

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Рахманова Ольга Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой
психического развития**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая
коррекция нарушений развития детей

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18 Шилов

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

Доцент, к.п.н. Е.А. Черенёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18 Черенёва

(дата, подпись)

Научный руководитель

Доцент, к.п.н., Е.А. Черенёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18 Черенёва

(дата, подпись)

Обучающийся Рахманова О.В.

(фамилия, инициалы)

21.11.18 Рахманова

(дата, подпись)

Красноярск, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы исследования развития мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.	8
1.1. Теоретические аспекты проблем формирования мотивации	8
1.2. Влияние мотивационных факторов на эффективность учебной деятельности школьников.	18
1.3. Особенности формирование мотивов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.	34
Выводы по первой главе	49
Глава 2. Исследование мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с ЗПР.	51
2.1. Организация и методы исследования мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с ЗПР.	51
2.2. Анализ результатов исследования	59
2.3. Характеристика мотивационных факторов учебной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития.	79
Выводы по второй главе	92
Глава 3. Методические рекомендации по повышению мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР.	93
3.1. Научно–теоретическое обоснование коррекции мотивации к учению младших школьников с ЗПР.	93
3.2. Методические рекомендации педагогу, работающему с детьми с ЗПР.	98
Выводы по третьей главе	102
Заключение	103
Список использованной литературы	107
Приложение	119

Введение

Рост числа детей с отклонениями в психическом и соматическом развитии является одной из острых проблем современного общества. Экологическое неблагополучие, увеличение темпа жизни, кризис института семьи, экономическая нестабильность являются причинами того, что только одного из пяти рожденных малышей можно считать здоровым. Год от года увеличивается число детей с соматической и нервно-психической патологией, наблюдается рост числа сложных, сочетанных нарушений развития. Одним из распространенных отклонений является задержка психического развития. Известно, что одним из важнейших регуляторов поведения и деятельности человека является мотивационная сфера. Л.И. Божович (1972) как и большинство других педагогов и психологов, рассматривала мотив как высшую форму регуляции деятельности. При этом она утверждает, что для более продуктивного обучения в школе важно не то, что знает и умеет ребенок, а то, насколько он хочет овладеть этими учебными знаниями и умениями.

В связи с этим, вопрос повышения продуктивности учебной деятельности на основе мотивационных факторов является в специальной педагогике актуальным. Учитывая данный подход, учеными (А.К. Марковой, 1983; М.В. Матюхиной, 1984) проводились исследования по изучению мотивов поступления в школу и учебной деятельности нормально развивающихся школьников. Вопросы влияния мотивации на продуктивность деятельности учащихся можно проследить в работах: З.И. Калмыковой, 1981; Б.П. Мартиросян, 2000 и др. Практически все вышеперечисленные пути и средства формирования мотивов учебной деятельности касались лишь детей с нормальным интеллектуальным развитием. Изучение влияния уровня развития познавательных процессов на мотивацию учебной деятельности школьников с задержкой психического развития рассматривалось в работах В.Н. Брайтфельд, 1999; Л.В.

Кузнецовой, 1986 и др. Отмечалось, что положительная мотивация деятельности младших школьников с задержкой психического развития способствует более устойчивой и длительной их работоспособности, проявлению настойчивости и самостоятельности в работе, более успешному и эффективному обучению, что приводит в целом к повышению продуктивности деятельности школьников с задержкой психического развития.

Психолого-педагогические данные о проявлениях мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития указывают на то, что основной дефект, как правило, органический, искажает формирование успешной учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития мотивация к обучению не может долгое время поддерживать учебную деятельность и постепенно теряет свое значение. Н.Л. Белопольская, 1975; И.Ю. Кулагина, 1980; М.С. Певзнер, 1966 в своих работах указывали на важность формирования учебной мотивации детей данной категории, поскольку она придает учебной деятельности значимость. Л.С. Выготский (1983) в своих исследованиях указывал на обусловленность социальной опосредованностью учебной деятельности, а также на ведущую роль обучения в развитии аномального ребенка.

Недостаточное количество научных исследований и разработок теоретических основ коррекционной работы, направленных на повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе учета мотивационных факторов, позволяют говорить об актуальности изучения учебной мотивации детей данной категории. Высказанные положения позволяют сформулировать основную проблему исследования, заключающуюся в повышении продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов.

В рамках указанной проблемы определена тема исследования: «Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития».

Объект исследования. учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования. особенности учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования. послужило предположение о том, что продуктивность учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития может быть существенно повышена путем использования методических рекомендаций педагогу, ориентированной на учет следующих мотивационных факторов деятельности учащихся:

- актуализация потребности к учению;
- наличие знаний, умений и навыков, необходимых для успешности учебной деятельности;
- эмоционально–чувственная оценка результатов работы.

Цель исследования. Изучение психолого–педагогических особенностей мотивационных факторов деятельности младших школьников с задержкой психического развития, их влияния на продуктивность учебной деятельности на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Изучить индивидуальные особенности мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

2. Выявить особенности проявлений мотивационных факторов деятельности младших школьников с задержкой психического развития на каждом этапе урока русского языка.

3. выявить связь индивидуальных проявлений мотивационных факторов учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития с ее продуктивностью.

Методологической основой исследования послужили положения об общественно-исторической природе развития потребностей и мотивов деятельности; о мотивации как высшей форме регуляции деятельности (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, Л.С. Славина, Х. Хеккхаузен); положение о единстве нормального и аномального развития (Л.С. Выготский); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.С. Талызина); теория деятельностного подхода в формировании личности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); теории системного подхода в решении коррекционных задач (О.Л. Алексеев, Л.С. Выготский, В.В. Коркунов, А.Р. Лурия и др.); положение о психологической структуре личности, единстве социального и биологического в обусловленности ее развития (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.); теория соотношения интересов и мотивов в учебной деятельности (К.А. Абульханова–Славская, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись организационные, эмпирические, интерпретационные методы и методы количественного и качественного анализа данных.

При выборе методик исследования мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития мы руководствовались, особенностями их психической деятельности:

- методика «Типология мотивов учения “Лесенка побуждений”» (Л.И. Божович, А.К. Маркова) (2002).
- методика «Диагностика уровня школьной мотивации учащихся начальных классов» (Л.И. Божович и др.) (1995)
- методика Проективный тест «Рисунок школы».

Теоретическая значимость исследования позволяет расширить представления о проблеме повышения продуктивности учебной деятельности

младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов как одного из важнейших компонентов учебного процесса.

Практическая значимость исследования состоит в определении методических рекомендаций для учителей, работающих с детьми с задержкой психического развития.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 143 источника (из них 5 на иностранном языке). Текст диссертации изложен на 123 страницах, включает 2 таблицы, 7 диаграмм, 2 приложения.

Глава 1. Теоретические основы исследования развития мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

1.1. Теоретические аспекты проблем формирования мотивации

Проблемы мотивов, мотивации и воли, а также вопросы, относящиеся к основаниям действий и их индивидуальным различиям, к активации, регуляции и устойчивости целенаправленного поведения, рассматривались в рамках различных теорий и описывались в разных терминах.

С возникновением экспериментальной психологии проблемы мотивации рассматривались в самых разнообразных контекстах. Разной была и терминология, в значительной мере отражавшая изменчивость подхода, смысловое содержание которого изменялось вместе с предрассудками и убеждениями той или иной эпохи и значимость которого то повышалась, то падала. В качестве примера можно привести словарь терминов, сложившийся к началу XX в. В то время «мотивы», или «побуждения» («основания»), боролись друг с другом, чтобы найти решение о выборе из нескольких возможных альтернатив действия или же решение о том, стоит ли вообще совершать определенное действие или нет. Затем эстафету подхватила «воля», которая заботилась о том, чтобы сформировавшееся намерение было реализовано в действии. Это в первую очередь касалось тех случаев, когда было необходимо преодолевать сопротивление, будь то противодействующие тенденции самого индивида или сопротивляющиеся ему обстоятельства внешнего мира. При этом в «воле» охотно видели олицетворение долга и моральных норм; считалось, что воля должна прокладывать свой путь вопреки сопротивлению «низших» тенденций –

«инстинктов», «влечений», «побуждений» и «потребностей» Х. Хеккхаузен [131].

Но через четыре–пять десятилетий ситуация переменилась. Ушло ценностное противопоставление морально-должного и разумного, с одной стороны, и побуждаемого страстями и влечениями – с другой. «Воля» лишилась всяческого доверия в качестве научного понятия, а «влечения» и «потребности» утратили приписываемый им раннее наивный характер и включили в себя также человеческие стремления высокого порядка.

Одновременно с этим вопросы мотивации стали рассматриваться при изучении многих других психических процессов. Теперь они были важны не только при объяснении действий или результатов изучения. «Мотивация» постепенно занимала всё более важное место в объяснении не только поведения и научения, но и таких, казалось бы, автоматически протекающих процессов, как восприятие, представление и мышление. Изучение мотивации со временем вылилось в самостоятельное направление с собственным понятийным аппаратом, методами, теориями.

В начале XX в. проблемы мотивации сводились в основном к анализу волевого акта (принятие решения, выбор) и волевого действия (произвольное управление действиями). Мотивы рассматривались просто как основания, принимаемые в расчет при волевом решении. Лишь в 1936 г. вышла первая англоязычная монография, в названии которой использовался термин «мотивация»: Р.Т. Young «Motivation and Behavior». Теперь уже не волевые акты регулировали доступ к действию и его осуществление, а потребности и тенденции, оказывающее большее или меньшее влияние на поведение в зависимости от своей силы.

В эпоху начала исследований мотивации еще сохраняли немалую значимость давние разработанные философами и психологами учения о воле. Эти учения не только оказались относительно не затронутыми влиянием Дарвина, но и, с точки зрения количества учений о воле, достигли к началу XX в. пика своего развития. Аналогично ощущениям, представлениям и

чувствам исследователи стремились уловить «воление» или «волевой акт» в качестве особого психологического переживания и определить действенность «воли». Так, для Вильгельма Вундта (1832–1920 гг.), основоположника психологии как отдельной экспериментальной дисциплины, волевое действие являлось центральной темой. Вундт (Wundt, 1894 г.) видел в нем формообразующее начало переживающего и действующего индивида, которое в качестве «психологической причинности» следует четко отделять от «физической причинности», законы которой исследуют естественные науки.

В рамках исследований личности ученые подходят к проблеме мотивации исключительно в аспекте психологии человека. При этом мотивация трактуется либо как ключ к описанию и более глубокому пониманию личности и индивидуальных различий (линия психологии личности), либо как процесс, которым объясняется актуальное поведение и лишь отчасти связанные с ним индивидуальные различия (линия психологии мотивации, а также когнитивной психологии).

Основоположником этого направления был Зигмунд Фрейд (1856–1939 гг.). Усилия Фрейда были направлены на объяснение казавшихся непонятными поступков, для чего использовались клиническое наблюдение, а также методика провоцирования и истолкования странных, необычных содержаний сознания. Он был убежден, что выявил скрытые, неосознанные процессы, которые управляют деятельностью и определяют содержание сознания. Фрейд видел в «бессознательном» непрерывную динамику конфликтующих между собой влечений, которые не только получают свое завуалированное выражение в поведении и сознательном переживании, но и дают нам ключ к объяснению деятельности.

Анализ истерии и других неврозов нужен был Фрейду не только для того, чтобы раскрыть влияние бессознательных процессов, но и для того, чтобы выявить их, «ввести в сознание». И если сначала он пользовался гипнозом, то позднее этот метод сменила толкование сновидений (Freud,

1900 г.) и свободных ассоциаций. Единственное, что не изменилось, – остроумные рассуждения, связывавшие (вполне в духе психологии поведения) исходные условия с последующими событиями через различные гипотетические промежуточные процессы. Фрейд проявлял при этом большую гибкость мышления и искреннюю готовность к коррекции своих взглядов.

Теория мотивации в ее окончательном виде была сформулирована Фрейдом только в 1915 г. в труде «Влечения и их судьбы», хотя основные положения уже можно найти в вышедшем в 1895 г. «Проекте психологии». Согласно этой теории, «психический аппарат» должен прежде всего справляться не с внешними, а с внутренними раздражителями, от которых нельзя уклониться, так как они возникают в своем организме. Потребности той или иной части организма постоянно порождают энергию раздражения, которая аккумулируется и от которой требуется «избавиться».

Психологическое развитие человека в современном обществе, переходящем от эпохи «масс» к эпохе индивидуальностей, в значительной мере определяется знаниями фундаментальных законов целостности свойств человека как субъекта психической деятельности.

А.Н. Леонтьев в своих трудах отмечал, что системообразующим основанием, скрепляющим разно уровневые механизмы субъект—объектного взаимодействия для получения планируемого результата, является мотивационно–потребностная сфера личности [72].

Как указывают различные исследователи, мотивация – это объединение движущих сил поведения, которые открывают субъекту в виде потребностей, целей, идеалов, которые определяют деятельность человека. Мотивация понимается как стержень личности, вокруг которого объединяются такие свойства, как направленность, ценностные ориентации, притязания, эмоции, установки, социальные ожидания, волевые качества и другие социально-педагогические характеристики личности. Мотивация человека включает в себя все типы побуждений: потребности, интересы, мотивы, цели,

стремления, влечения, мотивационные установки, идеалы. Исходя из этого, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация рассматривается как совокупность или система различных психологических факторов. Эти факторы определяют поведение и деятельность человека в процессе его жизнедеятельности (Н.В. Елфимова, 1978; Е.П. Ильин, 2000; З.И. Калмыкова, 1971; А.К. Маркова, 1983; Б.П. Мартиросян, 2000; В.В. Репкин, 1999).

В современной отечественной педагогике и психологии мотивацию рассматривают как многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека. Высшим уровнем регуляции мотивации считается сознательно-волевой. В.С. Мерлин считал, что мотивацию человека очень сложно изучить экспериментально. Основная сложность состоит в том, что мотивацию трудно объективировать: мотивация не всегда четко осознается человеком, при этом иногда сознательно или бессознательно она маскируется [88].

В настоящее время понятие мотивация трактуется по-разному. В одном случае – это совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, то есть определяющих, поведение [81], в другом случае – совокупность мотивов [88], в третьем понимается как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме этого, мотивация рассматривается как процесс регуляции психической деятельности [72], как процесс действия мотива и механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [131], совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и за деятельность [21].

Соответственно, все дефиниции мотивации можно соотнести с двумя подходами. В рамках первого подхода мотивацию рассматривают со структурных позиций как совокупность факторов и мотивов. В.Г. Асеев определяет мотивацию как процесс, обусловленный: потребностями и целями личности; уровнем притязаний и идеалами; условиями деятельности – объективными (внешними) и субъективными (внутренними: знаниями,

умениями, способностями, характером), а также мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. В рамках второго подхода мотивацию рассматривают не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм [2; 93].

А.Н. Леонтьев выделяет два типа мотивации: первичную, проявляющуюся в форме потребности, влечения, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме мотива. В этом случае мотив также отождествляется с мотивацией. Он полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает должное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей, и с этим нельзя не согласиться [72].

Однако во всех случаях мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов: когда возникает ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется мотивация, то есть процесс регулирования деятельности с помощью мотива. В. А. Иванников (1991) считает, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Эта трактовка мотивации обусловлена тем, что мотив понимается как предмет удовлетворения потребностей, то есть мотив дан человеку готовым. Его не нужно формировать, а нужно просто актуализировать (вызвать в сознании человека его образ) [55].

Однако при данном подходе остается невыясненным, во-первых, что же придает побудительность – мотивация или мотив, во-вторых, каким образом возникает мотив, если он появляется раньше, чем мотивация. Высказывания ученых о соотношении мотивации и мотива окончательно не проясняют этого вопроса. Например, Л.И. Божович отмечает, что мотивация и мотив – это взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории, а мотивы действия формируются на базе определенной мотивации, то есть мотивы вторичны. Однако одновременно она утверждает,

что через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (мотивация уже зависит от мотивов, которые становятся первичными). Автор также считает, что мотивы относятся к действиям, а мотивация – к деятельности, не давая этому какого-либо обоснования [15].

В трудах Л.С. Славиной указано, что, в отличие от мотивации, мотив имеет более узкое значение. В нем фиксируется не собственно психологическое содержание, а тот внутренний фон, на основе которого разворачивается процесс мотивации поведения. По ее мнению, именно мотив направляет и регулирует действия человека на каждый момент времени. Таким образом, возникает вопрос о том, в чем же состоит роль мотивации, если она осуществляется с помощью мотива. В этом случае термин «мотивация» становится лишним [115].

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что мотивация является источником, побудителем активности. Под мотивацией В.Г. Асеев понимает различные виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, идеалы, мотивационные установки [2; 111].

П.М. Якобсон включает в это понятие различные психологические образования, побуждающие субъекта к деятельности. Согласно его подходу к мотивации, мотив – это чисто сознательное (осознанное) образование, в отличие от мотивации, которая часто бывает неосознанной, т.е. мотивом может стать осознанная потребность. Он также отметил, что мотив – это побуждение, которое приводит к его совершению. Поэтому мотив – реальный компонент процесса, приводящего к осуществлению человеком целенаправленного действия. В качестве мотивов он выделил: идеалы, интересы, убеждения. Различие между мотивом и мотивацией у П.М. Якобсона отсутствует [138].

С.П. Манукян полагает, что мотивация – это не что иное, как выражение отношения к объекту действия, которое выступает субъективно, как желание, стремление, потребность, необходимость, сознание долга. В.С.

Мерлин считает, что всякий мотив есть вместе с тем и направленное отношение [88].

А.Н. Леонтьев дает детальное определение мотивации, указывая, что мотивация не только побуждает, но и направляет деятельность. Наряду с двумя основными функциями мотивации он выделяет третью – смыслообразующую. Смыслообразующими, согласно определению А.Н. Леонтьева, являются мотивы, имеющие наибольшую значимость и занимающие высшее положение в иерархической пирамиде. Также он не приводит различия между мотивом и мотивацией. Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, социальные потребности, которые определяют интеграцию и общение, делятся на ориентированные на объект или цель взаимодействия, интересы коммуникатора, интересы другого человека или общества в целом. Эти группы мотивов, характеризуя учебный процесс, могут характеризовать и его субъектов – педагога и учащихся – в плане далеких, общих и понимаемых мотивов [74].

Как указывают многие исследователи, термин «мотив» менее универсален, чем термин «мотивация». Под мотивацией понимают психологические новообразования, побуждающие и направляющие деятельность, придающие ей личностный смысл.

Мотивация в педагогике рассматривается как источник активности и система побудителей к любому виду деятельности. Поэтому термин «мотивация» различными авторами трактуется по-разному. В современных исследованиях мотивация определяется как система мотивов и сфера, включающая потребности, цели, мотивы и интересы в их сложном и многообразном взаимодействии [21; 29].

Мотивация трактуется также в соотнесении с потребностью или в соотнесении с переживанием потребности и ее удовлетворением [111], а также с предметом потребности [98]. В соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотивация» употребляется для обозначения объективного, в котором потребности конкретизируются в данных условиях

того, на что направлены деятельность и ее побудители. Мотивация понимается также как опредмеченная потребность и определяется в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру деятельности [72].

Наиболее логичным мы считаем определение мотивации отечественного основоположника в области изучения мотивации Л.И. Божович, согласно которому в качестве мотиваторов могут выступать предметы внешнего мира, а также представления, чувства идеи и переживания, то есть то, в чем нашла воплощение потребность. Это определение мотивации снимает различные противоречия в ее толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом понятие «мотивация» выступает в качестве механизма взаимодействия внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют, возникновение, направление и способы осуществления различных форм деятельности [13].

Большое значение для изучения мотивации оказало выделение Б.И. Додоновым четырех компонентов мотивации, объясняющих ее структуру: это удовольствие от деятельности, значимость для личности непосредственного результата, мотивирующая сила вознаграждения за участие в деятельности, вынужденное давление на личность. При этом первый компонент называют гедонической составляющей мотивации, а три остальные – целевыми составляющими мотивации. Первый и второй компоненты выявляют направленность на деятельность, ее процесс и результат, а третий и четвертый фиксируют внешние факторы воздействия (положительные и отрицательные) на деятельность. Два последних компонента, определяемых как награда и избегание наказания, являются в интерпретации А. Маслоу составляющими мотивации достижения. Эта структура мотивации в соотношении со структурой учебной деятельности очень продуктивна для анализа учебной мотивации. Интерпретировал мотивацию, а также ее структуру в терминах основных потребностей человека А. Маслоу [85; 35].

Одним из первых эту проблему затронул Б.В. Зейгарник в работах, посвященных личностной мотивации. Из множества побудителей поведения были выделены четыре основных: потребность в достижении, потребность в доминировании, потребность в самостоятельности и потребность в аффилиации. Эти потребности достаточно широко были рассмотрены В.Г. Асеевым, включившим в структуру мотивации несоциальные потребности, которые могут вызвать социальное взаимодействие (биологические потребности в еде, воде); потребности в зависимости, такие как принятие помощи, защиты, принятие руководства от тех, кто авторитетен и имеет власть; потребность в аффилиации или стремление быть в обществе других людей, в принятии группой, дружеском отклике; потребность в доминировании или принятии себя другими или группой как лидера, который принимает решения; потребность в физической близости и общении с представителем другого пола; потребность в агрессии или нанесении вреда, как физически, так и вербально; потребность в чувстве собственного достоинства и самоидентификации себя как значимого. Вероятно, потребности в зависимости, самоутверждении и агрессии, по утверждению Б.В. Зейгарник, одновременно в значительной мере представляют интерес для анализа учебной деятельности и поведения учащихся [51; 3].

При изучении структуры потребностей человека особенно важно учитывать пирамиду А. Маслоу, или потребностный треугольник. В нем гораздо очевиднее понимается, с одной стороны, социальная зависимость человека и, с другой – его познавательная природа, связанная с самоактуализацией. Значительное место отведено когнитивным потребностям человека в коммуникации, которые рассматриваются при этом вне структуры деятельности, лишь применительно к его личности, ее самоактуализации, развитию и комфортному существованию [85].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ни в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, ни в понимании соотношений между мотивацией и мотивов не наблюдается единства

взглядов. Часто этими словами пользуются как синонимами. Важно отметить, что необходимо рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива, как основания поступка (Р.С. Вайсман, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, В.С. Мерлин и др.).

Руководствуясь целевой установкой нашего исследования, мы будем придерживаться основополагающих концепций мотивационной сферы Л.И. Божович, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Л.С. Славиной, что позволит в дальнейшем реализовать задачи исследования.

1.2. Влияние мотивационных факторов на эффективность учебной деятельности школьников.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. отсюда и обилие работ в этом направлении (Л.И. Божович, 1969; Н.Г. Морозова, 1967; Л.С. Славина, 1972; М.В. Матюхина, 1984; В.Э. Мильман, 1987; А.К. Маркова, 1984; И. Лингарт, 1970; Э. Стоуне [E. Stones, 1967] и др.), которые, впрочем, также несут на себе отпечаток недостатков во взглядах на мотивацию и мотив, существующих в психологии. под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п. Г. Розенфельд (G. Rosenfeld, 1973), например, выделил следующие контент–категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из–за боязни неудач.

5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Школьники наиболее высоко оценивают такие мотивы, как "хочу иметь знания, чтобы быть полезным обществу", "хочу быть культурным и развитым", "мне нравится узнавать новое", "хочу продолжить образование", "хочу подготовиться к избранной профессии", "хочу радостно преодолевать трудности". Престижные мотивы ("привык быть в числе лучших", "не хочу быть худшим", "приятно получать одобрения", "привык все делать хорошо") получали меньшие оценки, но самые низкие оценки давались мотиву "стараюсь избегать неприятностей". В то же время первая группа мотивов скорее была "знаемой", чем реально действующей, побуждающей к учению. В качестве таковых в реальности оказались престижные мотивы.

Однако простое перечисление таких факторов очерчивает лишь область обсуждения вопроса, выявляет ведущие мотиваторы учения, но не раскрывает целостную структуру мотива учения, причинно-следственные зависимости между его компонентами. Поэтому требуется не столько классификация "мотивов" (конкретных причин осуществления субъектами учебной деятельности), сколько соотнесение их с блоками мотива и стадиями мотивационного процесса, учитывающее возраст и пол учащихся, ситуацию в семье, социальное происхождение и другие моменты. К сожалению, таких исследований в психологии почти нет.

Попытку подойти к мотивации учения с позиции сочетания у одного и того же учащегося различных мотивационных факторов предпринял финский психолог К. Вепсяляйнен (1987), взяв за основу контент-категории Розенфельда. Им выделены своеобразные "мотивационные типы". Первый тип характеризуется хорошей успеваемостью, сочетанием чувства долга и ответственности с зависимостью от авторитетов, второй – принятием образования как значимого фактора (необходимость посещения школы),

отсутствием специальных интересов и низкой мотивацией к достижениям в школе, третий – зависимостью от авторитетов, отсутствием чувства долга и ответственности, четвертый – стремлением к достижениям в школе, чувством долга и ответственности и отсутствием боязни неудачи, пятый – сочетанием стремления к успеху и боязни неудачи с чувством долга и ответственности и т.д. Однако им были обследованы только учащиеся 7–х и 9–х классов, что не позволило выявить возрастную динамику этих типов учащихся.

Мотив посещения школы первоклассниками (поступления в школу). Этот мотив не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной, могут быть: престижная (повышение своего социального положения), стремление к взрослости и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть "как все", не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Отсюда целями удовлетворения потребностей могут быть как учеба, так и хождение в школу для выполнения роли ученика, школьника. В последнем случае школьник добровольно выполняет все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой им роли.

По поводу соотношения этих потребностей Л.И. Божович пишет: "Первоначально мы предполагали, что основным мотивом для поступления в школу детей старшего дошкольного возраста является желание новой обстановки, новых впечатлений, новых, более взрослых товарищей. Такого толкования придерживаются и другие, психологи и педагоги, так как на него наталкиваются многие наблюдения и факты.

Дети 6–7 лет явно начинают тяготиться обществом младших дошкольников, они с уважением и завистью смотрят на учебные принадлежности старших братьев и сестер, мечтают о том времени, когда им самим будет принадлежать весь набор таких принадлежностей. Может даже показаться, что для школьника желание стать школьником связано с его стремлением играть в школьника и в школу. Однако уже в беседах с детьми такое представление оказалось поставленным под сомнение. Прежде всего,

обнаружилось, что дети в первую очередь говорят о своем желании учиться, поступление в школу выступает для них в основном как условие реализации этого желания. Это подтверждается и тем, что не у всех детей желание учиться совпадает с желанием обязательно ходить в школу. В беседе мы пытались развести то и другое и часто получали ответы, позволяющие думать, что именно стремление учиться, а не только внешние атрибуты школьной жизни являются важным мотивом поступления в школу" [13, с. 218–219].

Авторы считают, что Л.И. Божович слишком оптимистично оценивает мотив поступления детей в школу. По крайней мере, нельзя сбрасывать со счетов и другие причины, в частности выполнение требований родителей. Главным же в приведенном высказывании Л.И. Божович является то, что мотив посещения школы следует отличать от мотива обучения. Оба эти мотива в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут расходиться.

В мотив обучения входят следующие причины: интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником).

Наличие же у дошкольников только социально–ролевых мотивов посещения школы и отсутствие мотива обучения свидетельствует об их неготовности к школе. О мотивационной готовности детей 6–7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Закрепление мотива посещения школы во многом зависит, как показали Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский (1975), от того, как учитель относится к учащимся. Авторы выделили пять стилей отношения учителя к

школьникам: активно–положительный, ситуативный, пассивно–положительный, пассивно–отрицательный и активно–отрицательный. На вопрос "Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?" все учащиеся "активно–положительных учителей" ответили "нет". У "пассивно–положительных учителей" ответили "да" 29 % учеников. При ситуативном стиле учителя таких ответов было уже 33 %, при пассивно–отрицательном – 58 %, а при активно–отрицательном – 67 %.

Мотивация учебной деятельности и поведения младших школьников. Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1 – 2–х классов эта роль своеобразна. По данным Л.И. Божович, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. одна ученица уверяла, что учится хорошо, а когда ей указали на плохие отметки, то возразила: "Мама говорит, что я хорошо стараюсь". Отметка младшим школьникам кажется важной, если она поставлена за четверть, так как "она не за один какой–нибудь урок, а за все прилежание ставится". Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не очень

благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом.

Как отмечают исследователи учебной мотивации, такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3 – 4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается, а учащиеся 5 – 6-х классов начинают даже дразнить младших школьников за старание, называя их "зубрилками".

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л.И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

У младших школьников "знаемые" мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности. По данным Г.Г. Гусевой, диапазон "знаемых" мотивов у учащихся 2 – 3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли: "хочу больше знать", "интересно узнавать новое", "хочу получать отличные отметки". Последними названы: "все учатся", "не хочу, чтобы ругали" [29; 87].

У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, "знаемые" мотивы совпадают с реальными. У школьников, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, имеется неполное совпадение тех и других мотивов. У них доминируют мотивы: "получение отметки", "похвала" и "требование".

У посредственно– и слабоуспевающих школьников основным является мотив "избегание наказания". Этот же мотив входит в первую тройку "знаемых" мотивов. Следовательно, отрицательный "знаемый" и реальный мотивы у них совпадают, а положительные "знаемые" ("хочу

получать хорошие отметки", "хочу больше знать") не совпадают с реальными.

М.В. Матюхина отмечает, что не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени. К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижные, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности), но именно эти мотивы чаще всего выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто "знаемым" [87].

Выделяют внешние, гетерогенные мотивы, содержание которых не имеет ничего общего с мотивами обучения. Они делятся на престижные и "принудительные" (угроза наказания). Последние, если выражены сильно, создают стрессовые ситуации, отрицательно влияющие на мышление школьников.

Очевидно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников могут быть социально–психологические факторы: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу.

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени, чтобы это стремление не угасло. Кроме того, перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие. Например, было выявлено, что в тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое–либо

задание, деление его на ряд небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не только начать работу, но и довести ее до конца.

В 3 – 4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

Наконец, в этих классах снижается роль учителя в побуждении к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета. Это обусловлено и повышением самостоятельности школьников, и большей их ориентацией на мнение одноклассников.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников средних классов. Главной ее особенностью является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно, в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно, по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. При этом чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больше этот предмет его привлекает [93].

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому, что хочется, а потому, что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний – уроки учат не для того, чтобы знать, а для того, чтобы получать отметки. Пагубность такой мотивации учебной деятельности очевидна – происходит заучивание без понимания. У школьников наблюдаются вербализм,

пристрастие к штампам в речи и мыслях, появляется равнодушие к сути того, что они изучают. Часто они относятся к знаниям как к чему-то чуждому реальной жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности. У школьников со сниженной мотивацией учения не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, требующих достаточного уровня развития понятийного мышления. Кроме того, у них формируется привычка к бездумной, бессмысленной деятельности, привычка хитрить, ловчить, чтобы избежать наказания, привычка списывать, отвечать по подсказке, шпаргалке. Знания формируются отрывочные и поверхностные.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. Он не умеет видеть реальные жизненные явления в свете полученных в школе знаний, более того, не хочет ими пользоваться в обыденной жизни. При объяснении каких-то явлений он старается больше использовать здравый смысл, чем полученные знания. Когда одного школьника спросили, почему он не использует в беседе полученные знания, он заявил: "А разве вы хотите, чтобы я, как в школе, отвечал? Хорошо, вещи плавают, потому что...". Другой, когда его спросили, почему танк раздавит собаку, а человек если ляжет на нее, – нет, ответил: "Не знаю. По-моему, к собаке физика вообще никакого отношения не имеет" [13, с. 311].

Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения "вообще" они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок. Неслучайно выявлено две тенденции, характеризующие мотивацию

учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них – тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее. Л.И. Божович полагает, что это сопротивление связано с неосознаваемой учащимися потребностью оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Бросить школу, перестать быть учеником значит для них потерять свое общественное лицо. Но это значит и другое – потерять товарищей, общение с ними, потерять смысл своего существования как члена общества. Вероятно, все это так и есть. Но возможно и другое – борются два мотивационных образования: мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и мотив, отражающий состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов в школе является, как считает Л.И. Божович, стремление найти свое место среди товарищей. Самой частой причиной плохого поведения подростков является стремление (и неумение) завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников; проявление ложной отваги, дурашливость и т.п. имеют ту же цель. Иногда недисциплинированность в этом возрасте означает стремление противопоставить себя классу, желание доказать свою неисправимость.

Неумение найти свое место среди одноклассников вызывает характерное для подростков стремление во что бы то не стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, какое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. Ни до этого возраста, ни

после отметка такой мотивационной роли не играла: у младших школьников она является показателем признания учителем их стараний, а у старших школьников – показателем знаний.

Как отмечает М.В. Матюхина, высоко успевающие школьники осознают свое отношение к учению, в их мотивации большое место занимают познавательные интересы. Они имеют высокий уровень притязаний и тенденцию к его повышению. Слабоуспевающие школьники уже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них выражен мотив "избегания неприятностей" и уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их мотивацию учения.

Поведение подростков в школе строится с учетом мнения одноклассников, которое теперь имеет большее значение, чем мнение учителей и родителей. Характерными особенностями подростков являются стремление всячески избегать критики сверстников и наличие страха быть ими отвергнутыми.

Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них подростковых установок (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых и обладающих большой "генетической" устойчивостью, передающихся из года в год от старших подростков к младшим и почти неподдающихся педагогическому воздействию). К таким установкам относится, например, с одной стороны, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и, с другой стороны, поощрительное отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказкой.

Интересный эксперимент проведен Т.А. Матис (1983). Сравнивались учебно–познавательная мотивация и активность школьников при обычной системе обучения "учитель – ученик" и при системе "ученик – ученик". При этом взаимодействие и взаимопомощь осуществлялись на всех этапах учебной работы: при выборе способа выполнения и выполнении учебного

задания, при контроле и оценке результатов работы. Во втором случае было зафиксировано увеличение силы учебно–познавательной мотивации учащихся. В свете этих данных возникает вопрос: может, не стоит учителям занимать жесткую позицию в отношении подсказок учеников друг другу? Не лучше ли превратить тайную помощь в открытую коллективную?

В то же время моральные установки подростка не имеют опоры в подлинных моральных убеждениях, поэтому он их легко меняет при переходе в другой коллектив, где существуют другие традиции, требования, иное общественное мнение. Например, шалопай, не привыкший подчиняться дисциплине, попадая в дисциплинированный класс, исправляет свое поведение, подчиняясь требованиям коллектива.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке свойств своей личности, что создает повышенную чувствительность к оценке окружающих. Отсюда их "ранимость", обидчивость, "беспричинные" и "немотивированные", с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих, на те или иные жизненные обстоятельства.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых проблем психологии и педагогики. Обилие литературы по проблеме мотивации и мотивов сопровождается рядом точек зрения на их природу, механизм проявления и этапы формирования. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения мотивационных факторов учения, учебной деятельности, данного Е.П. Ильиным. Автор указывает на то, что мотив учебной деятельности – это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и др. [56].

"Принятие разными авторами за мотив различных психологических феноменов приводит одних к пессимизму и отказу изучать мотивы как психологическое явление, а других к выбору наиболее удобной для той или иной научной дисциплины трактовки мотива" [56].

Непоследовательность во взглядах на проблему мотивов в психологии создает большие трудности и для педагогов. В педагогической концепции мотивов имеется много противоречий, связанных непосредственно с определением этого понятия. Е.П. Ильин утверждает, что извне в процесс воспитания нельзя сформировать мотив, а можно только способствовать этому процессу. Мотив, по его мнению, – это сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. В процессе же воспитания и социализации формируется тот строительный материал, который в дальнейшем используется для мотивации того или иного действия. Таким материалом являются, например, интересы и склонности, нравственные принципы, установки, самооценка, формирование которых – задача педагогики. [56].

А.К. Маркова утверждает, что возможно формирование мотивации в естественных условиях реального учебно–воспитательного процесса. "Формировать мотивацию – значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащихся... а поставить их в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развертывались бы с учетом прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика" [83].

Анализ психологической и педагогической литературы позволил выделить ряд условий, создающих благоприятную почву для формирования мотивации учения. Это усвоение научных понятий, раскрытие условий их происхождения, формирование специфической учебной деятельности, положение ученика в системе межличностных отношений, организация коллективной деятельности, использование системы поощрений и порицаний.

Так, по мнению А.К. Марковой, необходимо обеспечить возможность формирования мотивации учения на отдельных этапах урока. "На каждом уроке должен осуществляться некоторый цикл учебной деятельности школьников. Какую бы деятельность ученики не осуществляли,

она должна иметь психологически полную структуру – от понимания и постановки школьниками целей и задач через выполнение действий, приемов, способов и до осуществления действий самоконтроля и самооценки. Учитель должен организовывать некоторый цикл учебной деятельности у школьников и формировать соответствующий этой работе мотивационный цикл" [81, с. 60].

Наряду с такими способами формирования мотивации, как занимательность изложения, необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление у учащихся, эмоциональность речи учителя, познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личной значимости учения и использования школьных знаний в будущей жизни, А.К. Маркова предлагает использовать следующие приемы:

- укрепление чувства «открытости» к воздействию, т.е. обучаемости в широком смысле этого слова, использование упражнений на сотрудничество со взрослым;

- использование ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов;

- упражнение на целеполагание школьников в учении, задания на устойчивость целей, на их действенность, настойчивость и упорство в их реализации, упражнения на постановку близких и далеких целей, немедленное и отсроченное их выполнение;

- эмоциональный тренинг, включающий упражнения по снятию тревожности и напряженности, укреплению положительных эмоций вследствие реалистичности уровня притязаний, упражнения, направленные на умение планировать свою деятельность и предвидеть ее трудности, упражнения на эмоциональную устойчивость в неблагоприятных ситуациях [82].

Среди различных условий, способствующих возникновению благоприятного мотива учебной деятельности, большую роль играет система

оценок учащихся. В своих исследованиях М.А. Лукьянова обнаружила, что сила воздействия оценки зависит не только от содержания самой оценки, но и от того, как она преподносится. Оценке должны подлежать и результаты труда учащихся, и отношение ребенка к нему. Результат труда может быть оценен в баллах (отметке), отношение – в суждениях. Автор считает, что оценочное суждение особенно важно в младших классах, так как воспитывает у учащихся соответствующее отношение к учению [77].

По мнению Б.С. Братусь, оценка является воздействием, мотивирующим учебную деятельность, но эти воздействием нужно пользоваться очень осторожно, так как оценка не только приводит к формированию положительных мотивов, но может и самым неблагоприятным образом сказаться на мотивации (вызвать чувство неполноценности, привести к отрицательному отношению к учению) [4].

В.К. Вилюнас указывает, что в связи с этим в современной педагогике балльная система оценивания все чаще занимает второстепенное место. Вместо нее используются безотметочные формы работы (особенно в младших классах), тематические формы учета и оценки и др. [21].

Исследователи мотивации отмечают, что необходимым условием формирования мотива является умение устанавливать связь между конечной и промежуточной целями деятельности. А.Н. Зерниченко для облегчения установления выше обозначенной связи использовал такой прием, как формирование умения до начала работы представить отношение будущего ее продукта к мотиву [52].

Также одним из способов является умение представить себе заранее будущий процесс. Этому умению детей надо специально обучать. Необходимо, чтобы отдельная операция, например, вырезание полос для вертушки, приобретала смысл – включалась в целостную деятельность по изготовлению предмета (вертушки). Для этого на глазах у детей вертушку собирали и разбирали на полоски. Другим способом установление связи между конечной и промежуточными целями (связанными с установлением

определенных отношений с другими людьми, например, когда дети делают что-то не себе, а другим) является умение заранее представить назначение своей деятельности и то, как отнесутся к продукту деятельности ребенка люди, для которых этот продукт предназначен [24; 28; 30].

И.А. Васильев считает, что при этом мотив учения определяется учеными как направленность ученика на различные стороны учебной деятельности, а учебная мотивация – как одно из новообразований психического развития школьников, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности [20].

Е.Н. Баканов указывает, что отсутствие мотива учения затрудняет процесс приобретения знаний и умений и, таким образом, является одной из важнейших причин возникновения у детей проблем учебного и психологического характера. Учебная деятельность проходит более успешно, если у учеников сформировано положительное отношение к учению, если у них есть познавательный интерес [5].

В учебной деятельности разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия. К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по своему функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например, исполнительские; действия, направленные на создание нового, например, целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в

зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля) [122;137; 138].

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: а) по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонным, стереотипизированным способом; б) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым способом, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа деятельности может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников [137].

Выявлено влияние мотивационных факторов на продуктивность учебной деятельности В.Ф. Моргун, который при анализе входящих в учебную деятельность действий и операций позволил представить ее как многообъективное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля [91].

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обуславливается тем, что всякое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы. Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) – направляющая и результирующая. Первая, как отмечает Н.Л. Белопольская в своих работах, осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения [10].

Вторую, результирующую форму обратной связи называют в собственном смысле этого слова обратной афферентацией.

Данные, полученные в ходе исследования Н.Д. Сантаевой. Свидетельствуют о необходимости проведения педагогической работы по формированию мотивационных факторов учебной деятельности школьников. Мотивы, так же, как и личностные свойства, интеллектуальные качества и психические процессы, формируются в деятельности, в нашем случае в учебной. Но, как и при формировании умственных умений, нельзя полагаться на то, что они возникнут сами собой, как побочный продукт основной деятельности учителя при обучении учащихся [112].

1.3. Особенности формирование мотивов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Мотив учебной деятельности – одна из основных проблем педагогики и психологии. Мотив чрезвычайно значим для разработки и анализа активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Исследования мотивов и мотивации человека позволит понять, что побуждает человека к деятельности, ради чего он осуществляет эту деятельность. При общении людей, прежде всего возникает вопрос о мотивации и о побуждениях, которые помогают понять и осознать поставленные перед собой цели. Как определяет Е.П. Ильин, мотивация – это то, что определяет, стимулирует и побуждает человека к совершению действий, включенных в деятельность [56].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, который включен в определенную деятельность – обучение или учебную деятельность. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: образовательной системой, организацией учебного процесса, субъектными особенностями учащихся (возраст, пол,

интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка), субъектными особенностями педагога и, конечно, спецификой учебного предмета. Учебная мотивация характеризуется направленностью, системностью, устойчивостью и динамичностью. Исследователи мотивации отмечают, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминируют либо внутренние мотивы, которые связаны с содержанием деятельности и ее выполнением, либо социальные мотивы, связанные с потребностью ученика знать определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения потребностей и мотивов, изменение доминирующих потребностей и их иерархизация [1; 26; 83; 113].

Для определения доминирующей мотивации деятельности школьника необходимо изучать особенности интеллектуальной и эмоционально–волевой сфер личности учащихся. Высшие духовные потребности человека могут быть представлены как эмоциональные потребности морального, интеллектуально–познавательного и эстетического планов. Мотивация соотносится с удовлетворением духовных запросов и потребностей человека, с которыми связаны такие побуждения. Как чувства, интересы и привычки. Таким образом, высшие социальные мотивы могут быть разделены на три основные группы: интеллектуально–познавательные, морально–этические и эмоционально–эстетические [15; 82].

Мотивация учебной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития является важнейшим личностным параметром и имеет практическое значение в процессе обучения. По мнению Г.И. Жаренковой, если в начальной школе у ученика нет действенной мотивации побуждающей к учебной деятельности, то его занятия будут недостаточно продуктивными [45].

Несформированность мотивационной сферы младших школьников с ЗПР – значительный компонент в структуре дефекта, который тормозит обучение и развитие учащихся. Нормализация деятельности должна осуществляться в ходе уроков и во внеурочное время. В учебной

деятельности у школьников формируется умение управлять психическими процессами и организовывать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей. Понимание учеником учебных задач делает учебную деятельность осознанной, мотивированной.

Как отмечает Е.Г. Бедер, исследуя мотивацию младших школьников с ЗПР, первым признаком мотивационной готовности к учебной деятельности такого ребенка является наличие у него внутренней позиции школьника [6]. Вторым признаком мотивационной готовности – достаточный уровень развития учебно–познавательных мотивов. У школьников происходит формирование любознательности? непосредственно не связанной с решением практических задач. Причем поступление в школу, по мнению В.Н. Брайтфельд, – наиболее адекватный способ удовлетворения их возросших познавательных потребностей [16]. Исследования Т.А. Власовой показали, что наличие одной социальной мотивации без непосредственного познавательного интереса недостаточно для успешного овладения знаниями [23].

Ю.Г. Демьянов считает, что знания, приобретенные при отсутствии познавательной мотивации, идущей от учебной деятельности, не влияют на общее психическое развитие ребенка. Наличие у ребенка познавательной потребности интереса необходимо рассматривать как необходимую предпосылку адаптации к обучению в школе. Так, к концу дошкольного возраста в мотивационной сфере появляются новые мотивы, как социальные, так и чисто познавательные, которые делают естественным переход ребенка к систематическому школьному обучению [30].

Второе новообразование, установленное Т.В. Егоровой и складывающееся у ребенка к концу дошкольного возраста – формирующаяся к этому возрасту иерархия мотивов, в результате чего одни мотивы выступают на первый план, становятся преобладающими, а другие занимают подчиненное положение [40].

Как отмечает В.И. Зыкова, у дошкольников во главе возникшей иерархии становятся опосредованные по своей структуре мотивы. Они

опосредуются образцами поведения и деятельности взрослых, социальными нормами, которые выступают в качестве мотивов, направляющих поведение и деятельность ребенка. В результате дети в этом возрасте могут преодолевать желания и действовать по мотиву «надо». Иерархия мотивов придает поведению ребенка определенную направленность. Позволяет подчинить частные ситуативные побуждения, возникающие у ребенка, целям более значимым, хотя подчас значительно отставленным во времени [54].

Наличие механизма соподчинения мотивов предполагает, что у ребенка развито соподчинение действий, обеспечивающих реализацию мотивов, имеющихся у него. К школьному возрасту происходит формирование общей произвольности, хотя поведение ребенка, поступающего в школу, изменяет механизмы поведения в виде иерархии мотивов и произвольной организации внешнего поведения. Социальные нормы выступают в качестве мотивов, направляющих поведение и деятельность ребенка. Возникновение соподчинения мотивов во главе с опосредованными мотивами рассматривается в качестве основного произвольного механизма в целом.

И.Ю. Кулагина установила, что несформированность мотивационного компонента психологической готовности к школе отрицательно сказывается на принятии школьной ситуации и снижает эффективность обучения. Вследствие того, что у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована мотивация к учебной деятельности, необходимо применять альтернативные методы формирования мотивации к учебной деятельности (игровые, соревновательные) для постепенного перехода от игровой деятельности к учебной [67].

К семилетнему возрасту у детей с задержкой психического развития формируются предпосылки к переходу на школьное обучение. В качестве предпосылок мотивации определяют:

– способность ребенка к целенаправленным действиям в условиях, мешающих достижению цели;

- способность к отказу от удовольствия наличного для удовольствия, предполагаемого;
- возникновение первых сознательных соподчинений одного действия другому;
- повышение речевой регуляции деятельности (в частности речевого планирования).

В настоящее время изучению особенностей учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание. Вследствие этого ранняя диагностика задержки психического развития осуществляется, как правило, после того, когда ЗПР начинает ярко проявляться. Специфика задержкой психического развития заключается в его отчетливом проявлении только в процессе школьного обучения. У.В. Ульenkova предлагает комплексно подходить к диагностике психологической готовности к школьному обучению и предлагает следующие параметры развития психической деятельности ребенка: уровень развития моторной координации; содержательную и формальную стороны речи; устойчивость внимания; прочность запоминания; особенности мышления; продуктивность деятельности; работоспособность; особенности социально–личностного поведения. Эти особенности автор предлагает изучать в ходе естественного эксперимента; наблюдение за игрой и коллективными взаимоотношениями младших школьников с задержкой психического развития [125].

Л.И. Солнцева (1976 г.) установила, что у учащихся младших классов с задержкой психического развития при выполнении учебных заданий отсутствует заинтересованность в исследовании, имеются сложности при направлении усилий на усвоение действий, быструю утерю ими цели действия.

У.В. Ульenkova выделяет дифференциально–диагностические параметры психической деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Для этого им был составлен и апробирован

психодиагностический комплекс. Результаты исследования показали, что у младших школьников с задержкой психического развития имеется тенденция к преимущественному нарушению параметров аффективно–личностной сферы, работоспособности и других общих характеристик деятельности на фоне чрезвычайно низких показателей интеллектуально–гностической деятельности [124].

Н.Л. Белопольская, исследовав деятельность младших школьников с задержкой психического развития по придумыванию парных слов в условиях различной мотивации, установила, что эффективность деятельности определялась по количеству произвольно запоминаемых слов. Игровая мотивация более эффективна, чем учебная, что связано с эмоциональным подкреплением, создаваемым игровой ситуацией. Введение игры в учебные занятия оказало психотерапевтическое влияние на продуктивность деятельности в следующих сериях проб, когда повышалось количество произвольно запомненных слов. На основании экспериментального исследования Н.Л. Белопольская делает вывод об отставании развития высшей формы игровой деятельности – игры по правилам. Младшие школьники с задержкой психического развития не схватывают смысла игры в целом, расчленяя ее на отдельные этапы, которые имеют для них самостоятельный смысл. Учитывая вышеизложенное, Н.Л. Белопольская считала необходимым проводить поэтапное предъявление заданий с оценкой уровня выполнения учеником каждого этапа [10].

Динамика мотивации обучения является предметом исследования И.Ю. Кулагиной. Ее исследование подтверждает необходимость обучения детей с задержкой психического развития в специальных условиях, а также данные о повышении мотивации к учебной деятельности у школьников, обучающихся в условиях специальной (коррекционной) школе VII вида. У учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в массовой школе, в конце первого класса формируется комплекс неполноценности. Учащиеся,

обучающиеся в специальной (коррекционной) школе VII вида, проявляют большие потенциальные возможности умственного развития [68].

Кроме мотивационного компонента в структуру личностной готовности к обучению в школе входит компонент волевой организации деятельности. Данная сторона деятельности младших школьников с задержкой психического развития практически не изучена.

Некоторые особенности волевой организации деятельности выявила в своем исследовании Г.И. Жаренкова. Исследовались особенности деятельности младших школьников с задержкой психического развития по наглядному образцу и словесной инструкции. Ученики должны были выполнить задания на конструирование фигур из мозаики, срисовывать эти же самые фигуры, описать их в тексте. Полученные результаты свидетельствуют об отставании в развитии действий у младших школьников с задержкой психического развития по наглядному образцу, а в особенности по словесной инструкции. Г.И. Жаренкова связывает это с особенностями произвольной регуляции поведения учащихся с задержкой психического развития, с их неорганизованностью, импульсивностью, низким уровнем самоконтроля. Отмеченные особенности проявляются при выполнении заданий в ходе учебной деятельности и во внеучебной работе. На основании полученных результатов Г.И. Жаренкова делает вывод о правомерности использования данных, полученных при применении внеучебных заданий, в качестве прогностических для оценки специфических трудностей, которые будут испытывать дети с задержкой психического развития при обучении [46].

С.А. Домишкевич выявил недостаточность сформированности эмоционально–волевых процессов у большинства младших школьников с задержкой психического развития. На основании полученных результатов автор делает вывод о том, что недостаточная сформированность волевых процессов младших школьников с задержкой психического развития не

позволяет им в полной мере проявить свои потенциальные способности к интеллектуальному напряжению [36].

Клинические исследования М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой указывают на недоразвитие познавательной деятельности, более скудный запас сведений об окружающем мире, трудности при решении задач, недоразвитие анализа, обобщения, сопоставления, отсутствие интереса к заданиям творческого характера у детей с задержкой психического развития [102; 119]. В.И. Лубовский отметил, что им свойственна инертность нервных процессов, хотя простые дифференцированные формы ими быстро усваиваются [76]. Н.Л. Белопольская установила, что недостатки внимания младших школьников с задержкой психического развития существенно препятствуют успешному овладению учебным материалом [10]. Анализируя исследования Л.И. Переслени, можно сделать вывод о том, что с возрастом процессы восприятия учащихся с задержкой психического развития постепенно приближаются к уровню нормально развивающихся школьников. С возрастом увеличивается реакция детей на сенсорные сигналы, но значительное число учащихся продолжает отставать от нормы по этим параметрам [105].

Т.В. Егорова обнаружила низкую продуктивность и устойчивость памяти, слабое развитие опосредованного запоминания, снижение интеллектуальной активности в процессе запоминания у младших школьников с задержкой психического развития [40].

В.Л. Подобед выявил кратковременность нарушений памяти – учащиеся с ЗПР к 9–10 годам жизни отстают по этому параметру на 2 года. Было установлено, что в период с 6 до 14 лет у них происходит выравнивание всех видов запоминания. С возрастом логические процессы начинают подключаться к запоминанию не только осмысленного, но и бессмысленного материала [106].

З.И. Калмыкова отметила, что учащиеся с задержкой психического развития удерживают в памяти несущественные детали, опуская более

важные. Таким образом, недостаточность памяти обусловлена слабостью мыслительной деятельности [58].

Н.А. Никитина в ходе учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития отмечает раздражение, отказ от выполнения сложных действий, когда требуется осознанное усвоение нового материала [66].

Т.А. Власова установила у младших школьников с задержкой психического развития повышенную чувствительность к замечаниям, отказ отвечать из-за боязни ошибиться, неадекватную реакцию на замечания учителей и родителей. Учащихся с задержкой психического развития отличает также пониженная обучаемость, которая проявляется в низкой восприимчивости знаний, недостаточности словарного запаса [23].

Для усвоения программного материала по любому учебному предмету, по мнению И.Ф. Марковской, учащиеся должны владеть необходимыми общими умениями и способами деятельности. Речь идет об умении ориентироваться в задании и производить его анализ, обдумывать и планировать предложенную работу, следить за правильностью выполнения задания, рассказывать о проведенной работе и давать ей оценку. Наиболее ярко особенности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития проявляются при изготовлении поделок на уроках трудового обучения, где учащиеся действуют в системе развернутых и внешне четко обозначенных требований. Наглядность и завершенность отдельных этапов деятельности на уроках позволяют выявить, прежде всего, недостаточную сформированность анализа образца изделия и последовательность операций, имеющей первостепенное значение для всей последующей работы учащегося. Младшие школьники с задержкой психического развития ограничиваются беглым осмотром образца, не вычлняя его существенных признаков, и сразу приступают к изготовлению поделки. Такие необдуманность, импульсивность и слабая ориентировка в задании приводят к многочисленным ошибочным действиям. Часть из них

тут же исправляется детьми, однако большинство ошибок остаются неисправленными. На данном этапе деятельности многие учащиеся переоценивают свои возможности, о чем говорят результаты проделанной ими работы [83].

Одна из существенных особенностей учебной деятельности состоит в недостаточной ее регуляции с помощью речи. Это выражается в том, что учащиеся с задержкой психического развития затрудняются в адекватном словесном отчете, они не имеют четкого обозначения последовательности произведенных действий. Вместе с этим часто встречаются описания второстепенных малозначительных моментов. Кроме того, отчеты о проделанной работе свидетельствуют о трудностях речевого оформления, нечеткости, недостаточной вариативности словарного запаса и употребляемых грамматических форм речи.

Как установила С.Г. Шевченко, нарушение регулирующей функции речи отрицательно сказывается на умении контролировать деятельность. Ученики часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не всегда находят допущенные ошибки даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу. Недостаточно развитое умение словесно описать образец характеризуется перечислением всех существующих признаков наряду со слабой сформированностью процессов анализа и сравнения, что приводит к несовершенной оценке результатов выполненной работы и способа его получения. Учащиеся не могут адекватно мотивировать свою оценку, которая как правило, завышена и дается вне сопоставления выполненной работы с предложенным образцом. В ответ на просьбу объяснить, почему учащиеся так или иначе оценивают свою работу, они дают необдуманные ответы, часто не соотносят неудачный результат с ошибочно произведенным действием [135].

Устная речь младших школьников с задержкой психического развития отличается бедностью словаря, примитивностью грамматических конструкций, хотя потребность в общении она удовлетворяет, в ней нет

грубых нарушений произношения и грамматического строя речи. Практические языковые обобщения сформированы у учащихся с задержкой психического развития недостаточно по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Фонематические представления диффузны, недостаточно вариативны в использовании грамматических средств. Представления о предметно–количественных отношениях и измерительные навыки формируются медленнее, чем у учащихся с сохранным интеллектом. Основные сложности в обучении русскому языку: учащиеся с задержкой психического развития часто не обращают внимания на безударную гласную, не всегда понимают, что в ее написании следует усомниться; также большую сложность представляет неумение находить проверочное однокоренное слово. Необходимо развивать процессы анализа и синтеза, сравнения и обобщения, подводить к обобщению не только по материалу всего урока, но и по отдельным этапам вследствие того, что детям сложно удерживать в памяти весь материал урока и связывать предыдущее с последующим. Е.Т. Соколова установила, что выделение основных моментов способствует образованию логических связей в изучаемом материале [116].

Недостаточный учет особенностей развития младших школьников с задержкой психического развития приводит к тому, что обусловленные ими затруднения усиливаются в связи с нарастающей сложностью учебного материала. Поэтому при обучении младших школьников с задержкой психического развития должна, безусловно, осуществляться коррекция отклонений. В.Ф. Моргун считает, что при правильной организации деятельности детей нормализуется (повышается) их мыслительная активность и совершенствуются мыслительные операции. Это способствует реализации потенциальных возможностей детей и повышает эффективность обучения в целом [91].

На основании теоретического исследования проблемы формирования мотивации к учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития мы можем сделать вывод о том, что при изучении и

формировании мотивации учебной деятельности учащихся с задержкой психического развития необходимо учитывать внутреннюю позицию школьника, структуру его мотивационной сферы, что существенно повлияет на организацию процесса обучения младших школьников с задержкой психического развития.

У.В. Ульенкова отмечает, что при изучении мотивационной сферы младших школьников с задержкой психического развития необходимо учитывать следующие особенности психического развития исследуемого контингента испытуемых: бедность и узость представлений об окружающей действительности; несформированность всех сторон речи, отставание внутренней речи, что является существенным препятствием к осуществлению планирования деятельности; ущербность в развитии личности (не развиваются познавательные интересы, не формируется самооценка, не хотят учиться в школе) [124].

Также У.В. Ульенкова убедительно доказала необходимость дошкольной и школьной диагностико–коррекционной работы с учащимися, имеющими задержкой психического развития [125].

Для учащихся с задержкой психического развития необходимо создавать специальные условия усвоения учебного материала, соответствующее уровню развития мотивационного и операционного компонентов деятельности.

Т.А. Власова считает, что у учащихся с задержкой психического развития необходимо стимулировать появление интереса к учебной деятельности. Но интерес не появляется неожиданно на каком–либо конкретно уроке, а возникает постепенно, по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. В этом случае чем больше ученик узнает об интересующем его предмете, тем больше данный предмет его привлекает [24].

М.С. Певзнер и Т.А. Власова обращают особое внимание на роль эмоциональных факторов в формировании личности ребенка с задержкой

психического развития, а также на влияние нейродинамических расстройств (астенических и цереброастенических состояний) [31].

Н.Л. Белопольская установила, что коррекционная работа с учащимися, имеющими задержкой психического развития, должна быть направлена на изменение смысловой стороны деятельности и перестройку способов оценки ее результатов. Поскольку у учащихся данной категории отсутствуют школьные интересы, отмечается недостаточная ответственность при выполнении учебных заданий. Школьная ситуация в целом остается ими не понятой. Отсюда слабое включение в учебную деятельность, неумение подчиняться школьным требованиям, сосредоточиться на задании, неадекватное формирование школьных мотивов. При обучении данной категории учащихся в условиях специальных (коррекционных) школ и классов у них начинает формироваться интерес к учебной деятельности [9].

Имеющиеся сведения о формировании мотивационных факторов учебной деятельности свидетельствуют о том, что мотивация формируется в ходе учебной деятельности и определяется ее структурой и содержанием. У учащихся с задержкой психического развития закономерности развития мотивации такие же, как и у нормально развивающихся школьников. Однако при обучении младших школьников с задержкой психического развития выявлено, что задержка интеллектуального развития препятствует формированию мотивации к учебной деятельности в ходе обучения. Можно предположить, что для ее формирования необходимо коррекционное обучение. Достижению положительного результата должно способствовать коррекционное обучение, которое не ограничивается сообщением новых знаний или многократным повторением учебного материала, а направлено на развитие познавательных процессов и творческой активности.

Чтобы выявить отношение к учебной деятельности в целом, а также к отдельным учебным предметам у учащихся с задержкой психического развития, Ю.А. Кулагина предлагает использовать комплекс методов; наблюдение, беседу, парное сравнение, интерпретацию рисунков и

завершение незаконченных рассказов. Было установлено, что у младших школьников с задержкой психического развития церебрально–органического происхождения любимыми предметами являются физкультура, рисование и математика. Противоречивые отношения вызывает музыка – от любимого у некоторых учащихся до отвергаемого предмета. При этом отношение к предпочитаемым и отвергаемым предметам у большинства учащихся устойчиво [67].

Отношение к учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития обусловлено различными мотивами: в первом классе основными мотивами являются оценка учителем результатов учебной деятельности, успешность выполнения определенной работы, в исключительных случаях встречается интерес к школьной жизни, организационным делам, что, несомненно, способствует развитию положительного отношения к учебной деятельности. У некоторых учащихся проявляются социальные мотивы учебной деятельности. В этом случае для учащихся с задержкой психического развития наиболее важным является получение знаний, умений и навыков, при этом значимыми качествами являются трудолюбие, старательность. Однако социальные мотивы учебной деятельности зачастую не являются побуждающими, но их наличие представляет большую ценность для развития мотивации к учебной деятельности исследуемого контингента учащихся. Некоторых школьников привлекают в учебной деятельности легкость обучения, облегченная работа на некоторых занятиях, но такая тенденция не является доминирующей в начальной школе [34].

Для становления мотивационных предпосылок учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития имеются следующие возможности: развитие мотивов учебной деятельности, еще несформировавшаяся низкая самооценка. При благоприятных условиях обучения может быть сформирована мотивация, адекватная задачам учебной деятельности, способная значительно повысить ее продуктивность [95].

Для определения характеристики эмоционального отношения к учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития следует отметить средний уровень отношения, который характеризуется наличием положительной, но недостаточно осознанной мотивации к учебной деятельности, а также равнодушное и частично положительное отношение к учебной деятельности и домашним заданиям. Осознанное положительное отношение к обучению возникает несколько позже, чем у нормально развивающихся школьников, и его формирование протекает гораздо медленнее. Особенность отношения к отметке на начальных этапах формирования учебной деятельности заключается в том, что оно, как правило, не носит активного избирательного характера, а проявляется в определенных эмоционально-окрашенных реакциях. Отметка находится в прямой зависимости от ее принятия учениками. Многие школьники не понимают педагогического значения отметки, для них она выступает лишь условием формирования отношения к учебной деятельности.

Г.И. Жаренкова установила, что при выполнении учебной деятельности по образцу младшие школьники с ЗПР не проявляют интереса к обучению, е стремятся анализировать смысл учебной деятельности. Образец не имеет для них необходимой значимости, которая характерная для их сверстников с сохранным интеллектом. При этом, по утверждению Н.В. Елфимовой (1982 г.), интерес, возникающий к новым заданиям, быстро исчезает, наступают пресыщение учебной деятельностью и, как следствие, утомление, переутомление. Учащиеся с задержкой психического развития не стремятся улучшить свои результаты при выполнении идентичных заданий, не предпринимают поиска других возможных способов учебной деятельности. Выполнение заданий часто отличается небрежностью и неточностью [45].

Указанные особенности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития являются следствием недостаточного учета своих возможностей, неумение представить конечный результат учебной деятельности и подобрать средства его достижения, осмыслить всю

работу целиком. Изучение отношения младших школьников с задержкой психического развития к собственным ошибкам, допускаемым в ходе деятельности по образцу, проведенное Т.Д. Пускаевой, показало, что ученики не только не замечают своих ошибок, но и не осознают их причин. У данной категории учащихся наблюдаются разрыв между осознанием того, как нужно правильно выполнять работу, и ее действительным выполнением. Когда школьникам с задержкой психического развития указывали на их ошибки, они часто относились к этому безразлично. Не обнаружилось также желание корректировать результаты своей работы, понять причины трудностей и ошибок для того, чтобы в дальнейшем не допускать их в учебной деятельности [108].

Выводы по первой главе

На основании теоретического анализа проблемы исследования мы можем сформулировать следующие выводы.

– Формирование мотивационных факторов учебной деятельности – длительный и сложный процесс. Учебная мотивация является неотъемлемой частью мотивационно–потребностной сферы индивида. Учение представляет собой социально опосредованную деятельность при усвоении опыта, знаний и умений, необходимых в последующей трудовой жизни человека, и, кроме того, предполагает саморазвитие личности.

– Психолого–педагогические данные о проявлении мотивационных факторов учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития указывают на то, что основной дефект (как правило, органический) искажает формирование успешной учебной деятельности. Помимо несформированности компонентов учебной деятельности, у младших школьников с задержкой психического развития своеобразно формируется учебная мотивация. Как правило, преобладает социальная

мотивация, в меньшей степени проявляется познавательная мотивация, страдают динамика и устойчивость ее проявления.

– Формирование мотивационных факторов у младших школьников с задержкой психического развития проходит по тем же закономерностям, что и у их нормально развивающихся сверстников.

– В теории и практике специального образования вопрос повышения мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития разработан недостаточно.

Мы считаем, что коррекционно–развивающие мероприятия, направленные на формирование учебной мотивации исследуемой категории испытуемых, будут способствовать повышению эффективности обучения становлению личности учащихся в целом, их социализации. Значительные возможности в этом плане могут быть обеспечены комплексом целенаправленных психолого–педагогических мер, способствующих формированию мотивационных факторов.

Глава 2. Исследование мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

2.1. Организация и методы исследования мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

Нами было проведено экспериментальное изучение мотивационных факторов учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития. При подборе испытуемых мы учитывали следующие

критерии: все испытуемые имели задержку психического развития; имели примерно одинаковый уровень сформированности учебно–познавательной деятельности, уровень успешности в учебном процессе, не имели грубых нарушений эмоционально–волевой сферы, обучались во 2–х классах. Такой подход в отборе испытуемых позволил в дальнейшем обеспечить высокий уровень достоверности полученных результатов исследования. Всего экспериментальным исследованием было охвачено 30 учащихся.

Констатирующее исследование в контрольной и экспериментальной группах осуществлялось в период с сентября по октябрь 2016, 2017 гг. констатирующий эксперимент проводился в течение всей первой четверти. У всех учащихся имелось общее недоразвитие речи III уровня, что сказывалось на процессе обучения. Анализировалось содержание программного материала по учебному предмету «Русский язык» программы СКОШ VII вида в начальных классах (авторы программы Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина), изучалась специфика деятельности учителей, психологов, воспитателей, логопедов, способствующая формированию мотивации учебной деятельности школьников.

Целью констатирующего исследования было изучение психолого–педагогических особенностей мотивационных факторов деятельности младших школьников с задержкой психического развития, их влияния на продуктивность учебной деятельности на уроках русского языка.

Как уже было сказано выше, мотивы не могут быть даны ребенку извне, они формируются в ходе его деятельности путем их усвоения и являются продуктом индивидуальной жизни ребенка. Также нами было отмечено, что учитель может способствовать самостоятельному построению мотива учащимися, воздействуя на определенные мотивационные факторы, т.к. наличие мотива деятельности положительно влияет на весь ход ее протекания, что обуславливает повышение ее продуктивности. На уроках русского языка мотивом деятельности учащихся является не что иное, как предмет, который впоследствии становится результатом деятельности.

Однако у каждого ученика тот или иной мотивационный фактор имеет свои особенности, свои индивидуальные проявления, от которых зависит процесс мотивообразования. Поэтому предметом нашего констатирующего исследования являются индивидуальные особенности мотивационных факторов учебной деятельности учащихся с задержкой психического развития младших классов на уроках русского языка.

Констатирующее исследование проводилось методом естественного наблюдения за учениками на уроках русского языка. Выбор данного метода мы объясняем тем фактом, что ограниченные условия эксперимента могут упустить из виду то обстоятельство, что на построение мотива ребенком влияет как прошлый опыт, приобретенный им в течении жизни, так и непосредственный результат собственной деятельности. Результат экспериментальной деятельности, выполняемой в лабораторных условиях, не может иметь для ученика того значения, какое оно имеет для него в естественных условиях.

Урок русского языка был выбран потому, что в процессе учебной деятельности сам способ действия связан с достижением внешнего результата, значимого для ребенка, что делает более наглядной связь мотивационных факторов, мотива и результата (продукта) деятельности.

Уроки, в процессе которых осуществлялось организованное нами наблюдение, не выбиралось специально. Они являлись естественным продолжением учебного плана и были посвящены следующим разделам: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение».

В процессе наблюдения мы акцентировали внимание на особенностях проявлений следующих мотивационных факторов учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: а) возможность актуализации потребности, связанной с достижением результата деятельности; б) наличие умений и навыков, необходимых для успешного осуществления деятельности (в том числе умения преодолевать встающие на пути к достижению результата препятствия); в) эмоциональные проявления,

связанные с оценкой результата деятельности, удовлетворением или неудовлетворением потребности.

Задачи констатирующего эксперимента: 1) изучить индивидуальные особенности мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития; 2) выявить особенности проявлений мотивационных факторов деятельности младших школьников с ЗПР на каждом этапе урока русского языка; 3) выявить связь индивидуальных проявлений мотивационных факторов учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития с ее продуктивностью.

В процессе наблюдения мы учитывали следующие особенности:

- интерес детей к работе, предложенной учителем (постоянный, ситуативный отсутствие интереса);

- характер и качество исполнительских действий (быстрый, напряженный, замедленный, логичный, нелогичный, системный, хаотичный, интенсивный, вялый);

- характер препятствий, способы их преодоления, поведение при затруднениях (раздумье, растерянность, наличие ряда дополнительных проб–действий, прекращение деятельности, доведение дела до положительного результата, незавершенность выполняемого задания);

- возможности самоконтроля и особенности оценки результатов своих действий (умение соотносить промежуточные и конечные цели, коррекция темпа и ритма выполняемой деятельности, возможность его изменения в ходе деятельности, оценка реальности достижения результата, умение соотнести полученные результаты с задуманными);

- эмоциональный фон деятельности (ярко выраженный, сглаженный, радостный, равнодушный, увлеченный, индифферентный, спокойный, нервный).

Кроме того, фиксировались вопросы учащихся к учителю и друг другу; положительные и отрицательные оценки и суждения учеников и учителя;

проявления готовности или неготовности учащихся к деятельности; побуждения учащихся к деятельности, стимулирующие мотив, отношение к высокой и низкой оценке, особенности мимики и жестов учащихся.

Анализируя результаты деятельности учащихся на уроках русского языка, мы обращали внимание на выполнение ими объема работы, запланированного учителем (выполнено полностью, частично, совсем не выполнено), на качество выполненного задания (наличие в нем грубых ошибок, недочетов), аккуратность выполнения.

Помимо организованного нами наблюдения за детьми в процессе учебной деятельности, констатирующее исследование включало изучение медицинской и педагогической документации на учеников, анализ детских работ, беседу с учителем, а также наблюдение за детьми в свободное от уроков время. Данные, полученные в ходе наблюдения, и результаты дополнительного изучения детей сопоставлялись и тщательно анализировались.

Для комплексного изучения мотивации к учебной деятельности учащихся мы пользовались методиками, направленными на изучение учебных мотивов и отношения учащихся к школе и учебному процессу. Указанные методики были адаптированы. Адаптация методик заключалась в дополнительной помощи испытуемым в случаях затруднения понимания инструкции: педагог дополнительно и дозированно давал пояснения к затруднительным вопросам или инструкциям, объяснял непонятные слова.

Все испытания проходили в первой половине дня. Для получения адекватной оценки мотивации учебной деятельности у испытуемых учащихся учитывались их соматическое состояние и эмоциональная комфортность.

**Диагностика уровня школьной мотивации учащихся начальных классов
(Л.И. Божович и др.) (1995) [15]**

Инструкция. В каждом из вопросов выбери один ответ.

Цель – определение уровня учебной мотивации исследуемого контингента учащихся.

Обработка и интерпретация результатов

При ответе испытуемых на вопросы опросника можно было отметить особенности мотивационных установок к учебной деятельности, целенаправленности деятельности. В ходе обработки использовался специальный ключ, представленный в форме таблицы 1 (Приложение 1).

Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, А.К. Маркова) (2002) [126]

Инструкция. Давай построим лесенку, которая называется «Зачем я учусь». Прочитай, что написано на карточках (написано, зачем школьники учатся в школе). Но нас интересует не то, для чего все учатся, а то, для чего учишься ты сам. Выбери, что для тебя самое главное.

Выбери карточку, где написано самое главное. Это будет первая ступенька. Из оставшихся карточек снова выбери ту, где написано самое главное, – это вторая ступенька (положи ее ниже первой). Продолжай строить лесенку самостоятельно.

Ученикам предъявляются на отдельных карточках очередные 8 утверждений, соответствующих вышеуказанным видам мотивации (познавательным, социальным и другим). Если испытуемый затрудняется читать и понимать прочитанное, то экспериментатор читает сам.

Познавательная мотивация:

1. Я учусь для того, чтобы все знать.
2. Я учусь потому, что мне нравится процесс учения.
3. Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки.
4. Я учусь для того, чтобы самому научиться решать задачи.

Социальная мотивация:

1. Я учусь для того, чтобы быть полезным людям.
2. Я учусь для того, чтобы учитель был доволен моими успехами.

3. Я учусь для того, чтобы своими успехами радовать родителей.
4. Я учусь для того, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи.

Цель – определение ведущего мотива учебной деятельности.

Обработка. Отмечается, какие виды мотивации занимают первые 4 места в иерархии. Если 2 социальных и 2 познавательных, то делаем вывод о гармоничном сочетании. Если эти места занимают 3 или 4 виды мотивации, тогда делаем вывод о доминировании данного типа мотивации обучения.

Результаты выполнения задания испытуемыми представлены в таблице 2 (Приложение 2).

Проективный тест «Рисунок школы» [97]

Тест предназначения для определения отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности. Для проведения теста каждому испытуемому дают чистый стандартный лист бумаги, цветные карандаши и говорят **инструкцию**: «Здесь, на листе бумаги, нарисуй школу».

Когда испытуемый закончит работу, с ним нужно побеседовать, задать уточняющие вопросы по поводу нарисованного. Комментарии учащегося записывают на обратной стороне рисунка.

Цель – определение отношения ребенка к школе и уровня тревожности.

Обработка и интерпретация результатов

Эмоциональное отношение к школе и учению оценивается по трем показателям: 1) цветовая гамма, 2) линия и характер рисунка, 3) сюжет рисунка. При анализе рисунка по каждому из трех показателей выставляется балльная оценка, затем баллы складываются.

– *Цветовая гамма*

2 балла – в рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона и их сочетания (желтый, светло-зеленый, голубой и т. д.);

0 баллов – рисунок выполнен в темных тонах (темно-коричневый, темно-зеленый, черный);

1 балл – в равной степени присутствуют светлые и темные тона.

– *Линии и характер рисунка*

2 балла – объекты прорисованы тщательно и аккуратно; используются длинные, сложные линии различной толщины, нет «разрывов» контура;

0 баллов – объекты изображены нарочито небрежно, схематично; линии двойные, прерывающиеся, одинаковой длины и толщины, слабая линия;

1 балл – в рисунке присутствуют обе характеристики.

– *Сюжет рисунка*

2 балла – симметричное изображение (рисунок школы занимает центральное место на листе); наличие деталей и украшений, элементов декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж (цветов, деревьев, плакатов, флагов и др.); изображение учеников, идущих в школу или сидящих за партами, учителя и «процесса обучения»; время года – весна, лето (светит солнце, нет туч); изображение светлого времени суток;

0 баллов – асимметричность рисунка; отсутствие деталей и украшений; отсутствие на рисунке людей либо изображение учеников, уходящих из школы; время года – осень, зима (темное небо, идет дождь или снег); время суток – ночь или вечер;

1 балл – в рисунке присутствуют обе характеристики.

Анализ результатов

6–5 баллов – у ребенка сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению, он готов к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем;

4–2 балла – у учащегося есть некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации. Необходимо расширить круг его знаний и представлений о школьно–учебной действительности, формировать положительное отношение к учителю и одноклассникам. Причинами тревоги могут быть нервозность и необдуманные высказывания взрослых, негативный опыт обучения в школе старших детей;

1–0 баллов – у ребенка явно выраженный страх перед школой; часто это приводит к неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

При выборе методик исследования мотивации учебной деятельности испытуемых мы руководствовались, прежде всего, особенностями их психической деятельности.

Уровень сформированности мотивации учебной деятельности учащихся оценивался по следующим критериям:

- преобладание ведущего вида деятельности в процессе обучения;
- уровень сформированности мотивации учебной деятельности;
- потенциальные возможности мотивирующей деятельности при обучении испытуемых;
- направленность и степень выраженности мотивации на приобретение знаний.

При оценке качественных показателей основное внимание уделялось:

- анализу характерных ошибок в учебной деятельности, причин их появления;
- пониманию учащимися значимости и влияния мотивации на их учебную деятельность;
- поведению учащихся в ходе урока.

Таким образом, намеченная нами программа констатирующего эксперимента позволила не только выявить особенности проявления мотивационных факторов учебной деятельности, но и установить взаимосвязь с уровнем учебной деятельности у исследуемого контингента учащихся.

2.2. Анализ результатов исследования.

Во время организованного наблюдения за педагогическим процессом на уроках русского языка мы старались обращать внимание главным образом

на индивидуальные проявления рассматриваемых нами мотивационных факторов деятельности учащихся, каждый из которых вносит свой вклад в построение мотива школьников на том или ином этапе их деятельности.

Наличие потребности, связанной с достижением результата, является исходным моментом в процессе мотивообразования. Будущий результата деятельности должен быть настолько привлекателен для учащихся, чтобы вызвать у них желание действовать и добиваться правильного, точного и аккуратного выполнения задания. Однако у учащихся на уроке могут возникнуть различные потребности, как связанные с результатом деятельности, так и не имеющие к нему никакого отношения. Задачей учителя на уроке в этом направлении является актуализация только тех потребностей, предметом удовлетворения которых может стать предполагаемый результат деятельности.

Организованное нами наблюдение позволило выявить, насколько потребности младших школьников с задержкой психического развития связаны с достижением результата их деятельности. Мы отметили, что подавляющее большинство детей выполняли работу на отметку, то есть потребность в получении хорошей отметки была у них ведущей, во всяком случае, на первых этапах урока, до того, как ученики приступали к выполнению задания. Учащиеся задавали учителю следующие вопросы: «Если я напишу диктант правильно, вы мне поставите “пятерку” в дневник?» (Коля М.) или «Если я сегодня получу “пятерку”, что вы мне поставите за четверть?» (Алла Р.).

Необходимо отметить, что учителя часто сами провоцируют актуализацию у школьников этой потребности, считая ее наиболее действенной и значимой для успешного обучения. Например, учителя делали испытуемым такого рода замечания: «Маша, ты почему не работаешь? Ждешь, когда я тебе отметку снижу?» или «Учтите, отметки за четверть еще не выставлены и ваша последняя оценка может все изменить». В результате ученикам, ориентированным в своей деятельности лишь на получение

хорошей отметки, после удовлетворения потребности (выставления отметки, признание его работы лучшей и т. п.) работа оказывалась ненужной. Так, Слава Р. после получения заслуженной «пятерки» закрывал быстро тетрадь небрежно бросив ее в портфель, спрашивал: «уже можно учебники прятать?». Витя Г., закончив задание по фонетическому разбору слова, которое учитель оценил на «отлично», быстро отбросил тетрадь, ручку, занялся отвлеченными заданиями, не связанными с уроком.

Были случаи, когда ученики, выполнившие работу не совсем правильно и недостаточно аккуратно, требовали от учителя более высокой отметки. Например, Паша В. выполнил письменное упражнение неточно и неаккуратно, с большой помощью учителя и товарища по парте и, соответственно, получил отметку «три». Сначала он огорчился, но потом спросил: «А “тройка” – это хорошая отметка?», на что учитель ему ответил: «Для тебя – хорошая». Тогда ученик заметно обрадовался и пошел подавать дневник. Конечно, в данном случае налицо отсутствие критичности к себе, неумение замечать собственные ошибки и оценивать свою деятельность, что часто свойственно школьникам с ЗПР. Но реакция данного ученика на то, что он получил «хорошую» отметку, была настолько показательной, что нет сомнений в преобладании у него потребности в получении хорошей отметки.

Однако было небольшое количество учащихся, у которых оказывалась актуализированной потребность. Связанная с достижением результата учебной деятельности. Так, Вера Г., увидев образцы выполнения письменных заданий, воскликнула: «Как красиво написано! Я хочу научиться так красиво и правильно писать. Я хочу написать письмо своей сестре, она будет рада!». У некоторых учеников данная потребность в течении урока даже не возникала. Например, Дима П., приступив к заданию по конструированию слов из слогов, спросил: «А можно я придумаю свои слова? Я дома сделаю».

У ряда учащихся потребности, связанные с результатом деятельности, отмечались, но они оказывались настолько слабы, что были не способны побуждать их к активной деятельности на уроке. Эти испытуемые в начале

урока проявляли заинтересованность работой, рассматривали образец изделия, говорили о том, что тоже хотят грамотно и красиво писать. Но уже на этапе ориентировки в задании интерес к работе у них заметно снижался, и задание выполнялось ими, пока это требовал от них учитель.

Нами было отмечено, что учащиеся, у которых преобладает потребность в достижении результата, всегда очень переживают за качество и содержание своей работы. Учащиеся, у которых потребности не связаны с непосредственным результатом труда, как правило, такого выраженного восторга по отношению к своим достижениям не проявляют. Их волнует то, что касается предмета их потребности, например, вероятность снижения отметки учителем.

Большую роль в формировании мотива играет наличие необходимых умений и навыков, так как незнание способов деятельности, неумение организовать свою деятельность ведет к снижению ранее возникшего интереса к данной деятельности, к нежеланию ею заниматься.

Младшие школьники с задержкой психического развития, как известно, проявляют разную степень сформированности умений и навыков по сравнению с учащимися с сохранным интеллектуальным развитием. У одних учеников трудности возникают на этапе ориентировки в деятельности, у других – при планировании работы, у третьих возникают проблемы, касающиеся исполнительского звена деятельности. На том или ином этапе деятельности учащиеся сталкиваются с различными препятствиями, неумение преодолевать которые затрудняет возникновение у них мотива.

Препятствия могут быть преодолены учениками самостоятельно или с помощью учителя. Оказываемая помощь может быть различной в зависимости от степени и характера препятствий, от особенностей и возможностей учеников. Это может быть повторение задания и сообщение недостающей для осуществления деятельности информации, дополнительный внешний стимул (одобрение, похвала), повторная

демонстрация способа действия, использование дополнительных средств, способов, подходов к ученику и т.д.

К сожалению, метод наблюдения дает очень ограниченную информацию о том, какие именно трудности возникают у учащихся на этапах ориентировки и планирования деятельности, но в то же время легко можно увидеть, с какими препятствиями сталкивается каждый ученик непосредственно при выполнении работы.

Именно на этапе выполнения задания у учащихся чаще всего происходят эмоциональный спад, снижение интереса к работе. Они нервничают, злятся, некоторые даже отказываются выполнять задание. Соответственно, это ведет к снижению и потере мотива деятельности.

Иногда из-за отсутствия необходимой информации у некоторых учащихся отсутствовало желание выполнять задание учителя. Например, после объяснения учителем правил выполнения предупредительного диктанта многие ученики стали спрашивать: «А зачем это?», «Давайте просто спишем с доски (учебника)».

У многих учащихся возникали трудности в моторной организации (общей и мелкой) деятельности, что значительно затрудняло процесс учения. Это проявлялось в общей суетливости, импульсивности и заторможенности действий, нарушении почерка и т. п. В такие моменты использовалась помощь учителя, и эти затруднения не влияли на снижение мотивации испытуемых. Однако если эти трудности повторялись часто или учитель заставлял себя долго ждать, то сила мотива заметно снижалась. Если же препятствия такого рода преодолевались детьми самостоятельно, это сильнейшим образом стимулировало их, испытуемые переживали огромную радость и гордились успехами. После таких достижений у учеников укреплялась вера в успех, в свои возможности, некоторые даже отказывались от предложенной учителем помощи, стараясь справиться с трудностями самостоятельно.

Некоторые эмоционально неустойчивые учащиеся переживали до слез. Негативные эмоциональные проявления отрицательно влияли на формирование мотива приводили к эмоциональным срывам, снижению мотивации, отказу от работы.

Только у нескольких испытуемых наблюдалось либо отсутствие знаний, умений и навыков, либо очень низкий уровень владения ими. Такие ученики выполняли работу или со значительной помощью учителя, или им активно помогали товарищи по парте.

Отношение к результату деятельности также является важным мотивационным фактором, т. к. положительное отношение детей к продукту деятельности, удовлетворение, полученное от результата своего труда, вызывают желание испытать эти чувства и эмоции вновь. Другими словами, этот фактор играет роль «подкрепления» возникшего мотива деятельности.

Большое количество детей, как правило, испытывали удовлетворение по окончании работы, однако лишь небольшая их часть радовалась непосредственно продуктам своей деятельности. Удовлетворение от продукта своей деятельности выражалось в том, что испытуемым хотелось выполнять аналогичную работу и дома. Основная же масса испытуемых испытывала удовлетворение лишь после оценки результата их деятельности учителем.

Некоторые ученики проявляли недовольство результатами своей деятельности: небрежно бросали ручку, тетрадь, не хотели доделывать работу до конца. От них часто приходилось слышать: «Мне надоело!», «Не хочу ничего делать... Мне все равно, что мне поставят».

Сопоставляя индивидуальные проявления мотивационных факторов с продуктивностью деятельности учащихся, мы отмечали следующее. Более удачными работы оказывались в том случае, когда процесс мотивообразования у учащихся проходил наиболее благоприятно: когда потребности детей имели непосредственное отношение к продукту их деятельности, когда при выполнении работы им удавалось преодолеть

(самостоятельно или с помощью учителя) встающие на пути к достижению цели препятствия. В этом случае не только выполненное задание детей было правильным, аккуратным, но и отношение учащихся к продукту своего труда отличалось особой бережностью. Испытуемым не терпелось показать свое изделие товарищам, родителям. Они испытывали нескрываемую гордость за свой успех. Если процесс мотивообразования проходил неблагоприятно, то продуктивность была более низкой. Часто задание выполнялось не в полном объеме, так как ученики могли отказаться (на время) от выполнения деятельности.

Анализируя результаты организованного нами наблюдения, мы пришли к следующим выводам. В отношении актуализируемой потребности учащихся на уроках было обнаружено, что у 85 % школьников эти потребности не имели непосредственного отношения к заданию.

Проиллюстрируем полученные результаты на рисунке 1 диаграмма 1.



Рис. 1. Диаграмма 1. Возможности актуализации у учащихся потребности, связанной с результатом учебной деятельности (в %)

В большинстве случаев потребности этих детей были связаны с получением отметки, в силу того, что работа выполнялась ими, что называется, «на оценку». О преобладании данного рода потребностей свидетельствовали соответствующие вопросы учеников к учителю, обострение заинтересованности и внимания именно на этапе оценки деятельности учащихся и отношение их непосредственно к результату своей деятельности. Лишь у 15 % учащихся потребность, связанная с результатом учебной деятельности, доминировала. Эти дети проявляли активный интерес при изучении инструкции и анализе хода выполнения задания. У них возникало нескрываемое желание выполнить задание правильно и аккуратно. При достижении положительного результата их радовала не столько хорошая оценка, сколько сам факт выполнения задания.

На этапе выполнения задания большую роль для мотивообразования играют знания, умения и навыки учащихся, необходимые для успешного протекания деятельности. Главным образом это касается умений преодолевать препятствия, встающие на пути к достижению цели.

Наши наблюдения показали, что основная масса препятствий, с которыми сталкивались ученики в процессе деятельности, была связана с особенностями их моторики рисунок. Так 44 % испытуемых отличались тем, что при выполнении заданий из-за двигательной неловкости их графомоторные действия оказывались недостаточно точными, грубыми, размашистыми. В связи с этим ученики не могли, например, выполнить аккуратно задание. Как правило, они видели недостатки в своей работе и переживали по этому поводу.

У 20 % испытуемых наблюдались трудности, связанные с особенностями эмоционально-волевой сферы. Часть учащихся проявляла эмоциональную незрелость, у них аффективная сторона деятельности преобладала над интеллектуальной. В результате ученики, желая немедленно приступить к выполнению упражнения / задания, совершенно не обращали внимания на последовательность и правильность его выполнения. Некоторые

эмоционально неустойчивые испытуемые при столкновении с трудностями начинали огорчаться, капризничать, отказываться от деятельности. Часть учеников в случаях неудачного выполнения задания проявляли негативизм, отрицательные эмоции, иногда – противодействия учителю.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования умений преодолевать препятствия на рисунке 2 диаграмма 2.

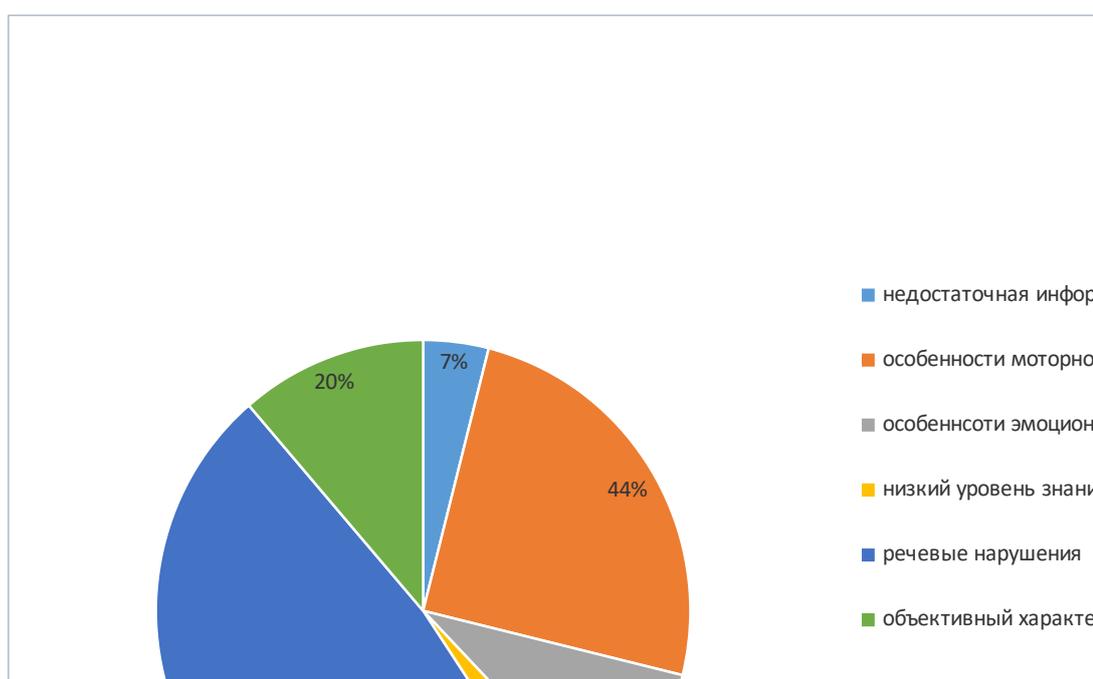


Рис. 2. Диаграмма 2. Характер препятствий, возникающих в процессе деятельности испытуемых.

Примечание: в процессе деятельности один и тот же испытуемый мог столкнуться с различными по характеру препятствиями.

26 % учащихся сталкивались в своей деятельности с препятствиями объективного характера. Незнание орфографических, грамматических правил (например, из-за пропуска предыдущей темы, или, зная правила, не имели их применять в учебной ситуации и т. д.), графомоторные затруднения нередко вызывали у детей аффективный всплеск: они нервничали, требовали от учителя помощи, бросали работу.

Значительная часть испытуемых, 85 % имела нарушения речи. Этот факт значительно затруднял процесс усвоения родного языка.

У 5 % учащихся имелись препятствия, связанные с недостаточной информированностью. Эти ученики задавали учителю вопросы о значимости для них выполняемого действия, задания и т. п.

Лишь 4 % учащихся показали низкий уровень владения знаниями, умениями и навыками в процессе учебной деятельности. Проблемы при выполнении работы у них были связаны с тем, что они не умели действовать тем или иным способом. В процессе деятельности один и тот же испытуемый мог столкнуться с различными по характеру препятствиями

Эмоциональное отношение к результату учебной деятельности проявлялось у учащихся по-разному, в зависимости от того, является учебная деятельность предметом удовлетворения их потребности или нет.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования эмоционального отношения к результату учебной деятельности рисунком 3 диаграмма 3.

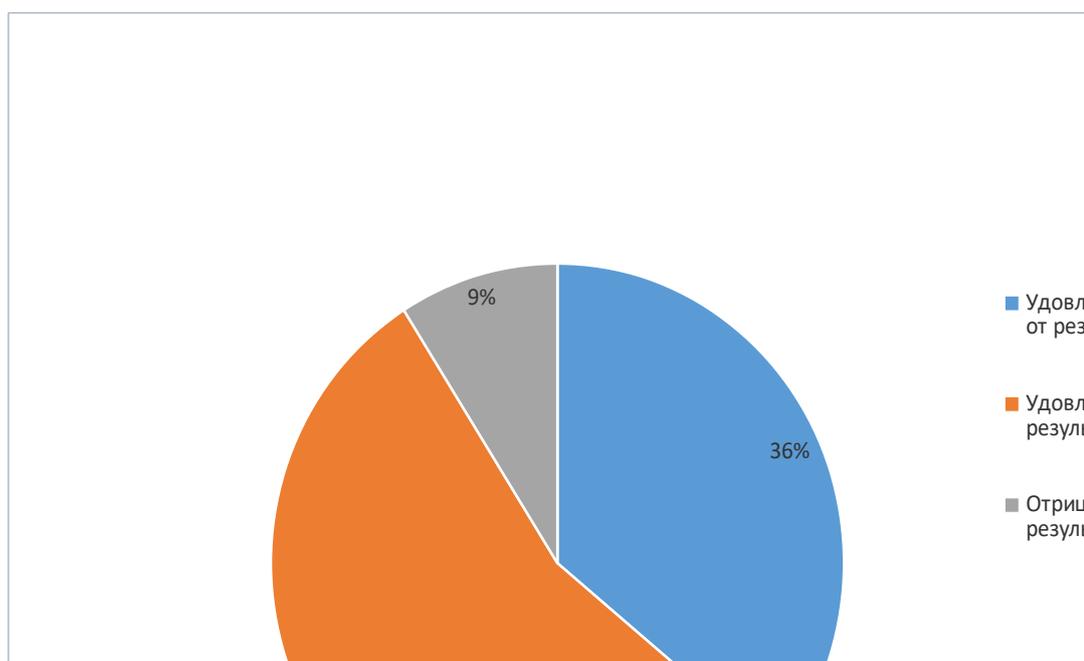


Рис. 3. Диаграмма 3. Особенности эмоционального отношения младших школьников с ЗПР к результатам своей учебной деятельности.

Так, 91 % учащихся по окончании работы испытывали эмоциональное удовлетворение. У них преобладали положительные эмоции, чувства радости, удовольствия. Однако лишь у 36 % из этих детей эти чувства и эмоции были связаны непосредственно с продуктом их учебной деятельности. Некоторые учащиеся проявляли желание продолжать заниматься подобным делом во внеурочное время: дома или в группе после уроков, что свидетельствует о возникновении у них положительного мотива деятельности. Значительная часть учащихся 55 %, испытывала эмоциональное удовлетворение после того, как они получали хорошую отметку, или, когда учитель признавал их работу лучшей. Удовлетворив, таким образом, свои потребности, непосредственный продукт деятельности (правильно выполненное задание, упражнение и т. д.) как таковой оказывался им уже не нужен.

В зависимости от индивидуальных проявлений, мотивационных факторов учебной деятельности, учащихся можно выделить несколько уровней ее продуктивности, которые не только отражают качество и правильность выполнения учебных заданий, но и показывают связь различных мотивационных проявлений с успешностью или не успешностью их выполнения.

Высокий уровень у учащихся возможна актуализация потребности, связанной с достижением результата деятельности, им присуще положительное отношение к учебной деятельности вообще, к конкретному уроку и к учителю, в частности. Ученики обладают знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного осуществления деятельности. Они стремятся преодолеть учебные затруднения, встающие на пути к достижению результата, либо самостоятельно, либо с помощью учителя, испытывая состояние удовлетворения по отношению к результату своего труда. Их положительные эмоции связаны с успехом в преодолении трудностей, с процессом деятельности, с полученным результатом.

Предмет деятельности таких учащихся в процессе учебы приобретает функцию мотива, то есть способен направлять их деятельность становится целью и смыслом деятельности. У данной категории учащихся возможен мотивационный контроль над деятельностью.

Средний уровень. У учащихся не всегда возможна актуализация потребности, связанной с достижением непосредственного результата деятельности. Отношение к учебной деятельности вообще, к конкретному уроку и к учителю у них в целом положительное, учащиеся с радостью приступают к работе. Однако препятствия разнообразного характера, с которыми им приходится сталкиваться в процессе учебной деятельности, часто вызывают эмоциональный спад, недовольство, что ведет к снижению силы потребности и часто приводит к отказу от деятельности.

Эти ученики не в состоянии самостоятельно преодолеть трудности, им постоянно требуется помощь учителя и дополнительная внешняя стимуляция. Оценка деятельности имеет для таких учеников огромное значение и является большим стимулом к работе.

Низкий уровень. У учащихся, отнесенных к данному уровню, продуктивность деятельности, потребности настолько слабы, что не побуждают их к работе. В этом случае ученики либо сразу отказываются от деятельности (громко кричат, возмущаются, небрежно бросают работу), либо делают работу формально (выполняют требования учителя, чтобы не ругали или не наказывали).

Часто эти учащиеся имеют хорошие умения и навыки деятельности, но нежелание выполнять работу не позволяет им достичь необходимого результата. Результат деятельности является лишь средством удовлетворения имеющейся у них потребности, не связанной с опознавательным мотивом. В эту группу входят ученики, у которых знания, умения и навыки находятся на низком уровне. В этом случае неумение действовать приводит к нежеланию работать.

Как видно из рисунка 4 диаграммы 4, деятельность лишь 8 % учащихся можно отнести к высокому уровню продуктивности. У них в начале урока возникала потребность, связанная с результатом деятельности. Эти ученики имели хорошие знания, умения и навыки деятельности, успешно преодолевали встающие на пути к достижению цели препятствия. Деятельность доставляла им радость, учащиеся испытывали положительные эмоции по поводу преодоленных трудностей, огромное удовольствие получали при выполнении очередного задания.

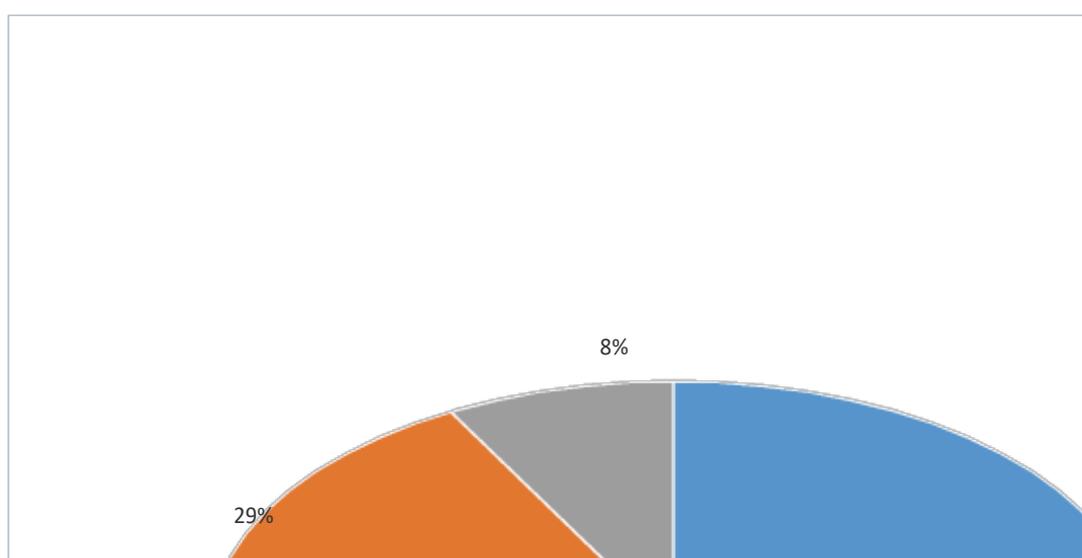


Рис. 4. Диаграмма 4. Распределение испытуемых по уровню продуктивности учебной деятельности.

Для 29 % учащихся был характерен средний уровень продуктивности учебной деятельности. Как правило, эти ученики имели другие, не связанные с достижением результата потребности. Это может быть потребность в получении хорошей отметки, вознаграждения, избегании наказания и другие. При этом предметом деятельности учащихся являлось не задание, которое предлагает выполнить учитель, а, соответственно, хорошая отметка, вознаграждение от родителей и т. д. Эти ученики имели необходимые для выполнения деятельности знания, умения и навыки. Они

отличались исполнительностью, с готовностью выполняли требования и задания учителя, однако с трудом преодолевали препятствия, возникающие в процессе деятельности, что нередко приводило к снижению силы возникшего мотива. В то же время если ученикам удавалось справиться с трудностями, то они испытывали от этого огромное удовлетворение.

Для этих детей было характерно то, что задание, не выступающее в начале урока в качестве мотива деятельности, начинало приобретать его свойства к концу урока. Выяснилось, что учащимся нравится то, что предлагает учитель, и в конечном счете они получали удовлетворение от результата своей деятельности.

Большое значение для данной категории учащихся имело подкрепление мотива, который у них ещё неустойчив и недостаточно силен. Здесь решающую роль играли отметка, похвала и поощрение со стороны учителя. Эти учащиеся выполняли работу в полном объеме, однако допускали при этом 1–2 ошибки.

И наконец, деятельность 63 % учащихся мы отнесли к низкому уровню продуктивности. Эти школьники отличались слабыми потребностями, не способными побуждать к активности, которые к тому же не были связаны с достижением результата деятельности. Несмотря на то что практически все ученики имели умения и навыки, необходимые для успешной деятельности, нежелание выполнять задание приводило к тому, что ученики либо сразу же отказывались от деятельности, либо относились к ней настолько негативно, что малейшие затруднения вызывали взрыв отрицательных эмоций и переживаний.

К этой группе мы отнесли и учащихся с очень низким уровнем сформированности знаний, умений и навыков либо отсутствием их вообще. В этом случае даже при наличии довольно сильной потребности у учащихся не формировался мотив.

Работы, ответы данной категории учащихся, как правило, содержали большое количество ошибок, иногда устные и письменные работы оценивались самой низкой отметкой.

Таким образом, проведенное нами констатирующее исследование позволило выделить среди учащихся младших классов с задержкой психического развития, в зависимости от индивидуальных проявлений мотивационных факторов, три группы испытуемых с разным уровнем продуктивности учебной деятельности. Оказалось, что для большинства испытуемых 63 %, характерен низкий уровень продуктивности деятельности. Их отличают слабые, неустойчивые, не связанные с результатом деятельности потребности, недостаточно сформированные знания, умения и навыки деятельности, отрицательные эмоции и переживания по поводу выполняемых заданий и результата деятельности. Характерным для этих учащихся является успешность в другой деятельности, с которой связаны их потребности, или необходимые для успешного выполнения задания знания, умения и навыки находятся у учащихся на довольно высоком уровне. Очевидно, работа учителя с данной категорией учащихся должна начинаться с воспитания необходимых потребностей и положительного отношения к учебной деятельности вообще.

Деятельность 29 % учащихся имеет средний уровень продуктивности. Несмотря на то что потребности у этих учащихся не всегда связаны с достижением результата деятельности, они испытывают удовольствие не только от удовлетворения непосредственной потребности, но также и от процесса деятельности, от успешного преодоления в ходе работы трудностей и, конечно же, от достигнутого результата. К концу урока у этих учеников мотив все-таки формируется. Основное внимание учителя должно быть направлено на его укрепление в дальнейшем.

И наконец, для 8 % учащихся характерен высокий уровень продуктивности учебной деятельности. У них довольно легко актуализируются потребности, связанные непосредственно с достижением

результата деятельности. Они обладают достаточными для ее успешного протекания знаниями, умениями и навыками, способны самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в процессе деятельности, и самое главное – учащиеся получают огромное удовольствие не только от процесса деятельности и успешного преодоления трудностей, но и, что очень важно, от достигнутого результата. Это означает, что мотив не только сформировался, но и реализовался в процессе деятельности.

Таким образом, деятельность подавляющего большинства учащихся имеет низкий уровень продуктивности. В процессе работы мотив у них не формируется, поэтому их деятельность либо нецеленаправленна, либо направлена не на достижение нужного результата (выполнение того или иного задания), а на реализацию другого мотива, не связанного с продуктом труда. В связи с этим необходимо проводить с учащимися целенаправленную работу по повышению продуктивности их деятельности. Причем эта работа должна включать в себя и формирование потребности, связанной с результатом, и умение ориентироваться в задании, и умение планировать свою деятельность, учитывая множество условий (внешних и внутренних), и т. д. Тогда у учащихся образуется мотив, который отвечает возникшей у них потребности и соответствует результату их деятельности.

Рассмотрим результаты исследования по методике *диагностика уровня школьной мотивации учащихся начальных классов (Л.И. Божович и др.) (1995)*

Среди опрошенных второклассников 80 % учеников ответили, что им нравится учиться в школе, 7 % – не нравится, и 13 % учащихся ответили, что им не очень нравится учиться в школе.

При ответе испытуемых на второй вопрос опросника – «Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?» – 75 % второклассников ответили, что с радостью идут в школу, 15 % ответили, что бывает по-разному, но чаще они хотят остаться дома – 10 % учащихся.

Среди опрошенных испытуемых 72 % высказали категоричное возражение предложению остаться дома, если бы учитель сказал, что завтра в школе не обязательно приходить всем ученикам. 18 % второклассников выразили желание остаться дома и 10 % ответили, что не знают, чтобы бы они делали в такой ситуации.

Не всем испытуемым нравится, когда у них отменяют уроки. Так, 64 % респондентов ответили, что им не нравится, когда у них отменяют уроки, 29 % ответили, что не знают, и 7 % – что им нравится отмена занятий в школе.

При выполнении домашних заданий у испытуемых отмечается резкий спад интереса к деятельности. Значительное количество испытуемых ответили, что им хотелось бы, чтобы им не задавали домашних заданий, 75 % – второклассников, 15 % испытуемых выразили желание выполнять домашнее задание и 10 % ответили, что не знают.

На шестой вопрос опросника «Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?» 65 % учащихся ответили, что хотели бы, 20 % не хотели и 15 % не знают, как вести себя в этой ситуации. Этот факт свидетельствует о том, что у большинства учащихся преобладает игровая мотивация и стремление быть свободными от интеллектуальных усилий. Причем у преобладающего количества учащихся данный вопрос вызвал удивление, многие задавали встречные вопросы, подавали реплики, раскрывающие различные мотивационные установки к учебной деятельности («А разве так можно?», «А где будут учителя?», «Моя мама не разрешит в такую школу ходить» или «В такой школе ничему не научишься»).

Практически все испытуемые (90 %) часто рассказывают родителям о школе и только 10 % не рассказывают практически ничего или их об этом не спрашивают родители. Причем данный факт не всегда обусловлен сокрытием учащимися от родителей фактов неудач в учебной деятельности, за которые родители могут наказать учащегося.

При ответе на восьмой вопрос опросника – «Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?» – 70 % учащихся ответили, что не хотели бы, 18 % – что точно не знают, и 12 % – что хотели бы менее строго учителя.

При ответе на последующий вопрос опросника – «У тебя в классе много друзей?» – младшие школьники с задержкой психического развития показали свои умения в налаживании социальных контактов со сверстниками. Так, не все второклассники имеют много друзей, 30 % респондентов ответили, что у них мало друзей, 14 % учащихся не имеют друзей и 56 % имеют много друзей.

При ответе на последний вопрос анкеты – «Тебе нравятся твои одноклассники?» – испытуемые показали свои умения объективно анализировать поведение других людей и давать им свою оценку. Это умение проявлялось не у всех испытуемых. Часто учащиеся давали положительную оценку своим одноклассникам, руководствуясь эмоциональной впечатлительностью и в тех случаях, когда они имели материальную заинтересованность (игрушки, карандаши, конфеты и др.), особенно это наблюдалось у второклассников. К третьему классу у испытуемых критерием оценки становилось умение налаживать коммуникативные связи. Среди второклассников 68 % ответили, что им нравятся их одноклассники, 28 % – что не очень, и 4 % – и что не нравятся.

Уровень школьной мотивации учащихся начальных классов определяется по следующим диапазонам: высокий, средний и низкий. Проиллюстрируем полученные результаты исследования диагностики уровня школьной мотивации (Л.И. Божович и др.) (1995) на рисунке 5 диаграмме 5 (Приложение 1).

Многие испытуемые испытывали дискомфорт, для второклассников вопросы зачитывались экспериментатором, дополнительно пояснялись. Для испытуемых требовалось выполнение задания в два этапа из-за повышенной утомляемости или чрезмерной импульсивности и истощаемости нервных процессов.

Так, при ответе на первый вопрос опросника «Тебе нравится в школе или не очень?» видны возрастные различия в проявлениях мотивационного компонента учебной деятельности исследуемого контингента учащихся.

По результатам данной методики можно сделать вывод о том, что мотивация школьного обучения имеет особенности проявления у младших школьников с задержкой психического развития. Также мы отметили, что мотивационный компонент учения формируется постепенно и медленно. Часто у исследуемого контингента учащихся результатом мотивационной готовности к школьному обучению выступает фактор социального воздействия, а сознательность процесса обучения формируется под воздействием игровой деятельности. Мы отметили, что у испытуемых недостаточно развита далекая мотивация учения, преобладает тенденция к избеганию самостоятельной интеллектуальной деятельности и познавательной активности.

Рассмотрим результаты исследования по методике *типология мотивов учения «Лесенка побуждений»* (Л.И. Божович, А.К. Маркова) (2002)

При характеристике ответов испытуемых видна четкая тенденция роста мотивации и сознательности учебной деятельности. Так, утверждение «Я учусь для того, чтобы все знать» у второклассников – 19 % выборов.

Учебная мотивация сформирована у 17 % испытуемых группы, которые отметили, что им нравится учиться потому, что нравится процесс обучения.

Оценочная мотивация к учебной деятельности сформирована у большинства испытуемых – 37 %. Следует полагать, что она формируется у испытуемых под влиянием социального окружения, но видны возрастные изменения, что свидетельствует о перестройке и изменении мотивационных установок учебной деятельности.

Незначительная часть испытуемых – 27 %, желают научиться грамотно писать.

При анализе выбора испытуемыми социальной мотивации обучения необходимо отметить, что менее всего у испытуемых сформирована социальная значимость – 17 %.

Больше всего испытуемые ориентированы на отметку учителя, для них также важно эмоциональное отношение педагога к ученику. Часть испытуемых – 31 %, отдали свое предпочтение данному утверждению.

Большинство испытуемых ориентировано на оценку родителей – 39 % второклассников.

Значительно более низкий процент испытуемых ориентирован на уважение товарищей – 15 %.

В ходе проведенного исследования мы установили, что у испытуемых преобладает социальная мотивация учебной деятельности.

Результаты изучения исследования типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, А.К. Маркова) (2002) представлены в таблице 2 (Приложение 2).

Рассмотрим результаты исследования, полученные при проведении проективной методике «Рисунок школы»

Оценивая результаты, полученные в ходе выполнения этого задания, мы установили, что у младших школьников с задержкой психического развития преобладает тревожное отношение к школе. Лишь у незначительного количества учащихся сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению. При анализе уровня успешности в обучении испытуемых и результатов тестового задания мы установили прямую связь и взаимообусловленность. Мы можем утверждать, что уровень успешности обучения напрямую зависит от уровня мотивации учебной деятельности и эмоционально благополучного отношения к школе и учению. Эта категория учащихся готова к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем. Но, к сожалению, таких испытуемых в нашей выборке оказалось немного, 17 % и 23 % соответственно.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования отношения ребенка к школе и уровня тревожности на рисунке 6 диаграмма 6.

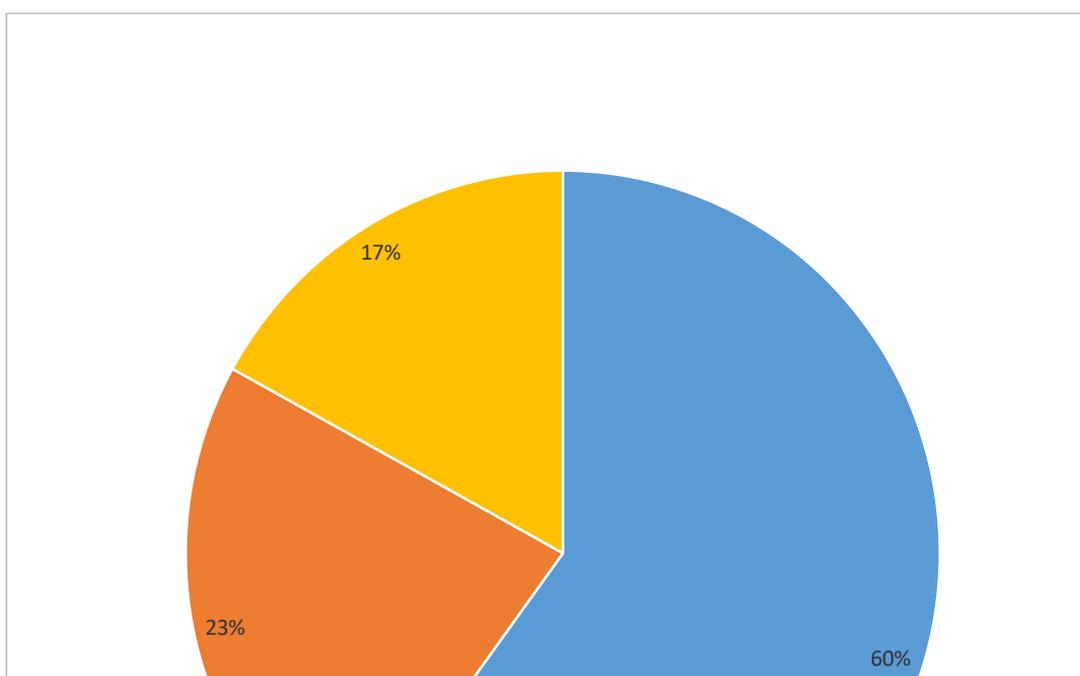


Рисунок 6. Диаграмма 6. Уровень проявления тревожности к школе и учению испытуемых (в %)

При анализе школьной успеваемости испытуемых мы установили тесную взаимосвязь между уровнем мотивации к учебной деятельности и успеваемостью. Как правило, это пропорциональный процесс: чем выше успешность испытуемого – тем выше мотивация учения – 89 %. Остальную часть испытуемых составляют ученики, которые по объективным причинам (болезнь, асоциальная семья) не могут использовать свой потенциал. Учащиеся, которые имеют низкую мотивацию, достаточно неуспешные в учении – 76 %. Остальная часть испытуемых – это группа детей, которым по причинам органического дефекта сложно преодолевать школьные трудности.

В ходе изучения рабочих тетрадей испытуемых мы выявили особенности проявления мотивации учения. Основное внимание мы обращали на различия между выполнением классных и домашних заданий.

Как правило, домашние задания были выполнены лучше – 80 % испытуемых, чем классные работы или контрольные (самостоятельные). Этот факт объясняется тем, что при выполнении задания, которое тщательно контролируется извне (родители или педагог в группе продленного дня), получается более высокий результат успешности. Не всегда учащиеся качественно выполняли классную работу – 68 % испытуемых. Этот факт учащиеся в ходе индивидуальной беседы объясняли тем, что «устал» – 70 % испытуемых, «учитель не обращает на меня внимания» – 24 % испытуемых, «так сойдет» – 6 % испытуемых. Здесь очевидна тенденция церебро–органического генеза – повышенная утомляемость, поэтому необходимо не только пересмотреть организацию и содержание учебного процесса по насыщенности учебного материала, но и поддержать учебную мотивацию в процессе всего урока у младших школьников с задержкой психического развития.

2.3. Характеристика мотивационных факторов учебной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития.

Проведенное комплексное исследование мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития позволяет установить, что мотивационная сфера претерпевает значительные изменения, обусловленные органическим повреждением WYC / полученные данные, убедительно доказывают, что мотивация учебной деятельности учащихся вторых классов с задержкой психического развития отстает в развитии, но имеются возможности ее дальнейшего развития и компенсации недостатков.

Подводя итоги комплексному наблюдению за состоянием учебной мотивации испытуемых, мы установили, что для учащихся с задержкой психического развития характерно своеобразное развитие личности, в

частности ее структуры и мотивации учебной деятельности. Незрелость мотивационных установок учащихся младших классов с задержкой психического развития отмечалась у всех испытуемых, что проявлялось в их недостаточно развитой любознательности, кратковременности побуждений к учебной деятельности, ограниченности мотивации, недостаточной сформированности потребностей. Для испытуемых характерна короткая или близкая мотивация учебной деятельности, а также слабая элементарная мотивация отношений.

Следует подчеркнуть, что учебная деятельность учащихся младших классов в значительной степени зависит от окружающей ситуации. Они часто бывают импульсивными, недостаточно регулируют свое поведение, что проявлялось у 85 % испытуемых.

Мы установили, что мотивация, побуждающая учеников вторых классов с задержкой психического развития к выполнению той или иной деятельности (игровой, учебной), слабо выражена и кратковременна. Между испытуемыми имеются возрастные различия в проявлениях мотивации. Второклассникам пока еще свойственно чаще выбирать игровую мотивацию – 86 % испытуемых.

Наблюдения показывают, что, охотно начиная учебную деятельность, испытуемые быстро теряют интерес к происходящему и переключаются на что-нибудь другое. Как правило, учащиеся вторых классов не всегда достигают завершения учебной деятельности – лишь 26 % учащихся смогли довести деятельность до конца, при этом их деятельность руководствовалась социальной мотивацией («мама огорчится / обрадуется», «требования учителя необходимо выполнять», «товарищи будут надо мной смеяться» и т. п.).

С возрастом у учащихся мотивация становится более устойчивой. Среди испытуемых – 18 %, сознательно выполняют учебную деятельность, но среди этого количества отмечают испытуемые – 6 %, которые имеют не только социальную мотивацию, но и познавательную. Эта подгруппа

учащихся свою деятельность мотивирует как необходимую для их дальнейшего обучения («грамотным необходимо быть, чтобы не быть глупым» или «чтобы в магазине не обманывали» и др.). следует отметить, что эти виды мотивации испытуемых сформированы благодаря социальному окружению (родители, педагог).

Мы отметили, что при выполнении простой однообразной учебной деятельности у 78 % испытуемых младшего школьного возраста наблюдается быстрая истощаемость побуждений, так называемое «психическое насыщение».

Нами было установлено, что несформированность мотивации учебной деятельности и ее неустойчивость обусловлены проявлением незрелости эмоционально–волевой сферы у младших школьников с задержкой психического развития. Но здесь имеются некоторые различия. Так, в большей степени недостаточность и неустойчивость мотивации учебной деятельности из–за эмоционально–волевой незрелости проявлялись у 65 % испытуемых.

Выявлено, что мотивация учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития часто оказывается ситуационной (весьма неустойчивой) и формируется медленно. Вместе с тем эмоционально окрашенные мотивы учебной деятельности расширяют сферу мотивации, способствуют выработке положительного отношения к обучению в целом. Причем для испытуемых вторых классов необходимые мотивы близки и эмоционально окрашены. Учащиеся в этом возрасте при выборе деятельности более привлекательной предпочитают получить «эмоционально комфортный результат», что выявлено у 77 % испытуемых. Остальные – 23 % учащихся имеют склонность к выбору такого результата, но у них преобладают социально значимые установки. Так, при мотивации учебной деятельности средствами игры, сказки и получением в конце материального вознаграждения (конфета, открытка, карандаши и др.) они более старательно подходят к выполнению учебного задания.

Наблюдения за учебной деятельностью испытуемых на уроках во вторых классах показали, что у данной категории учащихся возникновение мотивации, связанной с общественной оценкой достигнутых результатов, порождает желание лучше проявить себя при выполнении определенного задания. Практически все испытуемые групп – 92 %, стремятся к общественному одобрению, желают, чтобы их заметили и отметили в учебной деятельности.

В ходе исследования мы отметили, что выполняющие ту или иную работу младшие школьники с задержкой психического развития действуют, как правило, под влиянием близкой им мотивации, не побуждающей их к достижению отдаленной цели. У испытуемых вторых классов часто отсутствовала потребность в осмыслении сложной задачи в целом, в необходимости продумывать действия.

О короткой мотивации учебной деятельности испытуемых с задержкой психического развития младших классов свидетельствует их отношение к возникающим трудностям и получаемым результатам. Обычно, сталкиваясь с трудностями, испытуемые отходили от конечной цели и, добившись определенного результата, не соотносили его с установками всей задачи, обнаруживая не критичность мышления. Другими словами, выполняя задание, ученики действовали независимо от конечной цели. Таким образом, выполнение заданий на уроках русского языка для 70 % испытуемых приобретает формальный характер.

Мы установили, что личная заинтересованность испытуемых в получении правильных результатов способствует появлению потребности в ответственном отношении к своим действиям, побуждает выполнять их продуманно, принимая во внимание требования, предъявленные к конечному результату. Также мы отметили, что младшие школьники с задержкой психического развития не способны действовать, руководствуясь отдельным видом мотивации.

Есть основания полагать, что имеется определенная зависимость социальной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития от их возраста, от уровня снижения познавательной деятельности, от характера самооценки, а также от уровня притязаний.

Среди испытуемых учащихся с задержкой психического развития мы выделили две основные группы.

Первая группа 46 % испытуемых – нерешительны, не верят в собственные силы, боятся незначительных трудностей.

Другая группа 54 % испытуемых – излишне активны, импульсивны, переоценивают свои возможности и начинают выполнять задания с уверенностью в успехе, однако их действия малопродуктивны.

Часто необходимо помочь учащимся с задержкой психического развития понять формулировку задания. Выполняя упражнение с несколькими заданиями, учащиеся с задержкой психического развития не осмысливают его в целом, часто нарушают последовательность работы, затрудняются в переключении с одного приема работы на другой. Некоторые инструкции ими не выполняются, правильности выполнения других мешают соседние инструкции. Однако те же самые инструкции перестают затруднять учащихся, если они предлагаются отдельно. Следовательно, подобные упражнения создают для учащихся с задержкой психического развития дополнительные трудности, в результате которых нарушается четкость представления об отдельных заданиях и о последовательности работы в целом. Мы отметили, что 58 % испытуемых вторых классов не могут принять 23–ступенчатую инструкцию. Это свидетельствует о специфике развития отдельных структур мозга, в частности, о задержке развития левого полушария головного мозга. Этот результат имеет принципиальное значение для построения учебной работы, так как нарушение регулирующей функции речи определенным образом влияет на восприятие и усвоение учебного материала.

Помимо этого, при выполнении упражнений с несколькими заданиями увеличилось число ошибок, которые допускались испытуемыми при списывании текста. Мы установили, что у учащихся вторых классов становилось больше самостоятельных исправлений по ходу выполнения работы. Выполнив очередное задание, один и тот же ученик мог действовать как правильно, так и ошибочно.

Практически всех учащихся с задержкой психического развития в констатирующем эксперименте интересовал непосредственный результат каждого ответа. Они не охватывали ситуацию соревнования в целом, а расчленяли ее на отдельные этапы. Получение каждой «фишки» приобретало самостоятельное значение и являлось целью.

В ходе исследования мы отметили, что многие испытуемые – 66 % не всегда адекватно реагировали на замечания сделанной ошибке, несмотря на то, что экспериментатор делал им замечания. У них отсутствовала гибкость при выполнении модифицированных заданий, они часто вновь пользовались выделенным признаком даже при изменении оснований классификаций. Особенно большие затруднения наблюдались при самостоятельном применении видоизменного способа действия (изменение порядка слов с орфограммами, использование грамматического правила в измененных / усложненных условиях). Такие задания они выполнить не могли, и даже максимальная помощь со стороны экспериментатора не всегда приводила к успеху.

Быстро наступающее утомление приводило к потере работоспособности, вследствие чего возникали затруднения в усвоении учебного материала. Вместо выполнения упражнения ученики нередко манипулировали с лексическими единицами, выученными правилами, словарными словами, не могли подчиняться школьным правилам.

В ходе лонгитюдного наблюдения за поведением младших школьников с задержкой психического развития мы отметили частые переходы от активному к пассивному состоянию и смену рабочих и нерабочих

настроений испытуемых, которые возникали без видимых причин. Мы можем предположить, что это связано с нервно–психическим состоянием испытуемых. Внешние обстоятельства, такие как сложность задания, необходимость выполнения большого объема работы, выводили многих испытуемых – 75 %, из равновесия и надолго выбивали из рабочего состояния.

В период нормальной работоспособности у испытуемых обнаруживался ряд положительных сторон их деятельности, характеризующих сохранность личностных и индивидуальных качеств. Сильные стороны проявлялись при выполнении доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и решаемых в спокойных доброжелательной обстановке. На уроках учащиеся с задержкой психического развития могли сравнительно быстро усваивать учебный материал, правильно выполнять действия или исправлять ошибки в работе.

В ходе наблюдений и бесед с учащимися мы установили, что большое количество учащихся с задержкой психического развития – 82 % проявляло наибольшей интерес к математике, хотя их успехи в этом предмете не очень высоки. К их положительным качествам можно отнести проявление осторожности при ответах на вопросы, желание получить подтверждение правильности своих действий или одобрение их.

В ходе наблюдений за проявлениями мотивации младших школьников с задержкой психического развития во внеклассной работе мы установили, что они активны, их интересы разнообразны. Под непосредственным руководством взрослых удастся организовать учащихся, подчинить их игру цели и правилам, придать ей смысл. Учащиеся младших классов любят экскурсии, посещение музеев и театров. После этого они некоторое время находятся под впечатлением увиденного. Однако эти мероприятия часто утомляют их, многие не в состоянии выдержать до конца и начинают отвлекаться, играть, зевать. Им очень нравятся спортивные игры и физкультура, хотя у многих – 75 % испытуемых наблюдается явная

двигательная неловкость, недостаточная скоординированность движений, неумение подчиняться заданному ритму, но в процессе обучения они, как правило, достигают значительных успехов, с большим желанием и ответственностью готовятся к спортивным соревнованиям.

Как правило (в 64 % случаях), учащиеся рассматриваемой категории проявляют исполнительность и аккуратность при выполнении общественных поручений, если эта работа не требует от них длительного напряжения и разнообразна. Тексты и стихотворения, необходимые для выполнения общественных поручений, заучивают легче, чем аналогичный материал из обязательной учебной программы. Чужой опыт, чужая работа оставляют их равнодушными.

Мы отметили, что все испытуемые дорожат доверием взрослых, но это не избавляет их от срывов, часто происходящих помимо воли и сознания, без достаточных оснований. Потом они долго приходят в себя чувствуют неловкость, угнетенность, извиняются перед взрослыми (страдают критичность мышления и самокритика), но через некоторое время срыв может повторяться.

Обычно ученики способны работать продуктивно не более 15–20 минут, затем интерес к занятиям прекращается, резко снижается внимание, возникают импульсивные необдуманные действия, в письменных работах появляется множество ошибок и исправлений. У некоторых учащихся (38 %) возникает утомление, другая группа учащихся (49 %) категорически отказывается работать, особенно если требуется усвоить новый учебный материал.

При самостоятельной работе испытуемые вторых классов (59 %) часто теряются, нервничают, не могут выполнить элементарных заданий. Резко выраженное утомление возникает у них после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения. Иногда ученики младших классов не могут написать слово, вместо этого у них получается нечитаемый набор букв.

Мы выявили, что испытуемые тяготеют к механической работе, не требующей умственных усилий. Любой новый вид работы или способ действия вызывает у них неудовольствие или даже протест, новые элементарные навыки вырабатываются крайне медленно, для их закрепления требуются многократные упражнения. Ученики долго не могут запомнить, как необходимо оформлять записи в тетрадях, постоянно спрашивают, сколько клеточек следует отступать, не могут выдержать требования, записывают каждое задание с новой строки. Однообразные действия утомляют их.

Мы установили, что во втором классе учащиеся с задержкой психического развития иногда (15 %) сложно входят в рабочий режим урока, долгое время урок остается для них игрой, поэтому они могут вскочить, пройти по классу, переговариваться с друзьями во время урока. Утомляясь, учащиеся с задержкой психического развития ведут себя по-разному: одни вялые и пассивные, другие расторможенные и возбудимые (эта категория учащихся вспыльчива, обидчива). Следует отметить тот факт, что эти учащиеся дольше других входят в учебную деятельность, для них требуется чаще использовать физминутки (не менее двух в ходе урока).

В ходе наблюдения мы установили, что постановка целей у младшего школьника с задержкой психического развития характеризуется тем, что он:

- не всегда готов к принятию целей, заданных учителем (младший школьник не умеет подчинять свое поведение целям и задачам учителя);
- не умеет определять важность и последовательность целей как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени (при выполнении домашних заданий);
- не может самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к основной цели, поставленной учителем.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается на неумении подчинять себя цели взрослого на достаточно длительное время, что выражается. Например, в отсутствии внимания на уроке. Отсутствие у

школьника умения сопоставлять намеченные им цели со своими возможностями может приводить к неудачам в учебной деятельности и снижению мотивации учения. Процессы целеполагания и целеобразования младших школьников с задержкой психического развития не успевают формироваться вслед за усложняющимися задачами учебной деятельности. Младшие школьники не без труда усваивают причинно–следственные отношения, путают причину и следствие.

В ходе исследования мы выявили следующие качественные особенности мотивационных факторов исследуемой категории учащихся. Мотивация учения, целепологание в учении, эмоциональное отношение к учению у исследуемой категории учащихся имеют ряд особенностей, вызванных длительной не успешностью в работе: так, ученики отвлекаются на уроке, особенно на этапах, требующих усилий и сосредоточения, порой слабо реагируют на плохие отметки, для них свойственна низкая познавательная активность.

Нами выявлен факт отсутствия у младших школьников с задержкой психического развития готовности к напряженной интеллектуальной деятельности (90 %). Отмечены различные формы уклонения от активной мыслительной работы. При поиске разных способов решения проблемных ситуаций этих учащихся чаще удовлетворяет самый легкий, а не правильный ответ; наблюдается характерное отношение к нерешенным ранее проблемам – испытуемые обычно не возвращаются к проблемному вопросу нерешенной задачи, забывают о ней. Отсутствует внутренняя мотивация ориентации на способ деятельности, недостаточно развит интерес к поиску разных способов решения, их усовершенствованию, что приводит к импульсивным действиям, направленным на результат.

Отношение к ошибкам в ходе выполнения задания у учащихся выражается в том, что их наличие не стимулирует ребенка к установлению их причин, к изменению способов выполнения задания; отношение к трудным заданиям проявляется в подмене их более простыми и доступными.

Без специального обучения отсутствует самостоятельное обращение к задачам повышенной трудности; при отвлекающих факторах (например, музыка), выполнении действий по инструкции возрастает время выполнения задания.

У второклассников отсутствует внутренняя мотивация ориентации на способ деятельности, а не только на результат, недостаточно развит интерес к поиску разных способов решения, что приводит к импульсивным действиям, направленным на результат. Мы отметили, что проблемные задания, требующих нестандартных приемов решения, вызывают утомление, а однотипные упражнения (списывание) выполняются охотнее.

У испытуемых чаще доминирует отрицательное отношение к учению; изобилуют вопросы к учителю узкого прагматического характера о конкретных этапах и об изменении учебной деятельности в сторону ее сокращения (надо ли пропускать строчку, писать с большой буквы или нет и другие).

Нами установлена прямая взаимосвязь между уровнем мотивации к учебной деятельности и уровнем ее продуктивности: чем выше мотивация учения, тем выше продуктивность что выявлено у 89 % испытуемых. Учащиеся, которые имеют низкую мотивацию, неуспешны в продуктивности учения (76 %). Остальная часть испытуемых – эта группа учащихся, которым по причинам органического дефекта сложно преодолевать школьные трудности.

Обобщая данные констатирующего эксперимента, мы выделили типологические группы учащихся по уровню отношения к учебной деятельности.

Проиллюстрируем полученные результаты констатирующего эксперимента на рисунке 7 диаграмма 7.

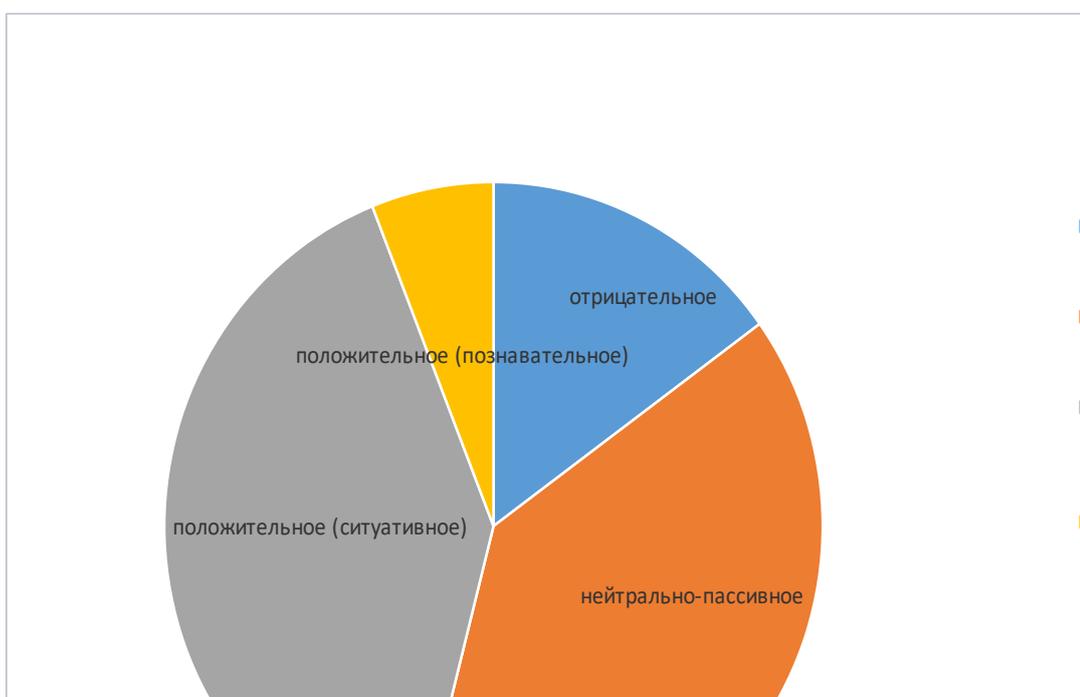


Рисунок 7. Диаграмма 7. Распределение испытуемых по уровню отношения к школе и учению (в %)

I группа. У испытуемых данной группы отрицательное отношение к учебной деятельности. Преобладает мотивация избегания неприятностей и наказаний. Преобладают черты эгоистичности, часто отсутствует интерес к процессу и содержанию обучению родному языку. В большинстве случаев испытуемые этой группы объясняют свои неудачи внешними причинами (была плохая погода, голова болела, учительница сильно строгая и т. д.).

Испытуемые этой группы практически всегда отвлекаются на уроке, трудно восстанавливают работоспособность после перемены, отвлекаются. Наблюдается дезорганизация после длительных неудач и ошибок в учебном процессе. Отмечается низкий уровень притязаний.

В процессе учения отмечаются негативные эмоциональные настроения, обиды, неудовлетворенность собой и деятельностью педагога. Преобладают эмоции устойчивой неуверенности. Часто проявляются программированный неуспех, неудача («Мама говорит, что у меня все равно не получится», «Зачем стараться, я и так знаю, что ничего не получится» и др.). у таких

детей крайне узкий круг знаний, несформированность учебной деятельности, нарушение программирования деятельности, неумение переносить приобретенные знания, умения и навыки в новую ситуацию. Самооценка снижена, имеют место проявления неадекватности самоконтроля деятельности. Эту группу составили 17 % учащихся.

2 группа. У испытуемых этой группы отмечается пассивное (нейтральное) отношение к учебной деятельности. Преобладают неустойчивые мотивация, интерес к внешним результатам учения (оценка, похвала учителя). Часто испытуемые этой группы уходят от трудностей, у них отсутствуют самостоятельные цели, они бросают начатое дело и оставляют учебные задачи нерешенными (невыполненное домашнее задание, самостоятельная или проверочная работы). Преобладают отрицательные эмоции. Ученики этой группы могут узнавать и воспроизводить готовые задания, выполнять отдельные учебные действия по показу и образцу. Отмечается пассивность в новых условиях и ситуациях. В эту группу вошло 37 % испытуемых.

3 группа. У испытуемых данной группы отмечается в большей степени положительный настрой к процессу учения, но данное отношение характеризуется ситуативностью, нерасчлененностью. Преобладает познавательная мотивация как интерес к результату учения и к отметке учителя, отмечается неустойчивость мотивации, а также преобладает социальный тип учения. У этой группы испытуемых отмечается направленность деятельности на собственный результат, первичное понимание и осмысление поставленных целей. В ходе учебной деятельности отмечаются положительные эмоции – удивление, переживание необычности, новизны. Особенно привлекателен развлекательный учебный материал. Учащиеся этой группы переживают положительные эмоции от пребывания в школе, могут выполнять учебные задания по инструкции и образцу. Способны к итоговому самоконтролю и самооценке деятельности. У испытуемых данной группы выше успеваемость, больше восприимчивость к

восприятию и запоминанию учебного материала. Эту группу составили 39 % испытуемых.

4 группа. Эту часть составили испытуемые, у которых отношение к учебной деятельности можно отметить как положительное, характеризующееся познавательной направленностью. Испытуемые этой группы понимают связь результата со своими возможностями, различные трудности в оценке своих возможностей. Могут анализировать свои способности и усилия в постановке реалистичных целей с учетом своих возможностей. Учащиеся этой группы могут пояснить причины своих успехов и неудач. Учебная мотивация существует как интерес к разным способам усвоения знаний. Соотносят мотивацию и цели своих действий.

Преобладают положительные эмоции от учебной деятельности и соответствия внутренней самооценки оценке учителя. Имеют место отрицательные эмоции временной неудовлетворенности собой при столкновении с задачей новой трудности.

У испытуемых данной группы имеет место понимание знаний. Испытуемые умеют применять знания в знакомых условиях. Присутствуют пошаговый самоконтроль и самооценка по ходу работы. Эту группу испытуемых составили 7 %.

Выводы по второй главе

Таким образом, проведенное исследование мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития позволяет нам утверждать следующее:

1. У большинства младших школьников с задержкой психического развития выявлена низкая степень продуктивности учебной деятельности, обусловленная особенностями формирования мотивационных факторов. Выделены уровни продуктивности учебной деятельности испытуемых: высокий, средний и низкий.

2. Выявлены основные закономерности мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: слабость мотивационной установки на учебную деятельность, недостаточный уровень целеполагания, неустойчивость учебной мотивации, отрицательное отношение к обучению, повышенный уровень тревожности по отношению к школе и обучению и др.

3. Определены типологические группы учащихся по уровню отношения к учебной деятельности: 1 группа – учащиеся с отрицательным отношением к обучению; 2 группа – учащиеся с нейтрально–пассивным отношением к учению; 3 группа – учащиеся с положительным (ситуативным) отношением к учению; 4 группа – учащиеся с положительным (познавательным) отношением к учению.

4. Выявлена взаимообусловленная связь между мотивационными факторами учебной деятельности, с одной стороны, и уровнем продуктивности учебной деятельности – с другой.

Глава 3. Методические рекомендации по повышению мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

3.1. Научно–теоретическое обоснование коррекции мотивации к учению младших школьников с ЗПР.

Формирование мотивации в процессе обучения является одним из основных компонентов учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития. динамика развития познавательных интересов существенно изменяется при радикальной перестройки содержания и методов обучения. Познавательные интересы начинают проявляться у младших школьников с задержкой психического развития, как правило, к четвертому году обучения, но при этом они не выступают в качестве мотивообразующих факторов учебной деятельности.

В ходе исследования мы руководствовались основным методологическим принципом, определяющим суть мотивационной сферы, –

это положение о единстве динамической и содержательно–смысловой сторон мотивации. Этот принцип интенсивно разрабатывается для понимания таких проблем, как:

- система отношений человека (В.Н. Мясищев);
- соотношение смысла и значения мотивации (А.Н. Леонтьев);
- интеграция побуждений и их смысловая сторона (С.Л. Рубинштейн);
- динамика поведения и направленность поведения (Л.И. Божович);
- ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин).

Опираясь на учение Л.С. Выготского о том, что развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка, мы разработали технологию повышения продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов. В ходе исследования мы учитывали, что при формировании мотивационной сферы у детей с задержкой психического развития происходят изменения, влияющие на становление личности в целом. С возрастом у ребенка происходит изменение мотивации общения, достижения успеха и изменение мотивационной сферы в целом. Мы учитывали, что структурные и содержательные изменения мотивации (по А.К. Марковой) заключается в следующем:

1. По мере развития личности ребенка появляются новообразования, которые усложняют как процесс мотивации, так и структуру мотива, расширяя состав образующих мотивационных компонентов, что приводит к обоснованному принятию решений и формированию намерений.

2. Происходит развитие ранее возникших компонентов мотивации: становится многосторонней самооценка, увеличивается число интересов, обогащается нравственная сфера и т. д.

3. Рядоположенность психических образований, побуждающих к действиям и поступкам, сменяется их иерархией, систематичностью.

4. Происходит периодическая смена доминирующих потребностей, ценностей, идеалов и других мотиваторов деятельности, в связи с чем изменяется направленность личности в различные возрастные периоды.

5. Увеличивается осознанность структуры мотивации, собственное поведение предстает в сознании детей как внутреннее побуждающее, а не как «Реактивное», обусловленное только внешними влияниями и обстоятельствами.

6. С возрастом увеличивается число случаев блокировки потребностных побуждений, появляются «отрицательные» виды мотивации.

7. Увеличивается число мотивационных установок.

8. В разные возрастные периоды ведущую роль в объяснении основания поступка играют различные «мотиваторы».

В ходе разработки технологии повышения продуктивности учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов при проведении формирующего эксперимента мы опирались на теоретические положения А.Н. Леонтьева о том, что к решению познавательных задач побуждают объективно существующая деятельность, сам предмет, интерес не является мотивацией. Мотивация входит в характеристику интереса в качестве одного из самых существенных его компонентов. При наличии интереса к деятельности ее мотивация совпадает с целью познания и овладения этой деятельностью. Эта мотивация не требует возникновения дополнительных мотивов.

Интерес к учебной деятельности – результат взаимодействия ребенка с окружающими людьми. А.Н. Леонтьев выделил два вида интереса к обучению:

- 1) ситуативный, реактивный, эпизодический интерес;
- 2) личностный, инициативный, стойкий интерес.

На основе интереса формируется потребности получения знаний и непосредственная мотивация деятельности. Поэтому учебный процесс с

младшими школьниками с задержкой психического развития строился таким образом, чтобы стимулировать интерес к изучению родного языка.

Интерес к учебной деятельности способствует глубине и прочности знаний, повышает активность мыслительной работы, мобилизует внимание, снижает утомление, что приводит к более интенсивному, глубокому и прочному усвоению знаний. Заинтересованность в знаниях – важнейший стимул, побуждающий школьников к учебной деятельности, успешному применению знаний на практике, считает В.А. Сухомлинский. Под влиянием мотивации к учебной деятельности аномальный ребенок изменяет весь характер учебной деятельности. Источником возникновения интереса к учебной деятельности является окружающая ребенка действительность.

При конструировании мотивообразующих компонентов деятельности мы исходили из ведущего вида деятельности. Как указывал Д.Б. Эльконин, введение сюжетов в игру существенно повышает возможности подчинения правилам у младших школьников. Опираясь на выделенные Д.Б. Эльконым механизмы, с помощью которых сюжет, включающий правила игры, актуализирует познавательную активность средствами игровых приемов.

При разработке рекомендаций по повышению мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов мы руководствовались положением Л.С. Выготского о том, что основная задача коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в развитии, – создание оптимальных условий для развития высших психических функций.

Содержание рекомендации по повышению мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР, включает мотивационный, операционально–познавательный и рефлексивный этапы учебной

деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Предложенные рекомендации включают в себя:

- коррекцию дефицитарного развития интеллектуальной сферы;
- развитие познавательной активности;
- развитие регулирующей функции речи, совершенствование навыков общения.

В содержание рекомендаций включены упражнения на развитие различных видов мышления, памяти, внимания, мелкой моторики и восприятия.

С учетом, особенностей исследуемого контингента учащихся, на занятиях необходимо чередовать различные виды деятельности, использовать игровые ситуации, направленные на то, чтобы снять напряжение, развить интерес к учебной деятельности.

Для достижения положительных результатов учащийся должен:

- 1) иметь объективное представление о своих учебных возможностях в учебной деятельности. На этом этапе ему помогает учитель, указывая на позитивные и негативные стороны учебной деятельности;
- 2) уметь анализировать причины своей успешной / неуспешной учебной деятельности: почему получается / не получается; что мешает / способствует этому; что необходимо для этого сделать;
- 3) уметь выработать план самосовершенствования;
- 4) уметь отслеживать результаты своей деятельности.

В начале учебной деятельности педагог играет ведущую роль и помогает ученику осознать необходимость формирования мотивации учебной деятельности. В дальнейшем, по мере выработки определенных навыков, испытуемый научается контролировать, анализировать и регулировать свою мотивацию на элементарном уровне.

Согласно А.С. Белкину, возникновение и стабильность учебной мотивации во многом зависят от того, достигает ли ребенок успеха в учебной деятельности. Поэтому задача педагога – помочь ребенку поверить в свои

силы, создать условия для успешного выполнения учебных заданий, сделать наглядным рост его достижений, т. е. обеспечить ребенку «Ситуацию успеха». Ситуация успеха может стать своего рода «пусковым механизмом» дальнейшего движения личности.

С педагогической точки зрения, «ситуация успеха» – это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достижения высоких результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом; это результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики учителя.

С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпадал с ее надеждами, ожиданиями, либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения.

Систематическая работа по формированию общеучебных интеллектуальных умений оказывает действенное влияние на достижение состояния психологического комфорта, закрепляет чувство успеха, позволяет обрести уверенность в себе, снижает тревожность.

3.2. Методические рекомендации педагогу, работающему с детьми с ЗПР.

В методические рекомендации мы включили упражнения для развития осмысления, запоминания, обобщения, установления связи между понятиями, выражения собственных мыслей.

Важным фактором является развитие у испытуемых умения учиться. Это предполагает следующие действия педагога:

– устранение пробелов в знаниях, расширение словарного запаса и развитие знаний, умений и навыков по различным параметрам (полнота, системность, гибкость, действенность, прочность);

– обучение учащихся выполнению действий по инструкции, четкой их последовательности при понимании испытуемыми неизбежности и полноты контроля учителя с детализированным объяснением нового материала, с использованием наглядных опор, с проговариванием, с обязательным доведением каждого действия до автоматизма;

– специальное обучение более сложным действиям: различению способа и результата, сопоставлению нескольких способов, изменению способа при необходимости переноса его в новые условия, т. е. умению пользоваться способами и применять их, опираясь при этом на планы, наглядные схемы.

При формировании мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития мотивационное влияние оказывает учебный материал, информационное содержание которого соответствует наличным и вновь возникающим потребностям ребенка.

Для формирования устойчивой положительной мотивации необходимо создавать условия, в которых бы каждый ученик почувствовал себя субъектом, а не объектом учебно–воспитательного процесса, понял, что этот процесс создан для него. В становлении мотивации важна не любая мотивация, а только такая, которая основана на познавательной потребности и интересе учащихся, на признании учеником ценности учебной деятельности.

**Методические рекомендации педагогу по повышению
продуктивности мотивации учебной деятельности младших школьников
с задержкой психического развития:**

1. Активизация познавательной деятельности путем связи новых знаний с опытом детей. Для этого необходимо подвести учащихся к

постановке задачи. Активность появляется тогда, когда активизируется личный опыт и когда личный опыт сталкивается с новым, неожиданным для них явлением, вступающим в некоторое противоречие с прежними наблюдениями. Тогда у учащихся возникает интерес к приобретению новых знаний.

2. Открытие новых сторон в прежнем опыте учащихся – более углубленная познавательная деятельность в отношении учащихся с задержкой психического развития возможна лишь на основе использования конкретного практического опыта.

3. Проведение дидактических игр, повышающих активность учеников на уроке. Урок существенно оживляет игровую форму занятий, это еще не подлинный интерес, но предшествующий ему этап – пробуждение ориентировочной деятельности и мобилизация активности учащихся. Словесное побуждение мыслительной активности необходимо для того, чтобы ученик захотел и научился думать. Когда учитель требует от ученика мыслительной активности, не пытаясь выяснить ход его мыслей и причину молчания, он не получит желаемого результата. Необходимо организовать деятельность учеников.

4. Внешняя стимуляция и механические упражнения, активизирующие познавательную активность. При отсутствии понимания смысла выполнения задания, его связи с жизнью, потребностями интерес к предмету может угаснуть. Необходимо воспитать интерес с помощью связи с жизнью, потребностью узнавать что-либо новое, чтобы на этой основе самостоятельно научиться чему-то. Интерес и старание появляются тогда, когда труд побуждается понятным и конкретно представляемым социальным мотивам.

5. Творческая исследовательская поисковая деятельность. Формирует познавательный интерес. Чем ниже уровень развития детей, тем конкретнее должно быть задание, поиск должен носить не теоретический, а практический исследовательский характер. Сравнение различных предметов

дает толчок для развития мышления, пробуждает желание выяснить причины этих различий, то есть возбуждает познавательный интерес. Когда у ученика возникает ряд познавательных вопросов, то материал воспринимается с большей активностью. Активизация познавательной деятельности учащихся тесно связана с задачей их подготовки к труду, к практической деятельности.

6. Необходимо таким образом организовать обучение, чтобы новые знания возникали в результате активной умственной деятельности учащихся, направленной на решение возникающих вопросов и принятых им самими учебных задач. Необходима такая деятельность учащихся, которая приучила бы детей с задержкой психического развития к решению познавательных задач. Рост активности тесно связан с ростом успеваемости в классе, где велась работа по формированию мотивации к учебной деятельности.

7. Обдуманное поощрение учеников формирует у них адекватный уровень притязаний и самооценки. Похвала учителя стимулирует в случае, когда задание оценивается учеником как достаточно трудное и когда поощрение воспринимается как оценка своих возможностей и способностей. Похвала за выполнение нетрудного задания снижает мотивацию вследствие того, что ученик считает, что учитель не высоко оценивает его возможности. Учитель сравнивает его успехи не с успехами других учеников, а с его прежними результатами.

8. Существенную роль играет обучение выполнению словесных инструкций с несколькими заданиями. Ученики должны научиться внимательно слушать, читать инструкцию пересказывать ее своими словами, четко представлять число звеньев работы и их последовательность. Важно сформировать умение возвращаться к прочитанной инструкции, поэтапно проверяя правильность ее выполнения.

9. Учитель должен добиваться четких и правильных ответов, постепенно приучая учащихся к самостоятельности. Умение дать отчет о проделанной работе, рассказать о предстоящей работе способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру в

собственные возможности. С помощью усиления роли речи учитель должен добиваться понимания учащимися смысла выполняемой деятельности, осознание правильности или ошибочности собственных действий, адекватности оценки результата работы в соответствии с требованиями.

10. Важным аспектом коррекционной деятельности является уделение внимания воспитанию ответственного отношения к собственной учебной деятельности, чтобы учащиеся стремились понять причину допущенных ими ошибок и желали улучшить результаты своей учебной деятельности. Формировать указанные качества личности возможно только на интересующем учащихся материале, связанном с реальной жизненной ситуацией.

11. Существенная роль в коррекционной работе по формированию мотивационных факторов учебной деятельности на уроках русского языка у младших школьников с задержкой психического развития отводится обучению их выполнению заданий, включающих в себя несколько этапов, и заданий со сложными многоступенчатыми инструкциями. Должна соблюдаться поэтапность перевода учащихся на новый уровень сложности. Учитель учит учеников внимательно, вдумчиво читать задание, пересказывать задание своими словами, четко представлять количество этапов и их последовательность. Младшие школьники с задержкой психического развития должны уметь возвращаться к прочитанному заданию, поэтапно проверяя правильность его выполнения.

Использование вышеизложенных методических рекомендаций по повышению мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов являются эффективным средством повышения мотивации учебной деятельности в целом.

Выводы по третьей главе

Эффективность предложенной нами методической рекомендации по повышению мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития достигается, на наш взгляд, во–первых, благодаря соблюдению на уроках педагогических условий повышения мотивационных факторов учебной деятельности и, во–вторых, благодаря использованию разработанной нами педагогической технологии повышения продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов. В связи с тем, что рассматриваемые нами мотивационные факторы охватывают весь процесс деятельности учащихся, коррекционная работа способствует формированию у них мотива к учебной деятельности, проходит на протяжении всего урока, что самым благоприятным образом сказывается на построении мотива к учебной деятельности, а это, в свою очередь, приводит к повышению продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Заключение

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что понятия «мотивация», «мотив», «учебный мотив», «мотивация учения»,

«мотивационные факторы» в работах различных исследователей трактуется по-разному. В рамках нашего исследования мы придерживались понимания мотивационных факторов учебной деятельности как обуславливающих проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. д.

В связи с невозможностью формирования готового мотива извне по той причине, что он должен быть построен каждым учащимся самостоятельно в процессе его деятельности, мы предположили, что построению мотива у младших школьников с задержкой психического развития может способствовать развитие у них мотивационных факторов, таких как потребность, связанная с результатом деятельности, уровень сформированности умений и навыков, необходимых для успешного выполнения деятельности. По нашему мнению, это должно привести к формированию мотива у учащихся в процессе самой учебной деятельности, что, в свою очередь, повлияет на ее продуктивность.

Такое понимание сущности понятия «мотивационные факторы» позволило нам выявить основные критерии оценки продуктивности учебной деятельности на основе мотивационных факторов (актуализация потребности к учению, наличие знаний, умений и навыков, необходимых для успешного освоения учебной деятельности; эмоционально-чувственная оценка результатов работы).

Мы установили, что у школьников с задержкой психического развития мотивация к обучению не может долго поддерживать учебную деятельность и постепенно теряет свое значение. Поэтому очень важно в начальных классах сформировать учебную мотивацию, придающую учебной деятельности значимость.

В результате анализа литературных источников нами отмечено, что проблема повышения продуктивности учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов разработана недостаточно.

Анализ результатов констатирующего исследования показал, что у всех младших школьников с задержкой психического развития мотивационные факторы учебной деятельности не сформированы должным образом. Не все мотивы осознаются ими в равной степени, плохо осознаются учебные мотивы, связанные с процессом обучения. Для младших школьников с задержкой психического развития очень значима отметка, которая играет побудительную роль, хотя это осознают не все учащиеся. Одна из важнейших задач коррекционной работы состоит в том, чтобы понимаемые мотивы сделать побуждающими, реально действующими.

Мы установили, что структура мотивационной деятельности младших школьников с задержкой психического развития имеет ряд специфических черт. Игровые мотивы для них являются более актуальными. Интеллектуальная задача, не привлекательная сама по себе, под действием игрового мотива становится интересной для младших школьников с задержкой психического развития.

Наши исследования показали, что большинство младших школьников с задержкой психического развития обладают значительными потенциальными возможностями развития мотивационной сферы и, как следствие, повышение интереса к учебной деятельности. Одной из важнейших задач обучения и воспитания младших школьников с задержкой психического развития является формирование адекватной мотивации к учебной деятельности, а также ее устойчивости.

В ходе реализации задач констатирующего эксперимента мы выделили индивидуальные особенности мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, а также особенности проявления мотивационных факторов испытуемых на различных этапах урока русского языка.

Выявлены следующие специфические особенности проявления мотивационных факторов на уроках русского языка:

– наиболее часто актуализирована потребность, связанная с достижением результата деятельности: большая часть учащихся, стремилась не к достижению непосредственного результата, а к удовлетворению каких–то других своих потребностей, чаще всего потребности получить хорошую отметку;

– сформированность уровня знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления учащимися того или иного задания, была удовлетворительной: все испытуемые на том или ином этапе выполнения задания / упражнения сталкивались с рядом препятствий, различных по характеру;

Эмоционально–чувственная оценка результатов деятельности у испытуемых, как правило, связана с их удовлетворением, но не зависит от непосредственного результата. Часть испытуемых вообще не испытывали удовлетворения по окончании деятельности.

Соотнеся эти данные с качеством результата деятельности на уроках русского языка, мы выделили 3 уровня продуктивности учебной деятельности учащихся: высокий, средний, низкий.

Таким образом, результаты констатирующего исследования позволили нам, во–первых, подтвердить данные о линейной связи мотива и продуктивности учебной деятельности, во–вторых, мы смогли увидеть необходимость проведения работы по развитию мотивационных факторов деятельности учащихся и способствовать построению мотива непосредственно самими школьниками.

Также мы выделили четыре типологические группы учащихся по уровню отношения к учебной деятельности, что позволило установить закономерную взаимосвязь между учебной мотивацией и продуктивностью учебной деятельности. Первую группу составили учащиеся с отрицательным отношением к обучению; вторую – учащиеся с нейтрально–пассивным отношением к учению; третью – учащиеся с положительным (ситуативным)

отношением к учению; четвертую – учащиеся с положительным (познавательным) отношением к учению.

На основании полученных результатов были теоретически обоснованы методические рекомендации, определены факторы, пути, методы, приемы и упражнения, предложенные нами для учителя, по формированию познавательной активности на основе мотивационных факторов, позволяющие повысить продуктивность учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Таким образом, предположение о том, что продуктивность учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на уроках русского языка может быть существенно повышена, если при организации учебного процесса следовать предложенным нами рекомендациям по повышению продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов.

Список использованной литературы

1. Абульханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 230 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976. 197 с.
3. Асеев В.Г. Проблемы мотивации и личность. М.: Мысль, 1976. 158 с.
4. Бадаев Т.Л. Динамика структуры мотивов трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Яр. гос. ун-т. Ярославль, 1998. 22 с.
5. Баландина Н.Д. Отношение детей с ЗПР к экспериментально-психологическому исследованию как показатель личностных особенностей // Изучение личности аномального ребенка: материалы междунар. науч.-практич. конф., г. Москва, 25-26 апреля 1977 г. М., 1977. С. 93-104.
6. Бедер Е.Г. Комплексное изучение детей с временными задержками развития и вопросы их обучения // Дефектология. 1975. № 4. С. 26-29.
7. Белкин А.С. Знаете ли вы своего ребенка? М.: Знание, 1989. 80 с.
8. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать М.: Просвещение, 1991. 168 с.
9. Белопольская Н.Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития // Новые исследования в психологии. 1975. № 1. С. 38-45.
10. Белопольская Н.Л. Учебная мотивация детей с ЗПР в условиях психического насыщения // Дефектология. 1975. № 1. с. 14-19.
11. Белоус В.В., Копань Т.В. Роль мотивации и стимуляции в формировании структур интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 96-104.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 198. 190 с.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Модэк, 1995. 198 с.: ил. (Сер.: Психологи отечества.)

14. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков: сб. статей / под ред. Л.И. Божович, Л.И. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 75-140.
15. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. 180 с.
16. Брайтфельд В.Н. Мотивация еятельности младших школьников с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 170 с.
17. Братусь Б.С. потребности и мотивы в психологической нравственнной организации личности // Нравственно ие личности: сб. статей. М.: Знание, 1985. С. 15-21.
18. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 30-40.
19. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. М., 1996. 158 с.
20. Васильев И.А. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. 2000. № 9. С. 177-180.
21. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. м.: МГУ, 1990. 285 с.
22. Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей // Вопросы психологии. 1977. № 1. с. 97-107.
23. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Дефектология. 175. № 6. С. 8-17.
24. Власова Т.А. и др. Задержка психического развития у детей и пути ее преодоления: обзорная информация. М., 1976. Вып. XIII. 187 с.
25. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Хрестоматия по патопсихологии: сб. ст. / отв. ред. В.Г. Полянский. М.: МГУ, 1981. С. 23-44.
26. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

27. Выготский Л.С. собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
28. Герт А.В. Обучение детей с нарушениями поведения // Дефектология. 1976. № 6. С. 54-63.
29. Грабал В.Н. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 56-59.
30. Демьянов Ю.Г. Клинико-психологическое обследование детей с так называемой задержкой психического развития / ЛГПИ им. А.И. Герцена. Л., 1967. 76 с.
31. Дети с временными задержками развития: уч. пособие / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М., 1971. 184 с.
32. Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984. 189 с.
33. Дети с отклонениями в развитии: учеб. пособие / под ред. М.С. Певзнер. М., 1966. 261 с.
34. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2001. 210 с.
35. Додонов Б.И. Сущность и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126-130.
36. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ММИ им. И.М. Сеченова. М., 1977. 165 с.
37. Доронина И.В. Мотивационная основа волевой регуляции психической деятельности: автореф. дис. ... кад. психол. наук / НГПУ. Новосибирск, 1997. 17 с.
38. Дусавицкий А.К. Формирование мотивов учения младших школьников в зависимости от способа обучения // Новые исследования в психологии: сб. ст. / отв. ред. А.И. Петров. М.: Просвещение, 1975. № 1. С. 40-42.

39. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. 164 с.
40. Егорова Т.В. Своеобразие мыслительной деятельности // Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Т.А. Власова [и др.]. М.: Педагогика, 1984. С. 110-148.
41. Елфимова Н.В. Роль мотивации при поэтапном формировании умственных действий // Дефектология. 1978. № 2. С. 23-38.
42. Елфимова Н.В. К проблеме создания мотивационного компонента деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 12-39.
43. Еременко И.Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Киев, 1967. 347 с.
44. Ильин Е.П. мотивация и мотивы. СПб.: питер, 2000. 512 с.:ил. (Сер.: Мастера психологии.)
45. Жаренкова Г.И. Отношение детей с ЗПР к осуществляемой деятельности // Изучение личности аномального ребенка: учеб. пособие / под ред. В.И. Лубовского. М., 1977. С. 39-56.
46. Жаренкова Г.И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с задержкой психического развития в специальной школе // Дефектология. 1981. № 2. С. 13-26.
47. Жильцова О.А. Деятельность учителя по изменению отношения к учению у младшего школьника путем создания ситуации успеха // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения в школе и вузе: межвуз. сб. науч. тр. / М-во образования Рос. Федерации; ТГУ. Тверь, 1994. С. 28-33.
48. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // вопросы психологии. 1989. № 6. С. 100-108.
49. Залесский Г.Е. Мотивационные аспекты деятельной теории учения // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология, 1998. Вып. 2. С.58-66.
50. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Эксмо-пресс, 2000. 576 с.

51. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: МГУ, 1980. 157 с.
52. Зерниченко А.Н., Гончаров Н.В. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 73-81.
53. Зубкова Т.И. Формирование познавательной активности учащихся начальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1993. 21 с.
54. Зыкова В.И. Познавательная деятельность учащихся со стойкой неуспеваемостью в условиях работы экспериментальных классов // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. 1971. С. 206-253.
55. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. ст. / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 197 с.
56. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
57. Имедадзе И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 90-98.
58. Калмыкова З.И. Некоторые типические особенности мыслительной деятельности неуспевающих школьников: сб. ст. // Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой [и др.]. М.: Педагогика, 1971. С. 26-43.
59. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 200 с.
60. Кузнецова Л.В. Личностный аспект готовности ребенка с задержкой психического развития к школе: сб. ст. // Изучение личности аномального ребенка / под ред. в.И. Лубовского. м., 1977. С. 49-60.
61. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников. Екатеринбург: УрГПУ, 2000. 40 с.

62. Каталин Д.Н. Роль оценки учителя и самоконтроля школьников в формировании учебно-познавательных мотивов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981. 23 с.
63. Ковалев В.И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1. С. 29-45.
64. Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 4. С. 3-13.
65. Кравец Н.П. Организация учебной деятельности учащихся младших классов в условиях внутриклассного дифференцированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 22 с.
66. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1986. 16 с.
67. Кулагина И.Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1982. № 6. С. 18-26.
68. Кулагина И.Ю. Отношение к учению детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 23 с.
69. Кудрина С.В. Средства активизации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 22 с.
70. Кулько В.А. Взаимосвязь умения учиться с мотивами учебных действий // Советская педагогика. 1980. № 11. С. 66-70.
71. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития: монография / под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. С. 5-21.
72. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 278 с.

73. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 278 с.
74. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики М.: МГУ, 1981. 189 с.
75. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития // Дефектология. 1972. № 4. С. 10-16.
76. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномальных детей. М., 1989. 104 с.
77. Лукьянова М.А. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. 2001. № 8. С. 77-81.
78. Лусканова Н.И. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог. 2001. № 9. С. 8-9.
79. Ляхт И.Н. Формирование у школьников личностно значимого учебно-познавательного мотива: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981. 22 с.
80. Манукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 130-133.
81. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 235 с.
82. Маркова А.К., Орлов Б.Г., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983. 65 с.
83. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.Г. Формирование мотивации учения. М.: просвещение, 1990. 191 с.
84. Мартиросян Б.П. Формирование у младших школьников познавательной активности в учебной и внеучебной деятельности: автореф. дис. ... кан. пед. наук. М., 2000. 21 с.
85. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 352 с.: ил. (Сер.: Мастера психологии.)
86. Мастюкова Е.М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1996. № 5. С. 3-9.

87. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
88. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971. 119 с.
89. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей: монография / под ред. В.И. Лубовского, Т.В. Розановой [и др.]. М., 1981. 186 с.
90. Мильман В.Э. Мотивация и эмоциональность, их измерение и взаимодействие учащихся. М.: Педагогика, 1986. 223 с.
91. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 54-68.
92. Морозова И.С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Новосибирск, 1999. 26 с.
93. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1969. 280 с.
94. Московкина А.Г., Сагдуллаев А.А. Мотивационный и эмоциональный профиль личности подростков с легкими формами умственной отсталости // Дефектология. 1991. № 3. С. 11-19.
95. Мотивация личности. Феноменология: закономерности и механизмы формирования: сб. ст. / под ред. А.А. Бодалева. М.: АПН СССР, 1982. 120 с.
96. Мотивы Учебной и общественно полезной деятельности школьников: сб. ст. / под ред. Е.А. Шумилина. М., 1980. 188 с.
97. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. М.: ВЛАДОС, 2001.
98. Нюттен Ж. Мотивация и ее формирование // Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975. Вып. 5. С. 15-111.
99. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.Л. Никашиной. М., 1981. 228 с.

100. Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития: пособие для учителей / под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. М.: Педагогика, 1986. 199 с.
101. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1966. 498 с.
102. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 5-17.
103. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия аномальных детей. Психофизиологическое исследование. М.: Педагогика, 1984 160 с.
104. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М. Дифференцированный подход к задержке психического развития в свете решения диагностических задач // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 35-48.
105. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М.: Когито-центр, 1996. 256 с.
106. Подобед В.Л. особенности памяти. Дети с задержкой психического развития: пособие для учителей. М.: Педагогика, 1984. 92 с.
107. Психологические проблемы неуспеваемости школьников: пособие для учителей / под ред. Н.А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971. 176 с.
108. Пускаева Т.Д. О влиянии мотивирующих факторов на продуктивности решения задач у детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка: учеб. пособие / под ред. В.И. Лубовского. М., 1977. С. 86-95.
109. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Начальная школа. 1999. № 7. С. 19-24.
110. Розенфельд О. Теория и практика мотивации. М.: Просвещение, 1987. 168 с.
111. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / СПб.: Питер, 2000. 720 с.: ил. (Сер.: Мастера психологии.)

112. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с. (Сер.: Мир психологии.)
113. Свиридов А.Н. Индивидуализация обучения учащихся начальной школы на основе мотивационного программно-целевого подхода: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1997. 22 с.
114. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Просвещение, 1958. 214 с.
115. Славина Л.С. Роль поставленной цели и образованного намерения как мотива деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. ст. / отв. ред. А.Г. Солнцев. М.: МГПУ, 1973. С. 45-81.
116. Соколова Е.Т. Мотивы и восприятие в норме и патологии. М.: МГУ, 1976. 128 с.
117. Солдатов Д.В. Диагностика мотивационной готовности к обучению в школе. Обнинск, 2001. 92 с.
118. Солнцева Л.И. Формирование мотивов и поведения и их роль в трудовой деятельности у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1976. № 2. С. 23-32.
119. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974. 319 с.
120. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 173 с.
121. Талызина Н.Ф. Пути формирования учебной мотивации // Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. С. 165-174.
122. Телегина Э.Д., Волков Т.Г. Мотивация и процессы целеобразования // Психологические механизмы мотивации. М.: Наука, 1977. С. 21-51.
123. Тельнова Ж.Н. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного и младшего возраста в разных формах и методах обучения: автореф. дис. ... кан. пед. наук / Омский гос. ун-т. Омск, 1997. 15 с.
124. Ульенкова У.В. К проблеме ранней компенсации задержки психического развития // Дефектология. 1980. № 1. С. 3-8.

125. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1990. 269 с.
126. Файзуллаева А.А. Мотивационные кризисы личности // Психологический журнал. 1999. № 3. С. 23-31.
127. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп – М., 2002. С.107.
128. Формирование учебной деятельности школьников: пособие для учителей / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 216 с.
129. Формирование познавательных потребностей у школьников: пособие для учителей / под ред. В.С. Ильина. Ростов-на-Дону, 1969. 54 с.
130. Фрадкина Ф.И. Роль игры в формировании учебных интересов школьников. М.: Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 73. С. 55-79.
131. Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; Смысл, 2003. 860 с.: ил. (Сер.: Мастера психологии.)
132. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: МГУ, 1987. 389 с.
133. Цымбалюк А.Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1974. 20 с.
134. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 126-132.
135. Шевченко С.Г. Формирование знаний об окружающей действительности как средство познавательной активности детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. 23 с.
136. Шиф Ж. И. Психологические вопросы обучения аномальных детей // Основы обучения и воспитания аномальных детей / под ред. А.И. Дьячкова [и др.]. М.: Просвещение, 1965. С. 49-62.

137. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. Кмев, 1981. № 5. С. 24-41.
138. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
139. Bart J., Bart R., Waiter H. Die Erfassung von Motiven sportlicher Betätigung. Greiswald, Ernst Moritz Arndt Universital. Diplomarbeit, 1977. 232 p.
140. Espenbeck J. Motivation. Ihre Psychologie und Philosophie. Berlin, 1984. 125 p.
141. Heckhausen H. Motivationsanalyse der Anspruchsniveau. Setzung. Psychologische Forschung. Berlin, 1955. 250 p.
142. Meyer W.-U. Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von erfolg und Miserfolg / Meyer W.-U. Stuttgart, 1973. 150 p.
143. Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin, 1973. 197 p.

Приложение 1

Анкета для учащихся

Цель: диагностика уровня школьной мотивации учащихся начальных классов (Л.И. Божович).

Инструкция. В Каждом из вопросов выбери один ответ.

Опросник.

1. Тебе нравится в школе или не очень?

а) не очень;

б) нравится;

в) не нравится.

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

а) чаще хочется остаться дома;

б) бывает по-разному;

в) иду с радостью.

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты пошел бы в школу или остался дома?

а) не знаю;

б) остался бы дома;

в) пошел бы в школу.

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют уроки?

а) не нравится;

б) бывает по-разному;

в) нравится.

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

а) хотел бы;

б) не хотел бы;

в) не знаю.

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

а) не знаю;

б) не хотел бы;

в) хотел бы.

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

а) часто;

б) редко;

в) не рассказываю.

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

а) точно не знаю;

б) хотел бы;

в) не хотел бы.

9. У тебя в классе много друзей?

а) мало;

б) много;

в) нет друзей.

10. Тебе нравится твои одноклассники?

а) нравится;

б) не очень;

в) не нравится.

Обработка и интерпретация результатов

В ходе обработки использовали специальный ключ, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Уровни мотивации	№ вопросов										Кол-во баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Высокий	Б	В	В	А	Б	Б	А	Б	Б	А	
Средний	А	Б	А	Б	В	А	Б	А	А	Б	
Низкий	В	А	Б	В	А	В	В	В	В	В	

Каждый ответ, совпадающий с ключом в строке «высокий уровень», оценивается в 2 балла; «средний уровень» – в 1 балл; «низкий уровень» – 0 баллов. Затем подсчитывается общая сумма баллов.

Уровни школьной мотивации учащихся начальных классов определялись по следующим диапазонам:

14–20 баллов – высокий уровень;

7–13 баллов – средний уровень;

1–6 баллов – низкий уровень.

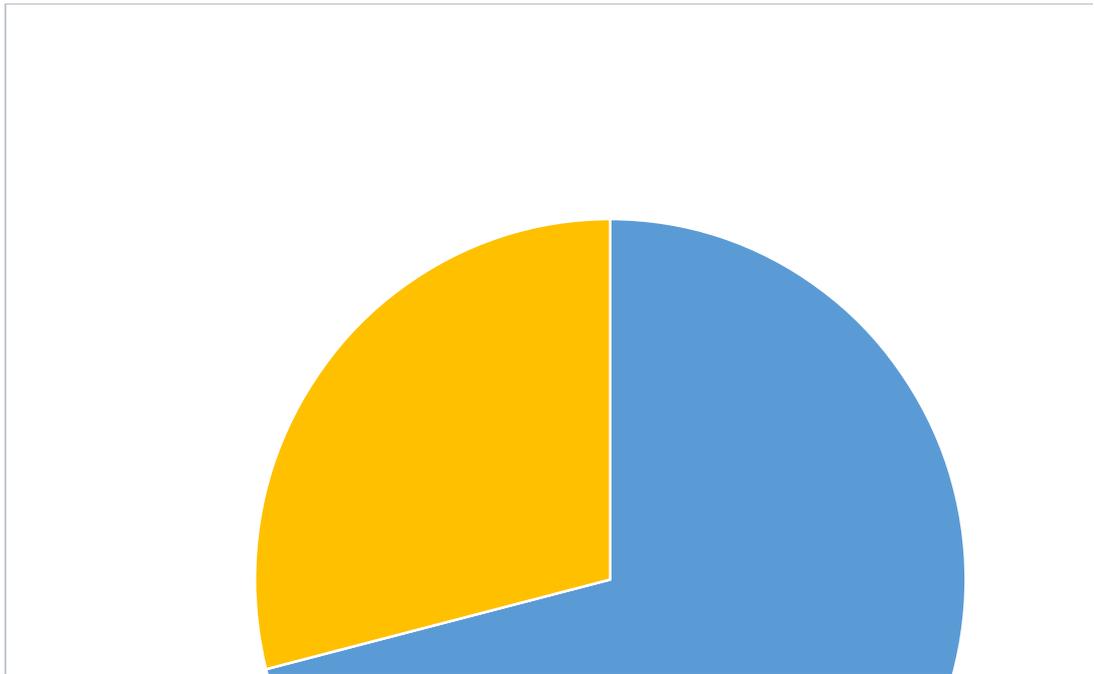


Рисунок 5. Диаграмма 5. Уровень мотивации учебной деятельности у испытуемых (в %)

Таблица 2. Результаты распределения выборов испытуемыми видов мотивации учения* (в %) по методике мотивов учения «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, А.К. Маркова) (2002)

Класс	Познавательная мотивация				Социальная мотивация			
	1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос
2	19	17	37	27	17	31	37	15

* Испытуемый осуществлял несколько выборов.