

Проблема учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в исследованиях отечественных и зарубежных авторов

The problem of educational motivation in younger schoolchildren with mental retardation and complex disorders in the studies of domestic and foreign authors

УДК 376

DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-4-95-107

Ткачева В.В.

Д-р психол. наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», профессор.

Tkacheva V.V.

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Professor.

Булдакова Д.А.

Аспирант кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Buldakova D.A.

3rd year postgraduate student (correspondence department) of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology of the Institute of Childhood Moscow Pedagogical State University

Аннотация

В данной статье обобщены результаты теоретического обзора специальной литературы по проблеме учебной мотивации у детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями; рассмотрены различные подходы к определению понятия «комплексные нарушения» в отечественной и современной зарубежной психологии. Обоснована актуальность изучения выбранной проблемы с точки зрения организации обучения младших школьников с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. Представлены взгляды отечественных теоретиков и практиков на проблему комплексного нарушения, рассмотрены особенности учебной мотивации и обучаемости у детей с комплексными нарушениями. Представлены результаты эмпирических исследований, проведенных разными отечественными исследователями, об особенностях и проблемах учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью, о трудностях и особенностях, возникающих в процессе организации учебного процесса с детьми данной категории, об отношении к учебной деятельности у младших школьников с умственной отсталостью. Рассмотрены виды учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью. Проанализированы взгляды зарубежных авторов о психологических

особенностях детей с комплексными нарушениями в учебной деятельности. Представлены взгляды ученых на формирование условий для формирования учебной мотивации с учетом комплексности дефекта.

Ключевые слова: учебная мотивация, умственная отсталость, младшие школьники с умственной отсталостью, мотивация младших школьников, дети с комплексными нарушениями.

Abstract

This article summarizes the results of a theoretical review of specialized literature on the problem of educational motivation in children with mental retardation and complex disorders; various approaches to the definition of the concept of "complex disorders" in domestic and modern foreign psychology are considered. The relevance of the study of the chosen problem from the point of view of the organization of training of younger schoolchildren with mental retardation and complex disorders is substantiated. The views of domestic theorists and practitioners on the problem of complex disorders are presented, the features of educational motivation and learning ability in children with complex disorders are considered. The article presents the results of empirical studies conducted by various domestic researchers on the features and problems of educational motivation in younger schoolchildren with mental retardation, on the difficulties and peculiarities arising in the process of organizing the educational process with children of this category, on the attitude to learning activities in younger.

Keywords: educational motivation, mental retardation, younger schoolchildren with mental retardation, motivation of younger schoolchildren, children with complex disorders.

Обзор научной литературы по проблеме комплексных нарушений в развитии показывает, что в последнее время наблюдается утяжеление контингента специализированных школ, что обусловлено увеличением численности детей с комплексными, сочетанными или сложными нарушениями в развитии (Т.А. Басилова, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, В.В. Ткачева и др.). В соответствии с законом № 273 «Об образовании в РФ» данная категория детей включена в систему специального образования [12].

Увеличение количества детей с комплексными нарушениями обязывает специалистов более детально изучать не только характеристики их психического развития, но и особенности их обучаемости, учебной мотивации.

Как отмечает Е.А. Субботина, до определенного времени дети с комплексными нарушениями не были включены в образовательное пространство. Данная категория детей относилась к необучаемым, в результате чего все внимание к ним ограничивалось уходом, присмотром, формированием жизненно важных навыков. Продолжительное время дети с комплексными нарушениями в развитии не имели возможности посещать образовательные учреждения. На сегодняшний день ситуация изменилась в лучшую сторону, начали создаваться условия для обучения данной категории детей, однако до сих пор дети с комплексными нарушениями ограничены в получении некоторых образовательных услуг, что связано с отсутствием необходимых и соответствующих условий для их обучения [15]. Из вышесказанного следует, что актуальность изучения проблемы особенностей учебной мотивации у детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями обусловлена тем, что на сегодняшний день она остается мало изученной, практически отсутствует диагностический инструментарий для определения учебной мотивации, не разработаны коррекционные приемы и методики.

К вопросу об определении понятия «комплексные», «сложные» нарушения в системе современных научных представлений

Проблему комплексного, сложного нарушения в развитии следует рассматривать в рамках уже имеющихся теоретических положений и исследований о структуре отклоняющегося

развития, которые начали формироваться Л.С. Выготским в первой трети XX в. Согласно положениям его теории, структура дефекта включает сочетание первичного нарушения, имеющего биологическую природу, и вторичного нарушения социального характера, возникающего вследствие органического повреждения.

На сегодняшний день в дефектологической науке под сложным (комплексным) нарушением в развитии принято понимать сочетание двух или более нарушений в психическом и физическом развитии ребенка, имеющих первичный характер (Т.А. Баилова, 2000; Л.А. Головчиц, 2011; М.В. Жигорева, 2008, И.Ю. Левченко, 2005, Т.В.Розанова,1992; В.Н. Чулков, 2001 и др.) [14].

Согласно мнению Т.А. Баиловой, в настоящее время отсутствует единая терминология при определении понятия о сложных нарушениях в развитии. В литературе для обозначения одних и тех же нарушений часто в качестве синонимов употребляются такие понятия, как «множественные нарушения», «сложные нарушения», «комплексные нарушения» [1]. На сегодняшний день в структуру комплексных нарушений входят такие варианты, для которых свойственны сочетания интеллектуального нарушения с расстройствами аутистического спектра (РАС), комплексом сенсорных и речевых нарушений, различными вариантами детского церебрального паралича (ДЦП).

Анализ взглядов ученых на трактовку понятия «комплексные нарушения» в отечественной и зарубежной психологической науке показал, что существует множество подходов к его определению. Рассмотрим некоторые из них.

Так, по мнению М.В. Жигоревой, к сложным (комплексным) нарушениям следует относить такие, которые «представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития; все составные элементы комплексного нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект» [4, с. 25].

Важным также остается вопрос о неправомерном использовании термина «дети со сложной структурой дефекта» в отношении лиц с комплексными или сложными нарушениями. В связи с тем, что в свете культурно-исторической теории Л.С. Выготского сложная структура нарушений присутствует у любой категории детей с ограниченными возможностями здоровья, она включает первичный дефект, возникающий в результате воздействия биологического фактора, и вторичные нарушения социального характера, представляющие собой результат повреждающего воздействия первичного дефекта. Исходя из такой трактовки, приравнивание термина «сложная структура нарушения» к понятиям «сложные нарушения», «комплексные нарушения» или «множественные нарушения» является неправильным (Жигорева, 2008, Левченко, 2005) [14].

Изучая проблему комплексного нарушения, Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына также пришли к выводу о том, что дети с комплексными нарушениями в развитии занимают одну из многочисленных групп детей с инвалидностью. Наиболее часто встречаемым сочетанием дефектов в структуре комплексного нарушения, по мнению авторов, являются сочетание умственной отсталости и судорожной готовности, интеллектуальной недостаточности с сенсорными нарушениями, двигательными расстройствами, тяжелыми нарушениями речи, расстройствами эмоциональной сферы, расстройствами аутистического спектра. У детей с комплексными нарушениями в развитии имеются недостатки в познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной сферах, обусловленные органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС).

Также в рамках изучения проблемы комплексных нарушений были изучены и проанализированы исследования зарубежных авторов. В результате анализа выявлено, что в зарубежной психологической науке, в частности в англоязычной литературе, наблюдается тенденция к замене термина «дети-инвалиды» или «дети с тяжелыми нарушениями» на более мягкие формулировки. К примеру, на сегодняшний день исключен из употребления термин «handicapped children», «severely/profoundly handicapped» («дети-инвалиды», «дети с тяжелой / глубокой инвалидностью»). Для обозначения категории детей с сочетанными

нарушениями специалистами чаще всего употребляются следующие формулировки: «complex impairments» («комплексные нарушения»), «multiple impairments» («множественные нарушения»), «additional disabilities» («дополнительные нарушения») [2, 33].

Повышение интереса к детям с комплексными нарушениями в развитии растет в связи с тем, что на законодательном уровне утверждено право лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение образования. Все это обуславливает необходимость выделения среди всех детей с комплексными нарушениями детей с низким, средним и достаточным уровнем развития и функционирования, что позволяет определить их возможности к обучению (W. Dunlap, 1985; Я. Ван Дайк, 1990). Анализ зарубежных источников показывает, что 30% лиц с комплексными нарушениями имеют достаточный уровень функционирования, что обеспечивает возможность их частичной социальной адаптации и включение в образовательный процесс [2].

М.Дж. Тассе, Г. Бальбони (M.J. Tassé, G. Balboni и др.) выделяют наиболее часто употребляемый в зарубежной психологической литературе термин для обозначения комплексных нарушений в развитии – «Profound Intellectual and Multiple Disabilities — PIMD» («глубокие интеллектуальные и множественные нарушения») [30].

В исследованиях Н.Л. Партона, К.Л. Уотерса и А. Фризена (N.L. Parton, C.L. Waters, A. Friesen) отмечается, что в соответствии с федеральными правилами США, термин «множественные нарушения» определяется как «concomitant impairments» («сопутствующие повреждения») ... которые вызывают такие особые образовательные потребности, из-за которых невозможно обучаться по специальным образовательным программам для лиц только с одним дефектом» [27, с.27].

Д. Макканн, Р. Булл, Т. Винценберг (D. McCann, R. Bull, T. Winzenberg) для определения множественного нарушения употребляют термин «Severe and Profound Intellectual and Developmental Disabilities» (SPIDD) («тяжелые и глубокие нарушения развития интеллекта и развития») [24].

Л. Бем Томас, У. Эрик Картер (L. Boehm Thomas, W. Eric Carter) применяют термин «Severe Multiple Disabilities» (SMD) («тяжелые множественные нарушения») [21].

Анализ отечественных и зарубежных публикаций, представляющих результаты практических исследований последних лет показывает, что дети с комплексными нарушениями в развитии имеют разный уровень интеллектуального, нервно-психического, познавательного развития, в связи с чем, возникает необходимость более детального и глубокого их изучения; также в отечественной науке и практике до настоящего времени не сложилась единая терминология в отношении определения понятия о сложных или комплексных нарушениях в развитии; среди зарубежных специалистов отмечаются попытки к «смягчению» терминологии, непосредственно указывающей на дефект [2].

Анализ отечественных исследований в области учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью и комплексными нарушениями развития

Большинство исследований учебной мотивации относится к младшему школьному возрасту, так как именно в этом возрасте закладывается отношение ребенка к учебной деятельности, к школе и к образовательному процессу в целом. Игнорирование важности данного периода приводит к тому, что у ребёнка снижается интерес к обучению, что, в свою очередь, негативно сказывается на качестве обучения, а в дальнейшем приводит к недостаточной сформированности жизненно важных компетенций.

Изучение учебной мотивации у детей с умственной отсталостью приобретает ещё большую актуальность, так как она имеет специфические особенности, связанные с нарушением интеллекта. Выявление реального уровня учебной мотивации, ее особенностей и специфики у умственно отсталых обучающихся необходимы педагогу для того, чтобы определить меры воздействия на учащегося, содержание коррекционной работы, определить возможности и перспективы формирования учебной мотивации.

Согласно имеющимся в литературе данным, учебная мотивации у детей с умственной

отсталостью имеет свои специфические особенности, которые обусловлены недостаточной сформированностью и незрелостью мотивационной сферы. Исследования разных авторов (Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова, Р.С. Муравьева и др.) указывают на то, что для них характерны недостаточная любознательность, недостаточность в развитии социальных потребностей, слабо выраженный характер побуждения к различным видам деятельности и его непродолжительность, ограниченность мотивов. Исследования показывают, что мотивация детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста направлена не на решение конкретной задачи, а на выполнение конкретных операций или действий [11]. Отечественные исследователи (Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, И.П. Ушакова и др.) отмечают, что учебная мотивация у детей с умственной отсталостью отличается недостаточной осознанностью, что ограничивает содержательную вариативность и затрудняет вербализацию данных мотивов. Неумение ставить перед собой цели приводит к затруднениям опосредствования мотивов у детей данной категории. Учебная деятельность не имеет личностной значимости для них в результате недоступности смысла учебной деятельности и конкретных учебных действий. Большой интерес и внимание у них вызывает операционная сторона учебных действий, однако и они обуславливаются внешними мотивами [13].

У младших школьников с умственной отсталостью преобладает игровой мотив в структуре учебной мотивации, что обусловлено сохранением игровой деятельности в качестве основного вида деятельности даже в младшем школьном возрасте. Следует также отметить социальный фактор формирования учебной мотивации у данной категории детей, а именно то, что учение побуждается значимыми взрослыми: педагогами, родителями и другими специалистами, непосредственно взаимодействующими с ребёнком. Учитель является авторитетом для ученика с умственной отсталостью и, в связи с этим, он стремится получить одобрение, поощрение от учителя и преобладающим мотивом становится мотив получения отметки.

Важную роль в формировании учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью имеет родительская позиция. Формированию положительного отношения к учёбе способствует поддерживающее поведение родителей. Авторитарный стиль воспитания, контролирующиеся формы поведения приводят к снижению мотивации и подавлению инициативности детей.

Также на формирование учебной мотивации у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью оказывает время поступления в коррекционное учреждение. В случае, если ребёнок не сразу попадает в коррекционную школу, а обучается в массовой школе, происходит снижение учебной мотивации в связи с тем, что учителя не всегда понимают истинные причины неуспеваемости ученика, относятся к нему пренебрежительно, снижают оценки. Это приводит к тому, что у ребенка с умственной отсталостью формируется неуспешность и сниженная мотивация учения. Также данные факторы оказывают влияние на становление отношения к учебной деятельности и к школе в целом. В данном случае перед учителями коррекционных школ встаёт необходимость не только формирования положительной мотивации учения, но и преодоление отрицательных мотивов, формирование положительных стереотипов.

Обзор научной литературы по проблеме учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью позволяет утверждать, что развитие мотивационной сферы у данной категории детей осуществляется на дефектной основе в результате органического поражения центральной нервной системы. У учащихся с умственной отсталостью наблюдается незрелость мотивационной сферы в целом, побуждения к деятельности отличаются кратковременностью и слабой выраженностью, мотивы ограничены, социальные потребности развиты слабо.

Изучая особенности мотивации учебной деятельности у младших школьников с умственной отсталостью, Ю.А. Логинова выявила, что для данной категории детей характерна слабость мотивов учебной деятельности, их неустойчивость, формальный

характер мотивов, которые не переходят в собственные мотивы и стремления. Несмотря на то, что на сегодняшний день психологи успешно занимаются формированием учебной мотивации у данной категории детей, необходимо постоянно ее совершенствование, обусловленное усложнением самого контингента детей с интеллектуальной недостаточностью, необходимо обновлять диагностический инструментарий, коррекционные программы [7].

В связи с поставленной задачей, интерес вызывает экспериментальное исследование С.В. Кудриной, которая доказала преобладание широких социальных и операционных мотивов в структуре учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью. Этим автором показано, что содержательная сторона учебной деятельности неинтересна для детей данной категории. Иными словами, привлекательным является сам процесс, а не содержание учебной деятельности. Доказано, что в процессе обучения у детей с умственной отсталостью в школе происходят незначительные изменения. Только к завершению начальной школы, у ребенка начинает формироваться интерес к операционализации в учебной деятельности, а к содержательной стороне она формируется в исключительных случаях [5].

К такому же выводу пришла О.Н. Толстикова, которая изучала учебную мотивацию у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью – учащихся 2-4 классов. Автором выявлено, что мотивы у данной категории детей стимулируются педагогом и именно они становятся ведущими. Внешне обусловленные мотивы ярко выражены у второклассников, но они становятся менее значимыми к четвёртому году обучения за счёт увеличения количества мотивов, связанных непосредственно с учебной деятельностью [17].

Актуальные данные представлены в публикациях и монографии И.А. Катковой и В.В. Ткачевой, которые свидетельствуют о том, что для значительного числа подопечных со сложными нарушениями развития, процесс деятельности представляет сложность уже на входном этапе, т.е. включение в деятельность является самостоятельной проблемой, в разрешении которой и предпринимаются попытки научных изысканий. Так, например, упоминается о неэффективности использования речевой инструкции в группе обучающихся, имеющие сложные нарушения, только небольшой процент из числа испытуемых самостоятельно принимается за выполнение задания, согласно предъявляемой инструкции. Отмечается снижение работоспособности у большинства подопечных к середине или к завершению выполнения задания, происходит пресыщение. Характерным для младших школьников при наличии сложных нарушений будет являться: расторможенность, спешка, сопровождающаяся «постоянными движениями» и др. В связи с низким уровнем формирования навыков мыслительных операций, у данной категории детей имеются трудности в усвоении учебного материала [17].

Исследователи отмечают, что процесс обучения с младшими школьниками с комплексными нарушениями затрудняется тем, что при построении учебного процесса необходимо учитывать сочетание различных нарушений в структуре сложного дефекта, принимать во внимание тяжесть и степень выраженности каждого из расстройств в структуре комплексного нарушения, учитывать соматические заболевания, осложняющие умственную отсталость [16].

Исследования других отечественных авторов также подтверждают особые проблемы в формировании учебной мотивации у обучающихся с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. Так, Л.В. Шипова указывает на недостаточную опосредованность мотивов детей с умственной отсталостью, их связь с преобладанием низших потребностей, недостаточным осознанием мотивов. В процессе освоения учебной деятельности у умственно отсталых детей часто наблюдается диссоциация во время обучения, происходит отвлечение мотива актуальной задачи, на более понятный и знакомый вид деятельности [20].

Данные, представленные Д.Н. Кулаковой, свидетельствуют о том, что отношение к учебной деятельности у младших школьников с умственной отсталостью может быть и

отрицательным, и положительным. Однако чаще у детей с умственной отсталостью наблюдается внешне положительное отношение к обучению, т.е. отношение, побуждаемое взрослыми [6].

Сходные выводы получены и в исследовании особенностей учебной деятельности у учащихся с нарушениями интеллекта, проведенном И.П. Ушаковой. Автор пришла к выводу о том, что у данной категории детей отношение к учебе может быть и положительным, и отрицательным. При этом многие учащиеся могут демонстрировать неосознаваемое положительное отношение, побуждаемое учителем и родителями. Внешними проявлениями отрицательного отношения к учебе могут являться вспышки гнева, агрессии, аффекты, грубость и др. [10].

Для большинства учащихся с нарушениями интеллекта свойственно равнодушие, пассивно отрицательное отношение к учебе, что обусловлено отсутствием в дошкольном возрасте необходимой коррекции потребностей и интересов. Важно отметить, что учащимися с нарушениями интеллекта все, что связано со школой, воспринимается пассивно, равнодушно, это объясняется недостаточным уровнем сформированности интересов, низким уровнем сформированности мыслительных процессов, отсутствием понимания необходимости посещать школу и приобретения знаний [7].

Л.Ф. Тихомировой эмпирически установлено, что у младших школьников с умственной отсталостью преобладают игровой, внешний (подчинение требованиям взрослых) мотивы и мотив получения отметки. Автор также указывает, что для детей с умственной отсталостью привлекательной является игровая деятельность, учебная мотивация имеет внешние побудители, в результате чего формируется неосознаваемая привычка подчиняться школьным требованиям и порядкам. По мнению исследователя, в структуре учебной мотивации преобладает мотив получения отметки, который основан на стремлении получить поощрение, похвалу, одобрение от учителя, являющегося авторитетом. Низкий уровень сформированности учебной мотивации обнаруживается у детей, у которых диагностируются интеллектуальными нарушениями, а также, выявляется интеллектуальная недостаточность в сочетании проблем эмоционально-волевой сферой [16].

Мотивация к учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью отличается неустойчивым характером. К выполнению заданий обучающиеся подходят без предварительного анализа, в который могут входить как уточняющие условия, так и способы решения задачи, дающие к конечному счету удовлетворительный результат. В процессе решения задач часто возникают трудности, что и усугубляет положение ещё больше, снижают мотивацию и приводят к отказу от решения задачи. Также у младших школьников с умственной отсталостью не сформировано умение соотносить результаты задачи с ее условиями, характерна низкая критичность или её отсутствие к результатам своей деятельности.

Оценка отношения младших школьников с умственной отсталостью к учебной деятельности указала на то, что именно внешние стимулы участвуют в её формировании. Существуют значимые различия влияния внутренних мотивов по сравнению с детьми с нормальным уровнем интеллектуального развития, что ещё раз доказывает влияние интеллектуального нарушения на формирование мотивации к учебной деятельности.

Л.С. Медниковой, О.Н. Толстиковой были выделены специфические особенности мотивационной сферы, относящиеся к данной группе обучающихся: детям свойственны незрелость и недостаточная осознанность, что приводит к бедности содержательный вариативности и неумению вербализировать мотивы учения; отсутствует личностная значимость учебной деятельности; является недоступным смысл деятельности и учебных действий, входящих в учебную деятельность [9].

Е.М. Муравьева указывает на то, что мотивы учебных действий младших школьников с умственной отсталостью стимулированы взрослым, в частности учителем и со временем не приобретают внутренний характер и не превращаются в собственные действенные мотивы. Это обусловлено незрелостью личностной сферы, недостаточной развитостью способности

к разумной переработке информации, поступающей извне [9].

Известно, что на начальных этапах работы по формированию учебной мотивации у младших школьников активно применяются игровые приёмы. Однако, как отмечает М.А. Мельникова, данные приёмы при работе с детьми с умственной отсталостью оказываются неэффективными. Это обуславливает необходимость разработки приёмов, способствующих формированию учебной деятельности детей данной категории [8].

Занимаясь вопросами формирования учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью, Э.З. Муртазаева определила, что к моменту поступления в школу у данной категории детей не развивается психологическая готовность к школьному обучению, а именно оказываются недостаточно развитыми социальные, мотивационные, эмоционально-волевые предпосылки к формированию учебной деятельности. Для детей с умственной отсталостью свойственны недостаточная критичность к результатам собственной деятельности, неадекватное отношение к препятствиям, возникающим в процессе выполнения заданий и неумение их преодолевать. Установлено, что при неверном решении задачи, действия учащихся с умственной отсталостью остаются неизменными, что связано с нарушением целенаправленности деятельности [11].

Эмпирическое исследование, проведённое В.А. Туур, показало, что у младших школьников с умственной отсталостью учебная мотивация сформирована недостаточно. Имеется недостаточность в отношении обучающихся к учебным предметам и процессу обучения в целом, что обуславливает необходимость разработки коррекционно-образовательной программы, направленной на изменение именно отношения к учению. Автор предлагает применять на занятиях с младшими школьниками с умственной отсталостью игровой занимательный материал, реализовывать индивидуальный подход к каждому учащемуся с учётом круга его интересов, уровня знаний, умений и навыков, а также особенностей психики. Большое внимание следует уделять социальному компоненту, а именно создавать комфортные условия пребывания ребёнка с умственной отсталостью в коллективе, обеспечивать ему поддержку со стороны не только учителя, но и сверстников [19].

Подвергаемые анализу работы иркутских психологов Л.Ю. Долгих и И.О. Поздняковой, посвященные проблемам дефектологии, специальной психологии, специальной педагогики и др., а вместе с этим и частные исследования мотивационной сферы деятельности учащихся с имеющимися нарушениями в развитии, можно отнести к гуманистической, исследовательской традиции, что отражено в согласованности фундаментальных положений с доступностью предлагаемых практических средств, в которых подчеркивается важность отступления от искусственности педагогических мероприятий [3, 13]. Исследования, в которых ясно предлагается путь решения актуальных задач, существующих в современной практике специальных наук.

Так, например, Л.Ю. Долгих в своём исследовании коммуникативных условий способствующих активизации речи у учащихся коррекционной школы, приходит к выводу что ученики, улучшают показатели речевой деятельности, а вместе с этим и повышают свою мотивацию, в условиях приближенным к жизненным, т.е. приближенным к требованиям естественной коммуникации [3]. Обучающимся предлагалось в игровой форме, выполнить ряд заданий, которые приводили к формальной доступности выполнения упражнения, и при этом же оказывалось благоприятное влияние и на эмоциональный фон, т.е. создавалась весьма естественная ситуация внутри педагогической среды, о чем авторы сами и упоминают. Сравнительный анализ указывает на статистические достоверные значения в подтверждение упоминаемых предположений о том, что в экспериментальной коммуникативной ситуации, через использование методик применяемых в концепции коррекционной программы, значительно улучшали ряд позиций диагностируемых переменных, «В коммуникативно обогащенных ситуациях произошло перемещение детей с низких (первого и второго) уровней коммуникативной развернутости высказываний на достаточные для восприятия слушателем текста как коммуникативно приемлемого третий и четвертый уровни» [3]. Применяемые методики способствовали раскрепощению

учеников, что показало свою уверенную эффективность в освоении учебной деятельности, «наблюдаемые в экспериментальных ситуациях, подтвердили нашу гипотезу о существовании у умственно отсталых детей значительных потенциальных возможностей, актуализируемых при включении мотивационных механизмов и связанных с приданием речепорождению коммуникативной значимости» [3]

Позднякова (как и ее коллега), исследуя проблему речи у умственно отсталых школьников, разрабатывает эффективную программу в развитии коммуникативных навыков, в которых немаловажное значение выполняют: коммуникативная ситуация; обеспечение психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в частности обеспечения рефлексивного контроля речи самими учащимися. Мотивация к обучению у обучающихся растет, если к их речи проявляется живой интерес, на это в свою очередь оказывают влияние индивидуальные педагогические особенности деятельности педагога, а также личность и профессионализм учителя. Среди прочего, психологическое сопровождение в педагогическом процессе обнаруживается в задачах повышения мотивации к обучению, «...находить и рекомендовать педагогам и воспитателям те моменты учебно-воспитательного процесса и учебный материал, в которых активизировалась детская речь» [13].

Вообще, затрагивая проблемы специальной психологии и педагогики, нельзя обойти стороной и социальные аспекты педагогических проблем специального подхода. Так, Долгих, исследуя проблему социальной адаптации, предлагает программы, нацеленные на улучшение качества жизни людей с проблемами в развитии, в которых самоподготовка занимает центральное место. В целом, проводимая работа направлена на формирование привычки организовывать труд в условиях относительной самостоятельности.

Будет справедливым сказать и то, что иркутская школа, представленная Л.Ю. Долгих и И.О. Поздняковой, продолжает успешно развивать отечественную, психолого-педагогическую мысль, заложенную Л.С. Выготским, "умственно отсталый ребенок, как и любой ребенок, развивается, и у него обязательно есть сохраненные стороны и качества" [3].

Зарубежные исследования в области учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью и комплексными нарушениями развития

Среди зарубежных исследований, посвященных проблеме учебной мотивации у детей с комплексными нарушениями развития, отметим работы V.C. Crandall, R. Cullata, B. Cullata, J. Eisenon, H.L. Marvin, W. Purckey, K.S. Wood и др., в которых рассматриваются как методологические, так и прикладные аспекты специального образования [28, 29, 30, 32, 34, 37, 42, 46].

Дж. Окамото, П.Х. Липкин отмечают, что в США и странах западной Европы вопросы обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями рассматриваются в рамках организации инклюзивного образования [26].

Исследование психологических особенностей детей с множественными нарушениями, проведенное К. Крюйтоф, Д. Виллемс, Ф. ванЭттен-Джамалудин, Э. Олсман (К. Kruithof, D. Willems, F. vanEtten-Jamaludin, E. Olsman) позволило прийти к выводу о том, что дети с подобными нарушениями в значительной степени зависят от поддержки взрослых в процессе деятельности. Они имеют трудности взаимодействия с окружающими, что связано с недостаточностью речевой и интеллектуальной деятельности [23].

Также и другие авторы, Дж. Макдоннелл, Дж. М. Джеймсон, Дж. А. Боуман, О. Коулман, Дж. Райан, К. Эйхельбергер, Л. Конради (J. McDonnell, J.M. Jameson, J.A. Bowman, O. Coleman, J. Ryan, C. Eichelberger, L. Conradi) отмечают, что в силу имеющихся особенностей психического развития, недостаточности интереса и мотивации к обучению необходимо создавать специальные условия, а именно проводить систематическое, сопровождающее обучение, использовать естественные сигналы и последствия, обучающие подсказки, постепенно уменьшать помощь [25].

Р. Шеминаис отмечает, что при изучении вопросов об обучении детей с комплексными нарушениями необходимо анализировать условия воспитания и семейные

взаимоотношения детей данной категории. Такой анализ позволяет выявить имеющиеся семейные проблемы и учитывать их при составлении индивидуальной программы обучения и предоставления помощи детям с комплексными нарушениями [32].

Д.О. Макгуайр и его коллеги (D.O. McGuire et al.), изучив проблемы обучения детей с комплексными нарушениями, выявили некоторые эффективные приемы и методы обучения данной категории детей. К ним отнесены: систематическое обучение (systematic instruction); сопровождающее обучение (accompanying training); естественные сигналы и последствия (natural cues and consequences); обучающие подсказки (learning prompts) [28].

Н. Луитвилер, Дж. Луйккс, М. Салавати, К.П. Ван дер Шанс, А.Дж. Ван дер Путтен, А. Ванинге (N. Luitwieler, J. Luijkx, M. Salavati, C.P. VanderSchans, A.J. VanderPutten, A. Waninge), изучая поведение детей с комплексными нарушениями во время урока посредством наблюдения, определили методы повышения учебной мотивации, а именно:

– дозированное уменьшение помощи, которое предполагает постепенное снижение частоты и интенсивности оказания учителем помощи учащемуся в любой форме до формирования умения учащегося самостоятельно справляться с заданием [31].

А. Дюзкантар, К. Огюльмуш, Д. Алтын, Б. Гергюн (A. Düzkanter, K. Ögülmüş, D. Altın, B. Görgün) также указывают на эффективность данного метода [29]. Они считают, что активное и совместное обучение (active and collaborative learning) — это обучение ребенка с комплексными нарушениями совместно со сверстниками, при использовании приемов, обеспечивающих максимальную вовлеченность и осознание ребенком происходящего.

Хайт Кэти – автор руководства по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития также изучала особенности учебной мотивации у детей с комплексными нарушениями и пришла к выводу о том, что недостаточность мотивации учения и трудностей в учебной деятельности обусловлены такими особенностями познавательной сферы детей, как неумение выделять существенную информацию из окружающей среды, повышенные отвлекаемость и утомляемость. В связи с этим при обучении детей с комплексными нарушениями необходимо создавать условия, в которых отсутствуют чрезмерные раздражители, необходимо направлять усилия на формирование механизмов адаптации, свести к минимуму слуховые и зрительные раздражители, отвлекающие от учебной деятельности [22].

Выводы

Таким образом, на сегодняшний день проблема мотивации обучения младших школьников с умственной отсталостью и комплексными или сложными нарушениями в развитии в системе специального образования представлена преимущественно в отечественной психологической и дефектологической литературе, а в зарубежных публикациях данная проблема раскрыта в рамках изучения инклюзивного образования детей со сложным дефектом. Имеющиеся исследования показывают, что у младших школьников с умственной отсталостью и комплексными нарушениями мотивация обучения обусловлена особенностями структуры нарушений, характеризуется недостаточностью, неустойчивостью, преобладанием игрового, внешне побуждаемого взрослыми мотива, что определяет актуальность изучения данной проблемы.

Литература

1. Башилова, Т.А. Неосложненное, осложненное и сложное нарушение развития у детей // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография / Под ред. Богдановой Т.Г., Назаровой Н.М. – Москва, 2013. – С. 120-124.
2. Ветрова, М.А. Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы / М. А. Ветрова, А. О. Ветров // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 101-112. – DOI:10.17759/jmfp.2022110209.
3. Долгих Л.Ю., Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью // Современные подходы к организации и

содержанию медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных трудов / Под ред. Е.Л. Инденбаум. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб.госуд. академии образования, 2011. – С. 94-105.

4. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.

5. Кудрина, С.В. Средства активизации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Кудрина. – СПб., 2000. – 20 с.

6. Кулакова, Д.Н. Психолого-педагогические условия развития учебной мотивации у умственно отсталых школьников / Д. Н. Кулакова // Современная наука и молодые учёные : сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 октября 2020 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 100-102.

7. Логинова, Ю.А. Развитие у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учебной мотивации в ходе специальных занятий / Ю. А. Логинова // Национальные тенденции в современном образовании: I Всероссийская научно-практическая конференция сборник статей. Сборник статей, Омск, 25 декабря 2018 года / Под редакцией А.Э. Еремеева. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2019. – С. 170-175.

8. Медникова, Л.С. Специфика формирования мотивации учебной деятельности младших умственно отсталых школьников [Электронный ресурс] / Л.С. Медникова, О.Н. Толстикова // Специальное образование. – 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-umstvenno-otstalyh-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 29.12.2022).

9. Мельникова, М.А. Формирование учебной мотивации у первоклассников с умеренной умственной отсталостью / М. А. Мельникова // Наука сегодня: проблемы и пути решения: материалы международной научно-практической конференции : в 3 частях, Вологда, 28 марта 2018 года. Том Часть 3. – Вологда: ООО «Маркер», 2018. – С. 44-45.

10. Муравьева, Е.М. Формирование учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью посредством вовлечения в проектную деятельность / Е. М. Муравьева // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: Сборник статей по материалам CLXV международной научно-практической конференции, Москва, 11 мая 2020 года. Том 18 (165). – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2020. – С. 33-38.

11. Муртазаева, Э.З. Особенности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью / Э. З. Муртазаева // Современное образование: сборник статей X Международной научно-практической конференции; под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – 2017. – С. 92–94.

12. Некристова, В.Д. Особенности формирования и методы диагностики учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью / В. Д. Некристова, Е. Г. Самелик // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 апреля 2022 года / Ответственный редактор Е.А. Шумилова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. – С. 202-206.

13. Позднякова И.О., Коммуникативно-деятельностный подход в коррекционной работе по совершенствованию устной речи умственно отсталых младших школьников / И.О. Позднякова // Инновационные процессы в специальном образовании: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск, 22 апреля 2022 г.: к 70-летию со дня рождения С.А. Домишкевича. – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2022. – С. 72-81.

14. Просветов, К.И. Профилактика учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью / К. И. Просветов, Н. А. Щербакова // Современная коррекционная педагогика и специальная психология в условиях общего, специального и инклюзивного образования:

проблемы и решения : Сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 24 марта 2021 года / Под редакцией С.П. Дувановой, Н.А. Щербаковой. – Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2021. – С. 201-205.

15. Субботина, Е.И. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательном пространстве / Е. И. Субботина // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 2. – С. 151-154.

16. Тихомирова, Л.Ф. Особенности мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта / Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – С. 154-161.

17. Ткачева, В.В. Особенности психологического базиса чтения умственно отсталых школьников со сложными нарушениями развития: монография / В.В. Ткачева, И.А. Каткова – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 217 с. – (Научная мысль). – DOI 10.12737/1146804.

18. Толстикова, О.Н. Динамика учебной мотивации умственно отсталых учащихся от второго к четвертому классу / О. Н. Толстикова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 1-2(37). – С. 147-160.

19. Туур, В. А. Уровень сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости / В. А. Туур // Образование и наука в современных реалиях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 01 июня 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 147-150.

20. Шипова, Л.В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии / Л. В. Шипова, О. В. Кухарчук // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – С. 355-357.

21. Boehm Thomas L. Family Quality of Life and Its Correlates Among Parents of Children and Adults with Intellectual Disability / L. Boehm Thomas, W. Eric Carter // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. – 2019. – Vol. 124. – № 2. – P. 99-115.

22. Crandall V.C. Expecting sex differences in expectancies. – In C.P. Smith (Ed) Achievement related motives in children. N.Y.-1979.

23. Cullata R., Cullata B. Communication disorders / An introduction to special education. 2-nd ed. (W.A. Bardine, A.E. Blachhurst (Eds)) Kentucky, 1985

24. Eisenson J. Ogilvie M. Speech correction in the schools. Queens college. The Macmillan company.-N.Y., 1957.-468 p.

25. Fuchs D., Fuchs L. S. Inclusive schools movement and radicalization of special education reform. – Exceptional Children – 1994. – V 60. – P. 294 – 309.

26. Haidt Kathy Perkins School [Electronic resource]: a guide to teaching children with visual impairments and multiple developmental disabilities. Part 1. Methodological foundations / K. Haidt. – El. ed. – Electron. text (1 pdf file : 202 p.). – Moscow :Terevinf, 2015.

27. How to Manage Communication. Problems in Young Children. 3-rd edition. Editor by Myra Kersner and Jannet A. Wright. David Fulton Publishers, LTD, London, 2002.

28. Jonsson. T. Inclusive Education. UNDP , 1994. – 160p.

29. Kauffman J.M. How we might achieve the radical reform of special education. – Exceptional Children – 1993. – 60. – P. 6 – 16.

30. Kruithof, K. Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities: An interpretative synthesis / K. Kruithof, D. Willems, F. van Etten-Jamaludin, E. Olsman // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2020. – Vol. 33. – № 6. – P. 1141-1150.

31. Marvin L. Hanson. Articulation. Philadelphia, 1983

32. McCann, D. Winzenberg T. The daily patterns of time use for parents of children with complex needs: A systematic review / D. McCann, R. Bull, T. Winzenberg // Journal of Child Health Care. – 2012. – Vol. 16. – № 1. – P. 26-52.

33. McDonnell, J. Assessing Generalization in Single-Case Research Studies Teaching Core Academic Content to Students with Intellectual and Developmental Disabilities / J. McDonnell, J.M. Jameson, J.A. Bowman, O. Coleman, J. Ryan, C. Eichelberger, L. Conradi // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. – 2020. – Vol. 35. – № 3. – P. 143-152.
34. Purkey W. *Inventing School Success: a Self-Concept Approach to Teaching and Learning*.-Beimont (Calif.), 1978.-346p.141
35. Okamoto, J. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for Children with Special Educational Needs / J. Okamoto, P.H. Lipkin // *Pediatrics*. – 2015. – Vol. 136. – № 6. – P. 1650-1662.
36. Parton, N.L. Every Child Matters: The shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England // *Children and Youth Services Review*. – 2006. – Vol. 28. – № 8. – P. 976-922.
37. Prevalence of cerebral palsy, intellectual disability, hearing loss, and blindness, National Health Interview Survey, 2009-2016 / D.O. McGuire, L.H. Tian, M. Yeargin-Allsopp, N.F. Dowling, D.L. Christensen // *Disability and Health Journal*. – 2019. – Vol. 12. – № 3. – P. 443-451. DOI:10.1016/j.dhjo.2019.01.005
38. Review of International Studies on Multiple Disabilities / A. Düzkantar, K. Öğülmüş, D. Altın, B. Görgün // *Sakarya University Journal of Education*. – 2020. – Vol. 10. – № 3. – P. 532-559. DOI:10.19126/suje.670873.
39. Sears R. *Your ancestors Resisted: A History of Child Psychology* // E.N. Heterington (ed.) *Review of child development research*. V.S.Chicago, 1975.
40. *Speech disorders: principles and practices of therapy* / Mildred Freburg Berry, Jon Eisenson *Imprint London: Peter Owen*, 1956.
41. Tassé, M.J. Identifying behavioral indicators for intellectual functioning and adaptive behavior for ICD-11 disorders of intellectual development / M.J. Tassé, G. Balboni, P. Navas, R. Luckasson, M.A. Nygren, C. Belacchi, S. Bonichini, G.M. Reed, C.S. Kogan // *Journal of Intellectual Disability Research*. – 2019. – Vol. 63. – № 5. – P. 386-407.
42. Vallet E.R. *Humanistic education: Developing the total person*.- Saint Louis: California State University, 1977.
43. Variables related to the quality of life of families that have a child with severe to profound intellectual disabilities: A systematic review / N. Luitwieler, J. Luijkx, M. Salavati, C.P. Van der Schans, A.J. Van der Putten, A. Waning // *Heliyon*. – 2021. – Vol. 7. – № 7. Article ID e07372. – 11 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e07372.
44. Waters, C.L. Parent Experiences of Raising a Young Child with Multiple Disabilities: The Transition to Preschool / C.L. Waters, A. Friesen // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. – 2019. – Vol. 44. – № 1. – P. 20-36.
45. Wino, *Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation* // *Journal of autism*, 1981.
46. Wood K.S. Parental Maladjustment and Functional Articulatory Defects in Children // *Journal of Speech Disorders*, XI (December, 1946), p. 255-275.