Выполнила: Кравченко Валерия Алексеевна

Тема: Проблема развития учебной мотивации у обучающихся с умственной отсталостью

Рассматривая проблему развития мотивации у обучающихся с умственной отсталостью следует проанализировать базовые понятия, такие как «мотив», «мотивация», «учебная мотивация» и «мотивация умственно отсталых детей»

Мотив в словаре С.И.Ожегова, представляется как побуждение субъекта к действию или деятельности, связанное с достижением поставленной цели, возникшей на основе определенных его потребностей. К мотивам относятся все побудители деятельности - интересы, потребности, эмоции, цели, влечения и т.д. [34, с. 111]

В работах А.А.Реан мотив определяется как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности [42]

Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих деятельность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые определяют поведение человека[64]

С. Л. Рубинштейн понимал под мотивацией опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующуюся детерминацию Он связывал мотивацию через «значение» предметов и явлений, которые, собственно, побуждают поведение и придают ему определенное своеобразие. Это «иерархическая организация всей системы побуждений» [44, с. 370].

Соответственно, мотивацию мы можем рассматривать как систему мотивов, которые побуждают конкретного человека в определённой ситуации к действию.

 Ход и результаты формирования мотивации зависят от психологических механизмов этого процесса (несоответствие между местом в системе общественных отношений и стремлением изменить это место, рассогласование между деятельностью и общением, деятельностью и мотивацией, между разными сторонами мотивационной сферы).

Психологическая модель мотивации, по мнению Е.П. Ильина, включает в себя, в конечном счете, строение мотивации (стороны и их психологические характеристики, параметры), ее место в структуре личности, основные этапы возрастного и индивидуального развития, рассмотренные в связи с вехами становления целостной личности ребенка[16].

Проблема изучения мотивационной сферы затрагивалась во всех направлениях теории личности, разработанных такими учёными как 3. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Эриксон, Б. Скиннер, А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс и др.

 Одной из фундаментальных теорий мотивации человека является концепция иерархии потребностей А. Маслоу. Он полагал, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Автор описал человека как «желающее существо», который редко достигает состояния полного, завершённого удовлетворения. Полное отсутствие желаний и потребностей, когда (и если) оно существует, в лучшем случае недолговечно. Если одна потребность удовлетворена, другая всплывает на поверхность и направляет внимание и усилия человека. Когда человек удовлетворяет и её, ещё одна шумно требует удовлетворения. Жизнь человека характеризуется тем, что люди почти всегда чего-то желают [26].

Формированию мотивации способствуют, прежде всего, все каналы общественного воспитания, средства семейного воспитания. Есть точки зрения, согласно которым она выполняет активизирующую функцию (А. Б. Орлов) [36], побуждающую (Л. И. Божович) [3], осмысливающую, смыслообразующую (А. Н. Леонтьев)[23].

А.Н. Леонтьев создал теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека. Согласно его концепции, мотивационная сфера, как и другие психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Поведению в целом, например, соответствуют потребности человека; системе деятельностей, из которых оно складывается, разнообразие мотивов; множеству действий, формирующих деятельность, упорядоченный набор целей. Таким образом, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т.е. взаимного соответствия.

В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей, которое, в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Автор проводит различие между отдельными видами мотивов (мотивы деятельности и мотивы действий). Он подчёркивает, что для процесса развития мотивов имеет гораздо большее значение изменение мотивов деятельности, чем мотивов действия. Ребёнок часто хорошо понимает, почему надо учиться хорошо, но это обстоятельство ещё не побуждает его заниматься учебной деятельностью. Когда же это понимание становится побуждением, то мы имеем дело уже с действующим мотивом. То есть только понимаемые мотивы при известных условиях становятся реально действующими, смыслообразующими[23].

Таким образом, данная концепция представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется её иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. Из этой картины развития деятельностей далее выводятся законы, согласно которым происходят изменения и в мотивационной сфере человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей.

Учебная мотивация имеет ряд особенностей. А.К. Марковой она понимается как постоянно изменяющаяся у каждого конкретного ученика, а иногда и противоречивую структуру, состоящую из разных побуждений, где место ведущего, доминирующего мотива занимает то одно, то другое побуждение в зависимости от условий обучения, обстоятельств общения с окружающими и др. [25, с. 119]

В качестве внешних факторов развития учебной мотивации (по отношению к ребенку), считает М.В.Матюхина, могут быть выделены характеристики деятельности учителя и воспитателя, содержание обучения, методы обучения и воспитания, уровень и индивидуальные особенности педагогического мастерства педагога, материально-техническое оснащение образовательного учреждения, психологический климат в коллективе и группе, единство требований педагогического коллектива. Внешние условия определяют виды деятельности (учебная, общественно полезная, трудовая, общение), в которые включаются дети, ту систему непосредственных (возникающих в данной ситуации) и опосредованных (не привязанных к ситуации) взаимодействий с окружающими людьми, в которые вступают воспитанники.

В качестве внутренних условий становления мотивации могут быть выделены те качественные изменения в психическом развитии, структурные психологические новообразования, сформированность ребенка как субъекта разных видов деятельности (учебной, общественно полезной, трудовой); сформированность разных форм взаимодействия и общения с другим человеком (со взрослыми, сверстниками) [27, с. 11]

Наиболее адекватными для учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы. Только при наличии учебной мотивации ребенок становится субъектом учения, а учение - целенаправленной деятельностью.

Учебная мотивация состоит из познавательных и социальных мотивов учения, а также мотивов достижения.

Познавательные мотивы учения связаны непосредственно с учебной деятельностью. К ним относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями.

Социальные мотивы учения, или широкие социальные мотивы учения, связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ребенка занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений[25, c. 23].

Благодаря возникновению системы данных мотивов происходит образование нового отношения к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника». Этому новообразованию она придавала большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Отсутствие же данного социального образования не позволяет сформировать новый социальный статус школьника, удовлетворяющий не только познавательную, но и социальную потребность[ 3].

Говоря о доминировании отдельно взятого мотива, не надо забывать, пишет А.К.Маркова, что таким образом создается некая абстрактная модель, позволяющая лучше понять роль того или иного мотива в мотивационной сфере, но лишь приблизительно отражающая действительность, в которой абсолютное доминирование какого-то одного почти не встречается. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности [ 25, с.68].

Специфичность мотива учебной деятельности заключается в направленности ее на овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами, непосредственно связанными с ее содержанием, т.е. мотивами приобретения обобщенных способов действий, мотивами самосовершенствования. В ходе обучения мотивы претерпевают изменения: в одних случаях возникает интерес к получению хорошей отметки, похвалы; в других – интерес к самому содержанию знаний. Наиболее адекватными для учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы, которые формируются в ходе осуществления самой.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной, на достижение определенной цели. Мотив в отличие от мотивации - это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий[16].

Специфика учебной мотивации умственно отсталых школьников обусловлена общими тенденциями развития, характерными для данной категории обучающихся.

Изучая вопросы мотивации учебной деятельности учащихся с нарушением интеллекта, мы в первую очередь опирались на уже имеющиеся по этому вопросу данные литературы и с их учётом обобщали собранный нами материал.

По исследованиям И.П.Ушаковой, наблюдения за учениками разных классов показали, что их отношение к учебной деятельности различно, как у учеников одного и того же класса, так и у одного ученика в разные периоды его обучения в школе. Те учащиеся, которые имеют более высокий уровень положительного отношения к учебной деятельности, имеют более высокие и полные по качеству знания, за исключением небольшого количества учеников с более глубоким и сложным дефектом по сравнению с другими детьми класса.

Отношение к учебной деятельности может иметь положительный или отрицательный характер, определённую устойчивость, избирательность и активность, определённую осознанность и целенаправленность, а также побуждаться различными мотивами. При определённом проявлении каждого из этих показателей отношение к учебной деятельности будет иметь различный характер и уровень. Так, например, не может быть положительного отношения к учебной деятельности при условии отрицательной мотивации этой деятельности в целом. Автором было установлено, что наиболее многочисленной группой являются ученики, которым свойственно внешне положительное отношение, т.е. такое отношение, которое в основном побуждается со стороны учителя, воспитателя, родителей и проявляется недостаточно осознанно, в силу привычки подчинятся требованиям школы.

Отрицательное же отношение имеет довольно активное выражение при своём проявлении - аффекты, вспышки гнева, грубость и т.п. К этой группе обычно относятся дети, у которых основной дефект (нарушение интеллекта) осложняется какими-либо расстройствами центральной нервной системы и нарушениями эмоционально-волевой сферы.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается и равнодушное, пассивно-отрицательное отношение, которое объясняется тем, что они в дошкольный период, а также в период обучения в первых классах в большинстве случаев не получают должной коррекции потребностей и интересов. В силу отсутствия интересов, низкого интеллектуального развития, отсутствия элементарного понимания необходимости посещения школы и приобретения знаний они равнодушно воспринимают всё, что связано со школой[53].

Одной из причин, вызывающих отрицательное отношение к школе у учащихся с нарушением интеллекта, нередко является пребывание ученика в массовой школе до поступления его в специальную школу. Дети с нарушением интеллекта, находясь в массовой школе, обречены на хроническую неуспеваемость, даже при положительном в начале отношении к учебной деятельности, при желании хорошо учиться и получать хорошие отметки.

Пребывание в положении неуспевающих учеников, видимо, и способствует развитию у них отрицательного отношения к учебной деятельности и к школе в целом. Отрицательная оценка ученика, несмотря на его старания и усилия, вызывает у него неверие в свои силы, отрицательную реакцию на задания и требования учителя, вырабатывает отрицательное отношение ко всему, что связано со школой. Он перестаёт проявлять к ней интерес, равнодушно воспринимает плохие отметки, игнорирует задания учителя. Такой ученик с нарушением интеллекта после перевода в специальную школу становится чаще всего успевающим учеником, занимает соответствующее положение в классе и встречает иное отношение к себе как со стороны товарищей по классу, так и со стороны учителей. Всё это способствует утрате отрицательного отношения к учению и формированию положительного[8, с. 76]

Все рассмотренные выше примеры отношения к учебной деятельности учеников с нарушением интеллекта носят неосознанный характер, т. е. побуждаются со стороны и не являются убеждением самого ученика.

В процессе развития положительного отношения к учебной деятельности у учащихся корригируются познавательные интересы, пополняются знания, формируются навыки и т.д. Всё это способствует, с одной стороны, развитию понимания необходимости школьных знаний, интереса к изучаемым предметам, а с другой стороны - повышению успеваемости, что, в свою очередь, стимулирует ученика к ещё более лучшему отношению к школе, пишет Ж.Шиф[56]

Анализируя мотивы ученика с умственной отсталостью, нужно иметь в виду, что у каждого школьника имеется своеобразная иерархия мотивов: его отношение к учению одновременно может побуждаться несколькими мотивами, причём одни из них будут ведущими, другие - второстепенными. Одни будут утрачиваться, другие возникать вновь и т.д.

В процессе изучения мотивов учения, прежде всего, возникает задача систематизации их разнообразных форм, установления связи между звеньями мотивации, выделения действенных и определяющих мотивов. Выяснение данного круга вопросов поможет определить, что побуждает отношение ученика с нарушением интеллекта к учению, выделить те проявления психики, которые в известных условиях приобретают свойства побуждения, и, наконец, определить пути коррекции мотивационной сферы применительно к определённому возрасту и классу.

Положительное отношение к учению у учащихся с нарушением интеллекта может побуждаться следующими группами мотивов: интерес к школьной обстановке, личность учителя, различные виды оценки, подготовка к будущей работе, интерес к изучаемому материалу или получению знаний, интерес к процессу учебного труда, привычка выполнять предъявляемые школой и учителем требования и др.

Наблюдения ряда авторов (В.В.Воронкова, Н.А.Менчинская, Л.М.Щипицына показали, что у учащихся 1, 2, а часто и 3 класса специальной школы очень часто с мотивационной стороны ещё не возникло должного ответственного отношения к учению и к школьным обязанностям. Частично это объясняется тем, что у детей с нарушением интеллекта нет тех широких возможностей в процессе дошкольного воспитания, которые могли бы подготовить их мотивационную сторону. Ведущей же причиной является то, что у таких детей имеется общее недоразвитие психики, интеллекта и личности в целом. Всё это отрицательно сказывается на формировании у них правильного взгляда на цели и мотивы труда взрослых, на содержание их деятельности, что влияет на возникновение потребности в серьёзной учебной деятельности.

На общем фоне положительного отношения к школе у учащихся 1 и 2 классов специальной школы можно отметить, что в большинстве своём их привлекают не учебный процесс, не серьёзная учебная деятельность и желание приобщиться к общественно значимой деятельности, а совершенно другие стороны учебного процесса: внешняя школьная обстановка, школьные принадлежности, игры с товарищами и т.д.

В 3 и 4 классах имеются более широкие возможности для коррекции мотивов учебной деятельности в силу происшедшего психического развития учащихся в процессе учебно-воспитательной работы и осуществлённой коррекции в предыдущие годы. Их положительное отношение к учебной деятельности мотивируется более высоким уровнем развития мотивов. Здесь уже, хотя и элементарно, проявляются мотивы широкого социального значения (необходимость овладения знаниями для будущей жизни и работы, стремление одержать победу в соревновании классов и т.д.). Но всё же у большинства учащихся положительное отношение к учению продолжает побуждаться требованиями со стороны учителя, воспитателя, родителей, требованиями школы. Однако к 5 классу дети с нарушением интеллекта привыкают к школьной жизни, для них становятся более приятными и доступными требования школы, они воспринимают их более осознанно, многие требования могут объяснить и понимают их необходимость. Вместе с этим у них растёт заинтересованность новыми и всё более разнообразными сторонами школьной жизни и учения, растёт привязанность к учителям и одноклассникам. Всё это способствует появлению новых групп мотивов учения и повышает степень их осознанности. Это мотивы, связанные с общественной жизнью школы и класса, с внеклассными мероприятиями, со школьной дисциплиной, с привязанностью к учителю и школьным товарищам[8],[29], ],[35].

Узкий круг потребностей и интересов, ограниченность прошлого опыта и познавательных возможностей приводят к тому, что школьник с нарушением интеллекта при выполнении относительно сложной для него деятельности руководствуется крайне ограниченными задачами, не включёнными в более общие (Ж.И. Шиф).

Приведённые Ж.И. Шиф данные о том, что при встрече с препятствиями и трудностями в процессе деятельности учащиеся с нарушением интеллекта обнаруживают тенденцию отклоняться в сторону от поставленной задачи, свидетельствует о том, что они руководствуются ближайшими мотивами деятельности. Отдельные свои действия они не только не включают в далёкие, перспективные задачи, а отрывают их даже от содержащихся в поставленной задаче требований. К выполнению действий их побуждают мотивы, связанные с данной конкретной ситуацией[56, с.53].

Таким образом, можно констатировать специфику учебных мотивов у обучающихся с умственной отсталостью. Отношение к учению, побуждаемое со стороны, находится на довольно низком уровне осознанности, но при целенаправленной работе проявляется к более страшим классам. Это объясняется разным уровнем подготовленности учеников, степень. Их дефекта, преобладанием процессов торможения, а также недоразвитием эмоционально-волевой сферы. Дети не видят отдаленных задач и руководствуются ближайшими, возникающими в процессе деятельности. К выполнению учебных заданий школьники с нарушением интеллекта приступают без должной предварительной ориентировки в них, без предварительного уточнения условий и требований, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств, ведущих к определённой цели. Задача выполняется ими без предварительных поисков, проб, без предварительного установления принципа действия. В процессе деятельности учащиеся с нарушением интеллекта не совершенствуют способы действия и не заменяют их другими, если они не приводят к нужной цели.

Отсутствие потребности в лучшем осмыслении поставленной задачи, в том, чтобы продуманно приступить к выполнению тех или иных действий, заменить их другими, если они оказываются неудачными для достижения представляемой цели, говорит о том, что при выполнении задачи дети с нарушением интеллекта руководствуются мотивами, связанными с выполнением отдельных действий и операций, а не задачи в целом. Это говорит и о том, что к деятельности школьников побуждают мотивы, связанные не со стремлением достичь реально значимых результатов, а с неспособностью выполнения поставленной задачи, к решению которой они не проявляют внутренней готовности.

Для достижения хороших результатов в обучении и воспитании школьников с нарушением интеллекта необходима такая организация педагогического процесса, которая побуждала бы их руководствоваться в своих действиях не только мотивами, связанными с необходимостью выполнять требования учителя, но и мотивами, порождаемыми их собственными потребностями и интересами. Как бы низок не был уровень общего развития учащихся с нарушением интеллекта, у них имеются свои, пусть ограниченные, потребности и интересы. Соответственно, очень важно подобрать те педагогические приемы, которые бы способствовали повышению интереса к обучению и облегчению усвоения учебного материала. Ниже мы остановимся на технологии инфографики.