

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

**Бакалаврская работа
на тему:**

**«Различия в показателях мотивации учения младших школьников,
обучающихся в образовательных учреждениях разного типа»**

Студент _____ Наумова Татьяна Викторовна
подпись

Руководитель _____ Кутеева Н.Г.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 №11)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида	7
1.1 Понятие мотивации учения в трудах зарубежных и отечественных психологов	7
1.2 Психологические особенности мотивации учения в младшем школьном возрасте.....	15
1.3. Особенности развития мотивации учения детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования	24
Выводы по 1 главе.....	27
Глава 2. Эмпирическое исследование различий показателей мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида	29
2.1. Процедура и методы исследования.....	29
2.2. Анализ результатов исследования	34
Выводы.....	51
Заключение	53
Список используемых источников.....	57
Приложение 1	62

Введение

Младший школьный возраст является одним из важнейших периодов в жизни человека, так как именно в этом возрасте закладываются значимые новообразования. Особая значимость развития познавательных процессов в этот период обусловлена зависимостью текущей успеваемости в начальной школе и способности к развитию на протяжении всей жизни от сформированности познавательных процессов.

В этом возрасте существенные изменения происходят во всей психической сфере ребенка. Ведущим видом деятельности младшего школьника является учение. Оно существенно изменяет мотивы его поведения, открывает новые источники развития познавательных и нравственных сил, произвольного поведения. Однако, разработанные методы активизации мотивации учебной деятельности в большей степени рассчитаны на здоровых детей. Эффективные методы активизации и формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с ОВЗ раскрыты недостаточно. У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья отмечается слабость мотивации к обучению.

Изучение особенностей развития мотивации учебной деятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе-интернате, нам представляется актуальным как для более глубокого понимания психологии детей этой категории, так и для совершенствования методов диагностики, обучения и воспитания этих детей и осуществления полноценной коррекции.

Проблема учебной мотивации одна из наиболее трудных в педагогике и психологии, так как, являясь индивидуально-психологической характеристикой человека, отражает очень сложные взаимодействия физиологических, психологических и социальных условий развития.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. В общепсихологическом контексте

мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

Мотивы учебной деятельности — это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Согласно Л. И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания — словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика (Б. Г. Ананьев).

Обобщая весь теоретический обзор работ отечественных психологов, мы делаем вывод о том, что «учебная мотивация есть совокупность факторов, обуславливающих проявление учебной активности». Мотивация формируется в процессе самой учебной деятельности, становление учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ребенок. Изменяя ее формы и содержание можно влиять на мотивацию, перестраивать ее. Учебная мотивация побуждает школьника к учебной деятельности и определяет направленность на те или иные стороны этой деятельности.

Цель исследования: изучение различий в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида для разработки рекомендаций школьным психологам, педагогам и родителям.

Объект исследования: мотивационная сфера младших школьников.

Предмет исследования: различия в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида.

Гипотеза: существуют различия в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Провести анализ научной литературы по изучаемой проблеме, дать характеристику понятию мотивация учения.
2. Изучить особенности развития учебной мотивации у детей в младшем школьном возрасте
3. Изучить особенности мотивационной сферы младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида.
4. Проанализировать результаты диагностики мотивационной сферы младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида.
5. Разработать рекомендации по развитию учебной мотивации младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида.

Методы исследования:

1. Организационный: сравнительный метод;
2. Эмпирический: психодиагностический метод, который включал в себя применение следующих методик:
 - Методика определения мотивов учения младших школьников М.Р. Гинзбурга;
 - Рисуночная методика диагностики мотивации учения младших школьников «В школе или про самое интересное», в модификации В.С. Мухиной;

- Методика «Расписание» Н.В. Елфимовой.

3. Метод математико-статистического анализа данных, включающий в себя применение критерия Стьюдента.

Эмпирической базой исследования выступили: гимназия города Пензы, общеобразовательная школа Пензенской области (с. Норовка), а также государственное казенное общеобразовательное учреждение Пензенской области «Нижнеломовская школа-интернат для обучающихся по адаптивным образовательным программам». Общее количество выборки составило 60 человек, 30 из которых представители общеобразовательных учреждений города Пензы (гимназии) и 20 человек, представители образовательных учреждений области (МБОУ), и 10 человек с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья были дети с диагнозами ЗПР – четыре человека, с диагнозом легкая степень дебильности – один человек, с диагнозом РДА – два человека, легкая и умеренная степени тугоухости – три человека.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида

1.1 Понятие мотивации в трудах зарубежных и отечественных психологов

Особый интерес у педагогов и родителей вызывает мотивация, которая играет главную роль в регуляции активности личности, ее поведения и деятельности. По мнению А.А. Реана, не одно из лучших педагогических взаимодействий с ребенком невозможно без учета его мотивации. За абсолютно одинаковыми действиями школьников могут стоять совершенно разные причины, то есть побудительные силы или их источники, могут быть абсолютно различны [29].

Прежде чем, охарактеризовать особенности мотивации у младших школьников, нужно дать определение мотивации и мотива, так как даже между этими терминами существует терминологическая неясность. Часть исследователей употребляют в качестве синонимов понятия «мотивация» и «мотив». Психологи чаще всего используют термин «мотивация». Под мотивацией понимают процессы детерминации активности человека или животного, а также формирование побуждения к какому-либо действию или деятельности. В понятие «мотивация» можно включить что угодно, т.к. детерминировать и побуждать могут огромное количество вещей и явлений [29].

В связи с этим, Д. Дьюсбери в 1981 году дает заключение, что определение «мотивация» часто используют как «мусорный бак» для различных, недостаточно ясных, факторов. Мотивацию обычно присоединяют к потребностям и мотивам, мировоззрениям людей и особенностям их представления о себе, а также личностным особенностям и функциональным состояниям.

К.Левин считает мотивацию важным процессом, который дает направление и побуждение к целенаправленному поведению.

Дж. Аткинсон утверждает, что мотивация – это единство личностных детерминант. Другими словами устойчивых мотивов личности и характеристик определенной ситуации (т.е. ситуационных детерминант).

В.К. Вилюнас использует понятие «мотивация» для определения всех в совокупности психологических образований и процессов, которые побуждают и направляют поведение человека на жизненно важные условия и предметы. А те в свою очередь определяют пристрастность, избирательность и конечную цель психического отражения и управляемой им активности. Это широкое описание помогает понять мотивацию как что-то, что лежит в основе обусловленности поведения. Мотивация – это общая система процессов, которые несут ответственность за побуждение и деятельность [29].

Мотивация, как психическое явление, в наше время трактуется по-разному. Некоторые ученые говорят, что это совокупность факторов, которые поддерживают и направляют, т.е. определяют поведение. Другие утверждают, что это совокупность мотивов. Остальные склоняются к мнению, что мотивация – это побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

М.Ш. Магомед-Эминов рассматривает мотивацию, как процесс психической регуляции определенной деятельности. И.А. Джидарьян говорит о мотивации, как о процессе действия мотива и как о механизме, определяющем возникновение, направление и способы осуществления определенных форм деятельности. В.К. Вилюнас считает мотивацию совокупной системой процессов, которые отвечают за побуждение и деятельность [29].

Отсюда все зарубежные и отечественные определения мотивации можно свести к двум направлениям.

Первое направление раскрывает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов, внутренних побуждений личности. Зарубежные ученые, придерживающиеся данного направления это теории А. Маслоу и Ф. Герцберга. Среди отечественных ученых – теория В.Д. Шадрикова[17].

Второе направление показывает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс или механизм. Оно базируется в основном на том, как ведут себя люди с учетом воспитания и познания. Среди зарубежных теорий сюда относится теория ожидания В.Врума, теория справедливости Адамса и модель мотивации Портера-Лоулера. Среди отечественных теорий данной точки зрения придерживаются В.А. Иванников, А.А. Файзуллаев[17].

Данные теории в каких-то моментах расходятся по ряду вопросов, но в то же время не являются взаимоисключающими. Остановимся подробнее на каждой из них.

Одной из теорий, относящихся к содержательным теориям мотивации, относится теория А. Маслоу. Смысл ее состоит в изучении потребностей человека. Сторонники данной теории утверждали, что предмет психологии этоне сознание, а поведение, в основе которого лежат потребности человека. Потребности в дальнейшем разделили на пять групп:

- физиологические потребности, которые необходимы для выживания человека: в пище, в воде, во сне и т.д.;
- потребности в безопасности и уверенности в будущем - защита от физических и других опасностей со стороны окружающего мира;
- социальные потребности - необходимость в социальном окружении, в общении с людьми и их поддержка;
- потребности в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям;
- потребность самовыражения, т.е. потребность в собственном росте и в реализации своих потенциальных возможностей.

Первые две группы потребностей первичны, а следующие три - вторичны. Исходя из теории Маслоу, данные потребности располагаются в строгой иерархической последовательности в виде пирамиды, основанием которой служат первичные потребности, а вершиной будут вторичные потребности. Смыслом такого иерархического построения является то, что в поведении человека определяющим считается удовлетворение потребностей сначала низких уровней, а по мере удовлетворения этих потребностей становятся стимулирующим фактором и потребности более высоких уровней[17].

Процесс мотивации человека через потребности бесконечен, потому что потребность самовыражения и роста человека как личности - никогда не может быть удовлетворена полностью.

Руководствуясь этой теорией, одной из задач педагога является наблюдение за учениками и своевременное выяснение, какие активные потребности движут ими, с целью повышения эффективности процесса обучения.

Дальнейшее своё развитие теория А. Маслоу получила в работах МакКлелланда и Герцберга. Основное нововведение Д. МакКлелланда состояло во введении в пирамиду потребностей – потребностей во власти, в успехе и в принадлежности (например, к определенному классу) или социальной потребности. Он считает, что в наше время наибольшее значение приобретают потребности высшего порядка, т.к. потребности низших уровней в основном уже удовлетворены. К высшим потребностям он относил потребность во власти, под ней находится потребность в успехе, а в основании пирамиды располагаются социальные потребности[17].

Исходя из теории Ф. Герцберга, можно увидеть следующие положения. Все существующие потребности человека подразделяются на гигиенические (размер заработной платы, условия труда, межличностные отношения, характер контроля) и мотивирующие факторы (ощущение власти,

продвижение по карьерной лестнице, признание, ответственность, рост возможностей). Однако, гигиенические факторы не дают развиваться неудовлетворению работой. Чтобы достичь мотивации нужно обеспечить воздействие мотивирующих факторов. Например, для эффективной мотивации работников, начальник обязан сам изучить сущность работы[17].

В.В. Шадриков предложил такую схему, где мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, так и субъективными) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. Если учесть данные факторы, то происходит принятие решения, формирование намерения[29].

Одним из первых кто предложил рассмотреть мотивацию как процесс, был В.Врум. Он говорил, что для того, чтобы быть успешным управленцем, необходимо показывать своим подчиненным, что их усилия для достижения целей организации приведут к быстрому достижению их собственных целей. Если переложить эту теорию на педагогическую психологию, согласно теории ожидания В. Врума, ученики будут учиться в том случае продуктивно, когда они будут уверены, что оправдают их ожидания в трех областях:

- 1) ожидания в отношении «затраты труда — результатов» — это соотношение между затраченными усилиями и полученными результатами;
- 2) ожидания в отношении «результатов — вознаграждений» — это ожидания определенного вознаграждения или поощрения в ответ на достигнутый уровень результатов;
- 3) третий фактор, определяющий мотивацию в теории ожидания,— ценность полученного поощрения или вознаграждения.

Чем выше будет каждый из вышеперечисленных факторов, тем выше будет мотивация человека. Но, если хоть один из данных факторов будет отсутствовать, тогда мотивации тоже не будет. Однако, у теории ожиданий В. Врума есть существенный недостаток — данная теория не говорит о том,

какое вознаграждение имеет большую валентность: оплата труда, продвижение по карьерной лестнице, признание заслуг и др[2].

Согласно теории справедливости Дж.С. Адамса выдвигается положение о том, что человек чаще всего дает субъективную оценку соотношению между полученным вознаграждением и затраченными на его достижение силами, а также сравнивает его с соотношением других людей, которые выполняют похожую работу. Поэтому многие люди часто считают, что они много сил тратят на работу, а взамен получают, гораздо меньше. В то же время их коллеги отдаются работе намного меньше, а получают больше! Когда человек так думает, то у него возникает чувство несправедливости.

Джон Адамс показал возможные реакции взрослого человека на несправедливость:

- сокращение прикладываемых усилий;
- попытка увеличить вознаграждение за свою работу;
- снижение самооценки;
- попытка повлиять на вознаграждение или условия труда других работников;
- попытка найти другой объект для сравнения;
- попытка перейти в другой отдел, цех или организацию.

Подобные же реакции на несправедливость мы можем наблюдать в учебной деятельности младших школьников.

Рассматривая отечественные процессуальные теории, мы можем остановиться на теории А.А. Файзуллаева, согласно которой в мотивационном процессе выделяется пять этапов. Рассмотрим каждый из них [29].

Первый этап – это возникновение и осознание побуждения. В полное осознание побуждения входит осознание предметного содержания побуждения, действия, результата и способов осуществления данного действия. Потребности, влечения, склонности и любое другое явление психической деятельности может выступать в качестве осознанного

побуждения. Однако, побудительный аспект психического явления не будет осознаваться человеком.

Второй этап – принятие мотива, это так называемый процесс внутреннего принятия побуждения. Другими словами соотношение его с мотивационно-смысловыми образованиями личности, соотнесение с иерархией субъективно-личностных ценностей, включение в структуру значимых отношений.

Третий этап – это реализация мотива, при которой, в зависимости от особых условий и способов реализации может меняться психологическое содержание мотива. После этого сам мотив приобретает новые функции.

Четвертый этап – закрепление мотива в структуре личности, в результате чего он становится чертой характера.

Пятый этап – актуализация потенциального побуждения, под которой понимается осознаваемое или неосознаваемое проявление соответствующей черты характера в условиях внутренней или внешней необходимости, привычки или желания [29].

А.Н. Зерниченко и Н.В. Гончаров выделяют в мотивации три стадии: формирование мотива, достижение объекта потребности и удовлетворение потребности. Однако, каждая из представленных теорий имеет свои недостатки и некоторые противоречия. Так, например, Е.П. Ильин считает, что вторая и третья стадии в теории А.Н. Зерниченко отражают сам факт действия и по этой причине недопустимо исполнительную деятельность с побудительной [17].

Похожая картина обстоит и с определением слова «мотив». За его основу берутся самые разные психологические феномены, такие как представления и идеи, чувства и переживания [4], потребности и влечения, побуждения и склонности (Хекхаузен), желания, привычки, мысли и чувство долга (П.А. Рудик), морально-политические установки и помыслы [29], психические процессы, состояния и свойства личности [17], предметы внешнего мира [2], установки [29] и даже условия существования

(В.К. Вилюнас). В результате методологической путаницы, люди, чья работа связана с воспитанием детей, оказываются в сложном положении.

А.Н. Леонтьев определяет мотив, как «опредмеченную потребность», позволяющую определять его как внутренний мотив, который входит в состав самой деятельности.

Л.И. Божович является ведущим исследователем затронутой нами проблемы. Поэтому именно он дает наиболее полное определение мотива. Мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива выступают предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Данное определение мотива объединяет в себе энергетическую, динамическую и содержательную стороны, тем самым исключает многие противоречия в его толковании [4].

В настоящее время принято выделять два подхода к пониманию мотива. Первый подход раскрывает мотив как «конструкт мышления» или теоретическое построение, а в действительности же никаких мотивов якобы нет. Такой позиции придерживался Х. Хекхаузен. В его монографии под мотивом понимается потребность (потребность во власти, которую он назвал «мотив власти»; потребность в достижении, названная им «мотивом достижения»), либо личные диспозиции (тревога и др.), либо внешние и внутренние причины различного поведения (неоказание помощи, проявление жалости и др.) [2].

Второй подход раскрывает мотив, как существующий психологический феномен; как то, что побуждает к какому-либо поступку или действию. Хотя при этом за мотив могут взять самые разные психологические феномены.

Отечественные психологи К.К. Платонов, В. С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов, также как и большинство их зарубежных коллег, рассматривают мотивы, как устойчивые свойства личности [17].

У многих психологов взгляды на сущность мотива значительно расходятся. Однако, в одном все их мнения совпадают: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но различный у

разных авторов). Психологи сходятся во мнении и смотрят на мотив как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что мотивация – это одна из фундаментальных проблем отечественной и зарубежной психологии. При разработке современной психологии ее связывают с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности и поведения.

Таким образом, нужно отметить, что мотивация это основа любой деятельности. Именно мотивация включает в себе механизм личной активности, заинтересованности человека в деятельности. В данной работе будет рассмотрена мотивация учебной деятельности младших школьников и ее отличительные особенности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

1.2 Особенности формирования мотивации учения в младшем школьном возрасте

Проанализировав исследования, которые посвящены проблемам мотивации обучения у школьников, было обнаружено множество мотивов, оказывающих влияние на эффективность процесса учения. Процесс учения в свою очередь обусловлен во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, ее организацией, возрастом ученика и всей системой его взаимоотношений с окружающим миром.

Рассмотрим различные классификации мотивов, их основные виды и выделим наиболее отчетливые признаки мотивов учения, характерные для младшего школьного возраста.

Наиболее часто мотивы классифицируют в зависимости от разной степени осознанности: осознанными, мало осознанными и неосознанными. Во время всего младшего школьного возраста осознанность поведения

увеличивается. Хотя младший школьник часто неосознанно действует, глядя на какой-либо образец, действует так, потому что так уже поступил его сверстник. Для младших школьников характерна подражательность и внушаемость. Зачастую младшие школьники делают определенное действие, под воздействием внезапного переживания. Они даже не успевают осмыслить, к чему данный поступок приведет и как это может сказаться на окружающих. Например, что-то вызвало у младшего школьника эмоциональный отклик, он может встать во время занятия, его обидел одноклассник, он дает ему отпор и т.п. Нужно учитывать и тот факт, что если результатом данного неосознанного мотива будет какой-то неблагоприятный поступок ученика, то он сделал его неумышленно[4].

Другой основой для классификации мотивов является степень близости или отдаленности целей деятельности. Мотивы бывают близкие и перспективные (отдаленные). Младшему школьнику свойственны близкие мотивы, которые связаны с реальными событиями, например общение с другом на перемене, совместная игра, движение. Близкие мотивы, которые связаны с реальностью, преобладают над мотивами перспективными, которые связаны с будущим. Учителю всегда нужно помнить о том, что перспективные мотивы складываются из цепочки близких побуждений. И для формирования перспективных (отдаленных) мотивов младших школьников, необходимо показывать ему промежуточные результаты его деятельности, движение от одного этапа к другому[2].

Мотивы также как и потребности, различают еще и по направленности. Они могут быть личными и общественными. Личные мотивы – это побуждения, которые направлены на удовлетворение личных потребностей. Еще их называют мотивами личного благополучия. Общественные (коллективистические) мотивы – это побуждения, которые направлены на удовлетворение потребностей других людей и всего общества. Проявлением этого в младшем школьном возрасте считается забота о других людях (близких, сверстниках, одноклассниках и т.п.). Старшие

дошкольники заботятся уже не только о своей успешности, но и успешности всей группы детей, выполняют поручения, оказывающие помощь другим людям. Проанализировав результаты исследований в данном вопросе, можно сделать вывод, что с первого по третий класс происходит рост коллективистической мотивации и снижается личная. Среди первоклассников почти половина детей (48,3%) делает осознанный и произвольный выбор в пользу коллектива, в то время как другая половина (52,7%) в свою пользу. Среди третьеклассников большинство детей (87,8%) делают осознанный выбор в пользу коллектива и лишь 12,2% детей делают выбор в пользу себя.

Власова Н.Н. утверждает, что ведущий путь формирования «коллективистической» мотивации – это путь сознательного усвоения «коллективистических» ценностей. Это связано с оказанием влияния взрослого человека. Такой путь можно обозначить, как «сверху вниз». Личная мотивация складывается непроизвольно, в практике деятельности и общения. Такой путь можно обозначить, как «снизу вверх». Личные мотивы как, безусловно, ценностно менее значимые, специально не вырабатываются, но формируются стихийно еще в дошкольном детстве[9].

Самое важное новообразование, которое возникает к концу дошкольного возраста – это система соподчинения мотивов. Она представляет собой некую систему или иерархию мотивов. В целом формирование мотивационной сферы младшего школьника идет от мало осознанных мотивов к более осознанным, от личных мотивов к общественным, от близких мотивов к перспективным.

Л. И. Божович, Л. С. Славина и др. выделяют очень важное личностное образование младших школьников. Оно основывается на соподчинении мотивов, возникновении сильного интереса к учению – это «внутренняя позиция школьника», которая складывается из потребности ребенка ходить в школу (одевать школьную одежду, школьный рюкзак), заниматься новой для него деятельностью обучения, занимать новое место среди окружающих [4].

Учебные мотивы обычно разделяют на две большие группы. Первая группа – это мотивы, которые порождаются самой учебной деятельностью, которые связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знаний. Вторая группа – это другие мотивы, которые находятся, как бы за пределами учебного процесса и связаны с результатами учения. Данные мотивы бывают как широкими социальными, так и узколичными (мотивы благополучия и престижные мотивы). Мотивы, которые связаны с учебной деятельностью, ее процессом и содержанием не имеют ведущего места, что видно из исследований мотивов обучения младших школьников. У большинства младших школьников выявилась такая особенность мотивации – они беспрекословно выполняют требования учителя. Это происходит потому, что социальная мотивация настолько велика, что дети не всегда понимают, зачем нужно сделать то или иное задание, которое им задает учитель. Полученные от учителя задания им кажутся очень важными, даже если заданная работа будет скучной и бесполезной[24].

По мнению Л.И. Божович социальные мотивы в системе мотивов, которые побуждают учебную деятельность младших школьников, занимают огромное место и способны определить положительное отношение детей к деятельности, которая лишена непосредственного познавательного интереса.

Из данных лонгитюдного исследования, проведенного И.М. Вереникиной, видно, что с 6 до 10 лет растет количество детей, мотивирующий свою учебную деятельность чувством долга (с 15% до 34%) и уменьшается количество детей, учащихся ради интереса (с 25% до 5%)[6].

Для ребенка, который начал посещать школу, на первый план выходят такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования и мотивы самоопределения. Младший школьник начинает осознавать общественную полезность учения, что формирует личностную готовность к обучению в школе. Такие мотивы являются результатом социальных влияний. Часто дети думают так: «Нужно учиться, чтобы в дальнейшем найти хорошую работу», «Я хочу стать врачом, излечивать людей от

болезней, а для этого необходимо иметь много знаний», «Я учусь, чтобы стать культурным и разносторонним». Данные детские рассуждения показывают, что детский сад и семья дают ребенку некую социальную установку. Ребенок знает общественную пользу учения, понимает, что знания будут необходимы ему в дальнейшем. Поэтому в первые дни посещения школы данная установка дает положительное отношение детей к учебе и формирует благоприятные условия для начала учения.

Отметим, что мотивы самосовершенствования и самоопределения для младшего школьника являются «понимаемыми» и связаны с далекими целями. На вопрос: «Моя цель» большое количество детей отвечают: «Быть честным», «Быть добрым», «Не ссориться с друзьями», «Быть примерным» или «Быть врачом», «Быть моряком» и т.д. Видно, что преобладает перспектива, которая связана с мотивами самосовершенствования и выбора дальнейшей профессии[24].

Младшие школьники придают мотивам самоопределения (будущая профессия, поступление в вуз) и самосовершенствования (быть умным, развитым, культурным) огромное значение, поэтому необходимо выстраивать учебный процесс так, чтобы с самого начала учения в школе дети понимали свое движение вперед, ежедневное получение новых знаний, умений; видели свое движение от незнания к знанию. Это станет возможным, если младший школьник будет отдавать себе отчет в том, что он уже знает и чего еще не знает, чему еще нужно научиться, о чем он узнает и чему научится, какими формами работы он уже овладел и какими предстоит овладеть на следующем уроке или в следующей четверти. Поэтому большое значение в учебном процессе имеет четкая постановка целей и учебных задач на уроке[24].

Отметки, которые дети получают в школе, играют также мотивационную роль, хотя у школьников первых и вторых классов их роль весьма своеобразна. Л.И. Божович предполагала, что дети считают отметку оценкой своих стараний, а не качества выполненной работы [4].

Из исследований видно, что отметка в виде ведущего мотива обучения выступает более чем у 50% младших школьников. У 30% преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется очень редко. Данная ситуация не совсем благоприятно сказывается на процессе обучения. Но, такое отношение к отметке вскоре исчезнет, т.к. школьники третьего и четвертого классов начинают тяготиться своими обязанностями, и их старательность уменьшается [24].

Л.И. Божович утверждает, что эти сдвиги в мотивационной сфере появляются, потому что не происходит удовлетворения познавательной потребности детей, что связано с методикой их обучения, с излишним количеством упражнений, которые направлены на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект [4].

Рассмотрим положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении данного возраста.

Благоприятные черты мотивации – это общее положительное отношение ребёнка к школе, многообразие его интересов, любознательность. Многообразие интересов у младших школьников видно потому, как их интересуют разные явления окружающего мира, не входящие в программу даже средней школы. Широта данных интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх. Чаще всего на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, фильмов. Во время проигрывания таких сюжетов находят выход социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность – это форма проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера и непререкаемый авторитет учителя, и готовность выполнять, любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких

социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Однако, в мотивации младших школьников есть ряд негативных характеристик, которые препятствуют учению. Интересы младших школьников недостаточно действенны. Сами по себе они долго не поддерживают учебную деятельность, неустойчивы, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться. Интересы детей малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете. Они слабо обобщены, т. е. охватывают один или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам. Интересы младших школьников включают в себя ориентировку школьника чаще на результат учения, а не на способы учебной деятельности. До конца начальной школы часто не формируется интерес к преодолению трудностей в учебной работе [24].

Из-за таких особенностей появляется поверхностный или недостаточный интерес к учению, который называют иногда формальным и беспечным по отношению к школе.

Проследим общую динамику мотивов учения от первого к третьему классу. Сначала у младших школьников наибольший интерес вызывает внешняя сторона пребывания в школе, а в дальнейшем возникает интерес к первым результатам учебного труда. В последнюю очередь появляется интерес к процессу, содержанию учения, а еще позднее - к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы меняются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям и принципам. Психологические исследования последнего времени показывают, что уже в середине младшего школьного возраста ребенок начинает интересоваться способами добывания знаний. У младших школьников появляются и мотивы самообразования, но они представлены

самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, редким чтением дополнительных книг. В системе мотивов, которые побуждают младших школьников к учебной деятельности, важное место отводится значимости самого процесса учения, как социально-ценной деятельности. Данный мотив для школьника настолько силен, что определяет его положительное отношение к деятельности даже тогда, когда она практически лишена для него непосредственного познавательного интереса.

Мотивация процессом – это интерес к самому процессу совершения действия. Исследователь Н. П. Морянова обнаружила, что во всех группах младших школьников познавательная мотивация оказалась выше у девочек, чем у мальчиков[26].

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит впервые в школу, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием младшего школьника получить главным образом одобрение учителя. Ребенок относится к учителю в целом доброжелательно и доверчиво, но получение плохих отметок его огорчает. Уже начинает появляться желание занять определенное место среди сверстников, повышается ориентировка на мнение одноклассников.

В. А. Сухомлинский в качестве причин снижения интереса к учению у младших школьников называл частое использование учителем плохой отметки, которое снижает стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях.

Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно дезориентировать учителя. Потому что снижается лишь общее положительное отношение к школе, причем снижается закономерно, так как оно уже получило удовлетворение. Нахождение в школе само по себе теряет для ребенка интерес, т.к. он к этому уже привык. Социальная

значимость учения во втором и третьем классах должна быть подкреплена интересом к самому содержанию учения, к способам получения знаний. В том случае, если учителю удастся это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не произойдет [24].

Можно сказать, что мотивация учения формируется из постоянно меняющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. Поэтому формирование мотивации это просто возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Мотив оказывает влияние не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, придавая им позитивные или негативные тона[24].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что учебная деятельность в младшем школьном возрасте регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов, в состав которой входят:

1. Мотивы, которые связаны с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).
2. Мотивы, которые связаны с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.
3. Мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки).
4. Престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди одноклассников).
5. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, возникающих со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник будет плохо учиться).

Также к концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации, что препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов у детей.

Многие исследователи утверждают, что для становления полноценной учебной мотивации у младших школьников нужна целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, которые связаны с внутренним содержанием и процессом обучения, складываются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности служит главным условием, которое обеспечивает развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

1.3. Особенности развития мотивации учения детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования

Отношение к учебной деятельности у учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) разных патологий значительно отличается, что видно из наблюдений за ними. Учащиеся с более высоким уровнем положительного отношения к учебе, будут иметь более высокие и полные по качеству знания. Исключением будет небольшое количество учеников с более глубоким и сложным дефектом в сравнении с другими детьми [22, 23].

Более подробно рассмотрим особенности развития учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью.

И.П. Ушакова установила, что у младших школьников с нарушением интеллекта отношение к учебе может быть как и положительное, и отрицательное. Наиболее многочисленную группу будут составлять ученики, которым свойственно внешне положительное отношение. Другими словами, такое отношение, которое в основном побуждается со стороны

учителя, воспитателя, родителей и проявляется недостаточно осознанно, в силу привычки подчиняться школьным требованиям [19].

Аффекты, вспышки гнева, грубость – это отрицательное отношение, которое имеет довольно активное выражение у детей. В данную группу можно включить детей, у которых основной дефект (нарушение интеллекта) осложняется какими-либо расстройствами центральной нервной системы и нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Младшие школьники с нарушением интеллекта часто проявляют равнодушие и пассивно-отрицательное отношение. Это находит объяснение в том, что такие дети в дошкольный период и в период обучения в первых классах чаще всего не получают должной коррекции потребностей и интересов. Из-за отсутствия интересов, низкого интеллектуального развития, отсутствия элементарного понимания важности в посещении школы и приобретении новых знаний, они равнодушно воспринимают всё, что имеет связь со школой [19].

И.П. Ушакова говорит о том, что причиной, которая вызывает отрицательное отношение к школе у учащихся с нарушением интеллекта, часто выступает нахождение такого ученика в обычной школе до поступления его в специальную школу. Младшие школьники с нарушением интеллекта, которые посещают обычную школу, чаще всего обречены на хроническую неуспеваемость. Такое происходит даже при положительном вначале отношении к учебе, при желании хорошо учиться и получать хорошие отметки [19].

То, что дети постоянно пребывают в рядах неуспевающих учеников, видимо, и влияет на развитие у них отрицательного отношения к учебной деятельности и к школе в целом. Отрицательная отметка у ученика, при всех его стараниях и усилиях, вскоре начинает вызывать у него неверие в свои силы, отрицательную реакцию на задания и требования учителя, вырабатывает отрицательное отношение ко всему, что связано со школой. В дальнейшем он не проявляет к ней интереса, равнодушно воспринимает

плохие отметки, не обращает внимания на задания учителей. Если такого ученика с нарушением интеллекта перевести в специальную школу, то там он чаще всего становится успевающим учеником, занимает высокое положение в классе и получает иное отношение к себе, как со стороны одноклассников, так и со стороны учителя. Этот факт способствует угасанию отрицательного отношения к обучению и формированию положительного.

Вышеизложенные примеры отношения к учебной деятельности учеников с нарушением интеллекта побуждаются со стороны и не считаются убеждением самого ученика. Осознанное отношение к учебе у младших школьников бывает очень редко и только в элементарных его проявлениях. Однако, уже во втором классе у некоторых детей проявляются элементы сознательного отношения к учебной деятельности, и с каждым годом они всё более расширяются под воздействием учебно-воспитательной и коррекционной работы.

Из наблюдений И.П. Ушаковой видно, что у учеников первых, вторых, а часто и третьих классов коррекционной школы, зачастую с мотивационной стороны ещё не возникает должного ответственного отношения к учению и к школьным обязанностям. Это можно частично объяснить тем, что дети с нарушением интеллекта не имеют больших возможностей, подготавливающих их мотивационную сторону. Такие дети почти всегда получают воспитание в узком кругу своих родственников и редко общаются с другими детьми. Главной же причиной служит то, что у этих детей наблюдается общее недоразвитие психики, интеллекта и личности в целом. Все эти факторы оказывают отрицательное влияние на становление у них правильного взгляда на цели и мотивы работы взрослых, на содержание их деятельности, что в свою очередь влияет на возникновение потребности в серьёзной учебной деятельности [19].

На общем фоне положительного отношения к школе у учеников первых и вторых классов коррекционной школы И.П. Ушакова считает, что в большинстве случаев детей привлекает не сам учебный процесс, а

совершенно другая сторона учебного процесса (внешняя школьная обстановка, школьные принадлежности, игры с одноклассниками и др.).

В процессе учебно-воспитательной работы и осуществлённой коррекции в предыдущие годы, в третьем и четвертом классах уже появляются большие возможности для коррекции мотивов учебной деятельности. Положительное отношение детей к учебе мотивируется более высоким уровнем развития мотивов. Хотя и элементарно, но уже начинают проявляться мотивы широкого социального значения (необходимость знаний для будущей жизни и работы, стремление выиграть в соревновании между классами и др.). Однако, у большинства учащихся положительное отношение к учебной деятельности продолжает побуждаться требованиями со стороны учителя, воспитателя, родителей, требованиями школы.

И.П. Ушакова считает, что к пятому 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. Также у них начинается рост заинтересованности в новых и всё более разнообразных сторонах школьной жизни и обучения, вырастает привязанность к учителям и одноклассникам. Все эти факторы способствует появлению новых групп мотивов учебной деятельности, и повышают степень их осознанности. Такие мотивы связаны с общественной жизнью школы и класса, с внеклассными мероприятиями, со школьной дисциплиной, с привязанностью к учителю и одноклассникам [19].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что у учеников начальных классов, обучающихся по адаптивным программам, выделяют три группы мотивов:

- мотивы, которые связаны непосредственно с учебной деятельностью;
- мотивы широкого социального значения;
- мотивы, которые связаны со стимуляцией со стороны учителя и воспитателя.

Выводы по 1 главе

Подводя итоги первой главы, мы можем сказать, что изучение мотивация является одной из фундаментальных проблем отечественной и зарубежной психологии. При разработке понятийного аппарата мотивацию часто связывают с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности и поведения.

Мотивация учебной деятельности младшего школьника имеет ряд особенностей и включает в себя ряд мотивов:

1. Мотивы, которые связаны с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

2. Мотивы, которые связаны с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

3. Мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки).

4. Престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди одноклассников).

5. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, возникающих со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник будет плохо учиться).

Также к концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации, что препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов у детей.

Многие исследователи утверждают, что для становления полноценной учебной мотивации у младших школьников нужна целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, которые связаны с внутренним содержанием и процессом обучения, складываются

только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности служит главным условием, которое обеспечивает развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

Глава 2. Эмпирическое исследование различий в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида

2.1 Процедура и методы исследования

Проведенный анализ литературных источников, касающихся различных аспектов формирования учебной мотивации детей младшего школьного возраста позволил наметить подходы к осуществлению эмпирической части нашего исследования. В соответствии с поставленными задачами, нами было проведено исследование.

Эмпирической базой исследования выступили: гимназия города Пензы, общеобразовательная школа Пензенской области (с. Норовка), а также государственное казенное общеобразовательное учреждение Пензенской области «Нижнеломовская школа-интернат для обучающихся по адаптивным образовательным программам». Общее количество выборки составило 60 человек, 30 из которых представители общеобразовательных учреждений города Пензы (гимназии) и 20 человек, представители образовательных учреждений области (МБОУ), и 10 человек с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья были дети с диагнозами ЗПР – четыре человека, с диагнозом легкая степень дебильности – один человек, с диагнозом РДА – два человека, легкая и умеренная степени тугоухости – три человека.

Наше исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап – подбор диагностического инструментария, направленного на изучение мотивационной сферы детей младшего школьного возраста. В результате анализа литературы, нами была подобрана следующая батарея методик:

1. Методика определения мотивов учения младших школьников М.Р. Гинзбурга[37];

2. Рисуночная методика диагностики мотивации учения младших школьников «В школе или про самое интересное», в модификации В.С. Мухиной[37];

3. Методика «Расписание» Н.В. Елфимовой[37].

Методика определения мотивов учения младших школьников М.Р. Гинзбурга нами была выбрана по причине того, что она позволяет выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей младшего школьного возраста. В основу разработанной методики положен принцип «персонификации» мотивов. Среди мотивов учения для младших школьников могут выступать следующие:

1. Познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности, - учебный.

2. Широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения, - социальный.

3. «Позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими, - позиционный.

4. «Внешние» по отношению к самой учебе мотивы, например, подчинение требованиям взрослых и т. п., - внешний.

5. Игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую - учебную сферу, - игровой.

6. Мотив получения высокой отметки – оценочный [37].

Каждый из описанных, в методике М.Р. Гинзбурга, мотивов представлен в виде определенного рассказа и картинки, и может быть выбран ребенком в качестве ответа на три вопроса:

1. Кто, по-твоему, из них прав? Почему?

2. С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему?

3. С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?

Ответы ребенка оцениваются качественно и количественно. Качественная интерпретация может быть проведена в зависимости от того какие выборы мотивов совершает ребенок и каких мотивов в трех выборах

представлено больше. Количественная оценка осуществляется подсчетом общей суммы баллов в зависимости от выбора мотива от 5 до 0 баллов.

Рисуночная методика диагностики мотивации учения младших школьников «В школе или про самое интересное», в модификации В.С. Мухиной. Данный вариант отличается от других методик наличием двух рисунков, один из которых выполняется на тему «В школе», а второй «Про самое интересное». При этом важной особенностью проведения методики является изготовление их дома, с целью снизить непосредственное восприятие школьной обстановки на рисунок «В школе». Кроме того, необходимость использования для диагностики двух рисунков объясняется тем, что, во-первых, они показывают умение школьника рисовать; во-вторых, позволяют сравнить два рисунка по цвету, а, следовательно, и более точно определить эмоциональное отношение к изображаемому; в-третьих, включение школьной темы в рисунок «Про самое интересное» свидетельствует о явно выраженном положительном отношении к школе.

При интерпретации рисунков учитываются два вида характеристик рисунков:

1. формальные характеристики, выявляющие эмоциональное отношение ученика к школе. К ним относятся:

- цвет рисунка (темные и холодные оттенки считаются проявлением отрицательных эмоций, светлые и теплые цвета – проявлением положительных эмоций и положительного отношения к школе);

- тщательность прорисовывания деталей рисунка свидетельствует либо о положительном (при тщательном изображении рисунка), либо об отрицательном отношении к изображаемому (при небрежном рисовании);

- творческое либо формальное отношение к рисунку. О творческом отношении к рисунку можно судить по его динамичности, свободе композиции, наличию сюжета и его завершенности и это говорит о положительном отношении к школе.

В качестве дополнительных характеристик выступают:

- наличие орнамента и симметрии (они свидетельствуют о положительном отношении к школе);

- гиперболизация, то есть преувеличение реальных размеров значимого элемента и предмета.

Выше описанные характеристики позволяют выдвинуть предположение о том, является ли учение для школьника личностно значимой деятельностью.

2. Содержательные характеристики, выявляющие отношение ученика к учению:

- количество рисунков «В школе». Наличие одного и более рисунка на тему «В школе» свидетельствует о положительном отношении к учению. Отсутствие рисунка на данную тему и наличие только рисунка «Про самое интересное» свидетельствует об отрицательном отношении к учению.

- включение школьной тематики в рисунок «Про самое интересное» свидетельствует о положительном отношении к учению.

- момент школьной жизни, отраженный в рисунке: урок, перемена или ситуация внешне связанная со школой. Только изображение урока свидетельствует о положительном отношении к учению. Если на рисунке изображена перемена либо другие внешние по отношению к учению ситуации, то, следовательно, для ученика личностно значимой является не учебная, а, например, игровая деятельность.

- отраженность содержания обучения - наличие в рисунке деталей, связанных с отдельными школьными предметами, либо деталей, свидетельствующих об ориентации на оценку – свидетельствует о том, что учение для школьника является личностно значимой деятельностью.

- отраженность общения с другими субъектами: с учителем, со сверстниками, изображен сам автор рисунка, изображен учитель и ученики, изображен любой ученик того же класса, но не автор рисунка. Данные варианты могут быть интерпретированы различным образом в зависимости

от содержания рисунка в целом. Однако, изображение учителя, как правило, может свидетельствовать о его личностной значимости для школьника.

Методика «Расписание» представляет собой такую форму исследовательской процедуры, в результате которой детям предлагается составить расписание учебы на 5 дней, по 4 урока каждый день, можно даже предложить заранее заготовленную таблицу с днями недели.

О наличии учебной мотивации свидетельствует тот факт, что ребенок выбирает первыми в расписании такие предметы как русский язык, математика, окружающий мир и чтение. Авторы методики относят эти мотивы к группе «А» - учебные.

Такие предметы как музыка, рисование, физкультура в представлении ребенка имеют развлекательный характер и являются принадлежностью дошкольной жизни, их авторы методики относят к категории «Б» или игровым мотивам.

При обработке результатов методики подсчитывается общий рейтинг предметов группы А и Б. Каждому из четырех предметов одного дня начисляется балл. Самый большой – 4 балла, начисляется тому предмету, который выбирается в качестве первого. Второму предмету начисляется 3 балла и так далее. После того, как вся таблица заполнена, рассчитывается средний рейтинг предметов группы А и Б. Сравнивая между собой средние арифметические значения балов по этим группам, можно сделать вывод о выраженности учебной или не учебной мотивации.

В случае, если рейтинг собственно учебных предметов оказался выше, можно говорить о выраженности учебной мотивации. В том случае, если рейтинг предметов группы Б оказался выше, делается заключение о том, что в мотивационно-потребностной сфере ребенка преобладают игровые мотивы, а учебный еще не сформирован. Школа в этом случае выступает для ребенка интересным местом, где много развлекательных занятий, не имеющих собственно учебного содержания.

Второй этап состоял в проведении диагностических процедур с детьми младшего школьного возраста, обучающихся по общеобразовательным и адаптивным программам. Кроме того, с целью увеличения выборки испытуемых исследования мы включили детей из городских школ, одновременно с этим проверяя гипотезу о существовании различий в показателях мотивации учения детей из городских и сельских школ.

На третьем этапе мы проводили анализ полученных результатов исследования, составляли выводы, основанные на полученном материале после статистической обработки при помощи критерия Стьюдента.

2.2 Анализ результатов исследования

Всего в нашем исследовании приняли участие 60 детей в возрасте 10-11 лет, 30 из которых представители гимназических общеобразовательных учреждений города и 20 - представители общеобразовательных школ области, и 10 человек с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате.

В результате проведения методики определения мотивов учения младших школьников М.Р. Гинзбурга мы получили следующие результаты, представленные в табл. 1

Таблица 1

Частота выбора мотивов учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида (по методике М.Р. Гинзбурга)

	Виды мотивов					
	Познав.	Социальный	Позиц-ый	Внешний	Игровой	Оцен-ый
Младшие школьники гимназий (г.Пенза)						
1 выбор	23,33%	66,67%	10%	-	-	-
2 выбор	13,33%	13,33%	6,67%	-	66,67%	-
3 выбор	50%	13,33%	6,67%	-	6,67%	23,33%
Ср. знач	28,87%	31,11%	10,003%	-	24,45%	7,78%
Младшие школьники МБОУ (Пенз.обл)						
1 выбор	20%	50%	10%	10%	-	10%
2 выбор	10%	10%	5%	-	75%	-

3 выбор	45%	15%	-	-	5%	35%
Ср. знач	25%	25%	6,67%	3,33%	26,67%	15%
Младшие школьники школы-интерната						
1 выбор	10%	10%	20%	20%	10%	30%
2 выбор	-	-	-	-	80%	20%
3 выбор	10%	10%	30%	-	-	50%
Ср. знач	6,6%	6,6%	16,6%	6,6%	30%	33,3%

Анализируя представленные результаты, мы можем отметить, что в гимназических образовательных учреждениях среди младших школьников преобладает социальные мотивы учения, которые проявляются в понимании общественной значимости учебной деятельности. В первом выборе их выбирают 66,67% детей. Далее на втором месте стоят познавательные или учебные мотивы, которые проявляются в понимании ценности знаний и учения как такового. Этими мотивами руководствуются в учебной деятельности 23,33% младших школьников. И 10% руководствуются в учебе позиционным мотивом, который связан со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими. Однако если проанализировать все три выбора детей, то мы увидим следующую иерархию мотивов учебной деятельности: социальный мотив преобладает у 31,11% младших школьников, у 28,87% преобладает учебный мотив и на третье место в выборке занимает игровой мотив у 24,45%. Таким образом, мы можем сказать, что у учащихся гимназических классов доминируют адекватные мотивы учения, что свидетельствует о мотивационной готовности учеников.

Анализируя результаты младших школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, мы видим, что преобладает социальные мотивы учения, которые проявляются в понимании общественной значимости учебной деятельности. В первом выборе их выбирают 50% детей. Далее на втором месте стоят познавательные или учебные мотивы, которые проявляются в понимании ценности знаний и учения как такового. Этими мотивами руководствуются в учебной деятельности 20% младших

школьников. 10% руководствуются в учебе позиционным мотивом, который связан со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими. И по 10% младших школьников руководствуются внешним и оценочным мотивом. Однако если проанализировать все три выбора детей, то мы увидим следующую иерархию мотивов учебной деятельности: первую ступень в иерархии мотивов занимает игровой (26,67%) мотив. Вторую и третью позицию разделяют социальный (25%) и познавательный мотивы (25% младших школьников руководствуются им). Несмотря на немного лидирующую позицию игрового мотива, в структуре мотивации присутствуют социальный и познавательный мотивы, что свидетельствует об адекватности мотивов учения и мотивационной готовности детей к учению.

Анализируя результаты младших школьников, обучающихся в школе-интернате, мы видим, что, отвечая на вопрос первого выбора: «Кто прав из представленных школьников», 30% детей руководствовались оценочным мотивом. При этом в данном выборе мы можем наблюдать не единообразную картину выбора мотивов детьми. Так как 10% детей выбрали познавательный мотив, 10% руководствуются социальным, еще 20% выбрали позиционный мотив и столько же детей выбрали внешний. Таким образом, в ответах детей присутствуют все виды мотивов, что говорит о неустойчивости мотивационной сферы младших школьников с ОВЗ. При втором выборе младших школьников, когда необходимо было выбрать того школьника с кем хотел бы играть, 80% детей выбрали играющего ребенка, что свидетельствует о игровой мотивации. И оставшиеся 20% детей выбрали оценочный мотив, что доказывает о значимости даже в игровой ситуации оценочной мотивации учения. В ситуации третьего выбора, когда необходимо было выбрать на картинке того ребенка, с кем хотел бы вместе учиться, 50% детей интерната выбрали оценочный мотив, 30% выбрали позиционный, и одинаковое количество учащихся (по 10%) выбрали социальный и познавательный мотив.

Если же обобщить все три выбора детей с ОВЗ, то иерархия частоты выбора мотивов будет следующей: первое место по количеству выборов занимает оценочный мотив (33,3%), второе место - игровой мотив (30%), третье - позиционный (16,6%) и четвертое место разделили мотивы, набравшие одинаковое количество выборов – по 6,6% - социальный, внешний и познавательный. Таким образом, мы видим, что в группе детей с ОВЗ, познавательный мотив занимает одно из последних значений в структуре соподчинения мотивов. В целом представленная иерархия мотивов является менее адекватной (по мнению М.Р. Гинзбурга), так как среди ведущих мотивов выступают оценочный и игровой.

Далее проанализируем результаты с точки зрения количественного показателя уровня развития мотивации. Нами были рассчитаны суммы баллов для каждого ребенка в соответствии с оценочной шкалой, описанной в параграфе 2.1. Полученные обобщенные значения представлены в табл.2

Таблица 2

Средние значения уровня мотивации младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа

	Младшие школьники						Значение $t_{эмп}$		
	гимназия		МБОУ		школы-интерната		между учениками гимн и МБОУ	между учениками гимн и школа-интернат	между учениками МБОУ и школой-интернат
	%	ср	%	ср	%	ср	3,2	6,5	3,2
1 уровень	20	14	10	13	-	-			
2 уровень	66,7	10,8	40	10,5	10	10			
3 уровень	13,3	7,5	35	7,57	30	7,33			
4 уровень	-	-	15	5,66	50	5,4			
5 уровень	-	-	-	-	10	3			
Среднее	11**		9**		6,2**		3,2	6,5	3,2

** различия значимы при $p \leq 0,01$

* различия значимы при $p \leq 0,05$

Анализируя табл.2, мы видим, что среди учащихся гимназии 20% младших школьников имеют очень высокий уровень мотивации и характеризуются преобладанием учебных мотивов, с наличием социальных. Среди учащихся МБОУ, таким уровнем мотивации обладают только 10%

учащихся. Среди детей с ОВЗ, подобным уровнем мотивации не обладает ни один ученик.

Высоким уровнем мотивации обладают 66,7% детей-гимназистов, 40% учащихся МБОУ и 10% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате. Высокий уровень мотивации проявляется сочетанием социальных, учебных и позиционных мотивов, и свидетельствует об адекватности мотивов и сформированности мотивационной готовности.

Нормальный или средний уровень мотивации выявлен у 13,3% школьников гимназии, 35% учащихся общеобразовательной школы и 30% детей из школы-интерната. Данный уровень мотивации говорит о сочетании позиционных, социальных и оценочных мотивов, и свидетельствует об адекватности мотивов и сформированности мотивационной готовности.

Сниженным уровнем мотивации характеризуется 15% учащихся МБОУ и 50% детей из школы-интерната, среди гимназистов данный уровень мотивации выявлен не был. Сниженный уровень мотивации характеризуется преобладанием оценочных мотивов, сочетающихся с позиционными и игровыми (внешними). Подобная картина свидетельствует о неадекватности мотивов и несформированности мотивационной готовности.

Низкий уровень мотивации был выявлен только среди респондентов из школы-интерната у 10% испытуемых. Данный мотивационный уровень характеризуется преобладанием игровых или внешних мотивов, с присутствием оценочных мотивов, что, безусловно, является признаком неадекватности мотивов и несформированности мотивационно готовности.

Если обобщить результаты, представленные в табл.2, то можно сказать следующее: уровень мотивации младших школьников, обучающихся в гимназии, колеблется в диапазоне высокого уровня, что говорит о наличии сочетания социальных, учебных и позиционных мотивов, и свидетельствует об адекватности мотивов и сформированности мотивационной готовности. Уровень мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ, колеблется в диапазоне среднего уровня, что говорит о сочетании

позиционных, социальных и оценочных мотивов, и свидетельствует об адекватности мотивов и сформированности мотивационной готовности. Уровень мотивации младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате, колеблется в диапазоне сниженного уровня мотивации, что говорит о преобладании оценочных мотивов, присутствии позиционных и игровых (внешних). Подобная картина свидетельствует о неадекватности мотивов и несформированной мотивационной готовности.

Для проверки гипотезы о значимости различий в уровне мотивации между младшими школьниками, обучающимися в образовательных учреждениях разного типа, мы использовали критерий Т-Стьюдента (для независимых выборок). Расчеты критерия представлены в приложении (1). Анализируя значения $t_{эмп}$ представлены в табл.2, мы можем сделать вывод о том, что уровень мотивации гимназистов значимо отличается (более высоким уровнем) от уровня мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ ($t_{эмп}=3,2$, при $t_{кр}=2,68$ при $p \leq 0,01$) и от уровня мотивации младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате ($t_{эмп}=6,5$, при $t_{кр}=2,71$ при $p \leq 0,01$). Кроме того, уровень мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ значимо отличается (более высоким уровнем) от уровня мотивации младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате ($t_{эмп}=3,2$, при $t_{кр}=2,76$ при $p \leq 0,01$).

Проведя рисуночную методику «В школе или про самое интересное», в модификации В.С. Мухиной, мы получили следующие результаты, представленные в табл.3

Анализируя формальные характеристики рисунков, представленные в табл.3, мы можем сделать следующие выводы. Светлые оттенки красок присутствуют у 63,3% младших школьников, обучающихся в гимназических классах, у 55% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 40% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате. Данные показатели свидетельствуют о том, что у данных детей в школе возникают положительные эмоции.

У оставшихся 36,7% младших школьников, обучающихся в гимназических классах, 45% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и 60% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате, в рисунках присутствуют темные и холодные тона в рисунке, что свидетельствует о проявлении отрицательного отношения к изображаемым предметам.

Таблица 3

Анализ формальных характеристик рисунков «В школе» среди младших школьников, обучающихся в ОУ разного вида

Младшие школьники, обучающиеся в разных видах ОУ	Цвет рисунка		Тщательность прорисовки		Отношение к рисунку		Наличие симметр		Наличие гиперболиз	
	темн	свет	тщат	небр	творч	форм	есть	нет	есть	нет
Мл. шк гимназий (1)	36,7	63,3	70	30	70	30	76,7	23,3	13,3	86,7
Мл шк МБОУ (2)	45	55	65	35	65	35	70	30	10	90
Мл шкшк-интерната (3)	60	40	40	60	40	60	50	50	20	80
Различия между 1 и 2	$\varphi_{эмп} = 1,195$		$\varphi_{эмп} = 1,549$		$\varphi_{эмп} = 1,549$		$\varphi_{эмп} = 1,075$		$\varphi_{эмп} = 0,728$	
Различия между 1 и 3	$\varphi_{эмп} = 3,33^{**}$		$\varphi_{эмп} = 5,127^{**}$		$\varphi_{эмп} = 5,127^{**}$		$\varphi_{эмп} = 3,981^{**}$		$\varphi_{эмп} = 1,273$	
Различия между 2 и 3	$\varphi_{эмп} = 2,135^*$		$\varphi_{эмп} = 3,578^{**}$		$\varphi_{эмп} = 3,578^{**}$		$\varphi_{эмп} = 2,906^{**}$		$\varphi_{эмп} = 2,001^*$	

** различия значимы при $p \leq 0,01$

* различия значимы при $p \leq 0,05$

Для того, чтобы проверить различия в частоте выбора темных или светлых оттенков при изображении рисунков «В школе», мы использовали критерий угловое преобразование Фишера и получили следующие результаты:

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и в МБОУ, мы не обнаружили значимых различий, так как $\varphi_{эмп} = 1,195$, при $\varphi_{кр} = 1,64$ $p \leq 0,05$ и $\varphi_{кр} = 2,31$ $p \leq 0,01$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе одинаково представлено среди данных выборок детей;

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия,

так как $\varphi_{\text{эмп}} = 5,127$, при $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$ $p \leq 0,05$ и $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ $p \leq 0,01$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников гимназии, чем среди учеников школы-интерната. Однако это может быть объяснено уровнем развития мелкой моторики, которая лучше развита у детей, обучающихся в гимназии;

- между младшими школьниками, обучающимися в МБОУ и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия на уровне 0,05, так как $\varphi_{\text{эмп}} = 2,135$, при $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$ $p \leq 0,05$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников МБОУ, чем среди учеников школы-интерната.

Следующий параметр для анализа – это тщательность или небрежность в рисунке. У 70% младших школьников, обучающихся в гимназических классах, у 65% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 40% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате рисунки нарисованы тщательно, что свидетельствует о положительном отношении к школе. Небрежные рисунки встречаются у 30% младших школьников, обучающихся в гимназии, у 35% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 60% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате – это говорит о неприязненном отношении к школьной жизни. Однако, хочется отметить, что показатель небрежности в рисунке у детей из интерната с ОВЗ, возможно является следствием недостаточного развития мелкой моторики и делать выводы о негативном отношении к школе будет неправомерно.

Следующий параметр для анализа – творческое или формальное отношение к рисунку. Показатель творческого подхода проявляется в динамичности рисунка, свободе его композиции, наличии сюжета и его завершенности и свидетельствует о положительном отношении к изображаемому. Таким образом, проанализировав рисунки, по этому параметру мы пришли к выводу, что 70% младших школьников, обучающихся в гимназических классах, у 65% младших школьников,

обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 40% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате рисунки проявили творческий подход к изображению школы, что свидетельствует о положительном отношении к ней. Формальный способ изображения встречается у 30% младших школьников, обучающихся в гимназии, у 35% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 60% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате – это говорит о неприязненном отношении к школьной жизни. Однако, опять же хочется отметить, что показатель творческого или формального изображения рисунков у детей из интерната может быть обусловлен недостаточным развитием воображения и моторикой руки и делать выводы о негативном отношении к школе будет неправомерно.

Так как показатели творческого/формального отношения к рисунку и показатели тщательности/небрежности изображений на тему «В школе» оказались одинаковыми, то расчеты по данным признакам у нас получились идентичными. Для проверки различий по выше обозначенным признакам, мы использовали критерий угловое преобразование Фишера и получили следующие результаты:

- по показателям тщательности/небрежности и творческого/формального подхода в рисунках между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и в МБОУ, мы не обнаружили значимых различий, так как $\varphi_{эмп} = 1,549$, при $\varphi_{кр} = 1,64$ $p \leq 0,05$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе одинаково представлено среди данных выборок детей;

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия в тщательности прорисовывании рисунков и в частоте проявления творческого подхода к изображению, так как $\varphi_{эмп} = 3,33$, при $\varphi_{кр} = 2,31$ $p \leq 0,01$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников гимназии, чем среди учеников школы-интерната;

- между младшими школьниками, обучающимися в МБОУ и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия в тщательности прорисовывании деталей в частоте проявления творческого подхода к изображению, так как $\varphi_{\text{эмп}} = 3,578$, при $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ $p \leq 0,01$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников МБОУ, чем среди учеников школы-интерната.

Анализ дополнительных характеристик рисунков, таких как наличие или отсутствие симметричных композиций или орнаментов свидетельствует о положительном либо отрицательном отношении к изображаемому. Проведенный анализ рисунка по этому параметру показал, что у 76,7% младших школьников, обучающихся в гимназии, у 70% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 50% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате в рисунках присутствуют симметричные элементы, что свидетельствует о положительном отношении к школе. В оставшихся рисунках такой симметрии не наблюдалось.

Для проверки различий в частоте встречаемости симметрии в рисунках на тему «В школе», мы использовали критерий угловое преобразование Фишера и получили следующие результаты:

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и в МБОУ, мы не обнаружили значимых различий, так как $\varphi_{\text{эмп}} = 1,075$, при $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$ $p \leq 0,05$;

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия в проявлении симметрии в рисунках, так как $\varphi_{\text{эмп}} = 3,983$, при $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ $p \leq 0,01$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников гимназии, чем среди учеников школы-интерната;

- между младшими школьниками, обучающимися в МБОУ и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия в

проявлении симметрии в рисунках, так как $\phi_{\text{эмп}} = 2,906$, при $\phi_{\text{кр}} = 2,31$ $p \leq 0,01$, что свидетельствует том, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников гимназии, чем среди учеников школы-интерната.

Другой дополнительной характеристикой для анализа выступает гиперболизация, преувеличение реальных размеров объектов, что свидетельствует о значимости изображенного предмета. Проведенный анализ рисунка по этому параметру показал, что у 13,3% младших школьников, обучающихся в гимназии, у 10% младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах Пензенской области и у 20% детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате, в рисунках присутствуют гиперболизация. Она проявляется в виде преувеличения таких элементов как дневник, доска, учитель и т.п., что свидетельствует о значимости этих объектов для учеников. В оставшихся рисунках преувеличенных объектов не наблюдалось.

Для проверки различий в частоте встречаемости преувеличенных размеров деталей рисунка на тему «В школе», мы использовали критерий угловое преобразование Фишера и получили следующие результаты:

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и в МБОУ, мы не обнаружили значимых различий в частоте встречаемости преувеличенных деталей в рисунках, $\phi_{\text{эмп}} = 0,728$, при $\phi_{\text{кр}} = 1,64$ $p \leq 0,05$;

- между младшими школьниками, обучающимися в гимназии и младшими школьниками из интерната, мы также не обнаружили значимые различия в проявлении гиперболизации в рисунках, $\phi_{\text{эмп}} = 1,273$, при $\phi_{\text{кр}} = 1,64$ $p \leq 0,05$;

- между младшими школьниками, обучающимися в МБОУ и младшими школьниками из интерната, мы обнаружили значимые различия в проявлении преувеличении деталей в рисунках, $\phi_{\text{эмп}} = 2,001$, при $\phi_{\text{кр}} = 1,64$ $p \leq 0,05$. Данные различия могут быть объяснены тем, что мелкая моторика детей с ОВЗ имеет более низкий уровень развития, что возможно объясняет более частую встречаемость крупных деталей в рисунке. С другой стороны

небольшая выборка детей с ОВЗ может быть недостаточной для объяснения того факта, что положительное отношение к школе встречается чаще среди учеников школы-интерната.

Далее проанализируем рисунки «В школе» и «Про самое интересное» с точки зрения содержательных характеристик, описанных нами в параграфе 2.1. и представленных в табл.4.

Таблица 4

Анализ содержательных характеристик рисунков «В школе» и «Про самое интересное» среди младших школьников, обучающихся в ОУ разного вида

Младшие школьники, обучающиеся в разных видах ОУ	Показатели анализа рисунков						
	Кол-во рисунков «В школе»		Включение шк.тематики в рис «Про самое интересное»		Момент, отраженный в рисунке «В школе»		
	1 и более	нет	есть	нет	урок	перемена	внешнее
Мл. шк гимназий (1)	100	-	6,67	93,33	83,33	10	6,67
Мл шк МБОУ (2)	95	5	10	90	80	15	5
Мл шкшк-интерната (3)	100	-	-	100	50	30	20
Различия между 1 и 2	-		$\varphi_{\text{мп}} = 0,849$		$\varphi_{\text{мп}} = 0,608$	$\varphi_{\text{мп}} = 1,068$	$\varphi_{\text{мп}} = 0,516$
Различия между 1 и 3	-		-		$\varphi_{\text{мп}} = 5,155^{**}$	$\varphi_{\text{мп}} = 3,642^{**}$	$\varphi_{\text{мп}} = 2,85^{**}$
Различия между 2 и 3	-		-		$\varphi_{\text{мп}} = 4,547^{**}$	$\varphi_{\text{мп}} = 2,574^{**}$	$\varphi_{\text{мп}} = 3,366^{**}$

** различия значимы при $p \leq 0,01$

* различия значимы при $p \leq 0,05$

В результате анализа табл.4, мы видим, что среди гимназистов рисунок «В школе» выполнили 100% учащихся, среди учащихся МБОУ это задание выполнили 95% детей, среди учащихся интерната с данным заданием справились 100% младших школьников. Выполненное задание свидетельствует о положительном отношении к учению среди всех

учащихся, независимо от вида учебного заведения, в котором учатся младшие школьники. Лишь 5% младших школьников, обучающихся в МБОУ принесли только рисунок «Про самое интересное», что свидетельствует об отрицательном либо нейтральном отношении к учению.

Школьную тематику включили в рисунок «Про самое интересное» лишь 6,67% детей из гимназии и 10% учащихся МБОУ, что свидетельствует о положительном отношении к учению. Однако представленные различия в количестве детей не являются значимыми ($\phi_{эмп} = 0,849$, при $\phi_{кр} = 1,64$ $p \leq 0,05$).

Анализируя сюжет, отраженный в рисунке «В школе», мы видим, что 83,33% гимназистов, 80% школьников МБОУ и 50% детей, обучающихся в интернате, изобразили урок, что свидетельствует о положительном отношении к учению и о том, что учение для данной категории детей является значимой деятельностью.

Перемену в рисунке «В школе» нарисовали 10% учащихся гимназии, 15% общеобразовательной школы и 30% детей с ОВЗ, что может быть интерпретировано как отсутствие значимости учения и значимости других видов деятельности, например, игровой. Для проверки достоверности различий в частоте встречаемости данного признака, мы использовали критерий угловое преобразование Фишера, в результате мы выяснили достоверность различий между школьниками, обучающимися в гимназиях и МБОУ и младшими школьниками, обучающимися в интернате ($\phi_{эмп} = 3,642$, при $\phi_{кр} = 2,31$ $p \leq 0,01$, $\phi_{эмп} = 2,574$, при $\phi_{кр} = 2,31$ $p \leq 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что у детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате более значимой является не учебная деятельность.

Внешние по отношению к учению ситуации нарисовали 6,67% школьников из гимназии, 5% школьников МБОУ и 20% детей из интерната. Это говорит о том, что для данной категории детей значимой является не учебная деятельность. Для проверки достоверности различий в частоте встречаемости данного признака, мы использовали критерий угловое

преобразование Фишера, в результате мы выяснили достоверность различий между школьниками, обучающимися в гимназиях и МБОУ и младшими школьниками, обучающимися в интернате ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,85$, при $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ $p \leq 0,01$, $\varphi_{\text{эмп}} = 3,366$, при $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ $p \leq 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что у детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате более значимой является не учебная деятельность.

Подводя итоги анализа методики «В школе и про самое интересное», мы можем сделать следующие выводы:

- количество детей с положительным отношением к школе значительно выше среди учащихся гимназий и общеобразовательных школ, чем среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе-интернате;
- учение как личностно значимая деятельность, значимо чаще встречается среди учащихся гимназий и общеобразовательных школ, чем среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе-интернате.

Далее для изучения силы выраженности учебного мотива, мы применили методику «Расписание». Рассчитав среднее значение баллов в каждой выборке, мы представили данные в табл.5

Таблица 5

Средние значения иерархии предметов, выбираемых младшими школьниками в образовательных учреждениях разного типа.

	Группа предметов, относящихся к учебным мотивам				Группа предметов, относящихся к игровым мотивам		
	Матем.	Рус.яз.	Окр.мир	Чтение	Муз-ка	ИЗО	ФЗК
Младшие школьники гимназий (г.Пенза)	3,68	3,35	3,02	3,6	2,85	2,74	1,9
Младшие школьники МБОУ (Пенз.обл)	3,15	3,3	3,12	2,5	2,96	2,98	3,05
Младшие	2,85	2,43	3,01	2,07	3,2	3,65	3,45

школьники школы- интерната							
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

В результате анализа табл.5, мы можем сделать следующие выводы для школьников, обучающихся в гимназии наиболее значимым предметом является математика, среднее значение составило 3,68 в диапазоне от 1 до 4. На втором месте по значимости – чтение (3,6), на третьем - русский язык (3,35) и на четвертом среди предметов, относящихся к учебным мотивам - окружающий мир (3,02). Среди предметов, входящих в группу игровых мотивов, наиболее значимым является музыка (2,85), затем ИЗО (2,74) и ФЗК (1,9).

Среди школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях Пензенской области, наиболее значимым предметом является русский язык (3,3). На втором месте по значимости – математика (3,15), на третьем – окружающий мир (3,12) и на четвертом среди предметов, относящихся к учебным мотивам – чтение (2,5). Среди предметов, входящих в группу игровых мотивов, наиболее значимым является ФЗК (3,05), затем ИЗО (2,98) и музыка (2,96). При этом стоит обратить внимание на то, что по баллам среднее арифметическое значение «чтения» в общей иерархии предметов находится ниже чем, ФЗК, ИЗО и музыка. И если рассмотреть общую иерархию, то получается, что чтение занимает последнюю позицию среди изучаемых дисциплин. Данный факт может быть объяснен негативным отношением детей к чтению как таковому и тенденцией заменять чтение книг просмотром фильмов.

У детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате, иерархия учебных дисциплин распределилась следующим образом: наиболее значимым предметом является окружающий мир (3,01). На втором месте по значимости – математика (2,85), на третьем – русский язык (2,43) и на четвертом среди предметов, относящихся к учебным мотивам – чтение (2,07). Среди предметов, входящих в группу игровых мотивов, наиболее значимым

является ИЗО (3,65), затем ФЗК (3,45) и музыка (3,2). Также хочется обратить внимание, что, сравнивая значения показателей по предметам, мы обнаруживаем тот факт, что количество баллов по «игровым» предметам колеблется в диапазоне от 3,2 до 3,65, а количество баллов среди «учебных» дисциплин в интервале от 2,07 до 3,01. Это позволяет нам сделать вывод о том, что учебные мотивы в данной группе выражены слабо.

Далее проанализируем степень выраженности учебного и игрового мотивов в каждой выборке.

Таблица 6

Средние значения выраженности учебного мотива младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа.

	Группа А (учебные мотивы)	Группа Б (игровые мотивы)
Младшие школьники гимназий (1)	3,41	2,49
Младшие школьники МБОУ (2)	3,01	2,99
Младшие школьники школы-интерната (3)	2,59	3,43
$t_{\text{эмп}}$ (между 1 и 2)	1,7	1,7
$t_{\text{эмп}}$ (между 1 и 3)	3,3*	2,9*
$t_{\text{эмп}}$ (между 2 и 3)	1,6	3,3*

** различия значимы при $p \leq 0,01$

* различия значимы при $p \leq 0,05$

Анализируя результаты табл.6, в которой представлены средние арифметические значения групп мотивов, мы можем сделать следующие выводы:

- в группе гимназистов уровень выраженности мотива учения (3,41) преобладает над уровнем выраженности игрового мотива (2,49) в этой же выборке и свидетельствует о его доминировании в данной выборке ($t_{\text{эмп}}=3,2$ при $t_{\text{кр}}=2,57$ при $p \leq 0,05$);

- в группе младших школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях Пензенской области уровень выраженности учебного мотива (3,01) отличается незначительно от уровня выраженности игрового мотива (2,99) и свидетельствует о противоречивой и неустойчивой мотивации учения в данной группе ($t_{эмп}=0,2$ при $t_{кр}=2,57$ при $p\leq 0,05$);

- в третьей выборке у детей с ОВЗ уровень выраженности игрового мотива (3,43) преобладает над учебным мотивом (2,59) и свидетельствует о невыраженной учебной мотивации ($t_{эмп}=3,1$ при $t_{кр}=2,57$ при $p\leq 0,05$).

Кроме того, выраженность учебного мотива имеет тенденцию к снижению, у учащихся при переходе от гимназического образовательного учреждения к общеобразовательному и далее среди учащихся интерната, где реализуются адаптированные программы уровень учебной мотивации самый низкий. Это возможно обусловлено как условиями обучения, так и особенностями детей с ОВЗ, так и образовательными программами. Для проверки представленной тенденции, мы сравнили результаты степени выраженности учебных мотивов между разными выборками. В результате чего можно сделать следующие выводы:

- уровень учебного мотива у учащихся гимназии выше, чем у учащихся МБОУ, однако результаты расчета при помощи критерия Стьюдента не позволили считать данные различия достоверными ($t_{эмп}=1,7$ при $t_{кр}=2,45$ при $p\leq 0,05$).

- уровень учебного мотива у учащихся гимназии выше, чем у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате, однако результаты расчета при помощи критерия Стьюдента являются достоверными при $p\leq 0,05$ ($t_{эмп}=3,3$ при $t_{кр}=2,45$ при $p\leq 0,05$).

- уровень учебного мотива у учащихся МБОУ, чем у учащихся школы-интерната, однако результаты расчета при помощи критерия Стьюдента не позволили считать данные различия достоверными ($t_{эмп}=1,6$ при $t_{кр}=2,45$ при $p\leq 0,05$).

- уровень игрового мотива у учащихся гимназии ниже, чем у учащихся МБОУ, однако результаты расчета при помощи критерия Стьюдента не позволили считать данные различия достоверными ($t_{\text{эмп}}=1,7$ при $t_{\text{кр}}=2,45$ при $p \leq 0,05$).

- уровень игрового мотива у учащихся гимназии ниже, чем у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате, результаты расчета при помощи критерия Стьюдента являются достоверными при $p \leq 0,05$ ($t_{\text{эмп}}=2,9$ при $t_{\text{кр}}=2,45$ при $p \leq 0,05$).

- уровень игрового мотива у учащихся МБОУ ниже, чем у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате, результаты расчета при помощи критерия Стьюдента являются достоверными при $p \leq 0,05$ ($t_{\text{эмп}}=3,3$ при $t_{\text{кр}}=2,45$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, наша гипотеза о том, что существуют различия в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида, подтвердилась.

Выводы

В ходе проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение различий в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида, мы выяснили следующее:

1. уровень мотивации гимназистов значимо отличается (более высоким уровнем) от уровня мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ ($t_{\text{эмп}}=3,2$, при $t_{\text{кр}}=2,68$ при $p \leq 0,01$) и от уровня мотивации младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате ($t_{\text{эмп}}=6,5$, при $t_{\text{кр}}=2,71$ при $p \leq 0,01$). Кроме того, уровень мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ значимо отличается (более высоким уровнем) от уровня мотивации младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате ($t_{\text{эмп}}=3,2$, при $t_{\text{кр}}=2,76$ при $p \leq 0,01$).

2. у младших школьников, обучающихся в гимназических образовательных учреждениях, в тройку иерархии мотивов входят социальные, познавательные и игровые мотивы учения; у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, доминируют игровой, социальный и познавательный. Данные сочетания свидетельствуют об адекватности мотивов и сформированности мотивационной готовности к школе. У младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате – ведущими являются оценочные, игровые и позиционные мотивы. Подобное сочетание свидетельствует о неадекватности мотивам обучения и несформированной мотивационной готовности детей с ОВЗ.

3. В целом для всех категорий детей характерно положительное отношение к школе. Однако, количество детей с положительным отношением к школе значительно выше среди учащихся гимназий и общеобразовательных школ, чем среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в школе-интернате.

4. Учение как личностно значимая деятельность, значимо чаще встречается среди учащихся гимназий и общеобразовательных школ, чем среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в школе-интернате.

5. У младших школьников, обучающихся в гимназии и в МБОУ уровень выраженности мотива учения значимо выше, по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в школе-интернате. Уровень игровой мотивации значимо выше в группе детей с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате, по сравнению с детьми, учащимися в общеобразовательной школе и гимназии.

Таким образом, наша гипотеза о том, что существуют различия в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида, подтвердилась.

Заключение

Младший школьный возраст является одним из важнейших периодов в жизни человека, так как именно в этом возрасте происходят существенные изменения во всей психической сфере ребенка. Ведущим видом деятельности младшего школьника является учение. Оно существенно изменяет мотивы его поведения, открывает новые источники развития познавательных и нравственных сил, произвольного поведения. Однако, разработанные методы активизации мотивации учебной деятельности в большей степени рассчитаны на здоровых детей. Эффективные методы активизации и формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с ОВЗ раскрыты недостаточно. У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья отмечается слабость мотивации к обучению.

Обобщая весь теоретический обзор работ отечественных психологов, мы делаем вывод о том, что «учебная мотивация есть совокупность факторов, обуславливающих проявление учебной активности». Мотивация формируется в процессе самой учебной деятельности, становление учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ребенок. Изменяя ее формы и содержание можно влиять на мотивацию, перестраивать ее. Учебная мотивация побуждает школьника к учебной деятельности и определяет направленность на те или иные стороны этой деятельности.

Целью нашего исследования является изучение различий в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида для разработки рекомендаций школьным психологам, педагогам и родителям.

Мы предположили, что существуют различия в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида.

В качестве эмпирической базы нашего исследования выступили: гимназия города Пензы, общеобразовательная школа Пензенской области (с. Норовка), а также государственное казенное общеобразовательное учреждение Пензенской области «Нижнеломовская школа-интернат для обучающихся по адаптивным образовательным программам». Общее количество выборки составило 60 человек, 30 из которых представители общеобразовательных учреждений города Пензы (гимназии) и 20 человек, представители образовательных учреждений области (МБОУ), и 10 человек с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в школе-интернате. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья были дети с диагнозами ЗПР – четыре человека, с диагнозом легкая степень дебильности – один человек, с диагнозом РДА – два человека, легкая и умеренная степени тугоухости – три человека.

Основными методами исследования выступили:

1. Организационный: сравнительный метод;
2. Эмпирический: психодиагностический метод, который включал в себя применение следующих методик: методика определения мотивов учения младших школьников М.Р. Гинзбурга; рисуночная методика диагностики мотивации учения младших школьников «В школе или про самое интересное», в модификации В.С. Мухиной; методика «Расписание» Н.В. Елфимовой.
3. Метод математико-статистического анализа данных, включающий в себя применение критерия Стьюдента.

В ходе проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение различий в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида, мы выяснили следующее:

1. уровень мотивации гимназистов значительно отличается (более высоким уровнем) от уровня мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ ($t_{\text{эм}}=3,2$, при $t_{\text{кр}}=2,68$ при $p \leq 0,01$) и от уровня мотивации младших

школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате ($t_{эмп}=6,5$, при $t_{кр}=2,71$ при $p \leq 0,01$). Кроме того, уровень мотивации младших школьников, обучающихся в МБОУ значительно отличается (более высоким уровнем) от уровня мотивации младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате ($t_{эмп}=3,2$, при $t_{кр}=2,76$ при $p \leq 0,01$).

2. у младших школьников, обучающихся в гимназических образовательных учреждениях, в тройку иерархии мотивов входят социальные, познавательные и игровые мотивы учения; у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, доминируют игровой, социальный и познавательный. Данные сочетания свидетельствуют об адекватности мотивов и сформированности мотивационной готовности к школе. У младших школьников с ОВЗ, обучающихся в школе-интернате – ведущими являются оценочные, игровые и позиционные мотивы. Подобное сочетание свидетельствует о неадекватности мотивам обучения и несформированной мотивационной готовности детей с ОВЗ.

3. В целом для всех категорий детей характерно положительное отношение к школе. Однако, количество детей с положительным отношением к школе значительно выше среди учащихся гимназий и общеобразовательных школ, чем среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в школе-интернате.

4. Учение как личностно значимая деятельность, значимо чаще встречается среди учащихся гимназий и общеобразовательных школ, чем среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в школе-интернате.

5. У младших школьников, обучающихся в гимназии и в МБОУ уровень выраженности мотива учения значимо выше, по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в школе-интернате. Уровень игровой мотивации значимо выше в группе детей с ОВЗ, обучающихся в

школе-интернате, по сравнению с детьми, учащимися в общеобразовательной школе и гимназии.

Таким образом, наша гипотеза о том, что существуют различия в показателях мотивации учения младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида, подтвердилась.

Исходя из результатов нашего исследования, мы видим, что, несмотря на проводимую учителями работу по развитию мотивов учения, тем не менее, мотивация детей с ОВЗ отстает в своем развитии. По мнению отечественных психологов, формирование внутренних мотивов учения необходимо вести через специально-организованную учебную деятельность, при помощи различных приемов и методов. В этой связи мы можем порекомендовать учителям:

- использовать на уроке частично-поисковые и исследовательские приемы;
- подбирать интересный по содержанию дидактический материал с опорой на чувственное восприятие, с использованием ИКТ;
- использовать игровую (сказочную) форму при подаче учебного материала;
- использовать театрализованную наглядность на уроках и на внеклассных мероприятиях;
- создавать ситуации успеха через выполнение заданий;
- соотносить учебный материал с конкретным жизненным опытом детей;
- использовать разнообразные формы обучения и воспитания, среди которых можно отметить уроки-путешествия, интегрированные уроки, интеллектуальные игры, самостоятельные работы с элементами творчества, проектная деятельность, экологические марафоны, игровые программы, выставки, детские научно-практические конференции, экскурсии.

Список используемых источников

1. Амонашвили Ш.А. Спешите дети, будем учиться летать./ Ш.А. Амонашвили. - М., 2005- 329 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В. Г. Асеев - М., 2006.- 273с.
3. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья./ Л.И.Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
4. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. / Л.И. Божович - М., 2002.- 304с.
5. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога./ Н.В. Бабкина. – М.: Школьная пресса, 2006. – 294с.
6. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280с.
7. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития./И.М. Бгажнокова.–М.: Педагогика, 2007. – 247 с.
8. Волина В.В. Учимся играя./ В.В. Волина.– М.: Новая школа, 2004.- 251с.
9. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии./ Т.А.Власова, М.С. Певзнер. - М.: Просвещение, 2003. - 173 с.
10. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов./ А.Д.Виноградова.- 2001.-264с.
11. Виноградова А.Д. Дефектология. / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова. - М.: Просвещение, 2005. - 144 с.
12. Григорьева Л.Г. Дети с проблемами в развитии./ Л.Г. Григорьева.– М.: Академкнига, 2002. – 213 с.

13. Елфимова М.М. Педагогическая психология: сборник кейсов: учеб.-метод.пособие / М.М. Елфимова. – М.:Флинта: Наука, 2015. – 176с.
14. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей./ С. Д. Забрамная. - М.: Владос, 2005- 381с.
15. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка./ Л.В. Занков. - М.: Учпедгиз, 2009. - 264 с.
16. Исаев Д.Н. Психология больного ребенка: Лекции./ Д.Н.Исаев. – СПб.: Издательство ППМИ, 2003. – 186 с.
17. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы./ Е.П. Ильин.– СПб: Питер,2000.-512с.
18. Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н.А. Киселева, И.Ю. Левченко. – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – 210 с.
19. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии. / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. - М.: Академия, 2002. - 480 с.
20. Лебединский В.В. Нарушение психического развития./ В.В. Лебединский. – М.: Педагогика. – 2004. – 306 с.
21. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей./ А.Р. Маллер. – М.: Педагогика – Пресс, 2006. – 284 с.
22. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии./ Е. М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
23. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии./ Е. М. Мастюкова. - М., 2002.- 295с.
24. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2005. – 344с.
25. Назарова Н.М. Специальная педагогика./ Н.М. Назарова.– М.: Академия, 2010. – 356с.

26. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное. Стихийное и самоопределяющее учение // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С.289-313.
27. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников./ Б.И. Пинский.- М., 2002. - 276 с.
28. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование. /под ред. В.В. Давыдова. – М., Педагогика, 2000. – 285с.
29. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология –СПб.: Издательство «Питер», 2000. —416 с.
30. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов./ С. Я. Рубинштейн.– М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
31. Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: 2005. – 180 с.
32. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья./ О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.
33. Сорокин В.М. Специальная психология./ В.М. Сорокин. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
34. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников./ А.Л.Сиротюк. – М., 2002. – 103с.
35. Стребелева Е. А.. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр./ Е. А. Стребелева. - М.: Владос, 2008.- 264с.
36. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии./ Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2004. – 185с.
37. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Академия, 2002. – 192с.

38. Тихомирова Л. Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младшие школьники./ Л. Ф. Тихомирова. - М., 2000.- 321с.

39. Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста./ Л.М. Шипицына. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 92с.

40. Щепко Е.Л. Психодиагностика нарушений развития. Принцип дифференциаций. / Е.Л. Щепко. – М.: Академия, 2000. – 410 с.

Приложение 1

Результаты расчётов математической статистики

Расчеты различий в уровне мотивации между школьниками гимназий и МБОУ
критерием Стьюдента

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	7	13	-4	4	16	16
2	8	13	-3	4	9	16
3	7	10	-4	1	16	1
4	8	10	-3	1	9	1
5	10	11	-1	2	1	4
6	11	11	0	2	0	4
7	12	10	1	1	1	1
8	10	11	-1	2	1	4
9	11	10	0	1	0	1
10	10	11	-1	2	1	4
11	10	7	-1	-2	1	4
12	11	8	0	-1	0	1
13	12	9	1	0	1	0
14	11	7	0	-2	0	4
15	10	7	-1	-2	1	4
16	11	7	0	-2	0	4
17	12	8	1	-1	1	1
18	11	6	0	-3	0	9
19	10	5	-1	-4	1	16
20	11	6	0	-3	0	9
21	12		1		1	
22	10		-1		1	
23	11		0		0	
24	10		-1		1	
25	13		2		4	
26	14		3		9	
27	15		4		16	
28	13		2		4	
29	15		4		16	
30	14		3		9	
Суммы:	330	180	0	0	120	104
Среднее:	11	9				

Результат: $t_{эм} = 3.2$

Критические значения

tКр	
p≤0.05	p≤0.01
2.01	2.68

Полученное эмпирическое значение t (3.2) находится в зоне значимости.

**Расчеты различий в уровне мотивации между школьниками гимназий и школой -интернатом
критерием Стьюдента**

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	7	10	-4	3.8	16	14.44
2	8	7	-3	0.8	9	0.64
3	7	8	-4	1.8	16	3.24
4	8	7	-3	0.8	9	0.64
5	10	4	-1	-2.2	1	4.84
6	11	6	0	-0.2	0	0.04
7	12	6	1	-0.2	1	0.04
8	10	5	-1	-1.2	1	1.44
9	11	6	0	-0.2	0	0.04
10	10	3	-1	-3.2	1	10.24
11	10		-1		1	
12	11		0		0	
13	12		1		1	
14	11		0		0	
15	10		-1		1	
16	11		0		0	
17	12		1		1	
18	11		0		0	
19	10		-1		1	
20	11		0		0	
21	12		1		1	
22	10		-1		1	
23	11		0		0	
24	10		-1		1	
25	13		2		4	
26	14		3		9	
27	15		4		16	
28	13		2		4	
29	15		4		16	
30	14		3		9	
Суммы:	330	62	0	-0	120	35.6
Среднее:	11	6.2				

Результат: $t_{эм} = 6.5$

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.02	2.71

Полученное эмпирическое значение t (6.5) находится в зоне значимости.

**Расчеты различий в уровне мотивации между школьниками МБОУ и школой -интернатом
критерием Стьюдента**

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	13	10	4	3.8	16	14.44
2	13	7	4	0.8	16	0.64
3	10	8	1	1.8	1	3.24
4	10	7	1	0.8	1	0.64
5	11	4	2	-2.2	4	4.84
6	11	6	2	-0.2	4	0.04
7	10	6	1	-0.2	1	0.04
8	11	5	2	-1.2	4	1.44
9	10	6	1	-0.2	1	0.04
10	11	3	2	-3.2	4	10.24
11	7		-2		4	
12	8		-1		1	
13	9		0		0	
14	7		-2		4	
15	7		-2		4	
16	7		-2		4	
17	8		-1		1	
18	6		-3		9	
19	5		-4		16	
20	6		-3		9	
Суммы:	180	62	0	-0	104	35.6
Среднее:	9	6.2				

Результат: $t_{эм} = 3.2$

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.05	2.76

Полученное эмпирическое значение t (3.2) находится в зоне значимости.

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты выбора темных и светлых оттенков рисования между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Выбирают светлые оттенки	Выбирают темные оттенки	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	63.3 (63.3%)	36.7 (36.7%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	55 (55%)	45 (45%)	100 (100%)

Ответ: $\phi^*_{\text{эм}} = 1.195$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты выбора темных и светлых оттенков рисования между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Выбирают светлые оттенки	Выбирают темные оттенки	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	63.3 (63.3%)	36.7 (36.7%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	40 (40%)	60 (60%)	100 (100%)

Ответ: $\phi^*_{\text{эм}} = 3,33$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты выбора темных и светлых оттенков рисования между выборками школьников из МБОУ и школьников из интерната

Группы	Выбирают светлые оттенки	Выбирают темные оттенки	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	55 (55%)	45 (45%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	40 (40%)	60 (60%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эм} = 2,135$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты тщательности/небрежности рисования между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Тщательность рисования	Небрежное рисование	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	75 (75%)	25 (25%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	65 (65%)	35 (35%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эм} = 1.549$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты тщательности/небрежности рисования между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Тщательность рисования	Небрежное рисование	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	75 (75%)	25 (25%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	40 (40%)	60 (60%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эм} = 5,127$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты тщательности/небрежности рисования между выборками школьников из МБОУ и школьников из интерната

Группы	Тщательность рисования	Небрежное рисование	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	65 (75%)	35 (25%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	40 (40%)	60 (60%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эм} = 3,578$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости творческого / формального отношения к рисованию между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Творческое отношение к рисованию	Формальное отношение к рисованию	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	75 (75%)	25 (25%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	65 (65%)	35 (35%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 1.549$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости творческого / формального отношения к рисованию между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Творческое отношение к рисованию	Формальное отношение к рисованию	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	75 (75%)	25 (25%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	40 (40%)	60 (60%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 5,127$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты частоты встречаемости творческого / формального отношения к рисованию между выборками школьников из МБОУ и школьников из интерната

Группы	Творческое отношение к рисованию	Формальное отношение к рисованию	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	65 (75%)	35 (25%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	40 (40%)	60 (60%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 3,578$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости/отсутствии симметрии в рисунках между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Симметрия есть в рисунках	Симметрии нет в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	76,7 (76,7%)	23,3 (23,3%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	65 (65%)	35 (35%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 1.075$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости/отсутствии симметрии в рисунках между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Симметрия есть в рисунках	Симметрии нет в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	76,7 (76,7%)	23,3 (23,3%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	50 (50%)	50 (50%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 3,981$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости/отсутствии симметрии в рисунках между выборками школьников из МБОУ и школьников из интерната

Группы	Симметрия есть в рисунках	Симметрии нет в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	70 (70%)	30 (30%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	50 (50%)	50 (50%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 2,906$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости/отсутствии гиперболизации в рисунках между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Наличие гиперболизации в рисунках	Отсутствие гиперболизации в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	13,3 (13,3%)	86,7 (86,7%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	10 (10%)	90 (90%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,728$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости/отсутствии гиперболизации в рисунках между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Наличие гиперболизации в рисунках	Отсутствие гиперболизации в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	13,3 (13,3%)	86,7 (86,7%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	20 (20%)	80 (80%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,273$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости/отсутствии гиперболизации в рисунках между выборками школьников из МБОУ и школьников из интерната

Группы	Наличие гиперболизации в рисунках	Отсутствие гиперболизации в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	10 (10%)	90 (90%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	20 (20%)	80 (80%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 2,001$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости школьной тематики в рисунках «Про самое интересное» между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Наличие школьной тематики в рисунках	Отсутствие школьной тематики в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	6,67 (6,67%)	93,33 (93,33%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	10 (10%)	90 (90%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 0,849$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости урока в рисунках «В школе» между выборками гимназистов и школьников МБОУ

Группы	Наличие урока в рисунках	Отсутствие урока в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	83,33 (83,33%)	16,67 (16,67%)	100 (100%)
Мл.школьники МБОУ	80 (80%)	20 (20%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эм} = 0,608$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости урока в рисунках «В школе» между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Наличие урока в рисунках	Отсутствие урока в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	83,33 (83,33%)	16,67 (16,67%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	50 (50%)	50 (50%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эм} = 5,155$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости урока в рисунках «В школе» между выборками школьников МБОУ и школьников из интерната

Группы	Наличие урока в рисунках	Отсутствие урока в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	80 (80%)	20 (20%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	50 (50%)	50 (50%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 4,547$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости перемены в рисунках «В школе» между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Наличие перемены в рисунках	Отсутствие перемены в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	10 (10%)	90 (90%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	30 (30%)	70 (70%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 3,642$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости перемены в рисунках «В школе» между выборками школьников МБОУ и школьников из интерната

Группы	Наличие перемены в рисунках	Отсутствие перемены в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	15 (15%)	85 (85%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	30 (30%)	70 (70%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 2,574$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости внешних признаков в рисунках «В школе» между выборками гимназистов и школьников из интерната

Группы	Наличие внешних признаков в рисунках	Отсутствие внешних признаков в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Гимназисты	6,63 (6,63%)	93,33 (93,33%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	20 (20%)	80 (80%)	100 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 2,85$

Критические значения

$\Phi_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета критерия угловое преобразование Фишера при сравнении частоты встречаемости внешних признаков в рисунках «В школе» между выборками школьников МБОУ и школьников из интерната

Группы	Наличие внешних признаков в рисунках	Отсутствие внешних признаков в рисунках	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Мл.школьники МБОУ	5 (5%)	95 (95%)	100 (100%)
Мл.школьники школы-интерната	20 (20%)	80 (80%)	100 (100%)

Ответ: $\phi^*_{эмп} = 3,366$

Критические значения

$\Phi_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1,64	2.31

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты расчета различий в уровне учебных мотивов критерием Стьюдента между выборками школьников из гимназии и школьниками МБОУ

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3.7	3.2	0.27	0.17	0.0729	0.0289
2	3.4	3.2	-0.03	0.17	0.0009	0.0289
3	3	3.2	-0.43	0.17	0.1849	0.0289
4	3.6	2.5	0.17	-0.53	0.0289	0.2809
Суммы:	13.7	12.1	-0.02	-0.02	0.2876	0.3676
Среднее:	3.43	3.03				

Результат: $t_{эмп} = 1.7$

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.45	3.71

Полученное эмпирическое значение t (1.7) находится в зоне незначимости.

Результаты расчета различий в уровне выраженности учебных и игровых мотивов критерием Стьюдента у учащихся гимназии

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3.7	2.8	0.27	0.33	0.0729	0.1089
2	3.4	2.7	-0.03	0.23	0.0009	0.0529
3	3	1.9	-0.43	-0.57	0.1849	0.3249
4	3.6		0.17		0.0289	
Суммы:	13.7	7.4	-0.02	-0.01	0.2876	0.4867
Среднее:	3.43	2.47				

Результат: $t_{\text{эм}} = 3.2$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.57	4.03

Полученное эмпирическое значение t (3.2) находится в зоне неопределенности.

Результаты расчета различий в уровне учебных мотивов критерием Стьюдента между выборками школьников из гимназии и школьниками с ОВЗ из школы-интерната

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3.7	2.8	0.27	0.25	0.0729	0.0625
2	3.4	2.4	-0.03	-0.15	0.0009	0.0225
3	3	3	-0.43	0.45	0.1849	0.2025
4	3.6	2	0.17	-0.55	0.0289	0.3025
Суммы:	13.7	10.2	-0.02	0	0.2876	0.59
Среднее:	3.43	2.55				

Результат: $t_{\text{эм}} = 3.3$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.45	3.71

Полученное эмпирическое значение t (3.3) находится в зоне неопределенности.

Результаты расчета различий в уровне выраженности учебных и игровых мотивов критерием Стьюдента у учащихся общеобразовательной школы

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3.15	2.96	0.13	-0.02	0.0169	0.0004
2	3.3	2.98	0.28	0	0.0784	0
3	3.12	3	0.1	0.02	0.01	0.0004
4	2.5		-0.52		0.2704	
Суммы:	12.07	8.94	-0.01	0	0.3757	0.0008
Среднее:	3.02	2.98				

Результат: $t_{\text{эм}} = 0.2$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.57	4.03

Полученное эмпирическое значение t (0.2) находится в зоне незначимости.

Результаты расчета различий в уровне учебных мотивов критерием Стьюдента между выборками школьников из МБОУ и школьниками с ОВЗ из школы-интерната

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3.15	2.85	0.13	0.26	0.0169	0.0676
2	3.3	2.43	0.28	-0.16	0.0784	0.0256
3	3.12	3.01	0.1	0.42	0.01	0.1764
4	2.5	2.07	-0.52	-0.52	0.2704	0.2704
Суммы:	12.07	10.36	-0.01	0	0.3757	0.54
Среднее:	3.02	2.59				

Результат: $t_{\text{эм}} = 1.6$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.57	4.03

Полученное эмпирическое значение t (1.6) находится в зоне незначимости.

Результаты расчета различий в уровне выраженности учебных и игровых мотивов критерием Стьюдента у учащихся общеобразовательной школы

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	2.85	3.2	0.26	-0.23	0.0676	0.0529
2	2.43	3.65	-0.16	0.22	0.0256	0.0484
3	3.01	3.45	0.42	0.02	0.1764	0.0004
4	2.07		-0.52		0.2704	
Суммы:	10.36	10.3	0	0.01	0.54	0.1017
Среднее:	2.59	3.43				

Результат: $t_{\text{эм}} = 3.1$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.57	4.03

Полученное эмпирическое значение t (3.1) находится в зоне неопределенности.

Результаты расчета различий в уровне игровых мотивов критерием Стьюдента между выборками школьников из гимназии и школьниками с ОВЗ из школы-интерната

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	2.85	3.2	0.35	-0.23	0.1225	0.0529
2	2.74	3.65	0.24	0.22	0.0576	0.0484
3	1.9	3.45	-0.6	0.02	0.36	0.0004
Суммы:	7.49	10.3	-0.01	0.01	0.5401	0.1017
Среднее:	2.5	3.43				

Результат: $t_{\text{эм}} = 2.9$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.78	4.6

Полученное эмпирическое значение t (2.9) находится в зоне неопределенности.