

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ЕЕ СВЯЗЬ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ*

*С.В. ЛАУТКИНА, старший преподаватель кафедры коррекционной работы
Витебского государственного университета им. П.М. Машерова ©*

В статье приводятся данные теоретического и эмпирического исследования проблемы мотивации учения младших школьников с речевыми нарушениями и ее связи с успеваемостью по предметам языкового и неязыкового цикла. Описаны результаты количественно-качественного анализа полученных данных констатирующего эксперимента в группах школьников с речевыми нарушениями и нормальным речевым развитием. Основными выводами исследования являются следующие положения: мотивация учения и успеваемость в группе детей с речевыми нарушениями ниже, чем в группе с нормальным речевым развитием; существует положительная корреляционная связь между мотивацией учения и успеваемостью. Результаты исследования могут применяться при создании специальных программ, формирующих высокую мотивацию учения и положительное отношение к учению. Такие программы будут способствовать оптимизации учебной деятельности и повышению успеваемости.

Ключевые слова: мотивация учения, отношение к учению, успеваемость, речевые нарушения, младшие школьники.

Проблема мотивации человека достаточно широко и многогранно представлена во многих отечественных и зарубежных теоретических и эмпирических исследованиях, хотя в полной мере «мотивационная сфера человека до сих пор мало изучена» (Е.П. Ильин). Сложность изучения объекта исследования и многообразие подходов к его изучению привели к тому, что любое психологическое явление, порождающее и направляющее активность, выражается понятием «мотив». Так, мотив понимается как потребность (К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн), побуждение, влечение (В.И. Ковалев, И.М. Сеченов, Х. Хекхаузен), намерение (Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник, К. Левин), состояние (Дж. Гилфорд, А.М. Мейрович, Е.Р. Хилгард), интересы, побуждения (А.В. Петровский). Ряд авторов мотив рассматривают как сложное интегральное образование (В.А. Иванников, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов).

При анализе понятия, структуры и функций мотива огромное значение отводится его побудительной и направляющей сторонам. По мнению С.Л. Рубинштейна, «детерминация через мотивацию – это детерминация через значимость явлений для человека. Значение предметов

и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение» [1]. Л.И. Божович подчеркивает, что в процессе своего развития мотивы и потребности действуют через сознательно поставленные цели [2].

В работах отечественных и зарубежных психологов большое внимание уделяется проблемам изучения мотивации учебной деятельности как важного фактора успешности учения. Так, *мотивацию учения* как частный вид мотивации определяет целый ряд факторов. По мнению И.А. Зимней, на мотивацию влияют: 1) образовательная система; 2) организация образовательного процесса; 3) субъективные особенности обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценки, его взаимодействие с другими учащимися и др.); 4) субъективные особенности педагога, и, прежде всего, его отношение к ученику, к делу; 5) специфика учебного предмета [3]. П.М. Якобсон выделяет следующие мотивы учения: 1) «отрицательные» мотивы-побуждения, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые возникнут в случае плохой учебы; 2) мотивы, связанные с внеучебной ситуацией, но имеющей

* Статья поступила в редакцию 12 ноября 2008 года.

положительное влияние на учебу; 3) мотивы, связанные непосредственно с самим процессом учебной деятельности и проявляющиеся в потребности в знаниях, любознательности, потребности познать новое [4].

Мотивация учения характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Л.И. Божович отмечает, что мотивация учения побуждается иерархией мотивов, в которой доминируют внутренние мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и ее выполнением, и широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений [5]. Такого же мнения придерживается и А.Н. Леонтьев, говоря о том, что в младшем школьном возрасте основной мотив учения – это само выполнение учения как объективно значимой деятельности, так как благодаря выполнению учебной деятельности ребенок приобретает новую социальную позицию. А.К. Маркова, подчеркивая иерархичность строения учебной мотивации, указывает, что в нее входят потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [6]. Причем в повседневном педагогическом общении термин «интерес» используется как синоним учебной мотивации («у него нет интереса к учебе», «нужно развивать познавательный интерес» и др.). С.М. Бондаренко названы важнейшие предпосылки формирования интереса к учению: воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности [7, с. 29]. На основании данных исследований предложены рекомендации для повышения интереса к учебе: использование заданий, требующих выполнение поисковой деятельности, создание проблемных ситуаций, разнообразие учебного материала, работа малыми группами. Однако А.К. Маркова отмечает, что мотивация учения в практике наименее управляема [8]. Формирование мотивации подчас идет стихийно, являясь скорее результатом достижения передовых учителей, чем предметом специальной, целенаправленной систематической работы. Формировать мотивацию учения значительно труднее, чем учебные действия и операции.

С мотивацией учения связана и проблема успеваемости учащихся. Высокая мотивация еще не гарантирует отличную успеваемость, хотя и является ее предпосылкой. Для высокой

успеваемости, наряду с мотивацией учения, необходима и высокая обучаемость (восприимчивость к обучению, потенциальная возможность к овладению новыми знаниями, «ансамбль интеллектуальных свойств человека») (З.И. Калмыкова, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Н.И. Мурачковский и др.).

С мотивационной сферой связано и понятие «отношение к учению». А.К. Маркова называет три типа отношения к учению: отрицательное, нейтральное и положительное, приводит их четкую дифференциацию на основе включенности обучающегося в учебный процесс [9]. Отмечается, что при отрицательном отношении к учению наблюдается бедность и узость мотивов, познавательные интересы исчерпываются интересом к результату, учебная деятельность не сформирована; при положительном отношении к учению наблюдается устойчивость мотивов и соподчинение их, сформированность учебной деятельности, нестандартность и гибкость в решении учебных задач. Ряд зарубежных исследователей (L. Abi-Hilal, C. Ethington, M. Mailer, V. Wilson) отстаивают точку зрения о связи положительного отношения к учению и высокой академической успеваемости [10; 11; 12; 13]. Учащиеся с положительным отношением к учебе имеют и более высокие учебные достижения.

Анализ литературы по проблеме мотивации учения учащихся с нарушениями речи позволяет говорить о наличии единичных публикаций в современной отечественной психолого-педагогической литературе (Е.Ю. Фирсанова) [14]. Однако еще в 1951 году Р.Е. Левина [15] указывала, что недостатки мотивации должны быть отнесены к предпосылочным по отношению к недоразвитию речи. Она выделяла группу детей с алалией (у них нарушены мотивационные процессы).

В современной научно-методической литературе отмечается значение мотивационной основы у детей с нарушениями речи для формирования успешной адаптации к школе (Л.Г. Ноздря), готовности к овладению чтением (С.П. Хабарова), высоких достижений в чтении (Alvermann, Hynd & Qian; Gyzetti, Snyder, Glass & Gamas), формирования письменно-речевой деятельности (Е.Н. Российская), повышения успеваемости (В.В. Тарасун). На важность мотивации для исправления дефектов речи, формирования речевых умений и навыков указано рядом авторов (С.М. Валявко, Т.Г. Визель, Г.С. Гуменная, Е.А. Рассохина, Н.Н. Сазонова, Е.А. Ярош).

Недостаточная представленность научных публикаций по теме исследования свидетельствует об актуальности вопроса изучения мотивации учения учащихся с речевыми нарушениями. Цель экспериментального исследования – изучить мотивацию учения учащихся с речевыми нарушениями и ее связь с успеваемостью. Для этого необходимо решить следующие задачи: определить уровень мотивации учения в начальных классах у учащихся с речевыми нарушениями и нормальным речевым развитием; сравнить успеваемость по основным предметам у учащихся с нарушениями речи и нормальным речевым развитием; исследовать взаимосвязь мотивации учения и успеваемости по предметам языкового и неязыкового цикла.

В работе применялись следующие методы: анализ и обобщение литературных источников, констатирующий эксперимент, статистическая обработка данных (с использованием прикладной программы SPSS 10). В исследовании использовалась методика Н.Г. Лускановой для определения учебной мотивации учащихся начальных классов. Методика включает диагностическое интервью в 1, 2 классах (либо анкетный опрос в 3, 4 классах) и детский рисунок «Что мне больше всего нравится в школе?». По результатам анкетирования и анализа рисунка определялся уровень школьной мотивации [16]. Была проанализирована успеваемость испытуемых по предметам языкового («Литературное чтение», «Русский язык», «Человек и мир») и неязыкового цикла («Математика»). Для этих целей изучались четвертные и годовые отметки по данным предметам (3–4 класс), проведено условное оценивание учителями начальных классов успеваемости учащихся 1–2 классов с учетом 10-балльной оценки учебных достижений.

Для реализации цели и задач было проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 1–4 классов общеобразовательных школ № 17, 31, 42 г. Витебска в возрасте 6–10 лет. Выборка привлеченных к исследованию лиц составила 411 учащихся, из них 141 – с речевыми нарушениями (экспериментальная группа, в дальнейшем – ЭГ) и 270 учащихся – с нормальным речевым развитием (контрольная группа, КГ). В КГ было 127 девочек (47%) и 143 мальчика (53%), в ЭГ – 40 девочек (28,4%) и 101 мальчик (71,6%). Все учащиеся ЭГ занимались с учителем-дефектологом на пункте коррекционно-педагогической

помощи и в дошкольный период имели основной диагноз «Общее недоразвитие речи III уровня» (по классификации Р.Е. Левиной). К моменту исследования учащиеся ЭГ имели следующие диагнозы: 1 класс – «Акустико-фонематическая дислалия», «Артикуляционно-фонематическая дислалия», «ОНР III уровня»; 2–4 классы – «Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза», «Смешанная дисграфия», «Дизорфография», «Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания».

По результатам исследования был проведен количественно-качественный анализ полученных данных и их статистическая обработка (описательная статистика, ранговая корреляция Спирмена, критерий Краскала–Уоллиса) [17]. Так, количественный анализ результатов мотивации учения посредством анкетирования в КГ показал разброс оценок от 4 баллов минимально (0,4%) до 30 максимально (8,5%) у испытуемых (максимально – 30). Средний балл в КГ по результатам анкетирования $21,45 \pm 5,28$ баллов. В ЭГ разброс оценок от 6 (0,7%) до 30 баллов (0,7%), средний балл по результатам анкетирования $18,82 \pm 4,96$ баллов. Отметим, что в обеих группах оказались дети 5 уровня школьной мотивации (баллы по анкетированию ниже 10), которые показали низкий уровень мотивации, негативное отношение к школе. В ЭГ таких выявлено 7 учащихся, в КГ – 5 (рис. 1).

Качественные результаты анкетирования учащихся ЭГ показывают их более низкие показатели по сравнению с КГ. У учащихся ЭГ чаще наблюдались нейтральные («Не знаю», «Бывает по-разному») и отрицательные ответы («Не нравится», «Чаще хочется остаться дома», «Хотел бы») на вопросы № 2 (Утром ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?), № 4 (Тебе нравится, когда отменяют какие-нибудь уроки?), № 5 (Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?).

Были проанализированы рисунки детей на тему «Что мне больше всего нравится в школе?» (рис. 2). Как известно, рисунок ребенка может рассматриваться как своеобразное интервью, данное при помощи изобразительных средств (Л.Н. Бачерников), через рисунок выявляются эмоциональные переживания детей, которые ими полностью не осознаются или о которых они предпочитают не рассказывать (Г.Т. Хоментаскас).

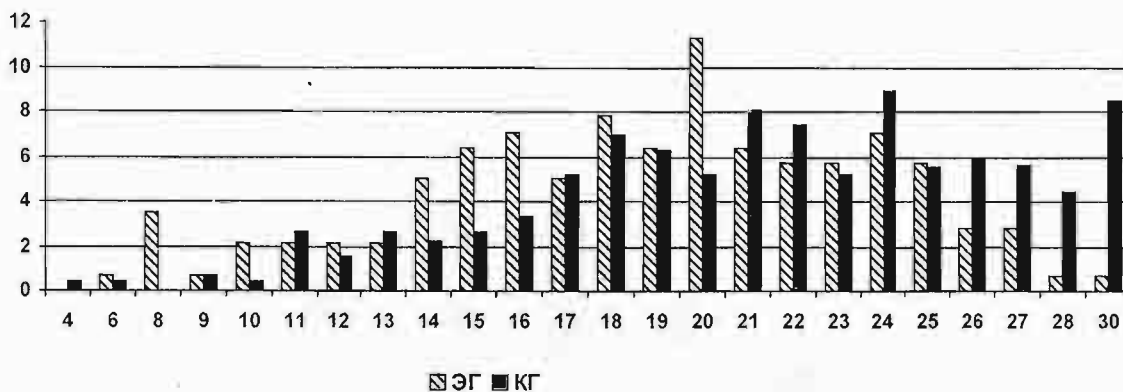


Рисунок 1 – Результаты анкетирования ЭГ и КГ (в %)

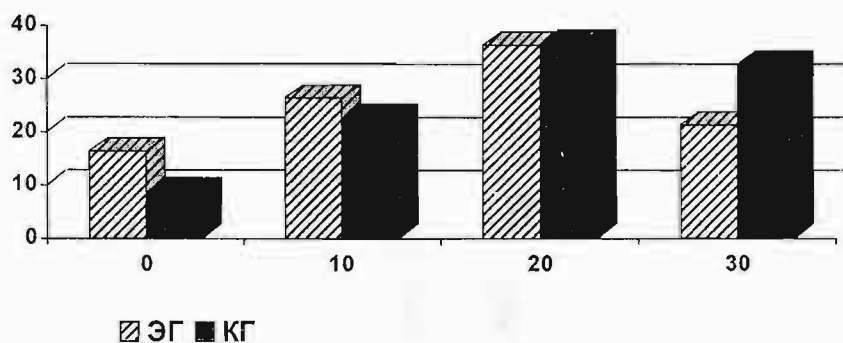


Рисунок 2 – Результаты рисунка «Что мне больше всего нравится в школе?» ЭГ и КГ (в %)

В рисунках учащихся ЭГ чаще встречались игровые ситуации, изображение транспорта, узоров (рисование машин, военной техники, игрушек и др.). В ЭГ наблюдалось несколько случаев отказа рисовать на заданную тему, с желанием рисовать то, что лучше всего получится (узоры, животных), что говорит о негативизме, трудностях приспособления к четкому выполнению школьных требований. В исследовании результаты рисунков

дополнили данные, полученные на основе анкетирования.

Значительные отличия наблюдались в КГ и ЭГ, где рисунок оценивался от 0 (рисунок не соответствует заданной теме) до 30 баллов (рисунок связан с учебной ситуацией). Средний балл по рисунку в КГ – $19,30 \pm 9,44$ баллов, в ЭГ – $16,24 \pm 9,97$ соответственно. Итоговые показатели уровней учебной мотивации (1-2-3-4-5) представлены в таблице.

Таблица – Уровни мотивации учения в ЭГ и КГ (в %)

Уровни мотивации	ЭГ		КГ	
	N	%	N	%
1ур.	9	6,4	69	25,6
2ур.	45	31,9	99	36,5
3ур.	58	41,1	77	28,4
4ур.	23	16,3	24	8,9
5ур.	6	4,3	1	0,4

Как видно из таблицы, учащиеся КГ имеют достаточно высокую мотивацию учения (1-2-3 уровень мотивации, более всего учащихся 2 уровня, имеющих нормальную школьную мотивацию). Учащиеся ЭГ представлены на 2-3-4

уровнях мотивации, максимально – на 3 уровне (положительное отношение к школе, школа привлекает внеучебными сторонами).

В ЭГ и КГ были изучены годовые и четвертные отметки по основным предметам (рис. 3, 4).

Средний балл успеваемости по математике в КГ – $6,93 \pm 1,44$, в ЭГ – $5,40 \pm 1,48$; по русскому языку – в КГ – $6,89 \pm 1,45$, в ЭГ – $5,01 \pm 1,47$; по литературному чтению в КГ – $7,80 \pm 1,34$ и ЭГ – $6,04 \pm 1,36$ соответственно; по предмету «Человек и мир» в КГ – $7,60 \pm 1,28$ и ЭГ – $6,06 \pm 1,37$.

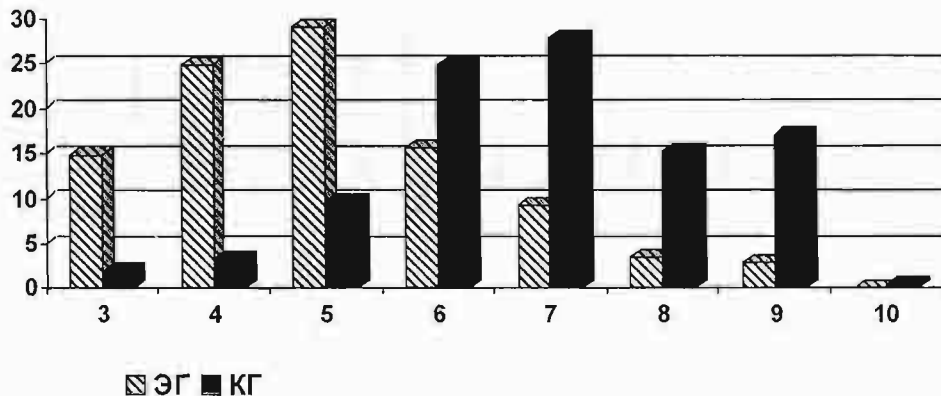


Рисунок 3 – Успеваемость по русскому языку в ЭГ и КГ (в %)

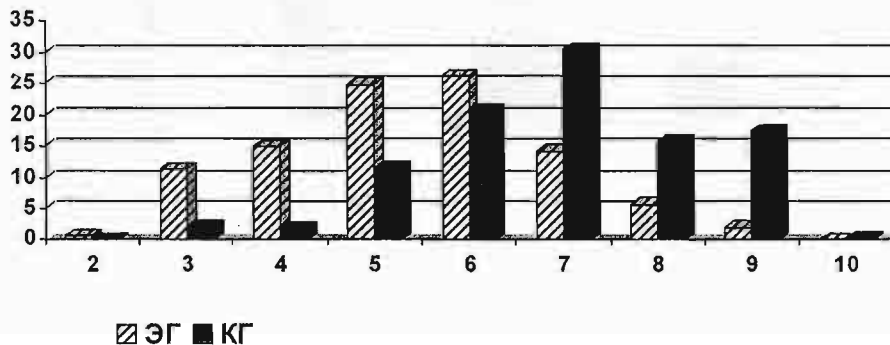


Рисунок 4 – Успеваемость по математике в ЭГ и КГ (в %)

Корреляционный анализ полученных результатов показал, что мотивация по анкете имеет положительную связь в ЭГ с успеваемостью по математике ($r=0,40$; $p \leq 0,05$), а мотивация по рисунку коррелирует с успеваемостью по математике ($r=0,28$; $p \leq 0,01$), русскому языку ($r=0,16$), литературному чтению ($r=0,14$), «Человек и мир» ($r=0,23$) при $p \leq 0,05$.

В КГ мотивация по анкете связана с успеваемостью по всем предметам: математика ($r=0,14$), «Человек и мир» ($r=0,15$) при $p \leq 0,05$; русский язык ($r=0,26$), литературное чтение ($r=0,18$) при $p \leq 0,01$. Мотивация по рисунку положительно коррелирует с успеваемостью по математике ($r=0,18$), литературному чтению ($r=0,20$), русскому языку ($r=0,20$) при $p \leq 0,01$ и предмету «Человек и мир» ($r=0,15$) при $p \leq 0,05$.

Для сравнения успеваемости по классам (для 3-х и более групп) использовался критерий Краскала-Уоллиса, который позволил установить, что в ЭГ наблюдается снижение оценок по русскому языку: самая высокая

успеваемость в 1 классе, ниже во 2-м, далее в 4-м, самая низкая в 3-м классе. В КГ следующее снижение оценок – 1 кл., 3 кл., 4 кл., 2 кл. при $p \leq 0,01$. Снижение оценок по математике в ЭГ может быть представлена следующим образом: 1 кл., 2 кл., 4 кл., 3 кл., а в КГ – 3 кл., 4 кл., 1 кл. и 2 кл. при $p \leq 0,05$.

Результаты теоретического и эмпирического исследований проблемы мотивации учения позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Мотивация учения как частный вид мотивации определяется, во-первых, направленностью мотивов, их содержанием, а, во-вторых, степенью активности, напряженности мотивов соответствующего содержания. Кроме того, мотивация учения характеризуется определенным соотношением динамической и содержательной сторон и побуждается иерархией мотивов: мотивы, связанные непосредственно с содержанием учебной деятельности и ее выполнением, и социальные мотивы, связанные с потребностью занять определенный социальный статус. Близко

к пониманию «мотивация учения» понятие «отношение к учению», которые между собой тесно связаны: чем выше мотивация учения, тем положительнее отношение к школе показывают учащиеся. Положительное отношение к учению и высокая учебная мотивация не гарантируют отличную успеваемость, однако являются важными ее предпосылками. Публикаций по проблеме мотивации учения младших школьников с речевыми нарушениями недостаточно и в дальнейшем изучении нуждается исследование мотивации учения, выполненное посредством применения различных методов и психолого-педагогических методик.

2. Общий уровень мотивации учения выше в КГ, однако, мотивация учения в КГ снижается к 4-му классу, достигая наивысших значений во 2-м классе. В ЭГ – мотивация повышается от класса к классу, достигая наивысших показателей в 4-м классе, что является важным моментом для оптимизации учебного процесса и повышения успеваемости. Однако следует заметить, что средние значения по рисунку и анкете в ЭГ не достигают средних показателей КГ.

3. В ЭГ наблюдаются более низкие средние показатели успеваемости по всем предметам языкового и неязыкового цикла по сравнению с КГ. Самую высокую успеваемость учащиеся ЭГ и КГ демонстрируют в 1–2 классах, далее наблюдается снижение оценок. Так, высокие отметки по предметам, условно выставленные учителями, напрямую связаны с тем, что в 1–2 классах используется безотметочная система оценки учебных достижений (только в конце 2-го выставляются отметки). В том числе, чем выше показатели мотивации по анкете и рисунку, тем выше успеваемость по русскому языку, литературному чтению, математике, предмету «Человек и мир» и в ЭГ, и в КГ.

4. Мотивационная сфера более динамична, чем познавательная, изменения в мотивации происходят быстро, поэтому возможны положительные изменения в мотивации учения, в том числе достигаемые посредством применения коррекционных и развивающих программ. Создание специальных программ, формирующих высокую мотивацию учения и положительное отношение к учению, позволит повысить успеваемость у учащихся начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 454 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
4. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Педагогика, 1969. – 123 с.
5. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. Проблема формирования мотивационной сферы ребенка. – М.: Педагогика, 1972. – 256 с.
6. Формирование интереса к учению у школьников / сост. А.К. Маркова [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – 96 с.
7. Бондаренко, С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы) / С.М. Бондаренко. Вопрос алгоритмизации и программирования обучения; под ред. Л.Н. Ланды. – М.: Просвещение, 1973. – Вып. 2.
8. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова [и др.]. – М.: Просвещение, 1990. – 180 с.
9. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Abi-Hilal, L. A structural model for the direct and indirect effects of sex, math anxiety on attitudes and achievement in mathematics / L. Abi-Hilal // Journal of Faculty of Education (Almansoura University). – 1992. – Vol. 20. – P. 35–53.
11. Ethington, C. A test of a model of achievement behaviors / C. Ethington // American Educational Research Journal. – 1991. – Vol. 28. – P. 155–172.
12. Maller, M. A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement / M. Maller, M. Abu-Hilal // Educational Psychology. – 2000. – Vol. 20, № 1. – P. 75. – 85.
13. Wilson, V. A meta analysis of the relationship between science achievement and science attitude: kindergarten through college / V. Wilson // Journal of Research in Science Teaching. – 1983. – Vol. 20. – P. 839–850.
14. Фирсанова, Е.Ю. Исследование мотивов учения у детей 6-7 лет с нарушениями речи / Е.Ю. Фирсанова // Психология и школа. – 2003. – № 3. – С. 73–83.
15. Левина, Р.Е. Изучение неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): в 2 т.; под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – С. 23–32.
16. Диагностика школьной дезадаптации / Н.Г. Луканова [и др.]; под общ. ред. С.А. Беличевой. – М.: Теис, 1995. – 126 с.
17. Бююль, А. SPSS – Искусство обработки информации / А. Бююль, П. Цефель. – СПб.: «ЛианСофтЮп», 2001.