

Н. В. Дроздова,
Т. А. Царикевич
Беларусь, г. Минск

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Проблема формирования мотивации учения в подростковом возрасте является одной из важнейших проблем педагогики и психологии. С одной стороны, подростковый период характеризуется снижением мотивации учения, а с другой стороны — формированием зрелых форм учебной деятельности.

В подростковом возрасте происходят значительные изменения в школьной жизни: увеличивается число изучаемых предметов; появляется несколько учителей, которые зачастую предъявляют разные требования; усложняется материал школьных программ, требующих новых видов деятельности; увеличивается количество внеклассных и внешкольных занятий. В этот период происходит снижение мотивации учения, посещение школы становится обузой. Меняется и подход к получению знаний. У подростка появляется негативизм к взрослым, часто возникают конфликты. Стремление к взрослости и желание быть принятым среди сверстников вызывают внешнее безразличие к мнению взрослых [4].

Несмотря на общее снижение мотивации учения в подростковом возрасте, А.К. Маркова [2] выделяет особенности подростков, которые способствуют становлению мотивации учения:

- чувство взрослости характеризует стремление подростка к новой жизненной позиции по отношению к миру, к себе, к другим людям; усвоение норм поведения взрослого человека;
- активность и готовность включаться в различные виды деятельности со сверстниками и взрослыми;
- стремление подростка на основе мнения других людей осознать себя как личность, оценить себя с точки зрения другого человека и из своих внутренних требований, потребность в самоутверждении и самоуважении;
- стремление к самостоятельности;

— увеличение круга интересов, сочетающееся с появлением большей их избирательности и дифференцированности;

— развитие на основе интересов специальных способностей подростков (музыкальных, литературных, технических).

Мотивы положительного отношения к учению осознаются лучше, чем отрицательные. Роль различных мотивов учения в подростковом возрасте различна, она увеличивается или уменьшается в период от младших к старшим классам.

Л.И. Божович [1], А.К. Марковой [2] и другими психологами подчеркивается, что подростковый возраст является сензитивным для развития познавательных интересов. В этот период укрепляются учебно-познавательные мотивы, которые проявляются в интересе к новым способам приобретения знаний. Проявляется стремление к анализу и обсуждению методов познания, путей научного поиска. Продолжают развиваться и мотивы самообразования. Осознание подростком сравнительной значимости мотивов свидетельствует, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов. К концу подросткового возраста наблюдается устойчивое доминирование какого-либо мотива.

Вопросы формирования и изучения мотивации учения рассматриваются в коррекционной педагогике и специальной психологии применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью (Т.Д. Ильяшенко, Н.М. Стадненко), с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (Н.Л. Белопольская, И.Ю. Кулагина), с нарушением слуха (К.Г. Коровин), с нарушениями зрения (Р.Д. Максютовой, Н.Г. Морозовой, Т.П. Свиридюк) и др.

Имеются единичные исследования мотивационной сферы и личностных особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Авторы отмечают особенности детей с ТНР, влияющие на формирование мотивации учения, среди них:

- своеобразие эмоционально-волевой и личностной сферы (С.А. Игнатьева, Е.М. Мастюкова и др.);
- преобладание среднего и низкого уровней мотивации учения (Р.Е. Левина, В.В. Тарасун, С.М. Валявко и др.);

• особенности познавательной деятельности (Л.М. Шипицына и др.).

Положительное отношение к школе детей с ТНР является одним из факторов успешного обучения. Однако до настоящего времени недостаточно изученными являются мотивы учения у подростков с тяжелыми нарушениями речи и пути их формирования. Социальная значимость данной проблемы и ее недостаточная разработанность определяют актуальность нашего исследования.

Цель исследования — изучить особенности мотивации учения подростков с ТНР и определить психолого-педагогические условия ее формирования. Экспериментальной базой явилась специальная общеобразовательная школа для детей с ТНР №18 г. Минска и общеобразовательная школа №1 г. Микашевичи. В эксперименте принимали участие 30 учащиеся 5—7 классов с ТНР и 30 подростков 6—7 классов без нарушения речи. Для выявления особенностей мотивации учения подростков использовался опросник К. Замфир [3] «Диагностика структуры учебной мотивации школьника».

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, можно сделать выводы, что в иерархии мотивов детей с ТНР ведущее место занимает мотив «позиция школьника». Далее представлен познавательный мотив, мотив достижения, мотив саморазвития, коммуникативный и внешний мотивы. Недостаточно выражен эмоциональный мотив учения.

Сравнение результатов исследования подростков с ТНР и их нормально говорящих сверстников позволяет говорить о том, что у нормально говорящих школьников преобладает средний и высокий уровень мотивов учения, а у детей с ТНР — средний. В сравнении с нормально говорящими детьми у детей с ТНР значительно выше процент мотивов с низким уровнем сформированности. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица Сравнительная оценка выраженности мотивов нормально говорящих подростков и подростков с ТНР, %

Виды мотивов учения	Степень выраженности мотивов					
	низкая		средняя		высокая	
	учащ. с ТНР	нормально говорящие	учащ. с ТНР	нормально говорящие	учащ. с ТНР	нормально говорящие
Познавательный	10	—	70	97	20	3
Коммуникативный	17	—	60	91	23	9
Эмоциональный	30	23	63	77	7	—
Саморазвития	13	—	67	67	20	33
Позиция школьника	20	—	37	40	43	60
Достижения	20	3	47	77	33	20
Внешний	17	3	60	77	23	20

Анализ литературы, результаты констатирующего эксперимента позволяют выделить психолого-педагогические условия формирования мотивации подростков с ТНР:

I. Совершенствование содержания образовательного процесса:

- коммуникативная направленность содержания учебного материала;
- организация учебной деятельности в различных коммуникативно-речевых ситуациях;
- оценка учебной деятельности с учётом речевых возможностей учащихся;
- стиль педагогической деятельности учителя-дефектолога.

II. Учет речевых, индивидуально-личностных, познавательных особенностей подростка, состояния мотивации учения подростков с ТНР при осуществлении коррекционно-развивающего процесса в специальных условиях:

- направленность на самообразование;
- профессиональная направленность.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и учение подростка / Л.И. Божович // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 1. — С. 6-10.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
3. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 488 с.
4. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей / Л.М. Фридман. — М.: Изд-во института Психотерапии, 2003. — 480 с.

И. Е. Дуванова

Беларусь, г. Жодино

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА

Дифференциация учебной деятельности школьников на современном этапе — важнейшее направление гуманизации школы и ее результативного обновления. Именно дифференциация рассматривается сегодня как ключевое средство реализации возможностей школьников в процессе обучения.

Еще в XVII в. Ян Амос Коменский отмечал, что только тот наставник добьется успеха, кто будет преподавать сообразно степени восприимчивости учащихся, учитывая различия в развитии детей. Он советовал делить учеников при обучении в зависимости от способностей на 6 разрядов, ибо только такой подход поможет преодолеть трудности на пути к знаниям каждому из них.

Знаменитый швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци в произведении «Лингард и Гертруда» высказывает мнение о важности умения различать подготовленность каждого ученика и о необходимости применять к нему отдельные приемы обучения, которые приводили бы к положительным результатам. «Впереди всех, поближе к столу, она посадила малышей, не знавших еще азбуки, — писал он, за ними тех, которые умели читать по скла-

дам, затем — умеющих уже немного читать, и, наконец, тех, которые... читали свободно» [4].

Педагоги прошлого высказывали догадки, предположения о необходимости работы с учениками разного уровня знаний, способностей, типа мышления, однако методы, приемы практической реализации такого подхода долгое время оставались неразработанными, теоретически необоснованными.

Первый опыт практической реализации идеи дифференцированного подхода к обучению школьников был осуществлен французским педагогом Лассалем в 1684 году. Он разделял всех своих учеников в зависимости от их способностей и на этой основе осуществлял обучение. Аналогичная школа была создана в начале XX века в США Д. Кеннеди, в Германии повторяла тот же опыт Мангеймская система.

В России, как и на Западе, проблема дифференциации обучения специально не разрабатывалась, хотя на необходимость учета ее отдельных слагаемых указывалось во многих исследованиях.

Так, К. Д. Ушинский в сочинении «Исторический опыт постановки вопросов обучения» указывает на необходимость работы с учениками разного уровня знаний. «...деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредна, но даже полезна, если наставник умеет, занимаясь с одной группой сам, давать двум другим полезное самостоятельное упражнение» [5].

В 1991 году в «Положении о средней общеобразовательной школе Беларуси» была провозглашена необходимость создания дифференцированной школы (раздел «Виды и структура школ»), что само по себе было весьма положительным. Проблема лишь в том, что большинство администраторов и педагогов не имели достаточной подготовки для работы в условиях дифференциации. Это привело к тому, что в общеобразовательных школах появились специализированные, общеобразовательные и реальные классы, куда учащиеся отбирались, да и сейчас отбираются по единственному критерию — уровню обученности. Как результат — в спецклассе обучались учащиеся, имеющие преимущественно отличные и хорошие отметки, в общеобразовательном классе — школьники с хорошими и удовлетворительными отметками, а в реальных классах все остальные.