

УДК 376.42+372.874
ББК Ч345

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03

К. Ю. Крохалев
Екатеринбург, Россия
Л. А. Семенов
Сургут, Россия

K. Yu. Krokhaliev
Ekaterinburg, Russia
L. A. Semenov
Surgut, Russia

**ВЛИЯНИЕ НЕВРОЛОГИЧЕСКОГО
ДЕФИЦИТА НА ХАРАКТЕРИСТИКИ
ДВИГАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЛЕГКОЙ И УМЕРЕННОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**IMPACT OF NEUROLOGICAL
DEFICIENCY
ON CHARACTERISTICS
OF MOTOR FUNCTION
OF PRIMARY PUPILS WITH MILD
AND MEDIUM DEGREE
MENTAL RETARDATION**

Аннотация. Рассматриваются двигательные характеристики умственно отсталых детей в контексте системных нарушений психомоторной сферы и направления коррекционного воздействия на их развитие.

Ключевые слова: неврологический дефицит; умственная отсталость; двигательные характеристики человека.

Сведения об авторе: Крохалев Константин Юрьевич, аспирант кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 122.

E-mail: kostochka77@mail.ru.

Сведения об авторе: Семенов Леонид Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания.

Место работы: Сургутский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 628400, Сургут, ул.Артема, 9, корп. 2, к. 110.

E-mail: physical_science@surgpu.ru.

На процессы организации двигательных функций оказывают влияние биомеханические (О. В. За-

Abstract. Motor characteristics of children with mental retardation are discussed in the context of systemic malfunction of psycho motor sphere and ways of correctional influence on their development.

Key words: neurological deficiency; mental retardation; motor characteristics of man.

About the author: Krokhaliev Konstantin Yurievich, Post-graduate Student of the Chair of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

About the author: Semenov Leonid Alekseevich, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Physical Education.

Place of employment: Surgut State Pedagogical University.

харова Г. И. Ковальчук, В. Н. Лузгин), неврологические (Н. П. Вайзман, Л. И. Дробинская, М. Н. Фиш-

ман, Л. А. Рожкова), психологические (Н. П. Вайзман, М. Н. Фишман и др.) особенности человека. Установлено, что тип двигательной недостаточности при различных клинических формах умственной отсталости неодинаков и зависит от многих факторов: локализации очага поражения; степени нарушения премоторных зон; уровня интеллекта и др. (Н. П. Вайзман, А. А. Дмитриев, В. М. Мозговой, А. С. Самыличев, Б. В. Сермеев и мн. др.).

Разработка моделей коррекционного воздействия на физическое развитие учащихся с нарушением интеллекта в настоящее время опирается на современный уровень развития представлений о структуре и механизмах двигательных функций человека. К базовым структурам произвольных двигательных функций (ее компонентам), независимым от культурных влияний, относят следующие: проприоцептивная афферентация, оптико-пространственная афферентация, центральная регуляция движений с учетом пространственных характеристик, центральная регуляция движений с учетом пространственно-временных характеристик, реципрокная координация, речевая регуляция (П. К. Анохин, М. М. Безруких, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, И. П. Павлов, К. В. Судаков, Д. А. Фарбер, Л. С. Цветкова и др.). Таким образом, двигательная функция носит комплексный характер и рассматривается как взаимодействие высоко дифференцированных взаимозаменяемых элементов. Она реализует произвольные двига-

тельные акты человека и лежит в основе формирования двигательных навыков (П. К. Анохин, А. Р. Лурия, К. В. Судаков, И. Н. Филимонов и др.).

Актуальность работы обусловлена выявлением в последнее десятилетие среди учащихся с умственной отсталостью большого количества школьников с выраженной дисфункцией центральной нервной системы, проявляющейся при медицинском обследовании грубой патологической неврологической симптоматикой. Эти проявления в нашей работе мы обозначили как неврологический дефицит. Под неврологическим дефицитом нами понимается наличие у учащихся патологических симптомов, нарушение стато-моторных координаций, наличие параличей, парезов различной степени выраженности.

ЦЕЛЬ РАБОТЫ — провести дифференциальную диагностику характеристик двигательных функций у учащихся младшего школьного возраста с легкой и умеренной умственной отсталостью.

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. Работа проводилась в два этапа. На первом в ходе медицинского и психофизического исследования врачами-неврологами изучался неврологический статус учащихся 7—10 лет с легкой и умеренной умственной отсталостью с целью выявления у них неврологического дефицита. Исследование проводилось на базе специальных коррекционных учебных заведений VIII вида № 73, 111 и

Областной психиатрической больницы. В исследовании принимали участие учащиеся с легкой умственной отсталостью (88 человек) и учащиеся с умеренной умственной отсталостью (25 человек).

РЕЗУЛЬТАТЫ МЕДИЦИНСКОГО И ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. В результате обследования у 28 учащихся с легкой умственной отсталостью была выявлена патологическая неврологическая симптоматика в виде следующих проявлений:

- синдром пирамидной недостаточности выявлен у одного учащегося 7 лет, двух учащихся 8 лет, одного учащегося 10 лет, всего — у четверых;

- синдром экстрапирамидной недостаточности выявлен у одного учащегося 7 лет, двух учащихся 8 лет и одного учащегося 9 лет, всего — у четверых;

- сочетанные двигательные нарушения (синдромы и пирамидной и экстрапирамидной недостаточности) выявлены у двух учащихся 7 лет, одного учащегося 8 лет, трех учащихся 9 лет и трех учащихся 10-летнего возраста, всего — у 10 человек;

- синдром мозжечковой недостаточности был выявлен у двух учащихся 7 лет, одного учащегося 8 лет, двух учащихся 9 лет и одного учащегося 10-летнего возраста, всего — у 6 человек;

- миотонический синдром был выявлен у двух учащихся 8 лет, одного учащегося 9 лет и одного

учащегося 10-летнего возраста, всего — у четверых.

В группе учащихся с умеренной умственной отсталостью сочетанные двигательные нарушения (синдромы пирамидной и экстрапирамидной недостаточности) были выявлены у двух учащихся 7 лет, трех учащихся 8 лет, четырех учащихся 9 лет и трех учащихся 10-летнего возраста, всего — у 12 человек;

- синдром мозжечковой недостаточности был выявлен у двух учащихся 8 лет, двух учащихся 9 лет и трех учащихся 10-летнего возраста, всего — у 7 человек;

- у двух учащихся 8 лет и одного учащегося 9 лет выявлены гемипарезы. У одного учащегося 10 лет выявлена гемиплегия. У одного учащегося 9 лет и одного учащегося 10 лет выявлены параспарезы. Всего с выраженными двигательными нарушениями — 6 человек. Результаты исследования представлены в табл. 1.

В дальнейшем при обследовании характеристик компонентов двигательной функции у учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью считаем целесообразным выделить группу детей с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом в количестве 28 человек. Для получения сравнительных оценочных характеристик нами были обследованы учащиеся 7—10 лет массовой школы (80 человек).

Таблица 1

Результаты медицинского и психофизического исследования

Диагноз	Легкая умственная отсталость				Умеренная умственная отсталость			
	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет
Двигательные нарушения								
Сочетанные двигательные нарушения (синдромы пирамидной, экстрапирамидной недостаточности)	2	2	3	3	2	3	4	3
Синдром пирамидной недостаточности	1	2	—	1	—	—	—	—
Синдром экстрапирамидной недостаточности	1	2	1	—	—	—	—	—
Синдром мозжечковой недостаточности	2	1	2	1	—	2	2	3
Миотонический синдром	—	2	1	1	—	—	—	
Гемиплегия	—	—	—	—	—	—	—	1
Гемипарез	—	—	—	—	—	2	1	
Парапарез	—	—	—	—	—	—	1	1

В дальнейшем при обследовании характеристик компонентов двигательной функции у учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью считаем целесообразным выделить группу детей с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом в количестве 28 человек. Для получения сравнительных оценочных характеристик нами были обследованы учащиеся 7—10 лет массовой школы (80 человек).

Для проведения исследования была использована методика нейропсихологического обследования движений А. Р. Лурия. В ходе обследования оценивались: праксис позы, пространственный праксис, динамический праксис, реципрокная координация, воспроизведение ритмических структур, реакция выбора.

Праксис позы исследовался в процессе воспроизведения испытуемыми наглядно демонстрируемых поз ладоней, положений пальцев. Руки испытуемых закрывались экраном, при воспроизведении поз они опирались только на проприоцептивную афферентацию.

В процессе исследования пространственного праксиса учащиеся воспроизводили наглядно демонстрируемые им положения рук с учетом пространственных характеристик.

Динамический праксис исследовался в результате воспроизведения учащимися наглядно демонстрируемых серий простых движений. Серия движения составляла кинетическую мелодию. Оценивалось правильное выполнение элементов кинетической мелодии и

плавное переключение с одного ее элемента на другой.

В процессе исследования реципрокной координации оценивалась деятельность мышц агонистов и антагонистов при выполнении руками разнонаправленных движений, например сжимания одной кисти в кулак и разжимания другой.

В процессе воспроизведения ритмических структур исследовалась темпо-ритмическая организация двигательного акта. Испытуемые воспроизводили наглядно демонстрируемые ритмические структуры (интервалы), что требовалось делать отстукиванием ладонями двух рук.

Речевая регуляция поведения исследовалась в процессе выполнения пробы «реакция выбора». Учащиеся выполняли двигательное действие с опорой на внешние сигналы, определенные словесно-логической инструкцией.

В процессе обследования для получения количественных показателей мы использовали методику количественной оценки нейропсихологического обследования Ж. М. Глозман. Согласно методике, правильность движений выполняемых испытуемыми оценивались баллами (от 0.5 до 3 баллов. Оценочные шаги — 0.5 балла. Минимум допущенных ошибок оценивается в 0.5 балла). Невыполнение пробы — 3 балла. Высокий показатель по каким-либо тестам дает основание делать заключение о недостаточном уровне сформированности тех или иных компонентов двигательной функции.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. В табл. 2, 3, 4, 5 представлены количественные показатели характеристик двигательных функций учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью и учащихся массовых школ.

Таблица 2

Количественные показатели уровня развития компонентов двигательной функции у учащихся массовой школы

Возраст	Компоненты двигательной функции					
	Праксис позы	Простран. праксис	Динамич. праксис	Реципрок.координ.	Воспроиз. ритмич. структур	Реакция выбора
7 лет	1.45	1.67	1.01	1.15	0.93	0.85
8 лет	1.12	0.97	0.82	1	0.45	0.50
9 лет	1	0.50	0.67	0.60	0.32	0.32
10 лет	0.90	0.70	0.46	0.40	0.0.1	0.15

Таблица 3

Количественные показатели уровня развития компонентов двигательной функции у учащихся с легкой умственной отсталостью

Возраст	Компоненты двигательной функции					
	Праксис позы	Простран. праксис	Динамич. праксис	Реципроккоордин.	Воспроиз. ритмич. структур	Реакция выбора
7 лет	2.50	3	2.50	2.40	2.55	2.60
8 лет	1.50	2.72	1.72	2.55	2.05	2.44
9 лет	1.30	2.85	1.27	1.47	1.52	1.75
10 лет	1.25	2.37	1.22	1.60	1.58	1.67

Таблица 4

Количественные показатели уровня развития компонентов двигательной функции у учащихся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом

Возраст	Компоненты двигательной функции					
	Праксис позы	Простран. праксис	Динамич. праксис	Реципроккоордин.	Воспроиз. ритмич. структур	Реакция выбора
7 лет	2.60	3	2.50	2.80	2.65	3
8 лет	2.42	3	1.72	2.57	2.50	2.57
9 лет	1.66	2.83	1.27	1.66	1.66	2.25
10 лет	1.83	2.83	1.22	2.	2.66	2.33

Таблица 5

Количественные показатели характеристик двигательной функции у учащихся с умеренной умственной отсталостью

Возраст	Компоненты двигательной функции					
	Праксис позы	Простран. праксис	Динамич. праксис	Реципрок координ.	Воспроиз. ритмич. структур	Реакция выбора
7 лет	2.55	3	2.77	3	3	3
8 лет	2.60	3	2.60	3	3	2.60
9 лет	2.30	3	2.30	3	3	2.80
10 лет	2.08	2.66	1.75	2.41	2.66	2.66

Для удобства распределения полученных данных в ходе их статистической обработки были введены условные обозначения: V3 — праксис позы, V4 — пространственный праксис, V5 — динамический праксис, V6 — реципрокная

координация, V7 — воспроизведение ритмических структур, V8 — реакция выбора. В результате дисперсионного анализа на уровне $p < 0.05$ были получены статистически значимые различия между показателями V3—V8 у учащихся с лег-

кой умственной отсталостью, легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом, учащихся с умеренной умственной отсталостью и нормально развивающихся школьников. Таким образом, установлено влияние диагноза на изменчивость переменных V3—V8.

В результате дисперсионного анализа на уровне $p < 0.05$ были получены статистически значимые различия между показателями V3—V8 в группах учащихся с легкой умственной отсталостью 7—10-летнего возраста, а также в группах учащихся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом, умеренной умственной отсталостью и нормально

развивающихся школьников. Таким образом, установлено влияние возраста на переменные V3—V8.

Анализ вариабельности регистрируемых значений количественных показателей компонентов двигательной функции (табл. 6) показал, что последняя существенно выше у детей с умственной отсталостью, чем у нормально развивающихся школьников. Это означает, что обследованная группа умственно отсталых школьников менее однородна в сравнении с учащимися массовых школ, а вариабельность значений у отдельно взятого ребенка выражена сильнее, чем у нормально развивающихся школьников того же возраста.

Таблица 6

Вариабельность количественных показателей компонентов двигательной функции нормально развивающихся школьников, учащихся с легкой умственной отсталостью, учащихся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом, учащихся с умеренной умственной отсталостью

Компоненты двигательной функции	Диагноз			
	Нормально развивающиеся школьники	Учащиеся с легкой умственной отсталостью	Учащиеся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом	Учащиеся с умеренной умственной отсталостью
Праксис позы	0.33	0.3	0.06	0.54
Пространственный праксис	0.53	0.99	0.16	0.66
Динамический праксис	0.1	0.34	0.04	0.17
Реципрокная координация	0.2	0.83	0.3	0.44
Воспроизведение ритмических структур	0.04	0.92	0.26	0.26
Реакция выбора	0.13	0.74	0.26	0.66

В результате методики парных сравнений Манна — Уитни (табл. 7) на уровне $p < 0.05$ были получены статистически значимые различия по характеристикам V3—V8 у

учащихся с легкой умственной отсталостью 7—10-летнего возраста и у учащихся других групп. Таким образом, были установлены временные периоды качественных из-

менений уровней развития компонентов двигательной функции.

Таблица 7

Оценка возрастных качественных изменений характеристик двигательной функции

Компоненты двигательной функции	Диагноз			
	Нормально развивающиеся школьники	Учащиеся с легкой умственной отсталостью	Учащиеся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом.	Учащиеся с умеренной умственной отсталостью
Практис позы	7 — 8 лет	7 — 8 лет	8 — 9 лет	Не выявлено
Пространственный.. праксис	9 лет	Не выявлено	Не выявлено	Не выявлено
Динамический праксис	9 лет	9 лет	9 лет	10 лет
Реципрокная координация	9 лет	9 лет	9 лет	Не выявлено
Воспроизведение ритмических структур	8 — 9 лет	8 — 9 лет	9 — 10 лет	Не выявлено
Реакция выбора	8 — 9 лет	9 лет	9 — 10 лет	Не выявлено

Выводы. По результатам медицинского и психофизического исследования выделена группа учащихся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом как единица дифференциальной диагностики. При исследовании количественных характеристик компонентов двигательных функций установлено следующее:

- влияние возраста на уровень развития компонентов двигательной функции. Влияние возраста характеризуется тем, что в каждой группе учащихся с увеличением возраста улучшаются показатели компонентов двигательной функции, что является проявлением эволютивной (Г. Е. Сухарева, 1965) или непрогредиентной динамики (П. Б. Ганнушкин 1933);

- установлено влияние неврологического дефицита на уровень развития компонентов двигательной функции. Эта зависимость характеризуется худшими показате-

лями компонентов двигательной функции в группах учащихся с неврологическим дефицитом по сравнению с группой учащихся с легкой умственной отсталостью. Таким образом, по этим показателям учащиеся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом занимают промежуточное положение между группами учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью;

- в каждой группе учащихся с умственной отсталостью худшие показатели получены по компонентам «пространственный праксис» и «реакция выбора». Здесь имеет место поражение надмодальных синтезов как более сложно организованных компонентов.

При определении качественных возрастных изменений уровня развития компонентов двигательной функции было установлено следующее:

- в группах нормально разви-

вающихся школьников и учащихся с легкой умственной отсталостью совпадают возрастные периоды качественных изменений уровня развития компонентов двигательной функции. В группе учащихся с легкой умственной отсталостью и неврологическим дефицитом по некоторым компонентам (праксис позы, воспроизведение ритмических структур, реакция выбора) отмечается задержка развития на один год. Характеристики остальных компонентов изменяются в те же сроки, что и характеристики двигательной функции нормально развивающихся школьников. В группах учащихся с умеренной умственной отсталостью по уровню развития динамического праксиса отмечается задержка развития на один в сравнении с учащимися из массовых школ. По уровням развития остальных компонентов двигательной функции у учащихся с умеренной умственной отсталостью статистически значимых изменений не выявлено. Это можно трактовать как тотальную задержку темпов развития основных компонентов двигательной функции.

В результате проведенного исследования обосновано выявление

у учащихся с легкой умственной отсталостью неврологического дефицита с целью уточнения диагностики моторного развития учащихся и рационального применения средств физического воспитания в процессе коррекционно-развивающей работы.

ЛИТЕРАТУРА

Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Медгиз, 1975.

Вайзман, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. — М. : Аграф, 1997.

Дмитриев, А. А. Педагогические основы коррекции физических нарушений у учащихся вспомогательных школ в процессе физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед наук. — Красноярск, 1989.

Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста : (руководство для врачей) / В. В. Ковалев. — М. : Медицина, 1979.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во СПб, 2008.

Мозговой, В. М. Характеристика двигательных нарушений у умственно отсталых учащихся / В. М. Мозговой // Дефектология. — 1993. — № 3.

Самыличев, А. С. Физическое развитие учащихся вспомогательных школ / А. С. Самыличев // Дефектология. — 1994.

**СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ
ДЕФЕКТОЛОГОВ**

**SPECIFICITY OF MOTIVATION
OF EDUCATIONAL STUDENTS'
ACTIVITY FUTURE TEACHERS
FOR CHILDREN
WITH IMPAIRED DEVELOPMENT**

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования, направленного на выявление содержательных и структурных особенностей мотивации студентов дефектологических специальностей. Указывается на комплекс психолого-педагогических условий, позволяющих обеспечить мотивацию студентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная мотивация, структурные элементы мотивации учебной деятельности, типы мотивации, познавательные мотивы, мотивы достижения успеха.

Сведения об авторе: Лапп Елена Александровна, старший преподаватель.

Место работы: кафедра специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Контактная информация: E-mail :lapp-elen@rambler.ru

Активизация личностного под-хода вызвала глубокий интерес к мотивационной сфере личности, факторам, условиям и средствам ее формирования в профессиональном становлении. Переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только по-

Abstract. The results of research directed on revealing substantial and structural features of motivation of intending teachers for children with impaired development are given in the article. Complex of the psychological pedagogical conditions, allowing to provide motivation of students in educational activity is described.

Key words: educational motivation, structural elements of motivation of educational activity, motivation types, informative motives, motives of achievement of success.

About the author: Lapp Elena Alexandrovna, Senior Lecturer.

Place of employment: Chair of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Social Pedagogical University.

знания, но и управления их формированием. В особой степени значимость данной проблемы актуализируют современные общественные реалии и те новые требования, которые они предъявляют к процессу формирования и образования личности (двухуровневая система вузовского образования, коммерциализация высшего профессионального образования; профессиональная переподготовка,

получение дополнительной квалификации и др.).

Рассматривая проблему мотивации учебной деятельности в общем контексте мотивационной сферы личности, следует отметить существенно меньшее количество определений понятия «мотивация учения», «мотив учения», «мотивация учебной деятельности» в педагогической психологии, чем в общей психологии, и практическое отсутствие острых дискуссий по данному вопросу.

Мотивация учебной деятельности считается частным видом мотивации, включенным в учебную деятельность (И. А. Зимняя, 1999). Учебная или познавательная мотивация определяется как сочетание целостности и структурированности мотивов учения (В. Weiner, 1979) или как совокупность социальных мотивов учения и мотивов обучения отдельному предмету (М. О. Резванцева, 2005). Мотив обучения трактуется как направленность обучающихся на отдельные стороны учебного процесса (А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман, 1983) или рассматривается как все факторы проявления учебной активности — потребности, цели, установки, чувство долга, интересы, идеалы и др. (Т. В. Рюмина, 2002). Учебная мотивация является интегративным эффектом взаимодействия структуры личности и ее мотивационной сферы и основных характеристик содержания и структуры учебной деятельности, ее условий и организации (Е. В. Карпова, 2009).

Первые теоретико-эмпирические исследования, направленные на решение проблемы мотивации учебной деятельности, появляются в 30-40-х годах XX века (Л. И. Божович, Дж. Брунер, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.). А уже в семидесятые годы сформировался ряд направлений исследования данной проблемы: развитие представлений о мотивации учебной деятельности нормально развивающихся школьников (М. В. Матюхина, В. Хеннинг, Г. И. Щукина и др.) и детей «группы риска» (И. Залески, Н. А. Менчинская и др.); студентов вузов и ссузов (Р. С. Вайсман, Ю. Н. Кулюткин, В. И. Шкуркин и др.); изучение мотивации учебной деятельности в связи с использованием в практике школ проблемного обучения (А. К. Дусавицкий, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.); дальнейшая разработка классификаций мотивов учения (В. Хеннинг, В. Weiner и др.); изучение детерминированности мотивации учебной деятельности различными условиями (М. Р. Гинзбург, Е. А. Шумилин и др.); специальное исследование проблемы целенаправленного формирования мотивов учения (Р. А. Жданова, А. К. Макарова др.).

В 80-е годы XX века оформились новые направления исследований: изучение мотивационной готовности детей к обучению в школе; исследование внешней и внутренней мотивации учебной деятельности; исследования мотивации достижения и мотивации безопасности; раскрытие особенно-

стей мотивации детей шестилетнего возраста; изучение феномена «выученной беспомощности» (А. Л. Венгер, В. И. Ковалев, В. И. Лубовский, В. Э. Мильман, В. С. Мухина, Н. В. Нижегородцева, Д. Б. Эльконин, К. Miller и др.).

В 90-е годы были продолжены экспериментальные исследования мотивации учебной деятельности (М. С. Денисенкова, Н. Е. Елфимова, В. А. Карнаухов, О. В. Солдатов, Н. Oliver, W. Lens и др.). В этот период предметом активного исследования выступила мотивация достижения в условиях учебной деятельности (R. Koizumi, Y. Wemreskat, M. Nogino и др.); была поставлена проблема выявления особенностей мотивации учебной деятельности в разных дидактических системах (И. Л. Вахнянская, В. И. Панов, A. Avigan и др.).

В современных условиях отечественные и зарубежные авторы продолжают углубленно исследовать проблему мотивации учебной деятельности в различных аспектах: возрастные особенности мотивации учебной деятельности (Е. Л. Виноградова, Е. Б. Гончарова, А. М. Митина, A. Gottfried и др.); обусловленность мотивации учебной деятельности различными факторами (Н. Б. Лайкова, Л. В. Машенко, М. О. Резванцева, Т. В. Рюмина, С. М. Соколов и др.); особенности мотивации учебной деятельности школьников, обучающихся по различным дидактическим системам (В. Н. Брайтфельд, И. И. Вартанова, И. В. Воронкова, Н. П. Петрова и др.); диагностика мотивации учеб-

ной деятельности (О. Б. Дубовицкая, Н. А. Лусканова, И. Л. Соломин и др.).

Таким образом, в настоящее время в психолого-педагогической науке накоплен огромный фактический, эмпирический и экспериментальный материал по проблеме мотивации учебной деятельности. Вместе с тем современное состояние данной проблемы характеризует аналитический подход к ее разработке. Также существуют объективные предпосылки для перехода к системному изучению мотивации учебной деятельности [5].

Теоретический анализ показал, что основной и реальной метасистемой по отношению к мотивации учебной деятельности является личность субъекта этой деятельности. Само же выражение «мотивация учебной деятельности», хотя, конечно, имеет право на существование, но более корректным является словосочетание «мотивация личности к учебной деятельности». Изучать поэтому следует развитие мотивации личности обучающегося в целом и то, как это развитие обусловливает развитие мотивации к учебной деятельности, а также само обусловливается им. Поэтому изучать мотивацию учебной деятельности следует личностно-опосредствованно, через выявление общих закономерностей динамики мотивационной сферы личности и закономерностей развития личности в целом.

Для нас проблема изучения мотивации учебной деятельности студентов — будущих дефектоло-

гов приобретает особую актуальность потому, что контингент обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» характеризуется разнообразием по своим социальным и нравственным позициям и установкам. Кроме того, индивидуальные особенности познавательной активности, разноуровневые показатели сформированности учебных умений и навыков и личностного развития студентов не всегда соответствуют целям обучения на высшей ступени образовательной системы. Познав структуру мотивов студента и определив базовые ценности личности, можно будет использовать их как матрицу профессионально-личностного развития обучающегося, как план-карту профессионального становления, которая может быть расширена, уточнена, конкретизирована в реальных процессах воспитания, обучения и самообразования.

Изучение особенностей учебной мотивации осуществлялось нами среди студентов 1, 3, 5 курсов специальностей «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика» (всего 114 человек). Выбор определялся рядом факторов: весь период обучения в вузе можно разделить на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности (начальный, основной, заключительный); на данных этапах обучения студентов в вузе происходит смена видов учебной деятельности от учебно-познавательной к учебно-исследовательской, а затем учебно-профес-

сиональной, что приводит к мотивационным изменениям.

Для выявления ведущих мотивов учебной деятельности, специфики учебной мотивации студентов — будущих дефектологов, преобладания уровня выраженности преобладающих мотивов обучения у студентов — будущих дефектологов нами применялись методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной, методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана).

Результаты эмпирического исследования мотивации обучения в вузе по методике Т. И. Ильиной [1] позволяют сделать следующие выводы.

Лишь незначительное число студентов — будущих дефектологов характеризует адекватная мотивация при выборе будущей профессии и удовлетворенность ею. Высокие баллы по шкале «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» показали 11,1 % первокурсников, 43,2 % студентов третьего курса и 4,9 % обучающихся на пятом курсе.

Студенты этой группы понижают важность получения хорошего профессионального образования как инструмента личностного и профессионального роста. Структура учебной мотивации и степень осознания собственных мотивационных особенностей дают им основание выделить наиболее значимые и интересные учебные предметы,

самостоятельно определить круг своих профессиональных предпочтений.

Среди студентов данной группы мы смогли выделить две подгруппы обучающихся: обладающих смешанным типом мотивации, для которых значимы как внешние, так и внутренние мотивы; и высокомотивированных студентов.

Студенты первой подгруппы демонстрируют позитивное отношение к учебной деятельности: они способны сосредоточиться на выполнении напряженной работы; проявляют устойчивый интерес к предмету; умеют планировать деятельность; активно участвуют в коллективных формах деятельности; умеют переносить усвоенные знания из одной области в другую. Они находятся на исполнительском мотивационном уровне.

Студенты второй подгруппы творчески относятся к учебе, не ограничиваются рамками программы и заданиями преподавателей. Их учебная мотивация направлена на глубокое и прочное освоение как общеобразовательных, так и специальных предметов. Отличительные признаки учебной активности студентов — стремление заниматься самообразованием; систематическое выполнение заданий с использованием дополнительного материала; способность к длительному и напряженному выполнению заданий; способность к самоорганизации и самоконтролю в учебной деятельности; включение в поисковую познавательную деятельность; заинтересованность в профессии.

Студенты находятся на творческом мотивационном уровне.

У студентов — будущих дефектологов мотив «Получение диплома» преобладает над мотивами «Приобретение знаний» и «Овладение профессией». Наибольшее количество выборов по шкале «Получение диплома» осуществлено студентами пятого курса. Можем предположить, что такая ситуация свидетельствует о том, что на финише обучения в вузе, студенты имеют несколько завышенную самооценку, имея некоторый профессиональный опыт, главным для себя считают получение документа о высшем образовании, что позволит им перейти на новую ступень тарифной сетки оплаты труда.

Высокие баллы по шкале «Получение диплома» и «Овладение профессией» продемонстрировали 13,5 % студентов третьего курса и 39 % обучающихся на пятом курсе. Обучающиеся понимают необходимость высшего образования для дальнейшей жизни, оценивают целесообразность его получения применительно к формированию своего профессионального и жизненного опыта, но при этом отвергают необходимость изучения широкого круга учебных дисциплин. Познавательный интерес у студентов данной группы, как правило, сосредоточен в сфере профессионально ориентированных предметов. Все остальное воспринимается как лишнее, ненужное. Трудные задачи не представляют интереса, учебные усилия направлены лишь на то, что, по их мнению, может пригодиться

в будущей профессиональной деятельности. Наибольшее количество выборов по этим двум шкалам показали студенты — будущие сурдопедагоги и логопеды, практикующие профессиональную деятельность в свободное от учебы время. Учебная деятельность для обучающихся служит средством достижения других целей. Студентов данной группы зачастую удовлетворяет самый низкий результат, достижение которого позволяет остаться в числе студентов.

В эту же группу с высокими баллами по шкале «Получение диплома» и «Овладение профессией» попали и 33 % первокурсников. Причины такого отношения к учебе следует искать в индивидуально-психологических свойствах личности. Для студентов характерен низкий уровень познавательной активности, стремление к формальному усвоению знаний, желание усвоения нового исключительно практическим путем. Стремление получить высшее образование и профессию расценивается в данной группе как формальный признак социального статуса.

Стремление к приобретению знаний и получению диплома (при очень низком уровне стремления к овладению профессиональными знаниями) продемонстрировали 55,6 % первокурсников, 43,2 % студентов третьего курса и 53,7% пятикурсников. В эту группу входят студенты, как с высокими, так и низкими баллами ЕГЭ, которые учатся в силу каких-либо вынуждающих внешних обстоятельств

(«заставили родители», «не поступила в другой вуз, который хотела», «надо получить высшее образование» и т. п.). Внешняя мотивация детерминирована силами, внешними по отношению к субъекту деятельности и направленными на побуждение и регуляцию поведения. Студенты этой группы воспринимают причины своего преднамеренного поведения как внешние, себя — как объект манипуляции. Поэтому внутренняя мотивация у таких обучающихся не формируется.

Для студентов данной группы характерно мнение, что начинать профессиональную карьеру без высшего образования менее престижно. Кроме того, в этой группе находятся студенты, которые в силу своих личностных особенностей не смогли определиться с выбором профессионального пути, для них характерным является амотивированность. Вуз для этих студентов выступает в роли своеобразного «накопителя», обеспечивающего условия социализации среди сверстников в ходе осуществления деятельности, одобряемой обществом. Часть этой группы студентов выражает сомнение в том, что после окончания вуза будет работать по выбранной специальности.

Методика А. А. Реана, В. А. Якунина определяла наиболее значимые мотивы и эффективность различных типов мотивации [2]. Анализ полученных результатов показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для студентов-первокурсников являются следующие

мотивы: мотив 6 — приобрести глубокие и прочные знания; мотив 4 — успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», мотив 7 — быть постоянно готовым к очередным занятиям, мотив 8 — не запускать изучение предметов учебного цикла (одинаковое количество выборов) и мотив 11 — выполнять педагогические требования. Это в целом коррелирует с утверждением С.А. Пакулиной [5] о преобладании учебно-познавательной мотивации у студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Для третьекурсников наиболее значимыми мотивами обучения выступают мотив 1 — стать высококвалифицированным специалистом, мотив 2 — получить диплом и мотив 10 — обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Появление у студентов профессиональных мотивов свидетельствует о сущности организации и содержания обучения, от которых напрямую зависит изменение установок молодых людей по отношению к своему профессиональному будущему. Как следствие, у студентов появляется интерес к содержанию своей профессии. На втором месте по значимости для студентов, находящихся на основном этапе обучения в вузе, стоит мотив 6 — приобрести глубокие и прочные знания и мотив 16 — получить интеллектуальное удовлетворение. Третье место занимает мотив 8 — не запускать изучение предметов учебного цикла.

У студентов пятого курса на первом месте находится мотив 2 —

получить диплом и мотив 10 — обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; на втором — мотив 1 — стать высококвалифицированным специалистом; на третьем — мотив 5 — постоянно получать стипендию, мотив 6 — приобрести глубокие и прочные знания и мотив 16 — получить интеллектуальное удовлетворение. На наш взгляд, перераспределение иерархии мотивов у выпускников, т. е. людей, которые наиболее близко приближены к профессиональной деятельности как таковой, говорит о появлении новых интересов, установок, о желании расти в личностном и профессиональном плане.

Мотивацией к учебной деятельности в равной мере может выступать желание достичь успеха и страх перед неудачей [2]. Нами выявлено 36,2 % обучающихся на первом курсе, 43,2 % третьекурсников и 46,3 % пятикурсников с положительной мотивацией, мотивацией успеха. У 13,8 % первокурсников, 8,1 % третьекурсников и 7,3 % пятикурсников отмечается негативная мотивация, мотивация боязни неудачи. И у 50 % первокурсников, 48,6 % третьекурсников и 46,3 % пятикурсников мотивационный полюс явно не выражен.

Студенты первой группы активны, инициативны, способны самостоятельно планировать и контролировать деятельность. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Способны брать на себя даже завышенные обязательства. Успех деятельности зависит от характера

условий ее выполнения: трудности обеспечивают результативность выполняемой деятельности, с самостоятельно выбранными заданиями студенты справляются успешнее.

Обучающиеся, вошедшие во вторую группу, малоинициативны, плохо оценивают свои возможности. С одинаковой частотой могут взять для выполнения либо самые простые задания, либо сложные. В случае возникших трудностей результативность деятельности ухудшается, притягательность задания снижается. Деятельность обучающихся этой группы детерминирована желанием избежать наказания.

Среди студентов с невыраженным мотивационным полюсом только у пятикурсников (4,8 %) нами выявлена тенденция мотивации на неудачу. 18,9 % третьекурсников и 31,7 % студентов пятого курса имеют определенную тенденцию мотивации на успех.

Выводы: учебная мотивация определяется образовательной системой, образовательным учреждением; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося; спецификой учебного предмета, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений с обучающимися.

Система мотивов и их иерархия, присущие студенческому возрасту, выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений.

Рассмотренные нами категории студентов относятся к разным уровням учебной мотивации и вследствие этого отличаются характером учебной активности, выраженностью познавательного интереса, качеством самоорганизации.

Преобладание мотива «Получение диплома» детерминировано социально-экономической ситуацией в стране. Товаром выступает диплом, а не образовательные услуги. Это происходит потому, что рынок труда в России сегодня не в состоянии выполнять функцию жесткого отбора и отсева некомпетентных специалистов с дипломами и низким уровнем образования.

Выявленной нами проблемой профессионального образования студентов дефектологических специальностей является проблема перехода от учения к труду, обусловленная противоречиями между содержанием, формами и условиями познавательной и осваиваемой профессиональной деятельности. Кроме того, как нам кажется, противоречия между мотивами поступления в вуз, реально действующими и профессиональными мотивами объясняются недостаточностью сведений у потенциальных студентов о содержательной стороне профессии дефектолога на этапе выбора профессионального пути.

К психолого-педагогическим условиям развития учебной мотивации студентов мы относим: развитие навыков осуществления учебной деятельности, несформированных за период довузовского обучения; помощь в осознании и

формулировании учебных мотивов, формировании навыков целеполагания; включение в учебные занятия проблемных ситуаций; использование заданий, связанных с самостоятельным поиском и анализом информации; создание в учебном процессе ситуаций успеха, способствующих формированию объективной самооценки; использование индивидуально-дифференцированных заданий разной степени сложности; использование активных методов обучения и включение в учебную программу дополнительного материала, расширяющего область изучения предмета и связанного с будущей профессиональной деятельностью с целью развития учебно-познавательного интереса; привлечение студентов к участию в различных формах научно-исследовательской деятельности; реализация проектной деятельности студентов в условиях учебно-научно-методического комплекса [4, с.99-103] и добровольных профессиональных общественных объединений.

Внешними условиями, обеспечивающими мотивацию студентов в учебной деятельности, является систематичность занятий, стабильность учебного процесса, прозрачность организационной структуры вуза и т. д. Мощным мотиватором учебной деятельности студентов является также педагогическое мастерство и успехи в научной и учебно-методической работе преподавательского корпуса.

Исследование мотивационных особенностей студентов дефекто-

логических специальностей может служить исходным основанием для дальнейшего поиска и совершенствования организационных форм, способов, средств учебного процесса.

Литература

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2003. — 290 с.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан — СПб. : Питер, 2000. — 304 с. — (Серия «Учебник нового века»).
3. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.07 : защищена 10.02.09 / Карпова Елена Викторовна. — Ярославль, 2009.
4. Лапп Е. А. Учеб.-проектная деятельность студентов в условиях учебно-научно-методического комплекса / Е. А. Лапп, С. Г. Ярикова // Изв. ВГПУ. — Педагогические науки. — 2009. — № 6 (40).
5. Пакулина, С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов педагогического вуза / С. А. Пакулина // Изв. РГПУ имени А. И. Герцена. — 2008. — № 12 (88).

