государственное общеобразовательное учреждение

«Кемеровский областной центр образования»

Выступление

 «ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ»

Подготовила:

Горкуша Т.Ю.,

учитель начальных классов

Кемерово, 2019

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ

 Для формирования полноценной учебной деятельности и содержательной мотивации необходимо строить ее особым образом, выделяя структурные компоненты и раскрывая содержание каждого из них. В структуре учебной деятельности, как и любой другой целенаправленной деятельности, можно выделить следующие основные части: ориентировочно-мотивационную, операционно-познавательную или исполнительную и рефлексивно-оценочную или контрольно-оценочную.

Любая полноценная деятельность должна содержать все названные компоненты, так как отсутствие первого или последних превращают ее в случайную, нерегулируемую совокупность действий без ясной и осознаваемой цели. Из этого вытекает задача — научить глухих и слабослышащих школьников строить свою деятельность в совокупности всех ее компонентов. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе, контроль и оценку, ученик осуществляет сам. В этих целях эффективно использовать личностно-ролевую форму организации учебного процесса, при которой каждый ученик в процессе обучения выполняет определенную роль (ведущего-руководителя, исполнителя, контролера-оценщика) в соответствии со структурно-функциональными компонентами учебной деятельности (Е.Г. Речицкая, 2009).

В одном случае учащийся учится понимать поставленную задачу и четко, понятно формулировать поручения «исполнителям»; те, в свою очередь, приняв их, должны правильно выполнить и сообщить об этом адресанту; третьи проконтролировать и по возможности объективно оценить действия первых двух.

Другими словами одни дети выполняют руководящие функции, другие — исполнительские (делают поделки, решают задачи и примеры, выполняют грамматические задания, читают, пересказывают содержание прочитанного), а третьи содержательно оценивают действия первых двух, корректируют их в случае необходимости, то есть осуществляют действия контроля и оценки. Причем сначала все это происходит через распределение ролей в коллективе, а затем, по мере интериоризации, ребенок сам учится выполнять все эти функции в учебной деятельности.

Механизм саморегуляции, основанный на подобного рода иерархическом разделении управляющих и исполнительных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя и как объект управления (как «я — исполнитель», действия которого необходимо отображать, контролировать и организовывать), и как субъект управления, — такой механизм саморегуляции возможно назвать рефлексивным, что и должно быть следствием целенаправленного формирования УД.

Отметим, что при личностно-ролевом подходе имеется возможность учитывать и воздействовать на межличностные отношения в коллективе и на уровень притязаний. В условиях совместной деятельности дети младшего школьного возраста обнаруживают склонность выбирать более сложные задания, чем в индивидуальной и таким образом повышать свой уровень притязаний. Так, высокий уровень притязаний отмечался в 2 раза чаще в условиях совместно- распределенной деятельности.

Распределение ролей может происходить следующим образом. Детям с устойчивым средним уровнем притязаний целесообразно давать роли в совместной деятельности, исходя из их интеллектуальных способностей и творческих возможностей или учитывая выбор класса.

Учащимся с неустойчивым, заниженным уровнем притязаний необходимо создавать условия для постепенного освоения содержательных, структурных и функциональных компонентов деятельности и предлагать сначала роли исполнителей, затем контролеров-оценщиков, и наконец, руководителей.

Для школьников с устойчивым, завышенным уровнем притязаний лучше чередовать роли ведущие и подчинённые с целью формирования умения принимать позицию партнера, вставать на его точку зрения, развивать антиципацию. Этот подход целесообразен и по отношению к учащимся с неустойчивым завышенным уровнем притязаний.

Вместе с тем позиция руководителя позволяет детям, одаренным в социальном отношении (например лидерская, коммуникативная одаренность), в максимальной степени реализовывать свой творческий потенциал. Художественно одаренным учащимся зачастую импонирует исполнительская позиция в конструктивной, изобразительной, сочинительской деятельности, где есть условия для творческого самовыражения.

Учащихся с сильно выраженной неустойчивостью уровня притязаний необходимо приучать к выполнению ведущих ролей постепенно, не допуская фрустрационных проявлений при возможных неудачах в ролевом поведении, положительно подкрепляя их сильные качества и творческие успехи в учебной деятельности.

Развитию диалогических отношений способствует установка на партнерство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умение слушать и слышать партнера, готовность взглянуть на предмет обучения (результат деятельности) с позиций партнера, способность к сочувствию, сопереживанию, умение помочь и порадоваться за другого. Последнее может выражаться в различном типе экспрессивно-оценочных суждений. Например: «Не расстраивайся. Давай я помогу»; «Это легко исправить»; «У тебя отлично получается»; «Какой красивый рисунок!»; «Я рад за тебя!»; «Ты мне очень помог. Большое спасибо!»; «Я хочу поблагодарить Никиту. Он придумал интересное продолжение рассказа. (Помог мне написать план)» и т. д.

В обучении важно формировать различные стороны общения — коммуникативную (процесс обмена информацией), интерактивную (регулятивная сторона взаимодействия партнеров по совместной деятельности) и перцептивную (прочтение собеседника на основе действия таких

Сотрудничество, равнопартнерские отношения в деятельности, диалогическое общение есть выражение личностно-ориентированного подхода.

Развитие личности связано не только с характером межличностных отношений в коллективе, но и с постепенным осознанием ребенком самого себя, а оно непосредственно зависит от степени овладения языком. Усвоение языка способствует интеллектуальному развитию ребёнка уже потому, что в системном строении языка отражён исторический опыт человечества по овладению процессами анализа, синтеза, абстрагирования. В процессе овладения значением слова через употребление его в различных контекстах происходит усвоение смыслового и системного строения слова, что ведет к развитию сознания ребенка, изменению отношения к себе самому и окружающей действительности.

Чтобы обеспечить принятие целей, мы побуждали учащихся к анализу, к обсуждению, предполагаемых трудностей, обращение к собственному опыту (когнитивному, эмоциональному, поведенческому), к сопоставлению результата с поставленной целью, а затем и к самостоятельной постановке задач сначала в общем виде, а затем и конкретно на каждом этапе деятельности.

Основная учебная задача в процессе изучения программной темы порождает систему частных учебных задач, которые в совокупности постоянно поддерживают мотивационный тонус ученика в течение всего хода усвоения. Вопросы, которые предлагаются детям в процессе изучения той или иной темы на уроках предметно - практического обучение были следующие: «Мы познакомились с темой урока. Что будем делать теперь?»; «Мы определили задачи урока. Кто знает, что нужно делать дальше?»; «Мы составили план работы, а что будем делать теперь?»; «Мы определили материалы и инструменты, которые нужны нам (написали заявку, раздали материалы). Что будем делать дальше?»; «Мы выполнили поделку, что нужно делать сейчас?»

В конце изучения темы, в целях формирования рефлексии необходима постановка вопросов: «Что узнали нового? Чему научился каждый? Выполнили задачу или нет? Что выполнили? Чего не выполнили? Почему? Что нужно сделать, чтобы успешно выполнить все задачи? Оцените себя свою деятельность (например, по экспрессивно-оценочным критериям: легко - трудно; понравилось или не очень; интересно - неинтересно)».

 Осознанной постановке целей способствует организация обсуждения условий их достижения. Здесь закономерны следующие вопросы: «Как правильно и хорошо сделать изделие? Какая часть является главной? Какие второстепенные (неглавные) части? В какой последовательности и каким образом правильно соединять части (детали) поделки? Какие понадобятся материалы и инструменты? Какой лучше выбрать материал? Какого цвета взять бумагу, чтобы поделка получилась, как на образце, в соответствии со словесным описанием, отвечала заданным требованиям (получилась правильной, интересной, красивой, качественной)? Можно ли сделать по-другому? Как?» (урок предметно-практического обучения). Эти и подобные вопросы должны являться предметом обсуждения учащимися.

В коррекционной работе с детьми, имеющими нарушение слуха, неслучайно столь большое место отводится их речевому развитию. Успехи в этом направлении, показывающие, как дети от простого подражания речевым действиям взрослого и частных высказываний различной модальности благодаря специально выработанным навыкам слушания, говорения, дактилирования, чтения, письма поднимаются на уровень инициативного общения с окружающими, как через язык перестраивается все их сознание, достаточно убедительно свидетельствуют о личностном развитии детей с недостатками слуха в процессе адекватно организованной учебной деятельности.

\*\*\*\*\*\*Рассмотрим особенности организации работы на каждом структурном этапе.

На первом (мотивационно-ориентировочном) этапе ученики ставятся перед необходимостью осознать, почему и для чего им нужно изучить данную тему (раздел программы), что именно будет изучаться, почему это важно (интересно), какие умения будут формироваться, какова основная учебная задача. Мотивационный этап состоит из следующих учебных действий:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей учащихся в предмет изучения предстоящей программной темы. Такая ситуация создается различными приемами: постановкой задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы; эвристической беседой (рассказом) учителя, в которой выясняется теоретическая и практическая значимость предстоящей темы (знаний и умений, которые будут формироваться); выявлением прошлого опыта школьников.

2. Формулирование основных учебных задач. Обсуждение проблемы в созданной ситуации завершается формулированием основной учебной задачи, что играет большую мотивационную роль в организации учебной деятельности учащихся. Формулирование учебной задачи происходит как подведение учителем итога обсуждаемой проблемы: «Итак, сегодня мы с вами узнаем, как решать такие задачи, научимся правильно давать поручения, составлять план своей работы, хорошо работать парами и т.д.». Тем самым учебная задача указывает ориентиры, на которые должны направлять свою деятельность учащиеся.

3. Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению темы. После того как сформулирована основная задача, коллективно намечается план предстоящей работы, сообщается время, отведенное на изучение темы; делается вывод о том. какие знания и умения уже сформированы у каждого из детей, а какие нужно еще улучшить и кому именно, Все это создает у учащихся перспективу в предстоящей деятельности.

Для глухого ребенка, отмечает Н.Г. Морозова, необходимо делать цель наглядной, видимой. Так, например, учитель использует экскурсии, драматизацию, демонстрацию хорошо выполненного образца. Чем младше ребенок, тем в более наглядном виде должна быть представлена цель, чем он старше, тем чаще учитель (наряду с показом) привлекает и словесное разъяснение цели и показ перспективы работы.

Интериоризации поставленных целей обучения способствует работа с перечнем знаний и умений, которые представляются учащимся по различным программным темам в виде листов учета знаний, как в младших, так и в старшие классах.

Результатом работы с перечнем знаний и умений является не только повышение побудительной силы поставленные целей, но и формирование умения оценивать свои успехи, видеть конкретные недоработки. У учащихся формируется положительная настроенность к учению, учебным задачам, развиваются внутренние стимулы познавательной активности направленной на определенную цель: наряду со смысловой формируется и эмоциональная оценка цели, повышается уровень творческой активности и самостоятельности учащихся.

Говоря о контрольном этапе, отметим важность не только итогового контроля: опроса, самостоятельной работы, но и пооперационного, т.е. осведомлённости об актуальном уровне владения материалом в процессе изучения темы.

Текущий пооперационный контроль может осуществляться в малых формах (используются индивидуальные задания, рассчитанные на 5-10 минут, на каждом уроке):

1) на воспроизведение материала и применение знаний к решению известных типов задач;

2) на преобразование и творческое дополнение изучаемого материала;

3) на практическую деятельность: измерение, конструирование, моделирование и т.д.;

4) на самостоятельное составление задач и формулирование вопросов по пройденному материалу.

При оценке работы большое внимание уделяется содержательному анализу, а не чисто оценочному моменту (последнее, кстати, на сегодня еще преобладает в практике обучения). При этом школьники учатся рефлексировать собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты с поставленной целью и частными задачами. На первоначальных этапах широко практикуются учебные карты, содержащие обобщённые критерии оценки готовых работ. Например, на уроке ППО оценка выполненных изделий проводится по критериям: соответствие работы требованиям образца (по цвету, форме, размеру); законченность изделия, качество поделки, самостоятельность в работе.

Активное включение учащихся в деятельность контроля и оценки имеет большое значение в становлении мотивации УД, поскольку рефлексивные компоненты являются одними из важнейших в системе новообразований младшего школьного возраста и им уделяется большое внимание в новых стандартах образования.

Отметим, что для глухих и слабослышащих детей на первых этапах усвоения нового материала особенно важна поэтапная организация и оценка деятельности. Надежным средством повышения мотивации является формирование у школьников приемов взаимоконтроля и взаимооценки, а затем самоконтроля и самооценки, т.е. вовлечение учащихся в процесс оценивания. Вызывает интерес учащихся использование наглядных форм взаимоконтроля, например, табло, которое может использоваться для дифференцированной оценки деятельности учащихся с учетом заданных критериев (за правильное выполнение задания, речевую коммуникацию, внимание, активность, за проявленные смекалку, творчество).

На самом длительном по времени этапе — операционно-познавательном — учащиеся осваивают содержание темы (раздела) программы и овладевают учебными действиями и операциями, входящими в это содержание. Роль данного этапа в становлении мотивации учебной деятельности зависит от того, будет ли учащимся ясна необходимость всего содержания и отдельных его частей, всех учебных действий и операций для решения основной учебной задачи, осознают ли они закономерную связь между всеми частными учебными задачами и основной, выступят ли все эти задачи для школьников как ясно видимая система, иерархия учебных задач.

В осознании учащимися содержания программного материала большую роль играет моделирование.

Применение моделей является целесообразным, начиная с первых шагов обучения глухих и слабослышащих детей в школе. Они служат своеобразным мостиком между наглядно-образным и логическим мышлением. Реальные модели становятся источником построения внутренних, мыслительных моделей, при помощи которых младшие школьники познают окружающий мир.

На первых этапах обучения целесообразно использовать наглядные пространственные модели, то есть объемные или плоскостные изображения, в которых разнообразные отношения между предметами, явлениями, понятиями передаются при помощи пространственных отношений. К числу подобных моделей относятся макеты, пространственные планы, графики, простейшие чертежи, графы, круги Эйлера и др. Модели выступают как продукты и как средство осуществления познавательной деятельности.

При такой организации учебной деятельности, когда основным содержанием операционно-познавательного этапа становится моделирование нового материала и изучение построенных моделей, деятельность учащихся приобретает теоретический, исследовательский характер. Все это способствует становлению познавательной мотивации учебной деятельности.

В дальнейшем эффективно использовать приемы преобразования объектов по словесной инструкции, переконструирования созданных изделий (из самолета сделать вертолет, из стула стол). С помощью таких приемов увеличивается роль мышления в практических действиях детей и формируются гибкие словесно-наглядные связи, позволяющие решать задачи на наиболее высоком интеллектуальном уровне. В подобных ситуациях возникновению интереса способствует удивление, переживание, эмоции детей.

Особое значение в системе средств активизации познавательной деятельности глухих и слабослышащих школьников придается постановке познавательных задач в форме конкретного задания для самостоятельного рассмотрения.

Постановка таких задач возможна уже на ранних этапах обучения. Так, в работе с глухими детьми предусматриваются самые простые логические задачи. Например, на уроках предметно-практического обучения ученикам дается задание слепить предметы мебели того или иного назначения. При изучении темы «животные» предлагается слепить животное по ориентации на их строение (зверь или птица). При этом рассматриваются отдельные части тела того или иного животного, сначала наиболее характерные, «яркие», а потом и малозаметные детали. Вопросы учителя побуждают детей угадать по части (голове, хвосту, туловищу, лапам) животное, а потом слепить или нарисовать его целиком. Такие задания неизменно вызывают положительные эмоции у детей и повышают интерес к предстоящей работе.

Из опыта работы известно, как дети любят «проверять» знания учителя, воспитателя, друг друга, обращаясь с вопросами «Что это?», «Как называется?», «Зачем нужен?», «Что делать?», «Какой?». Правда, очень часто эти вопросы задаются и в отношении вещей, которые уже известны ребенку, т.е. для детей это игра в «школу», где он (ребенок) выступает в качестве учителя, знающего что, как и зачем нужно делать и экзаменующего другого человека. И интереснее в этом смысле ему общаться со взрослым, который ему подыгрывает, эмоционально изображая ученика, попавшего в

Нахождение детей в активной позиции творца способствует не только закреплению этой жизненной позиции как черты личности, но и дает возможность осознать свои предпочтения, способности к тому или иному предмету, виду деятельности.

Для ребенка создается как бы экспериментальная площадка, где он пробует свои силы и осознает свои возможности.

Как известно, в человеке с оптимально развитым самопринятием будет сильно выражены вера в свои силы и возможности, доверие как принцип поведения, независимость, искренность, отстаивание права быть таким, как есть, и иметь собственную точку зрения.

С пробуждением осознания своих предпочтений и своего активного «Я» у ребенка с нарушенным слухом начинается процесс осознания своего места в социуме, он развивается как субъект деятельности, видящий как свои, так и чужие особенности, потребности и умеющий

Палитра человеческих эмоциональных переживаний широка и разнообразна. Однако все они строятся на базовых эмоциональных переживаниях (радость, страх, горе, испуг, отвращение, ожидание, любопытство по Р. Плутчику), с которыми, с одной стороны, необходимо ознакомить, с другой, обучить средствам эмоционального самовыражения ребенка с нарушением слуха (через использование пиктограмм, выражающих те или иные состояния в тех или иных ситуациях, — к собственному моделированию ребенком того или иного состояния в конкретной бытовой или учебной ситуации); с третьей, — оказать безусловную поддержку этим эмоциональным реакциям и состояниям и показать тем самым безусловную самоценность каждой личности. В результате дети приходят к осознанию собственной индивидуальности и ее отличия от индивидуальности другим людей.

Предоставляемая ребенку возможность выразить свои эмоциональные реакции является проявлением его индивидуальности. У ребенка с нарушением слуха может быть высокая или низкая самооценка, позитивная или негативная «Я — концепция», в зависимости от этого на одну и ту же ситуацию могут возникать разные эмоции. В любой ситуации у ребенка имеется выбор: продемонстрировать свою собственную эмоциональную реакцию или социально одобряемую, которые могут совпадать или не совпадать.

Поддержка только социально одобряемых реакций и отвержение собственно переживаемых ребенком, если они не являются социально одобряемыми, блокирует эмоциональное самовыражение ребенка, а значит, не способствует его творческим проявлениям. Поэтому, поддерживая эмоциональные проявления ребенка с нарушенным слухом, мы способствуем с самого начала развитию его творческих возможностей, при этом важно соблюдение основных принципов гуманистической психологии: безусловное принятие, эмпатия, конгруэнтность, психолого-педагогическая поддержка в условиях коррекционно-развивающего обучения.

Этот подход свидетельствует о возможностях развития самосознания, становления детей как субъектов осуществляемой ими учебной деятельности, как личности, как индивидуальности.

Безусловно, что поисковый характер деятельности и элементы творчества должны целесообразно сочетаться с репродуктивной деятельностью. Развитию познавательного интереса не способствует как излишняя регламентация действий, так и отсутствие особенно на первых порах необходимого алгоритма, который лежит в основе любой творческой деятельности. В последнем случае речь идёт о формировании общих способов анализа объектов деятельности, обще го способа анализа звукового состава слова, общего способа определения количества через применение мерки и др., а затем самостоятельное использование этих способов при решении всех конкретно-практических задач данного класса

Раскрывая проблему компенсации, при различных нарушениях, JI.C. Выготский подчеркивал чрезвычайно важную роль коллектива как фактора «доразвития» высших психических функций у ребенка. Совместная деятельность детей в процессе обучения является внутренним необходимым условием полноценного формирования личности. Организация совместной деятельности школьников с нарушениями слуха представляется этапом в развитии ребенка, важные и для формирования социальных мотивов учения.

 Оптимальные предпосылки для обучения глухих школьников умению ставить цели совместной деятельности, обсуждать способы решения, ее результаты в школе создаются прежде всего на уроках предметно-практического обучения, где используются различные формы коллективной и групповой работы. На этих уроках в процессе организованной предметно-практической деятельности учащиеся поочередно выступают то в роли руководителя, то в роли исполнителя, то оценивающего, то оцениваемого, что формирует умение прислушаться к мнению сверстников, а также умение оценивать себя с разных точек зрения — в зависимости от места и функции в совместной деятельности. Повышается ответственность перед другим человеком (а на этой основе — и перед обществом в целом), формируется умение принимать решения, касающиеся не только себя, но и другого человека. Все это способствует выработке у школьников адекватной жизненной позиции, саморегуляции и более адекватной самооценки, умения согласовывать и координировать свои действия и желания с мнением товарищей.

Благодаря общению, которое устанавливается в различных формах совместно-взаимодействующей деятельности, ребенок получает возможность регулировать не толь ко свое собственное поведение и поведение других людей а вместе с тем и испытывать регуляционные воздействие с их стороны. К тому же совместно-взаимодействующая учебная деятельность обладает большими возможностями, чем совместно-индивидуальная для преднамеренного формирования способностей и целеполагания. Участие в коллективной и групповой работе улучшает учебную деятельность и повышает мотивацию всех учащихся, в том числе слабоуспевающих.

Через групповую работу учитель может управлять развитием личностных взаимоотношений внутри группы и тем самым социальных мотивов. В условиях групповой и коллективной работы возрастает инициатива школьников, число вопросов к учителю и товарищам, число контактов и разнообразных форм общения со сверстниками в ходе учения.

Таким образом, можно говорить о существенном влиянии коллективной и групповой учебной работы на все виды социальной мотивации. Мотивация социального поведения развивается и реализуется в ситуации общения, в отношениях и взаимодействиях людей. Она играет неоценимую роль в гармоническом развитии мотивационной сферы личности школьника. Подчеркнем, что для глухого и слабослышащего ребенка значение ее возрастает.

Отметим, прежде всего, что оптимизация общения по линиям «учитель-ученик», «ученик — ученик» в рамках учебного сотрудничества как организационной формы обучения представляет большие резервы для активизации речевого развития детей с нарушениями слуха.

Наблюдения за педагогическим процессом в школе для слабослышащих детей показывают, что использование различных форм совместной деятельности не является правилом; на практике преобладает фронтальная работа.

При формировании речевой деятельности учащихся с нарушенным слухом используется коммуникативный подход. Внимание фиксируется на формировании не только обобщенных типов речевых задач (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение и убеждение), но и частных коммуникативных действий в соответствии с шестью функциями языка;

• передача и поиск информации (установление тождества, корректирование, спрашивание);

• выражение и выяснение интеллектуальных отношений (согласия/несогласия, отрицания или принятия предложения, выражения своего мнения и др.);

• выражение и выяснение эмоциональных отношений (удовлетворения/неудовлетворения, удовольствия/ неудовольствия, интереса, радости, страха, любопытства и др.);

• выражение и выяснение нравственных отношений (извинения, прощения, одобрения/неодобрения, понимания, сожаления и др.);

• советы, предложения помощи, инструктирование партнеров, предостережения;

• развитие социальных отношений (приветствие при встрече, представления при знакомстве, ритуалы: прощания, поздравления, привлечения внимания и др.).

Немаловажное значение для создания положительной мотивации, благоприятного эмоционального фона обучения имеют те отношения, которые складываются в коллективе учащихся, с одной стороны, и между детьми и педагогами, с другой. Доброжелательное, заинтересованное отношение к детям, умение видеть достоинства каждого, вовремя одобрить, поддержать в контексте реализации личностно ориентированного подхода — все это должно составлять основу взаимоотношений сурдопедагогов с детьми и способствовать развитию их межличностных отношений.