

**Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
Институт инклюзивного образования
Кафедра логопедии**

**Учебная дисциплина «Формирование умений учебной
деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи»**

**Тема: «Формирование умений учебной деятельности
у детей с тяжелыми нарушениями речи» (Часть 2)**

**Симченко Е.В.
преподаватель кафедры логопедии**

Технология формирования учебной деятельности у младших школьников рассматривается как последовательность определенных организующих действий педагога и учебных действий учащихся, обусловленная логикой организации учебной деятельности на мотивационно-волевом, поисково-исследовательском, продуктивно-преобразующем и рефлексивно-оценочном этапах ее осуществления.

Мотивационно-целевой этап включает целеполагание, постановку и принятие учебной задачи, оценку возможности решения задачи имеющимися способами действия. На поисково-исследовательском этапе осуществляется анализ условий учебной задачи, выделение исходного общего отношения, моделирование изучаемого объекта и выделенных закономерностей, создание ориентировочной основы деятельности, конструирование общего способа действия, прогнозирующий контроль.

Продуктивно-преобразующий этап обеспечивает поэтапное освоение нового способа действия, перенос общего способа действия на систему частных задач, контроль и оценку процесса осуществления деятельности. **Рефлексивно-оценочный** этап предполагает анализ результатов деятельности, сопоставление их с поставленной целью, выделенной учебной задачей, контроль и оценку полученных результатов.

В младшем школьном возрасте возникают и формируются компоненты структуры учебной деятельности. На этом этапе содержание такой деятельности составляют элементарные теоретические знания (понятия числа, слова, композиции и др.). На протяжении всего начального обучения в условиях полноценной и развернутой учебной деятельности она остается коллективно распределенной: младший школьник как субъект выполняет учебную деятельность вместе с другими учащимися под руководством учителя.

Формирование положительной мотивации учения

Ребенок, поступающий в школу, еще не умеет учиться, не владеет учебной деятельностью. В первое время его действиями руководит учитель, ставя перед ребенком цели, показывая способы выполнения задания, контролируя работу. Это очень сложный период детской жизни. Задача учителя – помочь ребенку быстрее адаптироваться в новой для него обстановке, овладеть учебной деятельностью.

Успешное формирование и развитие учебной деятельности предполагает пополнение знаний, умений и навыков, совершенствование умственных операций и личностных характеристик, ведущих к повышению его общего и умственного развития.

Учебная деятельность является по своему смыслу общественно значимой, обязательной, общественно оцениваемой деятельностью, и этим она принципиально отличается от других видов деятельности, которыми раньше занимался ребенок в дошкольном учреждении или в семье. Это деятельность, которая ставит ребенка в совсем новые отношения ко всем окружающим его людям. Игровая деятельность направлена на формирование познавательного интереса, который является одним из внешних мотивов – стимулов, побудителей к действию.

В учебной деятельности познавательный интерес представляет собой специфический, внутренний мотив, без которого усвоение знаний из конечной цели («мотивацели») не может превратиться в условие достижения других целей.

Исследования Л.И. Божович, Е.И. Киричук, Л.С. Славиной показывают, что у детей 6-7 лет возможно формирование:

- социально-значимых мотивов поведения, проявляющихся в желании занять позицию школьника, которая дает ребенку возможность стать на ступеньку выше в социальном отношении и приобрести новые права и обязанности;
- правильного отношения к школе, учению, учителю и к себе лично;

- положительного отношения к учебной деятельности, выражающегося в желании трудиться, в интересе к знаниям, к книге; в возникновении устойчивого интереса к интеллектуальным или познавательным задачам; в потребности учения как содержательной деятельности, приводящей к определенному результату, важному для самого ребенка, а также и для окружающих его взрослых; в стремлении познать новое, приобретать знания.

Мотивы познавательного характера, с которыми дети приходят в школу, имеют важное значение для организации учебного процесса. Ребенок легче и прочнее усваивает то, в чем испытывает потребность. Ребенку легче всего удовлетворить любопытство в привычном для него виде деятельности – игре. В игре ребенок пытается сам найти ответы на интересующие его вопросы, используя собственный жизненный опыт. Помощь в поиске ответов оказывают и сверстники, задействованные в игре. Важно, чтобы знания, полученные во время игры, применялись на практике и становились стимулом для развития познавательных способностей детей.

Формирование самоконтроля и самооценки

Важными элементами учебной деятельности являются самоконтроль и самооценка.

Дети, поступающие в школу, достаточно хорошо могут контролировать свое внешнее поведение, но еще не умеют держать под контролем умственную деятельность. Причина этого не столько в легкой переключаемости детей, сколько в непонимании ими задач самоконтроля и самооценки.

Несформированность самоконтроля приводит и к неумению оценить, в чем заключаются встреченные ребенком трудности в учебе. Он может только констатировать факт: «Я не умею читать», «Я не умею решать задачи» – и не понимать, что же именно вызывает трудность. Перед детьми, по мнению Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера, обязательно должна раскрываться смысловая сторона самоконтроля. Контрольное действие приобретает смысл лишь в ситуации сотрудничества со взрослым, когда от выполнения этого действия зависит поддержание отношений, удовлетворение требований старшего, общение с ним.

К шести годам ребенок становится более независимым от взрослого, расширяются и усложняются его отношения с окружающими. Это дает возможность для более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков (как своих, так и сверстников). Л.С. Выготский предполагал, что именно в этом возрасте начинает складываться *самооценка* — обобщенное (т.е. устойчивое, внеситуативное) и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе.

Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. Это важнейшая инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами. Самооценка шестилетнего ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других. Критерии, используемые ребенком при самооценке, в значительной степени зависят от педагога.

Ш.А. Амонашвили отмечает, что оценка обязательно должна быть содержательной.

Содержательная оценка предполагает:

- Во всех случаях доброжелательное отношение к ученику как личности.

- Положительную оценку усилий ученика, направленных на решение задачи (даже если эти усилия не дали положительного результата).

- Конкретный анализ трудностей, вставших перед первоклассником, и допущенных им ошибок.

- Конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат.

Этапы формирования умения осуществлять контроль и самоконтроль

Так как за контролем непременно должна следовать оценка, на всех этапах рассматриваются не отдельные действия контроля или оценки, а контрольно-оценочная деятельность учащихся в целом.

1 этап – формирование умения осуществлять контроль и оценку выполненной работы (контроль по результату)

1-й шаг: выделение эталона, с которым в процессе контроля будет сравниваться конечный продукт деятельности, коллективное определение показателей оценки, их фиксация. Показатели должны быть понятны и доступны детям.

2-й шаг: ученик выполняет задание на доске; учитель в качестве образца осуществляет контроль и оценивает выполненную работу по выбранным показателям.

3-й шаг: один ученик выполняет задание на доске, другой — контролирует и оценивает его работу (после ее завершения), используя те показатели, которыми оперировал учитель. остальные школьники наблюдают за действиями этих учеников, в случае необходимости помогают правильно осуществить контроль и оценку.

4-й шаг: осуществление взаимоконтроля и взаимооценки выполненной работы по тем же показателям (работа в парах).

II этап – осуществление взаимоконтроля и самооценки с дополнительными целевыми установками

1-й шаг: при организации взаимоконтроля и самооценки даётся чёткая целевая установка для распределения ролей в парах: «учитель» ищет и оценивает только достоинства, «ученик» – недостатки в своей работе. Разрешается поспорить, требуя доказательств (показателей для оценки).

2-й шаг: работа в парах, обсуждение полученных результатов.

3-й шаг: смена ролей в парах.

III этап – формирование умения осуществлять пооперационный контроль и оценку

1-й шаг: введение в работу алгоритма, способа осуществления определенного действия с обязательной фиксацией каждого шага (каждой отдельной операции).

2-й шаг: учитель по алгоритму выполняет действия, ученики контролируют и оценивают правильность выполнения каждого шага (не после выполнения всего задания, а в ходе работы), используя любые средства обратной связи.

3-й шаг: один ученик выполняет действия по алгоритму, работая у доски, все остальные учащиеся контролируют и оценивают правильность выполнения учеником каждой операции (сами в тетрадях не пишут).

4-й шаг: работа в парах «учитель» — «ученик».

«Ученик» выполняет, «учитель» только контролирует и оценивает каждый шаг, помогает.

5-й шаг: смена ролей в парах.

6-й шаг: самостоятельное выполнение задания по алгоритму, самоконтроль и самооценка.

IV этап – формирование умения осуществлять прогнозирующий контроль

1-й шаг: коллективный анализ условий учебной задачи, выделение ориентировочной основы.

2-й шаг: построение плана решения задачи, определение последовательности выполнения учебных действий, мысленное соотнесение их с выделенной ориентировочной основой.

В ходе устного проговаривания способа действия осуществляется контроль, который носит предварительный характер. При этом младший школьник учится прогнозировать результаты учебных действий, которые должны быть получены в ходе выполнения задания или его части.

Этапы формирования умения осуществлять оценку и самооценку

Основной путь формирования умения осуществлять самооценку – *актуализация задачи анализа оснований своих действий, поступков, отношений.*

Перед выполнением практической работы учитель обращается к учащимся: «Подумайте, сможете ли вы выполнить это задание? В чем могут возникнуть трудности?» (*прогностическая самооценка*).

По ходу выполнения задания: «не забывайте обращаться к памятке (алгоритму). Проверяйте по алгоритму правильность выполнения каждого шага» (*актуальная самооценка*).

После выполнения: «Вы справились с заданием? Вы все сделали сами или вам помогали?», «Были ли трудности? В чем?», «Полностью ли соответствует полученный результат образцу?» (*ретроспективная самооценка*).

Содержательная оценка должна раскрывать перед учеником динамику результатов его учебной деятельности, отмечать как положительные, так и отрицательные стороны, указывать на способы устранения недочетов и ошибок.

Развернутые оценочные суждения учителя являются образцом для осуществления учащимися самостоятельных оценочных действий. Обязательным условием включения школьников в оценочную деятельность являются опережающая самооценка и участие учеников в определении критериев и показателей, по которым осуществляется оценка.

В исследовании О.И. Тириновой выделены следующие этапы формирования самооценки школьников:

1 этап – формирование ретроспективной самооценки (знакомство с критериями оценки и шкалой фиксации результатов)

1-й шаг: учитель первым проверяет работу ученика, исправляет ошибки, но не фиксирует результат;

2-й шаг: в совместной деятельности учителя и учащихся выбираются критерии и показатели для осуществления оценки;

3-й шаг: вводится шкала самооценки, поясняются правила ее использования;

4-й шаг: ученик изучает исправленные учителем ошибки и оценивает свою работу по выбранным показателям, результаты фиксирует на шкале самооценки;

5-й шаг: после самооценки учащихся учитель фиксирует свою оценку рядом с самооценкой школьника;

6-й шаг: обсуждение полученных результатов — индивидуально, в некоторых случаях — коллективно.

II этап – самостоятельное осуществление ретроспективной самооценки

1-й шаг: коллективное определение критериев и показателей для оценки;

2-й шаг: ученик оценивает свою работу по выбранным показателям сразу после ее выполнения, до учительской проверки (этим стимулируется самоконтроль);

3-й шаг: работа проверяется учителем; результат фиксируется на шкале самооценки учащихся (по аналогии с первым этапом);

4-й шаг: обсуждение полученных результатов – сопоставление самооценки и оценки учителя; педагог хвалит тех школьников, чьи самооценки совпали с учительской оценкой (вне зависимости от наличия ошибок в их работах, ведь главное, что ученики сами смогли правильно определить свои успехи и затруднения).

III этап – формирование прогностической самооценки (начиная со второго года обучения)

Учащимся предлагается оценить свои возможности справиться с предстоящей работой до ее выполнения. для фиксации результатов прогностической самооценки могут использоваться любые шкалы – линейки, значки.

1-й шаг: актуализация прогностической самооценки.

Например, перед выполнением проверочной работы учитель в устной или письменной форме обращается к ученику. «внимательно прочитай все задания. Подумай, сможешь ли ты с ними справиться. если уверен, что да, поставь рядом с заданием знак « + », если думаешь, что не справишься, поставь знак « – ». если не уверен, то поставь знак «?»;»;

2-й шаг: ученик осуществляет прогностическую самооценку и выполняет задания проверочной работы;

3-й шаг: актуализация ретроспективной самооценки;

Обращение к ученику после выполнения задания: «Еще раз посмотри выполненную работу. Подумай все ли у тебя получилось? Если ты уверен, что задание выполнено правильно, поставь рядом с ним знак «+». Если думаешь, что могут быть ошибки, поставь знак «?». Если ты не справился с заданием или уверен, что задание выполнено неверно, поставь знак «-».

4-й шаг: ученик осуществляет ретроспективную самооценку и отдает работу учителю для проверки;

5-й шаг: оценка учителя, фиксация результатов, выводы об адекватности прогностической и ретроспективной самооценки учащихся;

6-й шаг: обсуждение полученных результатов.

Для успешного осуществления оценочной деятельности ученику необходимо овладеть:

- умением определять предмет оценивания, т.е. выделять то, что подлежит оценке;
- умением устанавливать показатели, по которым осуществляется оценка;
- умением сопоставлять предмет оценки с выделенными показателями;
- умением формулировать оценочные высказывания.

Формирование рефлексивных умений

Рефлексия (в переводе с лат. *reflexio* – обращение назад, отражение). В широком значении рефлексия понимается как компонент мышления человека, направленный на осознание себя, осмысление своих действий (поступков), на саморазвитие. В узком значении рефлексия – мыслительный процесс, направленный на поиск личностью оснований собственной деятельности.

Применительно к образовательной практике — рефлексия — мыслительный процесс, который направлен на осознание учащимися себя как субъекта учебной деятельности и носит неявный (скрытый) характер, «пронизывая» все компоненты педагогического процесса. Результатом развития рефлексивных умений является сформированность умения учиться, проявляющегося в определенных качествах личности (самостоятельность, ответственность, способность к диалогу и др.).

Необходимость формирования рефлексивных умений у учащихся на начальном этапе школьного обучения подтверждают следующие положения:

- рефлексия – основное психическое новообразование младшего школьного возраста и необходимая составляющая умения учиться;

- учащиеся начальной школы обладают достаточно большими резервными возможностями развития мышления;

- среднестатистическая возрастная норма развития современного младшего школьника – инвариант любого возможного пути их умственного развития;

- рефлексия может быть сформирована в процессе обучения уже в младшем, школьном возрасте, о чем свидетельствуют результаты психолого-педагогических исследований и школьной практики.

Ученые выделяют такие группы рефлексивных умений, как умения сравнивать, анализировать, осуществлять выбор, синтезировать, аргументировать, оценивать, корректировать, прогнозировать.

Этапы формирования рефлексивных умений

Первый этап развития «рефлексивных умений» (интеллектуально-личностный) включает:

- постановку учащимся себе вопросов: «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Почему (или зачем) я это делаю?»;
- соотнесение «увиденного» себя – действующего с имеющимися в собственном опыте представлениями о себе, о подобных ситуациях, о своих и чужих действиях в подобных ситуациях;
- поиск оснований и причин своих действий, усмотрение смысла своих действий, тех результатов, к которым они приводят или могут привести в данной конкретной учебной ситуации;

- поиск наиболее адекватных «увиденному» способов и средств решения учебной задачи (задания);
- фиксация «увиденного» (полученного) в форме некоторого высказывания (проговаривания), текста.

В качестве рефлексивного компонента содержания обучения учащихся в рамках первого уровня развития рефлексивных умений выступают следующие направления:

- формирование у учащегося установки и умения выходить в рефлексивную позицию в процессе осуществления учебной деятельности, готовности постоянно отвечать самому себе на вопросы: «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Зачем (почему) я это делаю?» и т.п.;
- формирование у ученика готовности обращаться к собственному опыту (находить в своем опыте учебной деятельности ситуации, подобные рефлекслируемой в данный момент) в процессе поиска ответов на вышеуказанные вопросы;
- обучение школьников нахождению оснований, мотивов и причин действий, осуществляемых в рефлекслируемой ситуации;
- обучение учащихся описанию происходящего на уроке («здесь и теперь») в рефлекслируемой ситуации.

Второй этап развития рефлексивных умений

учащихся отличается тем, что учащийся осознает, рефлексивирует свою учебную деятельность, знает и понимает, что он рефлексивирует.

Ученик, обладающий рефлексивными умениями с усложненной внутренней структурой, «видит» не только «что», «как», «почему» или «зачем» он делает, но и «как», «почему» или «зачем» он именно так «видит» эту учебную ситуацию (задачу, задание).

Рефлексивные умения, проявляющиеся на втором этапе их формирования, являются основой и, следовательно, составной частью рефлексивных умений еще более усложненной структуры – третий этап формирования.

В этом случае учащийся «видит» и саму учебную ситуацию (задачу, задание), и то, как «видят» ее другие учащиеся, и то, почему каждый из них «видит» ситуацию так, а не иначе. То есть ученик рефлексивует, «видит» и средства, и способы, которые используют другие учащиеся в решении данной учебной ситуации, задания, задачи.

Направлениями обучения учащихся в контексте формирования рефлексивных умений на третьем этапе («интеллектуально-коммуникативный») выступают:

- формирование рефлексивных умений в рамках первого этапа;
- формирование у школьника мировоззренческой установки, согласно которой то, что он видит, понимает, осознает применительно к учебной ситуации, и то, что в этой учебной ситуации реально происходит, – это не одно и то же: разность видения одного и того же условия ситуации (задачи, задания) обусловлена разностью позиций учащихся, а также тем, что они используют разные средства и способы для ее решения.

- формирование у школьника установки и умения осуществлять альтернативный подход, занимать разные позиции в процессе учебной деятельности при анализе и оценке одной и той же ситуации;
- формирование у младшего школьника отношения к учебной задаче (ситуации), которое позволяет ему увидеть за рассматриваемыми условиями (обстоятельствами), предметами людей, которые эти условия, предметы создали.

При этом школьнику необходимо осуществить мини-исследование изучаемого явления: прежде чем он ответит на вопрос: «Что это?», ответить на вопросы «Кто это сделал?», «Что он сделал», «Что он делал, исходя из его понимания ситуации, его видения изучаемого явления?», «Зачем он это сделал, какие цели преследовал?», «Почему он это сделал?», «Какие причины послужили основанием его действий?», «Как он это сделал?», «Какими средствами пользовался?». Ответы на данные вопросы позволяют «перевести» внимание учащихся с объекта (условие задачи) на субъект (создатель учебной задачи).

В качестве критериев сформированности рефлексивных умений, по мнению И.В. Шеститко, выступают: *самостоятельность* (совершение по собственной инициативе учащимися действий без посторонней помощи), *осознанность* (понимание учащимся оснований своих действий), *конструктивность* (перенос освоенных способов действий в новую ситуацию, моделирование новых способов действий на основе освоенных).

Используемая литература:

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 542 с.
2. Елецкая, О.В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией : учеб.-метод. пособие / О. В. Елецкая. – М. : Нац. кн. центр, 2016. – 160 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г.В. [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Старовойтова, Т. А. Формирование умений учебной деятельности младших школьников : учеб.-метод. материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев : Могилев. гос. ун-т. , 2017. – 88 с.

Спасибо за внимание!