

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*Работа представлена кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии  
ФГОУ АПКиППРО г. Москвы.*

*Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор О. Е. Грибова*

*В статье раскрывается значение положительной мотивации для формирования текстовой деятельности. В качестве условий формирования положительной мотивации выделены: построение творческого обучения, оценка качества текстовой деятельности, применение приемов повышения внутренней мотивации.*

**Ключевые слова:** *текстовая деятельность, мотивация, межпредметная интеграция.*

**T. Koshechkina**

## FORMING OF TEXT ACTIVITY MOTIVATION OF YOUNGER TEENAGERS

*The article describes motivation for text activity forming. Conditions of positive motivation forming are creative training, estimation of quality of text activity, receptions of increase of internal motivation.*

**Key words:** *text activity, motivation, intersubject method.*

Ораторский талант – умение красиво говорить – высоко ценилось еще в древности, зачастую выше, чем мудрость и знания, что привело к появлению в V в. до н. э. учения софистов. Постепенно философские концепции уходили из учений софистов и оставались только элементарные основы риторики, позволявшие оперировать словами и понятиями для абстрактного доказательства или опровержения чего-либо.

За прошедшее с тех пор время риторика накопила значительный опыт обучения людей искусству красноречия. На протяжении всей истории своего развития риторика то скрывалась в тени других наук (философии, педагогики), то снова выходила на сцену. В последнее время появилось большое количество исследований (А. П. Александренко, Е. Ф. Бойко, Н. Д. Горбунова, Н. Д. Глизерина, О. А. Ефремова, Г. Р. Кобелева, Н. И. Киселева, Н. Г. Маркова, О. Д. Мухина, Н. Ш. Сайфутдинова, В. П. Севостьянова, И. А. Сотова, Е. П. Суворова, В. М. Трофимова, Т. А. Фесенко, А. В. Шуваева, Л. С. Юрова и др.),

направленных на формирование у школьников умений в области связной речи как в области устной, так и письменной речи. Однако, несмотря на значительный объем накопленных знаний о закономерностях развития речи школьников, разработанного методического обеспечения, направленного на формирование речевых умений и навыков в области восприятия и построения связных текстов (текстовых умений), уровень текстовой деятельности школьников довольно низок. Согласно статистическим данным [1], около 20% школьников среднего звена испытывают сложность при восприятии и передаче текстовой информации в процессе учебной деятельности.

Разработанный методический инструментарий позволяет в настоящее время в рамках специально организованного обучения корректировать стратегии текстовых действий на любом этапе восприятия и построения текстового сообщения. Но лишь небольшая доля усвоенных умений и навыков текстовой деятельности применяется учениками вне этого обучения. В результате итоговый контроль

демонстрирует незначительное повышение уровня текстовой компетенции учащихся. Особенно ярко такое положение открывается при исследовании учащихся среднего звена. Текстовые умения выделены в качестве общеучебных уже в начальной школе, но особую значимость они приобретают на средней ступени школьного обучения, когда текст становится основной формой передачи информации. Соответственно возникает противоречие между требованиями учебной программы к уровню сформированности текстовой компетенции младших подростков и реальным уровнем развития этой компетенции.

На наш взгляд, корень проблемы лежит в низком уровне мотивации школьников.

Психологи школы П. Я. Гальперина доказали, что характер мотивации зависит от типа учения – от того, как и какой материал преподносится учителем, какая роль отводится ученику, будет зависеть и тип учения, и характер мотивации [3].

Наиболее продуктивным по всем параметрам является обучение, в котором соблюдаются следующие условия:

- во-первых, ребенку сообщаются базовые (инвариантные) знания. В результате ученик оказывается в состоянии самостоятельно решить конкретную учебную задачу;
- во-вторых, ученика знакомят с обобщенными способами работы с базовыми знаниями;
- в-третьих, усвоение знаний происходит в процессе их практического применения. Решая учебные задачи, ребенок одновременно усваивает знания и приобретает умения. Такое обучение идет без специального заучивания, а запоминание материала является естественным следствием обучения.

Если все условия соблюдаются, то обучение приобретает творческий характер. Ученик, обладающий базовыми предметными знаниями, чувствует, что он в состоянии справиться с конкретными учебными заданиями. Как правило, успех окрыляет ребенка, и у него возникает потребность в получении новых знаний.

В рамках формирования эффективной текстовой деятельности средством реализации этих условий в средней школе является применение межпредметной интеграции.

Межпредметные связи отражаются в задачах, содержании, методах, средствах и формах организации обучения и реализуются через постановку вопросов смежного характера: общих для ряда предметов идей, понятий, теорий, законов и комплексных проблем (Г. К. Костюк, В. В. Давыдов); межпредметных учебных проблем (М. И. Махмутов и др.); развитие учебных умений, общих для всех предметов, обобщенных умений, лежащих в основе межпредметных видов деятельности (Л. П. Панова, А. В. Усова, В. Н. Федорова и др.), создание проблемных ситуаций (В. Н. Максимова и др.).

Важность межпредметной интеграции в процессе формирования текстовой деятельности обусловлена ведущей ролью языка в овладении всеми школьными дисциплинами. Текстовая деятельность является обобщенным для всех предметов умением, позволяющим учащимся более эффективно работать с учебным материалом. Установление межпредметных связей в области формирования текстовой компетенции расширяет речевой опыт учащихся за счет знаний и умений, приобретенных на параллельно изучаемых предметах.

Использование межпредметной интеграции (межпредметных связей) способствует координации и систематизации учебного материала, формированию у учащихся общенаучных (общепредметных) знаний, умений, навыков и способов их получения в различных видах деятельности, в данном случае, в области текстовой деятельности. Формирование умений данного вида осуществляется как с помощью текстов учебника, где структурно заложены виды знаний о тексте (факты, представления, причинно-следственные связи, закономерности, мировоззренческие идеи), что представляет собой освоение инвариантных знаний, не зависящих от учебного предмета.

Сформированность общеучебных умений определяет уровень владения учебной деятельностью. Формирование обобщенных стратегий восприятия и построения текстов соответствует второму условию эффективного обучения.

В условиях обучения средней ступени возникают противоречия:

- между большим объемом у детей теоретических знаний о тексте как языковой единице и незначительном опыте активной работы с ним;

- между необходимостью приобретения учащимися речевого опыта в области устной речи и малым временным объемом, отведенным на это программой предметов языкового цикла (русский язык, литература, иностранный язык).

Применение межпредметной интеграции при формировании текстовой компетенции позволяет решить вопрос о возможности применения обобщенных знаний о тексте и действий с ним на практике:

- во-первых, введение заданий по формированию текстовой деятельности на каждом учебном предмете позволяет равномерно распределить временные затраты на данное направление. Это, с одной стороны, уменьшает количество времени, затрачиваемого на текстовую деятельность преподавателями языковых дисциплин, что, в свою очередь, означает увеличение временного резерва на изучение непосредственно программного материала. С другой стороны, применение межпредметных связей позволяет значительно расширить объем речевого опыта детей в учебном процессе за счет увеличения количества устной речи детей на всех предметах;

- во-вторых, расширение речевого опыта учащихся позволит применять на практике теоретические знания о тексте как языковой единице. При условии сформированности речевой саморефлексии полученный опыт подвергается анализу, в результате которого теоретические знания дополняются и углубляются.

Таким образом, мы видим, что применение межпредметной интеграции в формировании текстовой деятельности является средством построения творческого обучения, повышающего мотивацию текстовой деятельности.

Рассматривая мотивацию текстовой деятельности с точки зрения комплекса мотивов, мы понимаем ее как сочетание мотива, с одной стороны, обеспечивающего начало деятельности как таковой – мотив «сделать» и, с другой – мотива качественного исполнения деятельности – «сделать хорошо».

Первый мотив является «непроизвольным», т. е. возникновение потребности в действии связано с активностью человека в принципе. Другое дело – потребность в качественном выполнении действия. Если первый мотив связан в основном с самой личностью и является действием для себя, то с введением оценочного фактора в действие вступает социальная природа человека – потребность в оценке и одобрении.

Появление мотива «сделать» является пусковым элементом собственно текстовой деятельности. Этот мотив наличествует в структуре мотивации практически у всех учащихся. Однако этот мотив никаким образом не затрагивает вопрос качества текстовой деятельности. Только второй мотив обеспечивает повышение уровня исполняемой деятельности.

Повышение качества деятельности связано с возникновением или повышением значимости мотива «сделать лучше». В структуре мотивации учащегося этот мотив может быть как внутренним – хочу для себя, потому что..., так и внешним – хочу для других, для того чтобы ... (внутренняя и внешняя мотивации описаны в работах Л. Б. Ительсона, Г. Е. Залесского, В. Я. Ляудиса, А. К. Марковой, Р. Р. Бибриха, И. А. Васильева, И. И. Вартановой, Д. Б. Эльконина и др.). По мнению этих исследователей, если мотив имеет для личности утилитарно-прагматический смысл, т. е. реализует потребности во внешнем благополучии (материальном и/или социальном), то такие мотивы называются внешними. Если мотив имеет для личности ценностный смысл, т. е. с его помощью реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то такие мотивы обозначаются как внутренние [2]

Для повышения уровня мотивации необходимо формировать обе группы мотивов.

Эффективное повышение внешней мотивации возможно при использовании полимодальной оценки качества текстовой деятельности.

На уроках развития речи (риторики, лингвистики и т. д.) текстовые задания являются

целью сами по себе, происходит построение текста ради построения текста, что снижает познавательную мотивацию этих занятий. На занятиях по другим предметам качество построения текстового сообщения не является особым предметом внимания учителя. Основную роль играет количество и полнота передаваемой информации. Оценивается (в форме субъективной оценки – непонятно, невнятно и т. д.) в основном отрицательный результат, хорошее же сообщение оценивается только исходя из смысловой наполненности.

В практике школы простое заучивание материала, например домашнего задания, отмечается более высокой оценкой, чем представление плана или схемы предложенного материала. Таким образом, сама по себе текстовая деятельность не является предметом специальной оценки, что снижает ее значимость в глазах ученика – оценку ставят за содержание, а не за форму изложения. Это приводит к заучиванию. Самостоятельное использование учеником приемов, позволяющих компрессировать содержание текста, способных облегчить понимание и воспроизведение материала (составление плана, схемы, выделение ключевых фраз, слов и т. д.) при существующей системе оценки не всегда мотивированно.

В качестве механизма повышения внешней мотивации текстовой деятельности предлагается оценка приемов анализа и конструирования текста, использованных школьником при ответе. Эта оценка может осуществляться двумя способами.

С одной стороны, может использоваться повышение общей отметки за ответ с учетом формы представления материала. Например, при ответе домашнего задания ученик представляет план ответа. Передав малое количество теоретической информации, он получает низкую отметку, но представление им ответа в виде плана автоматически повышает общую отметку на балл. Подобная практика позволяет повысить интерес учащихся к форме представления информации. Недостаток этого варианта оценки состоит в том, что при существующей системе балльной оценки отсутствует возможность тонкой дифференциации индивидуальных достижений детей. Фактически учитель

имеет возможность поднять отметку не более чем на 1 балл, а в случае полного изложения учеником информации при хорошем изложении и того меньше, поскольку оценка и без того высока. В этом случае оценка текстовой деятельности превращается в формальность.

Второй, более эффективный, способ – дополнительная оценка качества текстового продукта. Причем оцениваются только успешные, эффективные решения, либо отметка не выставляется вовсе. В этом случае ученик получает или две отметки (одну из них обязательно хорошую) вместо одной, или получает одну отметку (за информативность ответа) с рекомендацией по улучшению формы его изложения, что стимулирует самостоятельный анализ текста и формирование речевой саморефлексии.

Таким образом, в распоряжении учителя появляется инструмент поощрения эффективных текстовых стратегий, что повышает их ценность в глазах учащихся, а для анализа и коррекции неэффективных способов изложения информации остается качественная оценка – что не понравилось и как это можно исправить.

Повышение внутренней мотивации является более сложным процессом по сравнению с внешней мотивацией, учитывая многообразие индивидуальных внутренних мотивов учащихся.

В качестве приемов повышения внутренней мотивации текстовой деятельности выделены:

- определение практической, значимой для подростка цели выполняемого задания (например, составить план изучаемой темы по географии, чтобы нужно было меньше учить);
- вывод задания в область межличностных контактов подростка (например, с помощью каких аргументов можно убедить Катю в необходимости идти гулять?);
- определение знакомых действий в выполняемом задании: Я могу..., Я умею..., Я знаю, как...;
- связь нового задания с уже успешно выполненным («Помнишь, ты рассказывал про тундру, когда весь класс заслушался?»);

- демонстрация преимущества нового способа деятельности над старым (когда получится выбрать главные шаги доказательства, не нужно будет учить его полностью) и др.

Данные приемы направлены на реализацию индивидуальных внутренних мотивов:

- познавательный – стремление узнать и передать новую информацию;

- социально-личностный – стремление повысить самооценку, статус, положение в иерархии сверстников;

- социально-деятельностный – стремление делать лучше, чем кто-то.

Выполнение текстовых заданий позволяет реализовать эти мотивы, однако для

более эффективного воздействия на каждого учащегося необходимо представление о направленности личности этого ребенка, т. е. консультация психолога или классного руководителя.

Понятие мотивации деятельности неразрывно связано с качеством самой деятельности. Формирование положительной мотивации текстовой деятельности способно повысить ее качество за счет формирования у учащихся представления о ней как о средстве простого и эффективного решения учебных задач. Повышение эффективности текстовой деятельности, в свою очередь, напрямую сказывается на качестве учебной деятельности в целом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аналитический отчет о результатах мониторинга общего среднего образования в 2000 г. М.: Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2001. 40 с.

2. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова и др. М., 1982. 216 с.

3. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.