

Серия «Логопедия в школе»

О. В. Елецкая

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Учебно-методическое пособие



Москва, 2015

ББК 74.2
Е50

Рекомендовано кафедрой логопедии ЛГУ им. А. С. Пушкина
в качестве учебного пособия для логопедической работы,
направленной на профилактику и коррекцию дизорфографии детей
с нарушениями речи

Рецензенты:

Е. А. Логинова, кандидат педагогических наук, доцент Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург;

В. П. Смирнова, директор ГБОУ школы-интерната № 8 Пушкинского р., Санкт-Петербург;

С. В. Мохрякова, речевой терапевт, руководитель Центра креативной педагогики и психологии, Санкт-Петербург.

Елецкая О. В.

Е50 Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией: Учеб.-метод. пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 160 с. + CD-диск. (Логопедия в школе.)

ISBN 978–5–4441–0166–7

Выполнение предложенных заданий и упражнений в системе логопедической работы позволяет преодолеть причины и устранить проявления дизорфографии у школьников с различными вариантами структуры дизорфографического дефекта.

Разноуровневый по степени сложности материал делает возможным применение данного пособия с учетом индивидуальных и возрастных особенностей школьников.

Пособие оснащено CD-диском, на котором представлены карточки с упражнениями, иллюстрации, схемы, протоколы, таблицы.

Пособие предназначено для работы логопедов с детьми на групповых и индивидуальных занятиях. Может быть использовано в качестве дополнительного материала при изучении предмета «Русский язык» на уроках, полезно родителям, занимающимся с детьми самостоятельно.

ББК 74.2

© Елецкая, 2015

© Оформление ООО «Национальный книжный центр», 2015

ISBN 978–5–4441–0166–7

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

РАЗДЕЛ 1. ДИАГНОСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ
СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ
ОРФОГРАФИЧЕСКИМ НАВЫКОМ ПИСЬМА
У ШКОЛЬНИКОВ 19

Диагностика особенностей самоанализа структурных
компонентов учебной деятельности школьников
с дизорфографией 20

Оценка мотивационного компонента учебной деятельности
у учащихся с дизорфографией 20

Исследование сформированности целеполагания
у учащихся с дизорфографией 29

Исследование сформированности учебных действий
у учащихся с дизорфографией 38

Диагностика сформированности действий контроля
у школьников с дизорфографией 49

Изучение сформированности действия оценки
у школьников с дизорфографией 56

Оценка уровня сформированности компонентов учебной
деятельности школьников с дизорфографией учителем
и родителями 63

Исследование особенностей деятельности школьников
с дизорфографией на уроках
по дисциплине «Русский язык» 63

Исследование особенностей деятельности школьников
с дизорфографией во время подготовки домашних
заданий 79

РАЗДЕЛ 2. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ	83
Цель и задачи логопедической работы, направленной на формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией	84
Содержание логопедической работы	85
Формирование учебной мотивации у школьников с дизорфографией	85
Формирование умения определять цель, составлять план действий и организовывать работу по выполнению плана	91
Формирование умения организовывать свои действия во времени	101
Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и её результатов	128
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	146

ВВЕДЕНИЕ

Дизорфография, понимаемая как нарушение усвоения и автоматизации орфографического навыка письма, стала обсуждаться в логопедической литературе сравнительно недавно. Еще в 80-х годах XX века орфографические ошибки рассматривались только как проявление школьной неуспеваемости детей («безграмотности») или их некачественного обучения. Преодолевались подобные нарушения, как правило, учителями. Выделение дизорфографии как вида нарушения языковых способностей детей и формирования у них письменной речи, требующего специальных логопедических методов коррекции, произошло благодаря исследованиям Г. М. Сумченко и И. В. Прищеповой (1995–2001), публикациям А. Н. Корнева (1995–2003), Р. И. Лалаевой (1997), О. И. Азовой (2005), О. В. Елецкой (2008) и других исследователей. Ученые говорят о том, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом необязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода неполноценность состояния устной речи.

Усвоение норм орфографии подразумевает высокий уровень организации учебной деятельности школьников по усвоению предмета «Русский язык», распределения деятельности (и действий) во времени или организации её временной структуры и может рассматриваться как конкретные завершённые циклы учебной деятельности, включающие в себя три фазы: фазу проектирования (целеобразования), технологическую фазу (цельвыполнения) и рефлексивную фазу (контроля, оценки и рефлексии) [Новиков А. М., 2005].

Фаза проектирования учебной деятельности на этапе постановки общей цели обучения крайне ограничивает участие школьника в целеобразовании. Разработчики содержания образования проектируют программу, а учителя вносят в это содержание личностную интерпретацию. В процессе декомпозиции (разделении общей цели на отдельные задачи), когда нормативно установленные сроки обучения разбиваются на учебные годы и четверти, учебные дни и занятия, дети также принимают лишь пассивное участие. Однако же агрегирование, как процесс, противоположный декомпозиции, соединение частей в целое, согласование отдельных задач между собой ученикам приходится осуществлять самостоятельно. Основные проблемы школьников возникают именно тогда, когда выделенные специалистами учебные задачи не в состоянии объединиться («агрегироваться») в единое представление у конкретного школьника [Новиков А. М., 2005]. У детей возникают выраженные затруднения как при ориентировке, так и при выполнении учебного задания (решении учебной задачи). В научной школе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова под учебной задачей понимается только формирование у учащихся обобщённых способов действия [Давыдов В. В., 1996]. С точки зрения А. М. Новикова, учебные задачи — это минимальные «единицы», «клеточки» учебного процесса, к которым относятся, например, понятия и посредством которых выводятся формулируемые научные факты, утверждения и их отношения. Учебными задачами также являются операции (перцептивные, мыслительные), из которых в последствии складываются действия [Новиков А. М., 2005].

В традиционном (объяснительно-иллюстративном) обучении в организации процесса решения учебных задач выделяются такие учебные действия, как: принятие учебных задач и плана действий, предлагаемого учителем; осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач; регулирование учебной деятельности под влиянием контроля учителя и самоконтроля; анализ результатов учебной деятельности, осуществляемой под

руководством учителя [Педагогика: Учебное пособие // под ред. Ю. К. Бабанского, 1993]. Аналогично определяются этапы решения учебных задач в проблемном обучении, в развивающем обучении [по В. В. Давыдову], в литературе по педагогической психологии [Ильясов И. И., 1986; Давыдов В. В., 1996; Зимняя И. А., 2008]. Несмотря на различие трактовок, в структуре учебной деятельности, в частности, и по усвоению предмета «Русский язык» можно выделить четыре основные фазы: ориентировка в задании; планирование выполнения задания; реализация программы выполнения задания; контроль правильности выполнения задания.

Обучение школьников решению учебных задач базируется на таких социально-личностных качествах, как мотивация и саморегуляция [Выготский Л. С., 1934; Ляудис В. Я., Негурэ И. П., 1994]. Мотивацию учения составляют четыре вида побуждений: значения и смыслы, потребности, цель, интерес как форма проявления [Маркова А. К., 1974]. Смысл учения — сложное личностное образование, включающее в себя осознание ребёнком значимости учения, которое связано с уровнем притязаний ребёнка, состоянием его самоконтроля и самооценки. Однако наличия мотивов бывает недостаточно, если у ученика отсутствует умение ставить цели на отдельных этапах своей работы. У многих школьников с низким качеством письма исследователи наблюдали неполноценный характер мотивации к учебной деятельности и несформированность саморегуляции [Менчинская Н. А., 1955; Гильбух Г. Ю., 1993; Ильин Е. П., 2004]. Важным представляется и то, что в период перехода из начальной в среднюю школу у учащихся происходят существенные преобразования в характере учебной деятельности, связанные с вхождением в подростковый период и со сменой мотивов, доминировавших прежде, существенно изменяется отношение к учебной деятельности. Участие только в учебной деятельности не удовлетворяет детей. Они начинают тяготиться школьными обязанностями, у них появляется желание сократить длину урока, пропускать занятия. В этот

период увеличивается критичность детей по отношению к школе. При переходе в среднюю школу для детей характерна смена ведущего мотива учебной деятельности [Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С., 1951]. На смену мотиву «занимать социальное положение школьника» в качестве центрального приходит стремление «занимать определённое положение внутри школьного коллектива». Немалую роль в овладении орфографическим навыком играет и сознательное отношение учащихся к работе, важными признаками которого являются отсутствие принуждения со стороны учителя, родителей.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что внимание к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, сформированность учебной деятельности, сознательное отношение к работе, волевое напряжение — всё это имеет большое значение в формировании орфографических навыков у школьников [Гальперин П. Я., 1966; Рубинштейн С. Я., 1998].

Таким образом, представляется очевидным, что изучение взаимосвязи дизорфографии с уровнем развития учебной деятельности является информативным для проектирования комплексной методики логопедической работы, направленной на преодоление нарушений в формировании орфографических навыков письма у школьников. Изучение состояния учебной деятельности детей проводилось на материале выполнения заданий по предмету «Русский язык» [Елецкая О. В., 2008; Елецкая О. В., Щукина Д. А., 2011]. Характерные особенности учебной деятельности школьников находят своё отражение и при усвоении программы по данному предмету. К таким особенностям относятся:

- направленность на усвоение других видов деятельности — практической, познавательной, а также на овладение самой учебной деятельностью («учись учиться»);
- направленность учебной деятельности на получение внутреннего результата;

- освоение нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.;
- инновационный характер учебной деятельности: её цели чаще всего задаются извне — учебным планом, программой, учителем;
- влияние на учебную деятельность возрастной сензитивности и других особенностей.

Анализ характера выполнения экспериментальных заданий позволил выделить позитивные и негативные особенности формирования структуры учебной деятельности по предмету «русский язык» у школьников с дизорфографией.

Изучение состояния мотивации учебной деятельности в целом и по предмету «русский язык» показало, что у учащихся экспериментальной группы (ЭГ) чаще всего (34% детей) наблюдается доминирование мотивации социальной идентификации. Отношение школьников к учебе определяется советами или примером родителей, учителей, друзей. Это выражается в поиске социального одобрения и поощрения, в стремлении к общению и самоутверждению, а также в избегании ситуаций, в которых есть вероятность потери этого одобрения. Детям в некоторой степени характерна и прагматическая мотивация: их интересуют в первую очередь только те предметы, которые как-то могут им пригодиться в будущем, а русский язык, по их мнению, в число таких предметов не входит.

У школьников контрольной группы (КГ) в 55% случаев наблюдается доминирование познавательной мотивации. Это выражается в том, что ученикам интересно учиться, узнавать что-то новое в школе; более интересен процесс решения задачи, чем ее результат; они часто ищут дополнительную информацию по теме, которая их интересует. Детям нравятся те предметы, которые развивают их способности. Отмена занятия по интересному для них предмету из-за болезни учителя вызывает у них чувство досады. Эмоционально положительными являются люби-

мые учителя, ответ на уроке, новый способ решения или новый материал на уроке. Ученики с мотивацией такого типа направлены на самосовершенствование, саморазвитие и познание нового. К сожалению, даже среди хорошо успевающих по русскому языку учеников только чуть более половины детей имеет учебно-познавательные мотивы.

Примерно у одинакового количества школьников (27% в ЭГ и 23% в КГ) проявляется доминирование мотивации достижения успеха в учебной деятельности (мотивация компетентности). Эти ученики считают важным радовать родителей успехами в школе, стараются хорошо учиться, чтобы добиться уважения учителей. При выборе задания учащиеся ориентируются на мнение учителя, хотят быть примером для одноклассников. Таким детям нравится ходить в школу, у них много друзей. Учащиеся с данной мотивацией интересуются процессом решения задачи: ищут дополнительную информацию по теме, которая их заинтересовала, стараются больше заниматься, чтобы получить новую информацию. Однако познавательная деятельность и самосовершенствование для личности с мотивацией такого типа являются только средством достижения успеха (и, соответственно, социального одобрения). Поэтому такой ученик интересуется теми предметами, знание которых в будущем обеспечит ему материальное благополучие.

Внеучебная мотивация, или мотивация самоутверждения (направленная на внеучебные цели), понимаемая как самостоятельность и независимость от других, наблюдается у 11% детей ЭГ. Школьники данной категории не терпят руководства и не считают, что по отметкам учителей можно судить, насколько они продвинулись в учебе. Такие ученики не надеются на помощь товарищей при выполнении сложного задания и не стремятся достичь уважения учителей. В то же время они опасаются, что не справятся со сложным заданием, но это не может поставить их в тупик. К русскому языку как учебному предмету эти школьники положительного эмоционального отношения не обнаруживают (как, впрочем, и к другим учебным предметам), к одноклассникам какого-либо определенного эмоцио-

нального отношения у них нет. Пассивное отрицательное эмоциональное отношение вызывают учителя, контрольная работа, новый материал, сложное задание, домашнее задание, оценка учителя, ответ на уроке. Эмоциональную активность (неопределенного знака) вызывает лишь самооценка себя как ученика.

Таким образом, если для школьников, характеризующихся доминированием познавательной мотивации и мотивации компетентности и достижения, учение является лично образующей ведущей деятельностью, то учащиеся с мотивацией социальной идентификации и внеучебной мотивацией (а к ним принадлежит практически половина детей с дизорфографией), ориентированы либо исключительно на взаимоотношения с другими участниками процесса, либо на внеучебные ценности. В качестве лично образующей выступает совсем другая деятельность. Для них необходимо организовать такой тип взаимодействия, чтобы учебный процесс получил новую смысловую характеристику. Этого можно добиться через коррекцию самооценки, создание условий самореализации и утверждения себя в глазах сверстников благодаря успехам в учебе.

Состояние структуры учебной деятельности и её индивидуального стиля в исследовании соотносились с определенным уровнем сформированности в зависимости от фазы выполнения учебного задания, выделенных И. И. Вартановой.

1. Фаза ориентировки в задании

I уровень — высокий — правильно выполняет задания после предъявления инструкции;

II уровень — средний — выполняет задания после повторного объяснения;

III уровень — низкий — выполняет задания после многократного объяснения и предъявления образца.

2. Фаза планирования выполнения задания

I уровень — высокий — приступает к выполнению задания сразу после предъявления инструкции и осознания задания;

II уровень — средний — после предъявления задания и его осознания некоторое время не приступает к выполнению: рассматривает и переворачивает бланк, задаёт дополнительные вопросы по организации работы над заданием (чем писать — ручкой или карандашом), не относящиеся непосредственно к ее содержанию;

III уровень — низкий — не приступает к выполнению заданий без дополнительной стимуляции со стороны педагога.

3. Фаза реализации программы выполнения задания

I уровень — высокий — задание выполняет последовательно, в равномерном темпе, полностью или с незначительными единичными пробелами;

II уровень — средний — успешный старт выполнения задания с последующим снижением активности, непоследовательное выполнение задания (пропуски, перескакивания с одной части на другую), задание выполняется не полностью (пропуски до 25%);

III уровень — низкий — непоследовательное, хаотическое выполнение, возможен отказ от выполнения посильного, понятного задания, выполнено не более 50% работы.

4. Фаза контроля правильности выполнения задания.

I уровень — высокий — во время выполнения задания и при последующей проверке осуществляет коррекцию допущенных ошибок, находит и исправляет до 75% допущенных ошибок, ошибки интерпретирует, аргументирует правильность выбора написания или подтверждает знанием правила (орфограммы), без затруднения подбирает примеры, аналогичные заданию;

II уровень — средний — самокоррекция во время выполнения задания затруднена, проверка задания осуществляется с трудом, обнаруживается и исправляется не более 50% ошибок, обнаружение ошибок случайное, не всегда аргументированное и подтверждённое знанием правил (орфограмм), испытывает затруднения при подборе примеров;

III уровень — низкий — проверку задания не осуществляет или осуществляет с трудом, при этом обнаруживает лишь отдельные ошибки, обнаружение ошибок носит угадывающий характер, правильность выбора написания не аргументирует и не объясняет, примеры не подбирает [Вартанова И. И., 2003].

Результаты исследования показали, что у 22% школьников ЭГ обнаруживался I уровень сформированности учебной деятельности, тогда как в КГ школьников с I уровнем не выявлено. Можно сказать, что у этих школьников ЭГ учебная деятельность была не сформирована. Они могли выполнять лишь несколько действий в определённой последовательности, отличались неадекватным самоконтролем и самооценкой, узким кругом знаний об отдельных фактах из области речеведческих знаний, а также неспособностью переноса знаний на решение практических орфографических задач. Школьники демонстрируют «закрытость» для помощи другого человека. Во время занятий они часто отвлекаются, а затем с трудом возобновляют работу. В случае малейших затруднений происходит полное разрушение деятельности. У этих детей преобладают мотивы избегания неприятностей, отсутствует интерес к процессу и содержанию учения. Они могут принимать лишь общую цель задания, но элементы инструкции, относящиеся к способам выполнения задания, принимают лишь частично. В большинстве случаев дети не сохраняют в памяти до конца задания даже лёгкие правила, хотя работоспособность и темп деятельности были достаточны. После сигнала об окончании работы дети быстро её прекращают, а некоторые бросают работу ещё до сигнала и больше к ней не возвращаются. Наблюдения свидетельствовали о значительной недостаточности контроля у детей с I уровнем сформированности учебной деятельности.

Исследование выявило II уровень сформированности учебной деятельности у 42% школьников ЭГ и 2% детей КГ. Эти школьники выполняют отдельные учебные действия по инструкции и по образцу, проявляют пассивность в новых и непривычных для них условиях и ситуациях.

Уходя от трудностей, дети уже не возвращаются к нерешённой задаче. В учебной деятельности у них наблюдается лабильность эмоций с преобладанием отрицательных (скука, неуверенность). Для них характерны неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения, общее отношение к учению и учебным предметам можно было охарактеризовать как нейтральное или пассивное. Наблюдения свидетельствуют о том, что, понимая общую цель заданий, программу их реализации дети принимают частично. В процессе выполнения заданий ученики осуществляют некоторый самоконтроль, но часто его утрачивают, допуская много ошибок, при этом не замечая и не исправляя их. Интерес к заданию у них быстро угасает, особенно при возникновении затруднений. После сигнала об окончании работы школьники отодвигают бланк и больше не смотрят на него. Качество собственного труда их не тревожит. Подобная картина на всех этапах учебной деятельности указывает на проблемы формирования самоконтроля. Тем не менее, эти школьники пытаются использовать из инструкции наиболее доступные правила и подчинить им свою деятельность.

К учащимся с III-им уровнем сформированности учебной деятельности отнесено 42% школьников ЭГ и 26% детей КГ. Эта категория школьников испытывает положительное, но аморфное и ситуативное отношение к учёбе. Они демонстрируют понимание учебной задачи, умение выполнять её как по инструкции, так и по образцу, достаточный познавательный мотив к результату учения и к отметке учителя, наличие социальных мотивов ответственности. Однако характерной для них является и неустойчивость мотивов. Ориентируясь на результат своей деятельности, понимая, осмысливая цели учебных задач, испытывая положительные эмоции от пребывания в школе, они, тем не менее, имеют неустойчивый положительный настрой к учению, зависящий от ситуации. Дети полностью принимают инструкцию задания, правильно понимают правила, даже если им сложно сосредоточиться. К помощи взрослого они не прибегают, до конца работы

помнят задание (правило), но при этом иногда допускают ошибки. Они не проявляют интереса к предложенным заданиям, после сигнала о прекращении работы (звонка с урока или команды преподавателя) с удовольствием заканчивают её, даже если она осталась незавершённой. Учащиеся этой категории формально относятся к проверке выполненной работы, бегло просматривают её, не стремясь улучшить результат и не замечая ошибок. Наблюдение за поведением детей как в процессе выполнения задания, так и на заключительном этапе, свидетельствует о том, что у них не сформированы способы самоконтроля на всех этапах учебной деятельности.

Состояние учебной деятельности школьников, у которых выявлен IV уровень, характеризуется положительным (познавательным, осознанным) отношением к учению. В данную группу входят 4% школьников ЭГ и 72% КГ. Эти испытуемые в состоянии самостоятельно определить учебную цель, а их мотивы осознанно соотносятся с целями действий. Дети понимают связь результата деятельности со своими возможностями и объясняют причины своих успехов или неудач как объективной трудностью задачи, так и своими усилиями при выполнении задания. Дети испытывают положительные эмоции от поисков разных способов решения, они могут сориентироваться как в условиях поставленной преподавателем задачи, так и в самостоятельно поставленных учебных задачах, обладают способностью к осуществлению пошагового самоконтроля по ходу работы и самооценки по её завершению. Осознавая структуру учебной деятельности в целом, они могут самостоятельно переходить от одного этапа учебной работы к другому.

Обобщение данных, полученных при исследовании состояния учебной деятельности показало, что 26% всех школьников с дизорфографией стойко демонстрируют такие особенности в её структуре, как неумение сосредоточиться на задании, ориентироваться в нём, анализировать учебные задания; частое непонимание условия орфографической задачи; неумение подчинить своё учебное пове-

дение словесным инструкциям; недостаточность словесной регуляции учебной деятельности. У этих учащихся не сформировано умение планировать свои действия и выполнять их в определённой последовательности, отслеживая правильность выполнения. Дети не умеют работать с образцом (ограничиваются только беглым его осмотром или вовсе игнорируют). В учебной деятельности этих учащихся обнаруживается отсутствие самокоррекции, что проявляется в неспособности заметить и исправить ошибки. Они демонстрируют несформированность самоконтроля, неполноценность способности оценить результаты своей учебной деятельности.

Для 43% детей этой группы характерными чертами являются импульсивность, выраженные трудности в организации учебной деятельности и поведения в целом. Им свойственна быстрая пресыщенность в деятельности, на фоне которой наблюдается резкое снижение качества выполнения экспериментальных заданий. К особенностям 27% школьников можно отнести недостаточность психической активности, вялость, пониженный фон настроения. Детей характеризует медленный темп учебной деятельности при склонности вообще прекращать какую-либо работу в ситуациях минимального дискомфорта (нетрадиционное условие задания, появление нового учителя и т.п.). Для 30% учеников, выделенных в составе данной группы,обладающих нормальным темпом учебной деятельности и относительной уравновешенностью в поведении, доминирующими являлись недостаточность самоконтроля и критичности к результатам собственной деятельности.

В целом деятельность школьников этой категории имеет подражательный характер. При выполнении учебных заданий они в большей мере ориентируются не на условие, а на образец, что не всегда приводит к нужному результату. При внешней организации деятельности и её внешнем контроле школьники оказываются способными к выполнению учебных задач, соответствующих их возрасту. В противном случае у них наблюдается потеря интереса к выполнению задания и возникает необходимость

в создании мотивации для достижения положительных результатов деятельности.

В структуре нарушения формирования и автоматизации орфографического навыка письма у этих школьников доминирующим является неполноценность учебной деятельности в звене программирования и контроля, иначе говоря, у них страдает регуляция деятельности. Нарушение орфографического навыка письма по такому типу можно обозначить как *дизорфографию, в структуре дефекта которой преобладает недостаточность регуляторных компонентов учебной деятельности (по предмету «русский язык») в звене программирования и контроля.*

Проведенное исследование свидетельствует о том, что коррекционная работа, направленная на устранение дизорфографии, должна иметь комплексный характер и включать в свою структуру мероприятия, направленные на совершенствование учебной деятельности данной категории школьников.