

Keywords: children with special needs, right to education, educational services.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2013 р.

Статтю прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Супрун М.О.

УДК: 373.5.016:81:376-056.264

СВОЕОБРАЗИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ И ПУТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Елецкая О.В.

кандидат педагогических наук, доцент

Щукина Д.А.

Усвоение норм орфографии школьниками подразумевает высокий уровень организации учебной деятельности школьников по усвоению предмета «Русский язык», распределения деятельности (и действий) во времени, или организации её временной структуры. Процесс учения целесообразно рассматривать как конкретные завершённые циклы учебной деятельности, включающие в себя три фазы: фазу проектирования (целеобразования), технологическую фазу (целевыполнения) и рефлексивную фазу (контроля, оценки и рефлексии) [19].

Фаза проектирования учебной деятельности на этапе постановки общей цели обучения крайне ограничивает участие школьника в целеобразовании. Проектируют программу разработчики содержания образования, 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 [19]. У детей возникают выраженные затруднения как при ориентировке, так и при выполнении учебного задания (решения учебной задачи). В научной школе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова под учебной задачей понимается только формирование у учащихся обобщённых способов действия [8]. С точки зрения А.М. Новикова учебная задача – это минимальная «единица», «клеточка» учебного процесса, к которым относятся, например, понятия и, посредством которых формулируемые научные факты, утверждения и их отношения. Учебными задачами также являются операции (перцептивные, мыслительные), из которых в последствии складываются действия [19].

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 [21]. Аналогично определяются этапы решения учебных задач в проблемном обучении, в развивающем обучении (по В.В. Давыдову), в литературе по педагогической психологии [9, 11, 13]. 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 [3,14]. Мотивацию учения, составляют четыре вида побуждений: значения и смыслы, потребности, цель, интерес как форма проявления [15].

Б.Н. Дукович выделяет три основных уровня формирования мотивов в процессе социализации, три слоя во внутренней, психологической структуре личности.

1. Функционально-ролевой слой, т.е. мотивы, обусловленные нормативным поведением человека в социальной среде и определяемые в основном полом, возрастом, профессией и статусом.

2. Слой социального характера, т.е. мотивы, определяемые характерологическими чертами личности (общительность, замкнутость, адаптивность, система симпатий и антипатий); они выступают как факторы внутренней организации поведения и способствуют формированию устойчивых социальных позиций.

3. Мотивы, определяемые интериоризованными принципами жизни, мировоззренческими установками

личности, составляющие нравственное ядро личности, обеспечивающее ее единство и стабильность [9].

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 [7, 12, 16]. 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 [1]. 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 [6, 23].

Таким образом, представлялось очевидным, что изучение возможной взаимосвязи дизорфографии с уровнем развития учебной деятельности может быть 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». 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.

В рамках исследования состояния учебной деятельности рассматривался, прежде всего, такой параметр её формирования, как мотивационный компонент. В исследовании использовалась методика Г.Н. Казанцевой, позволяющая выявить как осознанное вербальное, так и эмоциональное отношение к учебе, а также уровень познавательной активности школьников [22]. Школьникам предлагалась серия утверждений, характеризующих отношение к обучению и к предмету «русский язык». Оценка состояния структуры учебной деятельности выделялась в качестве отдельного критерия при изучении актуального уровня сформированности орфографического навыка письма в рамках следующего, третьего, этапа основного исследования. По каждому из видов деятельности на различных фазах выполнения работы определялся уровень выполнения задания, а также прослеживалась взаимосвязь между аналитической и продуктивной деятельностью школьников. Кроме перечисленного, использовалась «Комплексная методика изучения индивидуального стиля учебной деятельности школьников». В основу данной методики положен опросник А.К. Байметова, направленный на изучение индивидуального стиля учебной деятельности старшеклассников. Также использовалась характеристика структуры стиля, предложенная М.Р. Щукиным и материалы методики, использованной в диссертационном исследовании М.Н. Самбикиной. В процессуальной стороне стиля выделялись динамические характеристики деятельности, особенности, характеризующие активность субъекта в плане обеспечения более удобных условий деятельности, околodeятельностные проявления. Методика самооценки особенностей учебной деятельности представляла собой опросник, состоящий из утверждений, касающихся различных сторон учебной деятельности [3, 24,26].

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

школьників с дизорфографією.

Изучение состояния мотивации учебной деятельности в целом и по изучению предмета «русский язык» показало, что у учащихся 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, 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 КГ в 55% случаев наблюдалось доминирование познавательной мотивации. Это выражалось 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 интересовала. 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 для них являлись любимые 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) проявлялось 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 и 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, наблюдалась 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 эмоционального 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 личностно 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 личностно 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. Вартаковой.

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 и осознания задания некоторое время не приступает к его выполнению: рассматривает и переворачивает бланк, задаёт дополнительные вопросы по организации работы над заданием (чем писать – ручкой или карандашом) и не относящиеся к ней;

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, найдено и исправлено до 75% допущенных ошибок, ошибки интерпретирует, правильность выбора написания аргументирует 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 [2].

Результаты исследования показали, что у 22% школьников ЭГ обнаружился 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 так же неспособностью переноса знаний на решение практических орфографических задач. Школьники демонстрировали «закрытость» для помощи другого человека. Во время занятий они часто отвлекались, а затем с трудом возобновляли работу. В случае малейших затруднений происходило полное разрушение деятельности. У этих детей преобладали мотивы избегания неприятностей, отсутствовал интерес к процессу и содержанию учения. Они могли принимать лишь общую цель задания, но элементы инструкции, относящиеся к способам выполнения задания, принимали лишь частично. В большинстве случаев они не сохраняли до конца задания даже лёгкие правила, хотя работоспособность и темп деятельности были достаточны. После сигнала об окончании работы дети быстро её прекращали, а некоторые бросали работу ещё до сигнала и больше к ней не возвращались. 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 выполняли отдельные учебные действия по инструкции и по образцу, проявляли пассивность в новых и непривычных для них условиях и ситуациях. Уходя от трудностей, дети уже не возвращались к нерешённой задаче. В учебной деятельности у них наблюдалась лабильность эмоций с преобладанием отрицательных (скука, неуверенность). Для них были характерны неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения, общее отношение к учению и учебным предметам можно было охарактеризовать как нейтральное или пассивное. Наблюдения свидетельствовали о том, что, понимая общую цель заданий, программу их реализации дети принимали частично. В процессе выполнения заданий ученики осуществляли некоторый самоконтроль, но часто его утрачивали, допуская много ошибок, при этом не замечая и не исправляя их. Интерес к заданию у них быстро угасал, особенно при возникновении затруднений. После сигнала об окончании работы школьники отодвигали бланк и больше не смотрели на него. Качество собственного труда их не тревожило. Подобная картина на всех этапах учебной деятельности указывает на проблемы формирования самоконтроля. Тем не менее, эти школьники пытались использовать из инструкции наиболее доступные правила и подчинить им свою деятельность.

К учащимся с III-им уровнем сформированности учебной деятельности было отнесено 42% школьников

ЭГ и 26% детей КГ. Школьники испытывали положительное, но аморфное и ситуативное отношение к учёбе. Они демонстрировали 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 была и неустойчивость мотивов. Ориентируясь на результат своей деятельности, понимая, осмысливая цели учебных задач, испытывая положительные эмоции от пребывания в школе, они, тем не менее, имели неустойчивый положительный настрой к учению, зависящий от ситуации. Дети полностью принимали инструкцию задания, правильно понимали правила, хотя им было сложно сосредоточиться. К помощи взрослого они не прибегали, до конца работы помнили задание (правило), но при этом иногда допускали ошибки. Они не проявляли интереса к предложенным заданиям, после сигнала о прекращении работы (звонка с урока или команды преподавателя) с удовольствием заканчивали её, даже если она оказывалась незавершённой. Эта категория учащихся формально относилась к проверке выполненной работы, бегло просматривая её, не стремясь улучшить результат и не замечая ошибок. Наблюдение за поведением детей, как в процессе выполнения задания, так и на заключительном этапе, свидетельствовало о том, что у них не сформированы способы самоконтроля на всех этапах учебной деятельности.

Состояние учебной деятельности школьников, у которых выявлен IV уровень, характеризовалось положительным (познавательным, осознанным) отношением к учению. В данную группу вошли 4% школьников ЭГ и 72% КГ. Эти испытуемые были в состоянии самостоятельно определить учебную цель, а их мотивы осознанно соотносились с целями действий. Дети понимали связь результата деятельности со своими возможностями и объясняли причины своих успехов или неудач как объективной трудностью задачи, так и своими усилиями при выполнении задания. Дети испытывали положительные эмоции от поисков разных способов решения, они могли сориентироваться как в условиях поставленной задачи, так и в самостоятельно поставленных учебных задачах, обладали способностью к осуществлению пошагового самоконтроля по ходу работы и самооценки по её завершению. Осознавая структуру учебной деятельности в целом, они могли 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 демонстрировали 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 поведение словесным инструкциям; недостаточность словесной регуляции учебной деятельности. У этих учащихся было не сформировано умение планировать свои действия и выполнять их в определённой последовательности, отслеживая правильность выполнения. Дети не умели работать с образцом (ограничивались только беглым его осмотром или вовсе игнорировали). В учебной деятельности этих учащихся обнаруживалось отсутствие самокоррекции, что проявлялось в неспособности заметить и исправить ошибки. Они демонстрировали несформированность самоконтроля, неполноценность способности оценить результаты своей учебной деятельности.

Для 43% детей этой группы характерными чертами являлись импульсивность, выраженные трудности в организации учебной деятельности и поведения в целом. Им была свойственна быстрая пресыщенность в деятельности, на фоне которой наблюдалось резкое снижение качества выполнения экспериментальных заданий. К особенностям 27% школьников можно отнести недостаточность психической активности, вялость, пониженный фон настроения. Детей характеризовал 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, обладавших 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 имела подражательный характер. При выполнении учебных заданий они в большей мере ориентировались не на условие, а на образец, что не всегда приводило к нужному результату. При внешней организации деятельности и её внешнем контроле школьники оказывались способными к выполнению учебных задач, соответствующих их возрасту. В противном случае у них наблюдалась потеря интереса к выполнению задания и возникала 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.

Целью логопедической работы, направленной на коррекцию дизорфографии, в структуре дефекта которой преобладает недостаточность регуляторных компонентов учебной деятельности в звене программирования и контроля являлось формирование у школьников навыков целеполагания, организации, планирования и оценки действий, направленных на решение орфографических задач. При составлении методики, направленной на совершенствование учебной деятельности, использовались разработки Н.Д. Голева; М. Гриндер, Л. Ллойд; В.Е. Меттус, А.В. Литвиной, О.С. Турта и др.; Г.Г. Мисаренко; М.А. Павловой; М.С.Соловейчик, Н.С. Кузьменко [4, 5, 17, 18, 20, 25].

В задачи логопедической работы входило:

1. Формирование у школьников умения устанавливать цель и управлять поведением, направленным на её достижение.
2. Обучение детей навыкам планирования, организации, инициирования деятельности.
3. Формирование умения организовывать свои действия во времени.
4. Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и её результатов.

Результативность предложенной методики была оценена в ходе контрольного эксперимента. Состояние учебной деятельности школьников изучалось при помощи методик, позволяющих оценить компоненты личностного развития школьников: особенности потребностно-мотивационной сферы, структуры учебной деятельности и её индивидуального стиля.

У детей ЭГ изначально была выявлена несформированность структуры отношения к обучению. По результатам экспериментального исследования, до проведения обучающего эксперимента наличие внутренней позиции школьников и выраженные учебно-познавательные мотивы были обнаружены только у 26% учащихся. Контрольный диагностический эксперимент, проведённый с помощью охарактеризованных ранее методик, позволил убедиться в преодолении у школьников негативного отношения к учебной деятельности в процессе коррекционно-обучающего логопедического воздействия. Преобладающее большинство детей ЭГ (84%) показали существенные положительные изменения в состоянии учебной деятельности, в частности, при ответах на вопросы задания, посвященного изучению мотивации к изучению предмета «русский язык». Количество детей, имеющих положительное отношение к обучению, достигло 64%, количество детей, имеющих отрицательное отношение, снизилось до 4%. Наряду с оптимизацией общего отношения к учёбе у школьников ЭГ изменилась система межличностных отношений. По результатам обучающего эксперимента снизилось количество детей, имеющих неадекватную самооценку, неуверенных, тревожных (с 58% до 34%). Соответственно, возросло количество школьников, удовлетворённых своим положением в социуме. Дети, почувствовавшие собственную значимость в каком-либо виде деятельности, перестали испытывать страх перед ошибкой, «неправильным» действием, постепенно перенося ощущение уверенности в себе в учебную деятельность. Умение договориться при коллективном решении учебной задачи и умение следовать правилам помогли детям стать критичными, осуществлять текущий и итоговый самоконтроль на всех этапах работы. В результате изменилась структура мотивов школьников.

Контрольный эксперимент по определению ведущего мотива учебной деятельности выявил положительную динамику по всем параметрам. Учебно-познавательные мотивы сформировались у 30% детей (до эксперимента - 26%); увеличилось количество детей, имеющих социальные мотивы учения (от 36% до 39%) и мотивацию компетентности (от 27% до 29%). Вместе с тем, число детей с выраженной мотивацией самоутверждения, направленной на внеучебные цели уменьшилось с 11% до 2%. Контрольное исследование показало, что вместе с изменениями структуры отношений изменяется и внутренняя активность школьников, что в дальнейшем улучшает их потенциальные возможности. Можно сказать, что определённые направления логопедической работы, методические пути и средства реализации коррекционно-обучающего воздействия достоверно влияют на оптимизацию отношений учащихся к процессу обучения русскому языку.

Контрольный эксперимент подтвердил правильность и эффективность коррекционных мероприятий, направленных на структурирование учебной деятельности школьников с дизорфографией, базирующихся на индивидуально-дифференцированном подходе к школьникам в процессе обучения, включающих коррекцию отклонений в эмоционально-волевой сфере и в системе межличностных отношений; активизацию познавательной деятельности учащихся; формирование положительной учебной мотивации. В ходе логопедической работы активизировались психические новообразования, заключающиеся в проявлении нового действенного отношения как к себе и своей учебной деятельности, так и к другим людям. Новый тип учебных отношений проявлялся в интересе к учебным ситуациям и процессу обучения, стремлении к общению в процессе учебной деятельности. Показателем наличия у детей психических новообразований является

качественное изменение компонентов отношения: произвольность и осознанность в процессе обучения, регуляция эмоционально-волевых проявлений, преобладание социально-значимых мотивов.

Литература

1. **Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С.** Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР – 1951. – Вып. 36. 2. **Вартанова И.И.** Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2003. №1. – С.8-14. 3. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. – М.: 1934. – 502 с. 4. **Голев Н.Д.** Антиномии русской орфографии. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с. 5. **Гриндер М., Ллойд Л.** НЛП в педагогике. – М.: Институт общегуманитарных исследований. 2001. – 320 с. 6. **Гальперин П.Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Шороховой В.В. – М.: 1966. – С. 236-278. 7. **Гильбух Г.Ю.** Темперамент и познавательные способности школьника. Психология, диагностика, педагогика. – АПН Украины. Ин-т психологии. Науч.-практич. центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение». – 1993. – С. 67. 8. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 149 с. 9. **Дукович Б.Н.** Молодежь, образование, воспитание, профессиональная деятельность. – Л., 1973, с.58. 10. **Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю.** Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. – СПб.: Речь, 2005. – 180 с. 11. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учеб. для высш. учеб. завед.. – М.: Университетская книга: Логос, 2008. – 383 с. 12. **Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с. 13. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. – М.: Академия, 1986. – 200 с. 14. **Ляудис В.Я., Негурэ И.П.** Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с. 15. **Маркова А.К.** Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с. 16. **Менчинская Н.А.** Психология обучения орфографии. – М.: 1955. – С. 56. 17. **Меттус В.Е., Литвина А.В., Турта О.С., Бурина Е.Д., Иванова Т.А., Иванова О.В., Конюхова Е.В.** Логопедические занятия со школьниками. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с. 18. **Мисаренко Г.Г.** Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М.: Академия, 2004. – 336 с. 19. **Новиков А.М.** Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – С. 124-164. 20. **Павлова М.А.** Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. – 240 с. 21. **Педагогика: Учебное пособие** // Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1993 – 608 с. 22. **Практикум по возрастной психологии:** // Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с. 23. **Рубинштейн С.И.** Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с. 24. **Самбикина О.С.** Индивидуальный стиль учебной деятельности (На материале лонгитюд. исслед. школьников разного типа): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, Пермь, 1998. – 207 с. 25. **Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.** Русский язык. Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 4 классов. – М.: Ассоциация 21 век, 2005. – 144 с. 26. **Щукин М.Р.** Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 43.

References

1. **Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S.** Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkolnikov // Izvestiya APN RSFSR – 1951. – Vyip. 36. 2. **Vartanova I.I.** Izuchenie lichnosti podrostkov v uchebnoy deyatel'nosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2003.#1. – S.8-14. 3. **Vygotskiy L.S.** Myshlenie i rech. – M.: 1934. – 502 s. 4. **Golev N.D.** Antinomii russkoy orfografii. – M.: Editorial URSS, 2004. – 160 s. 5. **Grinder M., Lloyd L.** NLP v pedagogike. – M.: Institut obschegumanitarnykh issledovaniy. 2001. – 320 s. 6. **Galperin P.Ya.** Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovaniy umstvennykh deystviy. // Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psihologii / Pod red. Shorohovoy V.V. – M.: 1966. – S. 236-278. 7. **Gilbuh G.Yu.** Temperament i poznnavatelnyye sposobnosti shkol'nika. Psihologiya, diagnostika, pedagogika. – APN Ukrainyi. In-t psihologii. Nauch.-praktich. tsentr «Psihodiagnostika i dif-ferentsirovannoe obuchenie». – 1993. – S. 67. 8. **Davyidov V.V.** Teoriya razvivayuschego obucheniya. – M.: INTOR, 1996. – 149 s. 9. **Dukovich B.N.** Molodezh, obrazovanie, vospitanie, professionalnaya deyatel'nost. – L., 1973, s.58. 10. **Eletskaya O.V., Gorbachevskaya N.Yu.** Logopedicheskaya pomoshch shkol'nikam s narusheniyami pismennoy rechi. – SPb.: Rech, 2005. – 180 s. 11. **Zimnyaya I.A.** Pedagogicheskaya psihologiya: Ucheb. dlya vyssh. ucheb. zaved.. – M.: Universitetskaya kniga: Logos, 2008. – 383 s. 12. **Ilin E.P.** Motivatsiya i motivyi. – SPb.: Piter, 2004. – 509 s. 13. **Ilyasov I.I.** Struktura protsesssa ucheniya. – M.: Akademiya, 1986. – 200 s. 14. **Lyaudis V.Ya., Negure I.P.** Psihologicheskie osnovyi formirovaniya pismennoy rechi u mladshih shkol'nikov. – M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 150 s. 15. **Markova A.K.** Psihologiya usvoeniya yazyika kak sredstva obscheniya. – M.: Pedagogika, 1974. – 240 s. 16. **Menchinskaya N.A.** Psihologiya obucheniya orfografii. – M.: 1955. – S. 56. 17. **Mettus V.E., Litvina A.V., Turta O.S., Burina E.D., Ivanova T.A., Ivanova O.V., Konyuhova E.V.** Logopedicheskie zanyatiya so shkol'nikami. – SPb.: KARO, 2006. – 112 s. 18. **Misarenko G.G.** Metodika obucheniya mladshih shkol'nikov russkomu yazyiku s korrektsionno-razvivayuschimi tehnologiyami. – M.: Akademiya, 2004. – 336 s. 19. **Novikov A.M.** Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. – M.: Izdatelstvo «Egves», 2005. – S. 124-164. 20. **Pavlova M.A.** Intensivnyiy kurs povysheniya gramotnosti s pomoshchyu NLP. – M.: Izdatelstvo Instituta Psihoterapii, 2000. – 240 s. 21. **Pedagogika: Uchebnoe posobie** // Pod red. Yu.K. Babanskogo. – M.: Prosveschenie, 1993 – 608 s. 22. **Praktikum po vozrastnoy psihologii:** // Pod red. Golovey L.A., Ryibalko E.F. – SPb.: Rech, 2001. – 688 s. 23. **Rubinshteyn S.I.** Osnovy obschey psihologii. – SPb.: Piter, 1998. – 705 s. 24. **Sambikina O.S.** Individualnyiy stil uchebnoy deyatel'nosti (Na materiale longityud. issled. shkol'nikov raznogo tipa): Dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01, Perm, 1998. – 207 s. 25. **Soloveychik M.S., Kuzmenko N.S.** Russkiy yazyik. Metodicheskie rekomendatsii k uchebniku i tetradyam-zadachnikam po russkomu yazyiku dlya 4 klassov. – M.: Assotsiatsiya 21 vek, 2005. – 144 s. 26. **Schukin M.R.** Individualnyiy stil i integral'naya individual'nost: problemy i podhody // Psihologicheskii zhurnal. – 1995. – # 2. – S. 43.

Слецька О.В., Щукіна Д.А. Своєрідність навчальної діяльності в учнів з дизграфією і шляхи її розвитку в системі логопедичної роботи.

У статті в теоретичному аспекті розглядаються сучасні уявлення, щодо проблеми діагностики і корекції

дизорфографії у школярів. У ній аналізуються результати проведеного у середовищі школярів, які навчаються у п'ятому класі, експериментального дослідження функцій і процесів, які забезпечують функціональну систему орфографічної навички письма.

Результати дослідження школярів з дизграфією виявили певні поєднання неповноцінних функцій, які не зустрічаються або не мають виразного характеру у школярів із сформованою орфографічною навичкою. Поряд з несформованістю довільних мовленнєвих здібностей в структурі дефекту може спостерігатися неповноцінність основних компонентів навчальної діяльності – програмування і контролю. Диференційований логопедичний вплив позитивно відобразився на оптимізації всієї навчальної діяльності школярів. про це свідчить підвищена успішність дітей не лише з предмету «російська мова», але і з інших навчальних дисциплін. Результати навчального експерименту також дозволили судити про перспективні можливості спеціальної логопедичної роботи з учнями середніх класів загальноосвітньої школи, які до теперішнього часу, як правило, не охоплені педагогічним впливом із застосуванням корекційно-розвивальних технологій.

Ключові слова: дизорфографія, орфографічні помилки, навичка письма, письмове мовлення, мовленнєві здібності, навчальна діяльність, логопедична робота.

Елецкая О.В., Щукина Д.А. Свообразие учебной деятельности у учащихся с дизорфографией и пути её развития в системе логопедической работы.

В статье в теоретическом аспекте рассматриваются современные представления по проблеме диагностики и коррекции дизорфографии у школьников. В ней анализируются результаты проведенного в среде учащихся пятых классов экспериментального исследования функций и процессов, обеспечивающих функциональную систему орфографического навыка письма.

По результатам исследования у учащихся с дизорфографией выявлены определенные сочетания неполноценных функций, не встречающихся или не имеющих выраженного характера у школьников со сформированным орфографическим навыком. Наряду с несформированностью произвольных языковых способностей в структуре дефекта может наблюдаться неполноценность основных компонентов учебной деятельности – программирования и контроля. Дифференцированное логопедическое воздействие положительно отразилось на оптимизации всей учебной деятельности школьников. Об этом свидетельствует повышение успеваемости детей не только по предмету «русский язык», но и по другим учебным дисциплинам. Результаты обучающего эксперимента также позволили судить о перспективных возможностях специальной логопедической работы с учащимися средних классов общеобразовательной школы, которые до настоящего времени, как правило, не охвачены педагогическим воздействием с применением коррекционно-развивающих технологий.

Ключевые слова: дизорфография, орфографические ошибки, навык письма, письменная речь, языковые способности, учебная деятельность, логопедическая работа.

Eletskaia O.V., Shchukina D.A. Peculiarity of educational activity of students with disorthography and the ways of its development in the system of speech therapy.

Peculiarity of educational activity of students with disorthography and the ways of its development in the speech therapy system. The article discusses the modern theoretical aspects of diagnostics and correction of disorthography among schoolchildren. It analyzes the results of a pilot study of functions and processes that provide a functional system of letters spelling skills of students in the fifth grade.

Identified certain combinations of defective features that are not found or no pronounced character in students with the generated spelling skills based on the results of the study of students with disorthography. Observed inferiority of the main components of learning activities - programming and control, along with the aborted arbitrary language abilities in the structure of the defect. Differentiated Logopedic effect had a positive impact on the optimization of all of the educational activities of students. This is evidenced by the increasing academic performance of children, not only on the subject of "Russian language", but also in other academic disciplines. As a result, we can talk about the prospects of speech therapy work with secondary school students who have not previously fell under the effect pedagogical correction of developing technologies.

Keywords: disorthography, spelling errors, skills of writing, letters of speech, language abilities, learning activities, logopedic work.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2013 р.

Статтю прийнято до друку 10.11.2013 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Миссуловин Л.Я.

УДК 376.36.016:78

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ЗАЙКАННЯ

Журавльова Л.С.

кандидат педагогічних наук, доцент

Актуальність дослідження.

Повноцінне оволодіння мовою в дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських