

УДК 376.1–058.264

Прищепова И.В.

**ОСОБЕННОСТИ
ПОТРЕБНОСТНО-
МОТИВАЦИОННОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИИ
МЛАДШИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ
С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Ключевые слова: аналитико-синтетическая деятельность, дизорфография, интериоризация, модальность, речемыслительные операции, сукцессивные и симультанные операции.

В ходе разработки методики исследования потребностно-мотивационной составляющей орфографически верного письма младших школьников с общим недоразвитием речи мы реализовывали многоаспектный подход, базирующийся на совокупности психологических, психолингвистических и психофизиологических критериев (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, В.Е. Гурьянов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). В работах данных авторов указывается, что устная и письменная формы речевой деятельности определяются структурной (внешней и внутренней) организацией, предметным содержанием и психофизиологическими механизмами.

В орфографическом письме, согласно современным исследованиям в области психологии и методики преподавания русского языка, выделяется два компонента [3; 6]. Операционально-содержательный определяется языковыми обобщениями и операциями, когнитивными схемами, характером кодирования информации (которые, в свою очередь, зависят от типа высшей нервной деятельности и доминирующей модальности), усвоением орфографических ситуаций и наличием задатков к интуитивной орфографической грамотности. Второй компонент представлен потребностно-мотивационной составляющей орфографически верного письма [3; 5; 6].

Целью проведенного исследования было установление качественного своеобразия психофизиологических составляющих орфографической грамотности учащихся вторых-четвертых классов в специальных (коррекционных) школах V вида и в общеобразовательных учреждениях на основе определения зависимости между характером потребности в усвоении

орфографических знаний, умением их актуализировать и систематизировать.

В констатирующем эксперименте приняло участие 90 учеников начальных классов с общим недоразвитием речи (ОНР, III уровень). Из них в состав экспериментальных групп вошли 30 второклассников, 30 третьеклассников, 30 четвероклассников с различной степенью выраженности дизорфографии. Контрольные группы представляли 30 второклассников, 30 третьеклассников и 30 четвероклассников с нормальным речевым статусом.

Проводилась качественная и количественная оценка полученных результатов исследования на основе выделения пяти уровней выполнения предложенных заданий с помощью дисперсионного анализа. По всем показателям достоверность была высокой (при $p \leq 0,001$). Обработка данных произведена с помощью компьютерной программы SPSS-15 (академическая лицензия СПбГУ).

Принимая во внимание учение о деятельности (в том числе и грамматико-орфографической, по П.Я. Гальперину), мы рассматриваем потребностно-мотивационную составляющую решения грамматико-орфографических задач как осознанное побуждение к определенному образу речемыслительных и практических действий в ходе письма. Она не только обеспечивает содержательно-ориентировочную основу выполнения предстоящих орфографических «шагов» и операций, но и является базой формирования предварительного контроля до написания слов согласно орфографическим правилам и в соответствии с принципами правописания, а также учебной мотивации выполнения соответствующей учебно-практической деятельности.

В ходе устного изложения программного материала, а также при

письме контроль обеспечивает соответствие извлекаемой информации общему замыслу высказывания. Операции по ее актуализации опосредуются различного уровня ассоциациями, которые непосредственно с ней связаны. В норме в сознании предъявляются и кодируются те, которые определяются замыслом, т.е. содержат нужное актуальное значение. Ослабленный контроль при общем недоразвитии речи реализует у детей не актуальное значение, а наиболее типичные, часто случайные ассоциации (по Л. Вейсгерберу, К. Ройнингу, В. Порцигу и др.). Недостатки оперативной памяти, бедность зрительных и слуховых представлений учащихся, состояние эмоционально-волевой сферы, отсутствие потребности, мотивации и интереса к усвоению орфографии приводят к ослабленности и рассогласованности различных форм контроля (контроля формы и/или содержания). Происходит грубое искажение информации и всей учебно-практической деятельности в целом [1; 2; 4].

Характер потребности реципиентов в орфографических знаниях, а также умений их актуализировать и систематизировать до написания диктанта проявлялся при ответе на вопросы: «Сомневаешься ли ты в написании слов во время диктантов, изложений, сочинений?», «Часто или редко у тебя возникают сомнения?»

Полученные результаты отражали взаимосвязь между орфографической грамотностью (содержательной характеристикой) и наличием/отсутствием, частотой возникновения сомнений при письме (операциональной характеристикой). Данные показатели свидетельствовали о наличии субъективной оценки учащихся о собственном опыте речемыслительной деятельности в ходе выполнения как устного, так и

письменного задания. По мнению многих исследователей, субъективная оценка детей служит одним из критериев при установлении зависимости между различными показателями орфографических действий и орфографической зоркости. Отмечая собственные сомнения по поводу написанного, ребенок фактически оценивает собственные потребности в орфографических знаниях и действиях.

Объективной информацией о наличии сомнений при письме служило соотношение данных опроса с количеством субъективных орфограмм (или ошибкоопасных мест), которые выделяли учащиеся в ходе экспериментального исследования в диктанте и при написании слов на не пройденные орфографические правила.

Как показал анализ полученных данных, субъективная оценка собственных орфографических действий по итогам ответов на первый вопрос («Сомневаешься ли ты в написании слов во время диктантов, изложений, сочинений?») в большинстве случаев у младших школьников экспериментальных групп не совпадала с уровнем сформированности орфографической грамотности. Учащиеся данной категории в преобладающем большинстве случаев (80% второклассников, 56,7% третьеклассников и 66,7% четвероклассников) в тексте диктанта не выделяли субъективные орфограммы. Понятия субъективности и объективности грамматико-орфографических знаний и умений у них смешивались. Они не владели понятием «орфограмма» («Если есть словарные слова», «Да, это когда идет/есть диктант»). Вместо понятия демонстрировали алгоритмы арифметических действий, что свидетельствует о грубых нарушениях не только языкового, но и смыслового уровня порождения речевого высказывания

(«Орфограмма – это мы проходили. Сто плюс сто будет двести», «Пять плюс пять будет двести»). Даже при обучающей инструкции смешивали алгоритмы ее нахождения в устной речи и в письме. Понятие «орфограмма» заменяли иными лексико-грамматическими закономерностями (родом, числом, именем существительным, местоимением). Вместо орфограмм учащиеся данной категории указывали на ошибки, которые выделил учитель-логопед в диктанте. Значительная часть ответов на данный вопрос о наличии сомнений при письме носила немотивированный или случайный характер.

Сверстники из контрольных групп допускали лишь единичные ошибки при толковании понятия «орфограмма», выделяя при этом либо отдельные операции («Когда мы проверяем безударные гласные», «Надо найти сочетание букв, например ЖИ, ШИ, и написать с И»), либо соответствующие алгоритмы («Надо поставить в слове ударение и проверить гласную», «Нужно найти в буквах ОРО или ОЛО и написать их правильно»).

Исследовательские данные свидетельствуют о том, что у учащихся экспериментальных групп нарушены оба принципа системного анализа (в данном случае – орфографического поля). В большей степени – понятийного. Словесные же поля находятся в стадии развития (по Й. Тир). В отличие от сверстников контрольных групп выполнение данного задания ими практически не комментировалось (ни шепотом, ни громко вслух), что свидетельствует об угасании следов материала инструкции, смешении грамматико-орфографических действий и алгоритмов, неумении удерживать и постоянно актуализировать содержание и последовательность речемыслительных действий.

По мнению самих учащихся с ОНР, преобладающее большинство из них (80% второклассников, 56,7% третьеклассников и 66,7% четвероклассников) не сомневались в правильности написания, что говорит о недостатках операций самоконтроля. Обращаясь к исследованиям П.Я. Гальперина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, касающихся закономерностей развития внимания и его роли в формировании мышления (в том числе и языкового), можно предположить наличие у данной категории детей значительных недостатков развития сложноорганизованных языковых операций и их интеграции в речемыслительную деятельность в ходе выполнения учащимися учебно-практических действий. Это отрицательно сказывается на становлении их ориентировочной, процессуальной и контролирующей сторон. Научно доказанным является тот факт, что подобные недостатки сложных операций символического уровня свидетельствуют о снижении, частичной дисфункции интеллектуальной и речемыслительной деятельности. Аналогичную тенденцию мы наблюдали и в ходе исследования. Со всей очевидностью можно утверждать, что сходные по характеру деструктивные факторы накладывают отпечаток на становление соответствующих грамматико-орфографических операций. Дети не умеют выделять их содержательную и операциональную стороны, им трудно фиксировать (актуализировать) данные действия, что порождает в конечном итоге низкую мотивацию к выполнению грамматико-орфографических действий и усвоению орфографии в целом.

Таким образом, мы отмечали у второклассников экспериментальных групп недостатки формирования алгоритмизации грамматико-орфографических

действий. Вместе с тем третьеклассники и четвероклассники с ОНР демонстрировали не только качественные особенности отдельных грамматико-орфографических операций, уровень развития которых соответствует детям более младшего возраста, но и особенности протекания всей грамматико-орфографической деятельности. На недоверие субъективных оценок учащихся экспериментальных групп указывает и то, что во всех классах были выявлены дети, которые отметили одинаковое количество субъективных орфограмм. Устные же их ответы часто носили случайный характер.

У детей контрольной группы была выявлена иная закономерность. Лишь одна ученица (3,3%) из всех считает, что не испытывает сомнений, не подчеркнула ни одной субъективной орфограммы и не допустила при этом ошибок. Вопросы экспериментатора, направленные на уточнение результатов исследования, не выявили таких школьников среди детей с нормальным речевым статусом. Учащиеся без речевой патологии выделяли и в дальнейшем устно аргументированно обосновывали правописание тех слов, которые вызвали у них сомнения. В своих ответах они приводили в качестве примеров и другие словоформы на соответствующее орфографическое правило, часто используя элементы фонетического, морфемного или этимологического анализа.

Преобладающее большинство детей контрольной группы (66,7% реципиентов) фиксировали собственные сомнения при выделении соответствующих орфограмм. Те ученики, которые не допустили ошибок (3,3%), как правило, отмечали отсутствие субъективных орфограмм, т.е. не сомневались в правильности текста написанного ими диктанта.

Среди учащихся контрольных групп нами не было выявлено закономерности между наличием (отсутствием) сомнений при письме и их конечной оценкой. Количество детей, у которых сомнения возникают часто (2-й класс – 33,3% человек, 3-й класс – 36,7% человек, 4-й класс – 30% человек), и их сверстников, не сомневающихся в письме (30% второклассников, 33,3% третьеклассников, 36,7% четвероклассников), практически совпадает. Дети контрольных групп, отмечающие редкие сомнения при письме, как правило, не допускали ошибок (36,7% второклассников, 30% третьеклассников и 33,3% четвероклассников). Следовательно, стратегия, которая обеспечивает ребенку корреляцию между осознаваемыми и неосознаваемыми (интуитивными) орфографическими действиями, является продуктивной.

Полученные нами результаты исследования состояния психофизиологических составляющих усвоения орфографии у школьников контрольных групп в целом совпадают с теми, которые были отмечены у второклассников без речевой патологии [6].

У реципиентов экспериментальных групп нами была обнаружена иная закономерность. Выделение субъективных орфограмм испытуемыми в совместной с логопедом проверке письменных работ приводило к незначительному росту числа исправлений ошибок в диктанте (у 10% третьеклассников и у 23,3% четвероклассников). Однако для 56,7% третьеклассников экспериментальных групп отсутствие потребности в орфографических знаниях не позволяло осуществлять эффективную самопроверку, а также продемонстрировать высокий уровень языковых операций на практическом и теоретическом уровнях.

Анализ ответов на вопрос «Часто или редко у тебя возникают сомнения?»

позволяет оценить возможности обоснования наличия орфограмм в словах и соотнести содержательную, процессуальную характеристики грамматико-орфографических действий, умения переносить соответствующие операции на другие слова, субъективную и объективную осознаваемую потребность в знаниях об ориентирах орфографических действий у детей экспериментальных и контрольных групп.

По результатам выполнения данного задания нам удалось выделить четыре группы реципиентов.

В состав первой группы вошли учащиеся, которые испытывали сомнения редко или часто (50% второклассников, 43,3% третьеклассников и 90% четвероклассников экспериментальных групп, 20% учеников второго класса, 13,3% учеников третьего класса и 16,7% учащихся четвертого года обучения без речевой патологии). Однако алгоритм орфографических действий у них не был сформирован. Реципиенты не владели необходимой информацией об ориентировочной основе действий, поэтому самостоятельно не приводили примеров, «шагов» грамматико-орфографических действий и операций, демонстрировали фрагментарные грамматико-орфографические знания, отдельные действия и операции, что препятствует формированию полной грамматико-орфографической ассоциации между звучащим словом и его написанием. Подобная организация и функционирование операциональных компонентов орфографического письма не интегрированы в учебно-практическую деятельность ребенка в ходе решения им грамматико-орфографических задач, что не позволяет сформировать соответствующие языковые операции и обобщения.

Усугубляют данную картину недостатки концентрации и переключения

внимания, несформированность общеучебных умений, навыков, низкая мотивация к выполнению упражнений, недостатки организационной и содержательной составляющих деятельности. Реципиенты не умеют формулировать цель, определять содержание, последовательность выполняемых и предстоящих действий, сравнивать результаты с намеченным образцом. Они затрудняются работать в паре, невнимательно слушают учителя-логопеда и товарищей, не могут продолжить их рассуждение, например: «Чтобы написать безударную гласную в корне слова, нужно подобрать такое проверочное слово...» и т.п.

Таким образом, трудности дифференциации содержательной и операциональной сторон грамматико-орфографических действий, низкий уровень организации учебно-практической деятельности и особенности личностных характеристик учащихся с ОНР усугубляют трудности формирования механизма орфографической грамотности.

Вторую группу составили реципиенты, которые осознавали орфографические действия, но не владели соответствующими орфографическими понятиями. Испытуемые знали, в каких случаях необходимо сомневаться по поводу написания, могли привести собственные примеры, однако по-разному аргументировали понятие «ошибкоопасные места» или «орфограмма» в слове (10% второклассников, 10% третьеклассников и 16,7% четвероклассников экспериментальных групп; 10% учеников вторых, 10% учеников третьих и 10% учеников четвертых классов контрольных групп). Характерными для детей с речевой патологией были смешения и замены грамматических и грамматико-орфографических действий («Чтобы

правильно написать безударность буквы, нужно изменить по падежам»), терминологии (он/слово, звук/слово, ударение/дарение). Частой ошибкой было усечение содержательной основы соответствующей операции даже при правильной концептуальной основе орфографического правила, подмена другими действиями.

Таким образом, наличие умений определять операциональную и содержательную основы учебной задачи представляется необходимым, но недостаточным условием для нахождения концепта грамматико-орфографического алгоритма. По нашему мнению, недостатки овладения данными действиями являются одним из механизмов нарушения формирования символических языковых операций и оперирования ими на практическом и теоретическом уровнях.

В третью группу не вошло ни одного испытуемого контрольных групп. В ее состав были включены 46,7% третьеклассников и 66,7% четвероклассников экспериментальных групп. Они не сомневались при выполнении письменных работ. Трудности ориентировки в фонетических и грамматико-орфографических условиях при выполнении были обусловлены тем, что они не владели как общими, так и частными признаками орфограмм («Я сначала... нам говорят, я хорошо пишу. Сомневаться нужно в слове, чтобы проверить, так написано или нет в предложении», «Орфограмма – это когда подчеркивается что-то», «...это когда нужно писать контрольную или длинное слово с двойными согласными»). Дети в ходе самопроверки письменных работ не находили разницы между написанием и произношением. Они не актуализировали нужные сочетания букв, которые необходимо помнить при письме. Школьники не

опирались на информацию о сильных и слабых позициях фонем, о закономерностях фонетического и орфографического произнесения гласных и согласных в слове, не испытывали необходимости учитывать морфемный состав слова и т.д. При этом они не владели общими и частными признаками орфограмм, закономерностями основных принципов орфографии. Таким образом, объективно заложенная информация не была востребована учащимися, так как потребности в ней они не испытывали.

Как показал анализ результатов исследования, несформированность языковых обобщений у детей данной группы отягощалась грубыми нарушениями операций учебно-практической и грамматико-орфографической деятельности. Недостатки ее потребностно-мотивационной основы не позволяли операциям внимания осуществлять регулируемую и во многом контролирующую функцию в ходе учебного процесса по усвоению орфографических знаний, умений и навыков.

Четвертую группу составили дети контрольной группы, которые аргументированно справились с предложенным заданием (соответственно 70%; 76,7% и 66,7% учащихся без речевой патологии рассматриваемых параллелей классов начальной общеобразовательных школ).

Среди детей с ОНР не оказалось тех, кто смог бы утвердительно и при этом аргументированно ответить на вопрос, который позволял определить соответствие между наличием сомнения при письме и уровнем владения содержательной и операциональной стороной грамматико-орфографических действий.

Наличие такого показателя, как сомнения при письме, по нашему мнению, свидетельствует о достаточном

уровне сформированности теоретических грамматико-орфографических знаний, операций классификации, систематизации, умений рассуждать, анализировать, делать выводы и обобщения, что в дальнейшем является полноценной базой для развития грамматико-орфографических обобщений.

Потребность в орфографически верном письме характеризует достаточно четкую взаимосвязь у детей экспериментальной и контрольной групп между уровнем развития речемыслительных операций и аналитико-синтетической деятельности, сукцессивных и симультанных операций, умений интериоризировывать и экстериоризировывать грамматико-орфографические компоненты письменной речи согласно орфографическим правилам (по М.Р. Львову, В.Г. Горецкому, О.В. Сосновской (2007)).

Анализ результатов исследования подтвердил концепцию Ж. Пиаже о характере становления внимания (в частности, произвольного) и его роли в развитии образно-символических функций мышления детей в процессе использования дидактического, графического материала и усвоения теоретических знаний курса родного языка.

Таким образом, недостатки сформированности у младших школьников с ОНР психофизиологических составляющих орфографически верного письма, которые лежат в основе дизорфографии, отрицательно влияют не только на организацию речемыслительной деятельности в ходе самопроверки, но и на формирование предварительного самоконтроля.

В ходе исследования у детей экспериментальных групп отмечалась низкая мотивация к ответам на поставленные экспериментатором вопросы, к выполнению устных и письменных заданий.

Она не обеспечивала потребность в поисковой активности и содержательной орфографической деятельности реципиентов, затрудняла перевод объектов (грамматико-орфографических действий) в мотивы. Данная закономерность говорит об особенностях формирования у них группы познавательных, деловых, процессуально-содержательных мотивов, мотивов-побуждений, мотивов-интересов, мотивов учения и др. Недостаточность сферы мотивации (а именно иерархии смыслообразующих мотивов) детей проявлялась в личностных особенностях, в негативизме, отказе от общения, что подтверждают исследования Ж.М. Глозман, А.С. Завгородней, Н.Н. Трауготт, Л.М. Чудиновой и других исследователей [2].

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, в младшем школьном возрасте к третьему классу иерархия потребностно-мотивационной составляющей становится более устойчивой. Однако на протяжении первых двух лет обучения она может меняться во времени, не вполне подчиняясь единому сознательно-волевому контролю.

Проведенное нами исследование подтвердило данную закономерность. У преобладающего большинства учащихся третьих и четвертых классов контрольных групп при выполнении устных и письменных заданий отмечалась устойчивая работоспособность, инициация продуктивной активности, нацеленность на выполнение определенных задач, на получение новых знаний, уточнение и дополнение имеющихся, потребность в активной и содержательной учебно-практической деятельности.

Реципиенты экспериментальных групп, напротив, не были личностно заинтересованы в процессе диалога с учителем-логопедом, старались «как можно быстрее ответить на вопросы».

Для них был характерен низкий контроль за содержанием ответов, отсутствие целеустремленности в предлагаемой учебной деятельности. В ряде случаев отмечена также агрессивность и раздражительность, слабая мотивация к речевому общению в целом. При столкновении с трудностями большая часть испытуемых стремилась и вовсе избежать выполнения заданий, фактически выйти из ситуации эмоционального дискомфорта (отворачивались в сторону, закрывали лицо руками, отказывались отвечать и т.п.). Наблюдались уловки, направленные на прекращение вопросов логопеда.

В отдельных случаях в ситуации неправильного ответа мы сталкивались с реакциями протеста, негативизма, отказа от выполнения задания учащимися экспериментальных групп. Результаты исследования позволяют констатировать сформированность у детей с ОНР отдельных языковых операций и грамматико-орфографических действий, которые находятся на стадии автоматизации, алгоритмизации, интериоризации, которые не объединяются и не интегрируются в систему грамматико-орфографических знаний, умений и навыков. Успешность формирования такой системы зависит не только от уровня их речевого развития, но и в значительной степени определяется потребностно-мотивационной составляющей учебно-практической деятельности.

Литература

1. Безруких М.М. Особенности речевого развития младших школьников с трудностями обучения письму и чтению / М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко // Актуальные проблемы логопедической практики: метод. матер. науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвященные 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / отв. ред. М.Г. Храковская. СПб.: Акционер и К°, 2004. С. 247–259.
2. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.М. Глозман. М.: Академия, 2009.

3. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 1998.
4. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Полонская. М.: Академия, 2007.
5. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. СПб.: КАРО, 2008.
6. Савельева Л.В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии) / Л.В. Савельева. СПб.: Наука; САГА, 2006.