

УДК 376.36:372.4

Н.М. Голуб

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПИСЕМНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто недоліки контрольно-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів з порушеннями психомовленнєвої сфери, визначено умови формування в них контрольних дій у процесі читання та письма.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, дизонтогенез, порушення писемного мовлення, навички самоконтролю.

В статье рассмотрены недостатки контрольно-оценочного компонента письменно-речевой деятельности младших школьников с нарушениями психоречевой сферы, определены условия формирования у них контрольных действий в процессе чтения и письма.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, дизонтогенез, нарушения письменной речи, навыки самоконтроля.

The article highlights the shortcomings of control and evaluative component of the reading and writing activity in primary school children with impaired psycho-verbal sphere, and the conditions of shaping their self-control skills in the process of reading and writing are also defined in the article.

Key words: primary school children, dizontogeneza, writing disorders, self-control skills.

Постановка проблеми. За останні десятиріччя збільшується кількість дітей з порушеннями писемного мовлення. Дислексія, дисграфія, дизорфографія найбільш часто спостерігаються в учнів з різними формами дизонтогенезу: при тяжких порушеннях мовлення (ТПМ), ДЦП, затримці психічного розвитку (ЗПР). Значні труднощі в оволодінні навичками читання та письма пов'язані у таких дітей з вираженими недоліками усного мовлення, недостатньою сформованістю гностичних, мнестичних, мисленнєвих процесів, низькими показниками у засвоєнні спеціальних навчальних дій та їх певного алгоритму. Недостатніми також виявляються рівень мотивації, програмування, контрольних та оцінювальних дій (Т. Ахутіна, О. Корнєв,

Р. Лалаєва, Л. Переслені, Н. Пилаєва, Л. Рожкова, А. Семенович, В. Тарасун та ін.).

Аналіз актуальних досліджень. Низька результативність писемно-мовленнєвої діяльності дітей з ТПМ, ДЦП, ЗПР значною мірою пов'язана з труднощами формування у них регулятивних механізмів, дій самоконтролю (Н. Бабкіна, А. Вільшанська, А. Дробинська, В. Кісова, Н. Королько, О. Логінова, Н. Лосіна, У. Ульєнкова, Т. Сак, А. Сиротюк, В. Тищенко, М. Фішман, Л. Цветкова та ін.). Незважаючи на численні дослідження з питань вивчення особливостей навчання, виховання учнів зазначеної категорії, корекції недоліків їхнього психомовленнєвого розвитку (Е. Данилавічюте, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Лубовський, Н. Нікашина, Л. Парамонова, О. Російська, М. Русецька, О. Слепович, І. Смірнова, Є. Соботович, В. Тарасун, У. Ульєнкова, Н. Ципіна, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, С. Шевченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.), актуальними залишаються проблеми пошуку та впровадження шляхів формування у них навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності, зокрема контрольного-оцінювального компонента діяльності учнів при опануванні ними навичками читання та письма.

Мета статті – схарактеризувати труднощі формування у дітей з ТПМ, ДЦП, ЗПР контрольного-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності, а також визначити умови, що сприятимуть формуванню та активізації в них дій самоконтролю.

Виклад основного матеріалу. Важливими складовими здатності до навчання, зокрема до опанування навичками читання та письма, є сформованість у дитини певної сукупності вербальних і невербальних передумов (так званого функціонального базису), наявність вихідного мінімуму знань, позитивне ставлення до навчання, достатня працездатність, сформованість навичок саморегуляції та самоконтролю (Б. Ананьєв, Ц. Бебрішвілі, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Жуйков, З. Калмикова, В. Крутецький, Р. Лалаєва, О. Лурія, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, М. Русецька, О. Савченко, В. Синьов, В. Тарасун, Г. Чиркіна, М. Шеремет, І. Якіманська та ін.).

Важливим компонентом писемно-мовленнєвої діяльності є контрольний-оцінювальний компонент, у складі якого виділяються:

1) наявність зразка, образу дії, певного алгоритму виконання завдання, правила, вимоги, що являють собою еталон, відповідно до якого здійснюватиметься контроль; 2) безпосередньо контрольні дії при перевірці поточних або кінцевих результатів діяльності, що включають: а) зіставлення результату з еталоном; б) знаходження та класифікацію помилок; в) створення й реалізацію програми корекції помилок; 3) оцінювальні дії (Ц. Бебрішвілі, А. Линда, Г. Нікіфоров, В. Тищенко та ін.).

Цілком очевидно, що повноцінні контрольні дії можливі за умов сформованості еталону контролю (того, з чим порівнюється результат дії), операцій порівняння виконаних дій та їх результатів із заданим зразком, безпосередньо контрольних дій (пошук помилок, їх визначення, виділення і корекція) [2].

Писемна діяльність є надзвичайно складною, тому контрольні дії відбуваються на різних її рівнях (лексичному, граматичному, фонемо-графічному, структурно-логічному), склад і характер контрольних дій також різні, що залежить від того, у якій ланці писемно-мовленнєвої діяльності ці дії виконуються, наскільки складні виконувані дії відповідно до поставлених завдань, досвіду певних практичних та інтелектуальних дій, наявності або відсутності зразка та ін. Так, наприклад, контрольні дії будуть різними залежно від етапу формування навички читання або письма, характеру та мети виконуваних завдань, їхньої складності, ступеню самостійності учня та ін. Щодо такої характеристики контрольних дій, як їх модальна специфічність, то слід зазначити: при читанні залежно від ступеню автоматизованості складових технічного аспекту процесу читання, його виду, складності тексту зоровий контроль поєднується зі слуховим (питома вага кожного з них, відповідно, змінюється, поступово домінуючим стає зоровий контроль), на письмі – зоровий контроль поєднується із руховим, а в певних випадках зі слуховим – при цьому залежно від складності виконуваної роботи є різні варіанти сполучення цих видів контролю (так, у початківців значну роль відіграє слуховий контроль, а руховий виявляється ще недостатнім).

В учнів з різними формами дизонтогенезу, а саме при ТПМ, ЗПР, порушеннях психомовленнєвої сфери при ДЦП, існують значні труднощі формування писемно-мовленнєвої діяльності та її

контрольно-оцінювального компонента. Спостереження за діяльністю дітей під час читання дозволили виявити такі особливості: 1) процес читання у більшості з них уповільнений, з різноманітними помилками технічного і смислового характеру; 2) обсяг їхньої оперативної пам'яті недостатній; 3) повне осмислення прочитаного часто утруднене через поверхове сприйняття частин тексту, нерозуміння просторових, часових, причинно-наслідкових та інших логічних зв'язків; 4) недостатнє розуміння смислу часто не стимулює, а навпаки, знижує пізнавальні інтереси учнів: вони не розуміють фабули твору, не можуть здійснити «читацьке прогнозування» подальших подій, їм нецікаво, чим закінчиться та історія, яку вони читають; 5) процес читання часто спричиняє у дітей напруження, втомлення; 6) навіть усвідомлення учнем того, що він недостатньо осмислив прочитане, не стимулює здійснення дитиною перевірних дій, не викликає бажання перечитати певні фрагменти, щоб виправити неправильне сприйняття тексту.

Виконання письмових завдань учнями так само пов'язане з різноманітними труднощами: 1) діти потребують кількаразового повторення інструкцій, демонстрації зразка, детального розтлумачення того, як і в якій послідовності їм треба виконувати роботу; 2) починаючи виконувати завдання, вони часто забувають поставлену перед ними ціль, рекомендовану послідовність операцій і дій; 3) характеризуючи роботу учнів, слід зазначити, що вона уповільнена, зі значною кількістю помилок, її результати часто незадовільні; 4) у дітей недостатньо сформовані дії самоконтролю як під час виконання роботи, так і наприкінці її, коли результати порівнюються зі зразком, установлюється ступінь та характер реалізації поставленої мети.

Під час розбудови самостійного письмового вислову існують: 1) труднощі створення задуму та його реалізації на письмі, що часто виявляється у неспроможності дитини передати слушну думку або нездатності це зробити внаслідок невміння застосувати для цього певні мовні засоби (фонемо-графічні, лексичні, граматичні); 2) низька критичність до результатів виконаної роботи.

Так у дітей простежується низька результативність писемно-мовленнєвої діяльності, яка через свою складність, пов'язану зі значними інтелектуальними та вольовими зусиллями, часто

викликає у них швидке виснаження, втомлення. Під час читання та письма дітям складно планувати та виконувати дії за певним алгоритмом, утримувати мету навчального завдання, зіставляти мету з отриманими результатами, знаходити та виправляти помилки. Слід наголосити на значних труднощах вербалізації плану дій, неспроможності обґрунтування певних практичних і розумових операцій під час виконання завдання. Нечітко усвідомлюючи мету та етапи роботи, учні не мають бажання працювати самостійно, тому часто очікують на допомогу дорослого, а до результатів своєї діяльності байдужі. Через труднощі засвоєння правил та алгоритму дій, учні зазвичай не ґрунтуються на них під час виконання навчальних завдань та їхньої перевірки.

Отже, характеризуючи компоненти писемно-мовленнєвої діяльності учнів з ТПМ, ДЦП, ЗПР, слід зазначити, що у них недостатньо сформований як контрольний-оцінювальний, так і інші її компоненти: мотиваційно-цільовий, організаційно-орієнтувальний, змістово-процесуальний, регулювальний. Низький рівень сформованості зазначених компонентів пов'язаний з парціальною недостатністю вищих психічних функцій, незрілістю емоційно-вольової сфери, низькою толерантністю учнів до навчального навантаження. Саме тому їх недоліки мають виражений і стійкий характер. До того ж ці компоненти нерозривно пов'язані та взаємообумовлені, тому цілком очевидно, що недостатність контрольного-оцінювального компонента певною мірою зумовлена низьким рівнем сформованості інших компонентів.

Умовами формування контрольного-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності учнів слід уважати:

– послідовне забезпечення контрольних дій учнів на всіх етапах їхньої діяльності: а) прийняття та усвідомлення мети; б) планування роботи, створення її орієнтувальної основи; в) виконання інтелектуальних і практичних дій у процесі розв'язання завдання; г) завершення роботи та визначення її успішності;

– ретельне опрацювання кожного з видів контрольних дій (на мотиваційно-цільовому та організаційно-орієнтувальному етапах: аналіз конкретної навчальної ситуації, планування навчальних дій; на змістово-процесуальному етапі: правильне відтворення операцій і дій відповідно до визначеного алгоритму, здійснення

покрокового їх контролю; на контрольно-оцінювальному етапі: аналіз, оцінювання результатів діяльності);

– опрацювання засобів здійснення контрольних дій (алгоритмічні способи перевірки, ґрунтування на інструкціях, що задані у вербальному або/та наочно-схематичному плані, зіставлення виконаної роботи з наданим зразком, перевірка із застосуванням підручника, довідкової літератури, спеціальних дидактичних матеріалів: орієнтовних карток, карток-пам'яток, карток контролю виконання етапів завдання, знакографічних моделей та ін.);

– забезпечення вербалізації дій планування, контролю та оцінювання, тобто формування в учнів уміння обґрунтовувати ті дії, які вже виконані (завершує коментування-аналіз з ґрунтуванням на результатах роботи); ті дії, що виконуються у даний момент (супроводжує коментування «омовлення» розумових і практичних дій); ті дії, які тільки плануються дитиною (планує коментування є цільовою та орієнтовною основою наступної діяльності);

– забезпечення чіткого зворотного зв'язку, при якому педагог своєчасно отримує інформацію про припущені учнем помилки, визначає характер і міру педагогічної допомоги у процесі їхнього усунення (як зазначає Т. Сак [4, с. 26], у першу чергу вчитель повинен стимулювати самостійний пошук учнем припущеної помилки, якщо це не дає очікуваного результату – вводить різні міри допомоги, і лише тоді, коли ці заходи не є дієвими, вказує на помилку);

– раціональне поєднання зовнішнього контролю (з боку педагога) із взаємоконтролем, що здійснюється учнями, та самоконтролем учня, постійне і всебічне стимулювання розвитку останнього;

– поступовий перехід від зовнішнього самоконтролю, що здійснюється у матеріалізованій формі і є розгорнутим, до внутрішнього, який стає згорнутим і набуває «сигнального» значення про правильність або неправильність виконання дій;

– використання різноманітних самостійних робіт (з картками, підручником, у зошитах з друкованою основою), що потребують від дитини самостійних розумових і практичних дій, а на цій підставі найбільшою мірою сприяють розвитку в неї саморегуляції та самоконтролю;

– сприяння організації цікавої, емоційно позитивної, особистісно значущої для дитини діяльності, яка стимулює її пізнавальну активність і самостійність, успішніше формує перевірні та оцінювальні дії;

– забезпечення систематичного характеру роботи з формування контрольних та оцінювальних дій дитини у процесі її навчання.

Отже, в алгоритмі певних практичних і розумових дій, що спрямовані на послідовне виконання навчального завдання, контрольні та оцінювальні дії учнів повинні мати чітко визначене місце і ретельно відпрацьовуватися під керівництвом педагога. Формування контрольно-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів з ТПМ, ДЦП, ЗПР має здійснюватися за умови одночасного розвитку всіх інших компонентів: мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, змістово-процесуального, регулювального. Спроможність дитини здійснювати планування, аналіз, коментування, обґрунтування правильності тих навчальних дій, що виконуватимуться, виконуються або вже виконані, безпосередньо залежить від розвитку в неї пізнавальних інтересів і потреб, здатності усвідомлювати і приймати мету діяльності, здійснювати пошук найбільш раціональних способів та прийомів розв'язання навчальних завдань, спроможності докладати вольові зусилля під час подолання утруднень.

Низькі результати писемно-мовленнєвої діяльності дітей з ТПМ, ДЦП, ЗПР виявляються у значній кількості помилок під час читання та письма і пов'язані з недостатнім рівнем усвідомленості й довірливості психічних дій. При усуненні в учнів порушень писемного мовлення педагоги мають зважати на такі аспекти організації та проведення корекційно-розвивальної роботи:

– завдання, яке пропонується конкретному учню, має бути доступним для нього (у деяких ситуаціях завдання адаптується, спрощується, іноді, навпаки, ускладнюється) – педагог має прогнозувати можливі утруднення, кількість часу, що витратить дитина на роботу, характер і міру педагогічної допомоги, обсяг та алгоритм тих перевірних дій, які має застосувати учень, щоб отримати найкращі результати виконання завдання;

– при виконанні завдання треба формувати, всіляко стимулювати зацікавленість учня у поліпшенні результатів роботи, орієнтувати його на те, що ретельна перевірка виконаних дій дозволяє встановити і виправити неточності, помилки, внести такі корективи, які забезпечать правильне, логічно-послідовне викладення думки та правильне її оформлення із застосуванням мовних засобів;

– зважаючи на те, що деякі учні вже звикли до своєї неуспішності, виявляють побоювання, що припустять багато помилок при виконанні складного для них завдання, або взагалі байдужі до результатів роботи, педагог має створити доброзичливу атмосферу на заняттях, культивувати довірливе ставлення учнів до однолітків, учителя (логопеда), усувати страх, негативні переживання дітей, налаштовувати їх на те, що кінцевий результат залежатиме від спроможності виявити і виправити недоліки своєї роботи;

– доцільною є попереджувальна робота щодо зменшення кількості помилок у зошитах учнів. З цією метою необхідно формувати правильну поведінку дітей у ситуаціях, які здаються їм складними: вони можуть звернутися із запитанням до педагога, як виконати певну дію, можуть подивитися у підручник, словничок, скористатися карткою-пам'яткою, підкреслити «сумнівну» букву, записати букву або слово олівцем, щоб після уточнення орфограми навести їх ручкою та ін.;

– діти із ТПМ, ДЦП, ЗПР з труднощами актуалізують знання, утруднюються перенести засвоєні, опрацьовані уміння в нові умови, тому на уроках читання та письма важливого значення набуває пропедевтична робота, що підвищує уважність дітей щодо виконання певних практичних і розумових дій, спрямованих на попередження ймовірних технічних і смислових помилок під час читання, неправильного написання слів з орфограмами та ін.;

– зважаючи на труднощі засвоєння дітьми закономірностей, правил мови, необхідно вчити їх коментувати й обґрунтовувати свої дії, зокрема щодо виправлення помилок. Крім цього, доречно використовувати додаткові можливості виділення букв, складів, слів, речень, фрагментів друкованого тексту курсивом, жирним шрифтом, маркування рукописних текстів різними кольорами, підкресленням, обведенням та ін., що допомагатиме дитині виділити головне, суттєве (за умови дотримання вимог до обережного користування підручником, довідковою літературою, зошитом);

– під час формування в дітей контрольних дій необхідно розвивати у них різні види та форми пам'яті (слухову, зорову, моторну; мимовільну, довільну); цілеспрямоване опанування дітьми тими або іншими мнемічними прийомами при запам'ятовуванні правил, алгоритму дій має сприяти поліпшенню засвоєння ними інформації, розвитку у них мисленнєвих процесів, формуванню навички самоконтролю;

– зважаючи на те, що діти з ТПМ, ДЦП, ЗПР часто припускають значну кількість помилок, оцінювання їхніх робіт і якості перевірних дій має бути тактовним, виваженим, у будь-якій ситуації дитину треба підтримувати, формувати віру в свої сили, виховувати у неї позитивні особистісні якості;

– у роботі з дітьми з ТПМ, ДЦП, ЗПР важливим є індивідуальний підхід, оскільки в ряді випадків педагог має використовувати додаткові прийоми формування в учнів дій саморегуляції та самоконтролю (треба зважати на недоліки психомовленнєвої сфери дитини, її особистісні риси, інтереси, вподобання). Якщо в окремих учнів перевірні дії усвідомлені, певною мірою впорядковані, в інших дітей вони виконуються лише під керівництвом і контролем дорослого, але ж, як свідчать спостереження, навіть такі вимушені дії можна перетворити на цікаві для дітей, якщо включити їх у ситуацію гри або змагання, додати елементи фантазії, творчості та ін.;

– зважаючи на те, що дії самоконтролю потребують певних інтелектуальних і вольових зусиль з боку дітей, важливим є попередження психоемоційного перевантаження учнів під час такої роботи;

– при організації виконання учнями самостійної роботи педагог має ретельно продумати характер і міру педагогічної допомоги як у разі виникнення в них утруднень під час здійснення навчально-пізнавальних дій, так і під час дій самоконтролю;

– для формування контрольних дій дітям пропонується знаходити та усувати помилки як у своїх власних письмових роботах, так і в завданнях, специфікою яких є те, що деякі помилки включені в них педагогом з певною дидактичною метою;

– писемно-мовленнєва діяльність дуже складна за рівнем організації та психофізіологічними механізмами, її можна розглядати як форму мовленнєво-мовно-мисленнєвої діяльності,

тому при корекції недоліків читання та письма роботу треба здійснювати за двома основними напрямками: виправлення помилок смислового характеру та виправлення помилок мовленнєво-мовного (технічного) характеру.

Так, наприклад, при знаходженні смислових помилок дітям пропонується викреслити слова, що не підходять за змістом (завдання № 1), або замінити слова, які не підходять за змістом, іншими словами (завдання № 2).

Завдання № 1. Знайди і виправ помилки.

Взимку, коли випав сніг, Сашко насипав у годівничку крихти хліба для снігурів, голубів, горобців, шпаків.

Навесні з теплих країв до нас повернулися граки, ластівки, синички, солов'ї.

Завдання № 2. Знайди і виправ помилки.

Смугастий жираф живе у савані, плямистий тигр мешкає у джунглях. Бурий ведмідь живе в Арктиці, де ніколи не тане сніг. У бегемота є бивні та хобот.

У завданні № 3 дітям пропонується знайти та виправити орфографічні помилки. Якщо у першому реченні йдеться про реально існуючі назви річки, міста, країни, то у наступному реченні назви міста та річки вигадані, але правило щодо написання слів з великої літери застосовується і за таких умов, що дозволяє узагальнювати досвід дітей під час формування контрольних дій.

Завдання № 3. Знайди і виправ помилки.

На березі дніпра розташоване славетне місто київ, яке є столицею України.

Ігор придумав історію про те, як котигорошко та івасик-телесик вирішили побудувати місто казкоград біля річки веселки.

Дуже важливо, щоб кожна знайдена та виправлена учнем помилка, була усвідомлена, обґрунтована. Наприклад, у завданні № 4 треба пояснити випадки неправильного переносу слів: не можна відривати від слова або залишати на рядку одну букву, і навіть голосну, яка позначає склад: хлі-б, армі-я, а-пельсин; не можна розривати буквосполучення дж, дз, якщо вони позначають звуки [дж], [дз]: зад-звонив, ход-жу; не можна розривати буквосполучення йо,ьо: поль-овий та гай-ок.

Завдання № 4. Знайди слова, які неправильно розділені для переносу.

роди-на	аг-рус	а-пельсин	хлі-б
армі-я	карти-на	зад-звонив	поль-овий
чис-то	ход-жу	кар-тина	гай-ок

Висновки і перспективи подальших досліджень. Труднощі та порушення формування писемного мовлення у дітей з різними формами дизонтогенезу зумовлені недорозвиненням у них вищих психічних функцій, недостатнім рівнем усвідомленості та довільності виконуваних практичних і розумових дій. Низький рівень сформованості контрольно-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності значною мірою погіршує результати виконання учнями завдань з читання та письма.

Цілеспрямоване формування у них навичок самоконтролю та самооцінки має забезпечувати розвиток довільності психічних процесів, сприяти усуненню недоліків їхньої інтелектуально-мовленнєвої сфери, вихованню у них позитивних особистісних рис.

Перспективність подальшого дослідження вбачаємо у вдосконаленні дидактичного та методичного забезпечення процесу формування зазначеного компонента діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бебришвили Ц.Г. Формирование контроля и самоконтроля в учебной деятельности младших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. / Ц.Г. Бебришвили. – Тбилиси, 1982. – 27 с.
2. Голуб Н.М. Умови формування самоконтролю у навчальній діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Н.М. Голуб // Корекційна педагогіка. – 2008. – № 2. – С. 31 – 34.
3. Тищенко В. Інтелектуальний компонент у структурі діяльності використання мови у дітей з нормальним та порушеним розумовим розвитком / В. Тищенко // Теорія і практика сучасної логопедії : Зб. наук. Праць : Вип. 2. – К. : Актуальна освіта, 2005. – С. 17 – 27.
4. Сак Т. Зворотний зв'язок у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку / Т. Сак // Дефектологія. – 2006. – № 4. – С. 23 – 26.
5. Ульєнкова У.В., Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития / У.В. Ульєнкова, В.В. Кисова // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 26 – 33.
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.