Носова Е.Г.¹, Алексеева М.Н.²

Нарушения письменной речи как психолого-педагогическая проблема

¹МБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов №4»
(Россия, Михайловск)

²ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
(Россия, Ставрополь)

doi 10.18411/spc-04-11-2018-04

idsp 000001:spc-04-11-2018-04

Более поздней по времени возникновения, чем устная речь формой существования формой выражения языка является письменная речь.

Чтение и письмо являются равнозначными составляющими письменной речи. А.Н. Корнев отмечал, что письмо, есть знаковая система фиксации речи, благодаря которой, используя графические элементы, можно передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Этому способствует и постоянный состав знаков [2].

Письмо является сложной формой речевой деятельности, которая обеспечивается взаимодействием различных анализаторов - речеслуховым, речедвигательным, зрительным, общедвигательным. Между данными анализаторами в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность.

Огромное значение для овладения письменной речью имеет уровень развития всех компонентов устной речи. Любые нарушения устной речи (звукопроизношения, лексики, грамматики) отражаются в письменной речи (Р.Е. Левина). Это объясняется тем, что графическая речь, как совершенствование второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

И. Н. Садовникова выделяет три компонента письменной речи. Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, который подразумевает умение вычленять отдельные звуки из воспринимаемого слова и закреплять их в устойчивых фонемах. Второй компонент состоит из операции сопоставления каждого вычлененного звука из слова с соответствующей ему буквой. Третье звено - это перекодирование зрительного представления буквы в соответствующие ей графические начертания, осуществляемые, с помощью комплекса последовательных движений [4].

Письменная речь характеризуется высокой степенью произвольности. Поэтому для ее развития требуется определенная зрелость 3 - го блока мозга, который обеспечивает программирование, регуляцию и контроль сложных видов деятельности. Такая сложная функциональная организация процессов письма и чтения, объясняет и многообразие механизмов их нарушения. А так же, форм и видов нарушения письма и чтения.

Все три функциональных блока головного мозга, а именно: 1 - блок баланса тонуса и бодрствования; 2 - блок восприятия, трансформации и сохранения информации, поступающей из внешнего мира; 3 - блок программирования, контроля и регуляции деятельности психики, участвующей в организации процесса письма.

Современный подход к изучению недоразвития процесса письма и чтения предполагает их нейропсихологический анализ. Для его осуществления необходимо, в первую очередь, отталкиваться от представлений о мозговой организации этих процессов в норме. Т.В. Ахутина определяет функциональный состав письма с помощью оценки роли каждого из трех блоков мозга [1].

Л.С. Выготский и Р.Е. Левина, говорили о том, что для становления письменной речи у ребенка, необходим определенный уровень развития, памяти, внимания, мышления ребенка.

Чем совершеннее сформированы произносительная сторона речи, фонематический слух, чем выше степень морфологических и синтаксических

обобщений и лингвистических знаний, тем будет лучше ребёнок подготовлен к процессу письма (Р.Е. Левина).

Кроме того, Р.Е. Левиной был выделен ряд условий, необходимых для воспроизведения на письме слов, в соответствии с их произношением, не опираясь при этом на владение правилами грамматики, которыми ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте (фонетический принцип).

К ним относятся: чёткое разграничение всех речевых звуков; правильное и четкое воспроизведение звуков; умение осуществлять звуковой анализ и синтез слов; знание букв, чёткое их различение по графическому отображению.

Автором указывается, что морфологический принцип русского правописания, является самым важным и наиболее сложным для усвоения. Для осуществления данного принципа, необходимо понимание грамматических правил, которые определяют особенности отражения на письме различных морфем слова (корня, приставки, суффикса, окончания).

Необходимыми предпосылками для овладения морфологическим принципом письма, Р.Е. Левиной выделены следующие: полное усвоение фонетического принципа; овладение морфологическим анализом слов, необходимым для определения части слова, которая содержит орфограмму; овладение и активное использование, приведенным в систему, запасом слов; предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка.

Отсутствие, выпадение какого либо звена этого процесса, по словам Р.Е. Левиной, может повести за собой, невозможность усвоения грамматических правил, не связанных с их незнанием [3].

Для обозначения нарушений письма используют термины: дислексия - нарушение процесса чтения, дисграфия - нарушение процесса письма.

Многочисленные исследования последних десятилетий (О.В. Елецкая, Т.П. Копрова, О.Е. Громова), позволяют говорить о том, что дисграфия – гораздо сложнее по своей структуре нарушение, чем это было принято считать ранее. Часто у школьников диагностируются сложные нарушения письма, механизмы которых не всегда понятны. Дефицитарность базовых составляющих деятельности и предпосылок ее развития может не только усложнять их симптоматику, но и выступать в качестве самостоятельной причины нарушений письма (Л.В. Лопатина).

То, что дисграфия не обязательно обусловлена нарушениями речи, подтверждают некоторые нейropsychологические исследования. Так, А.Л. Сиротюк выделяет такой вид дисграфии, как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированность мотивов.

В логопедии существует несколько классификаций дисграфий, но наиболее приемлемой и используемой является та, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (Р.И. Лалаева). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, в ее основе - нарушения фонемного разграничения (дифференциации фонем), в силу нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия идентична с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией, которая возникает по причине нарушений устной речи. М.Е. Хватцев, применял термин «косноязычие в письме». Неправильное произношение графически отображается с аналогичными ошибками. Причиной этого, является неправильное произношение и опора на дефектное проговаривание. Опираясь во время говорения на неправильное произношение звуков, ребенок переносит свое нарушенное произношение на письмо.

Артикуляторно-акустическая дисграфия характеризуется заменами, пропусками букв, как в устной, так и в письменной речи. Чаще всего такая форма диагностируется при ринолалии, дизартрии, дислалии, полиморфного характера.

Дисграфия при нарушениях фонемного распознавания - это акустическая дисграфия, при которой наблюдаются замены букв, которые соответствуют фонетически близким звукам.

Членение предложений на слова, нарушение слогового и фонематического анализа и синтеза характеризуют дисграфию по причине недоразвития языкового анализа и синтеза, что проявляется на письме в виде искажения структуры слова и предложения.

Оптическая дисграфия возникает по причине недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и характеризуется заменами и искажениями букв на письме.

Для оптической дисграфии характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения (Е.А. Логинова).

По заключению О.А. Токаревой, оптическая дисграфия зависит от неустойчивости зрительных впечатлений и представлений. Не узнаются и не соотносятся с определенными звуками, изолированные буквы. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. По причине недоразвития зрительного восприятия они не дифференцируются на письме. Наиболее часто смешиваются такие рукописные буквы, как п - н, п - и, у - и, ц - щ, ш - и, м - л, б - д, п - т, н - к.

В тяжелых случаях оптической дисграфии, процесс написания слов становится невозможным. Ребенку доступно письмо только одиночных букв. Диагностируется зеркальное письмо осуществляется в направлении справа налево, встречается, в основном, у левшей.

Р.И. Лалаева отмечает, что внешнее сходство данных букв, создает большие затруднения для их анализа, выделения сходных и различных элементов. У детей с ЗПР частоту смешения графически сходных букв обуславливает недоразвитие зрительного анализа и синтеза.

Л.С. Волкова говорила, что в наиболее частых случаях, заменяются графически похожие буквы, написанные от руки, структуру которых составляют одинаковые элементы, по - разному расположенные в пространстве (в - д, т - ш, э - с); буквы, которые имеют одни и те же элементы, но дифференцируются дополнительными элементами (и - ш, п - т, х - ж, л - м); зеркальное отображение букв, опускание элементов, зачастую, при соединении букв, содержащих одинаковый элемент; лишние (ш - «ии» - «т») и не верно расположенные элементы (х - «сс»), (т - «пп»).

Аграмматическая дисграфия встречается на словесном произносительном уровне, при воспроизведении словосочетаний, предложении и текста и является частью гораздо более сложного симптоматического комплекса - лексико - грамматического недоразвития, которое диагностируется у детей с алалией, дизартрией и умственной отсталостью.

Большие затруднения диагностируются в связной письменной речи, при определении логических и языковых связей предложений. Последовательность предложений часто не является отражением логики описываемых событий, страдают смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Таким образом, в отличие от устной речи, письменная речь формируется только в процессе целенаправленного, организованного обучения. Она является более высоким уровнем речевого развития человека, требующего сформированности целого комплекса предпосылок.

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
2. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика. – М.: Феникс, 2010. – 73 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – М.: Детство-пресс, 2006. – 113 с.
4. Новикова М.Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы // Дефектология. – М.: Аквариумбук, 2004. – №3. – с.16-19.