



Психокоррекционная работа со школьниками, имеющими нарушения письма

Канд. пед. наук
О.В. Елецкая

Психология формирования письменной речи у детей



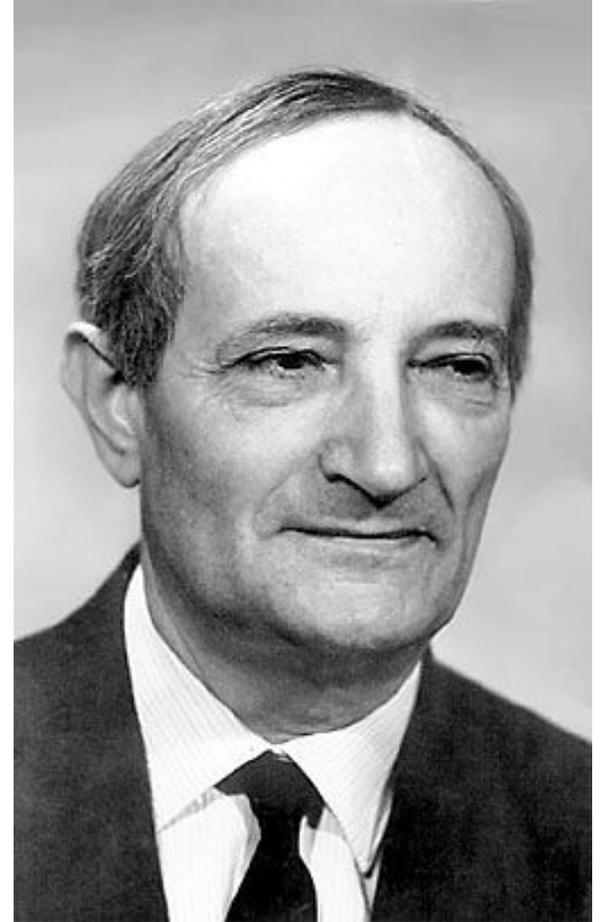
Письменность — это особая, новая для ребенка знаковая система. Трудность ее усвоения связана не только с тем, что это символы второго порядка (символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка).

Другая трудность обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу, то это состояние называют **«ШКОЛЬНОЙ зрелостью»**.

Лев Рафаилович Зиндер, 1903-1995

Термин «письмо» фактически объединяет три разных категории явлений:

- вид особой семиотической системы,
- способ перекодирования устного языка в письменный и
- особую форму коммуникации.

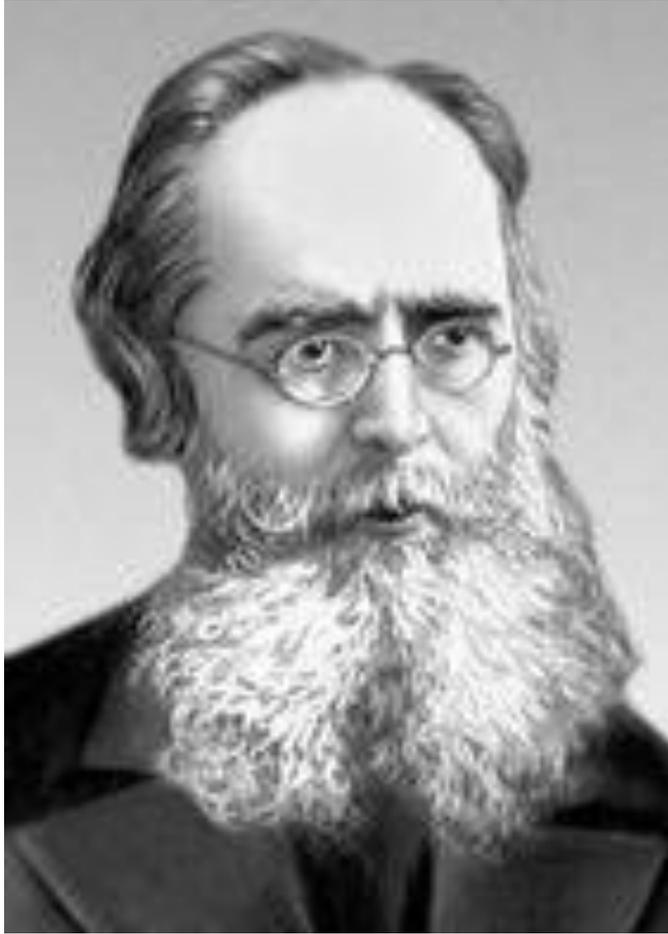


Иван Александрович Бодуэн де Куртене, 1845-1929

- Письмо как **ОСОБАЯ СЕМИОТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ГРАФИЧЕСКИХ ЗНАКОВ** хотя и связано с устным языком, но тем не менее и достаточно автономно [Бодуэн де Куртене, 1912; Потенбня А. А., 1976].

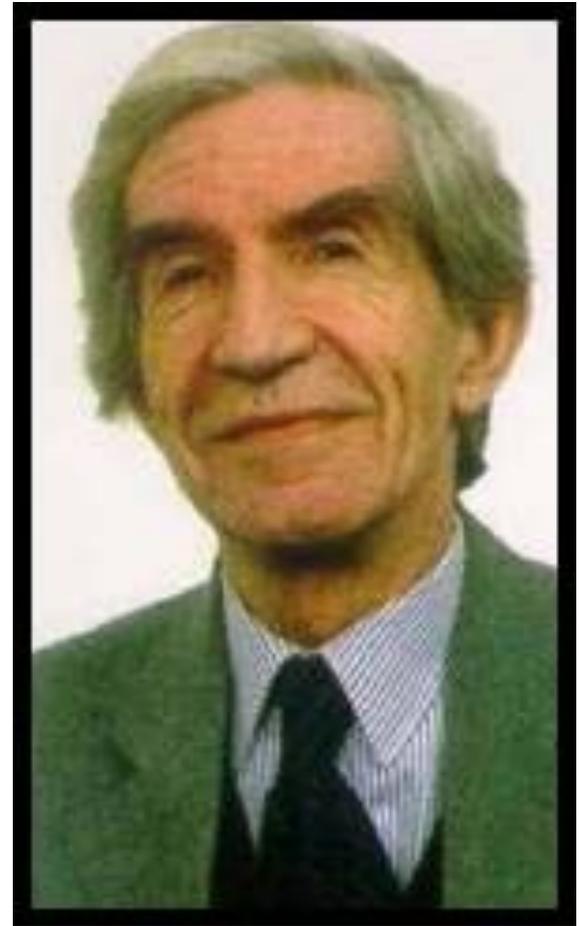


Александр Афанасьевич Потемня, 1835-1891



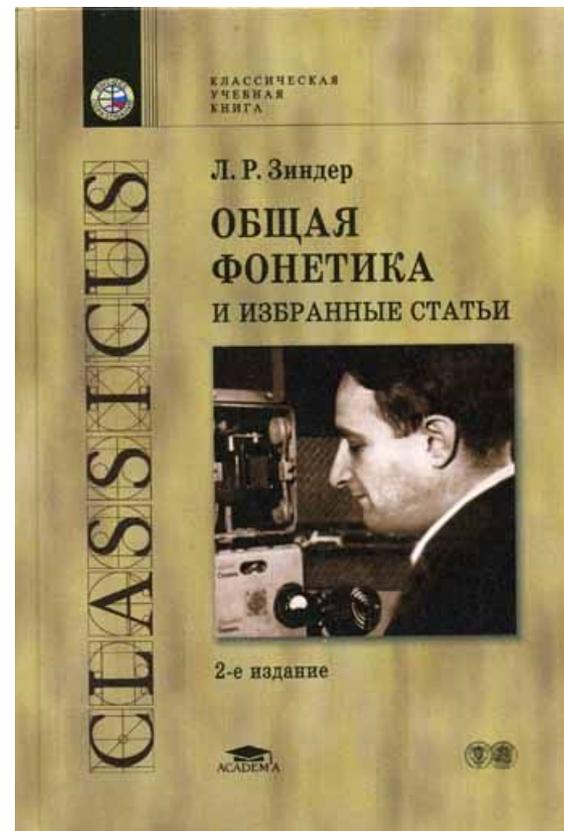
Алексей Алексеевич Леонтьев, 1936-2004

По мнению А. А. Леонтьева (1964), в мозгу грамотного человека существует две языковые системы, в языковом коллективе есть две нормы, два стандарта: устная языковая и письменная языковая.



Как отмечает Л. Р. Зиндер (1987), подобная точка зрения имеет целый ряд доказательств. В качестве примеров, иллюстрирующих существенные **отличия письменного языка от устного**, можно привести следующие факты.

- В письме все буквы однозначны. Например, Г — в словах «много», «кого», «рог» представляет одну и ту же единицу, хотя в устно-языковом плане каждое из этих слов содержит один из нескольких аллофонов фонемы Г: [g], [v] и [k];
- гласные о, а, у и я, ю, е — составляют единый класс и принципиально ничем не различаются. В устном языке, как известно, последние три обособливаются как йотированные, обозначающие два звука [ja], [ju], [je].
- Сюда можно отнести и в. В отличие от звукового языка, в письме нет противопоставления мягких—твердых, палатализованность не маркирована вообще.



Письменный язык **имеет собственные правила**, которые по аналогии с **фономорфологическими** правилами устного языка можно было бы назвать **графоморфологическими**.

В качестве иллюстрации этого Л. Р. Зиндер приводит следующий пример: «С точки зрения графоморфологической падежные окончания, например, в твердом («стол») и мягком («пень») склонениях будут различаться не только в именительном и родительном падежах множественного числа, как это имеет место в звуковом языке, но и во всех падежах единственного числа, кроме предложного» [Л. Р. Зиндер, 1987, с. 27]. Сравним: «пня — стола». С устной языковой точки зрения окончания одинаковы [рпа] и [stola], а на письме буквенные окончания разные: Я и А.



Письменный язык имеет собственную систему дифференциальных признаков, на основе которой создается система противопоставлений по графическим признакам (в рукописном варианте): а-о, б-д, ш-и, п-т, и-у, не совпадающая с устной языковой.

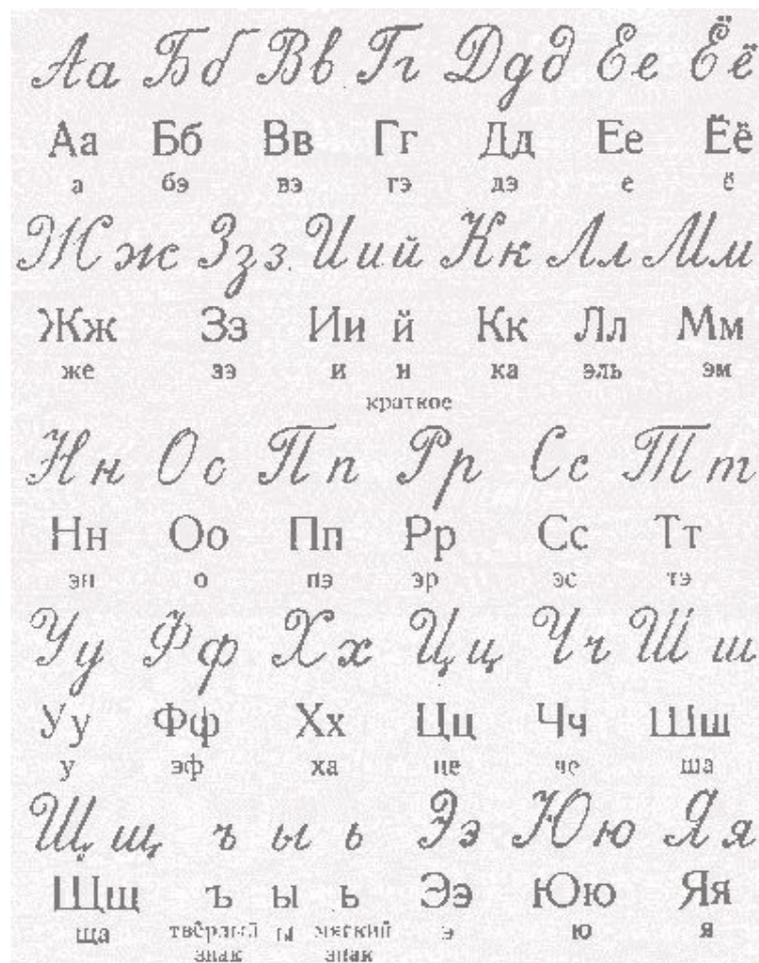
Например, глухие—звонкие согласные противопоставлены графически (б-п, д-т), а мягкие—твердые — только позицион-но (т. е. признак мягкости обозначается стоящей следом гласной: ли-лы).



- **Просодика** как слова (ритмическая структура, ударение), так и фразы (интонация, смысловое ударение) **не маркирована в письме**, хотя функционально имеет значительный вес. Отчасти это компенсируется в печатном тексте использованием в полиграфии различных шрифтовых выделений, системы отступов и т. п., а в рукописных текстах для этого значительно меньше возможностей.



- Письменный язык представлен тремя системами знаков, являющихся аллографами (прописные, строчные и печатные), которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга (например, д: рукописная прописная и строчная, печатная, а: рукописная прописная и строчная, печатная прописная и строчная). Строго говоря, этих систем четыре: рукописные прописные, рукописные строчные, печатные прописные и печатные строчные. Таким образом, ребенок должен усваивать четыре разных символа, обозначающих одну и ту же фонему.



Наконец, в отличие от устного языка **письмо имеет весьма условные и довольно жесткие правила орфографии**. Использование различных орфоэпических вариантов произнесения в устной речи не влияет на его опознаваемость и предметную отнесенность, особенно с учетом контекста («бег — бек — бех», «дошть — дощц — дождь»).

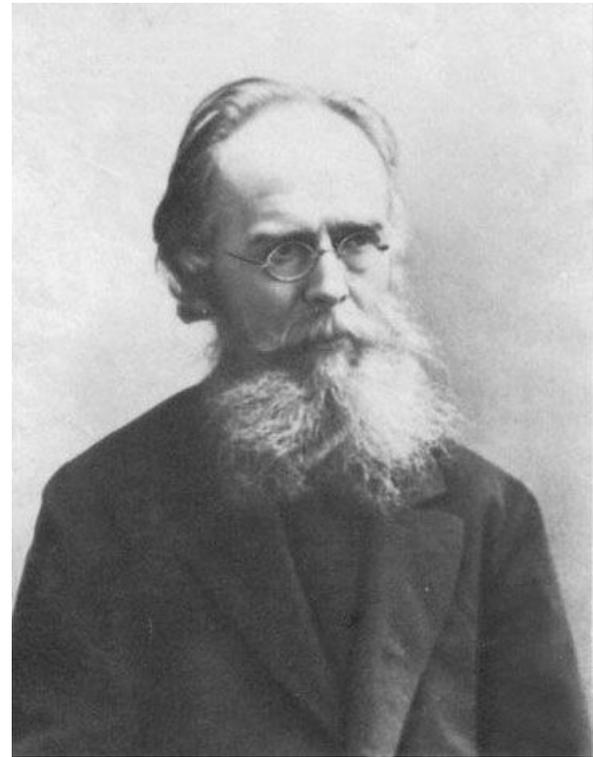
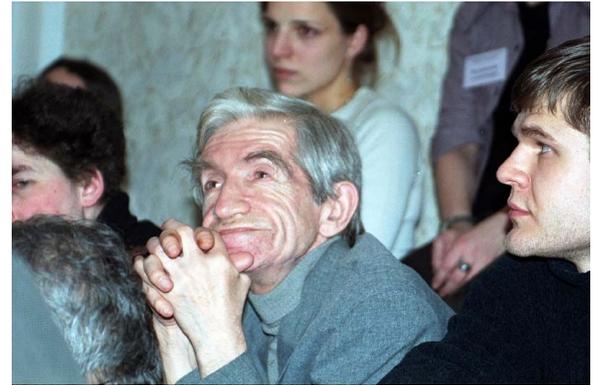
В письменной речи подобные написания не только считаются ошибочными, но и трудно опознаваемы (строго говоря, будучи орфоэпически записанным, слово превращается в псевдослово).

и в а н г р о з д н ы й
ИВАНГРОЗДНЫЙ

м о л о д о ж
МОЛОДОЖ

н е и с в о й с т в е н н я
НЕЙСВОЙСТВЕННИ

- В принципе, **письменный язык может быть изучен в отрыве от звукового языка.** В ряде нестандартных ситуаций так и происходит. В качестве примера можно привести широко практикуемое в сурдопедагогике обучение неговорящих детей грамоте прежде, чем у них удастся сформировать устную речь. При обучении иностранному языку довольно часто навыки чтения образуются до овладения устной речью. Учитывая все вышесказанное, можно согласиться с точкой зрения А. А. Леонтьева и А. А. Потебни, считавших, что при овладении письмом возникает ситуация билингвизма.



Письмом мы называем и **СПОСОБ ПЕРЕКОДИРОВАНИЯ**, то есть набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), именуемый правописанием.

В русской алфавитической системе письменности он включает операции

- символизации (обозначение звуков буквами) и
- процедуру моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков.



Система правил перекодирования и определяет отличия одного вида письменности от другого:

- пиктографическое,
- идеографическое,
- сллабическое,
- альфаветическое.

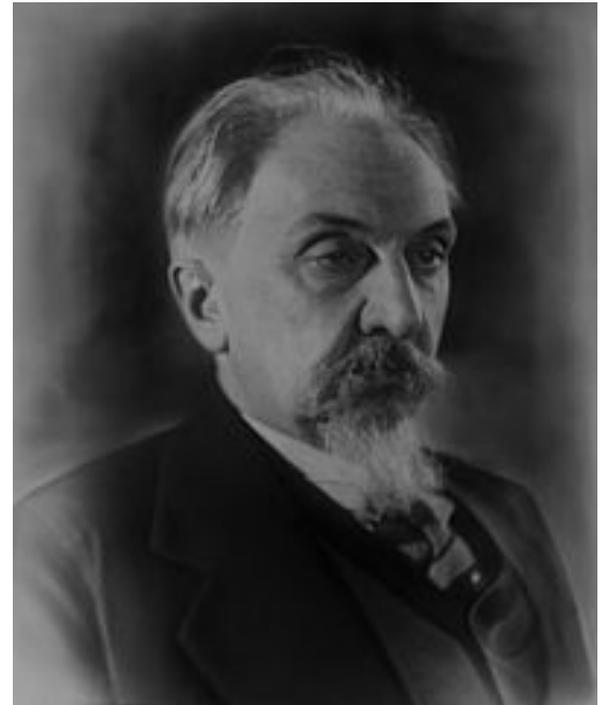
В пиктографическом письме слово обозначается картинкой-пиктограммой, в идеографическом — иероглифом (в китайском языке), в сллабическом — письменный знак обозначает слог (например, в японском языке), в альфаветическом письме знак символизирует один звук (иногда два звука). Более подробно с данным вопросом можно ознакомиться в работах В. Ф. Ивановой (1977), Л. В. Щербы (1983), Л. Р. Зиндера (1987).



Лев Владимирович Щерба, 1880-1944

Русское правописание базируется на нескольких основных принципах (разными авторами выделяется от четырех до восьми различных принципов). Среди них ведущими и наиболее общепринятыми можно считать:

- фонетический, или, точнее, фонематический [Зиндер Л. Р., 1987],
- традиционный и
- этимологический или морфологический [Щерба Л. В., 1983; Зиндер Л. Р., 1987].



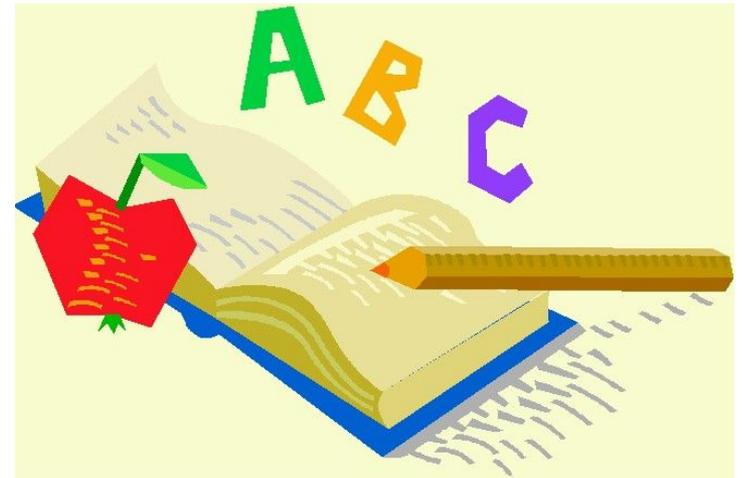
Фонетический принцип

- (основа графики): логически главенствующий, но его употребление резко ограничено морфологическим и традиционным принципами. Это как бы основное правило, имеющее массу исключений. В соответствии с фонематическим принципом буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся («пиши как слышишь»).



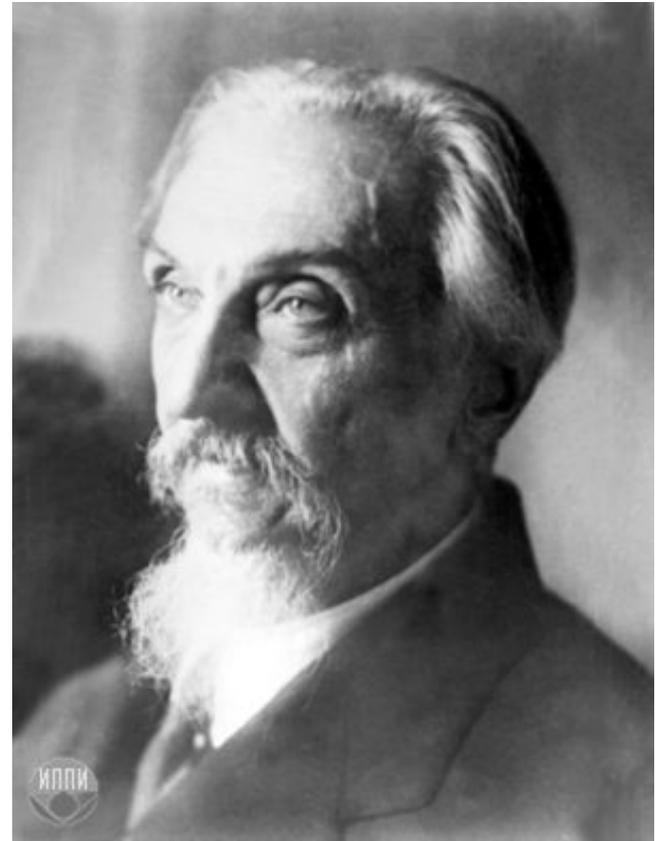
Морфологический принцип

заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от их произнесения. При этом фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам сильных позиций. Именно на этом принципе основано большинство правил орфографии.



Традиционный принцип

создает еще один род исключений как из фонематического, так и (в меньшей степени) морфологического принципов. Он сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу, и поэтому называется еще историческим [Щерба Л. В., 1983]. В школьной программе это так называемые «словарные слова».

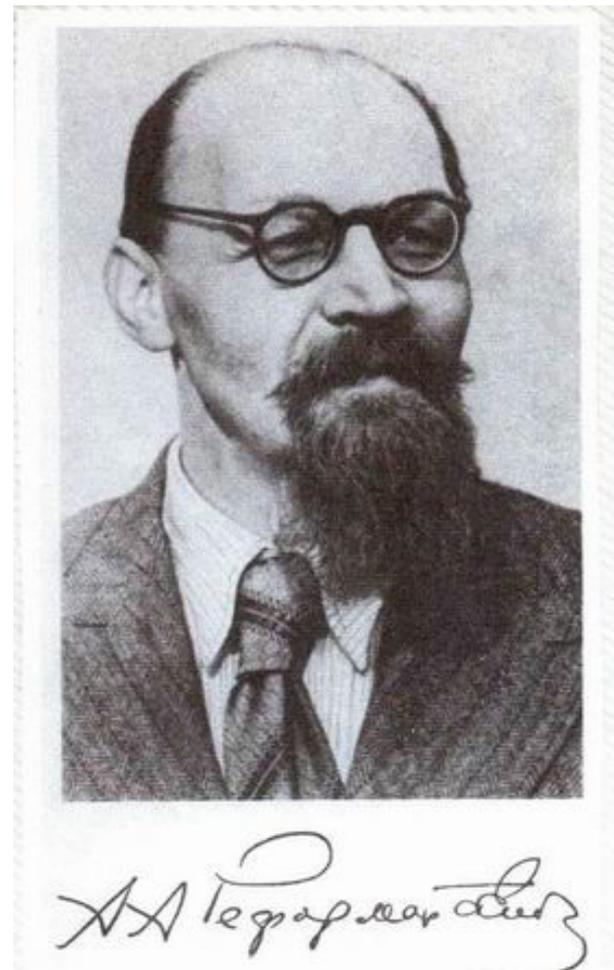


Письменная речь —
**ОСОБАЯ ФОРМА
КОММУНИКАЦИИ** с
помощью системы
письменных знаков. Она
реализуется в таких
жанрах, как эпистолярная
продукция, дневниковые
записи
(аутокоммуникация),
литературное творчество.
Она отличается особыми
стилистическими нормами,
отличными от
устноязыковых, сложной
системой пунктуационных
правил.



Александр Александрович Реформатский, 1900-1978

- В рукописных текстах практически отсутствуют средства передачи эмоциональной окрашенности и просодической составляющей, несущих значительный пласт информации в устноречевых высказываниях. В печатных текстах данный недостаток в определенной степени компенсируется широким ассортиментом типографских приемов с использованием разных шрифтов, пробелов, отбивок и расположения шрифтовых знаков на площади страницы [Реформатский А. А., 1987].



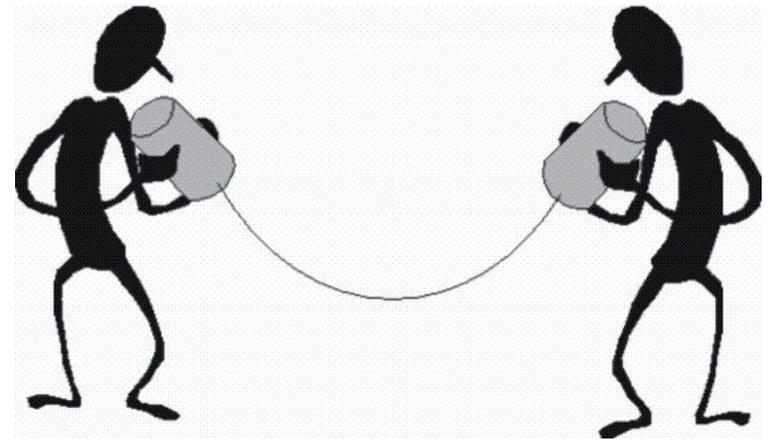
- Членение письменных текстов на предложения носит отчасти искусственный, условный характер. Устной же речи в большей мере присуще членение на синтагмы. Особенностью письменной речи как средства коммуникации является ее монологический и сугубо контекстный характер. Последнее означает, что передаваемый текст должен содержать всю информацию, необходимую читающему (или слушающему) для полноценного его понимания.



- Для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной формой устной речевой коммуникации, это обстоятельство создает определенные трудности. Они не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему.



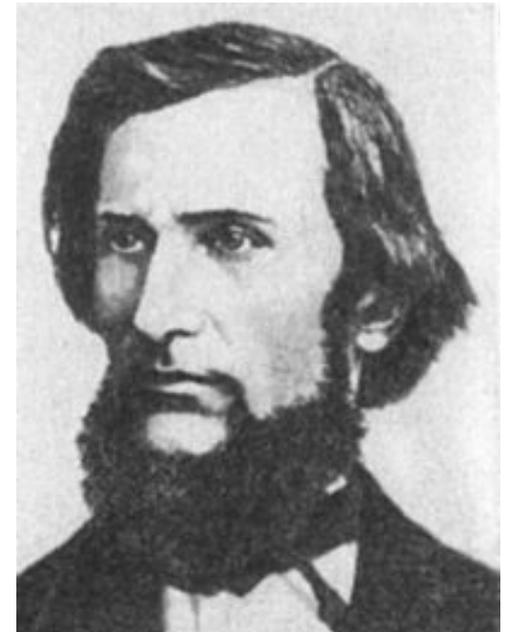
Фактически детям в процессе освоения письменной речи приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний. В связи с этим методисты русского языка с начала XX века вели дискуссии о том, какой вид упражнений наиболее эффективно формирует письменную речь: диктанты и списывание или творческие работы.



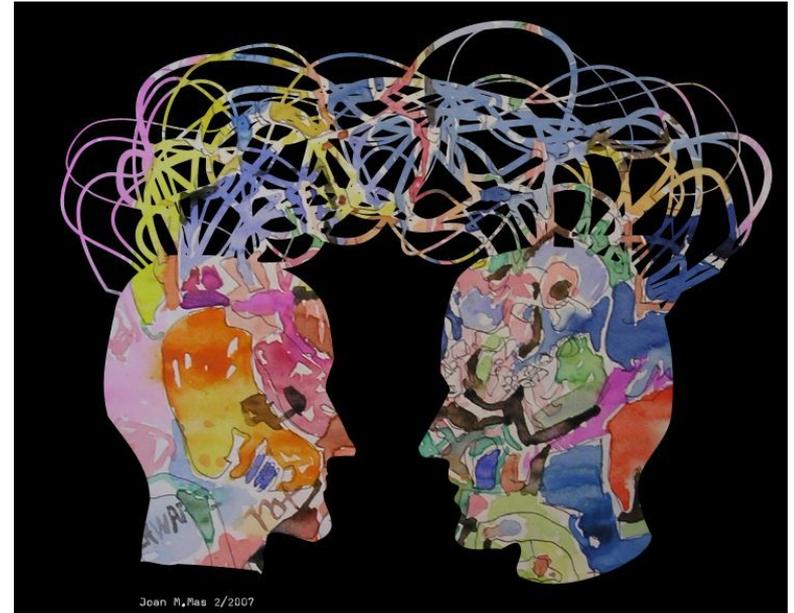
Константин Дмитриевич Ушинский, 1824-1871.

Например, еще К. Д. Ушинский (1945)
предлагал уже

- на первом году обучения использовать такие приемы, как самостоятельное придумывание и запись отдельных слов (например, названия птиц, которые знает ученик), письмо целых предложений в ответ на заданный устно учителем вопрос.
- На втором году обучения — развернутые ответы на вопрос учителя (сначала устно, а затем письменно), сравнение двух предметов (сначала устно, а затем письменно).
- Диктанты предлагалось вводить лишь на третьем году обучения.



- Предлагаемый подход к обучению во многом отвечает здравому смыслу, с чем и соглашались большинство методистов 60-70-х годов. Однако и сегодня в программах обучения правописанию в начальных классах количественно преобладают диктанты и упражнения на соответствующие правила, а не творческие работы. В результате учащиеся осваивают технику правописания, но весьма слабо владеют письменной речью как средством общения и способом изложения собственных мыслей.



Три вышеописанных явления, объединяемые понятием «письмо», представляют **лингвистические его аспекты**. Кроме этого, с нашей точки зрения, правомерно выделять как особое такое явление, как **навык письма**, т. е. **психомоторный**, а не языковой феномен.



Письмо как навык

- Все вышеперечисленные аспекты письма как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графо-моторной деятельности. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, **имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма.**



Алексей Николаевич Леонтьев, 1903-1979

Как вид деятельности (в понимании А. Н. Леонтьева, 1983) письмо включает три основные операции:

- а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем,
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов [Журова Л. Е., Эльконин Д. Б., 1963] и
- в) графо-моторные операции.

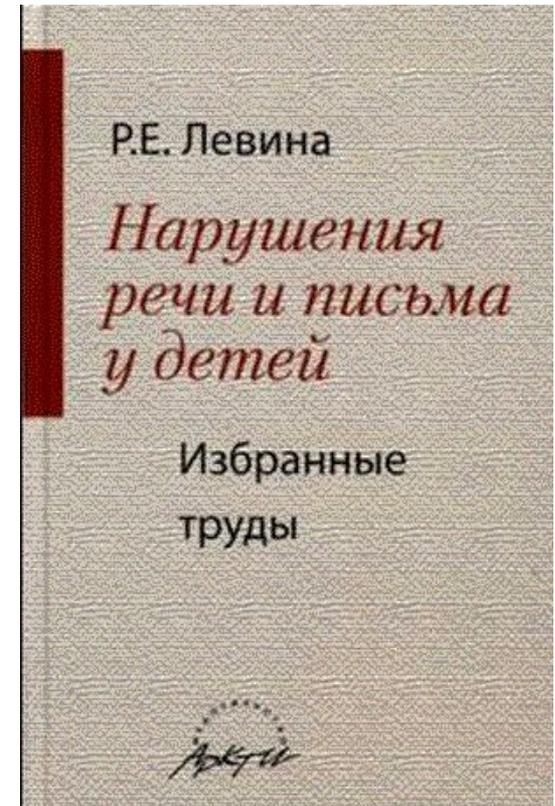
Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.



А.Н. Леонтьев
1924 г.

а) Навык символизации, т. е. буквенного обозначения фонем,

- формируется на основе развивающихся у ребенка **способностей к символизации** более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная **зрелость фонематического восприятия и языкового сознания** [Левина Р. Е., 1940].



Валерия Сергеевна Мухина, 1935

Первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является появление символической игры. Для символической игры характерны действия игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. С того момента, как ребенок переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия, начинается **развитие графического символизма** [Мухина В. С., 1981].



- В отличие от письма это **символизм первого порядка** (т. е. означаются конкретные предметы, а не слова, которые сами являются знаками).
Овладение рисованием — это освоение знаковой деятельности. На ранних этапах развития ребенок сначала изображает что-то, а потом придумывает этому название. Лишь позже, когда созревает способность к рисованию по замыслу, можно говорить о появлении элементарных знаковых операций. Прогресс в детализации рисунков есть проявление динамики усвоения языка графических символов. Незрелость подобных способностей даже при достаточном умственном развитии затрудняет овладение графемами.



- Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:



I) дофонетическая стадия

полное отсутствие
дифференциации звуков
окружающей речи,
понимания речи и
активных речевых
возможностей;



2) начальный этап овладения восприятием фонем:

- различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам;
- слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики).



1

3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками.

- Ребенку доступно различение между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается.



4) правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово.



8



На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны.

5) завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова.

- До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С началом обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания.



Наступает шестой этап — осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит.

Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или при психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимо предпосылкой овладения фонематическим анализом. Однако кроме ретардации в развитии данной формы языкового сознания в ряде случаев наблюдается искаженное ее развитие - **нарушения фонематического восприятия**, которые обычно становятся заметны на четвертой-пятой стадиях его развития, т. е. примерно в возрасте 4—6 лет.



- В этом случае у ребенка слуховое различие некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различие фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие — звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов [Бельтюков В. И., 1977].



22



5

- В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции. Фонематические представления, таким образом, являются результатом межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. При нарушении межанализаторного взаимодействия слуховой анализатор перестает быть средством самоконтроля за правильностью произношения ребенка.



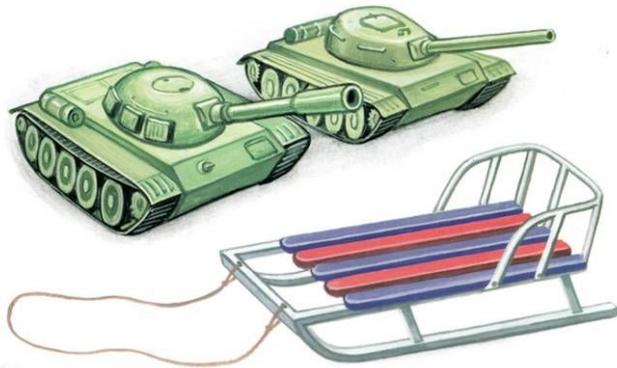
- Напротив, неполноценные кинестетические образцы при дефектном звукопроизношении патологически влияют на формирование слуховых эталонов фонем и деформируют их. В таких случаях, например, ребенок воспринимает пары слов «коза — коса», «бочка — почка», «бабочка — папочка» как одинаково звучащие. Подобные нарушения препятствуют становлению правильного звукопроизношения и приводят к систематическим заменам соответствующих букв в письме.



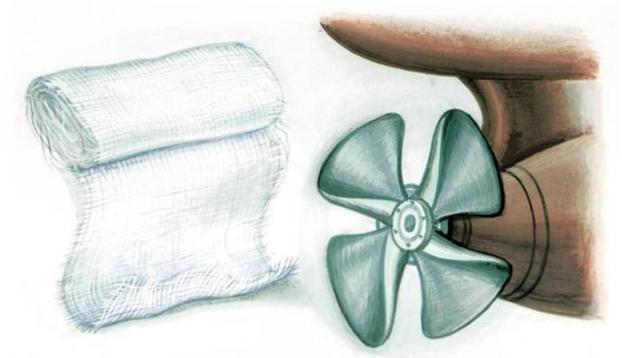
2



15



14



12



6



9





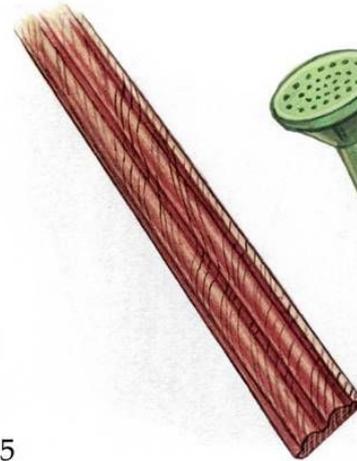
21



11



3



25



17



23



24

б) Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв.

Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа:

- сначала выполняется **фонологическое структурирование звуковой стороны слова**, т. е. установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит,
- а затем производится **трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв**.



- Нарушению фонологического структурирования, т. е. фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий [Садовникова И. Н., 1995; Catts Н., 1993].



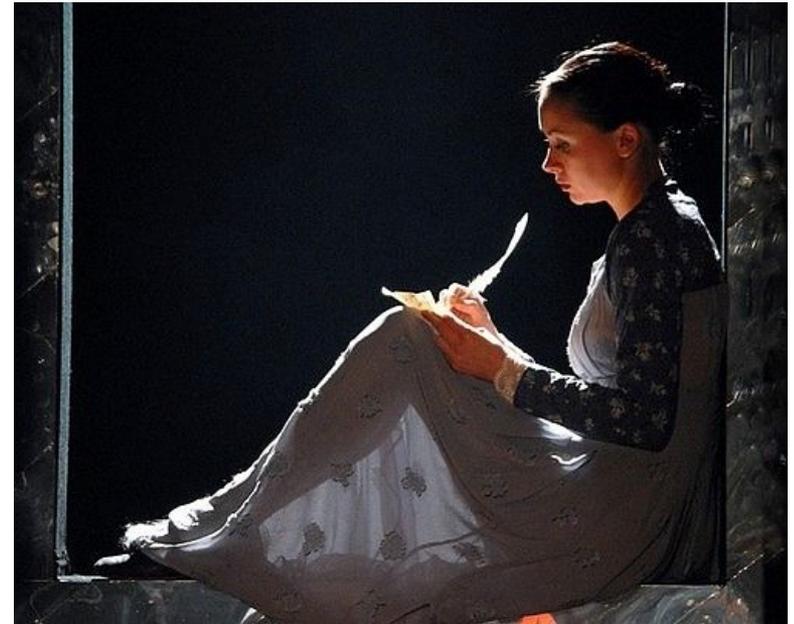
- Второй этап операции как бы не замечается или недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают [Карпенко Н. П., Подольский А. Н., 1980].





Довольно часто при стойкой дисграфий после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов.

- Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

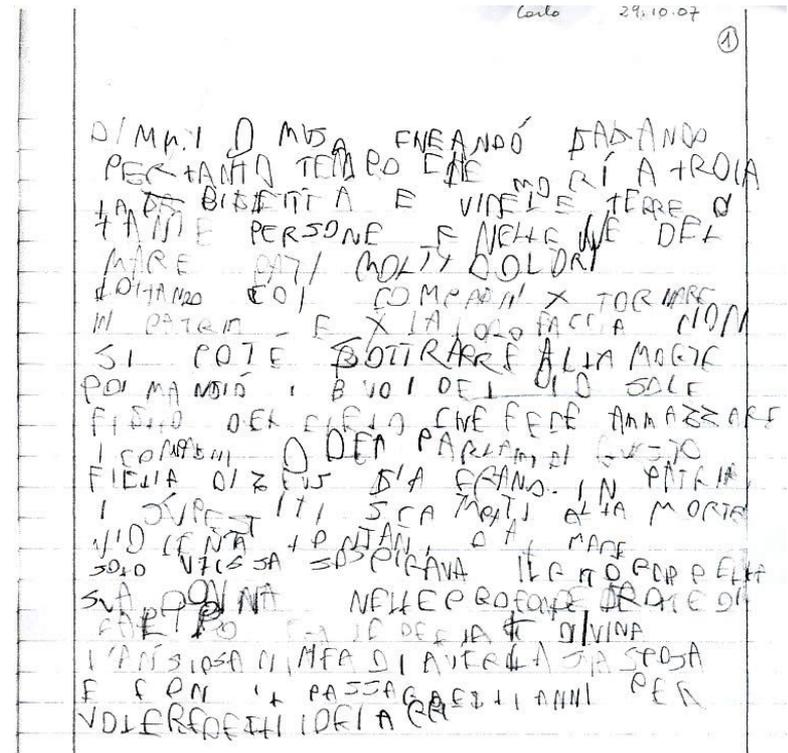


- Есть еще один «подводный камень», который может играть не последнюю роль в трудностях осуществления этой операции. Как фонематический анализ, так и буквенная запись слов являются сукцессивными процессами, которые представляют собой легкоуязвимую предпосылку интеллекта и страдают даже при легких резидуально-органических поражениях ЦНС. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом.



в) Графо-моторные навыки

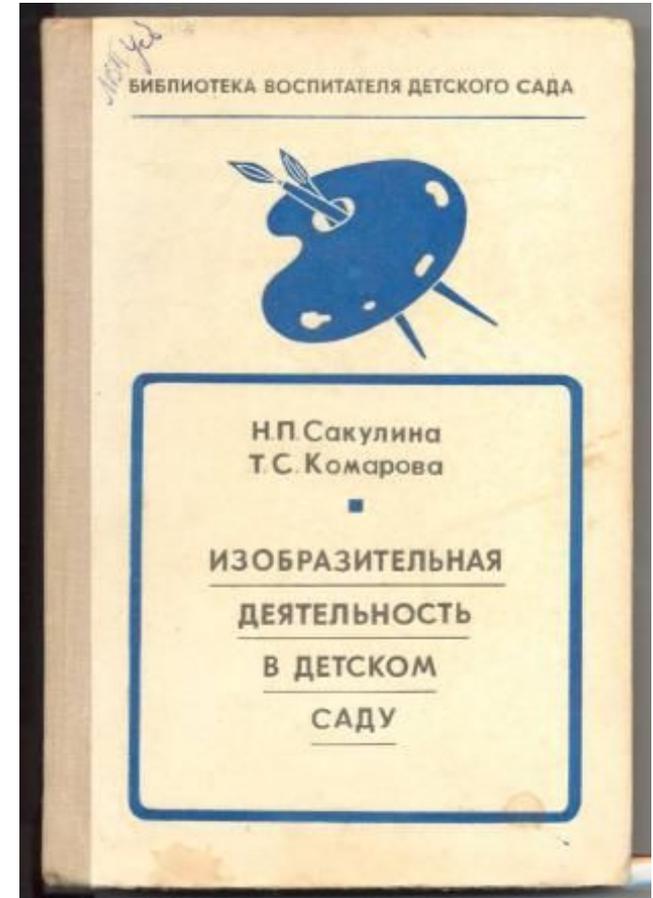
- являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции.



- Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора.



- Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисую, дети в этом возрасте опираются на «память руки» [Сакулина Н. П., 1963].



- Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет [Birch H., Lefford A., 1964].



- При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости» [Jiracek J., 1968; Svancara J., 1978].



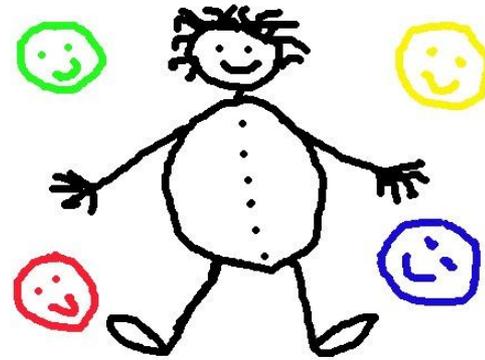
Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасика

Для выполнения заданий ребенку дается лист машинописной нелинованной бумаги и карандаш. На обороте листа в верхней левой части помещен образец письменных букв 2-го задания, в нижней левой части — образец группы точек.

Задание I.

Нарисуй какого-нибудь мужчину так, как сможешь.

Больше никаких пояснений, помощи или привлечения внимания к ошибкам и недостаткам рисунка не допускается. Если ребенок нарисовал женщину, то его просят нарисовать и мужчину. Если ребенок категорически отказывается рисовать мужчину, это может быть связано с неблагополучием в семье ребенка.



Оценка рисунка:

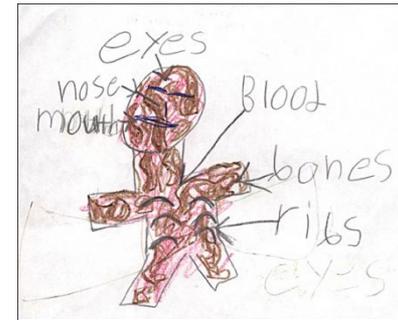
1 балл (наилучший результат) выставляется при выполнении следующих условий: нарисованная фигура должна иметь голову, туловище, конечности, причем голова с туловищем соединена шеей и не должна быть больше туловища. На голове есть волосы (возможно они закрыты кепкой, шляпой) и уши, на лице — глаза, нос, рот. Руки заканчиваются пятипалой кистью. Ноги внизу отогнуты. Фигура имеет мужскую одежду и нарисована синтетическим способом, т. е. вся фигура (голова, шея, туловище, руки, ноги) рисуется сразу как единое целое, а не составляется из отдельных законченных частей. При таком способе рисования всю фигуру можно провести одним контуром, не отрывая карандаша от бумаги. На рисунке видно, что руки и ноги как бы «растут» из туловища, а не прикреплены к нему. В отличие от синтетического, более примитивный аналитический способ рисования предполагает изображение отдельно каждой из составляющих частей фигуры. Так, например, сначала рисуется туловище, а затем к нему прикрепляются руки и ноги.

2 балла — выполнение всех требований, кроме синтетического способа рисования. Три отсутствующие детали (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) можно не учитывать, если фигура нарисована синтетическим способом.

3 балла — фигура имеет голову, туловище, конечности. Руки и ноги нарисованы двумя линиями (объемные). Допускается отсутствие шеи, волос, ушей, одежды, пальцев и ступней.

4 балла — примитивный рисунок с головой и туловищем. Конечности нарисованы только одной линией каждая.

5 баллов (наихудший результат) — отсутствует четкое изображение туловища («головноножка») или обеих пар конечностей. Каракули.



Возрастные закономерности. Дошкольный возраст

На шестом году жизни ребенок овладевает представлениями о вертикали и горизонтали; если раньше он часто рисовал человека в наклонном положении, словно падающего, то теперь он начинает рисовать его стоящим строго вертикально.

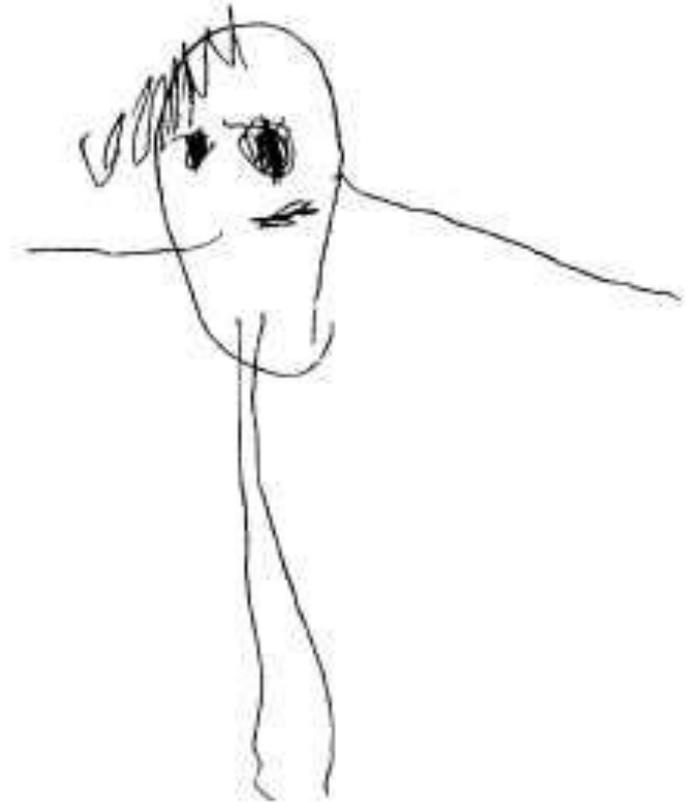


Рис. 1. Выполнен Ильей В., 3 л. 1 мес.
Головоног

● Последующее развитие рисунка человека состоит в переходе к изображению толщины рук и ног. Пятилетний ребенок рисует конечности двойными линиями. Руки по-прежнему изображаются от середины туловища; второстепенные детали обычно отсутствуют или они немногочисленны (рис. 3).

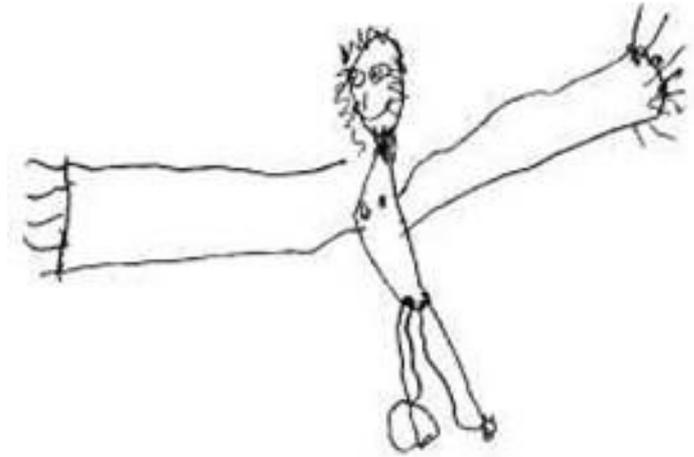


Рис. 3. Выполнен Славой П., 5 л. 2 мес. Схематический рисунок с малым количеством второстепенных деталей

К шести годам ребенок часто рисует руки человека от верхней части туловища.

Появляются различные второстепенные детали: пальцы, волосы, брови, ресницы (рис. 4).



Рис. 4. Выполнен Катей К., 5 л. 9 мес. Схематический рисунок с довольно многочисленными второстепенными деталями

- Появляются различные второстепенные детали: пальцы, волосы, брови, ресницы.

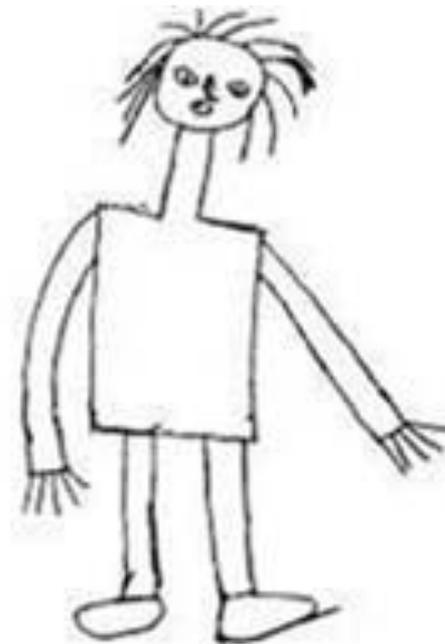


Рис. 6. Выполнен Вероникой Ж., 6 л. 7 мес.
Детализированная схема изображения
человека

- Примерно с десяти лет пластические элементы начинают преобладать над схематическими (рис. 9, 10).

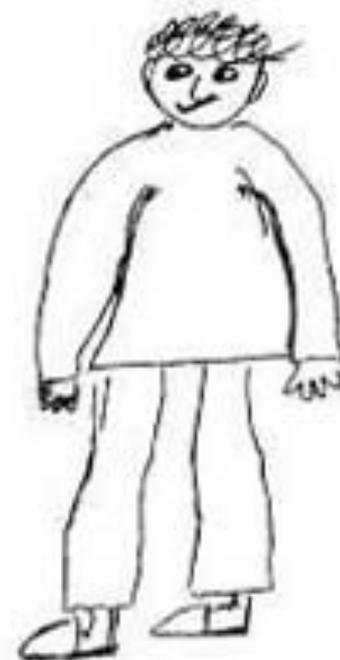


Рис. 9. Выполнен Кириллом Г., 11 л. 7 мес.
Рисунок с преобладанием пластического способа изображения, но сохраняющий отдельные элементы схематического способа (ноги)

Младший школьный возраст

Постепенно к восьми – девяти годам соотношение пластических и схематических элементов уравнивается. Например, вся нижняя часть тела изображается пластически, а верхняя – схематически (рис. 7)

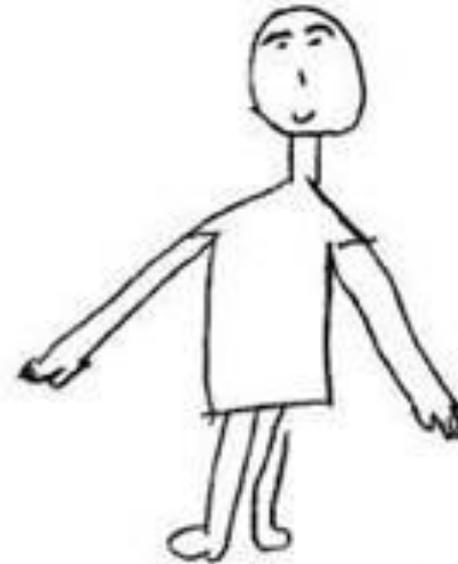


Рис. 7. Выполнен Рамазаном Ю., 7 л. 11 мес. Рисунок, сочетающий элементы схематического и пластического изображения с преобладанием схематического

- Рисунки детей предподросткового возраста в целом производят впечатление реалистических, но ребенок еще недостаточно владеет способами изображения тех или иных деталей. Эта стадия развития рисования обычно продолжается вплоть до начала подросткового возраста.



Рис. 10. Выполнил Сашей Б., 10 л. 2 мес. Рисунок с преобладанием пластического изображения, сохраняющий отдельные элементы схематического способа (пальцы)

От подросткового до взрослого возраста

Для подросткового возраста типично пластическое изображение человеческой фигуры. В начале этого возрастного периода (12 – 14 лет) в рисунках чаще всего отсутствуют или слабо выражены признаки, характеризующие пол персонажа.

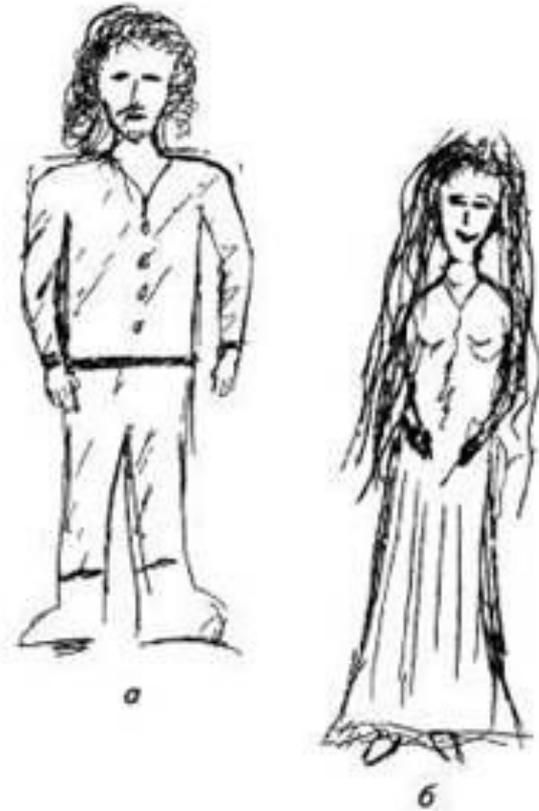


Рис. 12. Выполнен Ильей В., 17 л. 6 мес. Пластическое изображение с подчеркнутыми признаками пола персонажей (а — юноша; б — девушка)

- Нередко изображение женщины (девочки) отличается от изображения мужчины (мальчика) только одеждой и прической, да и то не всегда.

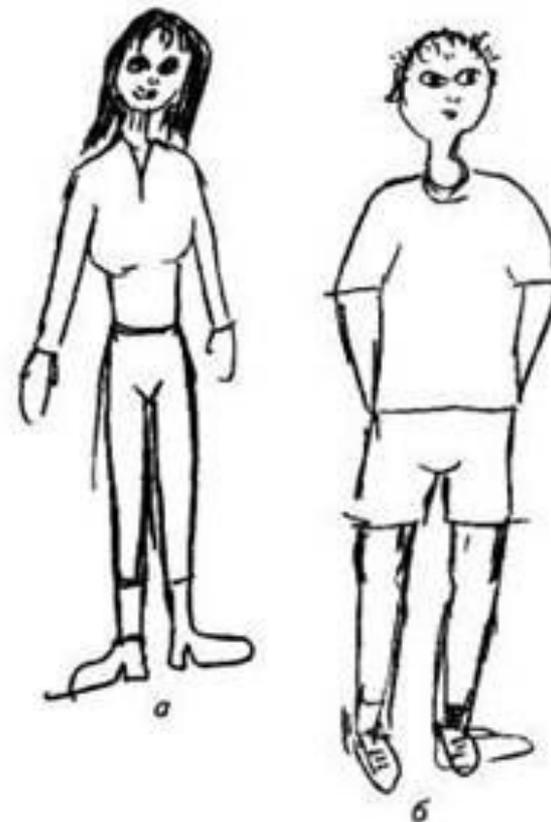


Рис. 13. Выполнен Машей К., 15 л. 11 мес. Пластическое изображение с подчеркнутыми признаками пола персонажей (а — девушка; б — юноша)

Задание 2

Копирование слов,
написанных письменными
буквами:

«Посмотри, здесь что-то
написано. Ты попробуй
написать точно также».

Предлагается скопировать
простую фразу, написанную
письменными, а не
печатными буквами. Если
ребенок умеет читать и
пишет фразу печатными
буквами, то надо ему
предложить скопировать
образец иностранных слов,
также написанных
письменными буквами

Оценка результатов:

- 1 Балл — хорошо и полностью разборчиво скопирован написанный образец. Буквы превышают размер букв образца не более чем в два раза. Первая буква по высоте явно соответствует прописной букве. Буквы четко написаны в три слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более чем на 30 градусов.
- 2 балла — разборчиво скопирован образец, но размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитываются.
- 3 балла — явная разбивка надписи минимум на две части. Можно понять хотя бы 4 буквы образца.
- 4 балла — с образцом совпадают хотя бы 2 буквы. Воспроизведенный образец все еще создает строку надписи.
- 5 баллов — каракули.

Диагностируется сенсомоторная координация, произвольность внимания, координация зрения и движений тонкой моторики руки.

Задание 3.

Срисовывание группы точек:
«Посмотри, здесь
нарисованы точки.

Попробуй вот здесь, рядом,
нарисовать точно так же».

При этом нужно показать,
где ребенок должен
нарисовать. Во время
выполнения ребенком
задания надо следить за его
действиями и делать
пометки. Обрати внимание,
какой рукой рисует ребенок,
перекладывает ли карандаш
из одной руки в другую,
вертится слишком много,
роняет ли карандаш и т. п.

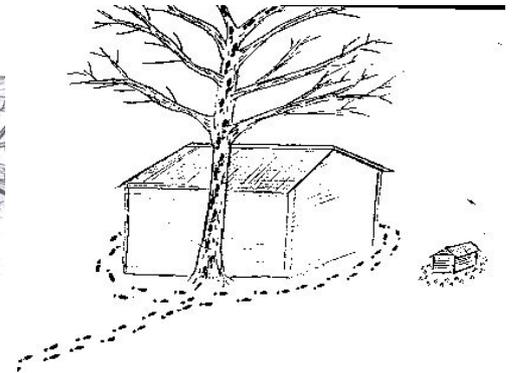
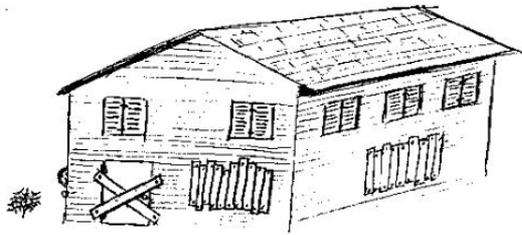
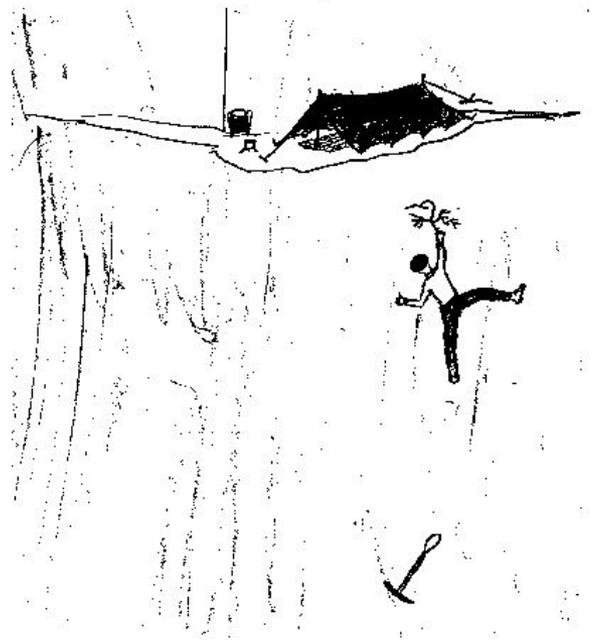
Оценка результатов:

- 1 балл — совершенное копирование образца. Допускается незначительное отклонение одной точки от строки или колонки. Уменьшение образца допустимо, а увеличение не должно быть более чем вдвое. Рисунок должен быть параллелен образцу.
- 2 балла — число и расположение точек должно соответствовать образцу. Можно не учитывать отклонение не более трех точек на половину зазора между строкой и колонкой.
- 3 балла — рисунок в целом соответствует образцу, не превышая его по ширине и высоте более чем вдвое. Число точек может не соответствовать образцу, но их не должно быть больше 20 или меньше 7. Допускается любой поворот, даже на 180 градусов
- 4 балла — контур рисунка не соответствует образцу, но все же состоит из точек. Размеры образца и число точек не учитываются. Иные формы, например линии, не допускаются.
- 5 баллов — каракули.

Итоги:

находится суммарное число баллов по трем заданиям. Если сумма баллов равна 3—6 баллов — готовность к школе выше средней, если сумма 7-11 баллов - средняя зрелость, если 12-15 - готовность ниже нормы, таких детей необходимо углубленно обследовать, так как среди них могут быть умственно отсталые.

- Результат тестового испытания можно рассматривать как основание для заключения о школьной зрелости и нельзя интерпретировать как школьную незрелость (возможны случаи, когда способные дети схематично рисуют человека и поэтому получают плохие результаты).



Александр Николаевич Корнев, 1949

- Незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена нами у большинства детей с дислексией и дисграфией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений [Корнев А. Н., 1983].

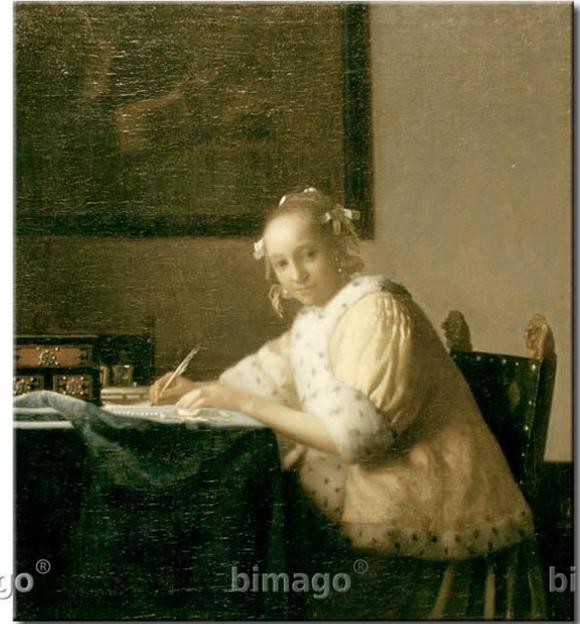


Роза Евгеньевна Левина, 1908-1989

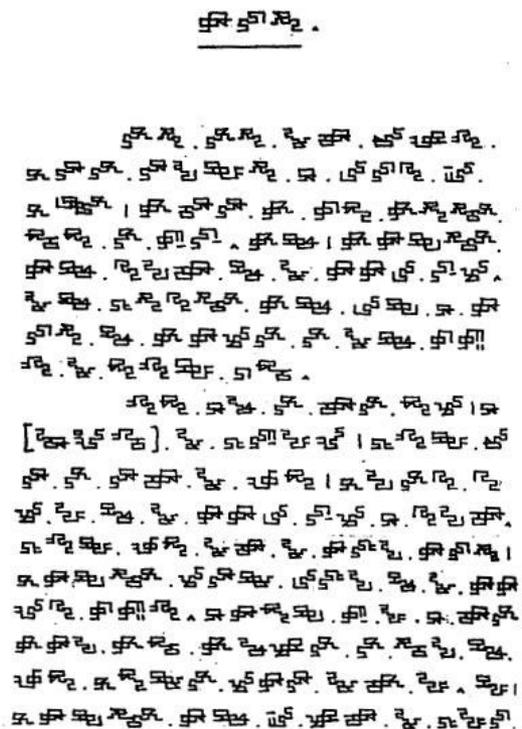
- В ряде случаев несформированность графо-моторных навыков служит причиной особого вида нарушений — моторной или кинетической дисграфии [Левина Р. Е., 1940; Садовникова И. Н., 1995].



- Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Такая структура свойственна большинству систем письменности, за исключением иероглифического письма, где моделирование звуковой структуры слова и символизация звуков речи отсутствуют.



- В сллабических системах письменности (Капа — письмо в Японии) символизируются не звуки, а слоги. В алфаветических типах письма процесс моделирования звуковой структуры слов также не для всех языков одинаков.



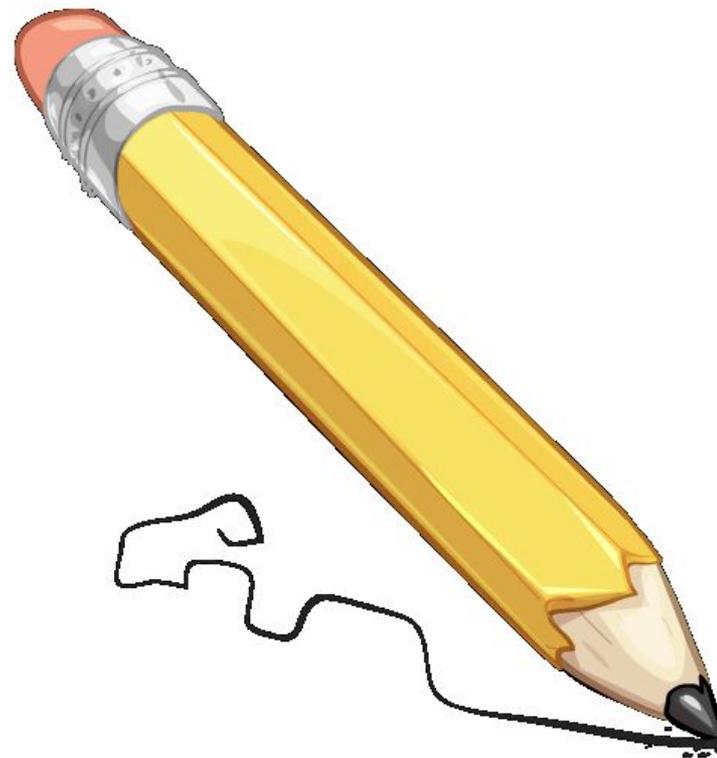
Эта сллабическая письменность была изобретена в 1978 году, используется в Конго и Анголе. Применима для языков киконго и лингала, для луба и суахили

Японское письмо

- **ЯПОНСКОЕ ПИСЬМО**, смешанное идеографически-силлабическое письмо, в котором сочетаются иероглифы и слоговые знаки (т. н. кана). Иероглифы заимствованы из китайского письма (с 5 в.), некоторое число изобретено в Японии; с 8 в. часть иероглифов используется как слоговые знаки. Изменение их графического облика привело к появлению с 10 в. различных систем каны: катаканы (из сокращенных иероглифов в уставном написании) и хираганы (из полных скорописных иероглифов). Обе азбуки различаются графически, но эквивалентны по смыслу. Основы знаменательных слов пишутся иероглифами, а служебные слова и аффиксы — хираганой; новые заимствования, как правило, только катаканой. Направление письма сверху вниз и справа налево, встречается и горизонтальное написание (в настоящее время — обычно слева направо).



- В значительной мере это зависит от того, на каких принципах основано правописание в том или ином языке. Чем меньше «фонетичность» письма, тем сложнее осуществляется моделирование звуковой структуры слов и тем это психологически труднее для освоения навыка письма. Например, в английском языке, где доминирует исторический принцип правописания, орфография настолько отличается от произношения, что возникает необходимость запоминать, как пишется чуть ли не каждое слово. Поэтому обязательным при обучении грамоте в англоязычных странах является овладение *spelling* — умением запомнить и воспроизвести буквенный состав слова.



- Подобная орфография, по образному выражению Л. В. Щербы,— «враг культуры», поскольку требует слишком много времени и сил на усвоение простой грамотности. В русском языке фонетический принцип является если и не определяющим, то ведущим в правописании [Щерба Л. В., 1983]. Поэтому для овладения русским письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.



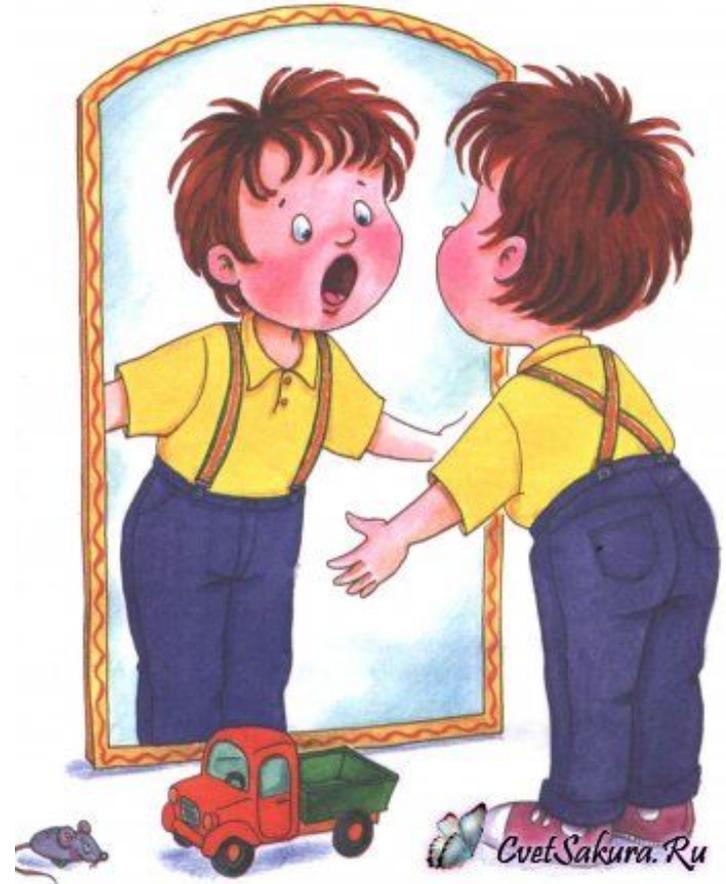
- Сенсомоторная база, или комплекс функциональных предпосылок письма, представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звуко-буквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графо-моторной программы.



- Первые два рода операций в ситуациях фонетического письма (но правилам русской графики) протекают несколько иначе, чем в тех случаях, где требуется использование орфографических правил.



- В первом случае ключевым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звуко-буквенных соответствий по правилам графики. Основная нагрузка при этом падает на операции фонематического анализа и актуализацию звуко-буквенных ассоциаций.



- Во втором — более важным становится морфологический и лексико-грамматический анализ слов и предложений. Говорить о графическом моделировании звуковой структуры слова в этом случае можно лишь с определенными оговорками. В строгом смысле слова это относится к той части слова, которая не содержит орфограмм.



- Ключевой операцией здесь является решение орфографической задачи. Как свидетельствуют многочисленные данные литературы и наш практический опыт, **наибольшие трудности у детей вызывает не запоминание правил орфографии, а обнаружение орфограммы, выбор необходимого правила, адекватного данной ситуации, и решение орфографической задачи с помощью выбранного правила.**



Аверкий Альбицкий оставил комментарий на странице 1001 Мем

Надоели те кто пишет не правильно.

минуту назад

Мне нравится ♥



Милана [redacted]

Вообще-то, "пишет".
И "неправильно"

минуту назад



Аверкий Альбицкий

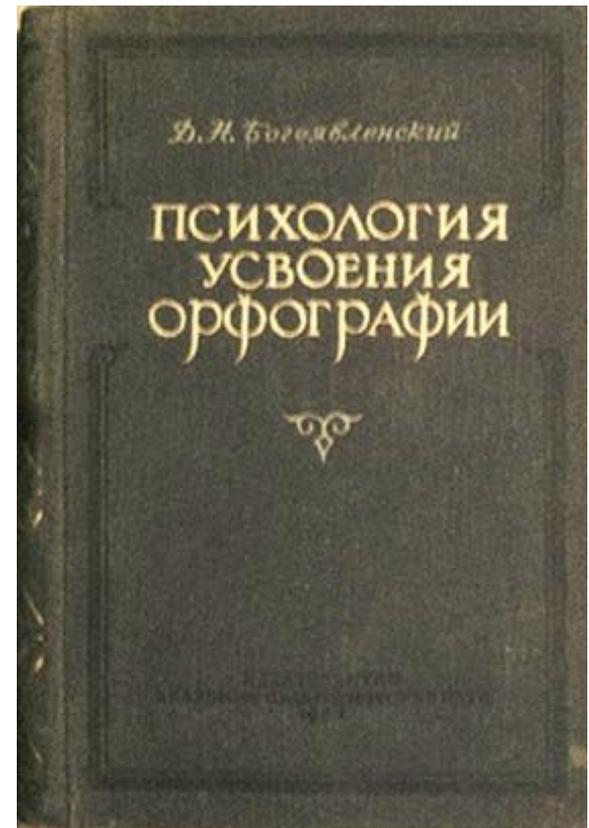
Милана, Ты дура? жи ши - пиши с буквой и!
Иди в школу!

45 секунд назад Милане

Дмитрий Николаевич Богоявленский, 1898-1981; Сергей Федорович Жуйков, 1911-1993

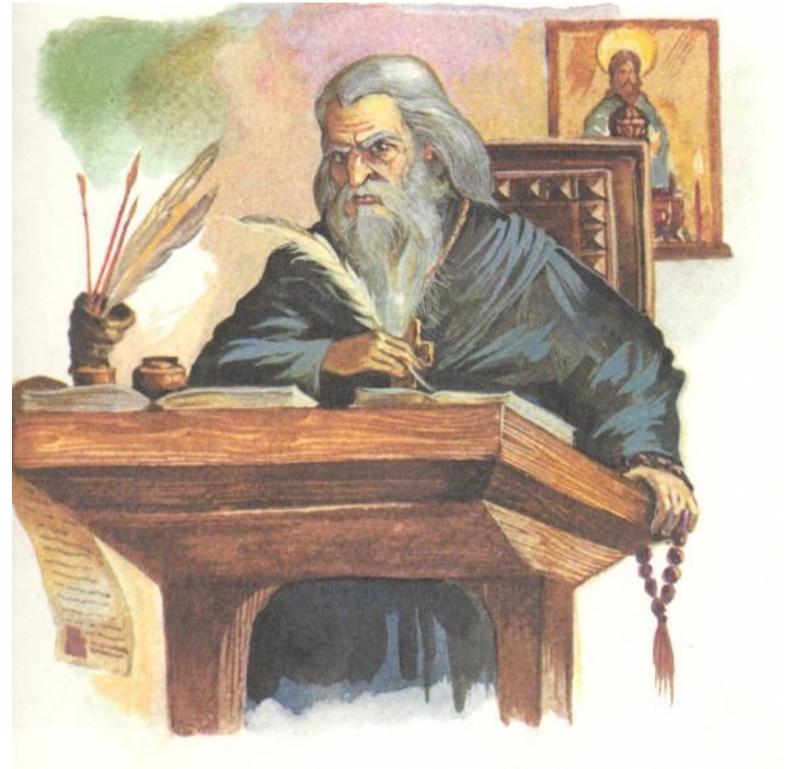
Все правила орфографии условно могут быть отнесены к одной из двух категорий:

- а) предписывающие конкретное использование определенных букв (например, правило жи — ши);
- б) не указывающие, какая буква должна быть использована, а дающие лишь способ, который позволяет установить правильное написание (например, правописание безударных гласных в корне).



Психологическая организация решения орфографических задач этих двух категорий существенно различается.

- В первом случае, после того как ребенок оценил орфографическую ситуацию, выбор правила уже указывает на то, какой буквой должна быть обозначена данная орфограмма.



- Во втором — после припоминания правила ребенок должен произвести еще целый ряд умственных действий.



В случае с
безударными
гласными в корне это:

- подбор
однокоренных слов и
- выбор из них того, в
котором безударная
гласная стоит под
ударением.

В случаях с
падежными
окончаниями этот
ряд действий
значительно длиннее.



Однако следует иметь в виду, что реальная психологическая организация акта письма может не совпадать с предлагаемым школьной методикой набором правил и приемов. В зависимости от ситуации ребенок может

- опираться на зрительную память (актуализируя графический образ слова),
- моторную память (если выработался автоматизм написания слова),
- использовать прием подбора аналогий (например, при написании падежных окончаний подобрать слово такого же склонения, но имеющего в данном падеже окончание в ударной позиции) и, наконец,
- использовать развернутую систему правил.



Таким образом, ход решения орфографической задачи может выглядеть следующим образом:

- а) обнаружение орфограммы -> актуализация правила -> оценка орфографического поля -> морфологический анализ слова -> привлечение лексического или морфологического материала, необходимого по условиям правила, -> запись;
- б) обнаружение орфограммы —> актуализация правила -> подбор аналогии —> запись;
- в) актуализация зрительного образа слова с орфограммой (без ее осознанного выделения) -> запись;
- г) автоматизированная запись (на основе моторной памяти) без осознанного анализа орфограммы.



- **Психологическая структура деятельности письма** несколько различается при создании **разных форм письменной продукции**:
 - списывании,
 - диктанте,
 - изложении,
 - сочинении,
 - письменном сообщении различных жанров (письмо друзьям, дневник, конспект лекции, заявление, научное или художественное произведение).



Петр Кузьмич Анохин, 1898-1974

- Письмо как вид деятельности можно представить в виде последовательности операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему

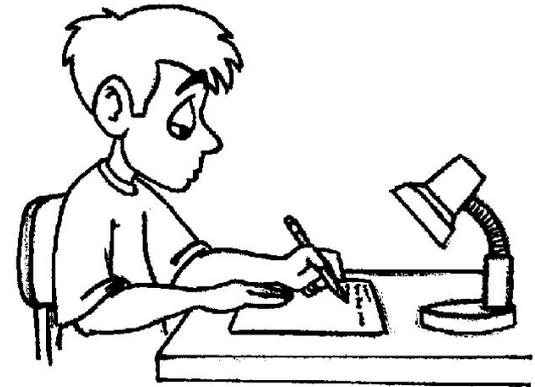
[Анохин П. К., 1978]:



ДИКТАНТ:

- запоминание фразы (смысловой контекст) —>
- запоминание слова (группы слов) —>
- фонематический анализ (или актуализация целостного зрительного образа графического слова) -->
- построение образной графемной модели слова -->
- перевод в моторную программу (переход графема— кинема) -->
- проверочное чтение.

Данная схема соответствует письму на основе фонематического принципа, по правилам графики



При записи слов, содержащих орфограммы, структура деятельности несколько изменится:

- Запоминание фразы -->
- запоминание слова -->
- фонематический анализ (или актуализация целостного образа графического слова) -->
- выявление орфограммы —> постановка орфографической задачи -->
- решение орфографической задачи (включает: морфологический анализ, оценку поля орфограммы, припоминание правила, принятие графемного решения) — >
- реализация графо-моторной программы -->
- проверочное чтение.



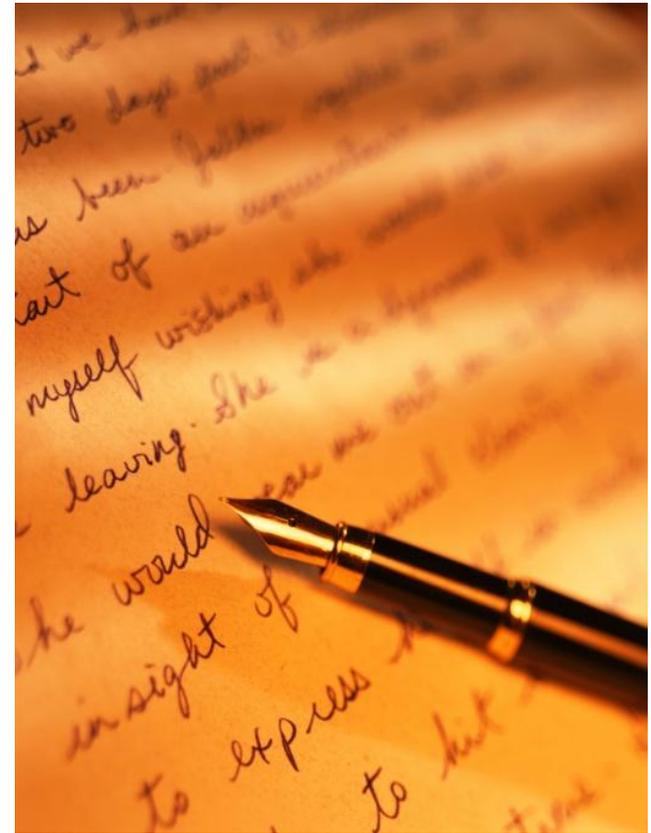
СПИСЫВАНИЕ:

- сканирование графического образа слова (своеобразная орфографическая форма чтения) или самодиктант (чтение) —>
- устноречевая форма —> далее как в вышеприведенной схеме для диктанта) —>
- удержание зрительного графического образа слова в кратковременной памяти —>
- трансформация графемной модели в кинемную (или, минуя графемную, сразу в кинемную программу, если последняя упрочена и автоматизирована) —>
- моторная реализация —>
- проверочное чтение-сличение с образцом.



ТВОРЧЕСКАЯ РАБОТА (сочинение, изложение):

- замысел —>
- внутреннее порождение высказывания в условиях ограничений и стандартов стилистики письменной речи —>
- лексическое членение —>
- отбраковка трудных лексем и их замена —>
- фонематический анализ —>
- далее как в диктанте.



Дополнительной сложностью, которая привносится в психологическую структуру творческой работы, является несовпадение жанров устных и письменных высказываний.

У детей это расхождение особенно велико, так как у многих из них преобладает **ситуативная, диалогическая форма речи**. В основе же письменной речи лежит **контекстная, монологическая речь**.



Как видно из вышеприведенных схем, реально пишущий произвольно **избирает одну из нескольких стратегий** в зависимости от

- индивидуальных предпочтений,
- особенностей усвоения навыка письма,
- организации когнитивного аппарата (превалирование смыслового, механического, зрительного или вербализованного запоминания),
- вида письменной продукции и даже
- особенностей проведения диктанта учителем.

Например, при записи в жестком временном режиме, при ускоренном темпе диктовки (или слишком быстром по сравнению с индивидуальными возможностями ребенка) будет преобладать опора на припоминание целостных графических образов слов.



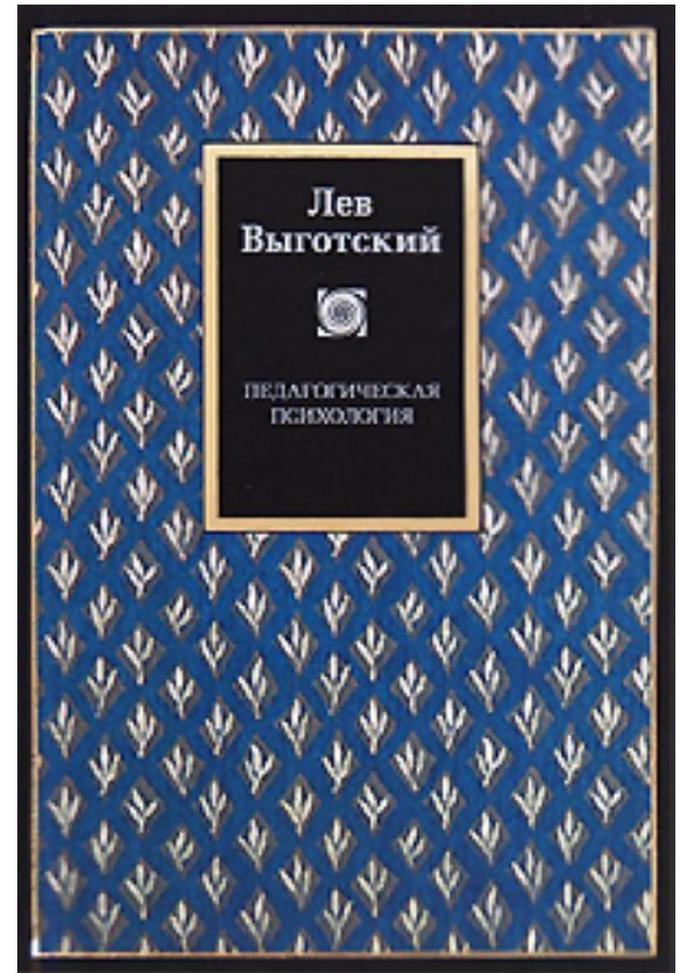
По законам, присущим самоорганизующейся функциональной системе, возникновение затруднений в каком-либо звене (подсистеме) приводит к адаптационным перестройкам в других звеньях.



- Например, слабая сформированность, неавтоматизированность каллиграфического навыка приводит к переключению внимания на выполнение этой операции, степень произвольности контроля этого звена повышается. Одновременно ослабевает контроль за выполнением остальных операций (фонематического анализа, обнаружения орфограмм и др.) и снижается точность и эффективность их реализации.



- Вопросам психологии формирования навыков правописания посвящен ряд работ, большинство из которых относятся к 50-60-м годам [Выготский Л.С., 1931, 1983; Феофанов М.П., 1955; Богоявленский Д.Н., 1966; Жуйков С.Ф., 1965].



- За исключением первой большинство работ посвящено формированию технического навыка письма, т. е. правописанию, а не письменной речи как средству общения.

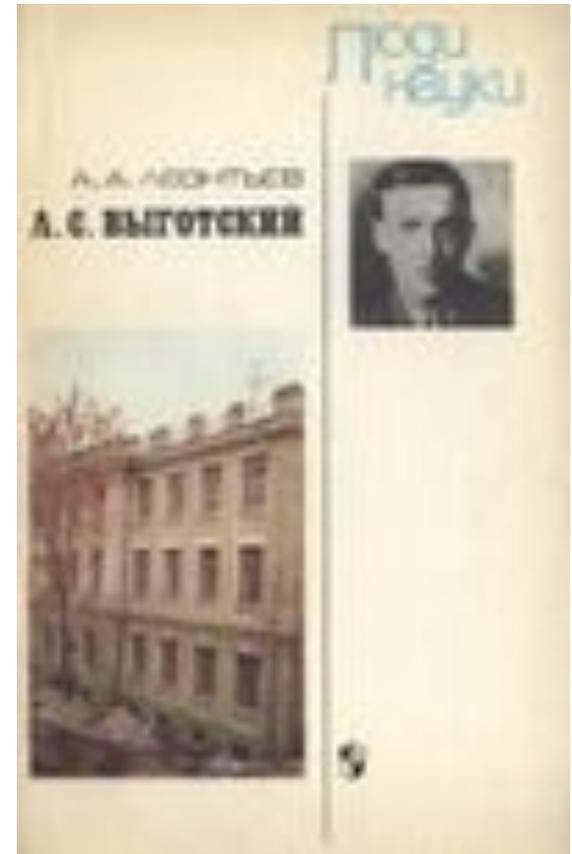


К сожалению, мысли Л. С. Выготского, родившиеся в 1931 году, но увидевшие свет лишь в 1983 году, до настоящего времени в полной мере не реализованы и его критика педагогической системы того времени остается актуальной и сегодня.

«Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи не поднялось выше уровня традиционного правописания и чистописания. ...Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самостоятельности, а дается ему извне, из рук учителя и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, например навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки» [Выготский Л. С., 1983, с. 177].



«Обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку... письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненно необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи» (там же, с. 196).



- Позже аналогичные мысли высказывал К. Д. Ушинский (1945) и предлагал систему обучения письменной речи, с первых шагов ориентированную на ее использование для общения в ситуации диалога.



- Интересно, что сходные мысли высказываются сейчас и некоторыми зарубежными исследователями [Brown A. et al., 1982; Griffin P. et al., 1989]. Тем не менее в последние четыре десятилетия в публикациях по методике и психологии русского языка в начальной школе приоритетное положение занимают проблемы орфографии.



● Следует иметь в виду, что психологически реальный процесс овладения письмом часто не совпадает с нашими умозрительными теоретическими представлениями об этом. Большинство из них построено на теоретической модели, положенной в основу той или иной методики обучения письму.



● Нет никаких убедительных фактов, которые бы свидетельствовали о том, что методы и правила, предлагаемые ребенку, действительно всегда используются им и помогают ему. Тем не менее, методика обучения, безусловно, оказывает существенное влияние на психологическое содержание процесса формирования навыков письма.



Аналитико-синтетический принцип обучения письму в том виде, как он сложился в России, **базируется на нескольких обязательных принципах-условиях**, без которых овладение письмом представляется невозможным:

- а) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
- б) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка; в) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;
- г) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;
- д) владение базовыми навыками каллиграфии, т. е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.



● Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания.

Несформированность любого из них делает овладение письмом почти невозможным.

Существующая программа обучения составлена как жесткий алгоритм, не предполагающий альтернативных путей для освоения базовых навыков правописания. Жесткость этого алгоритма заключается не только в приемах обучения, но и в сроках и последовательности формирования перечисленных поднавыков. Все это существенно повышает риск возникновения нарушений письма в случаях незрелости тех или иных из вышеописанных предпосылок.



Литература:

- Корнев А.Н.
Нарушения чтения
и письма у детей:
Учебно-
методическое
пособие. - СПб.:
МиМ, 1997.
-http://www.pedlib.ru/Books/3/0332/3_0332-63.shtml 286 с.

