

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У статті представлено характеристику навички письма як виду діяльності, що має власну психологічну і сенсомоторну базу.

Ключові слова: письмо, дисграфія, функціональна система письма, графо-моторні навички.

В статті представлена характеристика навика письма как вида деятельности, который имеет собственную психологическую и сенсомоторную базу.

Ключевые слова: письмо, дисграфия, функциональная система письма, графо-моторные навыки.

Процесс письма, операции письма, навыки письма, функциональная система письма, навыки символизации, звуковая структура, графо-моторные навыки.

Одним із найважливіших завдань початкового навчання є оволодіння учнями грамотою. Оволодіння грамотою, письмом та читанням – це складна аналітико-синтетична діяльність. Письмо являє собою комплексний вид навчальної діяльності, який складається з цілої низки структурних компонентів, багатьох правил і умінь, оволодіння якими є складним, тривалим і нелегким процесом для першокласників. У ньому беруть участь мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загальноруховий аналізатори (О.М. Корнєв) [1].

У своїх дослідженнях О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, І.М. Садовнікова та ін. довели, що для оволодіння першокласником процесом письма, побудованим за звуко-буквеним принципом, є необхідним достатній рівень сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень. Несформованість однієї або декількох з них може обумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до його порушення й дисграфії.

Сучасні знання про дисграфію пов'язані дослідженнями В.Н. Винарської, Л.М. Єфименкової, О.М. Корнева, Р.І. Лалаєвої, О.О. Леонтєва, Р.Є. Левіної, О.Р. Лурія, Н.А. Нікашиної, І.М. Садовнікової, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирової, В.В. Тарасун, Л.О. Токаревої, А.В. Ястребової та ін.

Аналіз спеціальної літератури з проблеми порушення письма (Л.В. Венедиктова, О.М. Корнев, Р.І. Лалаєва, О.Р. Лурія, І.М. Садовнікова, Л.О. Токарева та ін.) свідчить, що виникнення дисграфії у дітей пов'язують з порушенням або несформованістю вищих психічних функцій, які забезпечують процес письма, а труднощі формування тієї чи іншої операції письма проявляються наявністю специфічних помилок.

Дисграфія стає перешкодою при оволодінні учнями грамотою на початкових етапах навчання, заважає засвоєнню граматики рідної мови, а також викликає труднощі при засвоєнні шкільних знань з інших предметів.

Формування повноцінної навчальної діяльності можливе лише за умов достатньо високого рівня розвитку мовлення, який передбачає певний ступінь сформованості засобів мовлення, а саме: звуковимови і розрізнення звуків, словникового запасу, граматичної будови, а також вмінь і навичок вільно та адекватно використовувати ці засоби з метою спілкування.

Метою нашої публікації є характеристика навички письма як виду діяльності, що має власну психологічну, сенсомоторну базу, яка забезпечує практичну реалізацію процесу письма та визначення ієрархії функцій і операцій пізнавальної діяльності, для оволодіння учнями письмом.

Усне та писемне мовлення являють собою вид тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але з психологічної точки зору писемне мовлення істотно відрізняється від усного і розвивається лише в процесі цілеспрямованого навчання. Його механізми формуються у період навчання грамоти і вдосконалюються протягом подальшого навчання. До поняття писемне мовлення як рівноправні складові входять процеси письма і читання [6].

Процес письма відноситься до складних усвідомлених форм мовленнєвої діяльності і є багаторівневим. У ньому беруть участь різні аналізатори, а саме: мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загальноруховий. Між ними в процесі письма утворюється тісний зв'язок та взаємообумовленість. Структура цього процесу визначається етапом оволодіння навичкою, завданнями та характером письма.

Процес письма дорослої людини є автоматизованим та відрізняється від характеру письма дитини, яка оволодіває цією навичкою. Автоматизовані рухи руки є заключним етапом складного процесу переведення усного мовлення в писемне. Цьому передують складна діяльність, яка слугує передумовою для кінцевого етапу. Процес письма має багаторівневу структуру, містить велику кількість операцій. У дорослої людини вони набувають скороченого, згорнутого характеру. При оволодінні письмом ці операції реалізуються у розгорнутому вигляді.

Зокрема, у дорослої людини письмо є цілеспрямованою діяльністю, загальною метою якої є передача змісту або його фіксація. Процес письма дорослої людини характеризується цілісністю, зв'язаністю і є синтетичним процесом. Графічний образ слова твориться не окремими елементами (буквами), а має структуру єдиного цілого. Слово відтворюється одноразовим моторним актом. Процес письма відбувається автоматизовано та протікає під подвійним контролем – кінестетичним і зоровим [4]. Оволодіння писемним мовленням являє собою становлення нових зв'язків між почутим словом і словом, яке промовляємо, бачимо та записуємо [6].

Писемне мовлення як форма комунікації за допомогою системи писемних знаків відрізняється від усного мовлення певними стилістичними нормами та складною системою пунктуаційних правил. Особливість писемного мовлення як засобу комунікації полягає у монологічному та суто контекстному характері. Це означає, що текст, який передається, повинен містити всю інформацію необхідну читачеві для повноцінного його розуміння. Для дітей, які володіють переважно діалогічним ситуативним усним мовленням, ця обставина створює певні труднощі: дітям в процесі засвоєння писемного мовлення доводиться оволодівати стилістично новим жанром побудови висловлювань.

Слід зазначити, що навичка письма має власну психологічну, сенсомоторну базу, яка забезпечує практичну реалізацію процесу письма.

На думку О.О. Леонтєва, письмо як вид діяльності містить три основні операції [3]:

1. Символічне позначення звуків мови (фонем).
2. Моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів.
3. Графо-моторні операції.

Кожна з них є самостійною навичкою (підсистемою) і має відповідне психологічне забезпечення. Письмо як вид діяльності можна уявити у

вигляді послідовних операцій, які утворюють цілісну функціональну систему (див.рис. 1).

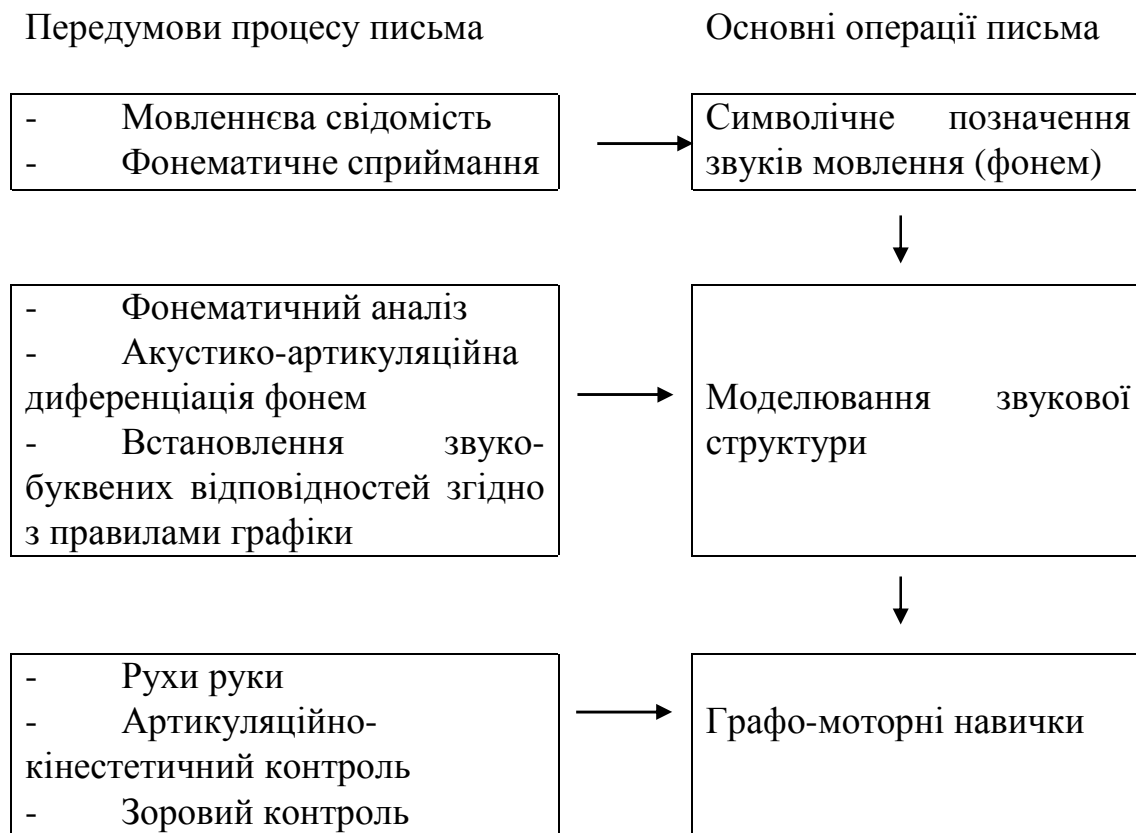


Рис.1. Структура письма як виду діяльності.

Р.Є. Левіна довела, що навичка символізації, а саме буквене позначення фонем, формується на основі наявних у дитини здібностей до символізації більш широкого плану: символічної гри, образотворчої діяльності тощо. Крім того, необхідною його передумовою є достатня зрілість фонематичного сприймання та мовленнєвої свідомості [2].

Першим проявом здатності до символічної діяльності в онтогенезі є поява символічної гри з характерними для неї діями ігрового замінювання предметів та предметного зображення в малюнках. В.С. Мухіна дослідила, що з того моменту, коли дитина переходить від каракуль до зображення форм, яким дає назву, починається розвиток графічного символізму [1]. На відміну від письма – це символізм першого порядку. Оволодіння малюванням – це опанування знакової діяльності. На ранніх етапах розвитку дитина спочатку зображує щось, а потім називає його. Лише пізніше, коли розвиваються здібності до малювання за задумом, можна говорити про появу елементарних знакових операцій. Прогрес у деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мовлення графічних символів. Несформованість процесів

навіть за умови достатнього розумового розвитку утруднює оволодіння графемами.

О.М. Корнев визначив, що розвиток фонематичного сприймання у дитини проходить декілька стадій:

1) дофонетична стадія – повна відсутність диференціації звуків навколишнього мовлення, відсутність розуміння мовлення та активних мовленнєвих можливостей;

2) початковий етап оволодіння сприйманням фонем – розрізнення акустично найбільш контрастних фонем та нерозрізнення близьких за диференційними ознаками. Слово сприймається глобально і розпізнається за загальним звуковим “виглядом” з опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики);

3) діти починають чути звуки відповідно до їх фонематичних ознак. На цій стадії дитина спроможна розрізнити правильну та неправильну вимову;

4) правильні образи звучання фонем переважають у сприйманні, але дитина продовжує впізнавати і неправильно вимовлене слово. На цьому етапі сенсорні еталони фонематичного сприймання є ще нестабільними. Сенсорні та мовленнєві еталони фонем формуються у дитини на основі взаємодії зразків, які вона чує у мовленні дорослих, слухового сприйняття власного мовлення та кінестетичних відчуттів, які отримує в процесі артикуляції. Отже, фонематичні уявлення є результатом міжаналізаторної інтеграції слухових та кінестетичних образів. При порушенні міжаналізаторної взаємодії слуховий аналізатор перестає бути засобом самоконтролю за правильною вимовою дитини. Навпаки, неповноцінні кінестетичні зразки при дефектній звуковимові патологічно впливають на формування слухових еталонів фонем та деформують їх;

5) завершення розвитку фонематичного сприймання. До цього моменту фонематичний розвиток дитини в межах норми відбувається спонтанно за наявності оптимальних умов мовленнєвого оточення. З початком навчання в школі дитина робить ще один крок у розвитку мовленнєвої свідомості;

6) усвідомлення звукової сторони слова та сегментів, з яких воно складається. Іноді цей процес затримується у зв'язку з недорозвитком усного мовлення, при затримці психічного розвитку або при психічному недорозвитку. Досягнення цього етапу розвитку фонематичного сприймання є необхідною передумовою оволодіння фонематичним аналізом [1].

Моделювання звукової структури слова здійснюється за допомогою букв. Важливою є думка О.М. Корнева, що при фонетичному

письмі ключовим моментом є фонематичний аналіз, акустико-артикуляційна диференціація фонем та встановлення звуко-буквених відповідностей за правилами графіки. Основне навантаження при цьому падає на операції фонематичного аналізу і актуалізацію звуко-буквених асоціацій. Реалізація цієї навички на початковій стадії оволодіння грамотою проходить два етапи: спочатку виконується фонологічне структурування звукової сторони слова, а саме – встановлення тимчасової послідовності фонем, з яких воно складається, а потім виробляється трансформація тимчасової послідовності фонем у просторову послідовність букв [1].

У своїх дослідженнях О.М. Корнєв, І.М. Садовнікова та ін. довели, що для засвоєння навички письма великого значення набуває вміння поділяти слово на склади, які його утворюють. Аналіз складів допомагає більш ефективно оволодіти звуковим аналізом слова. Слово поділяється на склади. Потім склад, який є більш простою мовленнєвою одиницею, поділяється на звуки. Поділу на склади сприяє виділення голосних. При аналізі складів робиться акцент на голосні звуки. Ступінь складності складового аналізу багато в чому залежить від характеру складів, які утворюють слово, та складності їх вимови. Чим більше злитими у вимові є звуки, тим легше виділити склад із слова. У відкритому складі звуки більш тісно злиті у вимові, ніж у зворотніх або закритих складах. Тому діти легше виділяють відкриті склади, але у них виникають труднощі у виділенні зворотніх і закритих складів. Закритий склад є важчим для вимови, оскільки звуки, які його утворюють, менш злиті у вимові та більш незалежні один від одного. Внаслідок цього розділити зворотній або закритий склад на утворюючі його звуки легше, і у процесі поділу на склади діти часто вбачають два склади в одному [1, 6].

Аналіз звукової структури слова є однією із найскладніших операцій процесу письма. Д.Б. Ельконін визначав звуковий аналіз як дії по встановленню послідовності та кількості звуків у складі слова [6]. Для того, щоб правильно написати слово, потрібно визначити його звукову структуру: послідовність та місце кожного звуку. Звуковий аналіз слова здійснюється спільною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів. Велику роль при визначенні характеру звуків та їх послідовності у слові відіграє промовляння: голосне, шепітне або внутрішнє. На початкових етапах оволодіння навичкою письма роль промовляння є дуже великою. Воно допомагає уточнити характер звука, відрізнити його від подібних звуків, визначити послідовність звуків у слові.

На думку І.А. Зимньої, Є.Ф. Соботович, Л.А. Чистович та ін., багаторівневий процес фонемного розпізнавання включає різні операції [5]:

1. Слуховий аналіз мовлення (аналітичне розкладання синтетичного звукового образу, виділення акустичних ознак з подальшим їх синтезом).

2. Переведення акустичного образу в артикуляційне рішення, що забезпечується пропоріоцептивним аналізом, збереженістю кінестетичного сприймання і уявлень.

3. Утримання слухових і кінестетичних образів протягом такого часу, який потрібний для прийняття рішення.

4. Вибір фонемі – співвідношення звука з фонемою.

5. Співставлення із зразком на основі слухового та кінестетичного контролю; прийом кінцевого рішення.

У процесі письма фонема співвідноситься з певним зоровим зразком букви. Процес трансформації тимчасової послідовності фонем у просторовий ряд графем відбувається у дитини практично одночасно з фонематичним аналізом та графо-моторними операціями запису букв. Це вимагає складної координації перерахованих сенсомоторних процесів та, що особливо важливо, оптимальної концентрації і розподілу уваги під час їх здійснення. Фонематичний аналіз та побуквений запис слів є сукцесивними процесами[4].

Дослідження О.М. Корнева свідчать, що графо-моторні навички, а саме відтворення за допомогою рухів руки зорового образу букви, є кінцевою ефекторною ланкою в ланцюжку операцій, які складають письмо. Одночасно з рухами руки здійснюється артикуляційний кінестетичний контроль. В міру того як пишуться букви, слова кінестетичний контроль доповнюється зоровим контролем, прочитуванням написаного [1].

Отже, графо-моторні навички впливають не лише на каліграфію, і на весь процес письма в цілому. Наявність труднощів у зображенні букв іноді настільки завантажує увагу дитини, що дезорганізує і всі попередні операції. Їх формування в онтогенезі зазнає значних еволюційних змін одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Важливою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація. Протягом значної частини дошкільного дитинства регуляція образотворчих рухів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора. У віковому періоді від 1-го до 4-х – 5-ти років відбувається оволодіння довільною регуляцією рухів руки. Контроль за виконанням, зворотній зв'язок (аферентація) відбувається за допомогою кінестезії. За результатами своїх досліджень Н.П. Сакулін стверджує, що діти в цьому віці при

малюванні опираються на "пам'ять руки" [1]. Зоровий контроль за рухами майже відсутній. Під час малювання поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів та зорових образів, які сприймаються при цьому. Рука ніби вчить "око". Згідно з дослідженнями Н. Birch, A. Lefford, найбільшого розвитку міжаналізаторна інтеграція досягає у віці 6-ти – 8-ми років [1]. При цьому "око", збагачене досвідом "руки", бере участь в управлінні рухами. З цього моменту зорово-моторна координація починає посідати провідне місце в регуляції графомоторних рухів та розвитку відповідних навичок. Тому сформованість цих здібностей є одним із показників так званої "шкільної зрілості" (Jiracek J., Svancara J.) [1].

Руховий склад письма є дуже складним і відрізняється своєрідністю на кожній сходинці оволодіння навичкою. Так, дитина, яка розпочинає вивчення грамоти, насамперед засвоює змістовий бік письма. На відміну від неграмотної дитини, яка "змальовує" букви зі всіма особливостями шрифту як геометричний візерунок, школяр-початківець сприймає букви як змістові схеми, які асоціюються з їхніми звуковими образами та із зображуваними образами слів. У акті письма неодмінно присутні елементи пристосування до простору: кваліфіковане тримання знаряддя письма, реалізація рухів кінчика пера по поверхні паперу вздовж дійсних або уявних ліній і тощо. Траєкторія кінчика пера при письмі не співпадає з рухами кінчиків пальців, які спрямовують перо. Н.А. Бернштейн стверджує, що "точні цикло-метричні спостереження рухів письма показують, що навіть кінчики пальців, найближчі до пера, здійснюють рухи неплосинні й настільки відмінні від рухів пера, що слід їх вже недоступний читанню. Таким чином, ні одна із точок самої кінцівки не виписує у просторі ні однієї букви, а тільки різко, хоча і закономірно, перекручені їх видозміни (анаморфози) " [6, с. 15]. Кожна дитина, незалежно від методу її навчання, неминуче проходить декілька етапів навчання. На першому з них школяр пише крупно, і це пов'язано не лише з грубістю його просторових координацій. Причина у тому, що, чим крупніше письмо, тим меншою є відносна різниця між рухами кінчика пера і рухами самої руки, а отже, тим простіша та доступніша перешифровка, що підтверджено циклографічними спостереженнями. По мірі того, як дитина засвоює цю перешифровку, вона навчається переносити на кінчик пера спочатку зорові, а потім і пропріоцептивні корекції, набуваючи вміння автоматично забезпечити кінчику пера будь-яку потрібну траєкторію. Завдяки цьому поступово зменшується величина виписуваних букв. Одночасно з цим процесом здійснюється і засвоєння письма з дотриманням ліній. Рухи передпліччя, яке веде перо вздовж рядка, поступово переводяться із компетенції зорового контролю

у сферу пропріоцептивного. Тоді рівне розміщення і спрямованість рядків вдаються вже на нерозграфленому папері.

Особливість письма як комплексної навички полягає в тому, що воно потребує інтеграції та координації усіх трьох перерахованих операцій.

У своїх працях О.Р. Лурія зазначає, що питома вага кожної із операцій письма не залишається постійною на різних стадіях розвитку рухової навички. На перших етапах основна увага особи, яка пише, спрямована на звуковий аналіз слова, а іноді і на пошуки потрібної графеми. У сформованій навичці письма ці моменти відходять на задній план. Під час запису добре автоматизованих слів письмо перетворюється у плавні кінетичні стереотипи [5].

Отже, процес письма, як правило, здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичного аспекту мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

Список використаних джерел

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД "МиМ", 1997 – 286 с.
2. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 1967 – 207 с.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 306 с.
4. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
5. Лурія А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

The article presents characteristics of the writing skill as an activity that has its own psychological and sensomotoric basis.

Keywords: writing, disgraphia, functional writing system, graphomotoric skills.

Отримано 30.05.2011 р.