**Тема:**

**«Закономерности письменной речи и её развитие»**

Подготовила:

Учитель-логопед

Жаденова Татьяна Валерьевна

**Закономерности письменной речи и её развитие**

Психолингвистика, это важнейший раздел новой области научного знания, а именно теория речевой деятельности. Знание основ теории речевой деятельности, по глубокому убеждению, является обязательным условием профессиональной подготовки всех специалистов, на практике осуществляющих решение одной из главных задач образования и воспитания – формирование речи как специфически человеческого вида психической деятельности в ходе личностного и социального развития человека.   
 Современная письменная речь носит алфабетический характер; в ней звуки устной речи обозначаются определенными буквами. (Правда, такое соотношение – «звук-буква» – имеет место не во всех современных языках.) Например, в английском, греческом или в турецком языке устная «модальность речи» весьма отличается от письменной. Уже этот факт говорит о сложных взаимоотношениях письма и устной речи: они теснейшим образом связаны между собой, но это их «речевое единство» включает и существенные различия. Многоаспектные отношения письменной и устной речи являлись предметом исследования многих отечественных ученых – АР. Лурии, Б.Г. Ананьева, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Л.С.Цветковой и др.   
 Несмотря на то что письменная речь возникла и развивалась как *специфическая форма отображения содержания устной речи* (при помощи специально созданных для этого графических знаков), на современном этапе общественно-исторического развития она превратилась в самостоятельный и во многом «самодостаточный» вид речевой деятельности человека.   
 Письменная монологическая речь может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли в форме рассуждения и т. д. Во всех этих случаях структура письменной речи резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи.   
 Особенность письменной речи состоит в том, что весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах интеллектуальной деятельности самого пишущего, без коррекции письма или чтения со стороны адресата.   
 Процесс понимания письменной речи резко отличается от процесса понимания устной речи тем, что написанное всегда можно *перечитать,* т. е. произвольно возвратиться ко всем включенным в него звеньям, что почти невозможно при понимании устной речи.   
 Еще одно существенное отличие психологического строения письменной речи от устной связано с фактом совершенно различного «происхождения» обоих видов речи в ходе онтогенеза. Л.С. Выготский писал, что письменная речь, имея тесную связь с устной речью, тем не менее, в самых существенных чертах своего развития нисколько не повторяет историю развития устной речи. «Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма».   
 Как указывает А.Р. Лурия, устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым, которое раньше было «симпрактическим» и лишь потом становится особой, самостоятельной формой устного речевого общения. «Однако в ней всегда сохраняются элементы связи с практической ситуацией, жестом и мимикой. Письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру». Если устная речь возникает у ребенка на 2-м году жизни, то письмо формируется только на 6—7-м году. В то время как устная речь возникает непосредственно в процессе общения со взрослыми, письменная речь формируется только в процессе регулярного *осознанного обучения*.

Мотивация к письменной речи также возникает у ребенка позже, чем мотивы устной речи. Из педагогической практики хорошо известно, что создать мотивы для письма у ребенка старшего дошкольного возраста достаточно трудно, поскольку он прекрасно без него обходится**.** Письменная речь появляется только в результате специального обучения, которое начинается с *сознательного* овладения всеми средствами выражения мысли в письменной форме. На ранних ступенях формирования письменной речи ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной, диалогической или монологической речи. На первом этапе овладения письменной речью основным предметом внимания и интеллектуального анализа являются технические операции письма и чтения; у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма и навыков «прослеживающего» взора при чтении.

«Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей».

Такие «вспомогательные», промежуточные операции процесса речепорождения, как операция выделения фонем из звукового потока, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слово, последовательный переход от одного слова к другому, никогда полностью не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательных действий ребенка. Лишь после того как письменная речь автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в неосознаваемые операции и начинают занимать то место, которое сходные операции (выделение звука, нахождение артикуляции и др.) занимают в устной речи .   
 Таким образом, *сознательный анализ средств письменного выражения* мысли становится одной из существенных психологических характеристик письменной речи.   
 Исходя из сказанного выше, становится очевидным, что письменная речь для своего развития требует абстракции. По сравнению с устной речью она вдвойне абстрактна: во-первых, ребенок должен абстрагироваться от чувственной, звучащей и произносимой речи, во-вторых, он должен перейти к отвлеченной речи, которая пользуется не словами, а «представлениями слов». То, что письменная речь (во внутреннем плане) «мыслится, а не произносится, представляет одну из главных отличительных особенностей этих двух видов речи и существенную трудность в формировании письменной речи»

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.   
Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н. И Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена: 1)образование слов из звуков и 2) составление сообщений из слов. Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова ("решётка фонем"). Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая "решётка морфем" По теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений.  
 В процесс письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность.  Некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.   
 Интересно также замечание о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные коррекции, приобретая уменье автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв, (алогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.). Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке.   
 И так, начальный период обучения грамоте должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

Нарушения письма у детей связывают с воздействием целого комплекса различных экзогенных и эндогенных вредностей пренатального, натального и раннего постнатального периодов, а также с наследственной предрасположенностью   
 В последние годы появились новые подходы к анализу пропусков, перестановок, вставок букв и слогов. Б.Г. Ананьевым, М.Е. Хватцевым, О.А. Токаревой, Р.И. Лалаевой показано, что смешение графически сходных букв связаны с оптическими и оптико-пространственными трудностями учащихся .  
 По представлениям И.Н. Садовниковой и А.Н. Корнева смешения графически сходных букв происходят по их кинетическому сходству и объясняются нарушением динамической организации движений. Центральным звеном движения является координация, которая обеспечивает точность, соразмерность и плавность выполнения движения. Понятие координации связано с понятием праксиса и темпа, сущность которого является возможность быстро образовывать рефлексы на время и выполнять равномерные движения. Умение быстро переходить от одного темпа к другому связано с подвижностью нервных процессов (Н.А. Бернштейн, Л.О. Бадалян).   
 По данным исследования Б.Г. Ананьева, А.Ф. Лурия, Н.Н. Брагина, Г.А. Доброхотова, Э.Г. Симерницкая, О.Б. Иншакова, точность межанализаторных координации тесно связано с функциональной асимметрией мозга. Для овладения процессом письма очень важно, чтобы прослеживание взором ряда предметов было направлено слева направо и сверху вниз. В связи с этим сформированность функциональных асимметрий психомоторики преображает особую значимость для процесса овладения навыком письма.   
 Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым, они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом.

**Дизорфография**

Орфографически правильное письмо является важнейшим условием не только школьной адаптации, но и в целом приобщения к языковой культуре своей страны, а значит, личной успешности человека в будущем. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии — дизорфография.

**Дизорфография** рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.  
 Основными трудностями у детей с дизорфографией, является обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи. Последнее обычно требует владения морфологическим анализом слов, достаточного лексического запаса, способности выбирать необходимые проверочные слова по формально грамматическим признакам.

Все допускаемые детьми ошибки, связанные с плохим усвоением морфологического принципа письма, принято относить к грамматическим.

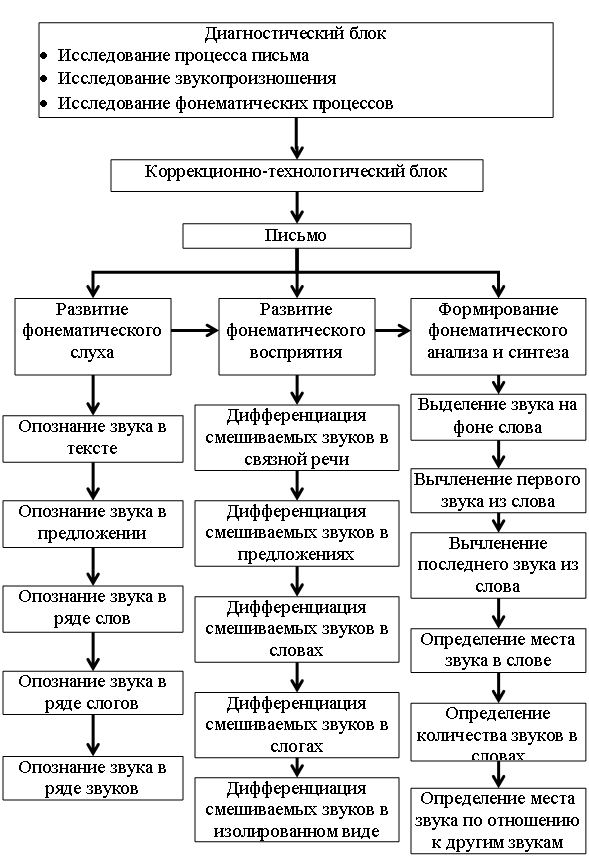
Симптоматика дизорфографии неоднородна и имеет полиморфный характер. Дети с дизорфографией обычно испытывают трудности при ознакомлении с грамматическими понятиями («звук», «слог», «слово» и др.), не могут запомнить, часто путают их между собой. Содержание правил правописания усваивается детьми с дизорфографией формально и в более длительные сроки, чем одноклассниками в норме. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым воз можно выделение искомых слов (проверочного и проверяемого), а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Такие дети, как правило, не могут самостоятельно, своими словами пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Часто неверными оказываются примеры слов на пройденные орфограммы. У этих детей отмечаются трудности усвоения операций и способов проверки слов, с трудом подбирают однокоренные слова, смешивая их со словами, содержащими корни-омонимы. Особенно трудны орфограммы с безударными гласными в окончаниях. Написание таких слов требует определенной многооперационной проверки.

У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение, спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова). Ученики испытывают трудности при определении ударного слога и ударного гласного в слове.

Чувство языка должно развиваться еще в дошкольном возрасте. Орфографическая интуиция, как одна из составляющих чувства языка, помогает дошкольнику оперировать языковыми единицами, различать правильные и неправильные формы слов, пользоваться словообразованием и словоизменением в устной речи, а в дальнейшем и в письменной, чего нельзя увидеть у детей с общим недоразвитием речи. Такие дети оказываются неспособными производить морфемный анализ и морфемный синтез, что говорит о значительно низком влиянии морфемно-дервационных способностей на интуитивную орфографическую деятельность.

Таким образом Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но изменила и самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.





**Список литературы**

1. Азова О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 51 с.

2. Визель Т.Г., Дмитрова Е.Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Ме- ждунар. конф. Российской ассоциации дислексии. – М. Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.

3.Глухов В. П. Основы психолингвистики:учеб. пособие для студентов педвузов –М.: АСТ: Астрель, 2005.-351с.

4. Елецкая О.В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед. – №3. – С. 18–27.

5.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.