

Содержание:

Введение	5
Глава 1. Современные подходы к изучению процесса формирования навыка фонематического письма у младших школьников.....	10
1.1. Теоретико-методологические основы изучения письма как «рецептивной» ступени в овладении письменной речью.....	10
1.2. Семиотическая система письма	22
1.3. Письмо как сложный поведенческий акт с позиции теории функциональных систем.....	34
1.4. Нейропсихологические основы процесса письма.....	38
1.5. Современные психофизиологические методы изучения ВПФ.....	56
1.6. Психолого-педагогические основы формирования навыка письма.....	60
1.7. Успешность овладения навыком письма как показатель уровня интеллекта.....	79
1.8. Психомоторный компонент письма.....	87
1.9. Современная концепция обучения письму младших школьников.....	100
Глава 2. Методы и методики экспериментального изучения письма у младших школьников.....	110
2.1. Основные исследовательские методики и процедуры их проведения.....	113
2.1.1. Авторская стандартизированная методика изучения фонематического письма у младших школьников и процедура оценки результатов.....	113
2.1.2. Методика изучения устной речи и осознанного фонематического анализа и синтеза и процедура оценки результатов	131
2.1.3. Статистические методы обработки результатов изучения письма, устной речи и навыков осознанного фонемного анализа и синтеза.....	140
2.2. Дополнительные методики экспериментального исследования детей младшего школьного возраста.....	142
2.2.1. Методы-операции эмпирического исследования (анкетирование, опрос, анализ документации).....	142
2.2.2. Методики психологического, нейропсихологического, психофизиологического обследования	144

Глава 3. Результаты междисциплинарного изучения становления навыка письма у младших школьников.....	148
3.1. Процесс овладения навыком фонематического письма генеральной выборкой учащихся начальных классов.....	148
3.1.1. Характеристика письменных умений первоклассников в начале обучения (сентябрь).....	148
3.1.2. Процесс овладения письмом учащимися с 1 по 4 класс.....	153
3.2. Результаты изучения устной речи и навыков анализа и синтеза у учащихся.....	189
3.3. Интеллектуальные показатели генеральной выборки учащихся.....	209
3.4. Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций и функций программирования и контроля учащихся	217
3.5. Характеристика уровней постоянных потенциалов мозга у школьников в процессе письма	239
Обсуждение результатов исследования и общие выводы.....	248
Список литературы	257

Введение

Проблема овладения письмом вызывает повышенный интерес не только у педагогов дошкольных и школьных учреждений, но и у разных ученых, имеющих отношение к обучению детей грамоте.

В различные исторические периоды возникают те или иные теории, как лучше обучать детей письму, как, правильно обучая каллиграфии, формировать красивый почерк, что считать грамотным письмом, нужно ли, чтобы каждый человек владел им.

В настоящее время к обучению письму выдвигаются особые требования. Это связано с усложнившимися запросами социума и нынешними образовательными потребностями. Современное обучение в начальной школе сопровождается существенными изменениями педагогической теории и практики и направлено на всестороннее развитие личности ребенка с учетом его индивидуальных интеллектуальных и психофизиологических возможностей.

Одной из основных концепций образовательного стандарта, в котором находит отражение философия и стратегия общего начального образования, является формирование развитой языковой личности, оперирующей универсальными учебными умениями, среди которых приоритетным считается свободное владение письменными навыками в соответствии с нормами родного языка.

Известно, что на начальном этапе овладения письмом ребенок усваивает два его основных принципа: фонематический и морфологический, ведущим из которых для русского письма признан первый. С его помощью реализуется передача звучащей речи. Следуя правилам, диктуемым фонематическим принципом письма, ребенок использует систему графических символов, передающих звуковую речь.

На этом этапе у детей в обязательном порядке встречаются так называемые «физиологические» ошибки письма (Ананьев Б.Г., 1950). Они возникают в процессе освоения ребенком общих закономерностей письма и подобны ошибкам, появляющимся у него в устной речи в период её активного становления.

Овладение письмом, несомненно, является активной деятельностью, в процессе которой ребенок определяет способ отображения какой-либо фонетической единицы. Поэтому появление ошибок в начале обучения некоторые лингвисты связывают с детской языковой инновацией, которая в последующие годы полностью исчезает, подчиняясь законам графики, и не препятствует дальнейшему овладению письмом.

Наряду с «физиологическими» ошибками в письме учащихся можно наблюдать и ненормативные написания особого характера. Они, как правило, постоянно встречаются в разных письменных работах у одного и того же ученика на протяжении всего начального периода обучения. Эти устойчивые ненормативные написания – ошибки, нарушающие фонематический принцип русского письма в сильной позиции в слове, относятся к дисграфическим, указывающим на наличие специфического нарушения в овладении навыком письма – дисграфии.

Сложившиеся представления о процессе письма, методике его обучения, разработка учебных пособий, оценка учебных письменных навыков базируются на богатом научном материале, полученном учеными разных специальностей (Б.Г. Ананьевым, П.К. Анохиным, Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, Л.С. Выготским, Е.В. Гурьяновым, Н.В. Дубровинской, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, А.Н. Корневым, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, В.И. Ляудис и И.П. Нигурэ, Д.А. Фарбер, и др.).

Особый вклад в изучение письма и его нарушений внесен выдающимся отечественным исследователем Р.Е. Левиной и сотрудниками, принадлежащими к её научной школе: Л.Ф. Спириной, А.В. Мироновой, Н.А. Никашиной, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.

Их исследования убедительно доказывают, что способность овладения письмом зависит от уровня развития устной речи учащихся: правильности звукопроизношения, сформированности фонематического восприятия, слоговой структуры слова, словаря, грамматического строя.

Позднее ученые выяснили, что при обучению письму, наряду с речевыми механизмами, оказываются востребованными ряд когнитивных функций, участвующих в процессе письма: зрительно-пространственное восприятие, оперативная память, селективное зрительное и слуховое внимание, пальцевый праксис, зрительно-моторная координация (Т.В. Ахутина, А.А. Корнеев, А.Н. Корнев, А.В. Семенович, Т.А. Фотекова, Л.С. Цветкова и др.).

Современный уровень развития педагогической теории и практики диктует необходимость проведения новых междисциплинарных исследований, позволяющих связать процесс начального обучения письму с новыми для педагогики представлениями о письме как о функциональной системе, которая включает в себя множество структур, находящихся в иерархическом подчинении.

Фундаментальная теория функциональных систем была заложена в работах И.М. Сеченова, П.К. Анохина, А.Н. Соколова, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия. Представления о письме как о функциональной системе

нашли отражение в исследованиях отечественных нейропсихологов (Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман, Э.В. Золотаревой, А.В. Курганской, Ю.В. Микадзе, Н.М. Пылаевой, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой), психофизиологов (М.М. Безруких, Д.А. Фарбер, Н.В. Дубровинской, И.С. Депутат, Е.С. Логиновой и др.), а также многих педагогов.

В соответствии с данными концепциями письмо – это результат сложного интеграционного процесса, включающего как комплексную обработку стимулов различной модальности (слуховой, зрительной, зрительно-пространственной и др.), так и программирование графомоторного действия – начертания графических знаков.

По нашему мнению, письмо можно считать особым видом деятельности, который на начальном этапе обучения следует рассматривать как «рецептивную ступень» (Иншакова О.Б., 2003), являющейся неотъемлемой частью такой сложной психической деятельности, как письменная речь (Попова, 2010 и др.).

Под «рецептивной ступенью» нами понимаются первичные навыки письма, тесно связанные с определенным уровнем развития фонетико-фонематического восприятия, зрительной гностической и зрительно-пространственной, моторной и графо-моторной функциями.

Именно на рецептивной ступени «отлаживается» взаимодействие всех компонентов, входящих в афферентный синтез функциональной системы письма.

Поэтому нарушение формирования письма на «рецептивной ступени» может свидетельствовать как о нарушении одного из компонентов функциональной системы письма (например, моторного), так и о нарушении интегративных (полимодальных) процессов (зрительно-моторных), что приводит к появлению специфических ошибок. По своим механизмам ошибки могут быть совершенно различными, поскольку в афферентный синтез функциональной системы письма входит большое число разных компонентов, в том числе и речевых.

Проведенный анализ теоретических и экспериментальных работ, выполненных различными учеными в области исследования письма, показал, что большинство из них характеризуется следующими качествами:

- применением преимущественно односторонних подходов (клинических, нейропсихологических, психолого-педагогических и др.) к изучению и анализу письма детей начальных классов, что не позволяет получить целостных представлений;
- отсутствием единообразия в оценке уровня овладения письмом;

– несопоставимостью экспериментальных данных, полученных разными авторами, так как исследования проводятся на разном по возрасту контингенте учащихся; использованием нестандартизированных методик для исследования процесса овладения навыком письма, в связи с чем обнаруживается значительный разброс экспериментальных результатов;

– отсутствием статистических и, в целом, математических методов обработки, что снижает валидность результатов исследования.

В связи с этими противоречиями считаем, что дальнейшее изучение проблемы становления навыка письма в период начального обучения требует применения мультидисциплинарного подхода с использованием стандартизированных методик исследования.

Данный подход представлен в настоящем исследовании как комплекс методов и приемов, разработанных на стыке педагогики, лингвистики, психологии, нейропсихологии и психофизиологии.

Такой методологический подход оказывается созвучным позиции Н.Н. Семенова, указывающей на то, что «природа не знает о нашем делении на науки. Она едина. А это означает, что истинное познание ее законов требует коллективных усилий многих наук – иначе видимой становится только одна сторона явления и совершенно неизвестной – другая». (Семенов Н.Н. Избранные труды, том IV. О времени и о себе. – М.: Наука, 2006, – 611 с.).

Междисциплинарный подход позволяет разработать более точные диагностические критерии дифференциации нормативного освоения письма и нарушений этого процесса, а также определить индивидуальную траекторию овладения навыком и обосновать прогноз дальнейшего развития.

В настоящем исследовании впервые предпринят мультидисциплинарный анализ процесса становления письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы в период начального обучения.

В монографии представлены результаты лонгитюдного изучения формирования письма у 206 школьников.

В исследовании решались следующие задачи:

1) представить основные характеристики письменных умений, приобретенных детьми в дошкольный период, и особенности становления навыка фонематического письма в экспериментальной группе учащихся первых-четвертых классов;

2) оценить взаимосвязь процесса становления письма с показателями устной речи, интеллекта;

3) провести анализ становления письма с помощью стандартизированной методики изучения фонематического навыка письма.

Для получения более валидных результатов использовались дополнительные стандартизированные методики: психометрическая методика изучения интеллекта (IQ), методика нейропсихологического обследования, а также электрофизиологический метод изучения уровня постоянных потенциалов (УПП), оценивающий энергозатратные процессы головного мозга в процессе устной речи и письма.

В монографии представлены результаты анализа становления навыка письма у младших школьников. Следует уточнить, что под употребляемым нами термином «письмо» рассматривается только фонематический принцип письма, отражающий написание фонем, находящихся в сильной позиции в слове.

Определены нормативные показатели поэтапного овладения навыком фонематического письма у современных школьников. Описаны критерии диагностики нарушений овладения письмом, сопровождающиеся ошибками дисграфического характера.

Представленный в монографии материал поможет специалистам, интересующимся данной проблемой, получить более полное представление о процессе становлении навыка письма у школьников отечественной общеобразовательной школы.

Глава 1. Современные подходы к изучению процесса формирования навыка фонематического письма у младших школьников.

1.1. Теоретико-методологические основы изучения письма как «рецептивной» ступени в овладении письменной речью

Одной из важнейших базовых компетенций, обеспечивающих успешное освоение программы начального общего образования для младшего школьника, является письмо, рассматриваемое, наряду с говорением, слушанием и чтением, как один из видов речевой деятельности.

Постепенное овладение навыком письма изменяет не только условия, но и формы получения и освоения знаний школьником по изучаемым им учебным предметам, влияет на успешность обучения, развитие личностных качеств и открывает более широкие возможности в овладении духовными ценностями и культурой своей страны.

Рост требований к начальному образованию делает необходимым более глубокое изучение процесса формирования письма.

Естественно, прежде чем обозначить проблему и представить развернутый анализ научной литературы, посвященный изучению письма, принципиально важным оказывается необходимость уточнения самого понятия «письма» в отличие от термина «письменная речь», которые нередко используют, как равнозначные, что, на наш взгляд, является не совсем верным.

Данные понятия, формирующие основной терминологический ряд дисциплин, должны быть предельно однозначными, что обеспечит концептуализацию проблемного поля и позволит теоретически верно оформить методологический аппарат. В связи с этим, первостепенное значение для педагогической науки приобретает наличие правильных и четких определений у терминов, обозначающих обсуждаемые понятия.

Проведенный анализ сложившихся современных научных представлений о письменно-речевой деятельности, приводимых в монографической и научно-методической литературе, результатах диссертационных исследований по проблеме изучения письма, в первую очередь свидетельствует о том, что предметным содержанием этих терминов являются два отличающихся друг от друга вида деятельности: письмо и письменная речь.

Письмо, как особый вид деятельности, имеет целью передачу фонетического слова или текстового сообщения в знаковой, графической форме. Процесс написания обычно разворачивается в пространстве путем перенесения на лист бумаги. Процедура использует определенный набор графем, пригодный для передачи информации. Письму, осуществляемому на любом языке и в любой культуре мира, присущ еще один важнейший признак: правильность написания, т.е. соблюдение правил письма, установленных для данного социума (Корнев А.Н., 1997; Овчинникова И.Г., 2004).

Письмо требует специального предварительного обучения, которое, по словам А.Р. Лурия, можно считать некой «рецептивной ступенью» в процессе формирования письменной речи, где правила речевого поведения регулируются графикой и орфографией.

Письменная речь, по словам Л.С. Выготского (1956), – наиболее сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности человека. Она представляет собой не только фиксацию фонематического состава слов с помощью специальных графических знаков, но и предполагает создание программы высказывания письменного текста, более сложной и развернутой, чем в устной речи, т.е. письменного порождения речи (Иншакова О.Б., 2003).

Модель порождения речи, разработанная Л.С. Выготским, включает этап программирования высказывания. Программа порождения речи представляет собой иерархическую систему операций предиктирования над исходными элементами типа семантизированных образов (предметных значений). На следующем этапе происходит переход от этой формы существования содержания к его оформлению в единицах языка, а также симультанной предикативной организации к сукцессивной последовательности языковых элементов, организуемой функционально-синтаксически, формально-синтаксически, а также в плане порядка слов.

Выбор слов при порождении речи связан со следующими классами операций: поиск семантических признаков слов, поиск их звуковых признаков и учет их субъективной вероятностной характеристики. Эти операции, апеллируя к ментальному лексикону, позволяют либо обнаружить в вербальной памяти лексическую единицу, либо создать новую, либо, если два предыдущих варианта невозможны, выразить данное содержание иным способом.

Механизм грамматического структурирования высказывания включает несколько последовательных операций: механизм грамматикализации программы, т.е. переход от нее к опорным словам выска-

звания; механизм закрепления грамматических обязательств, если они требуются структурой данного языка; механизм грамматического прогнозирования высказывания; механизм перебора возможных прогнозов и их сопоставления с программой и другими факторами (Леонтьев А.А., 1969; БЭС, 1988).

В структуре письменной речи Л.С. Цветкова (1988) выделяет три иерархически организованных уровня: психологический, лингвистический и психофизиологический.

На психологическом (первом) уровне формируется мотивация и решается задача программного построения письменного высказывания, которая будет реализована в дальнейшем. Следующий, второй, уровень обеспечивает выбор лингвистических средств, т.е. осуществляет перевод внутреннего смысла в лингвистические коды (в лексикоморфологические и синтаксические единицы). Третий уровень, психофизиологический, реализуется моторными операциями письма. На каждом из уровней осуществляется функция контроля над протекающим процессом выбора программы и письменной продукцией. Как правило, пишущий имеет дело с осознанным построением фразы, которая должна обладать достаточной грамматической полнотой.

Письменная речь осуществляется по правилам развернутой (эксплицитной) грамматики, необходимой для того, чтобы сделать содержание письменной речи понятным и всегда представляет собой полные, грамматически организованные высказывания. Именно поэтому, считает А.Р. Лурия (2002), в письменной речи используются более длинные фразы и более сложные конструкции, например, включение придаточных предложений, что придает ей особый характер по сравнению с устной речью.

В силу того, что письмо является «рецептивной ступенью» письменной речи, оно включает значительно меньшее количество когнитивных задач. Исходя из основных положений, принятых психологией, нейропсихологией и логопедией (Ананьев Б.Г., 1960; Блинков С.М., 1948; Корнев А.Н., 1997; Лурия А.Р., 1950; Соколов А.Н., 1968; Токарева О.А., 1969), письмо в начальный период своего формирования можно рассматривать как сложно организованную психическую деятельность, состоящую из различных операций.

Письмо представляет собой сложный набор взаимосвязанных операций. Знаки (буквы) и их употребление при обучении письму усваиваются детьми сознательно и намеренно в отличие от неосознаваемого усвоения устной речи. Написание слова происходит на осно-

ве звуко-буквенного анализа его фонетической структуры, для овладения которым необходимо осознанное обучение.

Началу изучения психологической структуры письма и его нарушения положили труды А.Р. Лурия (1950, 1969), выделившие в акте письма операции программирования, реализации программы действий и контроль над его выполнением (Цветкова Л.С., 1988, 1997; Ахутина Т.В., 1998, 2001; Семенова О.В., Мачинская Р.И., Ахутина Т.В. и др., 2001).

Существует два условия реализации письма, которые используются при обучении: списывание и диктовка.

Суть первой операции в письме под диктовку заключается в выполнении фонематического анализа слова, состоящего в умении выделить из сплошного потока звучащей речи дискретные элементы-звуки, в определении их существенных «фонематических» признаков при сопоставлении с другими звуками речи. Фонематический анализ, т.е. выделение звуков речи, и превращение аллофонов в фонемы, является одной из форм языкового анализа. Он опирается как на слуховые, так и на артикуляторные признаки фонем. Это имеет особое значение на данном этапе овладения письмом (Лурия А.Р., 2002; Лалаева Р.И., 1992; Левина Р.Е., 1959, 1961; Спирова Л.Ф., 1965).

Звуковой анализ также подразумевает использование эталона (образца), который хранится в сознании пишущего, сформированного у ребенка в результате восприятия речи окружающих. Сходство с эталоном позволяет опознать звуковой облик морфем и слов подлежащих записи.

Проговаривание, считают А.Р. Лурия (2002), Т.В. Ахутина (2001), Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина (2002), уточняет характер звука, помогает отличить его от сходных звуков, способствует их превращению в устойчивые фонемы. Роль артикуляции отчетливо раскрывается исследованиями С.М. Блинкова (1948), Л.К. Назаровой (1952), Н.А. Соколова (1968), которые показывают, что исключение проговаривания во время письма, особенно у детей первого класса, приводит к существенному увеличению ошибок.

Следуя взглядам Т.В. Ахутиной (1997), Е.Н. Винарской (1971), Л.А. Чистович (1965), два вида анализа, акустический и кинестетический анализ звуков речи в процессе письма, оказываются взаимосвязаны тесным образом. Успешность реализации первой операции связана с выделением дискретных фонем, зависит от уровня развития слухоречевой памяти, играющей важную роль в удержании необходимой для письма последовательности опознанных звуков (Ахутина Т.В., 2001; Величенкова О.А., 2002).

Следующая – вторая операция письма – связана с соотношением выделенной фонемы, подлежащей записи, со зрительным образом буквы. Каждой дискретной фонеме должна быть сопоставлена соответствующая графема, которая в дальнейшем будет воспроизведена графически. «Перешифровка» осуществляется с учетом топологических свойств графемы и пространственного расположения её элементов. Особую сложность на данном этапе, отмечают А.Р. Лурия (2002), Т.В. Ахутина (2001), представляет перешифровка букв, сходных графически, но отличающихся одним элементом (Ч-Н, Т-Г, А-Л, *т-н, к-т, к-р, к-н* и т.д.) и букв с различным пространственным расположением элементов (Э-Е, З-Е, С-Э, З-С), и связанная с переработкой полимодальной (зрительно-пространственной) информации.

Реализации данной операции определяются уровнем развития зрительной и зрительно-пространственной памяти, отвечающей за воссоздание образа буквы и его ориентации в пространстве.

Третья операция письма представляет собой «перешифровку» зрительного образа буквы в кинетическую схему последовательных движений руки, т.е. моторную программу. Процесс написания слова на первых этапах становления навыка предполагает достаточно развернутое программирование движений пишущей руки, необходимых для начертания каждой буквы, в которых можно выделить ряд изолированных действий. Изначально учащийся выписывает отдельно каждый элемент буквы, в дальнейшем эти движения объединяются в серии привычных моторных актов.

У ребёнка сначала появляется навык написания буквы, а потом и слова. Эта операция во многом зависит от уровня развития двигательной памяти учащегося. Процесс написания слова осуществляется с помощью серийных движений, которые плавно переходят друг в друга, опираясь на важный структурный компонент письма – серийную организацию специфических графических движений, что сопровождается зрительным и кинестетическим контролем, а затем прочтением написанного (Лурия А.Р., 1950; Ахутина Т.В., 2001; Иншакова О.Б., 1995), в результате чего пишущий ребенок в процессе письма может вносить необходимые поправки.

Каждая из перечисленных операций на ранних этапах овладения навыком осуществляется в развернутом виде. «Удельный вес» каждой из них, как отмечает А.Р. Лурия (1950), не остается постоянным на разных стадиях развития навыка письма. Далее, по мере развития навыка, психологическая структура письма трансформируется: сначала основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, затем

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru