

Типологический подход к изучению лингвистических способностей в навыках грамотного письма у младших школьников

Н.А. Аминов, Е.А. Глаголева

Статья посвящена исследованию навыков грамотного письма младших школьников с позиции лингвистических способностей. Преобладание в структуре языковых способностей лингвистической составляющей позволяет говорить о допущении меньшего количества ошибок в диктантах. Предложенный подход позволяет рассматривать нарушения письменной речи (дисграфии) как низкий уровень лингвистических способностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

лингвистические способности, учебная деятельность, дислексия, дисграфия, навыки грамотного письма.

Проблема овладения умениями и навыками грамотного письма всегда волновала самих обучающихся, их родителей, педагогов. Попробуем подойти к рассмотрению этого вопроса, а именно к оценке навыка, с позиции общих и специальных способностей.

В большинстве работ психологов способности рассматриваются как индиви-

дуально-психологические особенности, обеспечивающие лёгкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним [9; 10]. При этом Б.М. Теплов [10] подчёркивал, что способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответству-

ющей деятельности. Удобной классификацией способностей применительно к учебному процессу, на наш взгляд, является классификация, предложенная Г. Гарднером [2], по которой к спецспособностям относятся лингвистические, музыкальные, логико-математические, пространственные, телесно-кинестетические, личностные и социальные.

На основе этих подходов мы проанализировали данные, полученные при диагностике лингвистических способностей учащихся четвёртых классов, и выявили, что если преобладает лингвистическая составляющая в структуре языковых способностей, то имеет место более успешное освоение навыков грамотного письма, проявляющееся в наличии меньшего количества ошибок при написании диктанта. Также было выявлено, что существует взаимосвязь между определёнными категориями ошибок учащихся и личностными показателями их проявления.

Среди наиболее частых ошибок учащихся четвёртых классов нами были выделены три вида ошибок: на «безударную гласную» (31,3%), на «звонкие-глухие согласные» (11,3%), на «угадывание» (замена букв, слов, предложений) (9,57%). Так как изначально при проведении исследования учитывались так называемые специфические ошибки, полученные результаты позволили нам обратиться к понятиям дисграфии и дислексии с позиции лингвистических способностей.

Традиционно дисграфия трактуется как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных неразвитостью фонематического слуха. Дислексия – частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных неразвитостью фонематического слуха [6]. Психологический аспект изучения нарушений письменной речи (дисграфия) и нарушений чтения (дислексия) в литературе представлен двумя направлениями: исследование психологических механизмов дислексии и дисграфии и психологических особенностей детей с дислексией и дисграфией. Во всех исследованиях подчёркивается общность механизмов нарушений чтения и письма. Вместе с тем проблема сущности нарушений письма (дисграфии) и нару-

шений чтения (дислексии) до настоящего времени остаётся недостаточно разработанной, хотя и изучается комплексно в различных аспектах [1; 4].

Под трудностями обучения в основном подразумеваются сложности в усвоении навыков чтения, письма и счёта. В качестве формального критерия диагностики достижений принята разница более двух стандартных отклонений между выполнением теста на академическую успеваемость в определённой сфере и IQ-теста.

В некоторых исследованиях зарубежных авторов [14; 16] отмечается, что нарушения способности к обучению не являются специфическими особенностями детского возраста и могут проявляться на протяжении всей жизни.

Под языковыми способностями мы подразумеваем лингвистические и речевые способности ребёнка. Начиная с младенческого возраста и в течение всего дошкольного периода ребёнок в норме овладевает основными речевыми и языковыми структурами (фонетико-фонематическими процессами, звукопроизводительной стороной речи и лексико-грамматическим строем языка), определяющими в младшем школьном возрасте уровень развития его лингвистических способностей. Лингвистические способности ребёнка (как составная часть общих способностей), формирующиеся в процессе языкового развития, проявляются в младшем школьном возрасте в освоении таких предметов, как чтение и письмо на родном языке («родной» – т.е. официально принятый в государстве язык: русский – в России, английский – в Англии, Америке и т.п.). Письмо с лингвистической точки зрения можно определить, во-первых, как усвоение всех букв и их начертаний; во-вторых, как обозначение буквами и их сочетаниями всех звуков речи, т.е. усвоение графики; и в-третьих, как усвоение собственно орфографии – системы действий, которая осуществляет выбор правильного написания [5].

Л.В. Щерба [11; 12] отправной точкой для построения теории письма считает фонетику данного языка. Другим общим положением, на котором строится теория письма Л.В. Щербы, является различение графики и орфографии. Способность к правильному фонетическому восприятию родного языка в норме формируется у ребёнка к 4,5–5 годам. В про-

цессе школьного обучения дети осваивают графику и орфографию родного языка. Дисграфия проявляется как невозможность овладения грамотным письмом. В таком случае мы можем определить нулевую точку способностей овладения грамотным письмом. Надо отметить, что феномен дисграфии и дислексии мы можем наблюдать и на начальных этапах обучения иностранному языку.

Если усвоение такого предмета, как русский язык, связано прежде всего с овладением письменной формой речи, то относительно формы речи, с которой связано чтение, имеются разные точки зрения. В отечественной психологии чтение, как и говорение, относят к устным формам речи [13]. Некоторые зарубежные психологи, в частности М. Раттер, считают, что чтение связано с письменной формой, а говорение – с устной формой речи [8].

В одном из последних обзоров зарубежной литературы, сделанных Е.Л. Григоренко и Дж.Дж. Эллиотт [3] в книге «Чтение о чтении» (2012), авторы подчёркивают, что в настоящее время в зарубежной литературе всё же нет чётких разграничений в терминологии для описания речевых нарушений и их проявлений. Все эти вопросы остаются дискуссионными. Аналогичная ситуация наблюдается и в отечественной литературе. Распространённость дислексии среди детей школьного возраста, отмеченная в зарубежной специальной литературе, варьируется в зависимости от принятого определения и выбранных точек отсчёта, а также от того, какие данные при этом используются. Соответственно, в цифровых значениях наблюдаются значительные колебания: от 1–2% (Matejcek, 1974) [15] до 10% (Hallgreen, 1950), 5–15% (Bender, 1968) и 17% (Shaywitz S.E., 2005). В отечественных исследованиях приводится показатель 8,7% (Певзнер М.С., Явкин В.М., 1977 г.) [7]. Подобный разброс показателей связан с различием диагностических подходов и критериев оценки дислексии. По многим вопросам нарушений письменной речи существуют неоднозначные, порой противоречивые точки зрения. Так, до сих пор не найдено единых, удовлетворяющих всех формулировок в терминологии и определении нарушений чтения и письма (J.Strother [цит. по А.Н. Корневу;

[69, с. 32]). Это во многом объясняется тем, что по-разному понимается сущность этих расстройств.

Наиболее часто в зарубежной литературе для обозначения расстройства чтения и письма используется один общий термин – «дислексия», под которым понимаются своеобразные трудности, испытываемые нормальными во всех других отношениях детьми при овладении умениями чтения и письма [4; 6]. Большинство англо-американских и чешских специалистов считают нарушения письма вторичными, сопутствующими нарушениям чтения (M. Critchley, E. Critchley, W. Gaddes, Z. Matejcek [15]). Так, Z. Matejcek использует термин «дисграфия» в качестве одного из вариантов дислексии. А термин «дисграфия» в англоязычной литературе употребляется либо для обозначения практически любых нарушений письма (J. Kaluger, C. Kolson [14], D. Roeltgen [16], D. Tucker), либо для обозначения нарушения каллиграфии. Во французской литературе ошибки буквенного обозначения звуковой структуры слова на письме и орфографические ошибки обозначаются термином «дизорфография» [1].

Введение понятия «уровень лингвистических способностей» (высокий, низкий) позволяет нам уйти от понятия «нарушения» и даёт возможность определить дисграфию как частное понятие лингвистических способностей (а именно как низкий уровень проявления лингвистических способностей), выраженный в освоении навыка грамотного письма. Дислексию определим как низкий уровень лингвистических способностей, проявляющийся в низком уровне либо техники чтения, либо понимания прочитанного, либо того и другого. При таком подходе мы сможем дать и количественную оценку лингвистических способностей в навыках грамотного письма, определив наличие специфических ошибок за нулевой уровень лингвистических способностей. Учитывая, что вопрос овладения навыками грамотного письма и чтения весьма актуален на сегодняшний день и у нас, и за рубежом, необходимо привлечь к его рассмотрению как можно больше специалистов разного профиля: учителей, филологов, лингвистов, психологов, логопедов и всех, кто заинтересован в успешном обучении нашего подрастающего поколения.

Литература

1. *Веллютино, Ф.Р.* Дислексия / Ф.Р. Веллютино // В мире науки. – 1987. – № 5. – С. 4–12.

2. *Гарднер, Г.* Структура разума : теория множественного интеллекта : Пер. с англ. – ООО «И.Д. Вильямс», 2007 / Г. Гарднер. – 512 с. : илл. – Парал. тит. англ.

3. *Григоренко, Е.Л.* [Текст] / Е.Л. Григоренко, Дж.Дж. Эллиот. – Воронеж : АИСТ, 2012. – 416 с.

4. *Корнев, А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей : Учеб.-метод. пос. / А.Н. Корнев. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.

5. *Леонтьев, А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.

6. *Волкова, Л.С.* Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л.С. Волкова, Р.И. Ладаева, Е.М. Мастюкова и др. ; под ред. Л.С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.

7. *Певзнер, М.С.* Результаты обследований неуспевающих учащихся начальных классов общеобразовательных школ / М.С. Певзнер, В.М. Явкин // Дефектология. – 1977. – № 2. – С. 19–23.

8. *Раттер, М.* Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.

9. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн // Серия «Мастера психологии». – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

10. *Теплов, Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов // Труды действ. членов

академии АПН РСФСР. – М. : Просвещение, 1961. – 536 с.

11. *Щерба, Л.В.* Теория русского письма / Л.В. Щерба ; отв. ред. и авт. предисл. Л.Р. Зиндер. – Л. : Наука, Ленингр. отд., 1983. – 134 с.

12. *Щербак, М.К.* Психологические вопросы развития речи учащихся в школе / М.К. Щербак ; под. ред. [и с предисл.] Н.И. Жинкина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 96 с.

13. *Эльконин, Д.Б.* Как научить детей читать / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах. – М. – Воронеж, 1995. – С. 323–350.

14. *Kolson, C.J.* Reading and learning disabilities / C.J. Kolson, G. Kaluger. – 2 ed. – Columbus, 1978. – 494 p.

15. *Matejcek, Z.* Language structure, dyslexia and remediation : the Czech perspective / Z. Matejcek, J. Sturma // Dyslexia : it's neuropsychology and treatment / (Eds.), by G. Pavlidis, F. Fisher. – New-York : Chichester, 1986. – P. 203 .

16. *Roeltgen, D.P.* Developmental phonological and lexical agraphia in adults / D.P. Roeltgen, D.M. Tucker // Brain and Lang. – 1988. – Vol. 35, № 2. – P. 287–300.

Николай Александрович Аминов – ст. науч. сотрудник, канд. психолог. наук: Учреждение РАО «Психологический институт»;

Елена Анатольевна Глаголева – учитель-логопед, канд. психолог. наук: Центр психолого-медико-социального сопровождения «Юго-Восток», Москва.