

Хрусталёва Д.А. Теоретические аспекты исследования психолого-педагогических особенностей младших школьников с нарушениями письменной речи // Академия педагогических идей «Новация». – 2018. – №11 (ноябрь). – АРТ 387-эл. – 0,2 п. л. – URL: <http://akademnova.ru/page/875548>

РУБРИКА: ЛОГОПЕДИЯ

УДК 376.37

Хрусталёва Дарья Александровна

Учитель-логопед

МБОУ школа №167

г. Самара, Самарская область,

Российская Федерация

e-mail: khrustaleva_daria@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности младших школьников с дисграфией и дислексией. Особое внимание уделяется двум группам данных особенностей. Статья будет интересна учителям-логопедам, педагогам-психологам, студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, нарушение чтения, нарушение письма, психолого-педагогические особенности.

Khrustaleva Daria Aleksandrovna

Teacher speech therapist

MBOU school №167

Samara, Samara region,

Russian Federation

**THEORETICAL ASPECTS OF THE STUDY OF THE
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PRIMARY
SCHOOL CHILDREN WITH DISORDERS OF WRITTEN SPEECH**

Annotation: the article discusses the psychological and pedagogical features of younger schoolchildren with dysgraphia and dyslexia. Special attention is paid to two groups of these features. The article will be interesting to speech therapists, educational psychologists, students of pedagogical universities.

Key words: dysgraphia, dyslexia, reading disorder, writing violation, psychological and pedagogical features.

Одним из основных вопросов в работе школьного логопеда является развитие полноценной речевой деятельности, особой формой которой является письменная.

Нарушения письма и чтения являются весьма распространенной формой речевой патологии у детей младшего школьного возраста. Трудности, связанные с овладением письменной речью, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации, отклонений в поведении обучающихся.

У детей с различными формами речевых нарушений в ряде случаев имеются определенные психологические (психолого-педагогические, патопсихологические) особенности, отмечается своеобразие формирования личности. Это в разной степени проявляется в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах.

В трудах А.Н.Корнева, Р.И.Лалаевой, Н.В.Разживиной, Е.Н.Российской, А.А.Таракановой можно увидеть, что при нарушениях чтения и письма у большого количества детей выявлена несформированность многих высших психических функций: зрительного, слухового анализа и синтеза, пространственных представлений, расстройства внимания, памяти, сукцессивных и симультанных процессов при восприятии и воспроизведении речевого и неречевого материала, недостаточность эмоционально-волевой сферы.

Целью нашего исследования стало теоретическое изучение психолого-педагогических особенностей младших школьников с нарушениями письменной речи.

Авторы выделяют различные психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушениями письменной речи. Исследованием сукцессивной и симультанной организаций процессов психики занимались А.Н.Корнев, А.А.Тараканова. Р.И.Лалаева отмечает разнообразные аффективные расстройства у младших школьников с нарушениями чтения и письма. Различные характеристики мотивационной сферы младших школьников с дисграфией изучала Е.Н.Российская и др.

Проанализировав различные точки зрения авторов, литературу по данной теме мы выделили *две группы психолого-педагогических особенностей.*

Первую группу составляют *познавательные особенности* младших школьников с нарушениями письменной речи. К ним относятся *особенности психических функций, особенности организации психических функций.*

Н.В.Разживина в своей работе [3] предлагает рассмотреть результаты комплексного исследования познавательной деятельности младших школьников, которое включало исследование устной и письменной речи, особенностей внимания, памяти, зрительного гнозиса и мыслительных операций. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы и проходило в два этапа.

Рассмотрим результаты исследования высших психических функций. Оно включало изучение продуктивности, устойчивости, распределения, переключения, уровня концентрации, объема слухового и зрительного внимания; кратковременной и оперативной зрительной и слухоречевой памяти, опосредованного запоминания; предметного и буквенного гнозиса; симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, операций сравнения, обобщения и классификации. При обследовании каждого обучающегося всего было получено 46 различных показателей, которые отражали уровень сформированности исследуемых психических процессов.

На базе проведенного исследования было обозначено следующее:

1. У 54 % обучающихся без нарушений письменной речи не выявлено отклонений в познавательной деятельности. У 46 % детей контрольной группы отмечалось нарушение внимания, которое в 23 % случаев сочеталось с нарушениями произносительной стороны речи.

2. У 46 % детей со скрытой дисграфией и 45 % обучающихся с выраженной дисграфией был выявлен некий симптомокомплекс, который включал нарушение внимания, снижение памяти по всем видам и

нарушение устной речи. Выраженность нарушения письма у младших школьников зависела от двух факторов: степени нарушения устной речи и уровня развития слухоречевой памяти.

3. У 23 % обучающихся с выраженным нарушением письма и 7 % детей со скрытой дисграфией были выявлены нарушения внимания, памяти и устной речи, а также парциальное недоразвитие мышления. При этом серьезные трудности школьники испытывали при выполнении заданий на оценку памяти.

4. У 27 % школьников с выраженной дисграфией присутствовало нарушение всех исследуемых психических функций, которое отмечалось в нарушении внимания, снижении всех видов памяти, парциальном недоразвитии зрительного гнозиса и мышления.

Поражение нижнетеменных и затылочных отделов коры левого полушария, связанное с объединением зрительного опыта и его пространственной организацией, приводит к трудностям формирования образов-представлений букв и их расположения, что и лежит в основе оптической дисграфии.

Явная особенность проявляется в неспособности овладеть понятиями «право – лево». Для этого случая характерно то, что уровень речевого развития в данном случае не является решающим фактором в овладении понятиями и вербализации пространственных признаков. Причина – нарушения формирования оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность зрительных представлений, нарушения зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений.

Также, к *познавательным особенностям* младших школьников с нарушениями письменной речи относятся *особенности организации психических функций (формирование симультанных и сукцессивных процессов)*.

А.Н.Корнев [1] отмечает, что в структуре психических процессов нарушения сукцессивных функций чаще других встречаются при избирательных нарушениях школьных умений. Это не обходит стороной и дислексию. В процессе чтения обнаруживались нарушения различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей стимулов, действий или символов. Младшие школьники на низком уровне выполняют такие задания, как воспроизведение последовательности движений, звуковых и графических ритмов, допускают много ошибок при воспроизведении последовательности изображений, затрудняются при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры), но способны к автоматизации речевых рядов (времена года, дни недели, месяцы).

Школьники с дислексией отстают от сверстников без нарушений письменной речи в овладении сукцессивными функциями. Наиболее часто у них возникают сложности в автоматизации речевых рядов, реже страдает воспроизведение звуковых ритмов, а также встречаются трудности при воспроизведении серии движений.

Вторую группу психолого-педагогических особенностей составляют *личностные особенности* младших школьников с нарушениями письменной речи. К ним относятся *аффективные нарушения, особенности мотивации письменно-речевой деятельности*.

Р.И.Лалаева в своей работе [2] отмечает, что при дислексии часто отмечаются различные аффективные нарушения. При этом по отношению к дислексиям и дисграфиям различают первичные и вторичные аффективные нарушения. В первом случае аффективные нарушения, являясь первичными, рассматриваются в качестве условия, вызывающего нарушения письменной речи. Во втором случае аффективные нарушения возникают у детей в связи с его неудачами при обучении чтению и письму. Если ребенка расценивают как малоразвитого и неспособного, он начинает ощущать себя неполноценным. Если его обвиняют в лени и безволии, он часто становится агрессивным и недисциплинированным. Все аффективные реакции разделены на три вида:

- 1) чувство неполноценности;
- 2) чувство тревоги, страха, неуверенности;
- 3) негативные реакции, сопровождаемые агрессивностью, гневом, резкостью.

В работе Е.Н.Российской выделяются следующие выводы при изучении особенностей мотивационной сферы письменно-речевой деятельности, обучающихся с нарушениями письменной речи:

1. Изучение мотивации ПРД и знание мотивов, которые стимулируют к активности обучающихся с речевыми нарушениями, дадут возможность вовремя определить потенциальные возможности овладения письменной речью данной группой школьников и целенаправленно воздействовать на результаты этого вида деятельности.

2. Недостаточная мотивация к письменной речи как деятельности является одним из факторов, определяющих низкие результаты логопедической работы.

3. В ходе логопедической деятельности по коррекции дисграфии и дислексии необходимо создавать адекватную мотивацию к письменной речи и включать специальные приемы, учет и реализация которых обеспечит успешность формирования письменно-речевого высказывания.

Таким образом, мы выяснили, что для младших школьников с нарушениями письменной речи характерны особенности познавательной деятельности, а также личностные изменения. Рассмотрели особенности высших психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления и др.), особенности симультанной и сукцессивной организации психических функций, личностные особенности письменно-речевой мотивации младших школьников, а также группу аффективных нарушений.

Список использованной литературы:

- 1) Корнев А. Н.. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. С. 96–97.
- 2) Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением. М., 1983. С. 27–28.
- 3) Разживина Н.В. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. М., 2004. С. 187–194.
- 4) Российская Е. Н. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. М., 2004. С. 204–213.
- 5) Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 226 с.
- 6) Тараканова А.А. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. М., 2004. С. 246–253.

Дата поступления в редакцию: 15.11.2018 г.

Опубликовано: 22.11.2018 г.

© Академия педагогических идей «Новация», электронный журнал, 2018

© Хрусталёва Д.А., 2018