**Процесс письма и предпосылки для овладения им**

 Людям, хорошо владеющим письменной речью, обычно не приходится задумываться о так называемой «технике письма». Поэтому родителям часто бывает непросто понять, с какими сложными проблемами встречается их ребенок на нелегком пути овладения грамотой. Это и

заставляет нас хотя бы кратко и в упрощенной форме рассмотреть здесь процесс письма и необходимые предпосылки для овладения этим сложным навыком. Своевременное (до начала школьного обучения ребенка) понимание этой проблемы педагогами и родителями позволит предупредить в дальнейшем возникновение у него многих трудностей.

 Процесс письма — это сложный психо-физиологический процесс, в осуществлении которого участвуют различные отделы коры головного мозга. Для овладения письмом необходима достаточная сформированность целого ряда психических процессов, таких как память, внимание, мышление. В отличие от устной речи, которую ребенок усваивает непроизвольно, по подражанию, письменная речь с самого начала усваивается сознательно и только в процессе специального обучения. Овладение письменной речью для каждого человека сопряжено с большими или меньшими трудностями. Ребенок не имеет возможности сразу пользоваться письменной речью как средством общения и сначала должен овладеть так называемой «техникой письма».

 Дело в том, что если в процессе устной речи он может думать непосредственно о тех предметах и действиях, которые он хочет обозначить при помощи слов, то на начальных этапах овладения письмом это совершенно исключено. Так, ребенку, которому предстоит записать, например, слово КОШКА, приходится думать в процессе письма не непосредственно об этом милом животном, а о тех звуках и буквах, из которых это слово состоит. Иными словами, ребенок, обучающийся грамоте, вынужден в процессе письма оперировать не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения. Для ребенка такой поворот дела очень сложен и непонятен.

В самом звучании записываемых слов он пытается искать какой-то смысл, какую-то непосредственную связь с живой действительностью, к чему он так привык при пользовании устной речью. Очень убедительное подтверждение этому мы находим у А. Р. Лурии, который в одной из своих работ приводит такой пример. Когда 3-4-летнего ребенка спросили, какое слово

образуется из звуков «м-а-м-а», то он ответил: «Корова». Такой ответ объясняется тем, что в сочетании этих звуков ребенок уловил нечто похожее на мычание коровы. Как же далек от него этот чисто формальный анализ, полностью уводящий в сторону от смыслового содержания речи! И

сколько времени и сил ему придется потратить, прежде чем он получит возможность, уже больше не думая о технике письма, излагать в письменной форме непосредственно сами мысли...

 Наше письмо осуществляется по так называемому звуковому аналитико- синтетическому методу. Это значит, что при записи каждого слова устной речи оно должно быть предварительно подвергнуто звуковому анализу, и в самых простых случаях написания мы должны как бы «сфотографировать» каждый звук, изобразив его на письме в виде вполне определенной, соответствующей ему буквы. Например, приступая к записи слова СТУЛ, ребенок должен отчетливо себе представлять, что первый звук в этом слове — С (а не Ш или 3), второй — Т, третий — У, четвертый — Л. Именно в такой последовательности эти звуки и должны быть изображены в виде соответствующих им букв (то есть как бы перешифрованны в буквенные знаки). И лишь после этого зрительные образы букв переводятся в их двигательные образы, что осуществляется посредством движений руки при письме.

 Когда же мы смотрим на быстро пишущего человека, то мы видим только заключительный этап письма, и поэтому нам кажется, что весь процесс письма сводится только к движениям руки.

С необходимостью разделения слова на какие-то составляющие элементы ребенок впервые сталкивается в процессе обучения грамоте, поскольку при пользовании устной речью у него никогда не возникало такой необходимости. С самого раннего детства он все слова усвоил «целиком», то есть как нечто неделимое, поэтому даже сама по себе задача звукового анализа слов на первых порах ему непонятна.

 Мы говорили о записи одного лишь слова, о необходимости деления его в процессе письма на отдельные звуки. Не менее сложным для ребенка, обучающегося грамоте, является и членение всего речевого потока, то есть разделение его на отдельные предложения и слова. С такой необходимостью ребенок также никогда не сталкивался в процессе устной речи, которая звучит слитно, без всяких пауз между словами. Некоторые дети сначала переносят эту слитность и на письмо — записывают предложение как нечто целое, не оставляя интервалов между словами.

 Трудность выделения из состава предложения отдельных слов во многом объясняется тем, что ребенок дошкольного возраста способен уловить лишь предметный смысл фразы, не улавливая при этом тех слов, из которых она состоит. Убедительное подтверждение этому мы находим в

конкретном примере из той же самой книги А.Р.Лурии. Когда дошкольнику было предложено сосчитать слова во фразе «В комнате стояло два стула и диван», то он ответил, что тут три слова (два стула и диван). Как видим, ребенок здесь считал не единицы речи (то есть слова), а единицы смысла (то есть сами предметы).

Все это говорит о том, насколько даже чисто психологически сложен для ребенка переход от привычной для него устной речи к речи письменной. **Рассмотрим подробнее процесс овладения письмом.**

Одна из первых задач, с которыми встречается начинающий обучаться грамоте ребенок, — это необходимость усвоения букв. Но что значит «усвоить буквы»?

 Обычно при слове «буква» в нашем сознании невольно всплывает непосредственно сам буквенный знак, его зрительный образ. Однако здесь важно понять, что процесс усвоения букв не сводится только к запоминанию буквенных знаков. Ведь каждый буквенный знак важен не сам

по себе. Его назначение состоит в том, чтобы при его помощи обозначить вполне определенный звук речи. Например, рукописная буква Ш, изображаемая в виде трех «крючочков», обозначает только и исключительно звук Ш, напоминающий собою шум листьев на дереве при сильном ветре. Никакой другой произносимый или слышимый нами звук речи (как, например, Ж, напоминающий уже е шум листьев, а жужжание жука) с этим буквенным знаком связан быть не может.

 Сказанное означает: **для того чтобы усвоить буквы, ребенок, прежде всего, должен уметь хорошо различать на слух все речевые звуки, не смешивая их друг с другом.** Только при этом условии он сможет прочно связать между собой определенный акустический образ каждого речевого звука (фонемы) с вполне определенным зрительным образом буквы (графемы). И лишь после установления прочной связи между каждой фонемой и соответствующей ей графемой ребенок сможет без затруднений «озвучивать» каждый буквенный знак при чтении и легко подбирать нужную букву для обозначения записываемого в процессе письма звука.

 Следовательно, **одной из необходимых предпосылок успешного обучения ребенка грамоте является развитие его слуховой функции. Сюда входит и слуховая дифференциация звуков речи, а также начальные формы звукового анализа и синтеза слов.** О необходимости последних в ходе письма мы уже говорили. (Правда, в этих процессах участвуют еще и речевые артикуляции, но мы не будем касаться здесь этой стороны вопроса, поскольку работа над артикуляторной моторикой и коррекция связанных с ее несовершенством дефектов звукопроизношения требуют специальных логопедических знаний).

Для ребенка, начинающего обучаться грамоте, сложность представляет и усвоение зрительных образов букв, овладение умением быстро и безошибочно отличать их друг от друга по внешнему виду. Одним детям сравнительно быстро удается преодолеть эту сложность, а для

других она оказывается трудно преодолимой: они упорно продолжают смешивать на письме (а нередко и при чтении) сходные по начертанию буквы.

 Причина возникающих у детей трудностей в усвоении буквенных знаков отчасти кроется в самих особенностях русской графики. Дело в том, что в ней имеется очень ограниченный набор элементов букв, как в печатном, так и в рукописном шрифте. Поэтому многие буквы отличаются друг от друга лишь разным количеством одних и тех же элементов (например, рукописные и-ш, п-т, ц-щ, л-м и др.) или различным расположением этих элементов в пространстве по отношению друг к другу (например, рукописные в-д, ш-т). Есть и буквы, состоящие из сравнительно мало отличающихся друг от друга элементов (рукописные п-р).

Все это приводит к тому, что в нашем алфавите имеются целые группы похожих по начертанию букв, которые особенно трудны для различения.

**Вот примеры таких букв.**

П Н И Г Т К У Х Ж

В Б Р Ь Ъ З Д Л А М



Не удивительно, что в начальный период обучения грамоте многие дети не улавливают этих достаточно тонких различий в начертании букв, что и приводит к их смешению. Таким образом, испытываемые ребенком кратковременные трудности в усвоении букв, постепенно исчезающие без какой-либо специальной помощи, можно считать естественными. По этой причине в дальнейшем речь пойдет лишь о тех затруднениях в усвоении букв, которые носят устойчивый характер и не исчезают без специальной логопедической помощи.

**Почему же у некоторых детей возникают особые сложности в процессе усвоения ими начертаний букв?**

 **Для того чтобы ребенок мог научиться различать сходные по своему внешнему виду буквы, у него к началу школьного обучения должны быть достаточно хорошо сформированы зрительно-пространственные представления.** А это значит, что ему должно быть доступно следующее:

• во-первых, он должен уметь различать предметы и геометрические фигуры по их форме (круглый, овальный, квадратный, прямоугольный, треугольный и т.п.);

• во-вторых, он должен уметь различать предметы и геометрические фигуры по величине (большой, маленький, средний) и владеть такими понятиями, как большой-маленький, больше-меньше; длинный-короткий, длиннее-короче; высокий-низкий, выше-ниже (в смысле величины); толстый-тонкий, толще-тоньше; широкий-узкий, шире-уже;

• в-третьих, он должен уметь определять расположение предметов и геометрических фигур в пространстве по отношению друг к другу, то есть понимать пространственные отношения между ними: высоко-низко, вверху-внизу, выше-ниже (в смысле местоположения); далеко - близко, дальше-ближе; впереди-сзади; слева-справа.

 Ребенку, не владеющему такого рода представлениями, будут непонятны пояснения учителя об особенностях начертаний букв (например, о том, что палочка у буквы р длиннее, чем у п; что надстрочный элемент у буквы «в» направлен вверх, а у «д» — вниз; что овал у буквы «ю» должен

располагаться справа, а не слева, и т.п.).

 Дети, у которых еще не сформированы пространственные представления, во многих случаях не только не понимают приведенных выше словесных обозначений, но и вообще не видят разницы между большими и маленькими предметами или между предметами различной формы. В этом легко убедиться, попросив ребенка положить, например, все маленькие кубики рядом с точно таким же маленьким кубиком, а все большие — рядом с большим, или все кружочки — рядом с кружочком, а все овалы — рядом с овалом, и т.п. (При этом от ребенка не требуется знание названий геометрических фигур — он действует непосредственно по образцу). Если ребенок соответствующего возраста не справится с этим заданием, то как же он сможет в дальнейшем различать сходные по начертанию буквы?

 Необходимым условием для различения оптически сходных букв является также развитие у ребёнка способности к достаточно тонкому зрительному анализу и синтезу. Под анализом понимается умение мысленно расчленить предмет (в том числе и буквенный знак) на составляющие его отдельные части или элементы, что позволяет более детально, более внимательно рассмотреть этот предмет, заметив все даже самые мелкие отличительные его признаки. Именно это и важно при различении сходных букв. Под синтезом же понимается умение объединить отдельные части предмета в единое целое, составить целостный образ предмета (в нашем случае — буквы). Процессы анализа и синтеза обычно выступают в единстве, дополняя друг друга. Они играют очень важную роль и в формировании у ребенка пространственных представлений.

 Таким образом, **при подготовке ребенка к школе необходимо специально позаботиться о своевременном развитии у него достаточно тонкого и дифференцированного зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза и зрительно-пространственных представлений**. Без

этого он неизбежно столкнется с большими трудностями в процессе усвоения буквенных знаков.

 Далее, для того чтобы ребенок получил реальную возможность овладеть письменной речью, а не просто «обучиться грамоте», у него еще в дошкольном возрасте должна быть хорошо развита устная речь. Ведь в письменном виде мы можем (одни — лучше, другие — несколько

хуже) изложить только те свои мысли, которые в состоянии оформить при помощи устной речи. Поэтому если устная речь ребенка бедна по своему содержанию из-за имеющегося у него малого запаса слов, если она оформлена грамматически неправильно, «коряво», то и хорошей письменной

речи здесь просто неоткуда появиться.

 С логопедической точки зрения, **под полноценной устной речью, которая может служить надежной базой для овладения письмом, понимается следующее:**

1. **Правильное произношение всех звуков речи** (прежде всего не должно быть замен одних речевых звуков другими).

2**. Владение достаточным по объему словарным запасом** при условии правильного понимания значений усвоенных слов.

3. **Умение грамматически правильно оформлять предложения**, то есть в соответствии с законами грамматики соединять отдельные слова между собой для выражения законченной мысли.

4. **Владение связной речью**, то есть умением логично и последовательно связывать отдельные предложения между собой для построения связного высказывания. Без этого невозможна передача достаточно больших речевых сообщений.

 Хотелось бы несколько подробнее пояснить первый пункт. Правильное произношение всех звуков речи важно потому, что на первых этапах обучения письму очень широко используется синхронное (одновременное с написанием) проговаривание ребенком каждого

записываемого слова. Это позволяет уточнить его звуковой состав. Полное исключение проговаривания затрудняет звуковой анализ и синтез слов, что приводит к резкому увеличению количества ошибок у детей (пропуски букв, вставки лишних букв и т.п.).

Неправильное же проговаривание, связанное с заменами одних звуков речи другими (типа

САЛФ вместо ШАРФ или ГОЛКА вместо ГОРКА), дает тот же самый, если еще не худший, результат — в письме ребенка появляются однотипные и трудно устранимые буквенные замены.

 И, наконец, чисто техническая сторона процесса письма невозможна без достаточно развитой **тонкой ручной моторики.** Слабость, неловкость, неразвитость кисти руки, невозможность осуществления ею тонких дифференцированных движений не позволяют ученику выработать хороший почерк и вообще выдерживать длительное напряжение руки в процессе письма. Состояние тонкой ручной моторики оказывает большое влияние и на развитие у ребенка речевой функции в целом, о чем подробнее смотрите ниже.

 Итак, суммируя все сказанное, мы должны достаточно отчетливо уяснить одну непреложную истину: **для успешного овладения письменной речью ребенок должен располагать целым рядом**

**необходимых предпосылок**, сформированных у него еще в дошкольном возрасте. К их числу

относятся следующие:

1. **Развитая слуховая функция** (включая возможность четкой слуховой

дифференциации акустически близких звуков, а также начальные формы звукового анализа и

синтеза слов).

2. **Достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных**

**представлений.**

3. **Хорошее владение устной речью** (звукопроизношением, словарным запасом,

грамматическим строем, связной речью).

4. **Развитая тонкая ручная моторика**.

Сама возможность овладения этими предпосылками письменной речи предполагает также наличие у ребенка достаточно устойчивого внимания, памяти, мыслительных способностей.

И очень важно, чтобы педагоги и родители хорошо понимали эти

сложности не только на самом пороге школы или даже в самой школе, а гораздо раньше. Это позволит им не упустить драгоценное время дошкольного возраста, когда можно достаточно спокойно и без особого напряжения сил подготовить ребенка к овладению письменной речью.

***Использованная литература:***

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. Под ред. К.С. Лебединской. М., Педагогика, 1982.

2. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Изд.МГУ, 1980.

3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., изд. АПН РСФСР, 1961.

4. Гурьянов Е.В. Психология обучения письмуМ, 1955.

5. Забрамная С.Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. М., Просвещение, 1981.

6. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма М., 1950.

7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., изд.МГУ, 1969.

8. Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии. Под ред. Д.Н.Исаева. (Учебное пособие). СПб, 1991.

9. Тржесоглава 3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М., Медицина, 1986.

10. Хватцев М.Е. Логопедия. М., Учпедгиз, 1959.

11. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве.

Известия АПН РСФСР, 1948, вып.З.

12. Парамонова Л.Г. Как подготовить ребёнка к школе.- СПб.: «Дельта»,1997.