

УДК 376.37

ББК 74.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2025-4-167-178

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

ИМПРЕССИВНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ: процессы и механизмы нарушений

Д. В. Солдатов, Л. Н. Роденкова

Аннотация. На сегодняшний день остаются актуальными вопросы, связанные с проблемой диагностики и коррекции дислексии. Целью данного исследования является анализ процессов импрессивной письменной речи, структурирование представлений о них, а также рассмотрение дополнительных направлений исследования в области классификации дислексии. В статье приводятся данные различных исследований по проблеме импрессивной письменной речи, в результате анализа которых выявлено, что некоторые механизмы нарушений чтения требуют большего внимания со стороны исследователей. В ходе анализа предложены названия нескольких новых видов дислексий, которые возникают при нарушении соответствующих процессов импрессивной письменной речи. Представленные в статье материалы имеют практическую значимость для логопедов, дефектологов и родителей в работе с детьми с дислексией, поскольку позволяют глубже понять особенности механизмов нарушений при разных формах дислексий, и разработать более дифференцированную систему логопедической помощи в соответствии с нарушениями процессов импрессивной письменной речи.

Ключевые слова: письменная импрессивная речь, механизмы восприятия письменной речи, процессы письменной импрессивной речи, механизмы нарушений письменной импрессивной речи, дислексии, виды дислексий.

Для цитирования: Солдатов Д. В., Роденкова Л. Н. Импрессивная письменная речь: процессы и механизмы нарушений // Наука и школа. 2025. № 4. С. 167–178. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-4-167-178.

© Солдатов Д. В., Роденкова Л. Н., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

D. V. Soldatov, L. N. Rodenkova

Abstract. *To date, issues related to the problem of dyslexia diagnosis and correction remain relevant. The purpose of this study is to analyze the processes of impressive writing, structure ideas about them, and consider additional areas of research in the field of dyslexia classification. The article provides the data from various studies on the problem of impressive writing, which revealed that some mechanisms of reading disorders require more attention from researchers. The analysis suggests the names of several new types of dyslexia that occur when the corresponding processes of impressive writing are disrupted. The materials presented in the article are of practical importance for speech therapists, speech pathologists and parents in working with children with dyslexia, as they allow to understand the mechanisms of disorders in different forms of dyslexia more deeply, and to develop a more differentiated system of speech therapy in accordance with the impressive writing processes disorders.*

Keywords: *impressive written speech, mechanisms of written speech perception, processes of impressive written speech, mechanisms of impressive written speech disorders, dyslexia, types of dyslexia.*

Cite as: Soldatov D. V., Rodenkova L. N. Impressive written speech: processes and mechanisms of disorders. *Nauka i shkola*. 2025, No. 4, pp. 167–178. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-4-167-178.

Импрессивная письменная речь – чтение существенно отличается от импрессивной устной речи. Во-первых, формирование импрессивной устной речи в норме осуществляется естественным путем в дошкольном возрасте в процессе коммуникации, без сознательного анализа ее звукового состава. Становление импрессивной письменной речи требует специального обучения, произвольной организации, сознательного анализа, что становится возможным только после созревания определенных мозговых структур [1]. Во-вторых, в устной речи большую роль играет компонент невербального способа передачи информации. В письменной речи интонация и паузация передается с помощью пунктуации. Соответственно, для полноценного понимания письменная речь должна быть максимально развернутой и содержательной. Сокращения, которые успешно компенсируются в устной речи жестами, мимикой, интонацией и пр., в письменной речи могут привести к искажению понимания смысла. В-третьих, скорость потока информации при устной речи зависит от говорящего, а при чтении читающий сам выбирает подходящий для себя темп, при котором оптимизируются процессы восприятия. Письменная речь формально выражается в виде письменных знаков преимущественно в пространственном измерении, в то время как устная речь выражается в виде звуков во временном измерении. В связи с этим в процессе восприятия устной и письменной речи отличается степень участия различных анализаторов и, соответственно, отделов мозга. Таким образом, механизмы восприятия устной и письменной речи имеют существенные отличия. Для логопедии важно изучение механизмов устной и письменной речи, и изучение их взаимосвязи и взаимовлияния. Данная статья продолжает ранее начатый анализ процессов и их нарушений в импрессивной устной речи [2]. Данная статья посвящена рассмотрению процессов и их нарушениям в письменной импрессивной речи, то есть процессам и механизмам нарушений чтения.

В современной логопедии наиболее часто используется классификация, содержащая следующие виды дислексий: оптическая, мнестическая, фонематическая, семантическая, аграмматическая, тактильная (у слепых детей) [3]. Несмотря на то что, по мнению авторов этой классификации, данные виды дислексий определены на основе нарушенных механизмов, то есть несформированных операций процесса чтения, а также психических функций, обеспечивающих процесс чтения, в данной классификации не учитываются нарушения некоторых процессов импрессивной письменной речи. Так, под семантической дислексией подразумевается нарушение понимания прочитанного в целом. Между тем многообразие причин семантической дислексии представляется очень значительным, однако это не говорит о невозможности исследовать их сложные механизмы. В настоящее время отдельные процессы импрессивной речи и механизмы их нарушения, как нам кажется, изучены недостаточно и требуют более детального анализа. В связи с этим предлагаем обозначить направления будущих исследований в этой области.

Рассмотрим совокупность процессов письменной импрессивной речи и вероятные механизмы их нарушения.

1 Мотивационные процессы. Для успешного восприятия письменного сообщения должен быть сформирован достаточно сильный мотив. Чтение – это труд, требующий значительного напряжения многих психических процессов. Энергозатратность такого труда будет отличаться у начинающего читателя, читателя с нарушениями импрессивной письменной речи и опытного читателя. С одной стороны, на человека влияет желание или необходимость в декодировании представленной информации, с другой стороны, человек зачастую пытается прогнозировать до прочтения, сколько сил он потратит при этом. Представляется, что эти два фактора определяют дальнейший выбор – читать или не читать, а если читать, то с какой долей вовлечения психических процессов. Таким образом, результат восприятия письменного сообщения очень сильно зависит от мотива. Естественно, что в процессе чтения мотив будет меняться в зависимости от складывающегося впечатления от прочитанного. Несомненно, к нарушению мотивации чтения могут приводить другие нарушения механизмов восприятия импрессивной письменной речи, которые ведут к увеличению трудоемкости процесса или к недостаточности понимания прочитанного.

Проблема нарушения мотивации чтения у детей с нарушениями речи по типу ФФНР, ОНР, ТНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, тяжелые нарушения речи) стоит особенно остро. На мотивацию чтения влияют невропатологические механизмы: нарушения высшей нервной деятельности (ВНД), повреждения центральной нервной системы (ЦНС), низкая познавательная активность, истощаемость, трудности переключения процессов возбуждения и торможения, дефицитарность внимания, памяти и т. д. Так, исследователи указывают на то, что у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) одной из проблем является нестойкость произвольной мотивации и регуляции деятельности [4]. В совокупности эти недостатки развития препятствуют формированию положительного отношения к чтению и желания читать. Нарушение процесса формирования мотивации к чтению у таких детей приводит к тому, что ребенок не уделяет достаточно времени и сил развитию навыка чтения, поскольку для него эта деятельность слишком энергозатратна. Иногда у детей формируется даже фобия чтения. Соответственно, у таких детей могут естественным образом возникать следующие проблемы: не наращивается темп чтения, сохраняются ошибки при чтении, понимание прочитанного не всегда полноценное. Можно ли говорить в этом случае о *мотивационной дислексии*, или нарушение мотивации является типичным симптомом

при разных по своей сущности дислексиях? С одной стороны, дефицитарность развития часто сопровождается нарушением мотивации к чтению, с другой стороны, недостаточно сформированная мотивация к чтению также приводит к нарушению развития навыка. Эти дети нуждаются в создании особых условий в процессе формирования мотивации к чтению.

Учителя довольно часто сталкиваются с недостаточной, низкой мотивацией не только к чтению, но и к овладению чтением или даже с полным ее отсутствием, а иногда и крайне негативным отношением ребенка к чтению. Л. С. Выготский отмечал отсутствие у детей потребности в письменной речи на начальном этапе обучения [5]. А. Р. Лурия говорит о необходимости мотивации при письме, но не указывает на мотивационный компонент в процессе чтения [1]. Отдельные исследователи отмечают наличие мотивационного компонента при формировании и нарушениях чтения как сложного процесса, сопряженного с усилиями [6]. Специалисты часто говорят о необходимости воспитания особой культуры чтения в семье. Но, к сожалению, в данном вопросе нельзя надеяться на воспитание в семье, так как родители зачастую не обладают нужными знаниями, временем, компетентностью, авторитетом для ребенка, хотя, безусловно, они должны знать о своей роли, так как дети часто копируют их читательское поведение. Ж. М. Глозман отмечает недостаточную сформированность мотивационного компонента в том числе при нарушениях чтения [4]. М. М. Безруких говорит о необходимости высокого уровня мотивации для формирования у ребенка любого, какого бы то ни было навыка [7]. Однако в современной логопедии практически нет исследований мотивации чтения и влияния ее нарушений на процесс и результат чтения на разных этапах обучения. Нарушение мотивации чтения у ребенка требует осмысления с логопедической точки зрения, разработки методов диагностики и путей коррекции.

2. Зрительные-пространственные процессы. В процессе чтения важную роль играет зрительный анализатор. Большое значение в процессе зрительного восприятия имеет способность удерживать взгляд на нужной строке, широта угла зрения, зрительная память, пространственная ориентировка. При чтении осуществляются сложные многократные поисковые движения глаз. Процессы зрительного восприятия и их нарушения на разных этапах обучения чтению, при чтении текстов различной степени сложности и пути коррекции данных нарушений активно изучаются в современной логопедии в рамках проблем оптической дислексии [1; 4; 7–11].

3. Процессы речевой памяти. В процессе чтения задействованы различные виды памяти. Для успешной перешифровки необходимо удержать в памяти всю последовательность, а значит, оперативная память должна быть развита на достаточном уровне. На начальном этапе обучения чтению это может оказаться слабым звеном, так как удержать в памяти сложный комплекс, состоящий из еще малознакомых символов, – сложная задача для ребенка. В процессе чтения текста необходимо удержать в памяти последовательность букв, составляющих одно слово, последовательность слов и их взаимосвязь, последовательность предложений и взаимосвязь смыслов, ударение в словах, паузы, интонации, передаваемые пунктуацией. Зачастую смысл раскрывается в контексте, поэтому у читателя возникает потребность вернуться к прочитанному некоторое время назад, чтобы уточнить смысл. При этом нужно достаточно быстро сориентироваться в пространстве и вспомнить, где находится нужный фрагмент. Иначе пришлось бы перечитывать все сначала. Для начинающего читателя это серьезная работа. Таким образом, используются различные виды памяти – кратковременная, долговременная, память нескольких видов сенсорных систем, образная память. Нарушения, которые возникают при чтении из-за не-

достаточности памяти, называют мнестической дислексией, они активно изучаются в современной логопедии [3; 4]. Однако в процессе чтения используется такое разнообразие видов памяти, что правильно диагностировать проблему с нарушением чтения у конкретного ребенка остается непросто задачей на сегодняшний день.

4. Фонематические процессы импрессивной письменной речи носят иной характер, чем при восприятии устной речи. Зрительно воспринятая буква должна соотноситься с существующей в сознании фонемой. Оpoznанию фонемы помогает также кинестетический анализ артикуляционных движений. Таким образом, при чтении должно произойти соотношение и совпадение трех образов – зрительного (графемы), артикуляционного (артикулемы) и звукового (фонемы). Перешифровка последовательного комплекса графем-артикулем-фонем позволяет получить в сознании читающего звукобуквенный образ слова и соотнести его с «банком» звукобуквенных образов слов – «импрессивным словарем». В процессе начального обучения чтению возникают трудности, связанные с отличием изолированного звучания фонемы от звучания позиционных вариантов в звукокомплексах. Раздельное написание слов способствует облегчению их восприятия по сравнению с устной речью, в которой поток звуков часто практически непрерывен. Но есть трудности другого рода. Слова пишутся не так, как произносятся. В устной речи гласные в слабой позиции часто редуцируются, звонкие согласные в слабой позиции оглушаются, есть также непроносимые согласные. При прочтении слова ребенок порой произносит то, что лишь отдаленно напоминает существующее в его сознании звучащее слово, отсюда возникают трудности осознания значения прочитанного слова. В логопедии глубоко изучаются процессы анализа графем, фонем, артикулем. Нарушения этих процессов относят к фонематическим дислексиям.

5. Процессы лексического декодирования. Расшифрованный комплекс последовательности графем-артикулем-фонем не сразу дает готовое слово. Словарный запас у детей с нарушениями речи часто ограничен, поэтому у них возникают большие сложности с репрезентацией слов. Кроме того, в письменной речи нет ударения, и при декодировании необходимо его определить. Из исследований Т. Г. Егорова следует, что решение этой задачи осуществляется путем проб даже у опытного чтеца [11]. Известно, что на восприятие и понимание слов, в которых ударение падает на первый слог, уходит меньше времени. Иногда (при чтении слов-омографов) ударение можно определить только по контексту или по обстоятельствам – замОк-зАмок, хлОпок-хлопОк.

Ж. М. Глозман отмечает, что неправильные ударения характерны для детей с дислексией, она связывает эти проблемы с недостаточностью кинестической (серийной) организации движений [4]. Неправильная постановка ударения является одной из распространенных ошибок у детей при чтении. Эта ошибка говорит о том, что ребенок в момент прочтения, скорее всего, не осознает смысл слова. В логопедии разработаны методы коррекции процессов определения ударения [12], однако недостаточно проработаны диагностические приемы для своевременного выявления этих проблем. На сегодняшний день нарушения процессов лексического декодирования относят к семантическим дислексиям, однако целесообразно рассматривать их в качестве отдельного вида нарушений, обусловленного дефицитностью словарного запаса.

6. Морфологическое декодирование слов. При чтении так же, как и при восприятии устной речи, протекают процессы морфологического декодирования слов. Написание морфем в русском языке подчиняется определенным правилам. Усвоение этих правил помогает чтецу в процессе чтения быстрее опознавать морфемы

или догадываться, не уделяя должного внимания зрительному анализу. Но такого рода облегчение возможно только при накоплении значительного опыта, когда морфема зрительно воспринимается целиком. У неопытного читателя излишняя поспешность и стремление к догадке за счет сокращения трудоемкого зрительного анализа неизбежно ведет к увеличению ошибок и частичной утрате смысла.

Нарушение морфологического анализа слова при чтении связано с недостаточностью процессов определения структуры слова и вычленения его частей, что важно для понимания смысла. При этом слоговой способ чтения может не совпадать с морфологией слова. Например, смысл слова во многом определяется корнем. Чтобы вычленить корень, надо отделить от него прежде всего приставку. Очевидно, что правильный анализ роли морфемы (приставки) в структуре слова помогает понять смысл слова. При чтении ребенок должен анализировать структуру слова (еще не зная этих законов языка, он делает это интуитивно). Но у детей с нарушениями речи плохо с языковой интуицией, поэтому возникают проблемы с пониманием смысла слова из-за трудностей его морфологического анализа. Если не определен корень, то смысл легко «ускользает», если не «расшифрован» суффикс, то смысл слова может быть неточным. При нарушении морфологического анализа может искажаться не только смысл изолированного слова, но и смысл словосочетания, одним из приемов образования которого выступают флексии и префиксы.

В настоящее время, по классификации Р. И. Лалаевой, такие дислексии относят к аграмматическим дислексиям. А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова предлагают в логопедических заключениях фиксировать эти проблемы как нарушения чтения, обусловленные ОНР, для отражения причинно-следственной зависимости нарушения чтения как вторичного дефекта от первичного нарушения устной речи [13]. Разработан комплекс упражнений для коррекции данных недостатков чтения [12]. Однако недостаточно проработаны приемы диагностики нарушений морфологического декодирования при чтении. В результате проблема выявляется только в экспрессивной речи, соответственно, коррекция в лучшем случае происходит спонтанно по мере выполнения разных заданий, за счет упражнений «в языке», но не за счет специально подобранных для формирования «морфологической компетентности» заданий. Данные нарушения можно назвать *морфологической дислексией*, полагаем, что они могут изучаться, своевременно диагностироваться и целенаправленно корректироваться.

7. Процессы синтаксического декодирования. При чтении анализируется связь слов во фразе, правильность выбора подходящего значения многозначных слов из всех возможных. Многие лингвисты утверждают, что основной единицей речи является именно сочетание слов, из которых строятся фразы [1]. Для адекватного анализа смысла словосочетания требуется способность правильно анализировать упомянутые выше флексии и префиксы, служебные слова, место слов в предложении. Такой анализ требует высокого уровня владения системой логико-грамматических средств, соответственно является уязвимым звеном, особенно на начальном этапе обучения чтению. Так, ошибки и искажения окончания являются одной из очень распространенных ошибок. Употребление и понимание служебных слов также может вызывать затруднения у начинающих читателей. Нарушение анализа связей слов во фразе сегодня скорее всего будет отнесено к семантической или аграмматической дислексии.

Однако, учитывая распространенность данного нарушения и необходимость организации отдельного подхода к нему, целесообразно рассмотреть вопрос о его выделении в качестве самостоятельного нарушения – *синтаксической дислексии*.

Синтаксические нарушения, по нашему мнению, также предполагают разработку методов обследования и коррекции.

8. Процессы анализа связей смыслов отдельных фраз. Читателю необходимо проанализировать не только отдельную фразу, но и связь фраз между собой. Разные тексты отличаются в этом плане по своей сложности. Авторы в ходе повествования используют различные литературные приемы, которые зачастую усложняют процесс восприятия. Например, прерывают повествование с целью показа событий из прошлого или, наоборот, прогнозируемого будущего или дают описание внутренних переживаний героя, его воспоминаний, или переход к описанию параллельных событий, происходящих в другом месте. Отдельные тексты могут быть сложны для восприятия даже взрослым опытным читателем.

Нарушение анализа связей смыслов отдельных фраз распространенное явление ввиду сложности механизма. Тут задействуется и память, и способность зрительно вернуться к отдаленным предшествующим фразам (пространственная ориентировка) для подтверждения или опровержения гипотезы при раскрытии новых смыслов в последующих фразах. У детей с речевыми нарушениями выявляется особая уязвимость данного механизма. Для них тщательно должны подбираться тексты с постепенным усложнением. В психолингвистике одной из самых актуальных проблем является проблема понимания текста в процессе чтения, ведутся многочисленные исследования по этой теме [14]. Нарушение анализа связей смыслов отдельных фраз также заслуживают специального внимания и изучения с точки зрения логопедии.

9. Процессы анализа просодических компонентов письменной речи. В письменной речи также присутствуют просодические компоненты, без которых невозможно адекватное восприятие смысла читаемого текста. Для правильного понимания текста читателем авторы используют множество приемов. Так, с помощью пунктуации передается членение текста, его целенаправленность, структура и основные особенности интонации. Текст, написанный без знаков препинания (и без прописных букв!), читается в три – пять раз медленнее, чем текст с правильной орфографией. Назначение знаков препинания – помощь в отражении на письме звучащей речи таким образом, чтобы ее можно было воспроизвести максимально близко к тому, как имел в виду автор текста, когда «кодировал» интонацию. Чтение художественного текста требует особенно выразительной интонации. Писатель К. Паустовский сравнивал знаки препинания с нотными знаками. Посредством письменной речи трудно передать эмоциональное состояние и свое отношение к событию или в процессе коммуникации. Соответственно, возникают трудности и при прочтении. Особую сложность представляет постановка логического ударения во фразе в письменной речи. Иногда невозможно определить логическое ударение по знакам препинания, можно догадаться только по подтексту. Даже у опытного читателя иногда возникают затруднения при чтении с нужной интонацией с учетом знака, который стоит в конце предложения (вопросительный или восклицательный знак, точка). А. Р. Лурия называет пунктуацию «кодом внутренних смыслов в той степени, в какой синтаксические средства являются кодом внешних логических отношений» [1]. Недостаточная сформированность навыка чтения с учетом пунктуации может явиться причиной нарушения понимания прочитанного даже при высоком темпе чтения. Если ребенок не принимает во внимание знаки препинания, которые в том числе отражают паузы между смысловыми звеньями, он не делает необходимые остановки при чтении в нужных местах. При этом ребенок все равно будет делать вынужденные паузы для того, чтобы

набрать воздух. Смысловые звенья будут разорваны в неподходящих местах, соответственно смысл может быть утерян или искажен.

В логопедии разработаны методы диагностики интонационной стороны устной речи. М. М. Безруких предлагает оценивать при диагностике чтения интонационную выразительность [10]. И. Н. Садовникова говорит о необходимости обучения детей технике выразительного чтения и предлагает свою методику. Она отмечает, что феномен выразительного чтения является одновременно средством осмысления текста и итогом такого осмысления [15]. Е. Е. Шевцова также предлагает способы коррекции нарушений интонационной стороны речи при чтении [16]. Однако при активной работе исследователей над разными аспектами нарушений чтения нарушение механизмов анализа просодических компонентов письменной речи не представлено в логопедической литературе в качестве самостоятельного механизма дислексии. Но данное нарушение нельзя игнорировать, так как оно является достаточно распространенным и может приводить к серьезному искажению в понимании прочитанного вплоть до полного непонимания текста. Такие трудности понимания смыслов читаемого текста можно квалифицировать как *просодическую дислексию*. Полагаем, что изучение нарушений механизмов анализа просодических компонентов письменной речи может стать самостоятельным направлением при обследовании нарушений чтения и особым направлением логопедической работы при дислексии.

10. Процессы контроля просодических и смысловых характеристик собственной речи. Ребенок читает чужое сообщение, при этом слышит свой голос, свои интонации. Эти характеристики несут колоссальную смысловую нагрузку. От того, как «прозвучит» фраза в исполнении читателя, зависит понимание ее смысла. Но то «звучание», которое «вкладывал, шифровал» автор текста, может сильно отличаться от той интонации, с которой фразу прочтет читатель. Нарушение процессов контроля просодических и смысловых характеристик собственной речи также требует детального изучения. Если собственная речь ребенка дефектна (ринолалия, дизартрия, ФФН (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), фонетическое недоразвитие речи (ФН)), кинестетические сигналы, поступающие от органов артикуляции, нечеткие. Такие дети часто бывают неразговорчивы – окружающие плохо понимают их, что вызывает ряд психологических проблем и приводит к нежеланию коммуницировать, избеганию говорения, стремлению к односложным ответам на вопросы. Это приводит к тому, что в окружении ребенка преобладает правильная речь (взрослых), а опыт восприятия собственной речи у таких детей беден. Однако при чтении ребенок вынужден осуществлять именно эту деятельность. Дефекты собственной речи: нарушение произношения, замена звуков, нарушение интонирования, общая монотонность речи, запинки, нарушения голоса (тихий, затухающий, гиперназализация, гипоназализация и т. д.) приводят к увеличению трудоемкости декодирования прочитанного и иногда к полной утрате смысла. Если речь ребенка монотонная, голос затухающий, истощающийся, при чтении фразы ребенку может быть трудно правильно поставить логическое ударение и выразить интонацию, что также может привести к утере смысла уже целой фразы. Коррекционная работа в этом направлении представлена, например, в пособии Е. Е. Шевцовой, соответственно, в логопедии есть понимание этой проблемы [16]. Однако такие нарушения не представлены в качестве возможного механизма дислексии в современных классификациях.

11. Процессы, обусловленные работой воображения слушателя. При чтении актуализируется не только образ-смысл слов, но и образы, которыми «хочет» поделиться автор. Однако в реальности создаваемые образы являются продуктом ак-

тивного (хотя бы и называемого воссоздающим!) воображения читающего и зависят от особенностей его психики не в меньшей мере, чем от того образа, который «кодировал» автор. На примере чтения художественных текстов можно проанализировать работу воображения в процессе чтения. При чтении художественных текстов люди часто говорят о погружении в особую атмосферу, они живо представляют себе героев, их характер, диалоги, их эмоциональные состояния, мимику, жесты, позы. Таким образом воображение читателя рисует живые картины происходящего, образы. Эти процессы помогают человеку осознавать читаемое. Нарушение процессов, обусловленных работой воображения слушателя, несомненно играет огромную роль в недостаточности понимания прочитанного. Дети с нарушениями речи особенно уязвимы в этом смысле. Замечено, что эти дети в большей мере ищут поддержку в иллюстрациях к тексту. Более того, они демонстрируют большее доверие иллюстрациям, чем прочитанному в тексте. Особенно важна работа воображения при чтении художественных текстов. Исследователи утверждают, что в практике встречаются дети, которые хорошо воспринимают научные тексты, тексты из энциклопедий, но затрудняются в понимании именно художественных текстов [17]. В настоящее время данной проблеме не уделяется должного внимания. Вопросы выявления дефицитности и коррекции процессов воссоздающего воображения читателя могут стать предметом дальнейших исследований.

12. Понимание внутреннего смысла высказываний – подтекста. А. Р. Лурия говорит о том, что разные тексты требуют разной глубины анализа от читателя [1]. Особую сложность представляют собой художественные тексты, в которых зачастую под внешним содержанием скрыт внутренний смысл, мотивы героев, эмоции, психологический портрет. Во многом успешность декодирования подтекста зависит от сформированности картины мира у ребенка, от его умения понимать других людей. Таким образом, не только уровень развития навыка чтения человека определяет содержание, констелляцию процессов, но и характер текста определяет совокупность необходимых для его понимания процессов. Для полноценного понимания подтекста высказывания у ребенка прежде всего должно успешно пройти декодирование его внешней оболочки. Но, безусловно, это еще не гарантирует успешного декодирования внутреннего смысла текста. К сожалению, дети с нарушениями речи зачастую имеют дефицит общения, что не способствует развитию понимания своих и чужих слов и поступков, и у них формируется неполноценная картина мира. Это приводит к тому, что истинные смыслы высказываний персонажей ускользают от понимания детей при чтении. А. Р. Лурия призывал разрабатывать наиболее рациональные пути обучения декодированию внутреннего смысла произведения [1]. Эти задачи остаются актуальными по сей день.

13. Процессы декодирования мотива автора текста. Декодирование мотива, лежащего в основе написанного, является одним из заключительных процессов импрессивной письменной речи [1]. Кто автор произведения, можно ли ему доверять, как автор относится к действующим лицам, что хотел автор произведения донести до своего читателя и зачем? Или что и зачем хотел сообщить приятель в своем послании, например, по телефону в процессе переписки? Автор произведения становится собеседником читателя, он пишет для него, чтобы донести до него свои идеи, мысли. Конечная цель чтения – это понимание мотива письменного сообщения, текста, усвоение нового знания, использование полученной информации для собственных целей, понимание людей, которые сообщают информацию посредством письменного сообщения. Чтение нельзя назвать эффективным при неполноценном достижении этих целей. Данные процессы

и их нарушения недостаточно анализируются специалистами в настоящее время и дефицитарность процессов декодирования мотива автора текста не представлена в логопедической литературе в качестве особого механизма недостатков понимания текста. По нашему мнению, важно проводить исследование понимания мотивов высказываний героев текста и автора текста и коррекции нарушений этих процессов у детей с нарушениями речи.

Заключение

Письменная речь является наиболее сложным видом высказывания, соответственно она имеет сложнейшую психологическую структуру и предъявляет высокие требования к субъекту, собирающему ее декодировать. На сегодняшний день остается актуальным вопрос изучения психофизиологии чтения. Анализ процессов импрессивной письменной речи показывает, насколько они сложны и взаимосвязаны. В процессе обследования сформированности чтения можно увидеть техническую сторону чтения и, задавая вопросы, определить степень понимания прочитанного. Однако перед специалистом встает вопрос о причинах выявленных нарушений. Разобраться в причинах можно, только имея четкое представление о процессах, протекающих при чтении. В современной логопедии нет полного и систематизированного понимания процессов, обеспечивающих акт чтения, глубокому изучению подвергаются лишь отдельные процессы. Изучается связь формирования письменной речи с уровнем развития устной, изучаются процессы зрительного восприятия, мнестические проблемы, однако мы видим, что многие аспекты остаются вне поля зрения исследователей. При этом некоторые проблемы по отдельности осознаются, предлагаются пути коррекции, однако требуется систематизация накопленных наработок и дальнейшее исследование тех проблем, которые остаются непроработанными. Очевидно, недостаточно назвать нарушение понимания прочитанного семантической дислексией, поскольку это не дает специалисту необходимых инструментов для выявления истинных причин проблемы и построения правильного коррекционного маршрута. По нашему мнению, современная логопедия имеет возможность расширить и уточнить существующую классификацию нарушений чтения. Для решения этих вопросов требуется реализация масштабного междисциплинарного спектра исследований. В приведенном анализе обозначены некоторые проблемы и возможные направления дальнейших исследований нарушений процессов чтения. Также предложены требующие экспериментального изучения виды дислексий – мотивационная, лексическая, морфологическая, синтаксическая, просодическая, названия которых отражают нарушенный процесс.

Мы не претендуем на то, что представленный анализ является исчерпывающим, но полагаем, что он поможет определить пути дальнейших исследований нарушений импрессивной речи. Особенно актуальны вопросы разработки методик для более дифференцированного обследования нарушений чтения, которые позволяли бы точнее выявлять существующие проблемы, и, соответственно, на основе более глубокого понимания нарушенных процессов проводить дифференцированную коррекцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 384 с.
2. *Солдатов Д. В., Роденкова Л. Н.* Импрессивная устная речь: логопсихологический анализ структуры // *Modern Humanities Success.* 2023. № 12. С. 149–155.

3. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / науч. ред. Н. В. Серебрякова. СПб.: КАРО, 2019. 256 с.
4. Роль функциональной асимметрии в развитии и динамике когнитивных и речевых расстройств: колл. моногр. / Ж. М. Глозман, Е. И. Николаева, Н. Л. Карпова, А. В. Добрин. М.: Психол. ин-т РАО, 2022. 194 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. 432 с.
6. Григоренко Е. Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 311 с.
7. Особенности зрительного восприятия и окулomotorной активности во время чтения у детей 7–10 лет с разным уровнем сформированности читательского навыка / М. М. Безруких, О. Н. Адамовская, В. В. Иванов [и др.] // Физиология человека. 2019. Т. 45, № 6. С. 27–35.
8. Оганов С. Р., Корнев А. Н. Окулomotorные референты деятельности чтения у детей с дислексией 9–11 лет // Физиология человека. 2023. Т. 49, № 3. С. 34–41.
9. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: моногр. СПб.: КАРО, 2007. 191 с.
10. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
11. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Советские учебники, 2023. 260 с.
12. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М.: АРКТИ, 2017. 360 с.
13. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). М.: Когито-Центр, 1996. 47 с.
14. Залевская А. А. Введение в психоллингвистику: учебник. 2-е изд. испр. и доп. М.: РГГУ, 2007. 560 с.
15. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М.: ПАРАДИГМА, 2011. 279 с.
16. Шевицова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи: моногр. М.: АСТ: Астрель, 2009. 222 с.
17. Соболева А. Е., Краснова С. В. Чтение с увлечением. М.: ЭКСМО, 2010. 128 с.

REFERENCES

1. Luriya A. R. *Lektsii po obshchey psikhologii*. St. Petersburg: Piter, 2019. 384 p.
2. Soldatov D. V., Rodenkova L. N. Impressivnaya ustnaya rech: logopsikhologicheskii analiz struktury, *Modern Humanities Success*, 2023, No.12, pp. 149–155.
3. Lalaeva R. I. *Narusheniya chteniya i puti ikh korrektsii u mladshikh shkolnikov: ucheb. posobie*. Ed. by N. V. Serebryakova. St. Petersburg: KARO, 2019. 256 p.
4. Glozman Zh. M., Nikolaeva E. I., Karpova N. L., Dobrin A. V. *Rol funktsionalnoy asimetrii v razvitii i dinamike kognitivnykh i rechevykh rasstroystv: coll. monogr.* Moscow: Psikhol. In-t RAO, 2022. 194 p.
5. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech*. St. Petersburg: Piter, 2017. 432 p.
6. Grigorenko E. L. Vliyanie individualnykh osobennostey kognitivnogo razvitiya na ovladenie navykami chteniya i pisma mladshimi shkolnikami. *PhD dissertation (Psychology)*, Moscow, 2012. 311 p.
7. Bezrukikh M. M., Adamovskaya O. N., Ivanov V. V. et al. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya i okulomotornoy aktivnosti vo vremya chteniya u detey 7–10 let s raznym urovnem sformirovannosti chitatelskogo navyka. *Fiziologiya cheloveka*. 2019, Vol. 45, No. 6, pp. 27–35.

8. Oganov S. R., Kornev A. N. Okulomotornye referenty deyatel'nosti chteniya u detey s disleksiyey 9–11 let. *Fiziologiya cheloveka*. 2023, Vol. 49, No. 3, pp. 34–41.
9. Rusetskaya M. N. *Narusheniya chteniya u mladshikh shkolnikov: analiz rechevykh i zritelnykh prichin: monogr.* St. Petersburg: KARO, 2007. 191 p.
10. Bezrukikh M. M. *Trudnosti obucheniya v nachalnoy shkole. Prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch.* Moscow: Eksmo, 2009. 464 p.
11. Egorov T. G. *Psikhologiya ovladeniya navykom chteniya.* Moscow: Sovetskie uchebniki, 2023. 260 p.
12. Yastrebova A. V., Bessonova T. P. *Obuchaem chitat i pisat bez oshibok: Kompleks uprazhneniy dlya raboty uchiteley-logopedov s mladshimi shkolnikami po preduprezhdeniyu i korrektsii nedostatkov chteniya i pisma.* Moscow: ARKTI, 2017. 360 p.
13. Yastrebova A. V., Bessonova T. P. *Instruktivno-metodicheskoe pismo o rabote uchitelya-logopeda pri obshcheobrazovatel'noy shkole. (Osnovnye napravleniya formirovaniya predposylok k produktivnomu usvoeniyu programmy obucheniya rodnomu yazyku u detey s rechevoy patologiyey).* Moscow: Kogito-Tsentr, 1996. 47 p.
14. Zalevskaya A. A. *Vvedenie v psikholingvistiku: textbook.* Moscow: RGGU, 2007. 560 p.
15. Sadovnikova I. N. *Disgrafiya, disleksiya. Tekhnologiya preodoleniya: posobie dlya logopedov, uchiteley, psikhologov, studentov pedagogicheskikh spetsialnostey.* Moscow: PARADIGMA, 2011. 279 p.
16. Shevtsova E. E., Zabrodina L. V. *Tekhnologii formirovaniya intonatsionnoy storony rechi: monogr.* Moscow: AST: Astrel, 2009. 222 p.
17. Soboleva A. E., Krasnova S. V. *Chtenie s uvlecheniem.* Moscow: EKSMO, 2010. 128 p.

Солдатов Дмитрий Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и дефектологии, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

e-mail: soldatovdv@list.ru

Soldatov Dmitry V., PhD in Psychology, Associate Professor, Assistant Professor, Psychology and Defectology Department, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo

e-mail: soldatovdv@list.ru

Роденкова Лариса Николаевна, учитель-логопед, ГБОУ города Москвы «Школа № 2103»

e-mail: larisa_rodenkova@mail.ru

Rodenkova Larisa N., Speech Therapist Teacher, School 2103, Moscow

e-mail: larisa_rodenkova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.01.2025
The article was received on 08.01.2025