**Трудности, возникающие у школьников при обучении русскому языку и чтению, и их причины**

Каждый учитель в процессе своей педагогической деятельности встречает немало обучающихся, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала. Без выявления причин этих трудностей, носящих в значительной числе случаев психологический характер, невозможна эффективная работа по их преодолению и, в конечном итоге, повышение школьной успеваемости.

Как считают психологи, психологические причины, вызывающие отставание в учении, многообразны и находятся в сложной взаимосвязи с внешними проявлениями школьных трудностей. И отмечают следующее: в основе одной какой-либо трудности в учебной работе могут лежать различные психологические причины, а в основе разных по внешним проявлениям трудностей может быть одна и та же психологическая причина. Например, невнимательность может быть следствием разных причин несформированности процессов произвольного внимания, результатом недостаточного развития мыслительной деятельности, отсутствия интереса к учению, наличия каких-либо проблем. Невнимательность может быть связана с индивидуально-типологическими особенностями обучающегося (слабость нервной системы), в ряде случаев затрудненность носового дыхания школьника может также приводить к невнимательности.

А в основе таких разных трудностей обучающихся, как плохая память, неумение выделять в учебном материале существенное, трудности с решением арифметических задач, может лежать одна и та же психологическая причина – несформированность мыслительной операции анализа.

Такое сложное соотношение между внешними проявлениями трудностей в учении и причинами, их вызывающими, делает необходимым не только хорошее понимание учителем этих связей, но для эффективного их выявления владение им специальными психодиагностическими методиками.

Необходимо отметить, что речь пойдет о дисграфии и дислексии, часто наблюдающихся у учеников. Таких детей, в большинстве случаев, мы относим к слабоуспевающим.

Однако отсутствие достаточно разработанных и удобных для практического использования учителем способов психологического анализа конкретных случаев школьной неуспеваемости делают его работу по определению трудностей в обучении детей малоэффективной, так как в большинстве случаев учитель пользуется традиционным способом работы со слабоуспевающими обучающимися: проводит с ними дополнительные занятия, состоящие в основном в повторении и дополнительном разъяснении учебного материала. Но, как показывает опыт многих учителей, эти занятия далеко не всегда дают желаемый результат. В лучшем случае они могут привести лишь к временным положительным сдвигам в учении и не устраняют подлинные причины трудностей школьников.

Совершенно очевидно, что эффективная помощь таким обучающимся может быть оказана только совместной работой учителя, психолога, логопеда. Лишь этот «союз» приведёт к устранению возникших у обучающихся в процессе обучения трудностей.

Совместная разработка различных способов выявления психологических причин трудностей в обучении должна способствовать принципиальному изменению содержания дополнительной работы учителя с детьми, имеющими такие трудности. Работа должна проходить как минимум в два этапа.

На первом этапе, имеющем диагностическую направленность, на дополнительных занятиях психолог предлагает детям специальные задания не учебного характера, с целью выявления психологических причин, вызывающих те или иные конкретные трудности школьников.

На втором этапе, исходя из принципа единства диагностики и коррекции, эти же задания уже учитель может использовать в качестве средства психологической коррекции выявленных недостатков в психологическом развитии обучающихся.

Для осуществления такой психодиагностической деятельности учителю надо иметь достаточно развёрнутое, систематическое описание тех трудностей, которые возникают у обучающихся в процессе обучения. Необходимо перечислить возможные причины, в том числе и психологические, лежащие в основе этих трудностей, и указать на способы психологической диагностики и устранения выявленных недостатков.

Процесс становления чтения и письма очень сложен. В нем участвуют четыре анализатора:

* речедвигательный, который помогает осуществлять артикулирование, то есть наше произношение;
* речеслуховой, который помогает произвести отбор нужной фонемы;
* зрительный, который подбирает соответствующую графему;
* двигательный, с помощью которого осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи).

Все эти сложные перешифровки осуществляются в теменно-затылочно-височной областях головного мозга и окончательно формируются на 10–11-м году жизни.

Письмо начинается с мотива, побуждения – этот уровень обеспечивается лобными долями коры головного мозга.

Огромное значение для овладения процессами письма и чтения имеет степень сформированности всех сторон речи. Поэтому нарушения или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон, звукопроизношения на разных этапах развития являются одной из основных причин дисграфии и дислексии.

Если у ребенка нарушен речевой слух (фонематическая дисграфия и дислексия), то, понятно, ему очень трудно научиться читать и писать. В самом деле, как он может читать, если нечетко слышит звучащую речь? Овладевать письмом он также не в состоянии, так как не знает, какой звук обозначает та или иная буква. Задача осложняется еще и тем, что ребенок должен правильно уловить определенный звук и представить его в виде знака (буквы) в быстром потоке воспринимаемой им речи. Поэтому обучение грамоте ребенка с дефектным речевым слухом – сложная педагогическая проблема.

В группу риска входят дети, не страдающие речевыми нарушениями, но имеющие недостаточно четкую артикуляцию. Про них обычно говорят: “Еле языком ворочает...”, – их называют “мямлями”. Нечеткая команда от нечеткого артикулирования, да еще при недосформированности фонематических процессов, может вызвать и нечеткие ответные реакции, что влечет за собой ошибки в чтении и письме.

Наряду с речевым (фонематическим) слухом люди обладают особым зрением на буквы. Оказывается, что просто видеть окружающий мир (свет, деревья, людей, различные предметы) недостаточно для овладения письмом. Необходимо обладать зрением на буквы, позволяющим запомнить и воспроизвести их очертания.

Значит, для полноценного обучения ребенок должен иметь удовлетворительное интеллектуальное развитие, речевой слух и особое зрение на буквы. Иначе успешно овладеть чтением и письмом он не сможет.

Неравное развитие полушарий мозга. Какая область мозга «отвечает» за письмо и чтение? Оказывается, центр речи у большинства людей находится в левом полушарии. Правая же гемисфера мозга «заведует» предметными символами, зрительными образами. Поэтому у народов, письменность которых представлена иероглифами (например, у китайцев), лучше развита правая половина мозга. Письмо и чтение у жителей Китая, в отличие от европейцев, пострадает при неполадках справа (допустим, при кровоизлиянии в мозг).

Анатомическими особенностями центральной нервной системы объясняются известные врачам факты неплохих способностей к рисованию у дисграфиков. Такой ребенок с трудом осваивает письмо, но получает похвальные отзывы учителя рисования. Так и должно быть, потому что у этого ребенка более «древняя», автоматизированная область правого полушария никоим образом не изменена. Нелады с русским языком не мешают этим детям «объясняться» с помощью рисунка (как в древности – посредством изображения на скалах, бересте, глиняных изделиях).

Логопеды иногда обращают внимание на «зеркальный» характер письма пациентов. При этом буквы перевернуты в другую сторону – как при изображении в зеркале (оптическая дисграфия и дислексия). Пример: «С» и «З» открываются влево; «Ч» и «Р» выдающейся частью написаны в другую сторону. Зеркальное письмо наблюдается при разных расстройствах, однако врач при подобном явлении ищет явное или скрытое левшество. Ищет и нередко находит: зеркальные перевороты букв – характерная особенность левшей.

Играет роль и наследственный фактор, когда ребенку передается недосформированность мозговых структур, их качественная незрелость. В этом случае в результате затруднения коркового контроля при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и родители в школе.

Существует генетическая предрасположенность к наличию этого изъяна, так как это расстройство наблюдается у нескольких членов в отдельных семьях. Нарушение чтения чаще становится очевидным ко 2-му классу. Иногда дислексия со временем компенсируется, но в ряде случаев остается и в более старшем возрасте.

Наличие врожденных особенностей, влияющих на возникновение дислексии и дисграфии, объясняет тот факт, что нередко оба вида расстройства наблюдаются у одного и того же ребенка. При этом признаков отставания в умственном развитии у такого ребёнка чаще всего не наблюдается. Ребенок оказывается не в ладах с русским языком, хотя хорошо справляется с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности.

Иногда, однако, причиной дисграфии может стать двуязычие в семье. В последнее время, в силу больших изменений в географии общества, когда многие вынуждены покидать свой дом, учить второй язык, эта причина становится все более актуальной.

Среди уже названных дисграфий и дислексий (оптическая, фонематическая) выделяют ещё и кинетическую (мотрную) дисграфию и дислексию -нарушение движений глаз в процессе чтения. Неподвижный взгляд практически не воспринимает сложное по структуре изображение. Всякое сложное восприятие осуществляется с помощью активных, поисковых движений глаза. Перевод взора с буквы на букву, со слова на слово, со строки на строку имеет свои закономерности. Детям не всегда удается овладеть ими беспрепятственно. Кинетическая (моторная) дисграфия обусловлена определенными требованиями к движению руки, если они не соблюдаются, возникают характерные трудности движения руки во время письма.

Все эти виды дисграфий являются первичными, т.к. обусловлены нарушением одной из базисных для письменной речи предпосылок. Отличительной особенностью вторичных нарушений чтения и письма является отсутствие специфических предпосылок к ним. Такие дети легко дифференцируют фонемы, ориентируются в звуко-буквенном анализе слова, узнают сложные зрительные изображения, у них нет ограничений в движениях. В возникновении вторичных дислексий и дисграфий существенную роль играют дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания. Плохая слухо-речевая память мешает запомнить прочитанный или диктуемый текст и правильно воспроизвести его. Особое значение имеет темп деятельности во время письма и чтения. Дети, которые по каким-либо причинам, не успевают писать и читать в заданном темпе, торопясь выполнить задание, делают самые разнообразные ошибки. Можно подумать, что у них присутствуют все виды дислексий и дисграфий сразу. Однако при снижении темпа эти дети достаточно хорошо читают и пишут.