**Механизмы трудностей письма**

**у младших школьников**

 Нарушения письменной речи у детей известны с давних времён. Ещё в 1877 году немецкий врач A. Kussmaul впервые выделил нарушения чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности. Однако в последние десятилетия ситуация резко изменилась к худшему. Печально знать, что трудности письма, которые возникают у школьников, сохраняются и в их взрослой жизни: даже закончив школы и институты, они остаются безграмотными! В большинстве случаев эти проблемы не существуют по отдельности, а образуют целый комплекс.

 Важной задачей педагога является своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости на начальных этапах обучения у детей младшего школьного возраста. Соответствующая коррекционная работа может уменьшить вероятность перерастания временных неудач в обучении в хроническую неуспеваемость.

Каждый учитель замечал среди своих учеников таких, которым **трудно поддерживать оптимальный уровень активности.**Они не сразу входят в рабочее состояние, а поработав, быстро устают – их работоспособность колеблется и скоро угасает. Даже долго находиться за партой этим детям трудно. В первой половине урока они еще пытаются следить за объяснениями учителя, во второй – нередко «отключаются» и порой ложатся на парту. Их письменные задания часто оказываются незавершенными, а ошибки к концу выполнения задания становятся более частыми и грубыми. Эти ученики быстро утомляемы и истощаемы. Таким детям требуются повышение мотивации, эмоциональный «разогрев» и дозировка заданий, частая смена видов деятельности.Родителей и учителей также беспокоят гиперактивные учащиеся с трудностями удержания произвольного внимания.

 Трудности учения существуют и у детей  **с отставанием функций программирования и контроля деятельности.** Часто эти дети непоседливы, им нужно постоянно двигаться, они вскакивают и тянут руку, не дослушав вопрос, но среди них бывают и замедленные, вялые, недостаточно активные. Для таких детей характерны трудности в планировании и планомерном выполнении действия. Им трудно сразу включиться в задание, они легко отвлекаются на посторонние раздражители, соскальзывают на более упрощенный вариант выполнения действия. Ребёнок часто не доводит действие до конца и не сверяет результат действия с его образцом или замыслом.

   Слабая произвольная организация и невысокая мотивация приводят к неуспехам в учебе и нарушениям поведения. Овладение грамотой предъявляет требования к сформированности функций программирования и контроля. У детей с отставанием в развитии этих функций при выполнении письменных работ наблюдаются следующие ошибки:

   ♦ пропуск или вставка элементов букв, самих букв, слогов, слов;

   ♦ инертное повторение (персеверация) предшествующих элементов букв, букв, слогов и слов;

   ♦ «слипание» (контаминация) двух слов, например: *на ели лежит – на елижит; все еще – всеще;*

 ♦ ошибки языкового анализа (недостаточность ориентировки ведет к ошибкам определения границы предложений, выделения слов – отсюда отсутствие большой буквы в начале предложения, пропуск точек и слитное написание слов);

   ♦ орфографические ошибки (учет орфограммы требует усложнения программы написания; ребенок, зная правило, может не использовать его, упрощая таким образом программу).

   Таким детям требуется вынесение программы действия «наружу», и поэтому наиболее эффективным является метод «пошагового» выполнения действия. На начальных этапах коррекционной работы учитель совместно с учеником «пошагово» выполняют задания, но постепенно инициатива отдаётся ученику, который впоследствии выполняет действия самостоятельно.

   Другая причина трудностей в учении связана с  **отставанием в развитии функции переработки информации:**слуховой, кинестетической, зрительной, зрительно-пространственной.

   При задержке развития функции переработки  *слуховой и кинестетической*информации страдают чтение и письмо. Ребенок путает при чтении и письме близкие по звучанию и произношению звуки, навыки чтения и письма не автоматизируются. Трудности чтения ребенок пытается компенсировать «угадывающим» чтением. В письме, кроме замен близких звуков, встречаются еще и замены близких графем (букв).   Основной путь коррекции в этих случаях – детальная проработка звукового анализа с внешними опорами при использовании сильных сохранных звеньев. У этих детей обычно бедный словарный запас и низкая слухоречевая память.

 Учителя припомнят в своей практике детей с хорошо развитой речью, тонких по своему эмоциональному складу, легкоранимых. Когда слушаешь такого ученика, думаешь, что он блестяще учится, а заглянешь в его тетради по русскому языку – одни ошибки, да еще какие. Ошибки проявляются из-за трудности в переработке *зрительно-пространственной информации.*

   Если их проанализировать, то обнаруживаются:

   ♦ трудности ориентировки на листе бумаги, в нахождении начала строки, соблюдении строки;

   ♦ колебания наклона и размера букв, раздельное написание букв внутри слов;

   ♦ трудности припоминания букв, их искаженное написание, замена рукописных букв печатными, замена похожих букв *(К-Н);*

   ♦ устойчивая зеркальность, то есть замена *3-Е, У-Ч, б-д, д-в,*поворот букв и цифр в противоположную сторону (например, смотрит влево);

   ♦ трудности запоминания словарных слов, даже часто встречающихся ;

   ♦ пропуск и замена гласных, в том числе ударных;

   ♦ нарушение порядка следования букв;

 ♦ тенденция к фонетическому письму (транскрипционному): *ручьи – ручйи, строится – строедца* и т. п.;

   ♦ слитное написание двух слов.

    Перечисленные ошибки имеют один механизм – трудности оперирования пространственной информацией.   Для этих детей малодоступны глобальное чтение, чтение методом целых слов. Они овладевают навыками чтения аналитическим путем, опираясь на сохранную аналитическую стратегию восприятия.

   Принципиальный путь помощи в подобных случаях тот же: высокая мотивация (интересная игра, соревнование), действия в пространстве во внешнем плане с проговариванием (например, *чтобы «найти клад», пойди прямо, поверни налево, загляни под…).*

  Наконец, необходимо упомянуть и  *трудности переработки зрительной информации.*У детей страдает формирование четких образов предметов, задерживаются формирование словаря, усвоение букв и овладение чтением.

 Итак, мы рассмотрели механизмы трудностей и нарушений процесса письма у детей с точки зрения нейропсихологии. Правильно подобранные методы и приёмы коррекционно-развиваюшей работы помогут снизить возможность возникновения у ребенка нервно-психических, психосоматических расстройств как последствий стресса, связанного с отрицательными эмоциями.

 Учитель – главное лицо в школе, и от того, насколько он понимает трудности своих учеников, видит их сильные стороны и может им помочь, зависят и успехи детей, и психологический климат в школе. А педагогу, в свою очередь, тоже нужно помочь, правильно подготовив детей к школе. Ведь основы грамотности дети приобретают, взаимодействуя с родителями, братьями и сестрами, сверстниками.