

ПРАКТИКА

- Причины неграмотности школьников
- Качество образования
- Матрица лидерства

Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников

Л. А. Ясюкова

В исследовании, проведенном в 2000 году в рамках программы «Program for International Student Assessment» (PISA), изучалось чтение и грамотность 15-летних учащихся 32 стран [4]. Наиболее грамотными были признаны учащиеся Финляндии, Канады, Новой Зеландии, Австралии, Ирландии, Кореи, Великобритании, Японии, Швеции, Австрии (1–10 места). Французские школьники заняли 14-е место, американские — 15-е, испанские — 18-е, итальянские — 20-е, немецкие — 21-е, школьники России оказались на 27-м месте. Замыкали список учащиеся Мексики и Бразилии. Если еще учесть, что исследование проводилось среди 15-летних подростков, т.е. в 9-10-х классах, до которых у нас не добираются полностью неграмотные учащиеся, то каков на самом деле уровень грамотности среди молодежи (и не только среди молодежи) в нашей стране? К сожалению, уже никого не удивляет многообразие ошибок даже в печатных текстах (книги, газеты, журналы), которые остаются, несмотря на встроенную в компьютерные программы проверку правописания. За последние десятилетия все к этому привыкли, успокоив себя ссылками на сложность русского языка.

Сложность заключается в том, что в

русском языке нет взаимно однозначного соответствия между звучанием и написанием слов. При этом известно, что писать надо не так, как слышится, а в соответствии с принятой графикой изображения и правилами написания. Учебные программы начальной школы до середины 80-х годов прошлого века строго следовали этому принципу: детей сначала знакомили с буквами и правилами, по которым из них складываются слова и далее — с правилами построения предложений и написания текстов. Зрительный метод обучения был нацелен на то, чтобы дети привыкали писать так, как видели, а не так, как слышали. Чтению учили так же наглядно, посредством составления из букв слогов и слов, и далее составлению из слов предложений. В результате подавляющее большинство учащихся выпускных классов обычных общеобразовательных школ писало экзаменационное сочинение, делая на 10 страниц текста не более 2-4 ошибок. (Сегодня таких результатов достигают отдельные учащиеся гимназий, а про общеобразовательные школы и вообще говорить не приходится.) Однако этот метод обучения был признан неправильным, были разработаны учебные программы, в основу которых был положен звуковой анализ речи.



Современные программы, основанные на фонематическом методе, обучают, в первую очередь, звуковому анализу речи, определению звукового состава слова. Только после этого детей знакомят с буквами и показывают, как переводить звуковой образ в буквенную запись, т.е. обучают детей писать так, как они слышат. И после этого мы удивляемся повальной неграмотности. Однако ни педагоги, ни психологи не подвергают сомнению качество учебной программы, но единодушны в том, что причина неграмотности — в недостатках развития фонематического слуха современных детей. И начинают развивать этот слух со старшей, а иногда и со средней группы детского сада. Современные дети в течение двух-трех лет до поступления в школу выполняют разнообразные упражнения, чтобы научиться выделять фонемы и анализировать звуковой состав слова, а логопеды помогают им преодолевать дефекты звукопроизношения. Миф о том, что фонематический слух абсолютно необходим при обучении чтению и грамотному письму, так утвердился за последние 20 лет, что уже никто не подвергает это положение сомнению. Считается, что даже буквы можно успешно усвоить только в том случае, «если: 1) ребенок имеет четкий слуховой и артикуляционный образ звука, т.е. когда он звук дифференцирует, не смешивая с другими, что называется фонематическим восприятием; 2) ребенок имеет представление об общем фоне звуке речи, о фонеме, имеющей смысловозначительное значение, и умеет выделять звуки из речи, т.е. проводить фонематический анализ» [4, с. 152]. Педагоги, логопеды, психологи убеждают родителей, что грамотное письмо невозможно, если до школы не сформировать у ребенка фонематический слух. И приводят в подтверждение своих слов неграмотность современных школьников.

Однако любой педагог, логопед, психолог может прийти в школу, где обучаются глухонемые дети (я в такой школе работала 4 года). У глухонемых детей вообще нет никакого слуха (не только фонематического), тем не менее большинство из них пишет грамотно. Работают они по учебникам общеобразовательных школ, читают и вполне понимают, что в них написано. Следовательно, без фонематического слуха вполне можно обойтись и при обучении чтению, и при обучении грамотному письму. Естественно, глухонемых детей учат зрительным, буквенным методом

и достигают с его помощью высоких положительных результатов.

Если логопеды доказали, что у современных детей не развит фонематический слух, то зачем при их обучении использовать программы, основанные на фонематическом анализе? Школа должна решать вполне конкретную зада-

Миф о том, что фонематический слух абсолютно необходим при обучении чтению и грамотному письму, так утвердился за последние 20 лет, что уже никто не подвергает это положение сомнению

чу: обучать тех детей, которые приходят учиться. Даже если программы прекрасны сами по себе, но не обеспечивают качества обучения современных детей, зачем их использовать? Не лучше ли вернуться к программам 60-70-х годов прошлого века или использовать новые разработки, основанные на зрительном методе, например, кубики Н.А. Зайцева? Своих детей я учила чтению и письму зрительным методом, и по русскому языку за все время обучения, кроме пятюрок, других оценок у них не было. За годы консультирования я помогла многим учащимся при помощи заинтересованных родителей вопреки школьным программам добиться грамотного письма, используя именно зрительные методы обучения. Современным педагогам не нравится, когда в классе оказываются дети, научившиеся читать с помощью буквенных касс или кубиков Н.А. Зайцева. Основная претензия состоит в том, что дети не знакомы с фонематическим анализом. Обычно у меня происходит следующий диалог с учителем: «Дети читают бегло?» — «Да, но не умеют делать фонематический анализ». — «Дети пишут грамотно?» — «Да, но не умеют делать фонематический анализ». — «Если они бегло читают и пишут грамотно, зачем им фонематический анализ?» На последний вопрос учителя отвечают ссылками на программу, которая этого требует. Если в первом классе бегло читающие дети усердствуют в освоении фонематического анализа, слуховой образ слова начинает вытеснять зрительный его образ, и письмо становится менее грамотным. Я не против того, чтобы учащиеся знали, что такое фонема и могли сделать фонематический разбор слова. По старым программам их этому обучали в 5-6 классах, и они овладевали основами теоретической лингвистики, сохраняя при этом грамотное письмо.

Какие же рекомендации дают психологи родителям, которые готовят своих

детей к школе и хотят научить их читать? Естественно, рекомендуют развивать фонематический слух. Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман, авторы многих известных пособий, подчеркивают, что «начинать обучение грамоте с букв опасно» [2, с. 6], «знакомству и работе ребенка с буквами должен предшествовать

добуквенный, чисто звуковой период обучения» [2, с. 7]. Ими разработано и предложено много игр и упражнений на определение первого и последнего звука в слове, различение твердого и мягкого звуков, выделение ударного гласного звука, проведение полного звукового анализа слова, которые широко используются в дошкольном и начальном школьном обучении. В предлагаемых ими играх-упражнениях на «МА» начинаются не только слова машина, матрешка, но и мочалка, морковка, а на «СА» начинается слово собака [2, с. 54]. Первый звук в слове эскимо — «И», а в слове вторник — «Ф». В словах НОС и НЕС различаются именно первые звуки (твердый и мягкий Н), а вторые гласные звуки одинаковы (О) [2, с. 36].



Людмила Аполлоновна Ясюкова
Кандидат психологических наук, доцент,
руководитель лаборатории социальной
психологии НИИ комплексных
социальных исследований Санкт-
Петербургского государственного
университета.

Ударный гласный звук «О» следует выделять не только в словах корова, конь, овцы, но и в словах теленок, козленок. В словах конфета и орехи — ударный звук «Э», в слове изюм — «У», а в слове инжир — «Ы» [2, с. 21]. Ребенок должен научиться правильно слышать звуки в словах: (ЙЭ)ЛЬ, (ЙО)ЛКА, (ЙУ)БКА, (ЙА)КОРЬ, т.к. не существует звуков Е, Ю, Я. Ребенка рекомендуется знакомить с буквами только после того, как он научится легко выделять звуки в любых

рафическую премудрость: большинства объяснений он еще не поймет, но начнет чувствовать себя крайне неуверенно при записи слов» [2, с. 65]. Если родители следуют этим рекомендациям, и ребенок продолжает писать так, как слышит, то у него формируется и зрительно-двигательный неграмотный образ слова. Чем чаще он так пишет и видит эту неграмотную запись, тем привычнее она воспринимается, закрепляется и в дальнейшем воспроизводится авто-

появлялись в детских садах, проверяли особенности произношения и учили детей правильно выговаривать слова. В школах они не работали, дети и без них успешно осваивали грамоту. Ситуация изменилась после того, как начальная школа перешла на новую программу по русскому языку. Сегодня, несмотря на различие авторов и кажущееся обилие учебников, основу любой программы составляет метод фонематического анализа речи. Фактически — программа одна и дефекты обучения везде одинаковы. И в каждой школе теперь есть логопед, и работы у него исключительно много. Можно сказать, что работа современного логопеда заключается в том, чтобы исправлять неграмотность, которая формируется у учащихся под влиянием рекомендуемого педагогами и психологами дошкольного обучения и программ начальной школы. Естественно, логопеды к этому не готовы, но они работают много и делают, что могут, но радикально выправить ситуацию они не в состоянии. Если они усердно занимаются формированием фонематического слуха, то неграмотность ребенка только закрепляется.

Что же обычно предлагают психологи в помощь учителям и неграмотным учащимся? Можно взять для примера пользующееся популярностью у психологов и педагогов трижды переизданное пособие Н.П. Локаловой [3]. Неграмотность учащихся, ошибки, связанные с заменой, пропуском, недописанием букв, слогов, она объясняет, естественно, недоразвитием фонетико-фонематического и звуко-буквенного анализа [3, с. 14]. Для развития фонетико-фонематического и звуко-буквенного анализа она предлагает стандартные упражнения на опознание отдельных звуков в словах, на звуковой анализ слов с использованием фишек трех цветов (красные — для обозначения гласных звуков, синие — для твердых согласных звуков, зеленые — для мягких согласных звуков), задания на различение слов, близких по звуковому составу (крыша — крыса, булка — белка, день — тень); игры на словообразование с заменой и перестановкой звуков в исходных словах [3, с. 61–62]. Все эти упражнения, естественно, укрепляют слуховую доминанту, и если родители параллельно не нанимают для ребенка репетитора по русскому языку, положительных сдвигов не будет.

Н.П. Локаловой предлагаются упражнения для ликвидации и конкретных ошибок, что подкупает учителей. Например, дети не пишут в словах мягкий знак

Школа должна решать вполне конкретную задачу: обучать тех детей, которые приходят учиться. Даже если программы прекрасны сами по себе, но не обеспечивают качества обучения современных детей, зачем их использовать?

предлагаемых ему словах. Как вы думаете, как будут писать дети после подобных упражнений? Естественно, они будут писать так, как слышат. Когда дети, не видя букв, долго (1-2 года) работают со звуковым составом слова, у них формируется слуховая доминанта: звуковой образ слова становится для них главным, «первичным», а буквы, которые они начинают впоследствии использовать для записи слов — вторичны. Могу привести реальный тому пример из школьной жизни. Когда учительница в 1-м классе рассказала ребятам про букву «а», написала ее на доске и спросила, какое слово на букву «а» они знают, то услышала от детей — «агурец». Даже выучивая в школе правила, они продолжают писать неграмотно, т.к. им просто не приходит в голову проверять написание привычно звучащих слов.

Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман отмечают, что «в первых детских письменных обязательно будут расхождения с орфографическими нормами. Раннее письмо детей, хорошо чувствующих звуковую состав слова, более всего напоминает транскрипции. Постарайтесь пока не обращать внимания на орфографические ошибки, более того — радуйтесь, если ребенок точно воспроизводит звучание слова и пишет, например, «што» и «песня». Это свидетельствует не о безграмотности, а об отличном фонематическом слухе» [2, с. 51]. «Для вашего ребенка еще не пришла пора заниматься орфографией. Пока что он имеет право писать так, как слышит (вы сами научили его хорошо слушать звучание слова). И если он написал НОШ (вместо НОЖ) и САБАКА (вместо СОБАКА), не спешите обрушивать на него всю орфо-

матически. Выученные впоследствии правила никак не влияют на привычную неграмотную форму записи.

Слуховая доминанта приводит к вполне предсказуемым ошибкам. Естественно, дети пропускают буквы, когда им встречается стечение согласных, т.е. пишут так, как произносят, например, «лесница» (вместо «лестница») и пр. Предлоги у них обычно сливаются со словами, поскольку именно так они говорят, например, «во кно» (вместо «в окно»), «фки но» (вместо «в кино»). Поскольку нет звуков Я, Ё, Е, Ю, то дети пишут «йожик», «йашик», «зельоний», «йула» и пр. Глухие и звонкие согласные они тоже пишут в соответствии с тем, как в каждом конкретном случае слышится, а именно: «флак» и «флаги», «дуп» и «на дубе». И чем чаще они так пишут, тем прочнее закрепляются и автоматизируются неграмотные варианты написания. Любой учитель русского языка может привести еще много интересных примеров из школьных тетрадей. Трудно согласиться с Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман, что «ведя ребенка от звуков к их буквенным обозначениям, взрослый выбирает для малыша наиболее легкий, естественный путь введения в письменность» [2, с. 42].

Сегодня все эти особенности неграмотного письма принято квалифицировать как логопедические ошибки, а ребенка, который их допускает, отправлять к логопеду на коррекционные занятия. На самом деле, суть проблемы состоит в том, что мы сначала обучаем детей писать так, как они слышат, а потом пытаемся бороться с тем, чему научили. До конца 80-х годов прошлого века мало кто слышал о логопедах. Изредка они

(пишут «василки» вместо «васильки», «кон» вместо «конь» и пр.). Н.П. Локалова объясняет это как недостатками в развитии фонетико-фонематического анализа, так и неразвитостью умения дифференцировать мышечные усилия [3, с. 15]. Для развития фонетико-фонематического анализа она предлагает выше приведенные упражнения, а для развития дифференцировки мышечного усилия — следующее: «На листе бумаги в широкую линейку (поля обязательно справа) ученику предлагается писать палочки и черточки между ними следующим образом: I-II-III-I-II-III-... Выполняя задания, ученик должен соблюдать следующие правила: 1) писать палочки и черточки в заданной последовательности; 2) правильно переносить системы знаков с одной строки на другую (не начинать обязательно каждую новую строку с одной палочки и не разрывая системы из двух и трех палочек при переходе на новую строку); 3) не писать на полях; 4) писать палочки и черточки не на каждой строке, а через строку. Время выполнения — 10-15 минут» [3, с. 50]. Кроме этого упражнения она предлагает:

«1. Вырезание ножницами по контуру изображений разной степени сложности.

2. Складывание рисунков-узоров из мелких предметов в ячейки.

3. Рисование кругов, овала и других фигур.

4. Выполнение гимнастических упражнений.

5. Использование подвижных игр.

6. Выполнение упражнений на прием мяча на коротком расстоянии.

7. Выполнение гимнастики пальцев рук.

8. Нанизывание бусинок на длинную нитку.

9. Раскрашивание картинок карандашом с разной степенью нажима» [3, с. 68].

Работы для ребенка придумано много, потратит он на нее уйму времени, только грамотней он от этого не станет. Почему же дети не пишут мягкий знак? Во многом благодаря именно звуковому анализу слов и играм, которые рекомендованы Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман, например, таким, когда детям предлагается поселить кого-то (зверей, птиц, детей и т.п.) в домике. Эти игры пользуются популярностью и в детских садах, и в начальной школе и основаны на подсчете звуков в слове. Для обозначения звуков ребенку предлагается использовать фишки: красную — для гласных звуков, синюю — для твердых

согласных звуков, а зеленую — для мягких. Например, рисуется домик, в основании которого четыре клетки. Ребенка спрашивают: «Кто в этом домике живет: курица, петух, гусь или утка?» Правильный ответ «утка», т.к. это слово состоит из четырех звуков: гласный, твердый согласный, твердый согласный и гласный звуки. Выкладываются красная, синяя, синяя и красная фишки. Курица и петух не могут жить в этом домике, т.к. в этих словах звуков больше, чем четыре. Но и гусь в этом домике не живет, т.к. это слово состоит всего из трех звуков: твердый согласный, гласный и мягкий согласный звуки [2, с. 23]. Слово «гусь» выкладывается из трех фишек: синей, красной и зеленой. Именно после таких упражнений дети мягкий знак не пишут никогда. Если же учительница пытается выяснить у ученика (как я наблюдала недавно в одной из школ Санкт-Петербурга), какая буква стоит на конце слова, изображенного им как «ден» (вместо «день»), он заявляет — зеленая.

Традиционным стало выделение невнимательности в качестве основной из причин неграмотного письма. С позиций здравого смысла это представляется очевидным. Соответственно, предлагается масса упражнений на тренировку внимания. Однако моя более чем 20-летняя практика работы в школах показывает, что подобные умозаключения не вполне корректны. Сама по себе тренировка внимания, безусловно, полезна, но этого недостаточно для того, чтобы дети писали грамотно. Мои исследования (что отражено в публикациях) показывают, что и при высоком уровне произвольного внимания многие учащиеся и начальных, и старших классов пишут неграмотно. И, напротив, детей, страдающих легкими функциональными

Для объяснения безграмотного письма современные педагоги и психологи выдвигают и новую причину — «неразвитость орфографической зоркости» [1, с. 10]. Они полагают, что дети просто не видят ошибок, и надо развивать зрительный анализ. Для этого А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина предлагают детям дорисовать картинки, используя имеющиеся детали и оси симметрии; построить из кубиков фигуры по нарисованному образцу; решить известные задачи на креативность, перекладывая спички; группировать геометрические фигуры; выполнить четыре задания из 7-го субтеста и два задания из 8-го субтеста теста Амтхауэра [1, с. 188–206]. Во-первых, этих заданий явно недостаточно для развития чего бы то ни было, и, во-вторых, они никак не повлияют на неграмотное письмо. Я не раз консультировала в школах с углубленным преподаванием математики. Многие учащиеся математических классов, несмотря на высоко развитое зрительное мышление (легко выполняли задания 7-го и 8-го субтестов теста Амтхауэра, матриц Равена и пр.), пишут неграмотно. Ликвидацией неграмотности приходилось заниматься с использованием метода В.В. Репкина, таблиц Н.А. Зайцева и специально разработанных упражнений, содержащих примеры-ловушки для уточнения зоны применения правил. Естественно, школьники с более высоким общим интеллектом и развитым зрительным мышлением, по сравнению с менее интеллектуально развитыми одноклассниками, быстрее осваивались с таблицами Н.А. Зайцева, повторяли и систематизировали правила русского языка, перестраивались при письме на логико-визуальный контроль. Однако само по себе наличие высоко развитого

Суть проблемы состоит в том, что мы сначала обучаем детей писать так, как они слышат, а потом пытаемся бороться с тем, чему научили

нарушениями в работе мозга (ММД), или, как принято по современной терминологии, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), можно научить писать грамотно и не допускать ошибок по невнимательности. Даже в тех случаях, когда не удается вылечить само заболевание, можно (именно этим я и занимаюсь) заменить оперативный контроль логическим программированием, и дети пишут грамотно, не допуская ошибок, несмотря на диагноз СДВГ.

зрительного мышления оказывалось недостаточным для формирования «орфографической зоркости» учащихся. Требовалась специальная работа по преобразованию слуховой доминанты в зрительно-логическую доминанту и преодолению инерции, автоматизмов неграмотного письма.

Надо, наконец, признать, что у нас не все в порядке с самим методом обучения. И это первая и основная причина неграмотности современных школьников. Но существует и вторая

причина неграмотного письма — это неполноценный навык чтения. Если ориентироваться на педагогическую оценку техники чтения школьников, то особой проблемы не отмечается. Да, многие дети читают медленнее, чем следовало бы. И тут психологами предлагается множество упражнений для ускорения этого процесса: тренировка артикуляции, расширение поля восприятия, чтение на скорость разнообразных буквосочетаний и др. Предлагается и «принудительное» чтение с движущейся с определенной скоростью по строчке рамкой, которая закрывает прочитанные слова, чтобы ребенок не смог к ним вернуться. Озвучил, и иди дальше. Можно спросить, при чем тут скорость? Дело в том, что по современным требованиям к качеству навыка чтения — это первый и главный критерий, далее оценивается — выразительность и безошибочность, пониманию текста при педагогической проверке отводится 4-е место. Считается, если ребенок быстро вслух прочитывает текст, то все в порядке.

Методисты, разработавшие критерии оценки навыка чтения, возможно, не подозревали, что озвучивание и осмысливание — две независимые операции, которые не слиты даже у бегло читающего взрослого человека. Мы специально проводили эксперименты, предлагая взрослым людям громко, выразительно читать газетные статьи или научные доклады, а потом просили изложить суть того, что они прочли. Все испытывали серьезные затруднения с воспроизведением основного смысла. Когда они аналогичные тексты читали молча, глазами, то никаких затруднений в выделении основных смысловых моментов не возникало.

Когда детей на начальном этапе формирования навыка чтения заставляют читать громко вслух и акцент делается на скорости, то тем самым тренируется только операция озвучивания текста, но осложняется его понимание. Любый ребенок скажет, что читать молча проще, но детям этого делать не дают. В итоге нередко происходит полное расщепление операций: дети обучаются бегло озвучивать тексты, абсолютно не понимая того, что они читают. При этом педагогическую проверку техники чтения учащиеся проходят без труда, и считается, что читать они умеют. Мы проводили специальные эксперименты, предлагая учащимся в конце 1-го класса и во 2-м классе, успешно сдавшим технику чтения, прочесть вслух два предложения из рассказа «Рябчонок» Е. Чарушина, входящего в серию рас-

сказов про щенка Томку. В тексте шла речь о рябенькой курочке с хохолком на голове, а на иллюстрации к рассказу был нарисован щенок. Все учащиеся легко громко прочитывали эти два предложения, а на вопрос: «Про кого говорится в тексте?» — уверенно отвечали — «про собачку». Более того, мы просили детей пересказать прочитанный ими текст, и задавали тот же вопрос. Дети легко повторяли близко к тексту, почти наизусть эти два предложения и отвечали, что там говорится про собачку.

Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман уверяют нас, что «чтение есть не что иное, как «озвучивание» графических значков» [2, с. 37]. «После того как ребенок научился сливать любую согласную букву с любой гласной, он освоил основной принцип чтения. Он научился читать» [2, с. 56]. К сожалению, данные авторы, также многие педагоги и психологи, которые с ними согласны, заблуждаются. В этом случае ребенок обучается озвучивать, но не читать. Чтение — это перевод графических символов в смыслы. Беглое чтение — это не быстрое озвучивание, это — быстрое понимание. Качество навыка чтения надо оценивать в соответствии с тем, что является смысловой единицей восприятия текста. Мною разработан тест, давно опубликованный и достаточно широко применяемый сегодня психологами, который позволяет определить смысловую единицу восприятия текста.

О полноценном беглом чтении мы можем говорить только тогда, когда смысловой единицей восприятия текста является целое предложение. В этом случае, читая, ребенок сразу схватывает смысл целого предложения и легко понимает любые тексты. Таких детей можно обучить грамотному письму, но в начальной школе их не более 2–4 человек на класс. В качестве смысловой единицы восприятия текста может выступать словосочетание. В этом случае смысл предложения понимается не сразу, а как бы складывается из двух-трех кусков, и навык чтения уже неполноценен. Просто построенные тексты на знакомые темы дети понимать могут. Однако длинные, стилистические усложненные предложения, характерные для литературных произведений, понимаются с трудом, частично и искаженно. Мысленные метания героев и философские рассуждения оказываются совсем непонятными. Более 60% учащихся оканчивают школу, имея неполноценный навык чтения. Серьезную литературу они не читают. Диктанты некоторые из них еще написать могут, но сочинения они не могут

писать совсем. Для их сочинений характерно лингвистически неграмотное построение фраз, ошибки согласования слов в предложении и, естественно, стандартные орфографические ошибки. Однако для большинства учащихся начальных классов характерен еще более убогий навык чтения, когда смысловая единицей восприятия текста является отдельное слово (или его части). Фиксируя отдельные комплексы букв, такой ученик может «увидеть» и произнести совсем не то слово, которое написано, и не заметить этого. Только когда он читает очень медленно и молча, то может точно воспринять смысл слова. Однако при этом ему трудно схватывать смысл предложения, т.к. подробно разбирая слова, он затрудняется в удержании их в памяти. Дойдя до конца предложения, он не помнит, с чего оно начиналось, и в целом не понимает того, что читает. С такими детьми много работают психологи и логопеды, тренируя у ребенка скорость и безошибочность озвучивания. Прогресс в озвучивании достигается, но при этом ребенок полностью оставляет попытки понимать что-либо при чтении. Успешно пройдя педагогическую проверку техники чтения, такие дети не читают не только книг, но и тексты в учебниках, поскольку не понимают. Письмо бывает настолько неграмотно, что ребенок получает диагноз «дисграфия». Такие дети допускают множество самых невероятных ошибок даже при списывании текстов, а диктанты, изложения и сочинения совсем писать не могут. В 4–5 классах таких детей более 30%. Если родители проявляют озабоченность, то ребенка удается научить чтению и относительно грамотному письму. Но в большинстве случаев такие учащиеся либо переводятся в классы компенсирующего обучения (в которых от учеников уже ничего не ожидается), либо через пару лет совсем выбывают из школы.

2007 год объявлен годом русского языка. Может быть, наконец, что-то изменится к лучшему в нашей системе образования и психологической помощи детям в освоении грамоты?!

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 2000.
2. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Учимся читать и писать. М., 1994.
3. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., 2001.
4. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. М., 2005.