**Достижение нового образовательного результата средствами учебного предмета
«Русский язык»
(специфика работы с детьми – дисграфиками на уроке)**

**Модель личностно-ориентированной школы** существенно отличается от других существующих моделей и педагогических систем. Она предоставляет ребенку большую свободу выбора в процессе обучения. В ее рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разным технологическим инструментарием, согласует свои приемы и методы работы с познавательным стилем обучения ребенка.

**Основными принципами являются**:

* принцип адаптивности;
* принцип развития;
* принцип психологической комфортности.

**Цель данного обучения** - создание необходимых условий для выявления возможности и способности обучаемых, раскрытия и развития личности каждого ребенка, его самобытных индивидуальных особенностей.

**Личностно - ориентированный урок** - это не просто создание учителем доброжелательной творческой атмосферы для проявления познавательной активности учеников, а постоянное обращение к опыту их собственной жизнедеятельности.

**Задачи учителя при проведении личностно-ориентированного урока:**

* стимулировать учащихся к высказыванию использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ;
* способствовать эффективному накоплению каждым ребенком своего личного опыта;
* создавать атмосферу заинтересованности каждого ребенка в работе с классом;
* вести индивидуальную работу с каждым ребенком;
* создавать педагогические ситуации общения на уроке, позволяющие каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, предоставлять возможности для естественного самовыражения ученика.

Перед вами отрывок из изложения ученика 5-го класса Сергея В. Знакомо? Что делать с таким ребенком? Два предмета «не даются» Сергею – русский язык и немецкий. Содержание текстов естественно-научного характера худо-бедно он пересказывает. С математикой тоже справляется. Почему же мальчик так пишет?

Специалисты диагностируют дефект Сергея как дислексию, дисграфию и дизорфографию. Что же это такое?

Письменная речь состоит из двух видов речевой деятельности – письма и чтения. **Дисграфия** и **дислексия** – неспособность (или затрудненность) овладения письмом и чтением при сохранном интеллекте и физическом слухе. Чаще всего дислексия и дисграфия наблюдаются у ребенка одновременно, но иногда они могут встречаться изолированно.

**Фонематическая дислексия и дисграфия**

Наиболее часто встречается **фонематическая дислексия** и **дисграфия** (по традиционной терминологии – акустическая). Детям с этой формой дисграфии трудно услышать звуковой состав слова. Они плохо ориентированы в звучании слов, звуки речи путаются, сливаются между собой в словах, и сами слова нередко сливаются друг с другом. Слышимая речь плохо воспринимается. А для правильного письма необходимы тонкая слуховая дифференциация звуков, анализ всех акустических смыслоразличительных признаков звука. Проявляется фонематическая дисграфия на письме в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Ребенок пишет не то, что ему говорят, а то, что он услышал. Слово «щетка» пишется как «четка», слова «копия» и «копья» звучат и пишутся одинаково. Частая ошибка – замена гласных даже в ударном положении. Что-то ребенок понимает точно, а что-то – очень приблизительно. Возникают трудности и при усвоении правил правописания, так как ребенок не слышит всех изменений звука при грамматическом изменении слов, не делает необходимых обобщений и не чувствует связи слов. Ошибки возникают и при чтении: дети путают буквы, пропускают согласные при стечении, переставляют слоги, читают по догадке.

**Оптическая дислексия и дисграфия** (зрительная по другой терминологии) обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Чтобы научиться читать и писать, необходимо зрение на буквы – буквенный гнозис. Буква отличается от любого другого рисунка прежде всего своей условностью, она никак не связана по смыслу с тем звуком, который обозначает. Смешиваются и взаимозаменяются похожие по рисунку буквы *(з – э, р – ь),* буквы, отличающиеся дополнительными элементами *(л – д, з – в),* буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов *(н – п – и,
т – г).* Дети, которым трудно запомнить букву зрительно, могут перевернуть букву, пропустить или добавить лишний крючок. К оптическим дисграфиям относятся и зеркальные перевороты букв. Зеркальное письмо чаще встречается у левшей, которые могут прочитать, написать и скопировать букву, цифру или слово равновероятно в любом направлении.

**Кинетическая (моторная) дислексия и дисграфия** У детей отмечаются нарушения движений глаз в процессе чтения (окуломоторную дислексию). Неподвижный взгляд практически не воспринимает сложное по структуре изображение. Кинетическая (моторная) дисграфия обусловлена определенными требованиями к движению руки; если они не соблюдаются, возникают характерные трудности движения руки во время письма.

**Дизорфография** При дизорфографии у ребенка отсутствует «чутье» на орфограммы, на странице он может допустить от 15 до 60 ошибок. Ребенок не может определить, где именно нужно применить хорошо известное ему правило, не может обнаружить ошибку и тем более ее исправить. Иначе говоря, «правила знает, а применить не может». Обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи требуют владения морфологическим анализом слов, достаточного лексического запаса, способности выбирать необходимые проверочные слова по формальным грамматическим признакам. Трудности в овладении орфографическими умениями отмечаются не только в начальный период обучения, но и в средних и старших классах. Наиболее частыми являются ошибки на правила, которые изучаются в начальной школе. Особый род дизорфографии представляет собой стойкая неспособность овладеть синтаксическими правилами на письме, т.е. пунктуацией. Дети с дизорфографией особенно нуждаются в логопедической помощи. Без нее они часто оказываются в числе неуспевающих по всем предметам.

**Вторичная (неспецифическая) дислексия и дисграфия** 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. Но при снижении темпа эти дети достаточно хорошо читают и пишут.

Однако не в каждой школе есть логопедическая служба. И начинаются мучения ребенка, родителей и учителей. Зачастую учителя начинают обвинять дитя в лености, небрежности, невнимательности. Заканчиваются такие истории крайне печально.

**Может ли учитель русского языка помочь такому ребенку?** Несомненно, если вооружится теми же методиками, которыми владеет логопед, а также добавит к ним собственные находки в области обучения грамотному письму.

**С чего начать?** С диагностики особенностей нарушения письменной речи у каждого конкретного ребенка. До анализа письменной речи желательно познакомиться с документами на каждого ученика: успеваемость по предметам, педагогическая и психологическая характеристика, социальная характеристика семьи, медицинская карта.

**Владислав Брагинский,** детский психоневролог, кандидат медицинских наук, заслуженный врач РФ, в статье «Почему не каждому дается грамота?» отмечает:

«**Дислексия** встречается у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек. Около 5–8 процентов школьников страдают дислексией. Существует генетическая предрасположенность к наличию этого изъяна, так как это расстройство наблюдается у нескольких членов в отдельных семьях.

**Можно ли эффективно помочь детям с дислексией и дисграфией?** Да, таким ребятам вполне по силам овладеть чтением и письмом, если они будут настойчиво заниматься. Кому-то понадобятся годы занятий, кому-то – месяцы. Суть уроков – тренировка речевого слуха и буквенного зрения».

Если такие нарушения, как дислексия и дисграфия, следует исправлять на занятиях с логопедом, то дизорфографию исправить по силам учителю русского языка.

**В своей работе я руководствуюсь принципом свободы выбора.**

Следует отметить, что существует огромное количество ценностей в нашей жизни. Одни мы игнорируем, другим следуем, третьи презираем, четвертые… но среди них есть одна, безоговорочная для каждого нормального человека, свобода! Никто из нас не любит навязанных действий, чуждых решений, отсутствие выбора. И особенно этого не любят дети.

 В любом управляющем или обучающем действии, где только возможно, необходимо ученику предоставлять право выбора. С одним важным условием – право выбора всегда уравновешивается осознанной ответственностью за свой выбор.

Это можно осуществить в рамках современной школы. Тенденции, направленные на гуманизацию учебно-воспитательного процесса, внедрение личностно-ориентированной модели обучения дают возможность не давить своим авторитетом на школьника-логопата, а реализовать наяву педагогику сотрудничества. Актуальность применения нетрадиционных форм работы по коррекции дизорфографии обусловлена тем, что я работаю с удивительным букетом созданий, именуемым не иначе, как ученики-логопаты. Собравшиеся в этом «букете» дети, в большинстве своем молчаливы. На их милых личиках «светится печать» комплекса речевых нарушений, когда речь идет об общем недоразвитии речи.

Молчат они в силу разных причин: у кого-то лексика, не успев раскрыться ярким веером, заржавела под скрипучими замками пассивного словаря; кто-то, едва дотянув до школьного возраста, «оброс шипами» комплекса речевых нарушений, кому-то до сих пор не удалось понять красоту и радость вербального общения.

В общем, раскачиваться некогда. Сделать надо много, а самое главное – успешно мотивировать детей на речевую активность и желание избавиться от ошибок в письменной речи.

Использую разнообразные формы проведения уроков.

 Как правило, «проблемные дети» не любят выходить к доске. Чтобы эта процедура для них не стала стрессовым испытанием, можно упредить страх публичного выступления следующим предложением: «Ты можешь работать у доски самостоятельно или с помощником (другом, учителем, опорной карточкой, книгой и т.д.)». Чтобы не упасть в собственных глазах и в глазах своих сверстников, в данной ситуации школьник выбирает индивидуальную работу у доски, отказываясь от чьей-либо помощи. Ничего страшного нет в том, если ребенок выйдет к доске с другом. Когда возникнет чувство доверия к учителю, ему не придется прибегать к поддержке.

Пример из другой ситуации подчеркивает также право на выбор:

- Ты сегодня будешь работать с текстовым материалом, только определись – в роли учителя или ученика.

С такими «выборными» подходами чаще достигает намеченной цели – эффективности образовательного процесса, потому что резко возрастает мотивация, которая является благодатным материалом в «лепке» настоящего ученика.

Уроки русского языка, основанные на принципе выбора, проводимые в рамках логопедического сопровождения учащихся, привели к стабильной динамике улучшения качества устной и письменной речи логопатов. У них заметно повысилась мотивация к учению, активному «оречевлению» материала, появилось стремление к речевому творчеству. Наблюдается ежегодное увеличение качества знаний по русскому языку.

Можно порекомендовать занятия с помощью **пособия Е.П. Фуреевой, Е.В. Шипиловой, О.В. Филиппова «Нарушения речи у школьников» (Р/Д: Феникс, 2006).**

Для предупреждения нарушений в пропуске букв, слогов применяем разнообразные **фонематические игры**. Кстати, игровой момент на начальном этапе должен быть основным. Если говорим ребенку: «Давай поиграем», – сразу меняется психологическая установка. Устоявшийся стресс при письме, сопровождающий работу ребенка, снимается. Что это за игры? Например, ***«Убери одну фонему».*** Задание: из каждого слова выньте по одной фонеме. Сделайте это так, чтобы получилось новое слово. Я начинаю***: горсть – гость;*** продолжайте:*полк, всласть, краска, склон, экран, беда, тепло.*

***«Добавь фонему».*** Задание: к каждому слову добавьте одну фонему, чтобы получилось новое слово, например, ***шар – шарф;*** продолжайте: *рубка, дар, стол, клад, лапа, усы, укус.*

***«Замени фонему».*** Задание: замените одну согласную фонему другой, чтобы получилось новое слово, например, ***корж – морж;*** продолжайте: *ногти, булка, лапка, зубы, киска, песок, галка, орел, норка, клин, тоска, свет, полено, рамочка, дочка, палка, чашка.*

Помогают развивать внимание к буквенному составу слова метаграммы, анаграммы и логогрифы.

В метаграммах загаданное слово узнается с помощью замены одного звука другим.

В **анаграммах** слова разгадываются путем перестановки звуков или букв.

В **логогрифах** загаданное слово узнается путем прибавления или отбрасывания звука или слога.

 (Игры использую по книге **И.Р. Калмыковой «Таинственный мир звуков».** Ярославль: Академия развития, 1998.)

Часто у детей с нарушениями письма не выработан навык постановки ударения в слове, нет чувства ритмической модели. Для того чтобы выработать этот навык, пользуемся материалами из **«Орфографической тетради» (см.: *Столбунова С.В*. Орфографическая тетрадь. Для 5–9-х классов.** Ч. 1. Ярославль: НОУ «Гуманитарный колледж», 2006.)

 Коррекционная **работа** при дизорфографиях должна базироваться на нескольких ключевых принципах:

* формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;
* отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор верного варианта написания;

при формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приёмов усвоения навыка правописания.

Очень велика в нашей школе потребность создания специальных методик по коррекционной работе с дисграфиками, дизорфографиками и дислексиками на уроках русского языка и литературы. Стало уже широко известным фактом, что в последние годы в школу приходят дети, имеющие массу физиологических, психологических и речевых проблем. Число детей, с трудом осваивающих родной язык как учебный предмет.

Каковы **причины** малоэффективности обучения классическими методами детей-дизорфографиков? Часто требования, предъявляемые учителем, не соответствуют возможностям учащегося. Детям приходится прикладывать усилия, превышающие их возможности. От этого снижается учебная мотивация, пропадает желание учиться. Учителю необходимо сделать эти требования адекватными возможностям учеников. ***Психологи утверждают, что только знания, добытые самостоятельно путём анализа, сопоставления, умозаключений (то есть в процессе*** активной мыслительной деятельности) усваиваются прочно и глубоко. На уроке самостоятельность ученика существенно ограничена. Жесткое тематическое планирование может не совпадать с темпом работы детей группы риска. Значит, необходима другая организация и другие способы обучения для таких детей. Среди учащихся 5-7 классов общеобразовательных школ имеется группа детей с так называемым "нерезко выраженным общим недоразвитием речи". Эта группа детей составляет значительный процент неуспевающих детей.

Для решения вопроса о распространенности и характере орфографических ошибок у

 школьников с НОНР рассмотрим данные по изучению устной и письменной речи учеников5-7 классов общеобразовательной школы № 151. Обследовано 140 школьников с 5 по 7 классы. В результате выявлена симптоматика дизорфографии и определена классификация нарушений письменной речи. С целью изучения уровня сформированности орфографических навыков проводился анализ письменных **работ** учащихся. Было проанализировано 60 диктантов. Для сравнения брались только те правила, которые изучались в начальных классах и закреплялись на протяжении 3-го и 4-го классов. Приведем сравнительные данные о распространенности орфографических ошибок у учащихся без патологии речи и с НОНР.

**Таблица I** Сравнительные данные о количестве учащихся с НОНР и учеников без речевой патологии, допустивших орфографические ошибки (%).

Как видно из таблицы, степень трудности различных правил орфографии для всех учащихся 5-7 классов в целом сходна. Так, в 5-м классе наиболее легким для усвоения является правило на обозначение мягкости согласного в конце слова. На втором месте по степени трудности - правило написания "Ь" между двумя согласными. Далее следует правило на правописание звонких и глухих согласных. Самый большой процент ошибочного написания у всех детей отмечается в орфограммах на правописание безударных гласных.

Однако количество детей с НОНР, допустивших орфографические ошибки на правила правописания, во много раз превышало количество школьников без нарушений речи, не усвоивших изученные правила орфографии (в 3 раза).

.

В 5-м классе каждый такой ученик допустил в диктанте в среднем 2,1 ошибки, во 6-м классе - 1,2 ошибки, в 7-м классе - 0,4 ошибки. У детей, страдающих полиморфной дисграфией с ведущей оптической, этот показатель тоже достаточно низкий: в5-м классе - 2,1 ошибки в проверочной **работе**, во 6-м - 1,6 ошибки, в 7-м классе - 0,4 ошибочного написания слов приходится на одного учащегося.

**Таблица 2** Количество ошибок у школьников с различными формами патологии речи (%)

Cамое большое количество ошибок оказалось у детей, страдающих полиморфной дисграфией с ведущей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Мы предполагаем, что это можно объяснить нарушением некоторых языковых форм аналитико-синтетической деятельности этих детей. Данные нарушения существенно влияют на усвоение орфограмм, что приводит к большому количеству орфографических ошибок у детей с НОНР.

Полученные данные сравнивались с типичными ошибками, допущенными школьниками начальных классов. В качестве основных были выделены ошибки на проверяемые и непроверяемые безударные гласные в слове. Ошибки на проверяемые гласные в 1-м классе допустили 28,6% учеников, по 2-м - 26,4%, в 3-м - 24,8%. Пропуски и замены букв у учеников 1-3 классов составляют в 1-м классе - 29% учеников, во 2-м -20,1%, в 3-м классе - 14%.

**Существуют два пути образования орфографического навыка (Д.Н.Богоявленский /I/): I) образование межсловесных ассоциаций и 2) применение правила**.

Наблюдения показывают, что для учеников с НОНР особую трудность представляет первый путь. Это связано с несформированностью у учащихся фонематических, морфологических, синтаксических обобщений, а также с особенностью речевого развития этих детей.

Уже со второй четверти у учеников 5-го класса отмечаются затруднения в усвоении программы русского языка. Это проявляется в замедленном овладении терминологией, в своеобразии ее усвоения и применения в письменной речи, в неустойчивом и поверхностном знании орфограмм, нечеткости формулировок правил правописания. **Работы** детей с НОНР отличаются значительно большим числом ошибок по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В этих **работах** преобладают ошибки на правописание безударных гласных (как проверяемых, таи и непроверяемых), звонких и глухих согласных, на правописание непроизносимых согласных, сочетаний "ЖИ", "ШИ", "ЧА", "ЩА,", приставок и предлогов. Подобные и некоторые другие затруднения дети испытывают и в школе вплоть до 7-го класса.

У детей с дизорфографией часты ошибки в анализе орфограмм. При смысловом анализе отмечаются затруднения семантического характера. Ученики не вдумываются в смысл слов, у них возникают затруднения при анализе содержания предложения и как следствие этого - содержание текста воспринимается недостаточно точно. При фонематическом анализе обнаруживаются нарушения в распознавании фонематических признаков орфограмм. Возникают ошибки типа: "шИлестит" ("шелестит"), "жИлеет" ("жалеет") и др. Последнее происходит в силу несформированности фонематических обобщений, а также нечеткости акустико-кинестетических образов. Из-за недоразвития фонематических представлений отмечаются смешения дифференциальных признаков фонем или на первый план выдвигаются несущественные, второстепенные их признаки. Оказывается труден и морфологический анализ орфограмм. Дети часто не могут найти исходного слова, смешивают части речи, наверно определяют их грамматические формы, нечетко воспринимают грамматическое значение морфем. Примерами могут служить ошибки типа "сОжает" ("сажает"), "мОхнул" ("махнул") и т.д. Часто учащиеся неправильно устанавливают связь между словами. При выделении существенных фонематических и грамматических признаков учащиеся не учитывают грамматических признаков той или иной части речи. У детей - дисграфиков под влиянием методических недочетов часто возникают "ложные правила", правила по аналогии с родственными словами. Они противопоставляются другому правилу, возникают как результат некоторых особенностей значения и формулировок орфограмм, данных в учебнике и обобщенных учителем. Например, написания слов "жИлтел" ("желтел"), "жИлезо" ("железо"), "шИсты" ("шесты") дети объясняют эти написания правилами записи орфограмм "ЖИ" и "ШИ".

Особую трудность вызывают и объективные условие, содействующие смешению орфограмм, такие, как: сходство по звучанию (почти одинаково звучат 2-й звук в слове "жить" и безударная "Е" после шипящих: "железо", "шелестит"); грамматических и смысловых значений орфограмм (по-разному орфографически оформляется правописание "Е", "И" в одних и тех же падежах 2 и 3 склонения: "о крае", но "о дочери", "об отце", но "о ночи"). В этой связи заслуживают внимания и графические обозначения при различном грамматическом значения (употребление "Ь" при написании существительных I и 2 склонения, кратких прилагательных, повелительной я неопределенной форм глагола). Таким образом, усвоение каждой орфограммы детьми с НОНР характеризуется определенными особенностями. При их изучении необходим учет сформированности языковых обобщений у детей с дизорфографией, уровня развития у них лексико-грамматического строя, их психологических особенностей, а также проявлений данного нарушения о учетом вариантов орфограмм (семантических, морфологических и фонетических).

Все вышеизложенное делает особо актуальной задачу по преодолению дизорфография в системе всего процесса обучения.

Учителя сразу приступают к передаче знаний, формированию практических умений и навыков, но такой подход не соответствует особенностям развития учеников группы риска. У этих детей слабо развита словесно-логическое мышление и аналитико-синтетическая деятельность, не уравновешены процессы торможения и возбуждения, что приводит к слабости образования смысловых и ассоциативных связей (закрепления знаний и автоматизации навыков). Словарь беден, речь менее активна. Внимание не устойчиво, быстрая истощаемость, слабая произвольная сфера. То есть отсутствует фундамент обучения. Прежде, чем начать планомерное обучение школьным наукам, необходимо сформировать фундамент для успешного обучения.

**Для работы с детьми - дизорфографиками стоят следующие задачи:**

Предупреждение неуспешности освоения родного языка как учебной дисциплины:

переключить внимание с речи как средства общения на язык, как систему, существующую по определённым законам и правилам;

формировать умение анализировать слово с лексической, семантической, грамматической стороны, отделение его смысла от звуко-буквенного комплекса и рассмотрение их по отдельности;

последовательно, поэтапно формировать основные понятия, осмысление их существенных признаков, отличающих собственно языковое понятие.

Общее интеллектуальное и психическое развитие учеников

формировать общеучебные умения и учебную деятельность;

развивать мышление, память, связную речь;

усваивать новые знания о родном языке предусмотренные общеобразовательной программой, в том числе и системы основополагающих понятий.

**Исходя из этих задач, всё обучение русскому языку делится на два этапа: Обращение к сознательному рассмотрению и изучению родного языка, установление наличия в языке таких понятий, как корень, ударение, части слова, слоги, части речи.**

Ведущей ролью первого этапа является развитие и коррекция психических функций и мыслительных операций. На втором этапе получает дальнейшее развитие и совершенствование активности и самостоятельности учеников в решении поставленных учебных задач.

Каковы же причины трудностей усвоения родного языка как учебного предмета?

Неумение осознавать средства выражения мысли (отдельные слова и предложения), слабо сформирован словесно-логический тип мышления. Для них непосильно выглядит задание разделить предложение на слова, текст на предложения. Отсюда возникают ошибки на выделение и оформление границ предложений, слов в чтении и на письме.

Неумение рассматривать слово с разных сторон, что мешает освоить грамматические и орфографические законы языка. Слово имеет смысловую и звуко-буквенную сторону. Написав слово с ошибкой, ученик сколько угодно раз может читать его, не видя ошибки. Потому что будет читать не то, что написано, а произносить слово, которое ему известно. **Работа над ошибками** не будет иметь эффекта. Часто детям мешает несоответствие лексической и семантической сторон слова, ему трудно подобрать родственное слово (гусь - гусеница, покрывало - открытка). Неумение абстрагироваться от смысла слова и переключиться на грамматические признаки (вопрос, окончание) приводит к ошибкам: бегом - глагол, голубеть - прилагательное. Многие дети не могут правильно задать вопрос (читает - что?). Бытовые вопросы формально подставляются к знакомым словам. Необходимо переосмыслить сами вопросы, чтобы перейти от смысловых к формально - грамматическим. Без этого не сможет определить части речи, члены предложения, использовать те правила, формулировка которых базируется на понятии грамматического разряда, синтаксическую роль слова в предложении. Часто слышим в ответах, что данное слово является прилагательным, а не определением. Возникают множественные пунктуационные ошибки. Закрепляется неправильное понимание, что подлежащее - обязательно существительное, а сказуемое - глагол. Неправильно выделяются главные члены предложения, отождествляется субъект высказывания с подлежащим: бабушкины очки упали на пол. Варианты ответов: бабушка, очки, пол. Это делает невозможным правильный синтаксический разбор предложения. Следует научить отделять смысловое подлежащее от грамматического. Многие дети ставят вопросы к слову без учёта его формы и связи с другими словами: Не разбей чашку - что? - чашка. Необходимо научить детей использовать разные приёмы: постановку вопросов к слову и от данного слова - к другому, уяснить связи между словами, опознавать формы слова, отделять форму слов от содержания.

**Причины неуспешного обучения методического характера:**

Несоответствие методов формирования понятий особенностям детского мышления и восприятия.

 Недостаточное внимание учителя к формированию промежуточных понятий.

Несоответствие формулировок некоторых правил тому результату, который должен быть достигнут с их помощью. При изучении предлогов очень важна **работа по культуре речи.**

При изучении частей речи в первую очередь обращаю внимание на окончание, как на морфологический признак частей речи

 **При работе с корнем слова** выстраиваем однокоренные ряды, дифференцируем синонимические и омонимические ряды. Детям очень нравится эта работа, они начинают вдумываться в смысл слов, легче образуют однокоренной ряд, графически выделяя корень и подчеркивая единство в написании корней. Иногда встречаются слова с беглыми гласными, с чередованием гласных и согласных в корне. Знакомлю с новыми для них правилами, выстраиваем схему написания слов с чередованием в корне, запоминаем чередующиеся гласные и согласные.

**При изучении словарных слов использую приём сочинения рассказов из них** (с требованием четкого орфографического проговаривания). Дети могут сами скомпоновать слова для рассказа. Наиболее удачный рассказ записываем и запоминаем наизусть (проговаривая его орфографически). **Может быть использован следующий приём: на карточках схемы 10 словарных слов, заданных для запоминания**. Дети должны записать словарные слова по порядку расположения схем, с выделением в них буквы, которую следует запомнить.

**Эффективен приём проверки с закрытой тетрадью по словам**, написанным на доске. "Прочтите слова, написанные правильно, вспомните, какие слова вы написали не так**". Ещё для заучивания слов, в которых ребёнок делает постоянные ошибки, можно использовать такой приём: "Закрой глаза, представь** это слово, написанным в книге. Назови его по буквам. Заставь замигать третью букву. Какая буква мигает? Прочти медленно, нажимая на этот звук (всё с закрытыми глазами). Запиши это слово 5 раз, каждый раз проговаривая вслух, то, что пишешь. Обведи опасную букву ещё раз". Действенен приём запоминания по картинке, на которой спрятана опасная буква.

Перечисленные характеристики дисорфографии представляют собой лишь первые достаточно фрагментарные наблюдения. Уроки русского языка,основанные на принципе выбора, проводимые в рамках логопедического сопровождения учащихся, привели к стабильной динамике улучшения качества устной и письменной речи логопатов. У них заметно повысилась мотивация к учению, активному «оречевлению» материала, появилось стремление к речевому творчеству. Наблюдается ежегодное уменьшение разрыва между учениками-дисграфиками и учениками с нормой.

**Как же оценивать работы дисграфиков?**

 У нас решением ШМО учителей русского языка утвержден такой алгоритм работы с дисграфиком: все срезовые работы по русскому языку учитель проверяет вместе с логопедом. Логопед выделяет дисграфические ошибки, учитель не учитывает их при постановке оценки. Мы сами вышли с такой инициативой, учителя нас поддержали (они, естественно, заинтересованы в качестве), подключили психолога, который подтвердил, что для психологического комфорта ребенка в период коррекционной работы нужна такого рода поддержка.

**Литература, которая поможет разнообразить ваши занятия с ребенком.**

1.Агафонов В. В. "Неправильные правила" для словарных слов - и не только".

.2В.Брагинский**,** детский психоневролог, кандидат медицинских наук, заслуженный врач РФ, статья «Почему не каждому дается грамота?»

3. Зегебарт Г. М. "Учение без мучения. Коррекция дисграфии"
 Издательство Генезис М. - 2007 г.

Калмыкова И.Р «Таинственный мир звуков». Ярославль: Академия развития, 1998.)

 4. Парамонова Л.Г "Как овладеть правописанием "словарных" слов".
5. Парамонова Л.Г «Все правила русского языка в стихах»

8.Е.П. Фуреева, Е.В. Шипилова, О.В. Филиппов «Нарушения речи у школьников» (Р/Д: Феникс, 2006).

9. **«**Орфографической тетради» (*Столбунова С.В*. Орфографическая тетрадь. Для 5–9-х классов. Ч. 1. Ярославль: НОУ «Гуманитарный колледж», 2006.)

2."Словарные слова в образах и картинках". Пособие для логопеда в двух частях