**Методические рекомендации по коррекции нарушений письменной речи у учащихся с умеренной умственной отсталостью.**

***Принципы логопедической  работы по коррекции  дисграфии.***

Преодоление каждого вида дисграфии, по мнению Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, осуществляется различными методами. Вместе с тем существует ряд основных принципов, соблюдение которых обязательно при работе по устранению любого вида дисграфии.

***Патогенетический.***

Это принцип учета механизма нарушения. Основная задача коррекции сводится к тому, чтобы привести к норме нарушенный механизм, который лежит в основе дисграфии.

1. ***Учет психологической структуры письма, характер его нарушения.***

Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в структуре которой можно выделить определённые звенья, операции. У детей, страдающих нарушением письма, обнаруживается различный механизм дезорганизации этой сложной речевой деятельности. Этот принцип учитывает, какая из операций письма несформирована (одна или больше; могут быть сформированы все операции, но не автоматезированы).

1. ***Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушения письма.***
2. При одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушений письма может быть различной. Так, при тяжелой степени дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у ребёнка отмечается недоразвитие как анализа предложений на слова, так и фонематического анализа и синтеза. При лёгкой степени этого вида дисграфии может наблюдаться лишь недоразвитие сложных форм фонематического анализа. В связи с этим и направления логопедической работы будут дифференцироваться с учётом симптоматики и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыка письма.
3. ***Принцип опоры на сохранные анализаторы***.

В процессе компенсации нарушенных функций, перестройки деятельности функциональных систем используется принцип обходного пути, то есть формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена.

1. ***Принцип комплексного воздействия***.

Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний (дизартрия, алалия, заикание).

Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-педагогический характер.

1. ***Онтогенетический принцип.***

Нарушенные операции формируют в той последовательности, в которой они развиваются в нормальном онтогенезе. Так, в процессе коррекции аграмматической  дисграфии учитывается последовательность формирования словоизменения в онтогенезе: дифференциация существительных единственного и множественного числа именительного падежа, закрепление употребления форм винительного, далее творительного, родительного, дательного падежей без предлогов, в дальнейшем уточнение в импрессивной и экспрессивной речи предложно-падежных конструкций.

1. ***Дидактические принципы:***наглядность, доступность, сознательность индивидуальный подход***.***
2. ***Принцип системности*** опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса её развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны функциональной речевой системы.
3. ***Принцип поэтапного формирования умственных действий.***

Учитывает поэтапное формирование умственных действий.

***10.Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала***с учётом «зоны ближайшего развития».

11.***Учёт индивидуальных особенностей ребёнка.***

Каждый ребёнок глубоко индивидуален. Уловив индивидуальные особенности ребёнка легче установить доверительные отношения, тем самым достигаются наилучшие и наиболее быстрые результаты логопедической работы.

***Методические рекомендации.***

Существуют основные направления коррекции нарушений письменной речи такие, как:

1.Развитие фонематического восприятия при устранении артикуляторно – акустической и акустической дисграфии.

2.Развитие языкового анализа и синтеза при устранении дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

3.Уточнение структуры предложения и развитие функции словоизменения при устранении аграмматической дисграфии.

4.Развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины; расширение объема и уточнение зрительной памяти; формирование пространственных представлений при устранении оптической дисграфии.

**1.Развитие фонематического восприятия при устранении артикуляторно – акустической и акустической дисграфий.**

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и другие). При этом учитывается, что более успешная логопедическая работа будет только в том случае, если она проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза.

Устранению артикуляторно – акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения.

Логопедическая работа по дифференциации смешанных звуков включает 2 этапа: на I этапе последовательно уточняется произносительный образ каждого из смешиваемых звуков. По мнению Р. И. работа должна проводиться по следующему плану:

- Уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;

- Выделение звука на фоне слога;

- Определение наличия и места в слове (начало, середина, конец);

- Определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове);

- Выделение звука из предложения текста.

По мнению И. Н. Садовниковой, неоценимую роль в становлении фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии, поэтому с первых занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также согласных, произношение которых обычно не страдает (п, м, н, ф, т, к).

На II этапе сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристика каждого звука, но основной целью является их различие, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

В.И. Городилова, Ф.А Рау считают, что переходить к работе над автоматизацией и дифференциациацией можно только после того, как учащиеся в достаточной мере овладели четким произношением звука в изолированном виде.

В процессе работы каждый звук соотносится с буквой. Большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

**2. Развитие  языкового анализа и  синтеза при устранении дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.**

А.Н.Корнев, Е.Д. Бурина, С.М. Николаева, считают, что особое внимание необходимо уделять развитию анализа и синтеза.

1) Развитие слогового анализа и синтеза.

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приёмов, затем она проводиться в  плане громкой речи и во внутреннем плане. При формировании слогового анализа предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество. Делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить пропуски или добавление гласных при письме ( необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из речи). Затем проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова.

Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагаются следующие задания: повторить слово по слогам; определить количество слогов в названных словах, поднять соответствующую цифру; определить пропущенный слог в слове с помощью картинки; составит слово из слогов, данных в беспорядке; выделить из предложения слова, состоящие из определённого количества слогов.

2). Развитие фонематического анализа синтеза.

К элементарной форме фонематического анализа относится выделение  звука на фоне слова. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова и определение его места (начало, середина, конец).

Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения).

    Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования указанных форм звукового анализа в онтогинезе.

     В процессе развития форм необходимо учитывать, что трудности выделения звука зависят от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда. В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных (ау, уа),  затем  ряда – слога (ум, на), потом на материале слова из двух и более слогов.

   При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, по мнению П.Я. Гальперина, этапы их формирования:

*I этап-*формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия (графическая схема и фишки).

*II этап-*формирование действия звукового анализа в речевом плане.

Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяются первый, второй, третий и т.д. звуки, уточняется их количество.

*Ш этап-*формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух, не воспринимая его, т.е. на основе представлений (придумать слова с 3,  4,  5  звуками; поднять цифру соответствующую количеству звуков в названии картинки). Используются и письменные работы: вставить пропущенные буквы в слова; подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте; выбрать из предложений слова с определённым количеством звуков и записать и т.д.

      На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа даётся опора на проговаривание.

**3. Устранение  аграмматической  дисграфии.**

Одним из существенных проявлений нарушения грамматического строя, по [33] и  А.В.  Ястребовой является низкий уровень овладения предложением. По мнению Р.И. Лалаевой, при устранении данной дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребёнка морфологические и синтаксические обобщения. Представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе:

1.Уточнение структуры предложения.

    Работа над предложениями строится по следующему плану:

Двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол третьего лица настоящего времени (дерево растёт). Затем другие двусоставные предложения из 3-4 слов (с помощью графических схем и без них).

2.Развитие функции словоизменения и словообразования.

Уделяется особое внимание изменению существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по числам, лицам и родам. Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в устной, так и в письменной речи. Закрепление форм словоизменения и словообразования проводится в слове, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах.

3.Работа по морфологическому анализу состава слова и однокоренными словами.

Л.Г. Парамонова считает, что при устранении аграмматической дисграфии сначала нужно преодолеть аграмматизмы в устной речи, а затем стараться воспитать у учащихся прочные грамматические стереотипы.

**4. Устранение оптической дисграфии.**

Работа проводится в следующих направлениях:

1.Развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины

( зрительного гнозиса).

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, подчеркнутые, перечёркнутые контурные изображения, наложенные друг на друга.  2.Расширение объёма и уточнение зрительной памяти.

Проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине (подобрать фигуры одного цвета, одинаковые по цвету, различные по форме и цвету). Могут быть задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг – арбуз, овал – дыня, треугольник – крыша, полукруг – месяц), а также цвета фигур и реальных предметов.

3.Формирование пространственных представлений.

В процессе работы необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико – пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у  детей с дисграфией. Пространственные ориентировки включают два вида:

-ориентировка в собственном теле;

- ориентировка в окружающем пространстве (определение расположения предметов по отношению к ребёнку; уточнение пространственного расположения фигур и букв; развитие анализа и синтеза: найти фигуру, букву в ряду сходных; дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению; реконструировать букву, добавляя элемент; определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом….)

     Большое место при устранении оптической дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв (соотносят с какими-либо сходными изображениями: ***о*** с обручем,***з*** со змеёй, **п**с перекладиной).

     По мнению А.В.  Ястребовой по истечении коррекционного обучения учащиеся должны научиться: определять, посредством каких частей слова образуются новые слова и изменяются их значения; пользоваться различными способами словообразования; использовать новые слова в предложениях различных синтаксических конструкций; безошибочно писать.

   Содержание обучающих упражнений, по мнению Л.А. Лебедевой, С.Б. Мирошниченко, Н.В.Родченковой, позволяет совершенствовать слухопроизносительные дифференцировки в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза как у детей с нарушениями устной и письменной речи, так и для формирования правильной речи и орфографической зоркости у младших школьников.