**Характеристика детей с ОВЗ.**

**Особенности коррекционной работы с детьми с ОВЗ.**

Характеристика группы детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания

Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития.
Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обусловливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения: так немота является следствием глухоты лишь при отсутствии специального обучения, а нарушение пространственной ориентировки, искаженные представления о мире вероятным, но необязательным следствием слепоты.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей. Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании дошкольного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех детей с ОВЗ.

Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения.

Дети с задержкой психического развития

Задержка психического развития – крайний вариант нормы, один из видов дизонтогенеза. Дети с таким диагнозом развиваются медленнее, чем их сверстники. Задержка психического развития (ЗПР) проявляется рано. Исходной причиной ее могут быть алкоголизм родителей, болезни матери во время беременности, родовые травмы, инфекции, перенесенные в первые месяцы жизни, и некоторые другие вредности, выражающие слабовыраженную органическую недостаточность центральной нервной системы. В специальной литературе задержку психического развития иначе называют минимальной мозговой дисфункцией.

Клиническая классификация, разработанная К. С. Лебединской, относит к ЗПР детей с цереброастеническими состояниями, с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также тех, у которых после длительных соматических заболеваний отмечается функциональная недостаточность центральной нервной системы.

При задержке психического развития наблюдаются нарушения как эмоционально-потребностной, так и интеллектуальной сфер. В первых случаях преобладает эмоциональное недоразвитие, в других – нарушения познавательной деятельности. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффектной возбудимости, двигательной расторможенности либо вялости, апатичности.

Недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с ЗПР сочетается с незрелостью высших психических функций, с нарушениями внимания, памяти, с функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, с плохой координацией движения. Лепка, рисование, конструирование, письмо даются детям с ЗПР с трудностями из-за малой дифференциации движений кистей рук.

В речевом плане отмечается нарушение звукопроизношения, бедность словаря, аграмматизмы.

Выделяют чаще всего две подгруппы: дети с ЗПР конституционального происхождения (психическим или психофизическим инфантилизмом) и дети с задержкой развития церебрально-органического происхождения.

Характерным признаком для детей с ЗПР является недостаточная готовность к школе. При ЗПР конституционального происхождения младшие школьники даже внешне похожи на дошкольников. Они часто физически менее развиты, чем их сверстники, их отличают яркие эмоциональные реакции, детская непосредственность, большая внушаемость, несамостоятельность, игровые интересы. Дети совершенно не воспринимают школьную ситуацию, пытаются играть во время уроков, не усваивают программный материал.

ЗПР церебрально-органического происхождения оказывается, как правило, наиболее тяжелой. Недостаточность развития памяти и внимания, инертность психических процессов, их медлительность и пониженная переключаемость обусловливают существенные нарушения познавательной деятельности. Непродуктивность мышления, неразвитость отдельных интеллектуальных операций могут подвести к установлению ошибочного диагноза «олигофрения».

Студентам следует четко усвоить, что ЗПР не относится к стойким и необратимым видам психического недоразвития. Это временное замедление темпа развития. Отставание преодолевается с возрастом, причем тем успешнее, чем раньше начинается коррекционная работа с таким ребенком. Очень важны своевременная диагностика и создание специальных условий воспитания и обучения. К сожалению, родители нередко не замечают или не придают значения отставанию в развитии до поступления ребенка в школу. Только в начале обучения обнаруживаются незрелость мышления и эмоциональной сферы, ограниченность представлений и знаний, недостаточность интеллектуальной активности. Ребенок принимает и понимает задания, но нуждается в помощи взрослого при усвоении способа действия, а также переноса усвоенного на другие объекты и действия при выполнении последующего задания. Собственно способность принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания и отличает детей с ЗПР от умственно отсталых.

Дети с задержкой развития церебрально-органического происхождения часто расторможены, повышенно возбудимы, реже наблюдаются заторможенность и эмоциональная вялость. Могут встречаться неврозоподобные явления (страхи, навязчивые движения, заикание, энурез), немотивированные колебания настроения. Это повышенная истощаемость, резкое снижение работоспособности, ранимость, слезливость, понижение настроения.

Основные принципы, лежащие в обучении данной категории детей, - это: индивидуализация, коррекционная направленность, воспитывающий эффект обучения. Вопросы организации обучения таких детей подробно раскрыты в пособии С. Г. Шевченко (18). В системе работы с детьми с ЗПР предусматриваются создание щадящего режима интеллектуальных и физических нагрузок на ребенка, рациональное чередование труда и отдыха, различных видов деятельности, что оптимизирует умственную работоспособность школьников. Применяются специальные коррекционно-педагогические средства формирования учебных интересов, положительного отношения к школе, исправления недостатков, мышления, внимания, поведения, памяти, речи. Использование методов и приемов обучения, учитывающих особенности учебно-познавательной деятельности детей с ЗПР, помогает преодолеть те трудности в овладении учебным материалом, которые в обычных условиях препятствуют их успешному обучению. Важнейшую роль играет индивидуальный подход к учащимся, поскольку своеобразие развития у них проявляется достаточно выраженно. В случаях, если такой ребенок обучается в массовой школе, то он неизбежно сталкивается с пренебрежительным отношением своих благополучных сверстников, что ведет к появлению у такого ребенка низкого социального статуса.

 Дети с умственной отсталостью.

К лицам с нарушением умственного развития (умственно отсталым) относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникшим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций. Выражается оно в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдает эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом. У многих умственно отсталых детей наблюдаются нарушения в физическом развитии: дисплазии, деформации формы черепа и размеров конечностей, нарушение общей мелкой и артикуляционной моторики, трудности формирования двигательных автоматизмов.

Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений интеллекта, как «олигофрения» и «деменция».

Олигофрения (от греч. оlygos – малый, phren – ум) – особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных аберраций (от лат. аberratio – искажение, ломка), природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития (до трех лет, т. е. до момента становления речи).

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный) непрогредиентный(непрогрессирующий) характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к психическому развитию, которое осуществляется аномально, поскольку его биологическая основа патологична. Термин «олигофрения» был впервые введен в XIX веке немецким психиатром Э. Крепелином. Дети-олигофрены – преобладающий контингент учащихся специальных (коррекционных) школ  VIII вида. Они являются наиболее изученной  в психологическом и педагогическом планах.

Деменция (от лат. dementia – безумие, слабоумие) – стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций. Деменция носит прогредиентныйхарактер, т.е. наблюдается медленное прогрессирование болезненного процесса. Диагноз «деменция» констатируют после трех лет, т. е. после момента становления речи.

В детском возрасте деменция может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при шизофрении, эпилепсии, воспалительных заболеваний мозга (менингоэнцефалитах), а также вследствие травм мозга (сотрясений и ушибов).

Умственно отсталые дети различаются по степени выраженности дефекта. Дети с легкой  степенью умственной отсталости (дебилы) составляют 75-80%. После окончания специальной (коррекционной) школы многие из них трудоустраиваются  и социально адаптируются.

Дети со средне выраженной отсталостью (имбецилы) – их 15-20% - обучаются по специальным программам в специализированных классах, осваивают элементарные навыки письма, чтения, счета, простейшие трудовые операции (склеивание коробок, конвертов), бытовые навыки. Эта категория детей имеет статус инвалида.

Дети с глубоко выраженной умственной отсталостью (идиоты) –5% - живут и воспитываются в интернатных учреждениях Министерства труда и социального развития, где остаются пожизненно. Данная категория детей также имеет статус инвалида.

Разделение умственно отсталых детей по степени выраженности умственного недоразвития на три группы является чрезмерно обобщенным и теоретически недостаточно оправданным. Однако оно практически целесообразно и широко распространено в нашей стране. В других странах принята иная терминология и более дробное разделение на ряд групп детей с интеллектуальной недостаточностью.

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно  сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других, вторичных и третичных отклонений нарушения познавательной деятельности и личности ребенка-олигофрена отчетливо обнаруживаются в самых различных проявлениях. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные возможности, наличие которых служит опорой, обеспечивающей их развитие. Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, которые свидетельствуют о том, что умственная отсталость не приводит к равномерному изменению всех сторон психической деятельности: одни психические процессы оказываются у них нарушенными резко, другие остаются более сохранными. Это обусловливает существующие между детьми индивидуальные различия в познавательной деятельности и в личностной сфере. Дети-олигофрены способны к развитию, и хотя это развитие осуществляется замедленно, атипично, тем не менее оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

Развитие олигофрена определяется биологическими и социальными факторами. К числу биологических факторов относятся выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры, время  его возникновения. Учитывать это необходимо при организации специального педагогического воздействия. Социальные факторы – это ближайшее окружение ребенка: семья, взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время, школа. Большое значение имеет правильно организованное коррекционно направленное специальное обучение и воспитание, адекватное возможностям ребенка и опирающееся на зону его ближайшего развития. Именно оно в наибольшей мере стимулирует детей в общем развитии, социализации.

 Дети с нарушениями зрения

Слепота и слабовидение с точки зрения специальной педагогики представляют собой категорию психофизических  нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, что влияет на весь процесс формирования и развития личности. У лиц с нарушениями зрения возникают специфические особенности деятельности, обучения и психофизического развития. Они проявляются в отставании, нарушении и своеобразии развития двигательной активности, пространственной ориентации, формировании представлений и понятий, в способах предметно-практической деятельности, в своеобразии эмоционально-волевой сферы, социальной коммуникации, интеграции в общество, адаптации к трудовой деятельности.

Дети с нарушениями зрения.

Слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

слабо видящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

дети с косоглазием и амблиопией.

Нарушения зрения могут быть как врожденными, так и приобретенными.

Врожденная слепота обусловлена повреждениями или заболеваниями плода во внутриутробном состоянии либо является следствием наследственной передачи некоторых дефектов зрения.

Приобретенная слепота также бывает следствием заболеваний органов зрения – сетчатки, роговицы и заболеваний центральной нервной системы, осложненной после инфекционных заболеваний (корь, грипп, скарлатина), травматических повреждений мозга (ранение головы, ушибы) или глаз.

Нарушения зрительного анализатора могут иметь прогрессирующий либо непрогрессирующий характер. Прогрессирующее нарушение влечет ухудшение зрительных функций (например, при глаукоме под воздействием повышения глазного давления происходят патологические изменения в тканях глаза). Опухоли мозга также ведут к ухудшению зрения. К непрогрессирующим нарушениям относят некоторые врожденные пороки зрительного анализатора такие, как астигматизм, катаракты.

Для психофизического развития ребенка существенное значение имеет время наступления зрительной патологии. Чем раньше наступила слепота, тем более заметны вторичные отклонения, своеобразие психофизического развития. Отсутствие визуальной ориентировки сказывается на двигательной сфере, на содержании социального багажа, особенно у слепорожденных. Иногда для незрячих основным фактором ориентировки может быть звук.

Потеря зрения формирует своеобразие эмоционально-волевой сферы, характера, чувственного опыта. У незрячих возникают трудности в учебе, в игре, в овладении профессиональной деятельностью. В старшем возрасте возникают бытовые проблемы, которые влекут сложные переживания и негативные реакции. Своеобразие характера и поведения слепых влечет за собой в одних случаях неуверенность, пассивность, склонность к самоизоляции; в других – повышенную возбудимость, раздражительность, переходящую в агрессивность. Развитие познавательных процессов (внимание, логическое мышление, память, речь) у слепорожденных  проходит нормально. Нарушение взаимодействия чувственных и интеллектуальных функций проявляются в некотором своеобразии мыслительной деятельности с преобладанием развития абстрактного мышления.

Чем позже ребенок потерял зрение, тем больше у него зрительных представлений, которые можно воссоздать на основе словесных описаний. Если не развивать зрительную память, зрительные образы могут постепенно стираться. В условиях специального обучения формируются адекватные приемы и способы использования слухового, кожного, обонятельного, вибрационного и других анализаторов, представляющих сенсорную основу развития психофизических процессов. Благодаря этому развиваются высшие формы познавательной деятельности, которые являются ведущими в компенсаторной перестройке восприятия. Компенсация слепоты представляет собой целостное психическое образование, систему сенсорных, моторных, интеллектуальных компонентов, создающую слепому ребенку возможность овладеть различными видами деятельности. У слабовидящих имеется некоторая возможность использовать зрение при знакомстве с предметами, явлениями, при пространственной ориентировке и при движении. Ведущим анализатором у слабовидящих является зрение, однако зрительное восприятие их сохранно частично и не совсем полноценно. Обзор окружающей действительности у них сужен, замедлен, неточен, поэтому зрительные представления имеют качественные своеобразия, зрительное восприятие ограничено. Цветовые ощущения нарушены, цветовые характеристики обеднены. У слабовидящих при косоглазии нарушено бинокулярное зрение, т. е. способность видеть двумя глазами. Своевременное специальное обучение развивает и совершенствует форменное, пространственное и стерескопическое зрение.

Остаточное зрение слабовидящего играет существенную роль в его развитии, учебе, социально-трудовой адаптации. В коррекции познавательного и личностного развития слабовидящих детей особое внимание обращается на формирование у них целенаправленности умственной деятельности (в частности, процессов зрительного восприятия), активности и сознательности, расширения и углубления круга их интересов. Учеба и работа должны сопровождаться постоянными консультациями врача-офтальмолога, тифлопедагога, психолога.

Большое значение в восприятии и познании окружающей действительности у слепых и слабовидящих имеет осязание. Тактильное восприятие обеспечивает получение комплекса разнообразных ощущений (прикосновение,  давление, движение, тепло, холод, боль, фактура материала и пр.) и помогает определить форму, размеры фигуры, устанавливать пропорциональные отношения. Различные ощущения, воспринимаемые нервными окончаниями кожи, передаются в кору головного мозга. Так, незрячие и слабовидящие учатся «глядеть», «видеть» руками.

С помощью звуков – основного ориентира – слепые и слабовидящие могут свободно определять предметные и пространственные свойства окружающей среды. По звуку с большой точностью определяют источник и его местонахождение. В процессе обучения и воспитания слепых и слабовидящих  проводятся специальные упражнения на дифференциацию, различение и оценку с помощью звука  характера предмета, анализ и оценку сложного звукового поля. Успешность овладения различными видами деятельности: предметной, игровой, трудовой, учебной – зависит от уровня развития наглядно-образных представлений, пространственного мышления, пространственной ориентировки.

Обучение детей с ОВЗ

Общие принципы и правила коррекционной работы:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.
Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с отклонениями в развитии являются:
- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.
У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя.
Целями школьного образования, которые ставят перед школой государство, общество и семья, помимо приобретения определенного набора знаний и умений, являются раскрытие и развитие потенциала ребенка, создание благоприятных условий для реализации его природных способностей. Естественная игровая среда, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения этих целей. Включение активных методов обучения в образовательный процесс позволяет создать такую среду, как на уроке, так и во внеклассной деятельности, в том числе и для детей с ОВЗ.
Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми.
Задача школы – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.
Традиционное репродуктивное обучение, пассивная подчиненная роль ученика не могут решить такие задачи. Для их решения требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения.
Познавательная активность есть качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время.
Одним из основных принципов обучения в общей и специальной педагогике является принцип сознательности и активности учащихся. Согласно этому принципу «обучение эффективно только тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами обучения». Как указывал Ю. К. Бабанский, активность учеников должна быть направлена не просто на запоминание материала, а на процесс самостоятельного добывания знаний, исследования фактов, выявления ошибок, формулирование выводов. Конечно, все это должно осуществляться на доступном ученикам уровне и с помощью учителя.
Уровень собственной познавательной активности учащихся является недостаточным, и для его повышения учителю необходимо применять средства, способствующие активизации учебной деятельности. Одной из особенностей учащихся с проблемами в развитии, является недостаточный уровень активности всех психических процессов. Таким образом, применение в ходе обучения средств активизации учебной деятельности является необходимым условием успешности процесса обучения школьников с ОВЗ.
Активность является одной из важнейших характеристик всех психических процессов, во многом определяющая успешность их протекания. Повышение уровня активности восприятия, памяти, мышления способствует большей эффективности познавательной деятельности в целом.
При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения.
Следующим очень важным средством активизации учения являются методы и приемы обучения. Именно через использование тех или иных методов реализуется содержание обучения.
Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ можно использовать следующие активные методы и приёмы обучения:
1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключаются в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.
2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д.Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.
3. Узелки на память(составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить).
Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.
4. Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.
5.Использование презентации и фрагментов презентации по ходу занятия.
Внедрение современных компьютерных технологий в школьную практику позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности организации взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса.
Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью. Мультимедийные презентации привносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и ребёнка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением.
6. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.
7. Активные методы рефлексии.
Слово рефлексия происходит от латинского «reflexior» – обращение назад. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.
В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.
В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии:
1) рефлексия настроения и эмоционального состояния;
2) рефлексия содержания учебного материала (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала);
3) рефлексия деятельности (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные).
Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, так и коллективно.
При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся.
На занятиях при работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния.
Широко используется приём с различными цветовыми изображениями.
У учащихся две карточки разного цвета. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения ребёнка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.
«Дерево чувств» – учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.
«Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению.
Рефлексия окончания занятия. Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими детям в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребёнка этап занятия, прикрепив к нему свою картинку.
Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ.
Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.
Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.
Средства активизации необходимо использовать в системе, которая, объединив должным образом подобранные содержание, методы и формы организации обучения, позволит стимулировать различные компоненты учебной и коррекционно-развивающей деятельности у учащихся с ОВЗ.

Основные направления коррекционной работы.

1. Развитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации.

С детьми проводтся гимнастика для пальцев и кистей рук, упражнения с мелкими и сыпучими материалами, игровые задания по застегиванию и расстегиванию различных видов застежек, шнуровке и т.д.

2. Развитие внимания и зрительного восприятия.

Работа в данном направлении осуществляется последовательно: детей учат следить взглядом за перемещением предметов, обучают различать геометрические формы, воссоздавать целостное изображение предмета по образцу, сравнивать и выкладывать по линейке трафареты различных форм и размеров.

3. Формирование и развитие пространственной ориентировки.

Детей учат сначала ориентироваться на различных плоскостях (доска, мольберт и т.п.), затем на листах бумаги, расставлять предметы (трафареты), следить за их перемещением и определять направления движений руки на листе бумаги.

4. Развитие слухомоторной координации, формирование взаимосвязи слухового внимания и графического навыка.

Важно учить детей воспринимать и дифференцировать предметы и явления по звуковым характеристикам, а затем выполнять различные графические задания.

5. Формирование базовых графических навыков.

Детей обучают проводить различные линии по подражанию действиям педагога, а затем по предложенному образцу; копировать, дорисовывать, обводить, штриховать контуры предметов, выполнять задания по речевой инструкции на листах бумаги и в тетрадях.

А теперь рассмотрим подробнее работу с детьми на начальных этапах обучения.

ПЕРВЫЙ ЭТАП (ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ)

1.Развитие движений рук по подражанию действиям педагога, зрительно — двигательной координации и предметных действий

• обучение плавным движениям рук в заданном направлении с целью расслабления мышц кистей рук. При этом использовались упражнения: «Погладим котенка» — плавные движения рукой слева направо, «Покрасим стену» — плавные движения рукой сверху вниз и снизу вверх, «Птичка клюет зернышки» — локти фиксированы на столе — движение кистями вверх-вниз с подключением кистевого замаха — «птички машут крыльями»;

• формирование умения удерживать позу пальцев и кистей рук. Использовались пальчиковые игры: «Колечко», «Коза», «Деревья» — пальцы раздвинуты максимально и удерживание этой позы на счет, «Флажок», «Бочонок» — пальцы согнуты в кулак, «Стол», «Стул» и др. На каждом занятии предлагалось 2—3 задания на удержание позы пальцев кистей и рук;

• тренировка активных движений кистей, развитие движений хватания, действия по подражанию действиям взрослого — хватание сначала крупных предметов, а затем мелких, учитывая их форму и величину, прочно захватывать и длительно удерживать их в руке. При этом с детьми проводились следующие игры: «Поймай мяч», «Переложи игрушки», «Прокати шарики», «Покатай матрешки», «Спрячь игрушки», «Опусти фишку в сосуд» и т.д.;

• активизация движений кистей рук по подражанию действиям взрослого, смена скорости движений рук, чередование движений сжатия и разжатия кулачков, соблюдение ритма чередования движений рук. Этому способствовали пальчиковые игры и упражнения: «Поиграем на пианино», «Обезьянки», «Запусти волчок», «Кулачок—ладошка». В работе с детьми использовались резиновые пищащие игрушки (важно, чтобы они не были слишком жесткими, что приведет к чрезмерному напряжению кисти руки);

• тренировка сгибания и разгибания каждого пальца на руке, обучение детей соотносящим действиям обеих рук, выделению и называнию отдельно каждого пальца. Для этого проводились следующие пальчиковые игры: «Сидит белка», «Дружная семья», «Мы делили апельсин», «Пальчики поздоровались», «Замок», «Прятки» и др.;

• формирование захвата щепотью мелких предметов (раскладывание, пересыпание из одной емкости в другую), дети действовали по подражанию действиям взрослого, использовались игровые упражнения: «Разложи по коробочкам бусы», «Пересыпь горох для куклы», «Расставь домики для животных;

• обучение выполнению орудийных действий — пользоваться ложкой, совком при играх с мелкими предметами и сыпучими материалами (крупы) с использованием емкостей (пластмассовые бутылки, прозрачные банки, пузырьки разных форм и шириной горлышка). В ходе обучения использовались дидактические игры и упражнения:

«Разложи крупу по банкам», «Опусти в сосуд фигурку», «Угости кукол кашей» и др.;

• обучение выкладыванию предметов на столе, ориентируясь на обозначенное направление (по линии в ряд, нанизывание на шнурок, вкладывание в ячейки на доске), при этом использовались различные дидактические игры: «Посади елочки», «Расставь матрешки», «Собери колечки», «Разложи по дорожке колечки» и т.д.

2.Развитие зрительного внимания и зрительного восприятия. Формирование внимания на предмете, умения прослеживать взором двигающийся предмет:

• обучение выделению предмета из фона, удерживанию взора на двигающемся предмете. При этом использовались следующие игровые задания: «Тучка по небу плывет», «Солнышко, солнышко, выгляни в окошко!», «Ку-ку», «Кошка и мышка», «Петрушка», «Петух и лиса» и др.;

• формирование подражания действиям взрослого: сначала без предметов, а затем с предметами — разноцветными колечками, наперстками; цветными перчатками; сюжетными игрушками из настольного и пальчикового театров. С детьми проводились следующие игровые задания: «Ручками тук-тук, ручками хлоп- хлоп», «Мишка топ-топ», «Зайка прыг-скок», «Разноцветные шапочки для деток», «Колечко, колечко, выйди на крылечко», игры с использованием цветных перчаток «Лягушка—квакушка», «Зайка—побегайка», «Коза рогатая» и т.д.;

• обучение соотношению игрушки с ее изображением. Детям предлагали следующие игровые задания: «Покажи, где такая игрушка (кукла, паровоз, машина, юла, мяч)?», «Покажи, где такая картинка?»;

• обучение хватанию больших предметов (шары, кубы, мячи, мешочки, подносы) двумя руками, маленьких — одной рукой

3.Развитие пространственной ориентировки: верх—низ

• обучение ориентировке в пространстве для уточнения представлений «вверх», «вниз». Детей учили показывать и называть расположение предмета в пространстве. Для этого использовались дидактические игры: «Тучка—дождик—лужа», «Лягушата прыгают», «Листопад», «Одуванчик» и др.;

• обучение выполнению ритмичных движений руками в различных направлениях: вверх—вниз, по подражанию действиям взрослого. Формированию этих движений рук способствовали следующие игровые упражнения: «Бабочка», «Листопад», «Снегопад», «Поезд», «Веселый мячик», «Воздушные шарики» и др.

4. Развитие слухового внимания и слухового восприятия, слухомоторной координации

• обучение выполнению определенные движения руками под звучание музыкальных инструментов (бубна, барабана, дудочки, металлофона) по подражанию действиям взрослого. Использовались дидактические игры и упражнения:

«Прятки» — спрячь ладошки под звук колокольчика, «Пианино» — двигать пальцами по поверхности стола, имитируя игру на клавишах пианино, «Барабан» — стучать пальцами по столу, отбивая дробь барабана под звук инструмента, «Дудочка» — изобразить имитирующее действие игры на дудочке под звук инструмента, «Хлопки» — хлопать в ладоши под звук бубна, стучать по столу пальцами по звук барабана, имитируя действия барабанных палочек, т.д. Игры проводились и на музыкальных занятиях;

• обучение выполнению действий (бросать, опускать, нанизывать, раскладывать) с мелкими предметами под речевые звуки: «бах-бах-бах», «да-да-да», «там-там-там», «тук-тук-тук». Использовались следующие игровые задания:

«Бросай шарики в ведерко», «Разложи матрешки по вагончикам», «Опусти камушки в аквариум».

5-Формирование базовых графических умений. Обучение проводить простые линии-дорожки в заданном направлении

• обучение проведению прямых и непрерывных линий сначала пальцем руки, а затем карандашом по заданному ориентиру (ленточке, веревке, линии на листе бумаги и т.д.). Использовались игровые упражнения и задания, а также дидактические игры: «Дорожки к домикам», «Молоко для котят», «Веселый мяч», «Воздушные шары», «Вниз по горке» и т.д.

ВТОРОЙ ЭТАП (ВТОРОЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ)

1. Совершенствование развития мелкой моторики, зрительно-двигательной координации

•продолжалось обучение детей выделению каждого пальца на руке и называнию его. Педагог проводил пальчиковые игры с речевым сопровождением (стихами, потешка-ми, скороговорками): «Дружная семья», «Шапочки для братцев» (при этом использовались цветные наперстки, вязаные колпачки, колечки). Кроме того, проводились упражнения на сгибание и разгибание отдельно каждого пальца и сжимание кулаков: «Сорока-белобока», «Братья—ленивцы», «Гребешок» «Ниточка — клубочек»;

‘ обучение согласованным движениям ладоней и пальцев обеих рук. Этому способствовали пальчиковые игры: «Бутон», «Воздушный шарик», «Испечем пирожки», «Капуста», «Бабочка», «Рыбка», «Лодочка» и др.;

- стимуляция мышечной активности руки в упражнениях с карандашом. Использовались пальчиковые игры с ребристым карандашом (карандаши разных диаметров). Действия детей руками сопровождались стихами: «Волшебный карандаш», «Мостик», «Зонтик», «Умелый карандаш» и др.,

-обучение наматыванию и разматыванию нитей на клубок (катушку). Проводились игровые задания:

«Разноцветные клубки», «Намотай нитки на шарик», «Размотай катушку» и др.;

• обучение захватыванию мелких или сыпучих материалов указательным типом хватания. Задания:

«Угости белочек орехами», «Выложи дорожку из мозаики», «Построй мостик из палочек» и т.д.;

• выкладыванию предметов по заданным ориентирам из палочек (елку, домик по заданному на листе образцу), в ячейки на доске, по желобу, в прорези, вдоль линий, шнура и т.д. Применялись дидактические игры и упражнения: «Построй забор», «Проложи тропинку», «Сделай железную дорогу» и т.д.;

• обучение выполнению специфических действий пальцами: кручение, нанизывание, щелчки, вращение и др. В работе использовались дидактические игры: «Веселый волчок» (без ограничения и с ограничением пространства — кручение игрушки-волчка на круглом трафарете), «Закрутим гайку», «Игра с фантиками», «Бусы для куклы», «Гирлянда на елку», «Фонарики», а также специальные, мелкие игрушки: волчок, пирамидки, детский конструктор (накручивали гайку на болт), игрушки-попрыгунчики;

• формирование умения выполнять действия с водой: переливание воды из одной емкости в другую при использовании чашки, деревянной ложки, половника, воронки. Для выполнения данных действий детям предлагали следующие игры: «Повар», «В гостях», «Аквариум»;

• обучение пересыпанию сыпучих материалов (чечевицы, перловой крупы, гороха) рукой, ложкой, половником. Проводились игры:

«Спрячь игрушку», «Покорми птичек», «Баба сеяла горох» и др.

2. Развитие зрительного восприятия и зрительного внимания

• обучение выкладыванию изображений предметов на столе из плоских палочек. Педагог учил детей работать по подражанию действиям взрослого, по образцу, затем по речевой инструкции. Использовались следующие игровые задания:

«Выложи елочку», «Построй лесенку», «Сделай домик», «Построим забор», «Выложи дорожку», «Собери колодец», «Сделай ворота» и т.д.;

• развитие целостного восприятия предметного изображения. Применялись задания и упражнения:

«Вставь в домики свои окошки» «Подбери к коврикам заплатки», «Раздай детям шары», «Выложи из цветов полянку», «Сложи из цветных полосок предмет», «Собери паровозик» и т.д.;

• обучение сравнению парных предметов или картинок (выбор из 3 — 4). Педагог предлагал детям игровые задания: «Найди похожую игрушку», «Подбери такую же картинку», «Найди пару (перчатки, носки, ботинки)» и др.

3. Совершенствование ориентировки на листе бумаги

• обучение выкладыванию изображений предметов на столе из плоских палочек. Педагог учил детей работать по образцу, затем по речевой инструкции. Использовались следующие игровые задания:

«Выложи елочку», «Построй лесенку», «Сделай домик», «Построим забор», «Выложи дорожку»;

• обучение ориентировке на плоскости (доске, платформе), формирование умения работать по образцу. У детей формировали ориентировку: верх — низ, лево — право, середина. Для этой цели проводятся игровые задания:

«Выложи тучки вверху, ручейки — внизу», «Разложи солнышко наверху, травку — внизу», «Выложи елочку в середине, внизу — зверюшек», «Расставь зайчиков слева, морковки — справа»;

• формирование ориентировки на листе бумаги. Использовались дидактические игры: «Вертушка», «Разложи игрушки по местам», «Щенята разбежались», «Котята с клубком» и т.д. и наглядные пособия с трафаретами, перемещающимися по направлениям «вверх — вниз» (птица слетает’с ветки на землю, солнце садится за тучу), «слева на право» (машина едет, пароход плывет, самолет летит и т.д.).

4.Развитие слухового внимания и слухомоторной координации

• обучение выполнению определенных движений руками под речевые сигналы. Дети произносили на выдохе гласный звук и действовали по подражанию действиям взрослого. Педагог использовал ряд игровых заданий: «Наматывание клубка», «Разматывание шланга», «Надувные шарики» и т.д.;

• обучение проведению непрерывной линии в ограниченном пространстве: мелом на доске (мольберте, листе бумаги) под произносимые звуки. При этом использовались игровые задания: «Пчелки летят в улей — ж-ж-ж», «Комарик летит к фонарику — з-з-з», «Пароход плывет к причалу — у-у-у», «Самолет идет на посадку — и-и-и», «Змейка ползет — ш-ш-ш» и т.д.

5.Формирование базовых графических навыков

• обучение проведению различных линий-дорожек (прямых, ломаных, волнистых) в ограниченном пространстве (на доске, мольберте, на большом листе бумаги) и в направлениях: сверху — вниз, слева — направо. Детей учили проводить различные линии в горизонтальных и вертикальных направлениях. Использовались игровые задания:

«Вниз по горке», «Волны на море», «Серпантин на елке», «Мостик через речку», «Забор», «Елочки» и т.д.;

• обучение проведению линий по заданному контуру, обозначенному точками, штрих пунктирной линией, тонкой сплошной линией. Задания: «Дорога к гаражу», «Дорожка для колобка», «Шпалы для железной дороги», «Мостик через речку», «Забор вокруг дома» и др.;

• обучение обводке линий по контуру и штриховке простых геометрических форм (круг, квадрат, овал, треугольник), ориентируясь на указатель — стрелку. Эти задания выполнялись на крупных листах бумаги (ватмане, альбомном листе). Детей просили сначала пальцем обвести по контуру, а затем повторить действия карандашом. Педагог предлагал детям игровые задания: «Снеговик», «Домик», «Облака», «Неваляшка» и т.д.;

• обучение выкладыванию узоров из плоских геометрических форм на столе (в ограниченном пространстве —на деревянной доске, на альбомном листе бумаги), с последующей зарисовкой этих узоров. Использовались дидактические задания и упражнения: «Сложи и зарисуй узор», «Выложи и зарисуй — грибок — елочка», «Сложи и нарисуй молоток (стул, стол, елочку, паровоз, неваляшку, чебурашку)» и др.