



**РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
детский оздоровительно-образовательный центр
«Психолого-педагогической помощи «Семья и школа»
(МАУ ДО ЦСШ)

**РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы
научно-практической конференции,
посвященной 30-летию Центра «Семья и школа»

Екатеринбург 2021

УДК 37.032
ББК Ч400.23
Р17

Редакционная коллегия:

Г. Е. Моисеева
Ю. В. Мягкова
Ю. Л. Соколик

Р17 Ресурсы развития личности в контексте образовательного пространства: проблемы, возможности, перспективы в условиях общего и дополнительного образования : материалы научно-практической конференции, посвященной 30-летию Центра «Семья и школа» / МАУ ДО ЦСШ. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2021. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1881-5

В сборник вошли тезисы докладов и сообщений участников областной научно-практической конференции «Ресурсы развития личности в контексте образовательного пространства: проблемы, возможности, перспективы в условиях общего и дополнительного образования» по материалам научно-практической конференции, посвященной 30-летию Центра «Семья и школа».

Материалы посвящены проблемам и вопросам создания условий в системе образования для успешной социализации и эффективной самореализации детей и подростков. Авторы материалов педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги дополнительного образования образовательных организаций г. Екатеринбурга и Свердловской области.

Издание предназначено для педагогов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов дополнительного образования и руководителей образовательных учреждений всех типов и видов.

УДК 37.032
ББК Ч400.23

ISBN 978-5-7186-1881-5

© МАУ ДО ЦСШ, 2021
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Амирова В. А.	
Развитие пространственных представлений у детей с ОВЗ.....	11
Архипова Е. С., Медведева О. А.	
Визуально-лингвистический поворот и преподавание предметов изобразительного искусства.....	14
Аушева Т. О.	
Коррекция регуляторной дисграфии у обучающихся с нарушениями речи на логопедических занятиях.....	18
Гордиевич Т. А.	
Общение с родителями и его влияние на становление идентичности подростка.....	22
Демченко Н. А.	
Деятельность органов ученического самоуправления как способ развития лидерских качеств подростков.....	25
Еделькина Т. Д.	
Совершенствование графомоторных навыков на логопедических занятиях.....	28
Еранкина С. Г.	
Развитие математических способностей у обучающихся с речевыми нарушениями.....	32
Капустина Т. Н.	
Оптимизация условий для повышения эффективности социализации дошкольников с ОВЗ в образовательном пространстве коррекционной группы.....	37
Карпенко Т. И.	
Туризм как образ жизни.....	41
Комиссарова В. Н.	
Эффективные технологии поддержки одаренных детей.....	46
Коробицына О. А.	
Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования....	50
Кравченко О. П.	
Формирование социально-ценностных личностных качеств как условие успешной социализации и адаптации личности ребенка.....	54
Кравченко О. П.	
Методы, приемы, технологии обучения детей с ОВЗ в условиях дополнительного образования.....	58

Лебедева Е. М., Конькова И. П.	
Синтез живописи и музыки как ресурс развития личности учащегося с ОВЗ.....	61
Малинина Е. Р.	
Развитие фонематического слуха у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на основе взаимодействия с родителями.....	66
Мараева И. А.	
Развитие личности ребенка в процессе коррекционно-развивающей работы с детско-родительской парой (психологические аспекты).....	70
Маркс С. Л.	
Создание условий для развития творческих способностей, самоопределения и социализации обучающихся (из опыта работы).....	75
Матвеева И. А., Уфимцева В. А.	
Технология Lean-training как ресурс развития личности в условиях общего и дополнительного образования.....	79
Мягкова Ю. В.	
Групповые коррекционно-развивающие занятия с психологом в условиях инклюзивной группы как способ развития коммуникативной и социальной компетентности и познавательной активности у детей с ОВЗ.....	82
Пичугина Е. М.	
Реализация проектной деятельности с дошкольниками с нарушениями речи в условиях логопедического пункта ДОО	87
Сирина Т. В.	
Сопровождение логопедического занятия методами двигательной коррекции.....	90
Соколик Ю. Л.	
Проблемы и возможности дистанционного обучения в дополнительном образовании детей.....	95
Сулова О. А.	
Условия самоопределения учащихся на уроках искусства.....	99
Тиллюпо М. В.	
Использование зрительных схем как средство повышения эффективности коррекции и развития речи дошкольников.....	104
Ужакова К. С.	
Малые фольклорные формы как средство коррекции речевых нарушений в логопедической работе.....	110

Федорова А. С.	
Создание условий в учреждении дополнительного образования для успешной социализации и эффективной самореализации детей и подростков.....	115
Цирихова Е. В.	
Развитие личности ребенка в образовательном пространстве школы.....	118
Чудинова О. И.	
«Школьные трудности» для родителей.....	123
Югова М. Ю.	
Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников как одно из условий успешной социализации ребенка.....	128

Дорогие друзья!

Центру «Семья и школа» – 30 лет! Возник Центр 1 августа 1991 года как Центр Психолого-педагогической помощи по инициативе РОО Верх-Исетского района. Изначально ЕГО целью было оказание комплексной психолого-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса.

В 2000 году благодаря актуальности решаемых Центром задач и сложившейся системе работы произошло переименование учреждения в статус учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи Центр психолого-медико-социального сопровождения.

Помимо коррекционной, развивающей и профилактической работы, проводимой в 2000-е годы со всеми участниками образовательного процесса, необходимо подчеркнуть важную роль исследовательской деятельности. Среди наиболее глобальных исследовательских проектов были скрининговые психодиагностические обследования учащихся начальной школы по заданию Министерства образования СО «Учебная мотивация», «Адаптация в школе» и другие, а также социологические исследования. В Центре работали 3 штатных кандидата наук, не считая специалистов с учеными степенями из высшей школы (профессор М. Н. Дудина, академик А. В. Меренков и др.).

Именно в то время складывался педагогический коллектив Центра, формировался его теоретико-методологический ресурс, складывался багаж диагностических инструментариев и практикоориентированных образовательных программ.

В 2006 году в связи с глобальными процессами, происходящими в российской системе образования, Центр переименован в Центр дополнительного образования, сохранив частично штатное расписание и бренд «Семья и школа». Таким образом, потребовалась серьезная проработка новой концептуальной основы деятельности ОУ и создание программы развития учреждения на новом витке его развития.

Сегодня Центр «Семья и школа» по своему статусу, установленному при процедуре лицензирования, является учреждением дополнительного образования детей и взрослых МАУ ДО ЦСШ.

Центр располагает опытными высококвалифицированными педагогическими кадрами, имеющими опыт разработки и реализации инновационных проектов и программ, навыки и опыт системного подхода, высокий уровень компетенций, которые в полной мере соответствуют требованиям профессионального стандарта.

Ведется образовательная деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ дополнительного образования, программ психолого-педагогической помощи. При орга-

низации и осуществлении образовательной деятельности в Центре учтываются и соблюдаются следующие условия:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- органичное сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм образовательной деятельности;
- психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности (психодиагностика и психопрофилактика, развивающая и коррекционная работа, психологическое консультирование и просветительская работа).

Реализация образовательных программ осуществляется по следующим направленностям:

- художественная;
- социально-гуманитарная.

В рамках этих направлений продолжают работать педагоги дополнительного образования, учителя-логопеды, педагоги-психологи и социальные педагоги. ПДО активно принимают участие в педагогических конкурсах, выставках, фестивалях разного уровня, занимают призовые места в районных, городских и областных мероприятиях: Областной конкурс декоративно-прикладного искусства «АртМастер», Городская выставка декоративно-прикладного творчества «Радуга талантов», Городской экологический конкурс «ЭКО-ТРАДИЦИИ», Городской конкурс фототворчества «Я в городе друзей», Конкурс «Солнечные ритмы» в рамках детского фестиваля искусств «Верх-Исетские самоцветы», Районный фестиваль «Радуга талантов» «Верх-Исетские самоцветы» и другие.

Центр сегодня – это организация досуговой деятельности, проведение массовых мероприятий, организация психолого-педагогического развития, направленного на психологическое сопровождение образовательного процесса, оказание психолого-педагогической помощи и поддержке детям, подросткам, молодежи, родителям (законным представителям), и педагогам образовательных учреждений района и города, способствующей повышению их педагогического мастерства; реализация дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ дополнительного образования детей и социально-досуговых программ для детей с ограниченными возможностями здоровья; реализация социально-досуговых программ для обучающихся всех возрастных категорий, волонтерская деятельность. Реализация адаптированных программ для детей с ОВЗ.

Работа Центра направлена на специализированную (коррекционную) помощь детям, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья. В данной работе занятия проводятся учителями-логопедами, дефектологами, педагогами-психологами. Ежегодно учителя-логопеды оказывают помощь детям с речевыми нарушениями из 17 образовательных организаций района.

На базе Центра активно работает Совет старшеклассников Верх-Исетского района «РОССиЯ». Работа лидеров районного самоуправления включает создание и реализацию социально значимых проектов и благотворительных акций, участниками которых являются обучающиеся Верх-Исетского района и города Екатеринбурга. Совет «РОССиЯ» является неоднократным победителем городских и областных конкурсов социально значимых проектов. В 2018 году началась активная работа учреждения в рамках районного Совета старшеклассников, который осуществляет работу в сфере информационно-медийного пространства и объединяет участников школьных пресс-центров и (или) школьных СМИ.

Главной целью Совета является создание информационного пространства для школьников Верх-Исетского района, где каждый может выразить себя с помощью основных средств в сфере СМИ, социальных сетей.

Реализация дополнительных общеобразовательных программ коррекционной направленности, программ психолого-педагогической помощи и поддержки проходит как в Центре «Семья и школа», так и на базе образовательных учреждений Верх-Исетского района г. Екатеринбурга, при условии заключения договоров, в т. ч. в сетевой форме реализации ОП.

Центр располагает опытными высококвалифицированными педагогическими кадрами, имеющими опыт разработки и реализации инновационных проектов и программ, навыки и опыт системного подхода, высокий уровень компетенций, которые в полной мере соответствуют требованиям профессионального стандарта.

В 2019–2021 гг. Центр выходит на международный уровень трансляции своего опыта с доказанной эффективностью, а именно принимает участие в качестве спикеров в следующих конференциях и форумах:

Международный уровень:

Международная образовательная выставка SMART EXPO-URAL (март 2019 г.), Экспертная сессия ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ: НОВЫЕ ФОРМАТЫ, СТЕЙКХОЛДЕРЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ – участие в качестве эксперта.

Международный педагогический форум «Стратегические ориентиры современного образования» Трек: Психология образования: актуальные проблемы, научные подходы и эффективные практики (2020).

II Всероссийский форум с международным участием «Психология образования: Современный вектор развития» (2021 г.), Научно-практическая конференция с международным участием «Разработка новых психологических технологий защиты школьников от агрессивных проявлений среды» (апрель, 2021 г.), Международный научно-образовательный форум «Воспитание как стратегический национальный приоритет» (2021 г.), Международный педагогический онлайн форум EdEXPO – 2021 «Образование с позиций будущего» (2021 г.).

Региональный уровень:

Летняя школа – 2021 «Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями» (2021).

VII городской молодежный форум «Верхняя Пышма – территории молодых» (2020 г.), XXIV ОНПК «Психологизация образовательного процесса» (2020 г.). Новоуральск.

Городской уровень:

Фестиваль психолого-педагогических практик «Время открытий» (2021 г.). В рамках реализации проекта с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов «Интеллектуально-профориентационная игра “Профэль” для учащихся Центра “Эхо”» (2021).

Кроме этого учителями-логопедами, педагогами-психологами проводятся мероприятия для детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках данного направления деятельности ЦСШ активно сотрудничает со специализированными учреждениями города и области: МБУ ЦППН «Диалог», МБДОУ – детский сад компенсирующего вида «Радуга», ГБОУ СО ЦПМСС «Речевой центр», ГБОУ СО ЦПМСС «Эхо», МАУ ДО «ЦДК», г. Новоуральск, МБУ ЦППМСП (ЦДК), г. Лесной, ГБУ СО ЦППМСП «Лад», г. Полевской. С коллегами проводятся совместные семинары, вебинары, НПК, обмен опытом на педагогических форумах, конференциях, фестивалях.

За годы работы Центра многое достигнуто: родились новые традиции, создано качественное образовательное пространство.

Основной сценарий развития Центра связан с совершенствованием содержания, организационных форм, подходов и технологий дополнительного образования детей, подростков и молодежи; разработкой программ нового поколения; внедрением инновационных технологий, направленных на разностороннее развитие, социальную адаптацию и самореализацию участников образовательного процесса МАУ ДО ЦСШ.

Центр «Семья и школа» – это не просто коллектив, это команда специалистов-единомышленников, готовых на смену места дислокации, на переезды, на адаптацию в новых условиях, на сохранение традиций, на преумножение достижений. Я бесконечно благодарна коллективу, с некоторыми из них я работаю более 20 лет, признательна вам за служение общему делу и преданность Семье и школе!

Мы благодарим всех, кто принял участие в конференции, посвященной 30-летию МАУ ДО ЦСШ, в создании данного сборника. Приглашаем к дальнейшему сотрудничеству и желаем успешной работы в НПК.

*Моисеева Г. Е.,
директор МАУ ДО Центр «Семья и школа»*

Уважаемые коллеги!

От всей души поздравляю коллектив Центра «Семья и школа» с 30-летием и желаю дальнейшего процветания, долголетия, активного творческого поиска и постоянного профессионального роста ваших специалистов во всех сферах психолого-педагогического сопровождения современного образовательного пространства.

Центр «Семья и школа» всегда был богат и гордился командой своих профессионалов. Традиции и инновации составляли основу ее работы. Дух глубокого понимания своего предназначения и высоких гуманистических ориентиров в профессиональной деятельности сопровождали ее все эти годы.

Я с гордостью отмечаю свою сопричастность и уверенно говорю, что мой профессиональный путь начинался вместе с вами. С любовью, нежностью и благодарностью вспоминаю те годы, и человека, создававшего и вдохновлявшего наш Центр – Светлану Сергеевну Хлыбову.

Удачи и успехов вам, дорогие коллеги!

*С уважением,
Шалагина Елена Владимировна,
канд. соц. наук, доцент кафедры философии,
социологии и культурологии УрГПУ*

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Амирова В. А.,
педагог-психолог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Своевременное формирование и хорошее развитие пространственных представлений является необходимым условием для успешной учебной деятельности ребенка и его социальной адаптации.

Вследствие поражения мозга у многих детей с ограниченными возможностями здоровья формирование пространственных представлений оказывается нарушенным. Таким детям сложно освоить счет, чтение, письмо и ориентироваться в пространстве. Ориентирование в пространстве неразрывно связано с развитием восприятия, памяти, мышления и речи.

Специалисты выделяют три вида пространственных представлений [2, с. 24]:

Основным является *внутреннее пространство* (схема и образ тела). Через дискомфортные ощущения в теле (боль в животе, горле и т. д.), через возникновение различных ощущений при телесном и эмоциональном контакте с окружающими явлениями, предметами, другими людьми, проживая различные состояния от собственной двигательной (сенсомоторной) активности, ребенок интегрирует внутренние и внешние ощущения в целостный образ себя. Вот почему важно процесс коррекции пространственных представлений начинать с массажей, ванн, дыхательных упражнений и т. д.

Через различные анализаторы (зрительный, тактильный, слуховой, вкусовой и обонятельный) при взаимодействии с *внешним пространством* ребенок интегрирует возникающие образы, чувства, ощущения в единое целое.

«Квазипространство» – формы словесного обозначения пространственных представлений, которые включают падежные и сравнительные конструкции, употребление предлогов [1, с. 8].

Своевременная коррекция имеющихся трудностей позволяет приблизить любой отклоняющийся тип развития к норме. Главное слово здесь – «своевременность». Чем старше ребенок, тем меньше шансов на успех. К двенадцати годам мозг завершает свое интенсивное развитие, и функциональные связи его становятся малоподвижными.

В МАУ ДО Центре «Семья и школа» разработана и реализуется комплексная программа психолого-педагогической помощи детям с нарушениями когнитивной и коммуникативно-аффективной сферы в условиях групповой (инклюзивной) работы «Мы стараемся – развиваемся!» Одной из задач программы является развитие у детей простран-

ственных, «квазипространственных» представлений. Программа состоит из трех частей: 1) коммуникативный блок; 2) блок «Нейрогимнастика»; 3) познавательный блок. В данной статье речь идет о практике коррекционной работы, применяемой во второй части программы (Блок «Нейрогимнастика»).

Для формирования и развития представлений о собственном теле («схемы и образа собственного тела») с успехом применяется ряд упражнений. Выполнение упражнений данной группы ведет к телесному освоению понятий «правая и левая стороны», «верх и низ», «перед и зад». Все направления связываются с движением (закрепляются). Например, упражнения:

- «Шаги» (вправо-влево, вперед-назад);
- «Выше-ниже» (дети показывают движением и называют то, что «выше, чем...», «ниже, чем...»);
- «Танец частей тела» (правая рука, левая половина, верхняя часть тела...);
- игра «Паутинка» (левой рукой закрыть левый глаз; правой рукой коснуться левого колена и правую плеча; дотянуться правой рукой до левой пятки, а левой рукой – до правого колена и т. д.

Для развития «схемы тела» специалистами Центра используются еще дыхательные (ритмирование) и глагодвигательные упражнения, пассивные растяжки.

При освоении *внешнего пространства* используются следующие упражнения:

- «Бревнышко» (дети перекатываются вперед – назад по залу);
- «Динамический диктант» (по словесной инструкции выполняют движения в разные стороны);
- «Сломанный робот» (движения в противоположном направлении, например, инструкция: «два шага влево», дети должны сделать два шага вправо);
- разнообразные игры с мячом: бросать мяч правой (левой) рукой в корзину спереди или сзади; передав мяч назад (вперед), стоя в колонне, встать позади колонны (впереди);
- разойтись по залу и по команде собраться в «колонну», «шеренгу»;
- встать в колонну за самым высоким человеком в группе.

Для развития «квазипространственных» (логико-грамматических) речевых конструкций применяются:

- упражнение с мячом (у каждого ребенка мячик). Например, предлагается положить правую руку на мяч, а левую справа от мяча; держать левую руку над мячом, правую – под ним; встать за мячом и т. д.;

– игра. Важным условием является выполнение задания молча. Кто разговаривает, ошибается или двигается без команды, тот выбывает из игры.

Инструкция: «Лена и Саша, встаньте так, чтобы остальные ребята оказались между вами; Вася, стань позади Коли, а Маша справа от Коли». Инструкции постоянно меняются, скорость игры растет. Игра заканчивается, когда остается наименьшее число игроков-победителей.

Развитию у детей «квазипространственных» представлений большое внимание уделяется также в познавательном блоке программы.

Итак, пространственные представления должны быть сперва сформированы на телесном уровне, и только потом на уровне «головы». У ребенка не появится понимание, что означает «около», «рядом», «внизу», «быстро», «быстрее», пока он это не поймет телесно. Ребенок должен пройти все этапы двигательного развития: лежание-сидение-ползание-стояние для того, чтобы появилась у него система координат как базовый фактор для пространственно-временных представлений.

Становление системы координат: внутриутробное положение тела ребенка – это 0° , в момент рождения тело разворачивается на 45° , сидение и ползание – 90° , в момент перехода к прямохождению – 180° , с момента освоения контрлатеральных движений стоя, вращения вокруг своей оси (пространство сзади) – 360° . Поэтому так важны и эффективны массаж, дыхательные упражнения, раскачивания ребенка в разных плоскостях, катание на лошадях и т. д. Насыщение энергией данных слоев, ведет к развитию последующих слоев пространственных представлений.

Исходя из вышесказанного специалисты МАУ ДО ЦСШ в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ успешно применяют методы телесноориентированной, танцедвигательной и кинезиотерапии.

Литература

1. Семаго, Н. Я. Пространственные представления ребенка / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 34, 35.
2. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2013. – 319 с.

ВИЗУАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ И ПРЕПОДАВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Архипова Е. С.,
педагог дополнительного образования
Медведева О. А.,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр поддержки детства»,
г. Екатеринбург

На современном этапе развития общество столкнулось с проблемами антропологического характера с одной стороны, а с другой переживает период постиндустриального состояния, когда на первый план выходят информационные технологии, определяющие основные стратегии развития.

Исторический период девяностых и нулевых для российского общества был чрезвычайно насыщенным не только различными политическими и экономическими потрясениями, но и сложными процессами в культуре и образовании. На смену модели образования, построенной на принципах сциентизма, пришли гуманитарные подходы, базирующиеся на принципах искусства и гуманизма. Оптика логоцентризма и вербализации в образовании постепенно стала заменяться на иную – визуализацию, означающую образное описание переживаний, чувств, мыслей, поведения. Визуально-лингвистический поворот позволил установить важную роль образа – текста в культуре и образовании.

Постепенный отказ от логоцентризма и вербализации привел к новому способу отражения реальности. В 21 веке культура имеет четкую визуальную фиксацию. Благодаря теле-, видео-, аудио-, радио-, интернет-коммуникациям доминируют визуальные способы обработки информации. Визуализация стала доминантой и в современном образовательном пространстве. Популярность комиксов, художественных произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, фото, теле, видео, театральных спектаклей зашкаливает, а ценность и авторитет письменной продукции неминуемо падает, падает «вкус» к слову. Уровень мышления как рефлексивного снижается.

На занятиях изостудии мы сделали наблюдение: дети, выполняя творческие задания по созданию визуального образа, испытывают колоссальные трудности в передаче смысла созданного; им трудно облекать образы в слова. Обучающиеся ориентируются на образец, отказываются от высказывания собственных идей, поскольку сформулировать, интерпретировать им сложно.

Понятие «визуальная грамотность» было введено Д. Дебсом для обозначения визуальных способностей, необходимых для становления личности, которые человек развивает с помощью зрения [6, с. 30].

Формирование визуальной грамотности у детей является важным аспектом в культуре и образовании; она способствует пониманию и приобретению визуального опыта, однако возникает необходимость изменений в подходах и методах преподавания предметов изобразительного искусства.

Дополнительное образование обладает колоссальным ресурсом для создания условий для гармоничного развития ребенка. Это совершенно особое пространство возникновения внутренней личностной мотивации, направленной на знакомство с миром, его узнавание и познание. Дополнительное образование – это место, где возможно собственно самообразование, когда ребенок имеет возможность сам себя развивать, радоваться открытиям и свершениям при помощи наставников, педагогов.

Учитывая особенности современной образовательной ситуации, тенденции культуры, нами была разработана программа «Разноцветный мир», которая способствует пониманию и приобретению визуального опыта, с одной стороны, а с другой, развивает аналитические способности детей, создавая тем самым условия для их гармоничного развития.

В сфере дополнительного образования повышение визуальной грамотности предполагает совершенствование уже имеющихся навыков и овладение дополнительными через занятия в нетрадиционных техниках и приемах рисования, а также декоративно-прикладного искусства. Актуальность программы заключается в том, что работа с различными материалами в нетрадиционных техниках будит фантазию, развивает эстетический вкус, творческую активность, мелкую моторику рук, и одновременно в программу заложен компонент, направленный на развитие речи. На занятиях изостудии происходит как обучение детей навыкам и умениям изобразительного творчества, визуализации, так и развитие связной речи, вербализации – обогащение словарного запаса, грамотное построение высказываний, формирование правильной устной речи на основе беседы или рассказа о картине, скульптуре, декоративной композиции. И это имеет большое значение для всестороннего развития ребенка. Содержание программы характеризуется разнообразием материалов, используемых в работе, разнообразием ручных операций и видов художественной деятельности.

Развитие творческих способностей – одна из важных задач дополнительного образования, которая проявляется в стремлении избежать очевидных, традиционных решений, выдвижении нестандартных, неординарных идей, удовлетворении одной из основных человеческих потребностей – потребности в самореализации. На занятиях дети овладевают

необходимыми навыками творческой работы и навыками логического мышления.

Картина, репродукция в ее различных видах позволяет стимулировать речевую деятельность ребенка. И виды работ по картинам многообразны. Одна и та же картина может служить иллюстративным материалом для разных видов занятий. Как правило, предметы или персонажи на картинах объединены определенной логической ситуацией и взаимоотношением. Значение рассказа на творческом занятии огромно. В них живут и народные обычаи, и обряды, в них сохраняются пословицы и поговорки. Благодаря рассказу, беседе о живописной картине дети запоминают выражения, новые слова, которыми пользуются в повседневном быту, узнают новые словосочетания и фразы, одновременно учатся правилам построения композиции, колорита, цветопередачи в художественном творчестве. Безусловная польза изображений в том, что учащиеся изостудии приучаются тесно связывать слово с представлением о предмете, учатся логично и последовательно выражать свои мысли. Работа с картиной одновременно развивает ум и речь ребенка. Дети с увлечением рассматривают иллюстрации в книгах и журналах при этом задают бесчисленные вопросы взрослым.

Но когда ребенок сам создает картину, свое произведение, ему намного сложнее проговаривать свои замыслы, свои идеи, свои образы. Картина, созданная не его рукой, не его воображением, внеположена детскому взору, и, как правило, есть определенные символы и знаки в картине, которые помогают ее интерпретировать. А вот свою работу, да еще выполненную в технике правополушарной живописи, обучающимся трудно объяснить, дать смысловое название своей картине, своему рисунку. И именно здесь и рождается собственное слово, собственное мышление. И эту работу мы называем визуально-лингвистической, цель которой самореализация ребенка, самоопределение и обретение собственного голоса через создание художественных работ, где ребенок ближе всего к самому себе.

Литература

1. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. – М. : Прогресс ; Гнозис, 1991. – 169 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1999. – 96 с.
3. Горичева, В. С. Мы наклеим на листок солнце, небо и цветок / В. С. Горичева, Т. В. Филиппова. – Ярославль : Академия развития, 2003. – 94 с.
4. Дебор, Г. Общество спектакля / Г. Дебор. – М. : Логос, 2000. – 184 с.

5. Делёз, Ж. Логика смысла : пер. с фр. / Ж. Делёз. – М. : Раритет, 1998. – 480 с.
6. Дроздова, А. В. Визуальность как феномен современного общества / А. В. Дроздова // Дискуссия. – 2014. – № 10 (51). – С. 29-35.
7. Иванова, О. Л. Как понять детский рисунок и развить творческие способности ребенка / О. Л. Иванова, И. И. Васильева. – СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2011. – 92 с.
8. Медведева, О. Визуальный поворот в культуре и «ускользание» теоретического / О. Медведева // Сборник научных статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции / редколлегия: П. Л. Зайцев [и др.]. – Омск : Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2017.
9. Неменская, Л. А. Изобразительное искусство: каждый народ – художник : учебник для 4 класса начальной школы / Л. А. Неменская. – М. : Просвещение, 2007. – 158 с.
10. Новотворцева, Н. В. Дидактические материалы по развитию речи у дошкольников и младших школьников / Н. В. Новотворцева. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1994. – 240 с.

КОРРЕКЦИЯ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСТГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аушева Т. О.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга и имеет сложную психофизиологическую организацию. Психофизической основой письма является взаимодействие работы различных анализаторов – речедвигательного, слухового, зрительного, моторного. При письме происходит взаимодействие таких психических процессов как мышление, память, внимание, воображение, речь внешняя и внутренняя. Процесс письма состоит из психофизических компонентов: акустического (услышать и выделить звук); артикуляционного (уточнить звук, состав слова, установить последовательность звуков); зрительного (представление графического образа звука, перевод звуковой структуры в графические знаки), также необходимо удерживание в памяти графических символов и их правильная пространственная организация; наличие устойчивого внимания, знание орфографических и пунктуационных правил.

При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую фонему с буквой, написать буквы в определенной последовательности. У детей, овладевающих письмом, этот процесс развернут по составу выполняемых операций и осуществляется на произвольном уровне. Однако у обучающихся с речевыми нарушениями наблюдается несформированность произвольной регуляции действий.

Ежегодно диагностика письменной речи выявляет от 60 до 70% обучающихся, в работах которых наблюдаются пропуски, вставки букв, слогов, слов, контаминации, антиципации, отсутствие границ предложения, орфографические ошибки при знании правил. Для предупреждения и коррекции данного вида специфических ошибок необходима планомерная и последовательная коррекционная работа на двигательном, когнитивном, письменном уровнях.

На каждом уровне сложность заданий, предлагаемых детям, варьируется по трем параметрам: совместное – самостоятельное действие; действие по внешней опоре – интериоризированное действие; развернутое, поэлементное действие – свернутое действие.

Коррекционная работа на двигательном уровне проводится с целью формирования навыка самоконтроля у обучающихся на уровне тела, включает в себя следующие упражнения:

вторая буква, какая предпоследняя буква и т. д. Если покупатель правильно отвечает, то продавец отдает «товар»;

«Буквоед». Первый игрок кидает мяч и называет слово без первой буквы, второй игрок должен назвать слово целиком и вернуть мяч и т. д.

«Злой БУКВОЕД съел в начале слова букву Т. Помогите слову, верните ему букву». Далее происходит совершенствование произвольного внимания и самоконтроля навыков звукового анализа и синтеза на письменном уровне;

«Арабское письмо». Ведущий диктует слова, которые ребенок должен записать, начиная с правой стороны строчки и наоборот, то есть задом наперед, при нормальном чтении (слева направо) слова должны читаться в их естественном виде. Например, предложение «*В океане живет необычная рыба – рыба-ёж*», написанное «по-арабски», должно выглядеть так: «*же-абыр – абыр яанчыбоен тёвиж енаеко В*». Упражнение дает хорошие результаты в тех случаях, когда ребенок переставляет буквы и не дописывает слова;

«Древнерусское письмо». Ведущий диктует слова, которые ребенок записывает только согласными, обозначая гласные многоточиями. При такой записи предложение «*Отважный Миша бежит от мыши*» будет выглядеть следующим образом: *...тв...жн...й М...ш... б...жс...т ...т м...ш...* Сразу же предлагаем записать это же предложение только гласными, ставя точки на месте согласных: *о.....а.....ы... ..и...а ...е...и... о.....ы...и;*

«Волшебный диктант». В этом упражнении детей привлекает то, что диктант пишется без единого слова и без единой буквы. Перед началом работы водим свои символы, например, договариваемся, что слова с буквой «с» обозначаем как «Х», слова с гласной «е» – «□», а все остальные – «/». Так, предложение «Мы смотрим на птичьи стаи в небе» выглядит так: / Х // Х / □. Символами лучше обозначать те буквы, при дифференциации которых у ребенка есть трудности (например, и – у, и – ц, ц – ч, ш – щ, ё – ю и т. п.).

Сложные виды деятельности для обучающихся с нарушениями речи и слабостью произвольной саморегуляции, какими являются списывание и письмо под диктовку, необходимо проводить в строгой последовательности.

Алгоритм списывания

1. Читаем предложение.
2. Работаем с каждым словом, отмечая все действия карандашом в книге: ставим ударение, подчеркиваем орфограммы.
3. Еще раз прочитываем предложение, читая его орфографически по слогам (то есть так, как оно написано).
4. По памяти, вслух, проговаривая орфографически, воспроизводим это предложение.

5. Закрываем книгу и по памяти записываем в тетрадь предложение, диктуя его орфографически.

6. После того как предложение записано, в словах ставим ударение и подчеркиваем орфограммы.

7. Открываем книгу и сверяем записанное в тетради предложение с образцом.

Алгоритм письма под диктовку

1. Прослушать предложение до конца.

2. Проговорить каждое слово в предложении по слогам орфографически (спланировать написание каждого слова).

3. Записать предложение.

4. Проверить каждое слово.

Эффективность коррекционной работы подтверждается результатами мониторинга: ежегодно положительная динамика в коррекции ошибок регуляторного характера, связанных с низким уровнем произвольного внимания и самоконтроля, наблюдается у 90% обучающихся с нарушениями речи.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М., 2008.

2. Ишимова, О. А. Логопедическая работа в школе / О. А. Ишимова, О. А. Бондарчук. – М., 2012.

3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М., 1973.

4. Мисаренко, М. М. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями / М. М. Мисаренко. – М., 2004.

5. Пылаева, Н. Н. Школа внимания. Рабочая тетрадь / Н. Н. Пылаева, Т. В. Ахутина. – СПб., 2008.

6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М., 2010.

7. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А. Л. Сиротюк. – М., 2008.

8. Сунцова, А. В. Изучаем пространство: лево-право, верх-низ, близко-далеко / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М., 2009.

9. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – М., 1999.

ОБЩЕНИЕ С РОДИТЕЛЯМИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Гордиевич Т. А.,
педагог-психолог МАУ ДО «ЦДК»,
г. Новоуральск

Существенным условием успешного развития идентичности является приобретение подростками самостоятельной позиции, для чего необходимо освобождение от влияния родителей.

Отделение подростка от семьи необходимо для достижения им впоследствии зрелости, возможности принять на себя ответственность за свою жизнь. Однако выражение «отделение подростка от семьи» является не очень точным, поскольку итогом такого отделения является не разрыв подростка с семьей, а установление новых партнерских взаимоотношений, в которых семья и подросток способствуют взаимному развитию.

Если отделения подростка от семьи по тем или иным причинам не происходит, то в этом случае он остается в эмоциональной зависимости от родителей. Ему будет трудно принимать собственные решения. Впоследствии сформируется склонность к отношениям зависимости с вышестоящими лицами, пассивная жизненная позиция. Достаточно сложно будут выстраиваться семейные отношения: скорее всего, также под контролем родителей, хотя вполне вероятно, что их влияние будет заменено на зависимость от мужа или жены.

Причин возможного нарушения отделения подростка от семьи так много, что в редкой семье это проходит бесконфликтно.

Чтобы иметь возможность оказать эффективную помощь подросткам, нужно четко представлять себе, на каком этапе отделения они находятся. Опишем эти этапы [2, с. 79]:

Первый этап – 11–12 лет – характеризуется наличием у подростка конфликта между потребностью в зависимости и стремлением к автономии. Подросток противоречив в своих ожиданиях по поводу поведения родителей. Он, с одной стороны, сопротивляется проявлениям их заботы и ласки, а с другой – проявляет желание, чтобы его баловали. Таким образом, подросток перестает быть послушным и вежливым, каким он был раньше. В то же время у некоторых подростков могут появиться совсем детские желания: стремление полежать рядом с мамой, плаксивость, капризы. Родители, как правило, не понимают, что происходит с подростком, ужесточают запреты, что может вызвать у него острые эмоциональные расстройства.

Второй этап – когнитивная реализация отделения (здесь сложно указать возраст, так как переход к этому этапу может затянуться на всю жизнь). Подросток доказывает всем – миру, родителям и самому себе соб-

ственную независимость. Чаще всего это происходит через уход в оппозицию, критику всего того, что делается и говорится родителями. Причем бурные реакции родителей только усиливают стремление к эмансипации у подростков. Длительность этого этапа определяется временем, которое необходимо родителям для принятия факта взросления подростка.

Третий этап – эмоциональные реакции на отделение. Здесь могут возникать чувства вины, гнева, депрессивные реакции, взаимный страх потери любви. На данном этапе необходимо помочь родителям возвращать в себе чувство гордости и радости от достижений взрослеющего ребенка.

Четвертый этап – поиск образцов идентификации. Пребывая в новом для него поле взрослой жизни, подросток ищет людей, которые могли бы выступить для него в качестве образцов для подражания, своеобразных ориентиров для построения собственной идентичности. Этот этап может недооцениваться взрослыми, так как исчезают внешнее буйство и ранимость подростка. Может казаться, что он уже повзрослел и не требует поддержки. Однако она необходима, но только в другой форме. Для успешного приобретения подростком эго-идентичности очень важно, чтобы он имел образцы положительной интеграции среди значимых взрослых. Это значит, что для поддержки подростка родителям самим нужно пребывать в интегрированном состоянии. Если же таких образцов не будет, сам подросток, вероятнее всего, не достигнет интегрированного состояния, будет испытывать неуверенность в своих силах и возможностях, страх перед будущим.

Исследования, проведенные студентами педагогического университета, свидетельствуют о том, что более 80% подростков главные свои сложности относят к отношениям с родителями, жалуются на конфликты и непонимание в семье.

Какой способ общения родителей и подростков можно считать оптимальным?

Как нам представляется, оптимальным можно назвать не общение без конфликтов (напротив, оно будет свидетельствовать о задержке процесса отделения подростка от семьи), а общение кризисное, если понимать кризис как дуальное явление, представляющее, с одной стороны, опасность, трудность движения и развития, с другой – пробуждение новых возможностей.

Однако обеим сторонам необходимо разрешить символически «умереть» старым формам общения, несмотря на то, что этот процесс может быть достаточно трудным и болезненным. И тогда общение приобретет новое качество, оно станет действительно свободным, полным любви, а не скрытой или открытой ненависти. Родители смогут получать от подростка поддержку и стимулироваться им к своему развитию и одновре-

менно сами сумеют оказать на него позитивное воздействие. В таком воздействии можно выделить два основных направления:

1) содействие формированию самостоятельности подростка как предпосылки умения принять ответственность за свою жизнь на самого себя через предоставление ему возможности отделения от семьи;

2) содействие формированию эго-идентичности через предоставление подростку образца для идентификации, с одной стороны, и оказание поддержки его временно ослабевшему «Я» – с другой.

Литература

1. Вассерман, Л. И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына. – СПб. : Речь, 2004.

2. Оудсхорн, Д. Н. Детская и подростковая психиатрия / Д. Н. Оудсхорн. – М., 1993.

3. Хухлаева, О. В. Психология подростка / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2008.

4. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 2006.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ

Демченко Н. А.,
социальный педагог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Ученическое самоуправление – это форма организации жизнедеятельности коллектива обучающихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

В городе Екатеринбурге существует школьное и районное ученическое самоуправление, одним из звеньев которого является Совет старшеклассников – добровольная, самодеятельная, самоуправляемая, общественная, неполитическая организация подростков. В состав районного Совета старшеклассников (РСС) входят представители практически всех общеобразовательных школ. В Верх-Исетском районе г. Екатеринбурга Совет создан одним из первых, в далеком 2003 году. Его создание стало инициативой учащихся – активистов гимназии. У объединения есть свой устав, название, эмблема, традиции. С 2012 года деятельность старшеклассников района проходит на базе Центра «Семья и школа». Члены Совета старшеклассников имеют возможность получить поддержку специалистов Центра: для них проводятся занятия, деловые и психологические игры, тренинги.

Основная деятельность районного Совета старшеклассников в Верх-Исетском районе – это реализация социальных проектов, направленных на помощь детям-инвалидам, детям из детских домов, ветеранам, одиноким пожилым людям и даже бездомным животным. Активисты сотрудничают с Администрацией района и Департаментом образования, выступают волонтерами на районных мероприятиях.

Ученическое самоуправление строится на принципах ответственного поведения, на ответственности каждого члена команды перед группой. На заседаниях Совета ребята распределяют обязанности по проектам; организованы сектора, где руководитель сектора отвечает за свой профиль. В РСС есть четкая система преемственности: попадая в объединение, старшеклассники с разным уровнем осознанности учатся на практике, учатся «держат планку и делать всё на 100%».

Районный Совет преследует следующие цели: повышение социальной значимости и роли учеников в организации управленческой деятельности; организация культурно-массовых мероприятий района, поддержка деловой активности и творческой самореализации, воспитание гражданского сознания и правовой культуры подростков, уважение к правам че-

ловека и личности, сохранение и поддержка традиционных российских и лучших мировых духовных и культурных ценностей, восстановление их определяющего значения в воспитании подрастающего поколения, воспитание гражданской активности учащихся, развитие информационного поля для деятельности старшеклассников района.

Взаимодействие подростков из разных школ в рамках одного районного объединения, передача опыта, навыков и методов работы своих образовательных учреждений формируют уникальную среду сотворчества, в которой рождаются новые идеи по преобразованию социальной действительности, улучшению качества жизни различных слоев общества, которые действительно нуждаются в помощи и поддержке. Ребята сами предлагают идеи по созданию социальных проектов и волонтерских акций. Инициатива не дается «сверху», а рождается в конструктивном диалоге.

Одним их масштабных мероприятий по набору новых активистов является Съезд органов молодежного самоуправления. Это двухдневный интенсив по развитию лидерских качеств и погружение в систему проектной деятельности. В Съезде ежегодно участвуют около 80 человек; ребята из РСС являются кураторами групп для участников сборов. Учащиеся проводят программу полностью самостоятельно, начиная с игры на знакомство и заканчивая традиционным мероприятием – «свечой». На протяжении двух дней ребята знакомятся со структурой РСС, узнают о перспективах личностного роста и возможности помогать людям, реализуя социальные проекты и благотворительные акции. К данному Съезду активисты готовятся на протяжении месяца, и результат всегда превосходит ожидания: много эмоций, много знаний, новых знакомств и, главное, большое желание стать частью команды – все это про районные сборы. В 2021 году пройдут юбилейные 10 районные сборы!

Неоднократно Верх-Исетский Совет старшеклассников становился победителем различных конкурсов и акций. Ребята отлично себя проявили в областном сетевом проекте «Уральская Академия лидерства», где стали пятикратными победителями таких конкурсов как «Вектор успеха» и акции «Лидерский привет». Выиграли сезоны 2018 и 2021 года по итогам всех конкурсных испытаний за год. Брели гран-при на областном фестивале социально значимых проектов «Профессионалы Урала» и в индивидуальном конкурсе «Профессионал», по итогам которого одна из старшеклассниц была номинирована на стипендию губернатора.

Традиционный конкурс социальных проектов среди районных Советов старшеклассников «Будущее за нами» – Верх-Исетский РСС выигрывал трижды: в 2012, 2015 и 2016 годах и всегда входил в число призеров, что свидетельствует о высоком уровне мотивации у ребят.

Дети, входя в РСС, имеют различный уровень знаний, умений и навыков, но находясь в постоянно развивающейся среде, месте, которое

кипит делами и находится в движении, в потоке информации, стремятся стать лучше и работать над собой. Кому-то нужен один год, кому-то три, но абсолютно каждый выпускник говорит на последнем собрании, что Совет изменил их жизнь, они стали лучше, мудрее, опытнее. У них появились настоящие друзья, с которыми они развивались и двигались по карьерной лестнице ученического самоуправления вместе, а это и есть самое главное в подростковом возрасте – чувствовать себя частью большой команды, которая творит добрые дела.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Еделькина Т. Д.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

В последние десятилетие возросло количество детей, у которых наблюдаются отклонения разной степени в развитии двигательной сферы. Графомоторные навыки обучающихся данной категории отличаются незрелостью, при становлении письма возникают следующие трудности: быстрая утомляемость, неровная «дрожащая» линия, крупные буквы, слишком сильный нажим, сползание букв со строки и др.

Результаты диагностики в начале учебного года выявили у 90% первоклассников, зачисленных на логопедические занятия, недостаточное развитие графомоторных навыков, а именно низкий и средний уровни. Диагностика проводилась по адаптированным для младших школьников методикам «Домик» (авт. Н. И. Гуткина), «Дорожки» (авт. Л. А. Венгер).

Традиционно считалось, что главным для становления навыка письма является развитие подвижности пальцев, но с точки зрения анатомии ведущими в действиях руки являются суставы запястья, которые обеспечивают основную амплитуду движений кисти. Кроме того, необходимым условием для формирования почерка являются достаточно развитые мышцы плечевого пояса. Дети со слабым плечевым поясом испытывают трудности в удержании правильной позы при письме: ищут опору для головы и туловища, прислоняются грудью к краю стола или откидываются на спинку стула, принимают позы, затрудняющие дыхание и кровообращение.

Для совершенствования графомоторных навыков на логопедических занятиях разработана система упражнений, направленных на укрепление плечевого пояса, запястных суставов, пальцев. Упражнения способствуют развитию мускулатуры пальцев и связок рук, улучшению взаимосвязи мышц предплечья и плечевой части пишущей руки, развитию тонких координированных движений пальцев, совершенствуют работу мышц-разгибателей и сгибателей [1, с. 57].

Упражнения для укрепления плечевого пояса:

Комплекс упражнений, направленных на повышение функциональных возможностей плечевых и локтевых суставов:

«Птички». Развести руки в стороны и помахать ими, чередуя широкие махи («как орел») и маленькие («как воробушек»).

«Поезд едет». Сгибание и разгибание рук в локтях (делаем круговые движения, как будто крутим колеса паровоза при движении).

«Птички поют». Наклон вперед, руки отвести назад, сказать «карр», выпрямиться в исходную позицию.

«Раздвигаем ветки». Двумя руками с усилием выполнять раздвигающие движения в стороны, как бы отодвигая от себя воображаемые стены. Руки движутся медленно, с напряжением до полного распрямления. При возвращении в исходное положение – расслабить руки. Затем двумя руками отодвигаем воображаемую стену от груди прямо перед собой. После этого выполнять отодвигающие движения ладонями вверх, как бы поднимая над собой потолок.

«Мельница». Синхронное вращение прямых рук вперед и назад.

Копирование рисунка-образца на вертикальной плоскости, лист бумаги прикладывается к стене [3, с. 18].

Упражнения для развития подвижности запястных суставов:

«Гора». Ладони повернуты вниз. Обои кистями рук одновременно имитируется волнообразное движение в гору (вверх) и с горы (вниз).

«Точилка». Сжав одну руку в кулачок, вставляем в него поочередно по одному пальцу другой руки и прокручиваем влево-вправо каждый пальчик по 2 раза.

«Надеваем браслеты». Одной рукой изображаем «надетый браслет», круговыми движениями от кисти к локтю двигаем «браслет», прокручивая его влево-вправо.

«Веер». Расслабить руки от локтя, раскрыть пальцы и «обмахивать» ими лицо, как веером.

«Гребешок». Пальцы сплетены в замок. Концы пальцев левой руки нажимают на верхнюю часть тыльной стороны ладони правой руки, прогибая ее так, что пальцы правой руки встают как петушинный гребень. Затем на тыльную сторону левой руки нажимают пальцы правой, и в петушинный гребешок превращаются пальцы левой руки.

«Брызги». Руки сжаты в кулачки; указательные, средние, безымянные пальцы и мизинцы обеих рук прижаты к ладоням большими пальцами. При выполнении упражнения дети с силой выпрямляют пальцы, как бы стряхивая капли воды с мокрых пальцев, и снова сжимают в кулачки. Упражнение выполняется энергично.

«Волна». Соединить пальцы двух рук в замок, совершать волнообразные движения сцепленными руками.

«Пальчики». Руки вытягиваются вперед, пальцы растопыриваются, как можно сильнее напрягаются, а затем расслабляются, руки опускают и слегка трясут ими.

«Перевертыши». Обе ладони лежат на столе. Правая – вниз, левая – вверх. По команде ладони меняются местами: правая – вверх, левая – вниз.

«Силачи». Пальцы сплетаются, ладони соединяются и стискиваются как можно сильнее. Потом руки опускают и слегка трясут ими.

«Бабочка». Скрестить запястья рук и прижать ладони тыльной стороной друг к другу Пальцы прямые. Легким, но резким движением рук в запястьях имитировать полет бабочки.

«Циркуль». Упражнение выполняется сидя за столом. Дети ставят большой палец на гладкую поверхность стола – это основа циркуля. Остальные, пальцы попеременно выполняют функцию карандаша, движущегося то влево, то вправо по окружности.

«Рыбки». Вытянуть ладошки и качать запястьями влево и вправо.

Упражнения для развития тонких координированных движений пальцев рук:

Для развития «щепоти» и укрепления фаланг пальцев

«Катаем шарик». Упражнение проводится с использованием шарика (горошины) горошины, тремя пальцами («щепотью»). Работа начинается в медленном темпе, которого по мере совершенствования навыка убыстрится.

«Пуговицы». На столе лежат 10–15 пуговиц или счетных палочек. Одной рукой надо собрать их в кулак, при этом брать нужно по одной штуке, затем так же по одной положить на стол выполнять, не помогая другой рукой.

«Прогулки по карандашу». Ребенок берет карандаш за самый кончик, его задача – перебирая пальчиками, добраться до конца карандаша и обратно, не опуская карандаш на стол.

«Змейка». Ребенок берет карандаш за верхушку тремя пальцами – «щепотью». Вращая карандаш по часовой стрелке, ребенок начинает опускать пальцы («щепоть») вниз (карандаш извивается, как змейка). Карандаш при этом проходит между большим и указательным пальцами. Упражнение выполняется в воздухе, а затем с упором на лист бумаги.

«Карандаш-волчок». Ребенок вращает карандаш на столе указательным и большим пальцами.

«Вертолет». Ребенок держит карандаш двумя пальцами: большим и указательным. Затем он начинает плавно вращать карандаш по часовой стрелке и против часовой стрелки, помогая себе при этом средним пальцем. Упражнение выполняется в воздухе.

Работа со штампами. Работа со штампами описана в пособиях Татьяны Ивановны Гризик, предназначенных для занятий с детьми дошкольного возраста [2, с. 5-10]. Мы включили данный вид работы в структуру логопедического занятия на этапе закрепления зрительного образа буквы. Учащимся предлагается задание украсить отпечатками штампов контур изучаемой буквы.

Использование штампов позволяет:

– упражняться в последовательной смене тонуса мускулатуры руки ребенка. При выполнении таких упражнений происходит быстрая и не-

однократная смена тонуса мускулатуры рук: напряжение, расслабление, силовое напряжение, расслабление. Это позволяет решить такую проблему как слишком сильный или слишком слабый нажим при письме, напряженное сжимание пишущего предмета. Кроме того, развивается умение удерживать штамп за ручку в положении захвата тремя пальцами – закреплять умения правильный захват «щепотью».

Упражнения проводятся систематически, на отдельном этапе занятия или включаются в физпаузу. Являются значимым дополнением к системе работы по формированию графомоторных навыков, осуществляемой учителем начальных классов.

Повторная диагностика, проведенная в конце учебного года, выявила у 83% обучающихся высокий уровень сформированности графомоторных навыков. Представленные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной системы упражнений.

Положительная динамика была достигнута также благодаря партнерству учителя-логопеда и семьи обучающихся. Для родителей первоклассников проводились семинары-практикумы, были подготовлены подробные рекомендации для работы дома по укреплению плечевого пояса, запястных суставов, пальцев рук.

Литература

1. Анищенкова, Е. С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников / Е. С. Анищенкова. – М. : АСТ, 2019.
2. Гризик, Т. И. Работа со штампами / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук // Ребенок в детском саду. – 2001. – № 6. – С. 5-10.
3. Зеgebарт, Г. М. Волшебные обводилки. Формирование графомоторных навыков / Г. М. Зеgebарт, О. С. Ильичева. – М. : Генезис, 2013.
4. Подольская, Е. И. Профилактика плоскостопия и нарушения осанки у старших дошкольников / Е. И. Подольская. – М. : Скрипторий, 2009.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007.
6. Смирнова, Л. А. Общеразвивающие упражнения для младших школьников / Л. А. Смирнова. – М. : Владос, 2003.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Еранкина С. Г.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

*Математика – гимнастика ума.
А. В. Суворов*

За несколько лет учебы в школе нашим детям придется решать огромное количество задач. Сначала это будут задачи по математике, потом по алгебре и геометрии, затем к ним добавятся задачи по химии и физике. Ученик в начальной школе должен освоить основные закономерности в подходе к решению любой задачи, почувствовать, что решать задачи – это не так трудно, тогда и в старших классах он уже будет ориентироваться в задачах намного увереннее. Но все чаще мы сталкиваемся с таким явлением: кто-то из детей, начиная с 1 класса, схватывает решение задач «на лету», а кто-то не может уловить ни смысл задач, ни их решение. Следует отметить, что затруднения в овладении математикой наблюдаются как у детей с сохранным психическим развитием, так и у детей с различными нарушениями.

Чтобы понять, почему так происходит, мы должны определить причины трудностей усвоения. Они достаточно многообразны: недостаточное развитие речи (бедный словарный запас, неумение составлять грамматические конструкции и их непонимание), несформированность ряда психических функций (словесно-логического мышления, гибкости мыслительных процессов, ведущих мыслительных операций – анализа, синтеза и сравнения, логической памяти, концентрации и устойчивости внимания, низкий объем слухоречевой памяти, слабость пространственных функций, трудности программирования и контроля, психических процессов (медлительность).

На примерах решения текстовых задач мы попробуем разобраться в том, как те или иные нарушения или недостаточное развитие психических процессов влияют на развитие математических способностей, как, зная психологические механизмы, помочь детям, не умеющим решать задачи.

Прежде всего, вспомним, что значит – решить задачу. Задача – это задание по нахождению какого-либо результата. Это значит – рассказать, объяснить, какие действия надо произвести над числами, чтобы ответить на вопрос задачи, записать решение.

Решение задачи является наиболее четко полно выраженным интеллектуальным актом. Этот процесс предполагает:

- полноценную ориентировку в условиях задачи;
- понимание вопроса;

- прочное удержание условий и вопроса задачи;
- создание основного плана решения задачи;
- удержание этого плана;
- выполнение нужных правильных операций;
- сличение полученных результатов с исходными условиями задачи (контроль).

Таким образом, при решении текстовых задач обязательно выполнение следующих условий:

1. Чтение и осмысление текста задачи. При этом предполагается, что ученик понимает значение каждого слова в тексте задачи и мысленно представляет ситуацию, изложенную в ней. Ребенок мыслит образами, а его хотят научить мыслить абстрактно. Для этого очень важно при работе над задачей научить детей выделять основные (опорные) слова, которые связаны с действием, соответствующим сюжету, например: *стояло, уехало, осталось; было, отдали, осталось; ручек, карандашей, всего.*

2. Расчленение текста на условие и вопрос, известные и неизвестные величины и установление связи между условием и вопросом, между данными и искомыми величинами. На этом этапе особенно важна сформированность логико-грамматических связей предложений, составляющих текст задачи. Большую роль играет формирование умения записывать кратко простую задачу и подготовительный этап к ознакомлению с задачами в два действия. В процессе работы используются различные приемы, помогающие вычленить величины, входящие в задачу, установить связи и отношения между данными и искомыми. К ним относятся: иллюстрация, краткая запись условия задачи, чертеж, использование схем.

3. Анализ текста задачи, то есть выбор арифметического действия для ее решения. Для выполнения этого условия необходим высокий уровень развития общих когнитивных аналитико-синтетических процессов, особенно сравнения, определения сходства и различия, классификации, последовательности, обобщения и абстракции. Логические отношения, о которых идет речь, выражены в словах, логических связках, таких, как *и, или, столь же, больше (меньше), на столько-то.*

4. Запись решения и ответа задачи. Учащиеся с речевыми нарушениями испытывают трудности в процессе записи решения и ответа задачи в силу несовершенства их грамматического строя речи. С какими же трудностями мы можем здесь встретиться?

- привнесение лишнего вопроса или действия;
- исключение нужного вопроса или действия;
- несоответствие вопроса действиям: правильные поставленные вопросы и неправильный выбор действий;
- ошибки в наименовании величин;
- неверное формулирование ответа.

При анализе условия ребенку необходимо понять, что в любой задаче должно быть не менее двух чисел: доказать необходимость данного обстоятельства можно, если умышленно опустить в задаче одно из чисел и попросить ребенка решить эту задачу.

Катя решила 4 примера, потом еще несколько. Сколько Катя решила примеров?

Чтобы научить ребенка понимать **значение вопроса задачи**, необходимо давать задания на **выбор** правильного, адекватного условиям задачи, вопроса.

7 машин выехало из гаража. По дороге 2 машины остановились. Кто будет чинить машины?

Необходимость четкого алгоритма действий особенно важна для детей с трудностями регуляции и контроля.

1. Внимательно прочитай задачу.
2. Выдели условие.
3. Прочитай вопрос задачи.
4. Перескажи задачу.
5. Реши задачу.
6. Проверь себя, ответил ли ты на вопрос задачи.

Учащимся с речевыми нарушениями необходимо наглядное представление словесного обозначения и знака действий (*на сколько больше? – прибавить, во сколько раз меньше? – разделить*)

Однако те отношения, которые представлены в таблице, отражают содержание наиболее просто сформулированных задач типа: *у Пети 2 яблока, а у Вити на 2 яблока больше. Сколько яблок у Вити?*

Пример ответа у ребенка 3 класса с речевыми нарушениями. Ребенок заучил эту таблицу до автоматизма.

Петя вышел из дома в 8 ч 15 мин. В дороге он был 10 минут. Во сколько Петя пришел в школу? Рассуждение и ответ: Во сколько – значит делить.

Наиболее тяжело даются детям задачи с более сложными логико-грамматическими конструкциями.

1. У Пети 3 яблока. Это на 2 яблока меньше, чем у Вити. Сколько яблок у Вити?

2. У Маши 5 груш, у нее на 2 груши больше, чем у Кати. Сколько груш у девочек?

Дети, увидев в условиях задач слово «меньше» («больше»), будут делать вычитание (сложение), что неправильно. Такие трудности отнесения свойственны детям с задержкой формирования пространственных функций. Поэтому для таких детей нужна тренировка в понимании так называемых **обратимых** конструкций. Например, *Маша темнее Оли.*

Кто светлее? Старшей сестре 6 лет. Она на 2 года старше младшей сестры. Сколько лет младшей сестре?

Как показывают исследования, если задачи со сложными лексико-грамматическими конструкциями трудны прежде всего детям с отставанием в формировании пространственных функций, то составные и инвертированные задачи и так называемые «конфликтные» задачи не сразу осваиваются детьми со слабостью функций программирования и контроля, невнимательными детьми.

Освоение составных и инвертированных (обратных) задач

В одной коробке 10 кг конфет, в другой на 2 кг больше. Сколько кг конфет в двух коробках? Дети с трудностями программирования и контроля импульсивно решают задачу в одно действие: 12 кг.

Инвертированные задачи тоже могут оказаться сложными для этих детей. *В мешке было несколько яблок. Потом положили еще 3. После этого в мешке стало 10. Сколько сначала было яблок?*

Ошибки в решении обратных задач также связаны с импульсивностью ответов, с упрощенной ориентировкой на отдельные слова, побуждающие к действию сложения или вычитания. Полезны задания на преобразование прямых задач в обратные и сопоставление простых и составных.

В коробке было 7 конфет. 3 съели. Сколько конфет осталось?

В коробке было несколько конфет, 3 съели. 7 конфет осталось. Сколько было в коробке конфет?

Освоение «конфликтных» задач

1. *На дереве сидело 5 птичек. Улетели 2 птички. Сколько птичек осталось?*

2. *С дерева сначала улетели 2 птички, потом 3 птички. Сколько птичек улетело?*

Лексическое значение одного из слов (улетели) вступает в конфликт со смыслом задачи. Слово «улетели» ассоциируется с уменьшением количества, поэтому они пытаются вычесть. А детям с недостаточным развитием словесно-логического мышления, гибкости мыслительных процессов трудно преодолеть штамп и выработать новую программу действий, требующую сложения.

Для борьбы со штампами, для внимательного прочтения задачи И. И. Аргинская [1, с. 34] предлагает сравнивать условия задачи, где одно и то же слово несет разный смысл.

Итак, можно сказать, что у разных детей нерешенные задачи могут быть вызваны разными причинами.

И в заключение хотелось бы остановиться на конкретных рекомендациях для работы с детьми со слабостью разных компонентов ВПФ.

1. **Дети с функциональной слабостью программирования и контроля** – это те самые импульсивные дети, которые легко подменяют

истинный анализ задачи на формальный, а планомерное решение – на угадывание или хаотичные, механические арифметические операции. Для них необходимы: понимание условия задачи, максимальная наглядность, выработка алгоритма действий и пошаговый контроль самого ребенка за собственными действиями.

2. Для детей с **низким объемом слухоречевой памяти** крайне затруднительно, а порой и невозможно решение задач на слух. В первую очередь это связано с трудностями удержания значительного числа элементов, входящих в условие задачи. Для них необходима наглядность, написанный текст задачи с отдельными компонентами условий.

3. Для детей с **трудностями понимания пространственных отношений и логико-грамматических конструкций** необходимо совместно с учителем разобрать и перефразировать условия задачи, наглядность, использование таблиц – подсказок для ориентации в правильной постановке знака действий, разработать шаблон – структуру оформления решения задачи в тетради.

4. Для детей с **речевыми нарушениями** помимо развития всего перечисленного необходимо формировать математические представления, математический словарь.

Мы всегда должны помнить, что решение задач – это интеллектуальный труд. У детей развивается произвольное внимание, наблюдательность, логическое мышление, речь, сообразительность и способствует развитию процессов познавательной деятельности – анализа, синтеза, обобщения.

Литература

1. Аргинская, И. И. Особенности обучения младших школьников математике / И. И. Аргинская, Е. В. Вороницына // Первое сентября. – 2008. – № 24. – С. 34.

2. Барина, О. В. Дифференцированное обучение решению математических задач / О. В. Барина // Начальная школа. – 2017. – № 2.

3. Зак, А. З. развитие способностей у детей 8–9 лет / А. З. Зак. – М. : Новая школа, 1996.

4. Ипполитова, М. В. Изучение трудностей решения арифметических задач у детей с ЗПР / М. В. Ипполитова. – М. : Дефектология, 1974.

5. Румянцева, И. Б. Методика обучения математике детей с нарушениями речи / И. Б. Румянцева. – Шуя, 2016.

ОПТИМИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ГРУППЫ

Капустина Т. Н.,

учитель-логопед

МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 466,

г. Екатеринбург

В настоящее время педагоги групп компенсирующего вида все чаще в своей педагогической практике встречаются со старшими дошкольниками с задержкой психического развития, имеющими выраженную социальную депривацию. Под термином «депривация» понимаются различные варианты нарушений нормального хода возрастного психологического развития вследствие игнорирования значимых для ребенка психофизиологических потребностей.

К основным видам этих потребностей относятся:

- потребность в двигательной активности;
- потребность в новых впечатлениях – перцептивная активность;
- потребность в общении;
- в эмоциональной поддержке;
- в самореализации;
- безопасности;
- творчестве и т. д.

В своей педагогической работе мы встречаемся с дошкольниками с ОВЗ, имеющими в своем психологическом статусе не только явления дизонтогенеза, но и социальную запущенность, которая усугубляет нарушения в развитии этих детей. Это, в первую очередь, несформированность навыков самообслуживания у дошкольников с ОВЗ, которые воспитывались в, казалось бы, благополучных семьях. Дети 5–6 лет не имеют элементарных гигиенических навыков, испытывают трудности при одевании и раздевании. Некоторые дети помогают себе руками при приеме пищи. Навыки самообслуживания формируются у детей в семье. Мы предполагаем, что родители таких детей не проявили настойчивости для своевременного формирования двигательных навыков детей с ОВЗ, т. е. лишили детей посильной физической активности.

Большинство детей с задержкой психического развития (ЗПР) поступили в коррекционную группу из других садов общеразвивающей направленности, небольшая часть – не посещала дошкольные образовательные учреждения. Однако у всех этих детей не сформирован познавательный интерес. Они очень быстро пресыщаются вербальным материалом, их не интересует содержание прочитанных рассказов, они «соскаль-

зывают» на манипулирование игрушками вовремя проведения различных обучающих заданий. Для того чтобы активировать их внимание, необходимо предусматривать мотивацию «извне»: игру со сказочным персонажем или систему оценивания символами (звездочки, смайлики и т. п.).

Для того чтобы ребенок активно познавал окружающий мир, он должен наблюдать окружающие его предметы и обозначать признаки предметов и сами эти предметы словом. В семьях дошкольников с ЗПР не предусматриваются игры, позволяющие ребенку наблюдать предметы и явления окружающего мира, не обговариваются эти наблюдения. Таким образом, обедняются возможности познавательной активности, и, как следствие, недоразвиваются мыслительные операции.

Игнорирование смены событий и социального окружения у детей с ЗПР тесно связано с дефицитом общения. Словарный запас детей и их грамматический строй недоразвиты. В семьях дошкольников с ОВЗ мало внимания уделяется вербальному общению, а многие речевые навыки формируются при частом разговорном употреблении.

Дошкольники с ЗПР недостаточно социализированы в общении между собой в детском коллективе. Это проявляется в частых конфликтах из-за игрушек, агрессивном поведении при незначительных поводах для этого (подошел близко, нечаянно задел). Дети не умеют сопереживать, сочувствовать друг другу, обеднена их эмоциональная жизнь. Налицо «замыкание» ребенка только в узкосемейной обстановке, ограничение социальных связей.

Анализируя многообразие проявлений депривации личности ребенка с ЗПР, можно выделить следующие проблемы:

- наиболее раннее выявление дошкольников с ЗПР;
- выбор программы обучения и воспитания, адекватной нарушениям образовательных и личностных потребностей детей с ЗПР;
- устранение депривации личности ребенка с ОВЗ в условиях коррекционной группы детского сада;
- создание в домашних условиях социально-культурной среды, которая бы способствовала всестороннему развитию личности ребенка с ОВЗ.

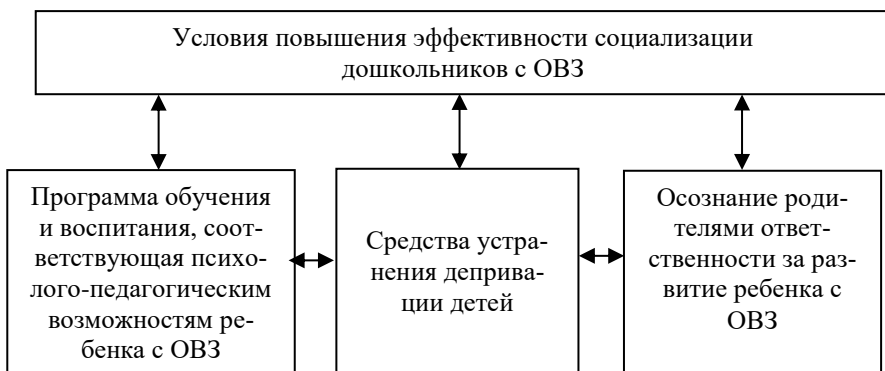
Многообразие проявлений депривации детей с ЗПР предполагает глубокий анализ нарушений индивидуально каждого ребенка. Комплексный метод воздействия на устранение отклонений в развитии ребенка позволяет специалистам сгладить проявления его депривации. Каждый специалист в своей области старается найти эти пути и средства, которые помогут ребенку с ЗПР продвинуться по пути к нормативному развитию.

Особую роль в практике обучения и воспитания дошкольников с ЗПР играет учитель-дефектолог, так как он на основе наблюдений, анкетирования, беседы с родителями составляет социологический портрет

семьи воспитанника. Это необходимо для того, чтобы представлять статус психолого-педагогической компетентности семьи.

Сотрудничество педагогов с семьей начинается с обсуждения индивидуального плана коррекционно-развивающей деятельности каждого ребенка в группе. Успех в работе по коррекции недостатков развития с ОВЗ напрямую зависит от включенности родителей в образовательный процесс. На индивидуальной консультации учитель-дефектолог тактично раскрывает полную картину отклонений в развитии ребенка и обращает внимание родителя на недостатки поведения дошкольника. Совместно с родителем намечаются пути образовательного маршрута: коррекция и развитие познавательной, речевой, изобразительной, физической деятельности, кроме того, намечаются мероприятия по устранению личностно-поведенческих отклонений, часто зависящих от недостатков семейного воспитания. Родитель получает рекомендации по улучшению состояния развития личности ребенка. В нашем дошкольном учреждении проводятся бинарные консультации учителя-дефектолога и психолога, позволяющие наиболее полно раскрыть картину отклонений в развитии ребенка с ОВЗ.

Работу с детьми с ОВЗ специалисты комплексного сопровождения МБДОУ детского сада компенсирующего вида № 466 представляют следующим образом:



Программа обучения и воспитания дошкольников с ЗПР прежде всего ориентирована на коррекцию и развитие высших психических функций ребенка: внимания, памяти, психических операций наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, речи. Целенаправленная педагогическая деятельность обеспечивает условия для формирования предметной и игровой деятельности, которые являются предпосылками к овладению учебной деятельностью.

Следует подчеркнуть, что для устранения депривации дошкольников с ЗПР и их успешной социализации, большое значение имеют:

– игры на формирование общей и мелкой пальчиковой моторики, мимическая гимнастика, кинезитерапевтические упражнения с речевым сопровождением, логоритмические упражнения развивают потребность ребенка в двигательной активности;

– дидактические игры на развитие памяти, внимания, наглядных форм мышления подбираются с учетом тематического принципа организации коррекционно-развивающего процесса;

– сюжетно-ролевые игры организуются с подгруппами детей для формирования средств общения, навыков правил поведения в социуме;

– потребность в творчестве реализуется через изобразительную деятельность и музыкальную деятельность (рисование, лепку, аппликацию, конструирование, пение и танец), а также участие в конкурсах поделок детей.

С введением занятий дополнительного образования вне регламентированной деятельности детей на базе детского сада компенсирующего вида возможности социализации дошкольников с ЗПР значительно расширились.

Литература

1. Карцева, Л. В. Психология и педагогика социальной работы с семьей : учебное пособие / Л. В. Карцева. – М. : Дашков и К., 2010. – 224 с.

2. Кондратьева, С. Ю. Если у ребенка задержка психического развития / С. Ю. Кондратьева. – СПб. : Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 64 с.

3. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи : методическое пособие / под ред. Л. С. Вакуленко. – СПб. : Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 160 с.

ТУРИЗМ КАК ОБРАЗ ЖИЗНИ

Карпенко Т. И.,

педагог дополнительного образования
МАУ ДО ДДТ Октябрьского р-на,
г. Екатеринбург

*«Путешествия учат больше, чем что бы то ни было.
Иногда один день, проведенный в других местах, дает больше,
чем десять лет жизни дома».*

А. Франс

*«Человек, много путешествующий, похож на камень,
пронесенный водою многие сотни верст: его шероховатости
сглаживаются, и все в нем принимает мягкие округленные формы».*

Э. Реклю

*«В формировании любви к Родине исключительное значение
имеют впечатления детства и юности. Чем они полнее и ярче,
тем глубже чувство любви и уважения к Родине, землякам».*

А. Остапеч

В докладе ЮНЕСКО «В новое тысячелетие» общие задачи образования сформулированы так:

- научить учиться;
- научить жить;
- научить жить вместе;
- научить работать и зарабатывать.

В наш XXI информационный век главной задачей модернизации российского образования поставлено обеспечение современного качества содержания образования. Дополнительное образование как часть образовательной системы призвано играть роль наиболее эффективной формы развития склонностей, способностей, интересов, социального самоопределения детей. Учреждения дополнительного образования, чтобы быть востребованными, должны создать условия для формирования личности, способной адаптироваться во взрослой жизни, должны привить детям навыки нестандартного, творческого мышления, а также – воспитать человека физически и духовно здорового, ориентированного на социально-значимые ценности, гражданина своей страны.

Одной из направленностей современного дополнительного образования является туристско-краеведческая. Вспомним, что туристско-краеведческая деятельность является родоначальницей системы дополнительного образования в России, и уже более 100 лет вносит свою лепту в дело воспитания подрастающего поколения россиян. Педагоги по ту-

ризм и краеведению 50-х годов прошлого века шутили: «Туризм – это золотая жила педагогики!».

Такое сравнение подчёркивает уникальность и огромную эффективность воспитательного воздействия туристско-краеведческой деятельности на обучающихся, положительное влияние походов на развитие мотивации детей и подростков к труду, познанию и творчеству, формированию привычки к физическим нагрузкам на свежем воздухе, укреплению здоровья.

Детский туризм в дополнительном образовании XXI века является преемником добрых традиций советского туризма. В советское время в походах и у туристских костров ковался характер, проверялась на прочность настоящая дружба, формировалось чувство причастности к судьбе своей Родины. Массовое туристское движение школьников активно поддерживалось государством как мощное средство воспитания патриотизма у молодого поколения. Новое время, конечно, внесло свои коррективы: поменялась материальная база туризма, модернизировались информационные технологии. В специальных туристских центрах можно приобрести современную экипировку «на любой вкус», поэтому уже не приходится пользоваться «подручным» или самодельным снаряжением. Добавилось много комфорта и в средствах доставки к началу маршрутов, что экономит силы и время туристов. Информационные возможности позволяют находить картографический материал для выбора и разработки любого похода. Это огромный шаг вперед!

А как изменился сам человек? Каковы его потребности? Зачем ему идти в поход, если вокруг столько интересных занятий, развлечений? Появилось много коммерческих предложений на путешествия, а значит, и спрос на туристские услуги немалый. Так как наше общество изменилось и все больше приобретает потребительский характер, где все продается и покупается, то и в коммерческом туризме – то же самое. Трансфер, снаряжение, маршрут и инструктор – все это можно получить за определенную плату. Значит ли это, что, отправляясь в коммерческий поход, можно не прикладывать усилий, ведь есть «проплаченный» инструктор, который все знает, всему научит и поможет? Удовлетворяет ли это настоящим потребностям детей и подростков в самопознании, реализует ли их исследовательский инстинкт, обеспечивает ли настоящую безопасность? Опыт показывает, что никаких гарантий безопасности это не дает, а чаще только создает иллюзию благополучия, удовлетворенности и т. д. Неподготовленные физически и психологически юные участники таких путешествий рискуют, к сожалению, своим здоровьем, так как настоящий безопасный туризм без специальной подготовки не бывает! Несчастные случаи, произошедшие на коммерческих турбазах за последние 6 лет, подтверждают эту истину.

Значит, настоящий, воспитывающий и прививающий знания и практические навыки детский туризм должен жить и работать, несмотря на жёсткую конкуренцию со стороны коммерческих туристических фирм!

Исследовательский инстинкт наших детей требует живой реализации, а не искусственно созданной. Те родители и педагоги, которые понимают, что безопасность – это главная составляющая любого похода и путешествия,

приводят своих детей и своих младших школьников на занятия в туристические кружки и секции дополнительного образования. И юные туристы XXI века снова собираются в поход, как в своё время их тогда ещё юные предки из Советского Союза.

С 2017 года в Доме детского творчества Октябрьского района реализуется проект «Детские туристские тропы», миссия которого направлена на возрождение детского самостоятельного туризма, а цель: объединить усилия взрослых: родителей, школьных учителей и педагогов по туризму для организации безопасных детских походов на природу. В октябре 2017 года в Октябрьском районе в рамках реализации проекта проводился семинар «Безопасный туристский поход: организация и проведение» для учителей ОБЖ и физкультуры. В течение 2018 и 2019 годов проводились выходы на природу целых школьных классов с участием классных руководителей, родителей и педагогов по туризму.

От таких походов выигрывают все: и дети, и взрослые. Учителя, наблюдая за своими учениками, могут увидеть их «с другой стороны»: в лесу дети и подростки попадают в «заданную обстановку», проявляется их характер, психологическое состояние. Происходит качественная «перезагрузка», если, конечно, телефоны заблаговременно убраны в рюкзаки! Мы заметили, что в лесу меняется поведение детей: кто-то поначалу побаивается новой обстановки, но от похода к походу привыкает, кто-то сразу находит себе дело, полезное для всей группы: заготавливает дрова, поддерживает огонь в костре. Поведение «непослушных в городе» детей тоже меняется. Природа как будто бы выправляет «неровности» характера, в походе происходит позитивное общение. Коллективное дело всегда социализирует его участников. В результате занятий туризмом в группе участников выявляются яркие таланты: рассказчики, благодарные слушатели, воспитываются свои «артисты», певцы, гитаристы, юмористы, то есть социально активные личности.

Постепенно и как бы незаметно ребята учатся общаться с Природой, понимать, что она великая и малая, сильная и ранимая, но что она – источник жизни, и надо бережно относиться к этому нерукотворному чуду! Так формируется экологическое поведение в лесу, любовь к своей малой родине, к ее истории. А это уже патриотизм. Ведь если есть на свете родной край с его лесами, озерами и его жителями, есть чувство причастно-

сти к его судьбе и желание сделать что-то доброе и полезное для него, тогда есть куда возвращаться из дальних странствий и какую землю защищать, если придется.

У Природы очень много волнующих загадок: целый мир живых чудес и таинственных превращений. Жизнь в городе не всегда дает человеку побыть самим собой, узнать свои новые возможности, поэтому в городе порой бывает тесно, а Лес – большой, и места хватает всем! Но лесная свобода – это такая ответственная игра по правилам, но не таким, как в городе. У Природы есть свои законы, не очевидные для тех, кто привык к городскому образу жизни. Это законы безопасности, их надо понимать и уважать. Например, первая истина, которая открывается «новичку» в походе, заключается в том, что нельзя оставаться одному. Всё потому, что потеряться очень легко, а вот найти человека в лесу – это трудная задача, и это уже чрезвычайное происшествие (ЧП). От выполнения правил безопасности зависит результат похода.

Мой опыт работы педагога дополнительного образования подтверждает, что туризм для многих выпускников туристских секций Дома детского творчества стал настоящим образом жизни: кто-то стал руководителем туристской команды, кто-то – педагогом, и абсолютно все не мыслят себя без походов и путешествий и учат этому своих детей.

Ребята-туристы, выходя во взрослую жизнь, не боятся жить, не прячутся за чужой спиной, они очень самостоятельные! Выпускники секции туризма, ко всем упомянутым «плюсам», умеют успешно адаптироваться к меняющимся условиям жизни, благодаря своим навыкам выживания; они отличаются позитивным взглядом на события, уверены в своих силах. Поэтому, наверное, они создают крепкие семьи, воспитывают детей не «белоручками», выбирают дело своей жизни по душе, пользуются уважением в трудовом коллективе. А еще поддерживают дружбу с ребятами из своей туристской группы, школьной или студенческой. В походах рождается настоящая, «боевая» дружба, проверенная настоящими испытаниями. Это дружба на всю жизнь!

Для выпускников туристских секций походная практика, в которой пришлось многому научиться, не прошла даром, не стала для юных туристов «потерянным временем». Это очень радует и вдохновляет на дальнейший педагогический труд.

Педагоги по туризму Дома детского творчества Октябрьского района возлагают надежду на то, что работа по реализации проекта «Детские туристские тропы» будет продолжена после снятия ограничительных мер в связи с угрозой распространения вируса COVID-19.

Особо хочется сказать о педагогах, посвятивших всю свою жизнь воспитанию юных туристов. Сами они так же, начиная с первых походов, ощутили живительную мощь Природы и силу, которую она даёт искате-

лям приключений, любителям путешествий, простым туристам! Туризм стал их образом жизни, и они повели за собой юные сердца своих учеников навстречу этому волшебному миру испытаний и открытий!

Надеемся, что в Октябрьском районе будут вспоминать с благодарностью педагогов с большой буквы Каргапольцева Владимира Александровича и Челнокова Александра Сергеевича, воспитавших целую армию настоящих туристов, внесших в летопись жизни детей и подростков Октябрьского района яркие страницы, связанные с незабываемыми походами, интересными соревнованиями, громкими победами в городских и областных мероприятиях по туризму.

Туристские секции Дома детского творчества Октябрьского района ждут своих будущих настоящих Туристов, творящих свой образ жизни!

Литература

1. Остапец, А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся : методические рекомендации / А. А. Остапец. – М. : РМАТ, 2001. – 87 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Комиссарова В. Н.,

педагог дополнительного образования МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

*Не существует сколько-нибудь
достоверных тестов на одаренность,
кроме тех, которые проявляются
в результате активного участия
хотя бы в самой маленькой поисковой
исследовательской работе».*

А. Н. Колмогоров

Хорошо известна истина: *все дети талантливы*. Древняя мудрость гласит: «какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильно организованного обучения сделались хорошими, умными, талантливыми – это в нашей власти». И сегодня неоднозначно мнение о том, что важнее: дар, полученный ребенком от природы, или удачно сложившиеся условия открытия и развития его неординарных способностей.

Добьется ли человек успеха, во многом зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность.

Создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей, является одним из главных направлений работы учреждения дополнительного образования.

Не секрет, что наиболее сложная задача в работе с талантливыми детьми – раскрыть талант, выявить часто скрытую одаренность ребенка, создать такие условия, когда у него не останется возможности не проявить себя в полной мере. Очень важно здесь, с одной стороны, начать процесс определения способностей как можно раньше – тогда мы получаем больше шансов достичь высокого результата, с другой – максимально разнообразить образовательный процесс как по содержанию, так и по формам.

В условиях дополнительного образования детей сегодня существует реальная возможность отвести каждому ребенку необходимое для усвоения учебного материала время: скомплектовать уровневые группы, или организовать внутри группы работу по индивидуальным планам.

Выявление и поддержка одаренных детей в нашем Центре осуществляется через организацию системы мероприятий:

– первичное наблюдение за ребенком. Первичное наблюдение за ребенком осуществляется в процессе занятий, определяется круг интересов,

склонностей ребенка, мотивы его деятельности, особенности взаимодействия со сверстниками, самим педагогом, близкими взрослыми;

– включением его в разные виды продуктивной деятельности. Работа по творческим проектам в режиме наставничества;

– мастер-классы, творческие лаборатории, мастерские;

– система творческих конкурсов, фестивалей, выставок;

В результате анализа результатов обучения в объединениях художественной направленности выяснилось, что требуется индивидуальная работа с одаренными в творческой деятельности детьми. Творческая деятельность наиболее полно раскрывается через обучение декоративно-прикладному искусству.

В связи с этим возникает необходимость внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. Одной из ведущих форм, применяемых в современном дополнительном образовании, становится проектная деятельность.

Использование перспективных образовательных технологий дает высокий результат в обучении всех детей, и одаренных детей в частности.

В современном образовательном процессе понятие проектно-исследовательской деятельности учащихся уже никого не удивляет. Внедрение проектной деятельности в образовательный процесс поможет повысить качество обучения, добиваться творческих успехов, а самое главное, привлечь детей к новой форме деятельности.

В нашем Центре такая работа проводится с 2018 года (при работе с учащимися в возрасте 7–13 лет используются элементы проектирования; 14–18 лет – самостоятельное проектирование).

Разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Креативное искусство», **целью** которой стало обучение детей основам проектной деятельности и их активное творческое развитие с учетом индивидуальности каждого ребенка посредством решения поставленных проблем.

Отличительные особенности программы заключаются в следующем:

– данная программа построена на использовании проектной технологии;

– вариативность содержания программы – каждый обучающийся создает и выполняет персональный, авторский творческий продукт, презентуя его через творческий проект.

– наличие жесткого алгоритма действий;

– предполагает реализацию основных этапов деятельности – постановка задачи, разработка проекта, организация выполнения, оценка результата;

– данная программа основана на применении педагогики сотрудничества.

Персональный проект – это самостоятельная работа, осуществляемая обучающимися на протяжении длительного периода, возможно в течение всего учебного года. Приступая к такой работе, автор проекта самостоятельно или с небольшой помощью педагога составляет план предстоящей работы. Взрослый здесь выступает в роли консультанта, источника информации, вдохновителя. Такое взаимодействие дает совершенно новый опыт общения с педагогом, и это представляется очень важным.

Далее рассмотрим основные этапы работы над проектом.

Первый этап – Аналитический.

Выбор темы – один из самых важных и ответственных этапов. Но, главное условие – тема должна быть интересна и увлекательна для ученика. Групповое обсуждение и составления «банка идей». Сравнение и выбор лучшего варианта. Составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ. Анализ ресурсов. Расчеты по проектным изделиям. Создание эскиза будущей работы.

При этом ученик должен чувствовать, что проект – это его работа, его создание, его изобретение, реализация его собственных идей и замыслов. Он должен видеть, что педагог с уважением относится к его точке зрения. И только совместная деятельность в ходе работы над проектом даст ученику возможность освоить новые знания, умения и навыки и усовершенствовать уже имеющиеся.

Второй этап – Практический.

Изготовление изделий по теме проекта. Выполнение запланированных технологических операций. Текущий контроль качества. Внесение (при необходимости) изменений в конструкцию и технологию.

Третий этап – Текстовая работа.

Совместная работа педагога по редактированию и корректировке сформированного материала. Обычно, на данном этапе текст приводится в соответствии с уровнем обучающегося, становится понятным и доступным.

Четвертый этап – Презентационный.

Создание презентации к подготовленной текстовой работе. На данном этапе требуются навыки работы с компьютером: умение скопировать и вставить картинку, подготовить аудио или видео материал, определить его продолжительность и при необходимости сократить. К сожалению, опыт работы показал, что этими навыками обладают не все учащиеся, но они настолько быстро учатся этому, что достаточно одного-двух объяснений, чтобы самостоятельная демонстрационная часть проектной работы была готова.

Пятый этап – Подготовка к выступлению (защите) своего творческого проекта. На данном этапе решаются лекторские задачи: четко артику-

ляционное, точное, достаточно громкое произношение текста и его синхронизация со слайдами презентации.

Последний этап – Защита проекта.

Учащийся должен представить проект и быть готовым к ряду вопросов. Наиболее удачные проекты учащиеся могут представляться на всевозможных конкурсах и конференциях.

Наша студия имеет определенные успехи в проектной деятельности. За последние годы представители студии участвовали и занимали призовые места на городских, областных, международных конкурсах – все это результат кропотливого труда на протяжении длительного времени.

Особенно хочется отметить участие наших учащихся в Областном конкурсе декоративно-прикладного искусства «АртМастер» в направлении «Проектная деятельность» в 2021 г.:

– номинация: «Смешанная техника» – «Создатели мира» – 1 место;

– номинация: «Изделия из ткани» – «Фетровый бум» – 1 место.

Участвуя в реализации проектов, дети ощущают себя значимыми в группе сверстников, видят свой вклад в общее дело, радуются успехам.

Мировой опыт показывает, что часто вера в возможности воспитанника, помноженная на мастерство педагогов и родителей, способны творить чудеса. В жизни часто оказывается важно даже не то, что дала человеку природа, а то, что он сумел сделать с тем даром, который у него есть. И если человек проявил творческие способности в детстве, он остается творческим на всю жизнь.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коробицына О. А.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях инклюзивного образования развивается как научно-практическая область на основе комплексного подхода, обретает свою методологию и организационную форму. Служба сопровождения в образовательных учреждениях, как правило, представлена психолого-медико-педагогическим консилиумом. Стабильное объединение специалистов: учителей-логопедов, дефектологов, социальных педагогов, педагогов-психологов и т. д., становится необходимой структурой образовательной системы, позволяя решать задачи гуманизации образования, обеспечивать личностно-ориентированное обучение и воспитание, создавать условия для полноценного развития детей, имеющих особые образовательные потребности.

Основной задачей сопровождения является создание психолого-педагогических условий для развития и становления социально-успешной личности, защита прав ребёнка на получение образования в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях его существования [3].

Основные принципы сопровождения:

– Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы личностной самореализации [3].

– Приоритет особых потребностей ребенка.

– Комплексность сопровождения. Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов.

– Непрерывность сопровождения. Отражает необходимость ранней диагностики возможностей и способностей ребёнка. Гарантированное непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы, на всех ступенях образования [3].

– Рекомендательный характер.

Эффективность социализации развивающейся личности находится в прямой зависимости от полноценности речевого общения и взаимодействия. При нарушении речевой функции у детей возникают проблемы, связанные с вербальным общением, появляются трудности коммуникативного поведения, что затрудняет процессы включения ребёнка в социум.

Сопровождение детей с речевыми нарушениями требует повышенного внимания. Это обусловлено тем, что речевой дефект часто носит многосторонний характер. Сложность структуры дефекта, наличие речевой и неречевой симптоматики предполагает разнонаправленное воздействие на личность ребенка, осуществляемое в комплексе коррекционных мероприятий:

- максимально тщательной работы специалистов на этапе диагностики;
- дополнительных усилий по адаптации детей в непривычных условиях;
- соблюдения медицинских рекомендаций;
- четкого взаимодействия всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения;
- необходимость сочетания образовательной, коррекционной и лечебной деятельности;
- отработанной системы гибкого перевода с одного варианта обучения на другой в зависимости от динамики и возможностей ребенка;
- включение родителей в деятельность учреждения как участников процесса.

Первостепенность логопедической помощи детям с нарушениями речи очевидна. Вне такой помощи они не только испытывают затруднения в процессе общения, но и в усвоении образовательной программы. Нельзя не отметить, что нарушения речи часто имеют вторичный характер вследствие недостаточности зрительного или слухового восприятия, задержки психического развития, выраженных нарушений двигательных функций и т. д. С учетом структуры дефекта, выстраивается совместная координированная работа учителя-логопеда, дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, а также медицинского сопровождения. Каждый специалист выполняет четко определённые задачи в области своей предметной деятельности.

Целью деятельности учителя-логопеда является создание условий, способствующих выявлению и устранению нарушений речи, а также последующему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации и социализации детей.

Логопедическая работа в условиях инклюзивного образования имеет свои особенности. Это касается всех направлений деятельности учителя-логопеда: дифференциальной диагностики, разработки индивидуально-ориентированных программ, коррекционно-развивающего процесса, консультирования участников образовательных отношений.

Логопеду инклюзивной практики необходимо иметь разноуровневый диагностический материал, предоставляющий возможность не только определять актуальный уровень развития речи, но и отслеживать динамику речевых успехов ребёнка с особыми образовательными потребно-

стями, а также способствующий разработке, постепенно усложняющейся, коррекционной программы.

В процессе коррекционной работы важно осуществлять постоянный (пошаговый) мониторинг результативности академического компонента образования и сформированности жизненной компетенции обучающихся, уровня и динамики развития речевых процессов.

Планирование коррекционно-развивающей логопедической деятельности зависит от основного и сопутствующих нарушений развития ребенка. При отборе методов и форм организации работы учитываются сохранные и компенсаторные возможности детей. В тех случаях, когда наблюдаются множественные нарушения, особенно важен индивидуальный подход, как на диагностическом этапе, так и на этапе коррекции и, безусловно, комплексная работа специалистов сопровождения.

При подборе содержания логопедических занятий для обучающихся с особыми образовательными потребностями, имеющими нарушения речи, необходимо учитывать:

- доступность материала, но без излишнего упрощения;
- соответствие психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям (работоспособность, рациональная дозировка);
- поэтапное формирование знаний, с акцентом на материализованные опоры;
- планомерное повторение, актуализация житейских знаний;
- индуктивный путь познания;
- необходимое разнообразие наглядно-образных средств;
- практико-ориентированность;
- положительный эмоциональный фон.

Консультирование участников образовательных отношений заключается в разработке рекомендаций и формированию единой направленности в организации работы с ребенком, имеющим нарушения речи. Деятельность логопеда, учителя и других специалистов сопровождения требует постоянного контакта, координации, взаимных корректировок методов и приемов работы с детьми. Взаимодействие с родителями происходит на постоянной основе, с момента диагностического обследования, до окончания коррекционно-развивающих мероприятий.

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с нарушениями речи, должно осуществляться на основе планирования реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности, включая наличие соответствующей материальной базы, специальных образовательных программ, подготовку педагогических коллективов [2].

Литература

1. Галанина, Ж. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе / Ж. А. Галанина // Школьный логопед. – 2014. – № 1. – С. 36-38.

2. Игнатъева, С. А. Оценка состояния и основные направления формирования коммуникативной культуры старшеклассников с нарушениями речи в системе специального образования / С. А. Игнатъева // Логопед. – 2014. – № 3. – С. 51.

3. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько. – СПб. : Речь, 2003. – С. 9-36.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Кравченко О. П.,

педагог-психолог МОУ ДОД ЦСШ,

г. Екатеринбург

В последнее время возрос интерес к феномену социализации и адаптации личности.

Понятие социализации является предельно широким и включает процессы и результаты становления, формирования и развития личности, поэтому вопросы развития социально-ценностных качеств личности и вопросы социализации дополняют друг друга и неразрывно связаны между собой. В основе процесса социализации лежит принцип «внутреннее через внешнее», согласно которому внутреннее развитие детерминировано внешней средой.

Успешность формирования личности во многом зависит от социальной ситуации развития, которая по определению Л. С. Выготского [2, с. 32], не является ничем другим, кроме как системой отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью.

Одной из главных задач социально-личностного развития ребенка, по мнению Т. В. Антоновой, является формирование социальной компетентности как базисной характеристики личности, отражающей ее достижения в развитии отношений с другими людьми [3].

Социально компетентный ребенок умеет:

- попросить о помощи и оказать ее;
- умеет сдерживать себя и заявлять о своих потребностях в приемлемой форме;
- умеет хорошо ориентироваться в новой обстановке;
- чувствует свое место в обществе других людей, понимая разный характер отношения к нему окружающих;
- управляет своим поведением и способами общения;
- способен выбрать адекватную альтернативу поведения;
- может включиться в совместную деятельность.

Кроме того, формирование социально-ценностных личностных качеств дошкольника нацелено:

- на воспитание у каждого ребенка отношения к другим как к высшей ценности на основе познания окружающего мира людей;
- на присвоение общечеловеческих духовных ценностей, нравственной мотивации поведения, культуры общения, взаимоотношений, совместной деятельности взрослых с детьми и детей друг с другом.

Не меньшую роль в развитии социально-ценностных качеств ребенка играет социальная среда или социальная ситуация. Структура социальной ситуации развития ребенка рассматривается как объективная позиция ребенка в системе социальных и межличностных отношений; система социальных ожиданий и требований; особенность отражения ребенком объективной социальной позиции, мера ее принятия и освоения, характер представлений о себе, сверстниках и отношениях с ними. Изменение внутренней позиции ребенка в отношении своего места в системе межличностных отношений происходит тем успешнее, чем шире и качественней стратегия взаимодействия ребенка со сверстниками и значимыми взрослыми.

Общение со взрослым развивает умение сотрудничать, со-познавать, со-радоваться. Взрослый в процессе общения и специально организованной деятельности, согласно Л. С. Выготскому, раскрывает перед ребенком общественную сущность и функцию продуктов материальной и духовной культуры [2]. Взрослый, организующий условия жизни детей, ответственен за овладение детьми правилами доброжелательного отношения к окружающим и обязан способствовать развитию у детей доброжелательности как качества личности. Известно, что для полноценного и своевременного развития личности ребенка необходимо создание условий эмоционального благополучия, эмоционального комфорта. Достигается это посредством удовлетворения потребности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками, поддержания благоприятного психологического климата в группе детского сада. Общение со взрослым – это основной путь проявления собственной активности ребенка.

Такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого развиваются только при общении детей между собой, – утверждал Ж. Пиаже, и только благодаря разделению точек зрения разных ребенку лиц, подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм.

Чем чаще возникает ситуация преодоления, чем больше надежды на успех, тем интенсивнее идет процесс формирования произвольности. В процессе общения со сверстниками развивается самооценка, которая становится все более адекватной. В общении возникает потребность достичь ситуации успеха или избежать ситуации неуспеха, что связано с мобилизацией усилий воли.

На основе формирования произвольного поведения появляется стремление управлять собой и своими поступками. Только соответствующий уровень развития общения со сверстниками позволит ребенку адекватно действовать в условиях коллективной деятельности. Первый опыт отношений становится фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности.

Понимая и осознавая, что детство – сензитивный период для формирования нравственных ценностей и установок на гуманные отношения, формирования адекватной самооценки и образа «Я», необходимо обеспечить своевременное социально-эмоциональное, личностное, коммуникативное развитие ребенка. Помочь ребенку безболезненно пройти путь социализации и адаптации к различным жизненным ситуациям и выйти из них победителем.

Решение задач развития социально-ценностных личностных качеств ребенка реализуется нами через повышение социальной компетентности детей, помощь родителям и педагогам в разрешении вопросов социализации и адаптации ребенка.

С этой целью были разработаны и внедрены циклы занятий для детей дошкольного и младшего школьного возраста: «Развивайка», «Лесенка успеха», «Мир моих чувств», «Уроки доброты», «Азбука общения», «Я и мое поведение», «Учусь управлять собой», направленные на решение следующих задач:

1. Развитие гибкости поведения, способности адекватного реагирования на различные жизненные ситуации.
2. Овладение языком эмоций и чувств как способом выражения собственного эмоционального состояния и понимания чувств другого.
3. Формирование и поддержание установки « я хороший – ты хороший».
4. Развитие способов эмоциональной саморегуляции.
5. Развитие умения находить внутренние ресурсы для разрешения конфликтных ситуаций. Принимать и оказывать доступную помощь другому в эмоционально насыщенной ситуации.
6. Формирование мотивации к интеллектуальной деятельности и успешности в обучении.

Все занятия проводятся в игровой форме с активным использованием терапевтических метафор, что позволяет детям решать достаточно сложные задачи на бессознательном уровне.

Помогая и поддерживая детское развитие на данных занятиях, мы помогаем детям стать адаптированными и успешно социализироваться в социуме, развивать свои лучшие личностные качества, интеллектуальные возможности, совершенствовать свою личность.

Для педагогов разработаны деловые игры, рекомендации, которые смогут помочь:

- определить мотивы поведения ребенка;
- находить пути устранения причин непопулярности ребенка в группе;
- учиться умению вставать на позицию ребенка;
- развивать творческие способности и инициативность.

- Кроме того, принимая во внимание запросы родителей, мы проводим:
- психологическое консультирование;
 - круглые столы;
 - детско-родительские тренинги;
 - лекторий по проблемам воспитания и развития детей.

В дальнейшем работа по развитию и гармонизации личности ребенка будет продолжена.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович. – Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1984.
3. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 142 с.
4. Карабанова, О. А. Социальная ситуация развития как альтернатива понятию социальная среда в понимании движущих сил психического развития ребенка / О. А. Карабанова // Психолог в детском саду. – 2004. – № 4.
5. Лисина, В. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника / В. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 3.
7. Панина, Л. А. Социально-эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста / Л. А. Панина // Психология в детском саду. – 2001. – № 1.
8. Рубчевский, К. В. Формы прохождения социализации личности / К. В. Рубчевский // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2.

МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кравченко О. П.,

педагог-психолог МОУ ДОД ЦСШ,
г. Екатеринбург

С каждым годом в систему дополнительного образования приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. У детей зачастую отсутствует мотивация к познавательной деятельности, низкий уровень свойств внимания и памяти, низкий уровень развития речи, мышления (особенно словесно-логического), трудности в удержании и понимании инструкций, инфантилизм, низкая самооценка, повышенная тревожность и т. п. Данные проблемы мешают детям быть одинаково успешными во всех сферах развития. Поэтому они нуждаются в создании благоприятных условий, учитывающих его индивидуальные образовательные потребности и способности. На сегодняшний день в нашем образовательном учреждении одной из основных является проблема поиска наиболее эффективных условий организации обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии. Исходя из того, что к каждому ребенку с ОВЗ важно подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение, включая его в общий процесс обучения, мы руководствуемся «принципом педагогической экологии» (Р. В. Овчаровой), который заключается в том, что родители и педагоги должны строить свои отношения с ребенком на основе его безусловного принятия, на безоценочном отношении независимо от преобладания в нем сильных или слабых сторон, доверии, эмпатии, уважении его личности [1, с. 82]. Чтобы заинтересовать обучающихся, сделать процесс обучения осознанным, мы использовали в своей работе нестандартные подходы, инновационные технологии:

- Коррекционно-развивающие технологии (арт-терапевтические).
- Технологии проблемного обучения.
- Проектная деятельность.
- Информационно-коммуникативные технологии.
- Здоровьесберегающие технологии (различные виды гимнастик, релаксация).
- Игровые технологии. Необходимо отметить, что игровые методы очень гибкие, многие из них можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях. Если привычной и желанной формой деятельности для ребенка является игра, значит, процесс обучения не может проходить без нее.

Внедрение современных компьютерных технологий в нашу практику позволило успешно реализовывать следующие задачи:

– Продуктивно использовать возможность визуализации и элементов занимательности различного дидактического материала, повышающих мотивацию, интерес к обучению, познавательную активность.

– Обеспечить высокую степень дифференциации обучения.

– Применять разноуровневые задания.

– Повышать темп занятия.

– Увеличить объем самостоятельной работы.

– Помогать овладевать логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий, простых причинно-следственных связей.

На занятиях студий «Развивай-ка», «Лесенка успеха» мы использовали различные методики:

– Мультимедийные презентации.

– Обучающие фильмы.

– Дидактические интерактивные игры.

– Занимательные задания и задачи.

– Ребусы.

– Кроссворды.

Кроме того, в коррекционной работе с детьми с ОВЗ нами широко используются нетрадиционные арттерапевтические методы: музыкотерапия, куклотерапия, сказкотерапия, песочная терапия и изотерапия.

Благодаря данным технологиям создавалась особая «терапевтическая» среда, стимулирующая развитие личности ребенка, способствующая безболезненно решать адаптивные проблемы, переживать сомнения, тревоги, страх. Дидактические сказки – «упаковка» учебного материала. Абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия) одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором они живут. Помощь в понимании смысла и важности определенных знаний.

Психокоррекционные сказки оказывают мягкое влияние на поведение младшего школьника, происходит «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, объяснение ребенку смысла происходящего.

Медитативные сказки влияют на накопление положительного образного опыта, снятие психоэмоционального напряжения, создание лучших моделей взаимоотношений, развития личностных потенциалов. Развитие различных видов чувствительности: зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой, тактильной и кинестетической

Изотерапия в коррекционно-развивающей работе с детьми стала одной из наиболее распространенных технологий, как психологической коррекции, так и диагностики, которые неразрывно связаны. Рисование – это не только отражение в сознании детей окружающей их действительности, их бытия в мире, но и выражение отношения к этой действитель-

ности, ее моделирование и трансформация. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет нам 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, повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс и самостоятельную деятельность, помогает социализироваться.

Литература

1. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.

СИНТЕЗ ЖИВОПИСИ И МУЗЫКИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ С ОВЗ

Лебедева Е. М.,
преподаватель изодетельности РРЦ
Конькова И. П.,
преподаватель фортепиано,
концертмейстер МБОУК ДО ЕДШИ №14 им. Г. В. Свиридова,
г. Екатеринбург

Помочь ребенку раскрыть в себе неограниченные творческие ресурсы, талант исследователя – задача (или даже миссия) любого педагога. Адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ – это тщательно разработанный, точный и действенный профессиональный педагогический инструмент, выполняющий роль посредника между ребенком с особенностями развития и системой образования. Идея «от ребенка», делая ставку на его внутренний потенциал, мы помогаем ему в дальнейшем благополучно социализироваться. Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Отражение» – это наша попытка обратиться к личностному ресурсу ученика, сделать его обучение интересным и запоминающимся.

Программа дополнительного образования «Отражение» адресована учащимся с ОВЗ школьного возраста 10–18 лет, интегрированная, имеет практико-ориентированную направленность в образовательных областях «Музыка» и «ИЗО». Программа «Отражение» компилятивная, воплощает новый подход к художественно-творческому развитию школьников, который заключается в постановке и реализации принципиально новых задач художественной педагогики.

Программа разработана на основе современных научно-педагогических идей и предполагает использование как традиционных, так и новых педагогических технологий, в том числе авторских. В программе уделено особое внимание знакомству учащихся с фольклором народов России, изучению культурно-исторических и национально-культурных традиций, а также широкому использованию средств искусства в патриотическом воспитании и формировании культуры межнациональных отношений. Сделан акцент на арт-терапевтических и коррекционных функциях музыкального и художественного воспитания и образования, а также дифференцированном подходе к различным возрастным группам обучающихся с ОВЗ.

Основная цель программы – постижение ребенком духовного содержания искусства, его образного языка и возможностей различных выразительных средств.

Реализация цели предусматривает решение следующих задач:

– дать детям необходимые знания, умения, навыки по основным дисциплинам изобразительного искусства: рисунку, композиции, живописи;

– дать необходимые знания, умения, навыки по основным понятиям музыкального искусства;

– развить эмоционально-чувственную сферу;

– расширить музыкально-художественный кругозор;

– развивать музыкальный слух, музыкальное мышление;

– развить музыкально-художественный вкус.

Занятия курса по программе «Отражение» интегрированы на основе:

– сквозного тематического планирования;

– выявления общего и особенного в языке разных видов искусства;

– общности художественно-образного содержания произведений различных видов искусства;

– общности духовно-нравственных смыслов произведений искусства.

Содержание и уровень развития каждого из компонентов культуры личности неразрывно связаны с творческой направленностью личности (потребностями, интересами, вкусами, ценностными ориентациями, мотивацией творческой деятельности).

Также важнейшим фактором формирования и развития общей культуры личности учащегося в процессе эстетического воспитания является выявление и развитие ее способностей. Эстетическое воспитание обладает большим потенциалом для развития музыкальных, художественных, творческих и духовных способностей учащихся с ОВЗ, коррекции их развития.

Учащиеся получают возможность для формирования:

– положительного отношения к искусству, мотивации и познавательного интереса к творческой деятельности;

– осознания своей принадлежности к народу, чувства уважения и любви к народным традициям, культуре России;

– эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Учащиеся получают возможность:

– познакомиться с основами знаний по музыке и ИЗО;

– узнавать, называть и ориентироваться в мире искусства;

– рассказывать о содержании произведений живописи и музыки, о своих впечатлениях и эмоциональной реакции;

– связывать художественно-образное содержание музыкальных и художественных произведений с конкретными явлениями окружающего мира;

– выражать свои музыкальные впечатления средствами изобразительного искусства;

– воспроизводить по графическому изображению (рисункам, нотам, условным знакам) ритмические рисунки, короткие мелодии;

- выполнять упражнения арт-терапии;
- выполнять творческие музыкально-графические композиционные задания.

Учащиеся научатся:

- выполнять творческие задания по инструкции учителя, по заданным правилам;
- вносить коррективы в свою работу;
- адекватно воспринимать содержательную оценку своей работы учителем;
- понимать цель выполняемых действий;
- адекватно оценивать правильность выполнения задания;
- анализировать результаты собственной и коллективной работы по заданным критериям;
- решать творческую задачу, используя известные средства;
- включаться в самостоятельную творческую деятельность;
- участвовать в подготовке и реализации коллективных творческих проектов.

Результатом освоения программы должно быть:

- формирование основ музыкально-художественной культуры через эмоциональное, активное восприятие окружающего мира;
- воспитание эмоционально-ценностного отношения к искусству, художественного вкуса, нравственных и эстетических чувств: любви к ближнему, к своему народу, к Родине, уважения к истории, традициям, музыкальной культуре разных народов;
- развитие интереса к искусству и творческой деятельности, образного и ассоциативного мышления и воображения;
- расширение кругозора;
- овладение практическими умениями и навыками в процессе учебно-творческой деятельности.

Основная программа – это постепенное погружение в мир искусства, в особенности его связей с жизнью. Каждое занятие – новый шаг в познании. А познание это происходит как через восприятие искусства (профессионального и народного), так и через практическую творческую деятельность ребенка. Единство их в каждом занятии обязательно. В соответствии с тематическим планированием материал организован логически и с учетом принципа постепенного усложнения.

В блоке 1 «Разноцветная и гармоничная природа» учащимся предлагается совершить путешествие в мир звуков и красок для понимания истоков искусства и его роли в жизни человека.

Блок 2 «Чудо белого цвета» предполагает привести ребенка к пониманию многозначности, равновесию и гармоничности композиции.

Блок 3 «Радуга природы» посвящается работе над созданием художественного образа и воплощением его в конкретные музыкально-художественные формы.

Блок 4 «Живая разноцветная земля» является практическим воплощением материала предыдущих тем: проектная деятельность.

Примерная тематика творческих проектов:

«Звук и цвет»:

– *Рисование под музыку.*

– *Выставка рисунков «Звуки и краски окружающего мира».*

– *Игра «Мы озвучиваем фильм».*

– *Игра-импровизация «Звук и цвет».*

«Сказочные герои».

«Наш праздник»:

– *Праздник народного календаря «Масленица».*

– *Праздник «Новый год».*

– *Подарок к празднику, на день рождения.*

«Музыка и окружающий мир».

«Композиторы».

«Художники».

«Россия многонациональная».

Литература

1. Алеев, В. В. Музыка. 1–4, 5–8 классы : программы для общеобразовательных учреждений / В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак. – 5-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2007. – 90 с.

2. Дмитриева, Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

3. Желли, Т. Ной научи нас рисовать животных : перевод / Т. Желли. – М. : Рудомино, 1992. – 48 с.

4. Изобразительное искусство. Искусство вокруг нас. 3 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / Н. А. Горяева [и др.] ; под ред. Б. М. Неменского. – Москва : Просвещение, 2016. – 95 с.

5. Ищенко, И. Моя первая книжка о красках / И. Ищенко. – М. : ТОО Фирма «Линка-пресс», 1994. – 24 с.

6. Кий, А. И. Мы входим в мир прекрасного / А. И. Кий, Н. В. Мальцев, В. Н. Козлов [и др.]. – Санкт-Петербург, 1995.

7. Кленов, А. П. Там, где музыка живет / А. П. Кленов. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1986. – 132 с.

8. Мигаль, Б. Г. Линия и форма в природе и изобразительном искусстве / Б. Г. Мигаль. – Санкт-Петербург, 1993.

9. Могилевская, С. А. У лиры семь струн : [Для мл. школ. возраста] / С. А. Могилевская. – М. : Дет. лит., 1981. – 79 с.

10. Мосин, И. Г. Рисование. Для обучения детей в семье, детском саду и далее [В двух томах] / И. Г. Мосин. – Екатеринбург : У-Фактория, 2000. – 116 с.

11. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с.

12. Нерсесова, О. И. Сказка про краски теплые и холодные: Альбом для раскрашивания детям 5–6 лет / О. И. Нерсесова. – М. : Малыш, 1990. – 19 с.

13. Финкельштейн, Э. И. Музыка от А до Я: Занимат. чтение с картинками и фантазиями / Э. И. Финкельштейн. – СПб. : Композитор, 1997. – 115 с.

14. Цыпин, Г. М. Музыкальная психология и психология музыкального образования / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2011. – 383 с.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Малинина Е. Р.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом:

- заменой звуков более простыми по артикуляции;
- трудностями различения звуков;
- особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом контексте.

Следует подчеркнуть, что ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. В последние годы всё чаще выявляются дети, у которых произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорректировано фонематическое восприятие [4, с. 11].

Работа по развитию фонематического восприятия тесно связана с преодолением недостатков звукопроизношения, так как формирование фонем происходит на основе слухо-рече-двигательного взаимодействия. При проведении логопедической работы по данному направлению следует учитывать особенности нарушений фонематического восприятия и возраст детей.

В систему логопедического воздействия включаются игры и игровые приемы, направленные на развитие способности:

- узнавать неречевые звуки, сравнивать неречевые и речевые звуки и находить среди них сходные по акустическому эффекту;
- различать высоту, силу, тембр голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз;
- различать слова, близкие по звуковому составу;

- дифференцировать слоги;
- дифференцировать фонемы.

Для развития звукового анализа на занятиях с детьми в игровой форме вводятся и закрепляются понятия «звуки», «гласные звуки», «согласные звуки», «звонкие и глухие согласные звуки», «твердые и мягкие согласные звуки» и т. д.

Для формирования у детей практических навыков фонематического анализа используются игровые приемы и упражнения, развивающие умения:

- анализировать звуковой состав слогов;
- определять место ударного гласного в слове;
- выделять ударный гласный в начале слова;
- определять место заданного согласного звука в слове;
- определять согласный звук по месту в слове;
- определять место звука в слове по отношению к другим звукам;
- определять количество звуков в слове.

Развитию звукового синтеза способствуют такие упражнения, как образование нового слова из первых или последних звуков заданных слов.

Для развития фонематических представлений используются игровые задания на основе стихотворных текстов. Эти задания направлены на обучение детей определению звуков, преобладающих в словах предъявляемого текста, выделению из текста слов с заданным звуком, составлению словосочетаний и предложений, все слова которых начинались на заданный звук и т. п. Особое внимание уделяется формированию способности различать правильное и искаженное произношение звуков в чужой и своей речи. Игры и упражнения, применяющиеся при реализации данного направления, способствуют развитию у обучающегося:

- умения распознавать нарушенное произношение, отличающееся от собственного и аналогичное собственному, в чужой речи;
- различать недостатки произношения в собственной речи, воспроизводимой посредством звукозаписывающей техники.

Такие приемы работы способствуют формированию у школьников контроля за собственной речью, в том числе способности отслеживать собственные недостатки произношения в момент говорения. Очень важно, чтобы работа по развитию фонематических представлений проводилась в тесном контакте с семьей.

Не всегда логопед имеет определенный вес в общении с родителями: к сожалению, многие родители привыкли доверять исключительно классному руководителю, который находится со школьниками чаще. Поэтому очень важно классному руководителю работать с логопедом в тесной взаимосвязи. Н. И. Васильева отмечает, что главной задачей педагогов, прежде всего, является просвещение родителей в системе развития речи.

Важно не только беседовать о развитии речи индивидуально, но и просвещать родителей в системе развития речи в целом [4, с. 59].

Существуют разнообразные формы работы специалиста с родителями: коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные. Желателен творческий неформальный подход учителей к вопросу организации взаимодействия с родителями. Важно помнить, что родителям необходима не только теоретическая информация, но, что главное, практические навыки. Поэтому целесообразно организовывать различные практикумы для родителей, где они могут приобрести определенный педагогический опыт. Одним из направлений сотрудничества логопеда, классного руководителя и родителей является психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей).

Учителя начальных классов и логопеды в совместной работе с родителями могут использовать различные формы и методы:

1. Групповые собрания, на которых родители узнают о результатах работы, основными задачами образовательного процесса.

2. Индивидуальные беседы, целью которых является получение сведений об интересах школьника, способностях, в дальнейшем освещении проблем по усвоению программы, рекомендации;

3. Консультации по вопросам, возникающим у родителей в процессе проведения самостоятельных упражнений, заданий, игр в домашних условиях.

4. Анкетирование, ориентированное на выявление отношения родителей к ходу и ожидаемым результатам образовательного процесса.

5. Наглядная информация в виде стенда взаимосвязи педагогов с родителями.

6. Открытые занятия учителя-логопеда.

7. Приглашение родителей на праздники, где видны результаты работы педагогического коллектива.

8. Совместные досуговые, спортивные, трудовые мероприятия с детьми и родителями [5, с. 88].

Досуговые формы – совместные досуги, праздники, выставки – призваны устанавливать теплые, неформальные, доверительные отношения, эмоциональные контакты между педагогами и родителями, между родителями и детьми. Досуги позволяют создать эмоциональный комфорт в классе. Родители становятся более открытыми для общения. Эта форма может стать в ОО культурным центром, сплачивающим родителей-единомышленников [5, с. 89].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс взаимодействия логопеда и семьи по развитию у школьников фонематического слуха должен включать в себя решение следующих задач: организации дифференцированной работы со школьниками с учетом их речевых проблем;

создании благоприятных условий для эффективного сотрудничества с родителями учеников; выработке единых подходов к коррекции фонематических процессов дома и в ОО, единых требований к ним.

Литература

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 77 с.

2. Антипова, Ж. В. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи / Ж. В. Антипова, Н. В. Горина // Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 28.

3. Буцева, К. Н. Психолого-педагогическое просвещение родителей / К. Н. Буцева // Дополнительное образование и воспитание. – 2007. – № 2. – С. 28-29.

4. Васильева, Н. И. Профилактика задержки речевого развития у детей дошкольного возраста / Н. И. Васильева // Логопед – 2004. – № 1. – С. 59-64.

5. Сергеевко, А. К. Основы логопедической практики / А. К. Сергеевко. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 200 с.

6. Чиркина, Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М. : Просвещение, 2016. – 201 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ПАРОЙ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Мараева И. А.,

педагог-психолог

МАУ ДО «Центр диагностики консультирования»,

г. Новоуральск

Роль семьи как уникального первичного социума признана государством. В статье 18 Закона Российской Федерации «Об образовании» отмечается, что родители являются первыми педагогами [3]. В современной психологии и психотерапии одним из основных является подход к семье как к единому целому. Взаимоотношения внутри указанной системы не являются раз и навсегда данными: для поступательного хода развития необходима их своевременная перестройка на каждом возрастном этапе. В отечественной психологии нам близка концепция М. И. Лисиной [1, с. 17]. Суть ее в том, что основы личности, отношение человека к миру, к самому себе закладываются с первых дней жизни в общении с близкими и значимыми взрослыми. Родители естественным образом оказывают влияние на своих детей через механизмы подражания, идентификации и интериоризации. Общественные воспитательные институты не могут полноценно давать ребенку ощущение психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержки и безусловного принятия. Социально-экономические изменения последних десятилетий оказали негативное влияние на семью как социальный институт. На современном этапе отмечается усиление тенденции к переносу многих исконно родительских функций на образовательные учреждения; уменьшение продолжительности и обеднение содержания общения в семье; дефицит теплоты, внимательного отношения друг к другу; исчезновение действительно совместных форм полезной деятельности ребенка со взрослым; место личностного и познавательного общения занимают узко прагматические формы. Обеднение и формализация контактов в сочетании с повышенной требовательностью к исполнительности ребенка не способствуют формированию у детей ощущения самооценности, значимости для других, у них появляется неуверенность, негативизм, аффективные реакции, отрицательные формы самоутверждения.

Анализируя причины обращения родителей к специалистам Центра и данные анкетирования родителей, мы отметили, что большая часть родителей не знает возрастных и индивидуальных особенностей своего ребенка, проявляет некомпетентность в вопросах его развития, обучения. Условно родителей можно разделить на следующие *группы*: родители

заинтересованы в развитии своего ребенка, но имеют низкий уровень компетентности (25%), они приобретают игрушки и игры, но зачастую не знают, как способствовать развитию ребенка, что и как для этого нужно сделать. Родители заинтересованы в развитии детей, но предпочитают не заниматься с ними самостоятельно, рассчитывают на помощь «профессионала», снимая тем самым с себя ответственность, они записывают ребенка в различные секции и кружки, интересуются успехами и результатами, но не готовы сами приложить усилия и выделить время для занятий с собственным ребенком. К сожалению, эта группа наиболее многочисленная на сегодняшний день (более 55%). Родители понимают важность индивидуального родительского воздействия на собственного ребенка с целью создания для него оптимальных условий для развития, готовы принять советы и помощь специалиста. По нашим данным, в эту группу входит всего 20% обратившихся.

Каждый родитель имеет право сам принять решение и ждет понимания, уважения, позитивного принятия проблем его и ребенка. Родители должны выступать соучастниками образовательного процесса, только в этом случае возможна наиболее полная актуализация и развитие всех потенциалов ребенка. Специалисту необходимо помочь родителям овладеть технологией наиболее распространенных форм педагогической работы с ребенком определенного возраста, формировать навыки сотрудничества и познакомить с приемами коррекционно-развивающей работы. Перенос ребенком в его реальную жизнь нового опыта, полученного в процессе взаимодействия с психологом, как показывает практика, невозможно осуществить без взаимодействия с родителями. Поэтому перед нами встала необходимость организовывать реальное взаимодействие взрослого и ребенка в специально организованной ситуации совместного выполнения ими игры-задания. В своей работе мы использовали игры и упражнения, предложенные А. Г. Лидерсом: «Архитектор и строитель», «Рисование с закрытыми глазами», «Игра в кубики» [2]. На занятиях активно используем игры с правилами, решение познавательных задач, требующих творческого подхода, совместное придумывание названия к картинкам, смену ролей, использование заданий возрастающей трудности. Мы стремились познакомить родителей с различными играми, развивающими восприятие, внимание, память, мышление, моторику, расширить представления родителей о возможностях игры для налаживания эмоциональных отношений с ребенком. Признавая важность значения игры в развитии ребенка и способности родителей к овладению умением проводить развивающие игры, отдавая предпочтение обучающей модели во взаимоотношениях с родителями и детьми, коррекционно-развивающие занятия с ребенком осуществляем в присутствии «активного» родителя и обучаем родителей игровому взаимодействию. В процессе занятий идет

формирование установки на самостоятельную психологическую и педагогическую работу с ребенком, вооружение родителей адекватным способом коммуникации, гармонизация детско-родительских отношений. Родители получают необходимую информацию о возрастных особенностях и возможностях ребенка. Параллельно решаются задачи комплексного развития детей. Чувствуя поддержку значимого взрослого, ребенок становится более активным и самостоятельным, уверенным.

Психологу важно вести наблюдение за реальным взаимодействием родителя и ребенка в специально организованной ситуации выполнения ими задания, предполагающего совместную деятельность. Психолог подбирает игру, игровое упражнение, учитывая возрастные показатели психологического развития. Предлагает выполнить ребенку задание самостоятельно, в отсутствие родителя. Затем можно попросить выполнить аналогичное задание в присутствии родителя. Это помогает увидеть, как ребенок реагирует на присутствие родителя, насколько он самостоятелен, усмотреть стиль детско-родительских отношений. На следующем этапе предлагается выполнить совместное задание. Процедура взаимодействия родителя и ребенка в ситуации выполнения заданий помогает увидеть, поддерживает, игнорирует или опекает родитель ребенка. Можно сопоставить данные, полученные в процессе живого наблюдения и результаты анкетирования (опросники детско-родительского отношения). Необходимо оценить следующие параметры взаимодействия родителя и ребенка в ситуации совместной деятельности: эмоциональный фон взаимодействия (позитивный, негативный, нейтральный); активность (пассивность); воздействие и направленность стимуляции ребенка; подстраивание (от стремления полностью управлять действиями ребенка до полного подчинения ему).

Вслед за Е. Т. Соколовой, наблюдаем при организации взаимодействия детско-родительской диады следующие стили [5]:

сотрудничество. В общении преобладают поддерживающие высказывания, присутствует взаимоуступчивость, гибкость. Родитель побуждает и поощряет ребенка к активности;

изоляция. Совместные решения не принимаются. Ребенок изолируется, не хочет делиться своими впечатлениями и переживаниями;

соперничество. Партнеры по общению противостоят друг другу, критикуют, реализуя потребности в самоутверждении и симбиотической привязанности;

псевдосотрудничество. Партнеры проявляют эгоцентризм. Мотивация совместных решений не деловая, а эмоциональная.

Организуя индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, решая задачи познавательного развития ребенка в присутствии родителя, специалисты должны учитывать актуальную семейную ситуацию, личностные особенности родителей, их установки и родительские позиции,

стили поведения, которые можно соотнести с известными в научной литературе тактиками семейного воспитания, называемыми опекой, диктатом, сотрудничеством, мирным существованием и др. Так чрезмерная тревожная активность матери мешает ребенку решать познавательные задачи, пытаясь успокоить его, мать транслирует ему еще большую тревогу, формирует нерешительность, неуверенность. Родители уверены в своем стремлении помочь ребенку, но эмоциональное отвержение ребенка при фактически полном отсутствии ориентации на его внутреннее состояние перечеркивает все усилия родителя, познавательная активность ребенка блокируется. Не способствует развитию ребенка соперничество, когда мать стремится обесценить как возможности ребенка, так и трудности задания («у тебя все равно не получится»). Мешает эффективной работе низкий авторитет родителя и когда он отстранен от ребенка в ситуации совместной деятельности («делай сам как хочешь»), а также излишнее оберегание ребенка от трудностей, когда активность родителя резко возрастает при малейших трудностях, с которыми сталкивается ребенок. Они сразу начинают «спасать», не давая возможности ребенку справиться с минимальной трудной ситуацией самостоятельно. Наблюдаются уход от ответственности, родители не проявляют беспокойства за детей, их переживания связаны только с успешностью выполнения предложенных заданий, эмоциональная изоляция родителей, когда происходит резкое расхождение между высокой ориентацией на состояние ребенка и эмоциональным состоянием самого родителя. Таким образом, одни родители стремятся стимулировать внутренний ресурс ребенка, управлять его действиями. В своем стремлении достичь нужного результата они оказывают на детей психологическое давление, будучи недостаточно чувствительными к их эмоциональному состоянию, и не учитывают их реальных потребностей. Преобладает строгий объяснительный стиль. Другие же родители склонны сами выполнять предполагаемые задания, подчиняясь в своих действиях ребенку. Они достаточно чувствительны к состоянию ребенка, однако чрезмерная склонность к оказанию эмоциональной поддержки сопровождается недостатком эмоционального принятия и доминированием предметного начала в отношении к ребенку. Родитель чувствует ответственность за результат деятельности ребенка, но не за его личностное становление. Он позволяет ребенку управлять и манипулировать собой.

Занятия помогают родителям осознать возможности собственного ребенка, актуализировать переживания, касающиеся взаимодействия, осознать трудности ребенка и их первопричины, собственную неадекватную позицию во взаимоотношениях с ребенком, практическое освоить навыки адекватного взаимодействия с ребенком, принять ответственность за собственное поведение. Как можно увидеть эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы? Прежде всего необходимо

отметить, что трудно указать точку окончания этих занятий, так как все игры и упражнения обычно «отдаются» в пользование родителей ребенка, и психолог не может постоянно контролировать их выполнение. Эффективность подобной работы проявляется на протяжении достаточно длительного временного интервала, и окончательно оценить эффективность сразу после занятий достаточно трудно. Для ребенка основным критерием успешности будет эмоциональное удовлетворение от занятий, желание приходить на следующее занятие и активно действовать, желание заниматься развивающими играми дома. Для родителей эффективность проведенной работы будет определяться степенью удовлетворенности их ожиданий, появлением интереса к совместным занятиям с ребенком, повышением педагогической культуры. Таким образом, мы организуем психологическое сопровождение семьи в условиях нашего учреждения, понимая его как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи и полноценного развития личности ребенка в семье и его формирования как субъекта жизнедеятельности.

Литература

1. Бурменская, Г. В. Теоретические вопросы возрастнопсихологического консультирования / Г. В. Бурменская // Психолог в детском саду. – 2001. – № 1-2.
2. Лидерс, А. Г. Развитие и коррекция произвольности речевого общения у детей 6–8 лет / А. Г. Лидерс // Психолог в дет. саду. – 1999. – № 2. – С. 58-62.
3. Об образовании : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 05.09.2021). – Текст : электронный.
4. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРК-ТИ, 2005. – 335 с.
5. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ, СЕМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Маркс С. Л.,

педагог дополнительного образования МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

В настоящее время уделяется огромное внимание всестороннему развитию подрастающего поколения. Получение дополнительного образования доступно для каждого, применяется множество методов обучения, множество технических средств и компьютерных технологий, но творческие занятия по-прежнему остаются необходимыми и востребованными для гармоничного развития личности. Одним из древнейших видов декоративно-прикладного творчества является бисероплетение, которое лежит в основе программы «БисерОК», реализуемой в центре «Семья и школа». Реализация программы способствует развитию мелкой моторики, координации движений, гибкости пальцев. А все это в свою очередь связано с умственным и речевым развитием ребенка. Кроме того, занятия по программе способствуют формированию эстетического вкуса ребенка.

В возрастной период 6–11 лет особенно актуально вовлечение детей в трудовую и учебную деятельность, оптимально, чтобы были задействованы и физические и психологические функции, формируется картина мира ребенка, от цельности и устойчивости которой и от приобретенных навыков и умений будет зависеть качество будущей жизни человека. Поэтому одним из обязательных направлений является развитие творческих способностей, которые помогают социализироваться, приобрести уверенность в себе, открыть секреты решения различных вопросов. Обязательным условием является практическая деятельность, делание чего-то природосообразного, что требуют физиологические потребности детей именно в этом возрасте.

Бисероплетение как вид декоративно-прикладного творчества содержит в себе огромный потенциал для приобщения детей к культурным, нравственным и духовным ценностям народа. Процесс обучения тесно связан с изучением не только народного творчества и художественных промыслов России, культурой и традициями русского народа, но и современных направлений развития искусства бисероплетения. Помимо развития интеллектуальных и творческих способностей занятия воспитывают такие качества личности как:

– трудолюбие, терпение, усидчивость, выносливость, так как занятия бисерным рукоделием требуют очень многих усилий от обучающихся;

– оптимизм, потому что с помощью педагога дети учатся организовывать свой досуг весело, интересно, обретают бодрый эмоциональный настрой;

– эмоциональность, поскольку на занятиях обучающиеся развивают способность радоваться не только своим успехам, но и успехам своих товарищей;

– внимательность, потому что, занимаясь бисероплетением, обучающимся необходимо большое усердие и внимание при работе;

– хорошая память, поскольку занятия с мелкими предметами развивают психомоторику ребенка, а это, в свою очередь, напрямую влияет на развитие интеллекта.

Умение нанизывать бисер на проволоку – очень кропотливый и в то же время захватывающий процесс, который нравится детям. Занятие бисероплетением – это путь преодоления стресса в условиях строго регламентированного обучения при переходе с дошкольного воспитания на школьную ступень. Оно развивают эстетическое восприятие, т. к. неразрывно связано с вопросами цветовосприятия, композиции и гармонии. Прикосновение к миру красоты создает у детей положительные эмоции, ощущение радости. Для создания изделий из бисера необходимо уметь понимать различные схемы, вести счет бисера, что, развивает мыслительные процессы.

Основная идея программы в том, что творчество не является делом избранных, творчеству можно учить, творчество стимулирует обучающихся к активности, вызывает повышенный интерес к занятиям.

Главной целью занятий является не победа на соревнованиях, медали, тщеславие, а качественный рост ребенка, его психическое и физическое здоровье, его конструктивная социализация. Дети все разные, и победа у каждого своя, каждый достигает своих высот. Именно поэтому на занятиях применяется личностно-ориентированный подход к каждому ребенку, всегда дается возможность выбора задания на практике по силам. Обучающиеся получают знания не только в области бисероплетения, но и в смежных дисциплинах: по ИЗО – подбор сочетаний различных цветов и красок, гармоничного использования материала для изготовления изделия; биологии – используются школьные знания для изготовления цветов, листьев, различных растений, животных и др.; черчению – умение «читать» и сочетать схемы по бисероплетению; математике – подсчет бусинок для изготовления изделия. Поэтапно возрастает сложность практических умений и навыков. Дается возможность не только изучить различные техники и способы использования бисера, но и применить их комплексно при декорировании одежды, при создании сувениров и предметов интерьера. Не используются трудоемкие техники, а применяются методы плетения, доступные детям младшего школьного возраста.

Одним из критериев заинтересованности, самоутверждения ребенка – это создание ситуации успеха. Именно при занятии бисероплетением эта возможность удовлетворена полностью, т. к. задания подбираются различного уровня, каждому по его способностям. Выполняются достаточно быстро, что поднимает самооценку ребенка «у меня получилось!» Есть дети, которые ставят недостижимые, высокие цели для своего уровня в создании того или иного изделия и бросают работу на половине пути. Ярким примером является история с девочкой, которая регулярно посещала занятия и каждый раз начинала что-то новое, не закончив предыдущее, несмотря ни на какие наставления. Но однажды она так увлеклась сложным изделием, смогла найти в себе силы довести его до конца, и, приняв участие в конкурсе, заняла первое место. Таким образом, это была для нее не только победа на самом конкурсе, но и победа над собой: выработана усидчивость, твердость характера, заложен стержень доводить начатое до конца. Немало детей своими достижениями приобрели уверенность в своих возможностях. Так же родители отмечают, что занятия способствуют лучшей успеваемости по школьным предметам, с развитием мелкой моторики повышается техника чтения и улучшается почерк.

Нельзя недооценивать влияние бисероплетения на эмоциональный фон, дети становятся добрей, у них всегда есть, что подарить родным и друзьям на праздники, чем они очень гордятся. Искренне радуются успехам других ребят, понимая, что они могут сделать так же. Хорошо проявляются творческие, креативные ребята, которые самостоятельно могут изменить схему, придумать свое изделие, подобрать нужные цвета, поделиться опытом с товарищами.

Для занятий комплектуются разновозрастные группы, поэтому часто старшие, более опытные ребята выступают в роли помощника, всегда готовы содействовать, подсказать и даже поделиться своими материалами. Им нравится выступать в роли наставника, проводить свои мастер-классы, делиться опытом, что сильно не хватает современным компьютеризированным детям. Здесь они живут в реальном мире, создают реальные изделия своими руками. Все это развивает коммуникативные качества, придает уверенность в общении и используется в обычной жизни.

Очень часто приходят дети с выраженной гиперактивностью и «неблагополучным поведением», но даже их завораживает процесс по сути однообразного действия, но легко и быстро получающегося результата, что подталкивает их к трудолюбию и конечно к усидчивости. Получается своего рода трудотерапия для таких детей.

Таким образом, можно сказать, что человек, трепетно воспринимающий красоту, не впускает в себя негативные, разрушительные состояния, он наполняется и расцветает от процесса творчества. Дети, восхищающиеся красотой нашего мира с детства, не способны на жестокость и разруше-

ние. Поэтому необходимо создавать все условия для развития творческих, креативных, личностей в нашем обществе, которые активно познают мир, утверждают свое, доказывают, меняют, способствуют культурной и личностной самоидентификации. Создание своих уникальных изделий собственными руками в современном обществе мало что может заменить.

ТЕХНОЛОГИЯ LEAN-TRAINING КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Матвеева И. А.,
учитель МАОУ «СОШ № 4»,
г. Арамилъ

Уфимцева В. А.,
педагог-психолог МБОУ СОШ № 107,
г. Екатеринбург

В настоящее время происходит трансформация образования, которая предполагает разработку и внедрение таких образовательных моделей и стандартов, которые позволили бы сделать образовательный процесс более гибким, адаптивным и эффективным. Одной из таких инновационных моделей является технология «вытягивающего обучения» или Lean-training – бережливое обучение. Это особый способ организации образовательного пространства, который невозможен без взаимодействия всех участников образовательных отношений и реального сектора экономики и направлен на осознанное приобретение человеком именно тех компетенций, которые необходимы ему для осуществления успешной профессиональной деятельности в современном мире. Система «вытягивающей» модели обучения направлена на выявление и устранение потерь (в данном случае под «потерей» понимаются знания, умения и уровень сформированных компетенций) для увеличения качества образования, повышения производительности обучения.

«Вытягивающая» модель обучения является инновационной управленческой технологией для системы образования, преемственной от концепции бережливого производства. Бережливое производство – схема организации производства, при которой объемы продукции и сроки ее изготовления на каждом производственном этапе определяются исключительно потребностями последующих этапов.

«Вытягивающее обучение» – система организации учебного процесса/занятия, при которой результат, полученный на каждом этапе, определяется исключительно потребностями последующих этапов деятельности учащихся.

Сегодня технологии бережливого производства постепенно внедряются во все сферы жизни, помогая налаживать организацию рабочего процесса. Нынешнее время диктует, что постоянно необходимо меняться и совершенствоваться, постигать что-то новое. Образование – является тем локомотивом, которое двигает развитие остальных отраслей государственного управления. В рамках перехода коллектива образовательной организации на бережливое ведение образовательного процесса и вы-

страивание собственной модели «вытягивающего обучения» может эффективно использоваться метод «цикл Деминга», состоящий из четырех последовательных этапов:

– Этап «планирование» подразумевает дисквалификацию целей и процессов, необходимых для достижения скорректированных целей, планирование работ по достижению целей процесса и удовлетворения потребителя, планирование выделения и распределения требуемых ресурсов.

– Этап «выполнение» предполагает выполнение запланированных работ.

– Этап «проверки» включает сбор информации и контроль результата, полученного в ходе выполнения процесса, выявление и анализ отклонений, идентификацию причин отклонений.

– Этап «воздействие» – это управление, корректировка, то есть принятие мер по устранению причин отклонений от запланированного результата, изменение в планировании и распределение ресурсов.

Ключевые факторы бережливого обучения принципиально не отличаются от факторов бережливого производства и включают:

- выявление и устранение потерь в обучении;
- непрерывный поток обучения;
- время такта и продолжительность цикла;
- вытягивающее обучение;
- стандартизацию учебного процесса – 5S (*сортируй, соблюдай порядок, содержи в чистоте, стандартизируй, совершенствуй*);
- организацию учебного места (класса);
- визуализацию учебного процесса;
- осведомленность и вовлечение участников образовательного процесса; непрерывное улучшение.

Ведущей технологией «вытягивающего обучения» является проектная деятельность. Точки их соприкосновения иллюстрирует следующий алгоритм, который применяется при организации как проектной деятельности, так и бережливого обучения:

1. Постановка проблемы на основе анализа представленной информации противоречивого характера.

2. Формулирование цели на основе выделенной проблемы или ее контекста.

3. Постановка задач на основе сформулированной цели.

4. Формулирование гипотезы как первичной модели проекта, исследования.

5. Подбор информационных источников, учебной, научной, научно-популярной литературы и целенаправленный ее анализ.

6. Подбор необходимых материально-технических ресурсов для реализации проекта.

7. Определение необходимых знаний, умений, навыков для реализации проекта, исследования.

Причем, каждый последующий этап невозможен без предыдущего.

Технология Lean-training способствует, в том числе, формированию «гибких» компетенций обучающихся. Для этого в практике своей работы мы используем кейсы различной сложности, «упаковка» которых зависит от предполагаемых целей формирования и развития тех или иных компетенций.

Это кардинально расширяет возможности обучающихся, предоставляя особую свободу выбора, чтобы каждый ребенок смог поставить перед собой цели и определить траекторию индивидуального развития.

Таким образом, в результате модернизации процесса образования с использованием технологии бережливого обучения в образовательной организации будет сформирована совокупность культурных, социальных и специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых образуется компетентностная среда совместной деятельности обучающихся, педагогов, родителей, социальных партнеров и сектора экономики.

Литература

1. Ветошкина, Т. А. Роль «жестких» (hard skills) и «мягких» (soft skills) компетенций в профессиональной деятельности / Т. А. Ветошкина // Агропромышленная политика России. – 2017. – № 12 (72). – С. 58-62.

2. Гоголева, Н. А. Вытягивающая модель в образовании / Н. А. Гоголева, Н. В. Карпачева // Сахалинское образование XXI век. – 2019. – № 3. – С. 31-34.

3. Казанская, Л. Ф. Качество системы образования как индикатор развития транспортной системы в условиях глобализации / Л. Ф. Казанская // Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке : сборник трудов X Санкт-Петербургского конгресса / Министерство образования и науки РФ, Правительство Санкт-Петербурга, Комитет по науке и высшей школе, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I. – 2016. – С. 221-224.

4. Калинин, Ю. В. Hard, soft, digital, green skills: взаимосвязи и развитие в процессе профессиональной подготовки / Ю. В. Калинин // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики : материалы Международной научно-методической конференции. – 2020. – С. 175-177.

5. Хазов, И. Е. Необходимость применения новых форм обучения в профессиональном образовании / И. Е. Хазов // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика : сборник статей XV Международной научно-практической конференции. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 217-219.

ГРУППОВЫЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ПСИХОЛОГОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Мягкова Ю. В.,

канд. психол. наук, педагог-психолог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Отличительной чертой детей с ОВЗ является малоподвижность, инертность психических процессов. Такие особенности мышления у них не только определяют особенности познавательной деятельности, но и оказывает влияние на развитие всей личности. В большинстве своем дети недостаточно хорошо понимают ситуацию, не умеют изменять поведение в зависимости от нее. У них несколько снижено критическое отношение к себе и к окружающим. При этом особенности поведения могут быть диаметрально противоположны: от возбудимости, импульсивности, недостаточной дисциплинированности до крайней вялости, медлительности, заторможенности. Такие дети испытывают значительные затруднения при взаимодействии с социальной средой, имеют разной степени нарушения общения. У детей с ОВЗ страдают все механизмы, обеспечивающие процесс общения: недоразвитие речи, ограничения словарного запаса, нарушения моторики, несформированность самооценки, недостаточность организации пространства общения, страдает и интерактивная, и перцептивная, и коммуникативная стороны общения. Характерны и особенности речи: трудности в построении вопросов, просьб, ответов, сложности в переходе с приема информации на собственное речевое высказывание.

Таким образом, рассматривая коммуникативную компетентность как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, можно говорить о том, что для успешной социальной адаптации и включения ребенка в общество он должен обладать этими компетентностями. Познавательная активность как поисковый интерес и стремление к развитию, как активное изучение самим ребенком окружающей действительности, в процессе которого он приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него, также, как правило, формируется достаточно сложно. Это связано как с особенностями мыслительной деятельности, так и с коммуникативными и социальными сложностями. Ребенок, который не умеет взаимо-

действовать, не может и влиять на окружающий мир. Человек, у которого нарушена произвольность, затрудняется с целенаправлением и не в состоянии организовать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей или отсроченным желанием.

Ключевые компетенции, необходимые для детей с ОВЗ, в ракурсе видения этого вопроса такими исследователями, как А. Г. Гогоберидзе, Л. В. Трубайчук, можно выделить в следующих группах умений:

– коммуникативные: умение сотрудничать с детьми и взрослыми, пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения;

– личностные: умение осознавать свое «я» относительно других людей, выражать свое мнение, положительно относиться к себе, осуществлять и понимать свою позицию;

– общекультурные: умение управлять своим поведением, соблюдать правила игровой, предметной и трудовой деятельности, выполнять требования взрослых.

Для ключевых компетенций характерна многофункциональность, овладение ими позволяет ребенку с ОВЗ решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности. Ключевые компетенции многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всех его проявлениях – знания, умения, отношения. Таким образом, формируя ключевые компетенции, в системе ценностно-целевых ориентиров формируется социальная и коммуникативная компетентность, познавательная активность, обеспечивающая готовность ребенка с ОВЗ действовать в жизненно важных ситуациях.

Исходя из запросов общества и назревшей необходимости организации специальной помощи детям с ОВЗ нами была разработана коррекционно-развивающая программа «Мы стараемся – развиваемся!», которая реализуется уже в течение нескольких лет. Коррекционно-развивающие занятия проходят в форме годового курса с возможностью пролонгации или дублирования программы и предназначены для детей с ОВЗ, имеющих ментальные нарушения, а также для тех детей, которые не имеют статуса ОВЗ, но испытывают трудности в коммуникации и социализации, учебной деятельности.

Задачами данных занятий являются развитие коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта, развитие групповых форм взаимодействия и адекватных форм поведения в социуме, развитие психических процессов и умения решать когнитивные задачи в процессе фронтальной работы.

Исходя из особенностей детей была определена следующая структура занятия: коммуникативный блок, блок нейрогимнастики и познавательный блок.

Коммуникативный блок. Основными структурными элементами коммуникативного блока, рассчитанного на годовой курс занятий, являются следующие разделы: развитие парного взаимодействия, развитие группового взаимодействия, развитие навыков самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности, развитие навыков вербальной коммуникации, развитие навыков невербальной коммуникации, развитие умения выделять личностные качества коммуникативного партнера, развитие «Я-концепции», развитие умения нести ответственность за собственное поведение.

Блок нейрогимнастики, направленный на оптимизацию общего тонуса организма и развитие саморегуляции и самоконтроля, имеет определенную структуру: 1. Дыхательные упражнения – улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольное внимание. 2. Упражнения для глаз – повышают энергетизацию организма и способствуют расширению полей зрительного восприятия. 3. Растяжки, телесные упражнения – нормализуют гипер- и гипотонус и, как следствие, позволяют гармонизировать психическую и физическую активность, произвольность и переключаемость внимания. 4. Расслабление – позволяет более эффективно переключаться с одного вида деятельности на другой.

Познавательный блок представлен играми и упражнениями, направленными на развитие внимания и активного комплексного восприятия. Также большое внимание уделяется развитию пространственных и квазипространственных отношений, умений устанавливать закономерности и логические связи, действиям по аналогии и установлению логических связей по ассоциации.

Задачи развития коммуникативной и социальной компетентности, а также познавательной активности проходят через все блоки занятий. Для того, чтобы общаться, ребенок должен знать, о чем общаться, а в первую очередь определять свое «могу» и «хочу». Поэтому начиная работу с развития навыков взаимодействия (в парах, а затем в мини-группах и группе в целом) мы помогаем детям понять правила этого взаимодействия. У детей формируется устойчивая связь, каким образом их совместная деятельность получается успешной (необходимость сказать или попросить, объяснить что-то, умение уступить или предложить свой способ, умение ускорить или наоборот замедлить свой темп деятельности), что необходимо для успешного достижения цели (не терять поставленную задачу, не соскальживать на другую деятельность). Кроме того, развивается произвольность поведения и уменьшается импульсивность (дети осознают и научаются не реагировать эмоционально на неудачи или провокации, справляться с собственным нежеланием или страхом перед сложным заданием). Работа с эмоциями, как составная часть эмоциональной саморегуляции, помогает детям понять свои и чужие чувства,

развивает рефлексивность и эмпатию, позволяет научиться понимать окружающий мир и социальные ситуации. В то же время рефлексия это один из компонентов Я-концепции, благодаря развитости которой у ребенка формируется осознание собственного «Я» и представление о себе, как о самостоятельной, отдельной личности. В процессе работы и выполнения не только целенаправленных упражнений, но и использования подвижных и настольных игр с правилами, дети становятся способны соблюдать ограничения и установленные правила, контролировать собственную импульсивность и быть включенными в процессе всей деятельности. Соответственно формируется умение управлять собственным поведением, поведение становится просоциальным.

Познавательная активность развивается также в ходе всех компонентов занятия. Дети не только знают правила поведения и социальные нормы, но и в процессе выполнения заданий у них развивается потребность понять, как быть успешным. Эта же потребность в успешности при стимуляции, помощи и поддержки со стороны ведущих-психологов развивается и в познавательной деятельности. Выполняя задания, способствующие развитию внимания и памяти, установлению логических связей ребенок не только становится более успешным в учебной деятельности, но и меняется его понимание окружающего мира. Картина мира становится более наполненной и структурированной.

Коррекционным эффектом обладает прежде всего сама специфика работы в инклюзивной группе, которая включает в себя не только детей с ОВЗ, но и нормотипичных детей с поведенческими или коммуникативно-аффективными сложностями. Дети с ОВЗ, входящие в состав группы, имеют различные диагнозы (задержка психического развития, тяжёлые нарушения речи, высокофункциональные расстройства аутистического спектра, дети с умственной отсталостью и тяжелыми формами аутизма занимаются отдельно, но преследуя те же цели и задачи) и отличаются по возрасту. Коррекционный эффект при взаимодействии детей с ОВЗ и нормотипичных детей достигается за счет наблюдения за поведением более «сильных» членов группы и рефлексии (анализа своих чувств и поступков), возможности получения поддержки и обратной связи не только от ведущих, но и от других детей. Если для ребенка с ОВЗ этот эффект достаточно очевиден – «тянуться» за другими, при этом не чувствуя себя «не таким», то нормотипичным детям, имеющим сложности в коммуникативной или эмоционально-волевой сфере, такая группа позволяет почувствовать себя в роли опекающего и поддерживающего с одной стороны, и стимулирует повышение самоконтроля и саморегуляции с другой. Отсутствие сравнения детей между собой со стороны ведущих и категорический запрет попыток показать свою значимость и умелость за счет более слабых одноклассников, а при необходимости обсуждение

ситуации и эмоций участников, позволяет каждому ребенку преодолевать собственные сложности, гордиться собственными результатами, тем самым повышая уверенность в себе и гармонизируя самооценку.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва, 2008. – 398 с.
2. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во РАН, 1994. – 109 с.
3. Битова, А. Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи : научно-практический сборник. Вып. 2 / А. Л. Битова. – М. : Центр лечебной педагогики, 1999. – С. 44-52.
4. Денисова, О. А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: угрозы и перспективы решения в региональном контексте / О. А. Денисова, О. Л. Леханова. – Текст : электронный // Научный электронный архив академии естествознания. – URL: <https://econf.rae.ru/article/6388> (дата обращения: 7.08.2021).
5. Методика формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / авт.-сост.: Л. Х. Раимбакиева, Е. В. Долинина. – Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 88 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА ДОО

Пичугина Е. М.,
МБДОУ – детский сад № 516,
г. Екатеринбург

Реализация принципов и идей ФГОС дошкольного образования ставит задачу создания новой парадигмы образовательной деятельности с дошкольниками, что требует от педагога постоянного профессионального развития и выбора новых форм образовательной деятельности. На сегодняшний день для логопеда возникает необходимость включить задачи по коррекции речевых проблем у дошкольников во все аспекты образовательной деятельности в ДОО, тем самым расширить контекст решения логопедических задач, а значит, обогатить контекст развития дошкольника с речевыми нарушениями [3, с. 4].

Традиционная система логопедической коррекции на сегодняшний день имеет ряд специфических проблем, которые, с одной стороны, мешают достижению максимально возможных результатов, а с другой – не позволяют логопеду интегрировать свою деятельность в единое образовательное пространство ДОО [3, с. 5].

Одним из путей решения этих проблем мы видим применение современных педагогических технологий, в том числе проектную деятельность. Метод проектов с дошкольниками сегодня – это инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования.

Суть метода проекта заключается в стимулировании интереса детей к определенным проблемам, для решения которых необходимо владеть знаниями, а через проектную деятельность показать применение этих знаний на практике. Это позволяет рассматривать данный метод как инновацию в дошкольном образовании, деятельность между педагогом и дошкольниками будет носить характер сотрудничества, где участие могут принимать и другие субъекты образовательного процесса, например, родители. Следовательно, метод проектов делает образовательную систему ДОУ открытой для активного участия детей и их родителей, а основной его целью является развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей, где взрослые являются помощниками и направляют эту деятельность [5].

В дошкольном учреждении на логопункте ежегодно реализуются познавательно-исследовательские проекты: «Моя Россия», «Музеи родного города», «Дружба народов», «Волшебный мир театра», в соответствии с

годовыми задачами и учетом направлений коррекционной работы: развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа, слоговой структуры, совершенствование лексико-грамматического строя речи, связного высказывания.

Разработка и осуществление проекта проходит по основным этапам [1, с. 6]:

1. Подготовительный (мотивационный): создание проблемной ситуации, формулировка детьми исследовательской задачи, формулировка вопросов: Что такое? Почему? Можно ли? Кто? Что? Какая? Где? Когда? Как? Что знаем?

2. Реализация (основной): поиск информации (энциклопедии, передачи, интернет, фиксация в альбоме), получение информации в образовательной деятельности.

3. Презентация: демонстрация умений, знаний, презентация коллекций.

4. Обобщение знаний: выставки, создание тематического уголка в группе и кабинете, интеллектуальные игры, задания, сюжетно-ролевые и игры.

В ходе реализации проекта важно уделить внимание методам обучения:

– наглядные (просмотр фото-, видеоматериалов, рассматривание иллюстраций);

– словесные (рассказы педагога и детей, чтение литературы, беседы, сравнения, решение проблемных ситуаций);

– практические (игры и упражнения, моделирование, конструирование, коллекционирование, продуктивная деятельность, логопедическая викторина, мастерилки).

Итогами работы по внедрению проектов мы можем считать:

– получение знаний об объектах окружающего мира, представлений о социокультурных ценностях;

– расширение и активизация словарного запаса детей, развитие связной речи;

– освоение педагогами новых форм организации познавательно-исследовательской деятельности детей;

– проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности: игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.;

– объединение и реализация инициатив «педагоги – родители – дети» в воспитании детей.

Таким образом, использование метода проекта в работе с детьми с нарушением речи решает ряд важных задач:

– обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;

- развитие коммуникативных навыков;
- развитие познавательных способностей;
- развитие творческого воображения и мышления.

Литература

1. Гулидова, Т. Проектная деятельность в детском саду. Организация проектирования, конспекты проектов / Т. Гулидова. – М. : Изд-во «Учитель», 2020.

2. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. – М. : АРКТИ, 2006.

3. Немчанина, Е. С. Проектная деятельность педагога в работе с детьми с ОВЗ / Е. С. Немчанина. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 133-135. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3778/> (дата обращения: 02.09.2021).

4. Проектирование деятельности логопеда в контексте ФГОС дошкольного образования / авт.-сост. О. Н. Сенова, Т. В. Лисина, М. В. Уманская. – Нижний Тагил : НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

5. Харахнина, С. А. Проектная деятельность в детском саду в условиях реализации ФГОС дошкольного образования / С. А. Харахнина. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/proektnaya_deyatelnost_v_detskom_sadu_v_usloviyax_realizaczii_fgos_doshkolnogo_obrazovaniya/ (дата обращения: 14.09.2021). – Текст : электронный.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ МЕТОДАМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КОРРЕКЦИИ

Сирина Т. В.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

У детей с особыми потребностями отмечаются нарушения в сенсомоторном развитии, вызывающие трудности в обучении и формировании универсальных учебных действий. Необходимо уделять особое внимание развитию их сенсорной и моторной сферы, с этой целью на логопедических занятиях применяется метод сенсомоторной (двигательной) коррекции. Сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития высших психических функций, для полноценного формирования навыка чтения и письма.

Для своевременного выявления обучающихся 1 классов с нарушениями в сенсомоторном развитии, которые приводят к трудностям в усвоении образовательной программы, в первичное логопедическое обследование включены нейропсихологические приемы: проба «Реакция выбора», проба на динамический праксис, реципрокная координация, пробы Хеда, проба на слухомоторные координации. Обследование, проведенное в начале учебного года, выявило в 2017 г. – 23,9%; 2018 г. – 26,9%; 2019 г. – 29,7% первоклассников с нарушениями в сенсомоторной сфере.

В логопедические занятия был включен комплекс двигательных упражнений. Упражнения направлены на нормализацию функционирования подкорковых структур, активационных процессов, улучшение мозгового кровообращения, снятие тонических нарушений, повышение работоспособности. Также формируются навыки самоконтроля, саморегуляции, внимание, память, пространственные представления.

Упражнения подобраны с учетом принципов непрерывности и систематичности, от простого к сложному.

Упражнения, направленные на повышение работоспособности

Цель: повышение энергетизации головного мозга, устранение мышечного напряжения, повышение уровня психической активности и работоспособности.

– *Дыхательные упражнения:*

«Паровозик» – дышать сначала через левую, потом через правую ноздрю (правую ноздрю закрывать большим пальцем правой руки, остальные пальцы «смотрят» вверх; левую ноздрю – мизинцем правой руки). Дыхание медленное, глубокое.

Чередование дыхательных упражнений с голосовыми – глубоко вдохнуть. Пауза. На выдохе произносить звуки: пф-пф-пф-пф-пф. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: р-р-р-р. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: з-з-з-з.

– *Самомассаж головы, ушных раковин:*

«Мытье головы» – пальцы слегка расставить и немного согнуть в суставах. Кончиками пальцев массировать голову в направлении:

ото лба к макушке;

ото лба до затылка;

от ушей к шее.

«Обезьяна расчесывается» – пальцами правой руки массировать голову от левого виска к правой части затылка и обратно. Затем пальцами левой руки – от правого виска к левой части затылка. В более сложном варианте руки перекрещиваются у линии роста волос (большие пальцы – по средней линии). В такой позе интенсивно массировать голову ото лба к шее и обратно.

«Ушки» – растирать уши ладонями, как будто они замерзли; разминать три раза сверху вниз (по вертикали); растирать возвратно-поступательным движением в другом направлении (по горизонтали). Пальцы, исключая большие, соединены и направлены к затылку, локти вперед. Затем уши закрыть ладонями, а пальцы приложить к затылку, сблизив их.

– *Самомассаж пальцев рук:*

«Теплые ручки» – растирать и разминать пальцы рук и всей кисти от кончиков пальцев к основанию и обратно. Особое внимание следует уделить большому пальцу.

«Добываем огонь» – энергично растирать ладони друг о друга, чтобы стало горячо.

«Зажигалка» – обеими руками одновременно растирать о большие остальные пальцы по очереди (с указательного по мизинец), растирание каждого пальца по 2 раза. Двигать большим пальцем к себе и от себя.

«Точилка» – сжать одну руку в кулачок, вставлять в него поочередно по одному пальцу другой руки и покручивать влево-вправо каждый пальчик по 2 раза.

Различные игры и упражнения с применением массажных мячиков, су-джок колец, карандашей, прищепок и др. («Ежики», «Конструктор из прищепок», «Карандаш-волчок» и т. д.).

– *Упражнения для нормализации тонуса.*

Включают в себя упражнения на расслабление, контрастные упражнения и упражнения на стимуляцию тонуса.

– *Упражнения на расслабление* – релаксационная гимнастика «Облачко», «Ковер-самолет», «Листок». Исходя из нашего опыта, эти упражнения прекрасный способ настроить детей на занятие, повысить энергетизацию головного мозга.

– *Контрастные упражнения на тонус* необходимы для того, чтобы ребенок научился различать и создавать состояние напряжения и расслабления в своем теле.

«Кулачки» – руки положить на колени, сжать пальцы в кулачок покрепче, расслабить руки.

«Силачи» – наклониться, представляя, что нужно поднять тяжелую штангу, напрячь все тело, медленно поднимать штангу, удерживать ее над головой, потом резко сбросить, расслабить тело. Повторить 2–3 раза.

«Огонь и лед» – по команде «огонь» дети начинают интенсивные движения всем телом, по команде «лед» застывают в позе, в которой их застигла команда, напрягая до предела все тело. Несколько раз чередовать обе команды.

Как вариант можно предложить упражнения «Камень – вата», «Тряпичная кукла – оловянный солдатик».

Упражнения для развития памяти, внимания на двигательном уровне

Цель: создание базы для развития зрительной, слуховой памяти и внимания.

– *Упражнения для развития памяти:*

«Серия движений» – показывается серия движений, например, руки за голову, руки на плечи, руки на пояс, детям необходимо многократно и без ошибок повторить движения.

«Вспомни движение» – среди участников игры выбирается ведущий. Участники игры становятся перед ним и по очереди демонстрируют какое-то движение. Ведущий запоминает эти движения. Затем педагог называет имя любого участника, ведущий должен вспомнить и повторить его движения.

– *Упражнения для развития внимания:*

«Капитаны» – выполнять движения за педагогом, если была команда «капитаны».

«Обезьянки» – повторять движения за ведущим, но отставать от него на одно движение.

«Четыре стихии» – выполнять движения в соответствии со словами-командами: «земля» – руки вниз, «вода» – вытянуть руки вперед, «воздух» – поднять руки вверх, «огонь» – произвести вращение руками в локтевых суставах.

Упражнения, направленные на развитие пространственных представлений

Цель: автоматизация навыков ориентировки в правых и левых частях тела, уточнение пространственных представлений, формирование умения определять пространственные соотношения между предметами.

«Роботы» – изображать робота, точно и правильно выполняющего команды: «Один шаг вперед, два шага направо, прыжок вверх, три шага налево, вниз (присесть) и т. д.». В качестве усложнения – «Непослушный робот». Выполнять все команды наоборот: идти не вперед, а назад; поворачивать не направо, а налево».

«Делай как я» – дети попарно становятся лицом друг к другу, один из каждой пары задает определенную позу, например правая рука на поясе, левая рука поднята вверх. Второй ученик из пары должен принять такую же позу. Начинаем с простых движений, затем усложняем перекрестными позами.

Упражнения для развития межполушарного взаимодействия

Цель: синхронизация работы полушарий, улучшение мыслительной деятельности, памяти и внимания.

Отработка сочетающихся движений глаз, языка и рук – руки лежат на коленях; попеременно правой рукой ударять по правому колену, левой рукой – по левому колену. Одновременно с ударом выполнять движения глаз в одноименную, затем в противоположную от руки сторону.

«Ушко – носик» – левой рукой коснуться кончика носа, а правой рукой – левого уха. Далее чередуем руки. Можно усложнить, добавив между движениями хлопок.

«Часики» – двигать язык к уголкам рта вправо-влево, движение рук и языка разнонаправленные, как усложнение добавляется синхронное (одно- и разнонаправленное движение глаз).

Включение комплекса двигательных упражнений позволило сократить количество обучающихся с нарушениями в сенсомоторной сфере на 41% – 2018 г.; 44,5% – 2019 г.; 47,2% – 2020 г. (по результатам логопедического обследования первоклассников в конце учебного года).

Сопровождение логопедических занятий методами двигательной коррекции способствует повышению уровня психической активности и работоспособности, формированию навыков самоконтроля, умения планировать учебную деятельность, позволяет на более качественном уровне устранять имеющиеся нарушения, таким образом, создается база для успешного овладения навыками чтения и письма, формирования универсальных учебных действий.

Литература

1. Кузнеченкова, С. О. Нейройога. Воспитание и развитие ребенка с пользой для здоровья / С. О. Кузнеченкова. – М. : Речь, 2010. – 246 с.
2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.

3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.

4. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 288 с.

5. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2001. – 128 с.

6. Сунцова, А. В. Изучаем пространство: лево – право, верх – низ, близко – далеко / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М. : Эксмо, 2010. – 58 с.

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Соколик Ю. Л.,
заместитель директора МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

2020 год стал годом испытания для всей системы образования: педагоги, учащиеся и родители оказались в условиях дистанционного обучения, беспрецедентного с точки зрения масштаба и длительности. Конечно, дистанционные технологии и ранее использовались в профессиональном образовании, но переход на онлайн-обучение детей стал сложной задачей как для школы, так и для дополнительного образования.

В условиях домашней самоизоляции оказалось особенно важным, чтобы дети не прерывали своего хобби и образования в секции или кружке. Именно поэтому организации дополнительного образования задались вопросом, как сохранить у ребят интерес к занятиям без групповых встреч и без личного контакта?

Из опыта работы МАУ ДО Центра «Семья и школа» в условиях невозможности полноценного формата занятий можно выделить основные проблемы и ограничения, с которыми столкнулась система дополнительного образования в условиях дистанта:

– большая часть дополнительных образовательных программ ориентирована на практическую деятельность. Если теоретический материал можно представить в форме видеоуроков, мастер-классов или инструкций, то практическое занятие провести достаточно сложно. Невозможно сидя перед экраном монитора поставить массовый танец для хореографического коллектива, организовать командное спортивное либо туристическое мероприятие и т. д., то есть возникает риск снижения качества образования;

– педагоги дополнительного образования вынуждены были самостоятельно адаптировать программы к дистанционным занятиям. Если учителя теоретических дисциплин могут найти на различных онлайн-ресурсах тесты, рабочие тетради и другие вспомогательные материалы, то преподавателям театрального мастерства или прикладного творчества пришлось самим создавать материалы для проверки и закрепления полученных знаний;

– немаловажными оказались материально-технические проблемы организации: далеко не каждый кабинет учреждения дополнительного образования оборудован компьютером и высокоскоростным интернетом, чтобы организовать онлайн-трансляции для общения с обучающимися;

– подготовленность педагогических кадров. Часть педагогического состава не обладала в достаточной степени навыками использования

цифровых инструментов в обучении. В связи с этим педагоги в срочном порядке вынуждены были проходить обучение, чтобы сохранить контингент своих объединений;

– организационные проблемы: сложность планирования занятий дома. Участие в дополнительном образовании является не обязательным, а инициативным, поэтому в условиях недостаточной мотивации поначалу отсеклось некоторое количество обучающихся. У детей возникли сложности в планировании процесса обучения и распорядка дня. Свою роль сыграло повышение общей тревожности и неопределенности в период пандемии, а также нехватка времени: родители должны были работать онлайн либо вне дома и решать вопрос, как оставить детей перед монитором. В некоторых семьях отсутствуют необходимые условия (оборудование, доступ в интернет). Педагогам и родителям также пришлось тратить значительно большее время на коммуникации по построению образовательного процесса. Родителям пришлось активнее принимать участие в образовательном процессе, вникать в материал, который было необходимо донести до детей, в результате у родителей создалось субъективное ощущение перегруженностью информацией.

В процессе решения указанных проблем, чтобы удержать интерес и внимание детей и родителей на дистанте, были предложены оригинальные решения, каждому педагогу пришлось адаптировать свои занятия.

Все объединения МАУ ДО ЦСШ смогли перейти на дистант, но в связи с различными направленностями дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ студиям, реализующим программы художественной направленности, осуществить этот переход оказалось легче. Теоретическими занятиями в изостудии, кружках прикладного творчества, бисероплетения стали различные мастер-классы, игры, тесты, задания, которые в формате фото- и видеоматериалов размещались в открытом доступе на следующих платформах: официальный сайт МАУ ДО ЦСШ, официальные группы Вконтакте и Instagram, канал организации на YouTube. Для практических занятий были организованы групповые конференции на платформах Zoom, WhatsApp.

Объединения, реализующие программы социально-гуманитарной направленности – логопедические, психологические, социально-педагогические – также разрабатывали и проводили занятия в онлайн-формате, однако удаленные групповые формы реализации данных программ в силу специфики оказались не настолько эффективными, как очные занятия. Таким образом, практика показала, что данные образовательные программы на сегодняшний день не могут быть полностью перенесены в онлайн качественно, безопасно и без потери качества.

В конце учебного года на совещаниях педагогического коллектива МАУ ДО ЦСШ были выделены положительные и отрицательные итоги

дистанционного обучения. Недостатками такого формата обучения можно считать следующие:

- отсутствие живого общения педагога и обучающегося, сложности в оценке результатов освоения образовательной программы;
- сильная зависимость качества дистанционного обучения от технической оснащённости образовательного процесса;
- отсутствие взаимодействия между обучающимися (положительного общения, обмена опытом);
- субъективное ощущение родителей перегруженностью информацией;
- высокая трудоемкость переработки образовательных программ дополнительного образования;
- сложности с мотивацией и чувством ответственности у обучающихся, слабый контроль учебного процесса.

Достоинства дистанционного обучения:

- индивидуальный график обучения. Родители могли скачать задания в удобное для них время и выполнять с ребенком;
- педагоги смогли освоить больше программ повышения квалификации: появилась возможность освоить такие программы дистанционно, не отрываясь от работы и семьи;
- несомненным плюсом стала высокая конкурсная активность. Несмотря на то, что массовые очные мероприятия были запрещены, усилиями региональных и муниципальных органов управления, модельных центров, образовательных организаций, педагогов большое количество конкурсов, фестивалей, соревнований стали проводить онлайн; в них смогли принять участие дети из самых разных регионов;
- опыт дистанта побудил часть педагогов дополнительного образования переосмыслить средства и методы работы, задуматься, как они организуют занятия, выстраивают разные виды индивидуальной и групповой работы, устанавливают контакт и обратную связь с учащимися, оценивают их успехи;
- переход дополнительного образования в онлайн помог многим родителям лучше увидеть, чем занимается их ребенок, занять более активную позицию в проектировании образовательной траектории.

Сегодня время диктует свои условия. И если раньше образовательные организации только думали о новых направлениях, то сейчас начали их внедрять в ускоренном режиме. Скорее всего, элементы дистанта останутся на всех ступенях образования. Но полного перехода не будет, поскольку очное взаимодействие ученика с педагогом само по себе является обучением, и его не заменить ничем. Как и любой кризис, пандемия дала толчок для движения вперед, для развития. Возможно, дистанционный формат не коснется основной программы, скорее это будут дополни-

тельные занятия для детей, которые заинтересованы в более глубоких знаниях.

Все без исключения участники образовательных отношений сильно продвинулись в освоении цифровых технологий. Это означает появление как у взрослых, так и у детей новых компетенций, крайне важных в современном мире.

УСЛОВИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСКУССТВА

Сулова О. А.,

педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр поддержки детства»,
г. Екатеринбург

В Концепции развития дополнительного образования детей говорится, что образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя. В XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности.

Много лет я занимаюсь с детьми изобразительным и архитектурным творчеством. Мной были созданы авторские программы «Художественная мастерская» и «ДОМ (Дерзай-Осмыслий-Моделируй)». Также я со своими коллегами разрабатывала развивающие программы и вела занятия для детей по предметам искусства «Введение в язык искусства» (Н. Э. Басина, О. А. Сулова), «Компьютерная графика и анимация для детей» (Е. Э. Храмцова, Н. Э. Басина, О. А. Сулова).

Цель данных программ – формирование эстетического отношения к миру, создание условий для творческой самореализации учащихся и их самоопределения.

Современный мир это бесконечный поток информации. С экранов наших гаджетов льется масса предложений, соблазнов, нравоучений, приказов, негодований. Жизнь современного ребенка проходит на фоне постоянного внешнего эмоционально-чувственного давления.

Занятия искусством позволяют изучать, распознавать, оттачивать область чувств. Произведения искусства хранят чувства, эмоции, надежды, мечты, мысли, мировоззрения многих поколений. Каждый художник имеет свой интерес в искусстве, исследует свою тему. Клоду Моне интересна сиюминутность света, Василию Кандинскому – взаимодействие форм, Казимиру Малевичу – беспредметность. Ван Гог пытался постичь духовную составляющую мироздания. Поль Сезанн исследовал объем, структуру предмета и мира, его незабываемость и постоянство. Анри Матисс передавал настроение через цвет и форму, и т. д... Вступая во взаимодействие с произведениями искусства, путешествуя по миру искусства, ребенок проживает множество ощущений, эмоций, чувств.

В процессе творческих занятий я помогаю ребенку вступить в чувственный диалог с искусством, побуждаю его к осмыслению себя и своей

деятельности. Вместе мы пытаемся понять: «Как и что «Я» чувствую, думаю, делаю? Какой «Я»? Чем «Я» похож на других? Чем «Я» отличаюсь? Как общение с пространством изобразительного искусства изменяет Меня? Где Мое место в мире?

Для занятий, развивающих чувственный мир ребенка и как следствие понимание себя, необходимы особые условия: искренность, способность делать выбор, работа со страхами детей. В действительности этих условий больше, но в данном материале я остановлюсь на базовых трех.

Искренность. Необходимое условие для диалога с детьми – это искренность. Искра света, огня в чувстве. Если чувства искрят – они живые, наполненные силой и энергией. И мы чувствуем, что – человек живой. Он способен страстно любить, негодовать, желать, жить и делать что-либо с чувством, от души.

Искрение, живые чувства помогают справиться с трудностями, найти ответ, понять себя, почувствовать свой интерес. Из искренних чувств рождаются собственные смыслы, собственная речь.

Искренность педагога способна тронуть чувства ребенка и дать ему возможность радостного сопереживания. При выполнении творческой работы ребенок сможет быть эмоционально наполненным и проживать свои ощущения и эмоции, вступая в диалог с педагогом, проговаривать свои чувства и осознавать их. Так постепенно происходит формирование у ребенка тонкого чувственного восприятия окружающего мира и восприятие себя в этом мире. Поэтому так важно быть искренним. Искренность – это твои слова, сказанные с твоим чувством, о том, что очень важно и ценно для тебя.

Если осознаешь свой интерес в жизни, тогда сможешь определить, чем заниматься профессионально и что сможешь от души отдать людям.

Выбор – это ситуация неопределенности в условиях нескольких вариантов решений. Перед ребенком стоит задача определиться в данной неопределенности. Внимательному чувствованию мы постепенно учимся на занятиях, развивая свою способность осознавать свои чувства.

Для разного возраста я использую различные формы занятий, но на любом занятии есть ситуация выбора.

Для дошкольников я использую для ввода в тему занятия сказку. Через сказку ребенок усваивает систему социальных ценностей, но не только. Через сказку ребенок получает опыт проживания правил социума, осваивает их чувствами.

Формы сказок различные: сказка-цвет, сказка-звук, сказка-путешествие, сказка-взаимодействие, сказка-мастерилка и т. д.

Главное – включить ребенка в сказку; для этого я не просто ее рассказываю, а творю сказочное повествование прямо здесь и сейчас, в диалоге и во взаимодействии с детьми.

Задавая сказочную ситуацию, я спрашиваю каждого ребенка: «Кем ты будешь в сказке?», «Что ты возьмешь с собой?», «Что ты увидел, услышал в пути?», «Что ты почувствовал (испугался, обрадовался, разозлился, соскучился)?», «С кем ты будешь дружить, кому поможешь, кого угостишь, с кем будешь сражаться?»

Я останавливаю сказку в проблемной для персонажей ситуации и спрашиваю: «Как нам сейчас поступить, что будем делать?» Затем разыгрываю несколько вариантов, предложенных детьми, обсуждая с ними развертывание событий.

Рисую сказку на листе, я также включаю их в процесс как соавторов: «Какой цвет мне сейчас выбрать?», «Какой узор использовать?», «Какую форму взять?», «Кто будет этим деревом, горой, облаком?», «Какой голос у вашего персонажа, как он звучит?», «Как ваш персонаж двигается?», «Что ваш персонаж любит делать?», «Какой у него характер, какое настроение?», «Что увидел, сделал, сказал этот персонаж?», «Что случится если...?»

В процессе сказочной игры ребенок проживает различные оттенки чувств. Он приобретает опыт чувствования, проживания, постепенно накапливает спектр разнообразных переживаний. Учитя чувствовать и понимать, что нравится или не нравится. Когда ребенок придумывает название для своего рисунка, ему необходимо чувства перевести в слова, вербализировать их. Часто для ребенка это сложно. Я помогаю вопросами: «Что ты чувствуешь?», «В какой ситуации в жизни так бывает?», «Если это произойдет с тобой, как тебе будет, что ты почувствуешь?», «Что чувствуют твои нарисованные персонажи (тепло – холодно, легко – тяжело, страшно, тревожно, весело, скучно и т. д.)?» Так рождается Имя, название художественной работы.

Для школьников также создаю на занятиях ситуацию выбора.

Занятие начинается с выбора темы, чтобы рисовать или мастерить из своего желания, с интересом. Тогда художественная работа будет содержать собственные чувства ребенка, будет живая, авторская и будет отражать ребенка, что он любит и то, как он это выражает.

Я задаю вопрос: «Что ты хочешь рисовать или мастерить?».

Есть дети, которые, приходя с идеей, знают, что хотят. Другие – нет. Тогда я задаю вопрос: «Какими художественными материалами ты хочешь сегодня работать, в какой технике?».

Если ребенок идет от художественной техники, я предлагаю посмотреть картины, выполненные в этой технике. Если ребенку понравилась картина, я спрашиваю: «Что тебе понравилось (цвет, настроение, идея, сюжет)?»

Часто ребенку в одной картине нравится цвет, в другой персонаж. Я помогаю, оттолкнувшись от выбранных сюжетов, создать свою карти-

ну или выполнить работу по мотивам, вложив в нее свои чувства, своих персонажей, свой сюжет.

Возникает калейдоскоп вопросов: «В каком жанре, что ты хочешь порисовать (пейзаж, портрет, животных, сценку из жизни и т. д.)?» Если жанр выбран, раскручиваю тему дальше: «Какое время года, время суток? Какое настроение в картине? О чем эта картина? Как она звучит? Какие персонажи в ней живут? Что чувствуют герои? Что может быть за рамками картины? Что мы увидим, если раздвинем рамки и продолжим картину влево, вправо, вверх или вниз? Что хочет рассказать нам художник? С помощью, каких цветов, форм, линий, фактуры передается настроение? Есть ли контраст, ритм, динамика, многоплановость, равновесие в композиции картины?»

На занятии часто возникает ситуация, когда педагог находится в индивидуальном диалоге с конкретным ребенком. Но помощь или совет может быть нужен сразу нескольким учащимся. Дети знают, что разговариваю я только с одним учащимся и грубо перебивать нас нельзя. В этом случае ребенку опять предоставляется выбор: решить свою проблему самостоятельно; спросить у товарища; послушать тихо, что педагог обсуждает с другим учеником или просто заняться пока чем-то другим.

Так ребенок попадает все время в ситуацию выбора и рефлексии.

Страх. Работа со страхами. Часто во время рисования, возникает т. н. «точка разочарования». Особенно остро эта проблема стоит у подростков: правильно – не правильно; хорошо – плохо, получилось – не получилось. Ребенку кажется, что он все испортил и не понятно, что делать дальше? Руки опускаются, и энергии продолжать картину, вроде как, нет. Это ситуация, когда ребенок не знает, что делать дальше. Он дальше еще не ходил, он не знает как «там» и что «там» делать? В этот момент нужна помощь, надо подсказать варианты действия. Тогда ребенок выберет, что делать и сможет двигаться дальше. Я стараюсь донести до ребенка, что педагог рядом, не надо уходить в уныние, нужно обратиться за помощью.

Ребенок заявляет: «Я не умею рисовать! Уговоры попробовать и нарисовать хоть что-то, не помогают. Я задаю вопрос: «Карандаш можешь держать?» «Могу...». «Держи. Линию можешь провести?» «Могу...». «Проведи. Кружок можешь нарисовать?» «Нет...». «Давай вместе. Так ведь можешь! А кружок может быть ягодкой, мячиком, солнцем и всем, чем хочешь!» «Теперь нарисуй, что хочешь!»

Или ребенок не начинает работу и заявляет: «У меня не получится!». Я подхватываю: «Хорошо, давай представим, что не получилось. И что? Конец света? Хочешь, заранее, сейчас поплачем? Нет?». «Нет». «Если не получится, я тебе дам еще лист бумаги, и мы подумаем, как нарисовать то, что не получилось. Начни, а вдруг у тебя получится. Пока не попро-

буешь – не узнаешь». Я подбадриваю: «Видишь, все получается! Давай скорее, продолжай рисовать!».

Так занятия искусством помогают ребенку осознавать себя, понимать природу своих переживаний, выявлять свои интересы, развивать свои личностные качества, мыслить, творить свой внутренний мир, не бояться пробовать и ошибаться, искать свой путь и свое место в этом мире.

В процессе практики художественного образования детей мной были разработаны карты мониторинга с критериями для отслеживания результатов обучения.

Литература

1. Басина, Н. Э. Введение в язык искусства. Формирование целостной картины мира на основе интеграции учебных предметов / Н. Э. Басина, О. А. Сулова. – Екатеринбург, 2003.

2. Басина, Н. Э. Цвет. Звук. Материал. Программа развивающих занятий для дошкольников и младших школьников / Н. Э. Басина, О. А. Сулова. – Москва : Чистые пруды, 2006 (Библиотечка «Первого сентября»). Серия «Искусство», выпуск 4 (10)).

3. Басина, Н. С кисточкой и музыкой в ладошке... / Н. Басина, О. Сулова. – М. : Фирма «ЛИНКА-пресс», 1997. – 124 с.

4. Дом, который построили «Мы»: авторская модель образовательного учреждения // Я вхожу в мир искусств. – 2000. – № 3.

5. Клевцова, В. А. Я-образ в профессиональном самоопределении личности / В. А. Клевцова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1.

6. Мольц, М. Я – это я, или Как стать счастливым : пер. с англ. / М. Мольц. – М. : Прогресс ; Культура, 1994. – 191 с.

7. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. университета, 1983.

8. Сулимова, Н. П. Технология межпредметной интеграции на основе методов театральной педагогики. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды. Образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования / Н. П. Сулимова, О. А. Сулова, Е. Н. Танаева. – Екатеринбург, 2005.

9. Сулова, О. А. Художественная мастерская. Учебная программа для детей 3–15 лет / О. А. Сулова. – Екатеринбург : Издательство «АМБ», 2007.

10. Сулова, О. А. Статьи / О. А. Сулова // Школа творческого развития : сборник / составители: О. А. Медведева, Р. Г. Радченко. – Екатеринбург, 2005.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ СХЕМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Тилопо М. В.,
учитель-логопед МАУ ДО «ЦДК»,
г. Екатеринбург

Важность периода дошкольного детства, являющегося наиболее благоприятным временем общего развития, временем формирования основного фундамента для овладения в дальнейшем различными видами сложной и специальной деятельности, ни у кого не вызывает сомнения.

Понимание данного постулата находит свое подтверждение и в новом Законе об образовании и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

В каждой группе любого дошкольного образовательного учреждения есть дети, испытывающие определенные трудности в процессе обучения.

У таких детей могут быть среди прочих и речевые расстройства, которые, как правило, носят системный характер, то есть речь страдает как целостная функциональная система, включая все ее компоненты (фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй), нередко наблюдаются различные патологические клинические проявления, отмечаются недостатки в развитии психических процессов, таких как внимание, восприятие различной модальности (зрительное, пространственное, тактильное, кинестетическое и т. д.), память и мышление составляют первичную базу для формирования речи и находятся в прямой зависимости от степени ее нарушения.

Все вышеперечисленное сопровождается не менее стойкими и выраженными нарушениями моторной сферы (общей, мелкой моторики кистей и пальцев рук).

Как же за достаточно короткий срок помочь ребенку минимизировать имеющиеся у детей проблемы и максимально способствовать развитию базовых предпосылок учебной деятельности?

Необходимость решения этой проблемы смотивировала поиск средств повышения эффективности коррекции и развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Одной из *«волшебных палочек»* стало *использование зрительных схем-моделей*.

Это понятие не ново, оно часто встречается в Интернете, в литературе и на практике.

Согласно теории П. Я. Гальперина, «Поэтапное формирование умственных действий», процесс регуляции движений, на пути к автоматизации, включает в себя следующие технологические операции: становление предварительного представления о самом процессе действия и его резуль-

тате, не только о конечном, но и о промежуточных, учет условий действия и его фактического течения, сопоставление последнего с принятым образцом, выявление и устранение наступающих отклонений [3, с. 32].

Деятельность, организованная таким образом, называется ориентировочной. И выстраивается с соблюдением следующей последовательности этапов.

Что же послужит мотивацией для детей?

Начальным этапом в этом случае станет моделирование игровой ситуации, в ходе которой происходит *порождение и осознание* важности каждого органа артикуляции, способы их действий, а также то, что произнесение звука – комплекс последовательных операций артикуляционного аппарата. Увлекаясь игрой, стараясь как можно лучше соблюсти ее условия, ребенок не замечает, что его учат; что он вводится в позицию исследователя. Благоприятный эмоциональный фон создают упражнения типа Путешествия «Веселого язычка» с использованием сказок, веселых стишков. Поможет в игре и открывшийся факт: «рисовать можно не только предметы, но и речь», в данном случае звук.

А вы знаете, что и у вас есть Веселый язычок. А живет он за красивыми губами и белыми зубами...

Кроме Сказки про Веселый язычок, может использоваться ситуация сравнения неправильного произнесения звука ребенком и образцом, произнесенным взрослым, аудио – или видео – материалы.

2 этап. Следующий момент формирования действия звукопроизношения называется ориентировочным.

На этом этапе в ситуации сотрудничества логопеда и ребенка составляется план, проект действия, на основе анализа произнесения звука и разделения его на отдельные последовательные операции с созданием представления об ориентирах правильного произнесения звука. Для более успешного выполнения этого этапа используются артикуляционные профили, эталонное звукопроизношение взрослым и самим ребенком перед зеркалом, использование пластичного модуля «ЯЗЫЧОК».

Какие в результате выделены ориентиры...

В результате выделяются следующие ориентиры действия:

- 1 – губы;
- 2 – зубы;
- 3 – язык;
- 4 – воздушная струя;
- 5 – голос.











Эти ориентиры наряду с непосредственным действием выполняют и другие функции, образуя ориентировочную, исполнительную и контрольную часть операции.

После усвоения последовательности определяем внутреннюю программу на определенной карточке с использованием знаковых и символических средств, иными словами, составляется карточка. Кроме проговаривания программы, которую далее мы будем называть «Правило звука», уместно использовать рисунки, сделанные детьми самостоятельно. Эти зарисовки помогают лучше запомнить, т. к. являются средством обозначения *понятого* содержания текста. С одной стороны это будет символ рабочего звука, а с другой – программа правильного звукопроизнесения.

По словам П. Я. Гальперина, в исполнительной части происходит ассоциативное прохождение объективного содержания в подсознание [3, с. 29].

На практике при формировании, например, свистящих звуков в ситуации разделенного действия ребенок вместе со взрослым выполняет весь состав операций в строгой последовательности, необходимой для достижения результата:

- 1) операция с губами – *губы растянуты в стороны «в улыбке»*;
- 2) операция с зубами – *зубы плотно сжаты – «заборчик»*;
- 3) операция с языком – *язык широкий, распластан и упирается в нижние зубы, а для профилактики «призубности» – в ямку за нижними зубами*;
- 4) операция с воздушной струей – *сильная воздушная струя посередине языка*;
- 5) операция с голосом – *голосок не работает*.

Правило звука [С]		
	Губы в улыбке	
	Зубы «заборчиком»	
	Язык «лопаточкой» упирается в ямку за нижними зубами	
	Сильная воздушная струя посередине языка	
	Голосок не работает	

Роль этого этапа очень важна, так как ни увеличение количества повторных проговариваний «Правила звука», ни многократное использование самого действия не сможет в последующем изжить недостатки пред-

варительного представления о действии, внимание акцентируется на внутренней программе каждой операции или на ориентирах действия.

3 этап. После выделения ориентировочной основы приступаем к исполнительной части формирования правильного произнесения звука.

В совместной предметно-практической деятельности с педагогом дети учатся последовательно сравнивать свое произнесение рабочего звука с программой, названной «Правило звука», и находя места отклонения от идеала.

В дальнейшем ребенку предлагается остановиться при неправильном произношении рабочего звука и, не называя нарушенную операцию, предложить оценить свое выполнение, а затем самостоятельно закончить действие, отыскав нужное выполнение операции. Эта остановка служит сигналом неправильности выполнения действия и необходимости обращения к «Правилу звука», таким образом, выполнение операции формируется в результате не столько многократным проговариванием, сколько посредством подкрепления его механизмом образования сигнальной связи. Проговаривается «Правило звука» в сочетании со зрительной опорой, карточкой-схемой, на каждом индивидуальном занятии и на этапе постановки, и на этапе автоматизации изолированного звука перед выполнением специальной артикуляционной гимнастики.

Эта последовательность важна и обусловлена тем, что каждое артикуляционное упражнение готовит звукопроизводительный аппарат. В ходе гимнастики мышцы не только тренируются в выполнении определенного навыка в игровой форме, но и приобретают ощущения от движения.

Если у ребенка встречается особое затруднение при выполнении операции «язык лопаточка», то какие артикуляционные упражнения нужно предложить ребенку, например: «Наказать непослушный язычок», «Чищу зубы», «Паровозик свистит», «Горка»; навык, необходимый для операции «губы в улыбке», развивается упражнением «Лягушка».

Можно утверждать, что «Правило звука» становится внутренней мотивацией для более качественного выполнения артикуляционной гимнастики. Ребенок уже не просто играет, а играет, чтобы сделать язычок сильным, способным выполнить любое задание: «лопаточку», «чашечку», а после этого красиво зарычать или засвистеть, или зашипеть.

Для эффективной автоматизации звука на уровне слогов и слов навык постановки правильного артикуляционного уклада подкрепляется регулярным воспроизведением «Правила звука» вслух, затем шепотом и после чего «про себя».

4 этап. Контрольная часть процесса формирования правильного звукопроизношения имеет две фазы:

Первая – допускает сохранение контроля со стороны педагога, хотя «Правило звука» уже перешло у ребенка во внутренний план действия.

При отклонении произношения ребенка от нормы бывает достаточно напомнить ему об этом жестом, указывающим на карточку-схему, или фразой: «Вспомни “Правило звука”, чтобы восстановить процесс действия, допустимый образцом».

Вторая – звукопроизношение можно считать сформированным т. к. оно отличается устойчивостью при выполнении различных заданий и сохраняется четким в разнообразных ситуациях, т. е. регулируется ребенком самостоятельно. В дальнейшем возможно повторное использование такого стабилизирующего мотива, как установка: «Мы говорим красиво, четко и правильно». Этот прием способствует созданию оптимально речевой развивающей среды, которая, по словам Л. С. Выготского, «может породить в ребенке побуждение к самостоятельному упражнению и внутреннее удовольствие от процесса тренировки» [2]. Так зрительная схема-модель становится средством и опорой интериоризации действий.

Овладение детьми данным видом деятельности становится благодатной почвой для обучения в начальной школе. Новые схемы, новые понятия легко усваиваются детьми. От этого, по моему мнению, во многом, зависит успешность как так адаптации в новой социальной среде и обучения в начальной школе моих выпускников.

Данный вид работы легко можно использовать при работе в общеразвивающей группе, при подготовке к обучению грамоте, знакомя детей с любым даже сохранным звуком, при различении двух оппозиционных по звонкости глухости и по артикуляции звуков. В дальнейшем в специальных задачах модели могут помочь детям понять не только то, что слово – это сообщение, но и попытаться зафиксировать это в предельно общей модели. Любая модель имеет функции – обобщающую, планирующую и контрольную, что реализуется как средство анализа языка.

Овладение детьми данным видом деятельности становится благодатной почвой для обучения в начальной школе. Новые схемы, новые понятия легко усваиваются детьми. От этого, по моему мнению, во многом, зависит успешность адаптации в новой социальной среде и обучения в начальной школе моих выпускников.

Данный вид работы легко можно использовать при работе в общеразвивающей группе, при подготовке к обучению грамоте, знакомя детей с любым даже сохранным звуком, при различении двух оппозиционных по звонкости глухости и по артикуляции звуков.

Литература

1. Айдарова, Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2005. – 670 с.

3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
4. Гальперин, П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1.
5. Ляудис, В. Я., Негуре И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негуре. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 148 с.

МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Ужакова К. С.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Развитие речи – сложный и многосторонний процесс. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему выражать свои мысли, шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. В настоящее время возрастает количество детей, имеющих речевые нарушения, которые проявляются в недостаточном развитии звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, связной речи, просодической стороны речи.

Ознакомление детей с устным народным творчеством и включение малых фольклорных форм в коррекционную логопедическую работу предполагает комплексное воздействие на все стороны речевого дефекта. Под малыми формами фольклора понимают небольшие по объему произведения народного творчества, в которых заключается совокупность приемов и изобразительных средств. К ним относятся: скороговорки, загадки, потешки, пословицы, поговорки, колыбельные, прибаутки, считалки (О. Л. Князева) [5]. Говоря о детском фольклоре, надо прежде всего иметь в виду произведения устного народного творчества, отличительной чертой которых является учет психологии и возрастных особенностей детей. «Сколь, однако, ни обширен круг произведений, созданных взрослыми для детей, это лишь часть детского фольклора. Другая его часть состоит из произведений, которые потеряли серьезное значение в жизни взрослых людей и перешли к детям» [2]. Произведения устного народного творчества – это богатство и украшение нашей речи. Они создавались народом и передавались из уст в уста. По словам А. П. Усовой: «Словесное русское народное творчество заключает в себе поэтические ценности, его влияние на развитие речи детей неоспоримо» [10].

Анализируя логопедическую, психолого-педагогическую, и методическую литературу, можно отметить, что фольклор признан одним из важных средств использования в работе с детьми, имеющими нарушениями речи. Возможность и необходимость использования фольклора в процессе развития речи представлены в работах Н. С. Карпинской [4], О. С. Ушаковой [11]. По словам Н. С. Карпинской: «Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи» [4].

Отбор коррекционно-развивающего фольклорного материала для занятия осуществляется в рамках изучаемых лексических тем с учетом активного и действенного познания детьми окружающего мира, уровня их речевого развития. Изучение фольклорных форм происходит на разных этапах занятия: в организационном моменте (так, при введении детей в тему занятия загадываем, отгадываем, придумываем загадки), в основной части (при изучении темы используем потешки, пословицы, поговорки, считалки), во время физкультурных минуток и пальчиковой гимнастики (народные игры, потешки). Занятия превращаются в захватывающие приключения. В результате, у учащихся вырабатывается устойчивый интерес к занятиям, растет стремление достичь цели, повышается мотивация к процессу обучения, создаются благоприятные условия для достижения успеха. С включением малых фольклорных форм создаются условия для постепенного воздействия на учащихся с нарушением речи, что способствует гармоничному развитию личности. Словесное русское народное творчество включает в себе поэтические ценности. Его влияние на развитие речи неоспоримо.

С помощью малых фольклорных форм решаются задачи коррекции речевых нарушений у детей. Созданный народом язык богат образными разговорными формами, выразительной лексикой. Фольклор дает прекрасные образцы речи, подражание которым позволяет ребенку успешно овладеть родным языком. Рассмотрим примеры разных фольклорных форм.

Скороговорки (чистоговорки) – короткие стишки, обучающие детей правильной и чистой речи. С помощью скороговорок формируется правильное произношение звуков речи, усвоение трудно сочетаемых звуков и слов, развивается фонематический слух. Также это полезные грамматические упражнения, тренирующие ребенка в правильном, осмысленном употреблении частей слова и частей речи, игра в словотворчество. Использование скороговорок помогает закрепить четкую дикцию, попробовать различное высотное, тембральное звучание. Например, произнесение скороговорок с разной интонацией: вопросительной, восклицательной, с чувством обиды, с постановкой ударения на каждое из слов по очереди. Стихотворная ритмика организует четкость речи, не разрешает пропускать, менять звуки. Происходит формирование и развитие правильного дыхания.

Следует работать над просодической стороной речи с помощью фольклора. Часто дети испытывают трудности при построении высказываний: говорят быстро, нечетко, «проглатывают» окончания или замедляют, растягивают слова. Незаменимым материалом для дикционных упражнений служат скороговорки, пословицы, поговорки, загадки.

Пословицы и поговорки – особый вид устной поэзии. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов) они передают

отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Используя в своей речи поговорки и поговорки, дети учатся ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, образно описывать предмет, давая ему яркую характеристику. В логопедической работе поговорки и поговорки часто используют для развития связной речи. Развивается звуковая культура слова: четкое и правильное звукопроизношение, фонематическое восприятие. В качестве примера приведем поговорки для дифференциации звуков «с» и «ш»: «Поспешешь – людей насмешишь».

Отгадывание и придумывание загадок также оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации) способствует формированию образности речи. Загадки обогащают словарь детей за счет многозначности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее. Посредством загадки развивается чуткость к языку, умение отбирать нужные слова, постепенно овладевая образной системой языка. Можно выделить несколько видов деятельности детей в играх с загадками: придумывание, загадывание, отгадывание, доказательство правильности отгадок, сравнение загадок об одном и том же, сравнение загадок о разном.

Считалки – короткие стишки, для распределения ролей в игре, при этом решающее значение имеет ритм. Ведущий произносит считалку ритмично, последовательно, четко проговаривая все слова.

Потешки – прекрасный речевой материал, который можно использовать в коррекционно-развивающей работе с детьми. Слово «потешить» означает позабавить, рассмешить. Так, при формировании грамматического строя речи, обучая детей образованию однокоренных слов, можно использовать, например, потешку про «Зайнушку», где однокоренные слова зайка – зайнушка, серенький – серый. «Зайнушка, попляши, серенький, попляши. Зайка, зайка, попляши, серый, серый, попляши» [6]. С помощью потешек развивается фонематический слух, так как они содержат звуко сочетания – наигрыши, которые повторяются несколько раз в разном темпе, с различной интонацией, причем исполняются на мотив народных мелодий. Все это позволяет ребенку вначале почувствовать, а затем осознать красоту родного языка, способствует формированию образности речи, словесному творчеству.

Прибаутки – это небольшие стихотворения, обычно веселые и смешные по содержанию. Они напоминают сказки в стихах. В них очень часто используются различные фольклорные персонажи. Ребенок узнает о людях, животных, явлениях, предметах. В прибаутках обязательно есть сюжет. Описываемая картина очень яркая и изображает стремительное действие. Благодаря этому прибаутка быстро запоминается и вырабатывает у ребенка чувство ритма. Это лучший способ развития как координации движений, так и моторики. Ребенок учится согласовывать свои движения с ритмом прибаутки: «Петушок, петушок, золотой гребешок. Масляна головушка, шелкова бородушка. Что ты рано встаешь, голосисто поешь, деткам спать не даешь?» [3].

Колыбельная, как форма народного поэтического творчества, содержит в себе большие возможности в формировании фонематического восприятия, чему способствует особая интонационная организация: напевное выделение голосом гласных звуков, медленный темп, наличие повторяющихся фонем, звукосочетаний, звукоподражаний. Колыбельные песни позволяют запоминать слова и формы слов, словосочетания, обогащать словарь детей за счет того, что содержат широкий круг сведений об окружающем мире, прежде всего о тех предметах, которые близки опыту детей и привлекают своим внешним видом.

Таким образом, малые фольклорные формы, как средство коррекции речевых нарушений, способствуют усвоению родного языка, расширению представлений об окружающем мире, формированию знаний о национальной культуре нашего народа, обогащению словарного запаса. Речь детей становится более яркой, выразительной, эмоционально окрашенной, усиливается самоконтроль за правильным звукопроизношением, улучшается связная речь, умение выразительно и образно излагать свои мысли. Применение фольклорных форм позволяет уменьшить количество речевых штампов, способствует активизации когнитивно-речевой деятельности и повышению эффективности логопедической работы.

Литература

1. Азина, Е. Г. Логопедическое сопровождение младших школьников на основе использования фольклорного материала / Е. Г. Азина. – М. : Владос, 2019. – 90 с.
2. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор / В. П. Аникин. – М. : Учпедгиз, 1957. – 87 с.
3. Голенищева, О. Петя-петушок / О. Голенищева. – М. : Алтай, 2015. – 8 с.
4. Карпинская, Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 143 с.
5. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры / О. Л. Князева. – СПб. : Детство, 1990. – 250 с.

6. Литвинова, М. Заинька попляши / М. Литвинова. – М. : Стрекоза, 2016. – 8 с.
7. Мельников, М. Н. Русский детский фольклор : учебное пособие / М. Н. Мельников. – М. : Просвещение, 1987. – 238 с.
8. Оглоблина, И. Ю. Пословицы и поговорки в коррекционной работе с младшими школьниками / И. Ю. Оглоблина // Логопед. – 2011. – № 8. – С. 90-98.
9. Смирнова, Н. С. Русское устное народное творчество / Н. С. Смирнова. – М. : Высшая школа, 2003. – 304 с.
10. Усова, А. П. Русское народное творчество в детском саду / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1972. – 79 с.
11. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ЭФФЕКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Федорова А. С.,
социальный педагог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

В настоящее время процесс социализации молодежи происходит в сложных условиях, преимущественно обусловленных глобализацией российского социокультурного пространства. Следствием этого является определенная утрата ранее общепринятых ценностей, норм, что естественным образом может сказываться на формировании личности подрастающего поколения. Молодые люди в возрасте 14–18 лет проходят наиболее активный процесс социализации, в которых они усваивают новые социальные роли, активно стремятся найти свое место в системе общественных отношений и достичь более высокого социального статуса, получить общественное признание. И необходимо понимать важность качества той социокультурной среды, в которой он будет находиться, и то непосредственное влияние, какое оно будет оказывать на молодого человека.

Первоочередными потребностями молодого человека являются: потребность в самореализации, взаимодействие с ровесниками, наращивание опыта успешных коммуникаций. Соответственно, молодой человек, находящийся в условиях непрерывного образовательного процесса, должен получать такие ресурсы, которые могли бы напрямую удовлетворять его запросы для формирования личной идентичности. Система образования способна влиять на формирование учебно-познавательных и общекультурных компетенций в рамках учебных занятий, но, помимо этого, большое влияние оказывает участие молодого человека в учреждениях дополнительного образования.

Современная система дополнительного образования является общедоступной и отходит от формализации, предлагая индивидуализированный подход. Дополнительное образование выступает в качестве площадки, которая способна учитывать запросы государства и общества, а также предоставить возможность выбора молодого человека и способствовать определению вектора интересов молодежи. Включенность молодых людей в систему дополнительного образования позволяет раскрыть потенциал личности, освоить новые знания, умения и навыки, расширить круг компетенций.

Различные программы дополнительного образования позволяют в рамках обучения развивать также и личностные качества молодого человека, такие как целеустремленность, стремление к самопознанию и к са-

мосовершенствованию, которые являются одними из необходимых черт личности для успешной жизни. Именно в этот возрастной период необходимо создавать такие условия для самореализации, которые позволили бы молодому человеку в первую очередь определить свой круг интересов и желаний, а также способствовать обучению в постановке целей и их достижения в интересующих сферах.

Вышеуказанная задача реализуется в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Твой Старт», в которой роли целеполагания и методикам достижения цели посвящен ряд занятий. Изучение теоретической части позволит сформировать у молодых людей представления, которые закладывают «основы успеха», и способы внедрения этих представлений в повседневную жизнь. Проведение аналогии между нашим головным мозгом и системой GPS позволяет подтвердить факт того, что нам жизненно необходимо понимание того, куда мы желаем двигаться и какие цели поставлены.

Помимо теоретической базы, практические упражнения позволяют оценить состояние всех сфер жизни подростка на текущий момент прохождения программы, поскольку, чтобы достичь цели, важно понимать, где ты находишься в данный момент и какие ресурсы уже имеются в наличии. Необходимо показать молодому человеку, что все те имеющиеся мечты, которые могли сформироваться еще в детстве, имеют право на существование; ввиду этого в рамках занятия участникам предлагается выполнять упражнение «список желаний». Имеет принципиальное значение представление молодого человека о том, каким образом происходит трансформация желания из категории мечты в категорию личных целей. Таким образом, молодые люди практикуют данный навык, уделяя внимание специфическим особенностям цели. Дополнительно изучается одна из важнейших тем в сфере целеполагания – это определение целей по классификации: долгосрочная, среднесрочная, краткосрочная. Такой многосторонний подход позволит молодому человеку сформировать свою личностную траекторию развития, учитывая свое актуальное состояние и ресурсы, а также определить, какие шаги необходимо предпринять для достижения своей цели в ближайший период и какие задачи можно осуществить за долговременный срок.

Кроме того, на занятии «Методики достижения целей» изучаются одни из самых действенных и популярных методик. К примеру, «Метод SMART», выполнение которого позволит сформулировать свои цели более точно и конкретно. Стоит отметить, что важно не только научить молодого человека ставить цели, но и предложить инструменты, благодаря которым он самостоятельно сможет проводить мониторинг достижения целей. Одним из таких доступных ресурсов может служить трекер цели, в котором указывается, что именно будет совершать личность для дости-

жения цели в разный временной промежуток: каждый день, каждую неделю, каждый месяц, каждый квартал и каждый год.

Программа «Твой Старт» позволяет сформировать не только теоретическую базу и представления молодого человека о роли целей, но также незамедлительно внедрить это в повседневную жизнь, используя доступные инструменты и ресурсы, благодаря которым молодой человек сможет делать свою жизнь из дня в день ярче и интересней. Именно благодаря этим упражнениям, которые направлены лично на каждого из участников, происходит самопознание, а в дальнейшем и самореализация личности.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Цирихова Е. В.,
социальный педагог МАУ ДО «ЦДК»,
г. Новоуральск

В период школьного возраста формирование личности достаточно заметно. Школа – второй дом для детей. То, как формируется их личность, зависит не только от родительского воспитания, но и от того, как они развиваются в школьной жизни. Передача только теоретических знаний делает ребенка несоциализированным и неуверенным в том, что он бросает вызов конкурентному миру. Теперь возникает вопрос, какие реформы можно провести, чтобы стимулировать развитие личности ребенка в школе [2, с. 55].

Во-первых, необходимо осознать очевидный смысл развития личности ребенка. Личность означает набор качеств, которые отличают человека от другого. Когда такие качества проявляются в детском возрасте, это называется развитием личности ребенка. Сейчас, когда темп развития мира увеличивается, очень важно, чтобы ребенок выделялся среди остальных и был уникальным. Так как же этого достичь? Ответ прост. Это должно быть проработано на начальном уровне, чтобы извлечь из них максимум пользы. Следовательно, развитие ребенка таким образом, чтобы он / она становился прогрессивным в социальном, моральном и этическом отношении, является актуальной задачей.

То, как школы реагируют на этот контекст, имеет большое значение. Если основное внимание уделяется только оценкам, существует вероятность того, что качество учащихся будет ограничено. Идеальная школа – это школа, в которой основное внимание уделяется как учебе, так и внеклассным занятиям, чтобы улучшить их мыслительные способности. Важно не говорить им ответы на проблемы; скорее, важно научить их искать ответы. Внедрение логики в сознание детей делает их умнее и продуктивнее.

Некоторые из стратегий, которые могут быть предприняты школами для содействия общему развитию детей, заключаются в следующем.

Роли, которые играют дошкольные учреждения и начальные школы, имеют большое значение для развития личности ребенка. Поэтому требуется импровизировать метод передачи знаний в них. Помимо игр, организации культурных программ, учебных дисциплин, лепки из пластилина, празднования национальных и международных фестивалей в школе и проведения различных соревнований, есть моменты, которым часто пренебрегают. Сюда входит оценка детей, основанная на том, как они могут взаимодействовать со своим учителем, а также между собой, и помощь

им в понимании преимуществ обучения, чтобы они стали активными участниками. Занятия спортом, которые укрепляют их присутствие духа, должны быть частью их регулярных занятий. Детей нужно с самого детства учить избавляться от сценической фобии [4, с. 44].

После того, как ребенок закончит начальный уровень образования, большинство событий уже произойдет. Но есть определенные вещи, о которых можно позаботиться только на этом этапе. Здесь роль школ – сделать детей уверенными в себе и мотивированными на достижение их главных целей. Регулярные мастер-классы и семинары можно использовать в качестве платформы для получения и обмена информацией. Этика, которой учат в школе, сохраняется на всю жизнь. Поэтому такие вещи, как ценить жизнь, заботиться о животных, уважать культурное разнообразие и религии, должны положительно проникать в их сердца и умы.

Некоторым основным качествам, таким как скромность, вежливость, легковёрность и щедрость, следует обучать в специальных классах ценностного воспитания. Отдельно следует выделить период для групповых дискуссий на различные темы, которые могут улучшить их интеллектуальные навыки и коммуникабельность. Уроки музыки, искусства, ремесел, йоги и физкультуры нужно давать всем и каждому, прямо с детских садов. Правильное воспитание со стороны школьного учителя может творить чудеса с развитием ребенка с очень юного возраста.

Таким образом, воспитание, как здесь определено, ориентировано на личность ребенка или подростка. Положительные черты личности следует продвигать и стабилизировать, а отрицательно оцененные характеристики следует устранять или ослаблять. Становится понятным, что здесь делается акцент на преднамеренных, то есть осознанных образовательных процессах.

Тем не менее, семья и школа также оказывают косвенное влияние на развитие личности ребенка – хотя эти непреднамеренные воздействия могут часто иметь большее значение. Как правило, здесь используется термин «социализация» или «инкультурация». Влияния, упомянутые здесь, являются результатом, например, примера родителей и учителей, их образа жизни, структуры семьи, взаимоотношений учителя и ребенка, школьной атмосферы и дизайна комнаты [6, с. 88].

В конце концов, личное развитие – это тоже дело человека, факт, который все еще недооценивается. Каждый ребенок, каждый подросток и каждый взрослый имеет право голоса в своем развитии. Он воспринимает свои внутренние процессы, свое поведение и свое влияние на других (самовосприятие), оценивает эти восприятия, имеет представление о себе и оценивает себя (самооценка). Соответственно, он может работать над собой, способствовать развитию положительных качеств личности и уменьшать отрицательные черты. С возрастом личное развитие, индиви-

дуализация и самореализация становятся значительной задачей ребенка, подростка или взрослого, и вина за личностные дефекты и нежелательные характеристики все меньше и меньше ложится на третьи стороны или общество.

Школьное образование предполагает образовательные отношения между учителями и учениками. В отличие от естественных отношений между родителями и детьми, их нужно сначала создать – учитель должен заслужить доверие своих учеников. Здесь главную роль играет личность учителя не только в отношении ролевой модели, но в этом контексте также в отношении наличия характеристик, которые способствуют развитию образовательных отношений.

Например, это имеет положительный эффект, когда учитель теплый, любящий, чуткий и понимающий, обладает авторитетом и демонстрирует здоровое чувство справедливости. Но его поведение также важно: он должен серьезно относиться к своим ученикам как к личностям, проявлять уважение к их достоинству и чувствам, не высмеивать или запугивать их, а поддерживать их похвалой. Имеет положительный эффект, если он эмоционально доступен для вас, серьезно относится к вашим потребностям. Его деликатность также играет важную роль, как и созданные им порядки и правила [1, с. 21].

Для личного развития детей и молодых людей важны не только образец для подражания учителя и качество взаимоотношений между учителем и учеником, но и дизайн школьной среды и тип возможностей обучения. Далее я могу указать лишь на несколько частичных аспектов. Особенно если вы, например, сравниваете школу с детским садом, разница разительна: класс выглядит функционально и безлично, групповая комната теплая, стимулирующая и спроектированная детьми. Даже на работе для взрослых вы часто обнаруживаете больше личных вещей, чем в классе. Большинство школ не делают различий между возрастом и полом, когда дело касается дизайна интерьера. Коридоры, детская площадка и т. д. кажутся еще более безликими. Не хватает места и углов для дискуссий во время перерывов или вне класса. Диалогические отношения между учащимися усложняются, если социальное развитие недостаточно поощряется. Поэтому дизайн интерьера в школах необходимо срочно адаптировать к потребностям детей.

Важно, чтобы школа снова поощряла практическое обучение, обучение методом проб и ошибок, обучение через наблюдение. Школьный сад, работы, эксперименты на уроках физики и химии, экскурсии, уроки проекта и т. д. предлагают возможность узнать материалы и то, как они меняются или обрабатываются на практике. Приобретаются новые навыки, улучшаются физические способности, а учащиеся приобретают чувство собственного достоинства и уверенность в себе [5, с. 32].

То же самое относится к таким проектам, как написание и постановка пьес, создание фильма, интервьюирование взрослых по определенной теме или проведение собственных исследований в архивах и библиотеках. Здесь дети учатся взаимодействовать с людьми, то, что задумано и написано, поощряет их творческие способности. Они должны проявить себя, извлечь уроки из чрезвычайных ситуаций, поскольку они выполняют работу, аналогичную работающим взрослым. Учителя по-прежнему слишком мало используют свою педагогическую свободу.

Предыдущие знания, безусловно, представляют интерес для темы развития личности в школе. Поскольку развитие личности – это непрерывный процесс, школа также может влиять на этот процесс и имеет возможность направить личность ученика в определенном направлении в соответствии с ее целями. Однако поскольку ни один ученик не перемещается постоянно в школьной среде, он неизбежно будет иметь внеклассные занятия, а также подвергаться внеклассному влиянию. Это показывает, что школа может охватывать только часть всего развития личности. Остается выяснить, какие другие факторы также влияют на развитие личности и какое значение они имеют по отношению к школе.

Можно предположить, что на развитие личности влияют различные факторы взаимодействия.

Их можно условно разделить на «внутренние» и «внешние» переменные. К внутренним факторам относятся, например, генетический состав, темперамент и физиологические процессы, а также результаты личного развития на сегодняшний день: характеристики, установки, предрассудки, ценности, мотивы, интересы, страхи, перцептивные и поведенческие тенденции, ожидания, гендерная идентичность, самооценка, чувство собственного достоинства и т. д. Внешние факторы лежат в жизненной среде, социальном контексте соответствующего человека. Они включают влияние естественной среды, семьи, группы сверстников, сети, класса, экономики, общества и культуры, а также их институтов [3, с. 90].

Что касается внешних факторов, то, помимо школы как организации, семья и группа сверстников, вероятно, будут иметь немаловажное влияние на развитие личности. Чтобы ответить на вопрос, поднятый вначале относительно веса этих факторов применительно к школе, следует отметить, что различные факторы имеют разную степень влияния на определенных этапах жизни.

Относительная важность личных характеристик или контекстов различается на разных этапах жизни и в разных областях человеческого развития.

Например, в то время как родители во многих отношениях играют доминирующую роль для своих детей в раннем детстве, детстве и подростковом возрасте, другие воспитатели получают все большее влияние в

период полового созревания; по мере взросления влияние родителей на развитие детей может почти полностью исчезнуть.

В частности, в области школьного обучения и на более общем уровне когнитивного развития социальный институт школы играет важную роль в детстве и юности. Кроме того, школы влияют на формирование и развитие мотивации, эмоций.

Литература

1. Дегтярева, В. И. Научно-исследовательская и проектная деятельность в школе как основа формирования развития личности / В. И. Дегтярева // Вестник науки и образования. – 2020. – № 12-1 (90). – С. 21.

2. Калиакбаров, Ж. К. Школа – вершина мудрости / Ж. К. Калиакбаров // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 4 (63). – С. 55.

3. Карчина, С. Ю. Союз семьи и школы – путь к успеху / С. Ю. Карчина // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 1 (27). – С. 90.

4. Скафа, Е. И. Методологические основы преемственности в обучении начальной и основной школы / Е. И. Скафа, А. Н. Ромanyak, Н. А. Бабенко // ДМ. – 2019. – № 49. – С. 44.

5. Таханова, А. К. Влияние школы и семьи на формирование социальной активности подростков / А. К. Таханова, А. А. Ким // НИР/S&R. – 2021. – № 2 (6). – С. 32.

6. Хожиева, Д. Х. Специфика развития личности ребенка в школе на современном этапе / Д. Х. Хожиева // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 9 (93). – С. 88.

«ШКОЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ» ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Чудинова О. И.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Психолого-педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия специалиста и психически здоровых людей, направленный на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях. Из всего многообразия определений данного термина это наиболее четко характеризует и обрисовывает цель сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Немало родителей впервые сталкивается в начальной школе с психолого-медико-педагогической комиссией и вероятностью получить адаптированную образовательную программу для своего ребенка. Они попадают в «сложную жизненную ситуацию» и сталкиваются со всеми стадиями принятия сложившейся картины; в этот период наиболее остро стоит вопрос поддержания родительского потенциала, повышения компетенции по вопросам психофизиологических особенностей младшего школьного возраста, возможных отклонений развития, очевидных трудностей периода и возможных путей помощи ребенку.

С целью повышения компетенции родителей были разработаны семинары-практикумы, освещающие самые актуальные трудности младших школьников, ниже приведено краткое содержание встреч.

Первая встреча является вводной и охватывает общие вопросы: «Психофизиологические особенности развития младшего школьного возраста». Цель данной встречи осветить не только особенности возраста, описание которых достаточно широко представлены в литературных источниках, но и дать практические советы взаимодействия взрослого и ребенка.

Тезисно о психофизиологических особенностях детей 6–10 лет:

- Замедляется рост и увеличивается вес.
- Улучшается координация глаз и рук.
- Сердечно-сосудистая система заметно отстает в своем развитии от других органов и систем, что приводит к быстрой утомляемости, особенно от однообразных движений (работоспособность обычно резко падает через 25–30 минут урока и после второго урока).
- Совершается морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий, что создает возможности для осуществления целенаправленного произвольного поведения, планирования и выполнения программ действий.
- Произвольность познавательных процессов у детей 6–7, 10–11 лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально ор-

ганизует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению.

– Изменяется равновесие процессов возбуждения и торможения, хотя процессы возбуждения превалируют (непоседливость, повышенная эмоциональная возбудимость и т. п.).

Общие рекомендации родителям детей 7–10 лет: нормализация режима дня, соблюдение гигиены сна, выделение ребенку собственного пространства, организация отдельного рабочего места, не совмещать поступление в 1 класс и новую секцию, по возможности отказаться от группы продленного дня, делегировать часть домашних дел, повышая ответственность и самостоятельность ребенка.

Дети с задержкой психического развития отстают от календарных норм их возраста, поэтому помимо общих рекомендаций целесообразно рекомендовать игры на развитие самоконтроля, произвольности, преодоления импульсивности. Особенность таких игр – наличие стоп-сигналов, например, детская игра «Море волнуется раз», «Тише едешь, дальше будешь» и т. п. Актуальны для такого ребенка внешние опоры-схемы, рисунки, алгоритмы действий, помогающие планировать и соблюдать план действий.

Вторая встреча с темой «Письмо. Возможные трудности и пути их решения» поможет родителю разобрать на группы ошибки в диктантах своего ребенка и убедиться, что, возможно, не так все страшно.

Наиболее понятная родителям классификация нарушений письма – нейропсихологическая, предложенная Т. В. Ахутиной [2, с. 64]:

Регуляторная дисграфия связана с отставаниями функций программирования и контроля произвольных действий, серийной организации движений и речи. Характерные ошибки: пропуск, вставка букв, слогов, слов; повторение предшествующих элементов букв, букв, слогов, слов (ледоход – ледоходоход); предвосхищение последующих букв или слогов (на ветках – ва ветках); слитное написание двух слов; нарушение границ предложения (отсутствие заглавной буквы, точки в конце предложения); орфографические ошибки из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо.

Для преодоления трудностей важно вынесение вовне программы и дозирование заданий. Рекомендуется учить с ребенком правила в игровой форме; составлять схемы предложений; при написании предложения в слове гласную букву писать красным карандашом, а согласную букву – ручкой, игры «Летела ворона», «Болгария», «Нос, пол, потолок», «Руки, ноги, голова», «Скалолаз»; задания с четкой инструкцией, например, шагаем на гласную букву правой ногой, на согласную – левой и т. п. Детям поможет посещение секций: танцы, ритмика, музыкальные инструменты (фортепьяно, барабаны).

Акустико-кинестетическая дисграфия связана с отставанием в развитии таких функций, как переработка слуховой информации и переработка кинестетической информации. Характерные ошибки: слухового выбора, т. е. замены и смешения звуков, близких по звучанию (глухих-звонких, твердых-мягких, например, попадались – «побадались», тепло – «дебпло»); кинестетического выбора, т. е. смешение звуков, близких по произношению, смешение букв, близких по написанию, смешение звуков, близких и по звучанию, и по написанию (ветер – «ветел»).

Для преодоления перечисленных трудностей без помощи учителя-логопеда не обойтись, необходимо детально проработать звуковой анализ, проводится работа над словарем, над слухоречевой памятью. В домашних условиях можно помочь ребенку, предложив поупражняться в различении бытовых шумов, птиц в лесу, разных животных в деревне, искать звучащую игрушку, хлопать под ритм; тренировать с ребенком запоминание и воспроизведение ритмов.

Зрительно-пространственная дисграфия связана с отставанием в развитии холистической (Холизм (от др.-греч. «целый, цельный») стратегии переработки зрительно-пространственной, зрительной и слуховой информации. Характерные ошибки: трудности ориентировки на листе бумаги, нахождения начало строки, удержания строки; колебания наклона, высоты и ширины букв, раздельное написание букв внутри слова; устойчивая зеркальность при написании букв и цифр; трудности актуализации графического/двигательного образа букв; трудности запоминания зрительного образа слова; нарушение порядка букв в слове.

Для преодоления трудностей детям необходимы действия в пространстве во внешнем плане с проговариванием, помогут игры: «Робот», «Веселая зарядка», «Диспетчер и самолет», «Твистер», «Говорящая скульптура», «Скульптура по инструкции», «Кривое зеркало», «Капризный фотограф», «Путаница».

Третья встреча «Как облегчить процесс чтения».

Частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера называется дислексией. В европейских странах выделяют только понятие «дислексия», включая в него все проблемы, связанные с письменной речью. Помимо рекомендаций, предложенных родителям на второй встрече, речь пойдет о более специфических упражнениях по коррекции трудностей чтения.

Упражнения на закрепление образа букв, слова: телесные буквы, письмо буквы на спине и на ладонях, чтение пунктирно написанных букв, слов, «зашумленных» слов (слова перечеркнуты сверху), чтение слов с прикрытой нижней половиной букв, чтение наложенных друг на друга слов.

Упражнения на развитие программирования и контроля произвольных действий: чтение с повторным произнесением некоторых слов (например, повтор только второго слова в предложении), чтение текста через слово, чтение текста и хлопок ладонью о стол на каждое первое слово.

Упражнения на развитие смысловой догадки: отделение слов от псевдослов (слова – дорога, трава, псевдослова – одыгк, двлощ), восполнение окончаний слов в тексте (Пошел сер.. кот поздн.. вечер.. гулять), чтение текста с пропущенными буквами в середине слов (По..хватил р..чей мой корабл.. и понё.. его), чтение слов через «решетку» (из листа белой бумаги размером с печатную страницу вырезается решетка с вертикальными прорезями шириной 1–2 см, между ними остаются столбцы шириной 0,5 см.).

Упражнения на развитие скорости чтения: чтение одного и того же рассказа многократно (сначала читает родитель, затем этот же текст ребенок в течение минуты, ставит отметку, отдых, чтение текста с начала опять в течение одной минуты); упражнение «Буксир» – быстро читать по очереди со взрослым неуставленный отрезок текста; чтение со скоростью молнии (при команде «молния» ребенок максимально ускоряет темп чтения).

Только активное взаимодействие всех субъектов психолого-педагогического сопровождения позволит предупредить возникновение проблем развития, обучения и социализации ребенка.

Литература

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва. – Екатеринбург, 2017.
2. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М. : Академия, 2015. – 282 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Второе изд. – СПб., 2003. – 330 с.
4. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – М., 1995. – 220 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д. : Феникс; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
6. Психология младшего школьника : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. – Екатеринбург : [б. и.], 2018.
7. Сунцова, А. В. Изучаем пространство с нейропсихологом. Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного и младше-

го школьного возраста : методическое пособие / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М. : Генезис, 2016.

8. Федина, Л. В. Основы педагогического мастерства. Психолого-педагогическое сопровождение начального образования / Л. В. Федина. – М. : Юрайт, 2019. – 131 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Югова М. Ю.,
педагог-психолог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Социализация – это процесс получения человеком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. Этот процесс проходит в течение всей жизни человека.

Социализация личности происходит в трех сферах: деятельности, общении и самосознании.

Выделяются следующие функции школьного образования:

– *в сфере деятельности*: формирование знаний, необходимых и достаточных для выполнения типичных видов деятельности каждого гражданина, ориентировка в основных видах социальной активности, осознание личных и социальных возможностей их осуществления;

– *в сфере общения*: раскрытие социальных норм, обогащение содержания и форм общения, регулирующих взаимодействие людей, развитие умений общения;

– *в сфере самосознания*: осмысление своей социальной принадлежности, формирование образа собственного «Я» как активного субъекта деятельности, социальных ролей, формирование самооценки и саморегуляции.

На каждом новом этапе жизни личность оказывается в новой социальной ситуации, в новой микросреде, новой группе. Сначала, как правило, это родительская семья, потом – группа детского сада, школьный класс, студенческая группа, рабочий коллектив, собственная семья.

Поступление в школу – это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, это переход к новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками. Новый статус ребенка в обществе состоит в том, что он не просто переходит из детского сада в школу, а его учеба становится обязательной, общественно-значимой деятельностью. За результаты своего учения ребенок несет ответственность перед учителем, школой, своей семьей. Он должен учиться. Теперь он подчинен системе строгих, одинаковых для всех школьников правил.

Ребенка, пришедшего впервые в школу, окружает новый коллектив детей и взрослых. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами. Опыт показывает, что не все дети готовы к этому.

Большинство детей быстро знакомятся, осваиваются в новом коллективе, работают вместе. Но некоторые долго не сближаются с одноклассниками, чувствуют себя одиноко, на перемене играют в сторонке

или жмутся к стенке. Исследования специалистов показывают, что социально-психологическая адаптация детей к школе проходит по-разному. Большинство детей (56%) социализируются в течение первых двух месяцев обучения (6–8 недель), вторая группа (30%) имеет более длительный период адаптации, третья группа (14%) – дети, у которых период начала обучения в школе связан со значительными трудностями.

Целью работы педагога-психолога является создание условий для успешной социально-психологической адаптации учащихся и их всестороннего личностного саморазвития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Для достижения данной цели педагогом-психологом МАУ ДО Центра «Семья и школа» была разработана и реализована программа «Я первоклассник», включающая в себя 21 занятие.

Процесс социализации личности протекает в основном под влиянием группового опыта. При этом личность формирует свой «Я» – образ на основании восприятия того, как о ней думают, как ее оценивают другие. Для того чтобы такое восприятие было успешным, личность принимает на себя роли других и глазами этих других смотрит на свое поведение и свой внутренний мир. Формируя свой «Я» – образ, личность социализируется.

Именно поэтому групповая форма работы лучше всего подходит для решения задач программы:

- 1) помочь обучающимся познакомиться друг с другом;
- 2) снять чрезмерное психическое напряжение;
- 3) настроить на предъявляемую школой систему требований;
- 4) способствовать развитию коммуникативных навыков;
- 5) активизировать познавательный интерес;
- 6) создать атмосферу доверия в коллективе.

Следует помнить, что не существует ни одного одинакового процесса социализации и ни одной одинаковой личности, так как индивидуальный опыт каждой из них уникален и неповторим. Для этого программа «Я первоклассник» включает в себя и индивидуальные занятия по запросу.

Педагог-психолог работает с детскими коллективами по формированию навыков конструктивного взаимодействия, развитию познавательных процессов, уверенности в себе; проводит коррекцию школьной тревожности и неуспешности. Одной из сфер деятельности педагога-психолога является сфера отношений в семье и ее ближайшем окружении. Педагог-психолог стремится, по возможности, предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины.

На психологических занятиях у обучающихся появляется определенный опыт, способный стать основой дальнейшего формирования ключевых компетентностей личности:

- получение социально-значимой информации из различных источников, ее осмысление;
 - использование полученной информации в типичных жизненных ситуациях, предполагающих выбор;
 - участие в проектной деятельности, играх, социальной практике;
 - взаимодействие со сверстниками: в паре, малой группе, большой группе;
 - взаимодействие со старшими: педагогами и работниками школы, родителями;
 - конструктивное разрешение конфликтных ситуаций в моделируемых учебных задачах и реальной жизни;
 - совместная деятельность в учебных социальных проектах в школе.
- Занятия включают в себя как теоретические занятия, так и практические.

В работе с первоклассниками педагог-психолог использует много игровых упражнений, которые помогают им безболезненно входить в новую для них, школьную жизнь.

Для развития эмпатии на занятиях знакомимся с чувствами человека, учимся их распознавать по изображениям лиц, изучая мимику. Чаще всего дети умеют распознавать гнев, радость удивление, остальной спектр чувств остается вне их понимания. На примерах и картинках психолог показывает и объясняет, какие чувства бывают. После того, как ребята получают опыт знакомства с чувствами, каждому ученику предлагается вспомнить и нарисовать ситуацию из своей жизни, когда они испытывали те или иные чувства. Но с условием, что простые чувства (гнев и радость) рисовать нельзя. В итоге мы получаем картины любопытства, восторга, страха, обиды и т. д.

Опора на личный социальный опыт учащихся помогает приблизить изучаемый материал к реальным жизненным ситуациям. Постоянное (в качестве разминочных заданий) побуждение детей к высказыванию своего личного мнения (обязательно аргументированного), обсуждению вопросов с точки зрения права и в морально-нравственном аспекте, при этом решение не только задач воспитания нравственности и политической культуры, но и способствование расширению словарного запаса, развитию риторических навыков и навыков публичного выступления.

Часто трудности социализации ребёнка в школе связаны с отношением родителей к школьной жизни и школьной успеваемости ребёнка. Это, с одной стороны, страх родителей перед школой, боязнь, что ребёнку в школе будет плохо. С другой стороны, это ожидание от ребенка только очень хороших, высоких достижений и активное демонстрирование ему недовольства тем, что он не справляется, что чего-то не умеет.

На индивидуальных беседах и консультациях родители получают от педагога-психолога рекомендации, помогающие решить трудности, воз-

никшие в процессе адаптации. Ниже представим ряд рекомендаций, которые чаще всего получают родители:

1. Необходимо помнить, что собственная тревога родителя – передается ребенку. Он все видит, чувствует и понимает. Не нужно накручивать себя, представлять ситуации, которые могут произойти. Да, в школах бывают трудности и проблемы, но никто не говорит, что все это должно произойти именно с вашим ребенком. Позитивный настрой – ваш главный помощник!

2. Любая адаптация это сложная работа нашей психики. Психики, которая должна изучить новую реальность, попробовать разные стратегии поведения, проанализировать результаты и отобрать те, стратегии, которые помогут удовлетворить наши потребности. Это очень энергозатратный процесс. Чем больше ресурсов во время отдыха мы накопили, тем проще мы справимся с адаптацией.

3. Очень важно в первые недели учебы получать положительный опыт успеха. Хвалите ребенка, за то, что он сам проснулся, за то как он прибрал свое рабочее место. Как аккуратно развесил форму...

4. После учебы важно выделить время на отдых, на прогулки.

5. Родителю следует разговаривать с ребенком, интересоваться, что ему сложно, что у него не получается или что раньше не получалось, а сейчас не вызывает трудностей.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 362 с.

2. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

Научное издание

**РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me