

СБОРНИК ТРУДОВ

Городской научно-практической конференции

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ЗДОРОВЬЕ**

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ЗДОРОВЬЕ**

**Санкт-Петербург
2015**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ НАУКИ
ИНСТИТУТ ФИЗИОЛОГИИ ИМ. И.П. ПАВЛОВА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЕ ОБЩЕСТВО ФИЗИОЛОГОВ, БИОХИМИКОВ,
ФАРМАКОЛОГОВ ИМ. И.М. СЕЧЕНОВА
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДЕТСКИЙ САД №43 КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА
КИРОВСКОГО РАЙОНА Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

СБОРНИК ТРУДОВ

Городской научно-практической конференции

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ЗДОРОВЬЕ**

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ЗДОРОВЬЕ**

ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

11 марта 2015 года

**Санкт-Петербург
2015**

УДК 376.2

Редакционная коллегия:

Огородникова Е.А. (отв. редактор)

кандидат биологических наук, зав. лабораторией психофизиологии речи

Института физиологии им. И.П.Павлова РАН, член правления

СПб ОФБФ им. И.М. Сеченова

Федотова Н.И.

заведующий ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Балякова А.А.

кандидат биологических наук, научный сотрудник

лаборатории психофизиологии речи Института физиологии

им. И.П.Павлова РАН, логопед

Городская научно-практическая конференция «Особенности развития и воспитания детей с ограниченными возможностями в здоровье. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями в здоровье». Сборник трудов. С-Петербург, 2015. 75 с.

В сборнике представлены материалы докладов, включенных в программу городской научно-практической конференции «Особенности развития и воспитания детей с ограниченными возможностями в здоровье. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями в здоровье».

Представленные материалы охватывают широкий спектр проблем, связанных с научными, медико-психологическими, педагогическими и социальными аспектами помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Материалы публикуются в авторской редакции.

СОДЕРЖАНИЕ:

Абакарова Д.А.	Асоциальное поведение детей с ограниченными возможностями здоровья	4
Андреева Т.Е.	Оптимизация детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с задержкой психического развития	7
Балякова А.А.	Особенности речевой функции и процессов ее реабилитации у детей после кохлеарной имплантации	10
Бармотина В.К.	Проблемы речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья	14
Герасимова Н.Н., Серикова И.И.	Развитие речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья через театрализованную деятельность	17
Гранстрем М.П.	Ритмические форматы в звуковых и речевых сигналах	21
Гульбис О.П., Ковшанова А.В.	Работа учителя по адаптации детей с речевыми нарушениями в начальной школе	29
Дайнеко О.М., Шишкова О.Г.	Различные формы использования информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	33
Демидова В.А.	Нормативно-правовая база в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья	36
Ларечина Е.В.	Дети с задержкой психического развития в общеразвивающей группе детского сада. Положительные стороны и трудности межличностного общения	40
Любимова И.Г.	Развитие моторных функций у детей с ограниченными возможностями здоровья	45
Молчанова Ю.А.	Индивидуальное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья	48
Николаева Е.А.	Развитие фонематических процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья	51
Огородникова Е.А.	Нейроинформационные основы реабилитации сенсорно-когнитивных дисфункций	54
Путилова Е.Е., Егорова М.Л.	Сформированность фонематических процессов у дошкольников с тяжелым нарушением речи - основа успешного обучения в школе	61
Толокнова И.А.	Организация предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта	65
Федорова А.Г.	Развитие внимания и памяти у детей с общим недоразвитием речи	69
Шляхова М.В.	Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения в условиях федерального государственного образовательного стандарта	72

АСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Абакарова Джамиля Абдулаевна

ГБДОУ детский сад №43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Вопрос об асоциальном поведении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) один из актуальных вопросов в работе каждого педагога. Что такое асоциальное поведение? Асоциальное поведение — это поведение и поступки, не соответствующие нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали.

Дети-дошкольники как «губки» все в себя впитывают. Агрессивная информационная среда, ухудшающаяся экология и еще много других причин могут спровоцировать неадекватное поведение ребенка. По словам родителей, дети становятся «не похожими сами на себя» и просят педагогов помочь как детям, так и самим родителям. Взрослый не имеет право обойти стороной проблемы ребенка.

Личность ребёнка формируется и воспитывается под воздействием прежде всего родителей. Любой ребёнок чутко реагируют на любовь и ласку. Дети с ОВЗ остро переживают дефицит родительских чувств. Живя в семье, каждый ребёнок должен быть уверен, что его любят и ценят. Любовь родителей и близких создаёт чувство защищённости, душевного комфорта. Ребёнок активнее развивается, у него успешнее формируются навыки и знания. Школа доброты, которую ребёнок постигает в детстве, общаясь с близкими, есть залог его будущего иммунитета против зла и насилия в этом мире. Недостаток любви, безразличие к интересам и деятельности ребёнка со стороны взрослых, ведёт в будущем к формированию потребностей, предрасполагающих к возникновению асоциальных интересов, связей и отношений.

В течение всей жизни семья воспитывает личность, а воспитательный процесс в детском саду происходит в короткий промежуток времени, и за этот период необходимо выработать у ребёнка устойчивое неприятие к асоциальным поступкам. Задача воспитателя помочь родителям выработать у детей твёрдые жизненные устои.

Наиболее ярко асоциальное поведение выражено у детей с ОВЗ. Из-за особенностей развития у детей с ОВЗ затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Эти дети испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм. Неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения непринятости, одиночества в группе, может провоцировать асоциальные формы поведения. Дети с ОВЗ наиболее уязвимы и подвержены негативному влиянию окружающей среды. В отличие от своих сверстников, социальная адаптация таких детей в обществе практически всегда определяется не только глубиной психического недоразвития, но особенностью их поведения. Вместе с тем, причинами асоциального поведения таких детей, являются низкий уровень общей культуры, включающий культуру личных и семейных отношений, недостаточный уровень понимания ими норм и законов общества. В силу своего дефекта, дети с ограниченными возможностями здоровья, больше, чем здоровые дети, подвержены различным психопатологиям и нарушениям эмоционально-волевой сферы. У детей с ОВЗ реализация задач по воспитанию нормального поведения осложнена.

Асоциальное поведение детей с ОВЗ может быть вызвано неблагоприятными событиями в детстве ребенка (семейные конфликты, недостаток эмоционального тепла, любви, отзывчивости привязанности). Нарушение эмоциональных контактов с родителями, прежде всего с матерью, вызывает значительные психологические проблемы в развитии:

- формирование замкнутости, недоверия к окружающим;
- возникновение неврозов и невротических срывов;

- вызывает у ребенка страх одиночества, изолированности, забытости и ненужности;

Все эти чувства вызывают в ребенке ответную реакцию в виде капризов и асоциального поведения.

Во всех случаях отклоняющегося поведения отмечается нарастание эмоциональной напряженности. Оно характеризуется выходом за нормальные пределы чувств, эмоций, переживаний детей. Напряженность ведет к потере чувства реальности, снижению самоконтроля, неспособности правильно оценивать свое поведение. Под влиянием разбушевавшихся эмоций ребенок, как и взрослый, перестает контролировать свои поступки, способен на безрассудные действия. Ему ничего не стоит нагрубить, ударить, что-то сломать. А чем еще может ответить незащищенный, слабый человек на ухудшение условий, как не изменением своего поведения.

Список литературы:

1. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения М.: Академия, 2008.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребёнку? Учебно-методическое пособие СПб: Речь, 2008.
3. Арапова М.А. Справочник психолога ДОУ. М: ТЦ Сфера, 2007.
4. Клюева Н.В., Филиппова Ю.В. Общение. Дети 5–7 лет. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001.
5. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М: Генезис, 2000.

ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Андреева Татьяна Евгеньевна

*ГБДОУ детский сад №43 комбинированного вида
Кировского района г. Санкт-Петербурга*

С самого рождения каждый человек для своего нормального развития долгое время нуждается не только в уходе и удовлетворении своих физических потребностей в еде, тепле, безопасности, но и в общении с близкими, любящими его людьми. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствует увеличению числа семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Мастюкова Е.М., Мишина Г.А., Спиваковская А.С., Комарова О.Г. заостряют внимание на различных сторонах сложных процессов восприятия ребенка с ограниченными возможностями развития, в частности с ЗПР, близкими для него людьми, развития самого ребенка как личности, взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Для семьи, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), важной является такая функция, как коррекционно-развивающая, целью которой является восстановление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им социальной адаптации. Однако функции семьи могут быть нарушены в результате влияния весьма широкого круга факторов, в т.ч. особенности личностей ее членов и взаимоотношений между ними, определенные условия жизни семьи, нарушение структуры семьи и др. Характерными на-

рушениями родительского поведения в случае ребенка с ОВЗ это потворствующая гиперопека, которая может быть связана с неверием в силы ребенка, его возможности и эмоциональное отвержение - чаще всего имеет место, когда ребенок не оправдывает ожиданий родителей, не удовлетворяет их социальных амбиций, что проявляется в повышенном уровне тревожности у ребенка, его педагогической запущенности, отставании в психическом развитии и девиантном поведении в более старшем возрасте. Недостаточная отзывчивость родителей выражается в несвоевременном и недостаточном отклике на потребности детей, пренебрежении их чувствами. Они могут обнаруживать чрезмерно сильные реакции на отклонения в поведении ребенка и не замечать положительных явлений.

Не имея глубоких знаний о природе задержки психического развития, родители не всегда понимают трудности детей в обучении, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей; более того, они испытывают чувство неудовлетворенности вследствие несбывшихся ожиданий, что негативно отражается на их отношениях.

Приобщение родителей к коррекционно-развивающей работе со своим ребенком дает им возможность личного участия в формировании его будущего и позволяет проявить свой духовный потенциал. Творческая реализация родителями педагогической деятельности служит повышению их самооценки и одновременно способствует снижению эмоционального напряжения. Необходимо научить родителей поддерживать ребенка, а для этого, возможно, придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание, прежде всего, на ошибки и плохое поведение ребенка, взрослому придется сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и поощрении того, что тот делает. Индивидуальная работа с родителями совместно с их детьми включает следующие формы: демонстрацию приёмов работы с ребёнком; выполнение домашних заданий со своим ребёнком; чтение литературы, рекомендованной специалистом.

Оптимизация взаимоотношений в идеале родитель — ребенок, ребенок — взрослый может строиться только на воспитании родителями в ребенке чувства любви и привязанности к дому, близким, родителям, на формировании адекватных поведенческих форм общения и навыков самообслуживания. Педагог раскрывает родителю секреты воспитательных приемов и способов управления ребенком. Он формирует у родителя установку на создание адекватных, взаимно теплых отношений с ребенком.

Семейное воспитание содержит значительный педагогический потенциал, который может и должен быть использован в устраниении нарушений развития эмоциональной и познавательной сфер личности ребенка. Речь идет об организации социально и личностно значимой, эмоционально привлекательной, воспитывающей и развивающей совместной деятельности детей и взрослых, в процессе которой складывается педагогически эффективное детско-родительское взаимодействие.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ И ПРОЦЕССОВ ЕЕ РЕАБИЛИТАЦИИ У ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Балякова Анна Александровна

Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН

Современные медицинские технологии электродного протезирования слуха (кохлеарная имплантация) позволяют вернуть способность слышать пациентам с большими потерями слуха - сенсоневральная тугоухость 4-й степени, глухота [1, 3]. Процесс кохлеарной имплантации подразумевает проведение операции, в ходе которой во внутреннее ухо пациента вводится система электродов для обеспечения приема, анализа и передачи акустической информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. После операции пациенты обретают способность слышать, но им необходим период реабилитации для формирования и коррекции навыков слухового восприятия в новых условиях. При этом в отдельную проблему выделяются вопросы речеобразования и слухового контроля за артикуляцией, связанные с реализацией процессов экспрессивной речи.

В материалах доклада представлены результаты логопедического обследования 200 долингвальных детей с в возрасте от 5 до 14 лет, потерявших слух до овладения речью, пациентов с кохлеарными имплантами (КИ). Сопоставлены показатели: наличие/отсутствие голоса, способность к интонированию, управление артикуляцией, воспроизведение звукового и слогового состава слова и др. [6, 7].

Результаты обследования и их обсуждение

Полученные данные показывают, что у всех пациентов из группы наблюдались нарушения звукопродукции и особенности устной речи, выраженные в разной степени в зависимости от речевого и неврологического статуса ребенка, его слухового опыта и от возраста, в котором была сделана операция имплантата-

ции. При этом, в связи с условиями отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию дополнительные неврологические проблемы не играли ведущую роль и были отмечены только у 4 пациентов из обследуемой группы (2%) [4]. Наиболее значимыми факторами выступали возраст проведения операции кохлеарной имплантации и опыт направленных коррекционных занятий. Характерные особенности преимущественных речевых нарушений были представлены в двух основных подгруппах - операция до 2-х лет (1) и операция после 4-х лет (2). Их можно было сопоставить с определенными нарушениями речи у детей с сохранным слухом.

Для подгруппы 1 (операция КИ до 3-х лет) были характерны: трудности переключения с одного артикуляторного движения (жеста) на другое; замены звуков, сходных по месту или способу образования (например, «т-к», «м-б» и др.); нарушения слоговой структуры слова. Нарушение слого-ритмической структуры слова проявлялось как при произнесении только отдельного слога, так и при произнесении всех слогов, кроме последнего, а также в выпадении слога/слогов из состава в середине слова. Сходные проблемы могут наблюдаться и у детей с нормой слуха, имеющих речевые расстройства. Так, например, проявления нарушений артикуляторной моторики характерно для дизартрии, артикуляторной диспраксии. Нарушение слоговой структуры слова часто встречается при задержках речевого развития на основе моторной или сенсорной алалии, а также при дизартрии.

У детей из 2-й подгруппы, прооперированных в более поздний период (>4 лет), к вышеперечисленным особенностям добавляются проблемы, связанные с речевым дыханием и просодическими характеристиками речи. К ним относятся: носовой оттенок голоса (нарушение контроля участия носового и ротового резонаторов); нарушение контроля высоты и громкости голоса; нарушение интонации и темпо-ритмических характеристик речи (скандированная речь). У детей с нормой слуха носовой оттенок голоса относится к проявлениям ринолалии. Нарушение фонации и просодических характеристик голоса могут наблюдаться и у детей с дизартрией [5-7]. Эти нарушения отражают незавер-

шённость формирования механизмов слухового контроля за голосообразованием и речевого дыхания с дифференциацией ротового и носового выдоха. У большинства долингвальных детей с КИ (порядка 90%) дополнительно наблюдаются и нарушения более высокого уровня, связанные с языковой способностью (грамматический строй речи, связная речь, письмо) и развитием слухоречевой памяти.

Следует подчеркнуть, что, хотя нарушения экспрессивной речи, касающиеся трудностей с управлением артикуляцией - реализация последовательности артикуляторных жестов, переходов между ними, воспроизведения звукослогового состава слов, общего характера речепродукции с преобладанием отдельных вокализаций, смысловых жестов над развернутой речью, максимально выражены в 1-й возрастной подгруппе, они наблюдались у всех пациентов с КИ. Это отражает общие проблемы ранней диагностики и компенсации потери слуха на этапе формирования устной речи – использование и настройка слуховых аппаратов, логопедическая поддержка глухих детей в дооперационный период.

В целом, полученные данные свидетельствуют о выраженной сенсорномоторной компоненте речевых нарушений, выявленных у долингвальных пациентов с КИ в начале их реабилитации. Она проявляется в недостаточной слухоречевой координации, приводящей к трудностям произнесения слова с адекватной ритмико-слоговой структурой, соответствующей норме русского языка. При этом затруднения с реализацией речевой последовательности артикуляторных движений (жестов) и нарушения слогового состава слова при относительно хорошем произнесении отдельных звуков встречаются значительно чаще, чем воспроизведение числа слогов и слоговой формы слова при его неправильной звуковой наполняемости.

Таким образом, проведенное исследование и результаты послеоперационного логопедического сопровождения пациентов с кохлеарными имплантами показали обусловленность нарушений их речи несформированностью процессов сенсомоторного взаимодействия, слухового контроля за выполнением арти-

куляторных программам, навыков аналитического слухового восприятия, включая базовые процессы, связанные с сегментацией (членением) звуковых последовательностей [8].

Список литературы:

1. Альтман А.Я., Тавартиладзе Г.А. Руководство по аудиологии. М.:ДМК Пресс, 2003. 360 с.
2. Королёва И.В. Диагностика и реабилитация слуховой функции у детей раннего возраста. СПб.: Изд-во КАРО, 2005. 288 с.
3. Королёва И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: Изд-во КАРО, 2009. 751 с.
4. Королёва И.В. Отбор кандидатов на кохлеарную имплантацию: Диагностическое обследование и оценка перспективности использования кохлеарного импланта. СПб.: СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. 99 с.
5. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
6. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждениях. М.: Аркти, 2000.
7. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. М.: Просвещение, 1976.
8. Огородникова Е.А., Столярова Э.И., Балякова А.А. Особенности слухо-речевой сегментации у детей школьного возраста с нормальным слухом и нарушениями слуха и речи // Сенсорные системы. 2012. Т.26. N1. С.20-31.

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бармотина Вера Константиновна

ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи Центр психолого-медицинско-социального сопровождения Кировского района г. Санкт-Петербурга

По последним данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неизменно увеличивается. Наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилось в два раза. К основным предрасполагающим факторам относят: поражение головного мозга в различные периоды развития под влиянием многих вредных факторов: внутриутробные и родовые травмы, асфиксия; постнатальные – инфекционные, травматические и обменно-трофические нарушения при различных детских заболеваниях.

Анализ данных показывает, что на сегодняшний день до 80% детей рождаются физиологически незрелыми, около 70% - имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы. А у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30% нуждаются в реабилитации, 45% - в коррекционной помощи того или иного направления.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы.

Речь является одной из важнейших психических функций человека и сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения.

Порой дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в овладении речью. Этому способствуют несколько причин, которые специалисты разделяют на две группы:

1. *органические* - приводят к повреждению центрального (участки мозга, отвечающие за воспроизведение и понимание речи) или периферического (структуры, управляющие артикуляционными органами) речевого аппарата (органы, необходимые для воспроизведения речи);
2. *функциональные* - препятствуют нормальной работе речевого аппарата.

Необходимо своевременно оказать квалифицированную помощь ребенку для преодоления нарушений речи. Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности.

Энцефалопатические изменения у детей с ОВЗ оказывают отрицательное влияние на созревание центральной нервной системы и создают предпосылки для последующих нарушений развития, проявляющихся в минимальных мозговых дисфункциях, стёртых дизартрии и дисграфиях различных форм. Степень выраженности нарушений зависит от компенсаторных возможностей ребёнка и социальной среды, в которой он живёт и развивается. В благоприятных условиях развитие ребёнка, обусловленное неблагоприятным воздействием биологических факторов, со временем приближается или достигает возрастной нормы, тогда как развитие, отягощённое ещё и социальными факторами, регressedирует.

При анализе спектра нарушений развития изучаемых групп, в анамнезе детей была выявлена стёртая дизартрия. Выраженность стёртой дизартрии (изменения мышечного тонуса) выше у детей с ОВЗ на 78,3% по сравнению с показателями детей из контрольной группы. Выявлены нарушения общей и мелкой моторики, затруднения в координации движений. Отставание в речевом развитии проявилась в бедности словарного запаса, трудностях усвоения логи-

ко-грамматических конструкций, в наличии фонетико-фонематической недостаточности.

У детей с ОВЗ выявлена дисграфия (специфическое расстройство письменной речи) во втором классе - 50,6%, в третьем - 70,4% .

Нарушения речи могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психические настроения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных черт характера, что отрицательно сказывается на овладении грамотой, на успеваемости в целом, на выборе профессии.

Своевременное оказание квалифицированной помощи ребёнку с ОВЗ позволяет достичь оптимального уровня развития.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Герасимова Надежда Сергеевна, Серикова Ирина Ивановна

ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Важное направление в развитии дошкольника – это формирование его правильной речи. Мы работаем с детьми в группе общеразвивающей направленности. Такие группы часто посещают дети, у которых имеются значительные нарушения речи. Эти дети выявляются и обследуются специалистами. С родителями таких детей проводятся консультации, с целью оказания ребенку наиболее эффективной квалифицированной помощи. В этот период, который занимает примерно год, основная работа по формированию правильной речи ложится непосредственно на воспитателя общеобразовательной группы.

Для успешного развития детской речи необходимо выполнять следующие условия:

1. Речь взрослого должна быть образцом для подражания, с четкой артикуляцией, точной интонацией.
2. Во время общения с ребенком взрослый должен проговаривать вслух слова, относящиеся к конкретным предметам или действиям.
3. Необходимо стремиться создать такие ситуации, при которых дети будут вынуждены обращаться к вам с просьбой, вопросом или повторять ваши слова.
4. Предоставлять ребенку возможность самому увидеть проблему и способы её решения.
5. Создавать предметно-развивающую среду, стимулирующую ребенка к игре, к творчеству к овладению правильным строем речи.

Таким условиям успешно соответствует, по нашему мнению, театрализованная деятельность, в которую дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) активно нами вовлекаются. Для этого необходимо создавать в группе благоприятную игровую и творческую обстановку. Педагогу необходимо иметь в своём багаже множество игр, интересных и доступных для ребенка, которые позволяют обыгрывать любую ситуацию. Театрализованные игры помогают детям самостоятельно придумывать разнообразные творческие задания, развивающие внимание и творческое воображение, связную речь, интонационную выразительность речи. Главное, чтобы ребенок чувствовал свою вовлеченность в общую игровую деятельность наравне со всеми.

В нашей группе мы используем разнообразный репертуар театрализованных игр.

Игры на развитие внимания и творческого воображения.

1. Можно научить детей внимательно слушать и определять:

- шаги (чыи они могут быть?)
- шум улицы (какой автомобиль проехал?)
- хруст откусываемого яблока, шелест ткани, бумаги, клеенки и т.д.

2. Предложить детям послушать запись театрализованных шумов и отгадать, что происходит:

- на улице какая погода? (дождь, гроза, ветер и т.д.)
- какой автомобиль проехал? (легковой, грузовой, «Скорая помощь», пожарная, полицейская машины)
- где сейчас мама? (на кухне, в ванной, смотрит телевизор, спит)
- какое угощение мама готовит? (взбивает крем миксером, режет овощи, жарит, кипяти чайник)
- кто пришел? (отгадать по шагам)
- отгадать, кто находится в соседней комнате? (взрослый или ребенок)
- где мы находимся (в зоопарке, на улице, дома, на игровой площадке, на берегу моря).

Этюды на общение.

Большинство творческих заданий направлено на развитие коммуникативных способностей. В данных этюдах разыгрываются ситуации, вызывающие наибольшие затруднения. Для того, чтобы сделать это упражнение более доступным, мы предлагаем начинать с кукольных разговоров и сценок, поскольку использование кукол снимает психическое напряжение, переносит внимание с собственного «Я» на другие объекты. Например:

1. Куклы встречаются друг с другом: здороваются, спрашивают о здоровье, прощаются.
2. Одна кукла нечаянно толкнула другую в транспорте (реакция обеих кукол)
3. Кукла празднует день рождения: приход гостей, поздравления, дарение подарков, приглашение к столу, предложение блюд, один из гостей разливает сок на скатерть, пение и танцы, прощание.
4. Можно предложить детям этюды без использования кукол.
 - объяснить маме, почему испачкалась одежда
 - объяснить, почему сломалась постройка (покатился мяч) и извиниться.

Постановка спектаклей.

Когда у детей накапливается опыт театрализованной деятельности, мы переходим к постановкам сказок, в которых принимают участие все желающие дети. Для плохо говорящего ребенка индивидуально подбирается роль с произнесением доступных для него слов и выражений, он привлекается кхоровому пению, пантомиме, хороводам.

Использование инновационных технологий.

Для формирования грамматического строя речи и связной речи используется компьютерная театрализованная игра «Актер - озвучивающего жанра». На начальном этапе такой игры ребенок, управляемый мышкой компьютера, повторяет за взрослым озвучивание мультипликации. После освоения грамматической задачи, ребенок сам, под контролем взрослого озвучивает мультфильм. Следую-

щий этап – осуществление звукозаписи речи ребенка-актера и, наконец просмотр и прослушивание самим ребенком и его друзьями готового фильма, озвученного им. Такое многократное, в различных формах повторение упражнений на связную речь и на определенную грамматическую задачу (слушаю речь взрослого, повторяю, слушаю собственную речь, демонстрирую свой фильм друзьям), а также полученные эмоции и практический опыт игры способствуют улучшению формирования связной речи и грамматического строя речи.

Итогом работы по театрализованной деятельности с целью развития речи детей с ОВЗ становится использование накопленного ими речевого опыта в повседневной жизни и самостоятельных играх, что позволяет таким детям не останавливаться в своем развитии, а наоборот, постоянно развиваться.

Список литературы:

1. Буренина А.И. «От игры до спектакля», Ленинградский областной институт усовершенствования учителей, Санкт-Петербург. 1995
2. Гербова В.В.»Занятия в детском саду по развитию речи», «Просвещение», 1984
3. Вакуленко Ю.А. «Комплексные занимательные занятия в средней и старшей группах», Волгоград,2009
4. Лукина Татьяна. Детский проект «Развитие речи», ОАО «Радуга», г. Киров, 2011
5. Ткачева В.И. «Играем каждый день» (методические рекомендации),«МНС НИО», 2001
6. ФольковичТ.А.,БарылкинаЛ.П. «Развитие речи, подготовка к освоению письмом», Москва, «ВАКО» 2005
7. Эйдемиллер Г., Юстицкис В.В. «Психология и психотерапия семьи» Санкт-Петербург,2008.

РИТМИЧЕСКИЕ ФОРМАТЫ В ЗВУКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ СИГНАЛАХ

Гранстрем Михаил Петрович

Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН

Важной особенностью человеческой речи является наличие в слоговых последовательностях типовых групп - ритмических стереотипов. Речевые ритмические стереотипы синхронизируют передачу и прием речевых сообщений независимо от темпа их произнесения. Сходные типовые ритмические серии наблюдаются и в звуковых сигналах ряда птиц.

В речи ритмические особенности речи, в частности, выделение ударных слогов, относятся к просодическим характеристикам, анализ которых определяется преимущественно работой правого полушария головного мозга (Баллонов, Деглин, 1978; Иванов, 1978). В то же время ритмика связана с процессами речепродукции и смыслоразличительной функцией, находящихся под контролем левого (комбинаторного) полушария мозга (Иванов, 1978). Это означает, что реализация ритмических программ членораздельной, состоящей из слоговых элементов, речи обеспечивается совместной работой обоих полушарий, каждое из которых вносит свой вклад в формирование речевого потока и в процесс его распознавания.

Ритмические форматы в звуковых сигналах птиц. Несут ли ритмические форматы смыслоразличительную (коммуникативную) функцию у птиц? Во всяком случае, у птиц наблюдается повторяемость их применения. Но разнообразие речи человека гораздо богаче разнообразия звуковых сигналов птиц, в частности, за счет фонетических элементов, наложенных на ритмическую основу используемых стереотипов. В звуковых последовательностях птиц ритмические форматы могут также быть некоторыми сообщениями, инвариантными относительно темпа передачи. Таким образом, несмотря на различие в принципах кодирования сообщений, у птиц и у человека могут быть сходные способы использования ритмики в коммуникативных сигналах. Хотя у птиц нет такого

сложного, как у человека, звукообразующего аппарата (артикуляторных органов), некоторые птицы-пересмешники (вороны, галки, скворцы и др.) с успехом имитируют речь человека, изменения спектральный состав звуков и воспроизводя необходимые изменения формантных частот. При этом они используют сложное управление своим звукообразованием на основе:

- 1) набора ритмических стереотипов - форматов, состоящих из 2-3 или даже 4-х сложных конструкций (например, у ворон),
- 2) возможности реализовать серии звуков, инвариантные к изменению темпа; передавать интонационный рисунок и частично фонетическую картину,
- 3) способности к обучению.

Следует особо отметить эту последнюю способность. В зависимости от образа жизни, птицы делятся на два вида – выводковые и птенцовые (Орбели, 1947). При этом первые (утки, гуси, куры, перепелки) сразу после выхода из яйца готовы к суровой жизни, время их обучения (по принципу импринтинга) составляет несколько часов, причем основой обучения является проявление инстинкта следования за матерью и имитация ее поведения.

В отличие от этих условий птенцовые (вороны, галки, сороки и др.) после выхода из яйца нуждаются в родительской опеке и длительном обучении. При этом птенцовые птицы сохраняют способность к обучению, включая воспроизведение разнообразных звуков, и в дальнейшей жизни. Возможно, эта особенность обусловлена более сложным, по сравнению с выводковыми птицами, характером управлением, осуществляемым со стороны обоих полушарий их головного мозга. Об этом свидетельствует сравнение звукового поведения птенцовых и выводковыми птиц. Под контролем коры у птенцовых, по-видимому, находится как просодика (ритмика и интонация – правое полушарие), так и комбинаторика (выбор тех или иных типов серий звуков – левое полушарие). Например, у ворон серии звуковых сигналов содержат характерные объединения звуков – ритмические форматы. Темп реализации таких серий может варьировать от 0.8 до 2 звуков в секунду и увеличивается при увеличении числа однократных звуков в серии от 2 до 6. При этом звуковые ритмические форматы

остаются неизменными, как и в речи человека. В этой связи можно предположить, что у птенцовых птиц, способных к звукоподражанию членораздельной речи и обладающих сходными проявлениями в отношении ритмических форматов, может функционировать группа левополушарных нейронов аналогичная зоне Брока у человека (Сб. Афазия, 1983).

Ритмические форматы в речи человека. В ряде работ по речевой ритмике (Cutler, 1986; Hirtrich, Ackermann, 1995; Bailey et al, 1999) обсуждается роль ударных слогов для анализа структурной организации речевого потока. В этой связи возникают следующие вопросы: как организована ритмическая последовательность слогов? Как при изменениях темпа сохраняется ритмика слоговой последовательности, несмотря на то, что изменяются абсолютные длительности слогов?

Существуют две точки зрения на организацию речевой ритмики. Одна состоит в том, что ударные и безударные слоги отличаются друг от друга только за счет акустических признаков ударения (Fry, 1955; cited in Cutler, 1986), т.е. имеются некоторые надежные признаки ударного слога, которые могут быть определены с помощью акустической обработки речевого потока. Ударные слоги могут быть отмечены подъемом частоты основного тона, увеличением интенсивности и длительности звука или комбинацией этих признаков.

Другая точка зрения состоит в следующем (Bailey et al, 1999): словесное ударение играет особую роль в организации речевого потока. Между ударными и безударными слогами нет противопоставления. Напротив, основной принцип (для языков с ударениями) заключается в том, что в слове имеется только один слог, определяющий главное ударение (primary stress). Каждое слово во фразе обычно выделено усиленным слогом. Многосложные слова, такие как имеют несколько выделенных слогов. Один из них определяет главное ударение в слове и воспринимается как более выделенный, чем остальные выделенные слоги (Bailey et al, 1999).

Имеются достаточно глубокие основания полагать, что реальные фразы и их части - синтагмы - построены из метрических стоп (Холшевников, 1996).

Метрическая стопа – это группа слогов из одного ударного и нескольких безударных слогов. Метрическая стопа есть основная единица ритма. Каждая стопа характеризуется выделенным или ударным слогом. Стопы группируются в метрическое слово, и выделенный слог одной из стоп представляет главное словесное ударение. Языки различаются принципами, по которым слоги группируются в стопы, а также способом, которым определяется главное ударение в слове.

Ритмика речи в обыденном понимании – чередование ударных и безударных слогов в слоговой последовательности. Но как организовано это чередование, с помощью каких средств и по каким правилам? К основам речевой ритмики относятся следующие:

1. Ритмика зарождается и осваивается с раннего детства (К. Чуковский, 1958), причем во всех языках есть простые 2-3-х стопные ритмы.

2. Существует 5 простых метрических размеров: хорей, ямб, дактиль, амфибрахий, анапест («СГ-сг»; «сг-СГ»; «СГ-сг-сг»; «сг-СГ-сг»; «сг-сг- СГ»). Пример четырехстопного хорея – «*Прибежали в хату дети...*».

3. Основу ритмики составляет нейрофизиологический процесс порождения метрических стоп, объединенных в последовательности - синтагмы. Синтагмы – участки речи между паузами – являются частью периодов, совпадающих с речевыми выдохами. Синтагмы могут быть простыми, т.е. состоящими из однотипных метрических стоп, и сложными, состоящими из разных метрических стоп. Пример: «*Однажды в студеную зимнюю пору...*» - простая синтагма, четырехстопный амфибрахий.

4. Метрические стопы связывают ритмические образы изолированных слов с образами этих слов в составе синтагм. Часто в стихах ради сохранения метрического размера синтагмы, выделение слога (ударение) смешается на соседний слог. Примеры: «*Гремит музЫка полковая...*» - четырехстопный ямб; «*Муха по полуЮ пошла – Муха нO полу пошла...*».

Иногда в состав метрической стопы входят слоги из примыкающих слов. Пример: «*Все хорошо под сиянием лунным...*» - четырехстопный дактиль. Этот

пример показывает, что процесс образования синтагм из метрических стоп организует и образование фраз, причем словоформы подбираются и модифицируются так, чтобы сохранить метрический размер синтагмы.

5. Составные и многосложные слова представлены сложными синтагмами. Главное и вторичные ударения в многосложных словах обеспечиваются комбинациями соответствующих метрических стоп. Пример: /хорей + дактиль/ – «Кинематика».

6. Размер стопы в синтагме не может быть определен по первой стопе, т.к. в одну синтагму обязательно должно войти целое число стоп, иначе - выбор размера стопы производится при сравнении размеров, которые укладываются в синтагму целое число раз.

7. Метрические стопы в стихотворной речи образуют вторичный ритм стихов, а строки, разграниченные паузами, образуют первичный ритм стихов, который обязательно кратен вторичному. Пример – четырехстопный хорей, «Калевала»:

*«Захотелось спеть мне песню,
песнь могучую, родную,
что певали прежде предки.

Зазвучать готова песня,
на устах слова уж тают,
на язык они стремятся,
проступить хотят сквозь зубы»*

8. Важнейшая особенность синтагм – их ритмическая эквивалентность. Две синтагмы ритмически эквивалентны, если они составлены из одинаковых метрических стоп, и число этих стоп одинаково. Следствием эквивалентности оказывается возможность изучения ритмики методом ее имитации, когда реальной речи сопоставляется ее ритмический образ из открытых слогов типа СГ (Bailey et al, 1999).

9. Базовая особенность ритмики – инвариантность ритмических образов при изменениях темпа речи. Это обеспечивается постоянством относительных

длительностей слогов, образующих метрические стопы. При замедлении темпа число пауз увеличивается, синтагмы (участки речи без пауз) укорачиваются, что приводит к более четкому разделению потока речи на слова.

10. Другая особенность ритмики – центральный механизм ее порождения (Жинкин, 1958); все органы артикуляции находятся под воздействием ритмических сигналов, обеспечивающих в норме синхронность исполнения. При этом темп речи, задаваемый частотой реализации слогов, может изменяться в диапазоне от 2 до 8 слогов в секунду без нарушения ритмических образов метрических стоп.

Высокая скорость передачи информации, происходящей в условиях изменяющегося темпа речи, требует, чтобы в речи человека обязательно было средство синхронизации процессов приема и передачи информации. Таким средством является слоговая структура речи. Но как слоги объединяются в метрические стопы и какие характеристики слогов оказываются при этом связаны?

В работах (Жинкин, 1958, Lenneberg, 1967, Lindblom, 1967, Гранстрем, 1972; 1981; 1999; 2000) приводятся некоторые соображения, способствующие объяснению этих проблем. Основная идея при этом состоит в следующем.

Акустическая картина речевых последовательностей есть результат физиологической деятельности речевых артикуляторов (губ, языка, гортани, нижней челюсти, легких и др.), движения которых координируются некоторым центральным механизмом, организующим речевой поток во времени.

С точки зрения биофизики речи выделение того или иного слога в группе (метрической стопе) определяется длительностью слога, изменением частоты основного тона и интенсивностью звуков, которая, в основном, зависит от величины открытия нижней челюсти.

Одна из моделей порождения относительных длительностей открытых слогов типа СГ (согласный-гласный), объединенных в ритмические группы (метрические стопы) предложена в работе (Гранстрем, 2004). В ее основу положены периодические функции, моделирующие движения нижней челюсти при произнесении слогов такого типа. Для проверки данных модельных пред-

ставлений проведены серии экспериментов, результаты которых подтвердили предположение о том, что биофизическую основу речевой ритмики составляют речевые двигательные стереотипы, соответствующие метрическим стопам и образующие синтагмы. Показано также, что предлагаемая модель способна воспроизводить: текущие изменения темпа без искажений соотношений между относительными длительностями элементов слов; ритмику составных и многосложных слов при образовании их из ритмических структур, соответствующих метрическим стопам.

Список литературы:

1. Афазия и восстановительное чтение. Сб. текстов. Изд. МГУ, 1983 г.
2. Балонов Л.Я. , Деглин. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. Изд.: «Наука», 1978.
3. Вяч.В. Иванов. Чет и нечет. Асимметрия знаковых систем и полушарий мозга. Изд. Сов. Радио. 11978.
4. Гранстрем М.П. Исследование формирования речевых ритмических последовательностей. Сенсорные системы. 2004 г., №2.
6. Гранстрем М.П. Движения нижней челюсти при произнесении слоговых последовательностей. В сб. “Механизмы речеобразования”, Изд. Совета по проблемам физиологии человека и животных АН СССР, 1972, вып.3, стр.51-58.
7. Гранстрем М.П. О моделировании речевых ритмических структур. В сб. «Исследование моделей речеобразования и восприятия», Изд. Совета по проблемам физиологии человека и животных АН СССР ,1981. С.72-79.
- 8 Гранстрем М.П. Речевые ритмические единицы и их роль для слухового восприятия речевого потока. Тезисы докладов XXX Всероссийского совещания по проблемам ВНД, посвященного 150-летию со дня рождения акад. И.П. Павлова. СПб, 2000. Т.2. С.448-450.
- 9 Гранстрем М.П. Сенсорные системы. 2004
- 10 Жинкин Н.И. Механизмы речи. Изд. М-Л., 1958.

- 11 Словарь литературоведческих терминов. Составители Л.И.Тимофеев и С.Б. Тураев. Изд. «Просвещение», 1974.
- 12.Орбели Л.А. О второй сигнальной системе. Физиол. журнал им. Сеченова, 1947, №5.
- 13 Холшевников В.Е. Проблемы метрики и интонации. Изд. СПбГУ,1996.
- 14 Bailey T.M., Plunkett K., Scarpa T. Cross-Linguistic Study in Learning Prosodic Rhythms: Rules, Constrains, and Similarity // Language & Speech 1999, V.42 (1). P.1-38.
- 15 Cutler A. Phonological Structure in Speech Recognition. Phonology Yearbook 1986, 3, P.161-178.
- 16 Granstrem M.P. Speech Rhythmic Units and their Role in Organization of the Speech Stream. International Symposium dedicated to Academician Ivan Pavlov. Anniversary Report Abstracts. St.-Petersburg, 1999. P.150.
- 17 Dalrymple.Alfon E.C. Response-key input via the PC AT's parallel printer port. Behavior Research Methods, Instruments & Computers, 1992, 24(1), 78-79.
- 18 Fry D.B. Duration and Intensity as Physical Correlates of Linguistic Stress // JASA, 1955, V.35. P.765-769.
- 19 Hayes L. Metrical Stress Theory. Principles and Case Studies. Chicago, .Univ. of Chicago Press, 1995.
- 20 Hertrich I., Ackermann H.. Articulation in Slow Speech // Language & Speech, 1995, V.38, p.2, P.159-188.
- 21 Hyman L. The Nature of Linguistic Stress. Oxford, Univ. Press, 1977.
- 22 Lenneberg E.H. Biological Foundations of Language. N-Y, Wiley. 1967.
- 23 Lindblom B. Vowel Duration and a Model of Lip-Mandible Coordination // Lab. Quart. Progr. and Status Rep. Stockholm, 1967. V.4. P.1-39.
- 24 Murty L, Otake T, Cutler A. Perceptual Tests and Rhythmic Similarity Language & Speech. 2007, Vol. 50. Issue 1, P.77-99.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гульбис Ольга Павловна, Ковшанова Анна Валерьевна

ГБОУСОШ №254 с углубленным изучением английского языка

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Учителей начальных классов давно уже тревожит то обстоятельство, что количество детей с нарушениями речи каждый год увеличивается. У многих детей запаздывает появление фразовой речи, наблюдается неправильное произношение некоторых звуков, многие не умеют употреблять предлоги. Речь у этих детей вполне понятна, трудностей в общении со сверстниками и родителями они не испытывают. В связи с этим небольшие нарушения в речевом развитии ребят в дошкольном возрасте родителей не беспокоят. Они не замечают этих речевых отклонений. Это факт, который мы видим, когда принимаем детей в первый класс. Почему это происходит?

Современные родители очень мало времени уделяют чтению книг и речевому общению с детьми. Дети приходят в школу, не зная «Теремка», «Трёх медведей». Ведь родители заняты на работе, заняты разговорами по телефону, стараются записать своего ребёнка в кружки, секции, или ребята проводят часы перед телевизором. Нынешние дети мало гуляют, двигаются, общаются между собой. Современные технологии в виде компьютеров, PSP, телефонов заменили живое общение. Придя в школу, ученик сталкивается с трудностями в обучении, связанными с речевыми нарушениями. И если ребёнок не посещает занятия логопеда, то эти проблемы усугубляются. Когда родителям некогда водить ребёнка к логопеду, или они считают, что в этом нет необходимости, в работу подключаемся мы – учителя начальных классов. Ведь если не мы – ученикам никто не поможет. Как печально видеть работы детей, в которых пропущены слоги, буквы только потому, что они не слышат, не замечают в своей речи некоторых звуков. Мы стараемся им в этом помочь. Следуя ФГОС, каждый учи-

тель берёт несколько часов внеурочной деятельности. В эти часы, а также на обычных уроках, мы можем с помощью различных упражнений развивать фонематический слух ребёнка, его слуховое внимание, фантазию, стараемся направить всё внимание к изучаемым звукам.

Почти все дети с отставанием в речевом развитии уже на первых этапах обучения грамоте выделяются на фоне других детей. Им с большим трудом дается процесс обучения чтению и письму, эти дети допускают много специфических ошибок. Это пропуски, перестановка, недописанная буква, лишняя буква, слог, иное написание слова и др. Родители думают, что эти ошибки совершаются случайно. Они не осознают глубину проблемы. В основе этих ошибок лежит несформированность фонематического слуха, фонематического восприятия. Все эти нарушения в речи ведут к трудностям в различии: звонких и глухих согласных; твердых и мягких согласных; свистяще-шипящих; сонорных. Рекомендуем проводить упражнения с мячом: «Рыбалка», «Сто вопросов сто ответов», «Звуковая цепочка» и др. Также учитель включают в свою работу задания на развитие зрительного восприятия формы, цвета, величины, избирательности. Это такие игры: «Четвертый лишний», «Чем отличается?», «Лото», «Мозаика», «Дорисуй по образцу» и др. В первом классе очень помогают сюжеты сказок. Дети шести лет очень любят с ними работать. Таким образом, персонажи сказок используются при устранении нарушений звукопроизношения. Сначала детям сообщается название темы, например: «Сегодня мы будем сочинять сказку о двух школьниках - Пете и Полине и изучать звуки /п, п'/.» Можно придумать четверостишия с именами персонажей, сочинить песни, загадки и др. При работе над связной речью можно организовать пересказ детьми известных сказок от имени персонажей с возможной театрализацией действий (имитацией движений, разыгрыванием сценок), развивающихся по ходу сюжета.

В своей работе мы опираемся на пособие для логопедов «Волшебный мир звуков и слов» Е.А. Пожиленко (М.: Владос, 2002). Автор предлагает комплексно-игровой метод, сказочные сюжеты и лексические темы. Например, занятие «Похищение буквы «й» Бабой Ягой». Дети, преодолевая все препятствия

на своем пути, встречаясь с разными героями, выполнив все речевые упражнения, находят похищенную букву, знакомятся с ней, читают слоги и слова.

Не будем забывать, что конструктор, пластилин, карандаши и фломастеры – лучшие друзья детей. Чем лучше они умеют работать руками, тем меньше проблем у них будет с речью. Педагог с большой буквы В.А. Сухомлинский утверждал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Можно эту мысль немного перефразировать: «Речь ребёнка находится на кончиках его пальцев». Поэтому на уроках мы включаем работу с пластилином, глиной, соленым тестом, плетением, вышивкой. Также на уроках проводится пальчиковая гимнастика. Очень нравятся детям графические диктанты, штриховки. У учащихся с такими проблемами скучен и неполон словарный запас, они путают значение слов, имеющие сходный звуковой состав, им трудно подбирать однокоренные слова, тяжело описывать картины. Для развития и обогащения словарного запаса проводятся упражнения: «Шифровальщики», «Замени слово», «Опиши предмет».

При изучении словарных слов мы опираемся на развитие зрительно-моторной координации у учащихся. Ребенок самостоятельно находит сходства/различия в написании слова и его лексическом значении. Например, МАШИНА – ребенок рисует машину, а вместо колес две письменные строчные буквы «а».

Содержание сказок можно использовать в создании серии картинок, по которым ребенок должен установить последовательность событий. В загадках и других занимательных упражнениях формируется не только основные операции логического мышления, но и восприятие и ориентировка в пространстве, внимание, память. Излюбленные виды работ - лабиринты, где предлагается помочь сказочным героям добраться до их домика; следя линии, запутанной с другими, определить, что подарили персонажам сказки на праздник и т.п.

На уроках чтения мы обращаем внимание на виды связного высказывания - рассказ и пересказ. При пересказе ребенок опирается на готовый речевой образец: дана композиция текста, речевой материал грамматически правильно

оформлен, представлена необходимая лексика. Задача ребенка - запомнить и воспроизвести текст, не нарушая готового построения. Во время связного изложения своих мыслей ребенок должен соблюдать нормы словоупотребления, словоизменения, произношения звуков, а также правильно построить высказывание с точки зрения логики событий, о котором рассказывается.

Особое место при исследовании связной монологической речи занимает словесное творчество.

При анализе пересказа текста с опорой на серию сюжетных картинок особое внимание обращается на:

- полноту содержания текста с опорой на картинки;
- последовательность изложения;
- наличие смысловых пропусков, повторов.

Мы стараемся в своей работе ежедневно работать с карточками для автоматизации звуков. Проводим игры, чистоговорки, работу с картинками для дифференциации звуков. Обязательно на каждом занятии звуковые схемы, запись транскрипции слов.

Время, отведённое на внеурочную деятельность, позволяет ставить театрализованные игры. Это настольный театр игрушек, стендовые игры (теневой театр, театр на фланелеграфе). В таких играх ребёнок ведёт роль игрушечного персонажа - объёмного или плоскостного, а преобладающими средствами выражения в этих играх являются интонация и мимика. Особенно нашим ученикам нравится задание на составление рассказов по их собственным рисункам. Вот здесь разыгрывается фантазия и волшебство мысли, раскрывается движение ума!

Конечно же, мы проводим работу с родителями. Стаемся их привлечь к работе, ищем их сотрудничества, стремимся работать сообща на благо ребёнка.

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дайнеко Ольга Михайловна, Шишкова Ольга Григорьевна

ГБДОУ детский сад №17 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Сегодня наши дети с самого раннего возраста погружены в огромное количество электронных приспособлений. Компьютерные технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, значительно повышая его эффективность. Создание и развитие информационного общества предполагает использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в обучение детей.

Целью использования ИКТ в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является оптимизация коррекционного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий для осуществления качественного логопедического воздействия, создание у ребенка более высокой, по сравнению с традиционными методами, мотивационной готовности к обучению. Из программы дошкольного образовательного учреждения можно определить следующие задачи, которые можно решать при помощи компьютера для детей с ОВЗ:

Адаптационные

Познакомить детей с компьютером, как современным инструментом для обработки информации; познакомить детей с правилами поведения и правилами безопасной работы на компьютере; преодолевать при необходимости психологический барьер между ребенком и компьютером; сформировать начальные навыки работы за компьютером: познакомить с клавиатурой; познакомить с манипулятором «Мышь».

Образовательно-воспитательные

Формировать навыки учебной деятельности: учить осознавать цели; выбирать системы действий для достижения цели; учить оценивать результаты деятельности. Формировать элементарные математические представления: совершенствовать навыки счета; изучать и закреплять цифры; проводить работу с геометрическими фигурами; решать простейшие арифметические задачи; развивать умение ориентироваться на плоскости; закреплять представления о величине предметов. Развивать речь: расширять словарный запас детей и знания об окружающем мире; формировать звуковую культуру речи; формировать грамматический строй речи. Развивать сенсорные возможности ребенка; формировать эстетический вкус; развивать знаковую функцию сознания; эмоционально-волевую сферу ребенка; воспитывать самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость; приобщать к сопереживанию, сотрудничеству, сотворчеству.

Творческие

Развивать конструктивные способности; Тренировать память, внимание; Развивать воображение; Развивать творческое, понятийно-образное, логическое, абстрактно-мышление; использовать элементы развития эвристического мышления; Развивать потребности к познанию.

Коррекционно-образовательные задачи

Формировать и развивать у детей речевые и языковые средства: звукоиз произношения, просодических компонентов речи, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, связной речи; формировать и развивать навыки учебной деятельности.

Для снижения утомляемости детей на занятиях с использованием компьютерной техники необходимо обеспечить гигиенически рациональную организацию рабочего места (по санитарным нормам от 01.10.2010). Детям до 5 лет не рекомендуется пользоваться компьютером. Детям пяти - семилетнего возраста можно «общаться» с компьютером не более 10-15 минут в день 3-4 раза в неделю. Нужно включать в занятия игры, направленных на профилактику наруше-

ний зрения и отработку зрительно-пространственных отношений. Регулярно проводить гимнастику для глаз: во время работы необходимо периодически переводить взгляд ребенка с монитора каждые 1,5-2 мин. на несколько секунд, также важна и смена деятельности во время занятия.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления материала к занятиям считаем создание мультимедийных презентаций. При проведении фронтальных подгрупповых занятий ИКТ включаются в работу в виде мультимедийных презентаций (как наглядный материал), либо игра, управляемая педагогом, различные развивающие игры, которые широко представлены на рынке.

Возможности компьютера неисчерпаемы, он позволяет изменить способы управления образовательной деятельностью, погружая дошкольника в определенную игровую ситуацию, при этом у нас появляется возможность проявить творческий подход к созданию и проведению современного, полноценного, интересного занятия, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов. Использование ярких изображений, элементов анимации, звукового оформления позволяет делать занятия с элементами ИКТ яркими и выразительными.

Сегодня компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ позволяет ребенку с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Демидова Виктория Александровна

ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

Одним из первых специальных международных актов, обратившихся к вопросу соблюдения прав личности, к которым относится и право на образование, является *Всеобщая декларация прав человека* от 10 декабря 1948 года, ставшая основой для других международно-правовых документов в области защиты прав личности в статье 1: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах».

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является *Конвенция о правах инвалидов* (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «*Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни*».

В соответствии с *Конвенцией о правах инвалидов* образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Согласно *Федеральному закону Российской Федерации* от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «*О ратификации Конвенции о правах инвалидов*» Россияratифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования. В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением. Указанные права закреплены Семейным кодексом РФ и Законом «Об образовании».

Основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является *Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ* от 29 декабря 2012 года. В законе закреплено и понятие обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинско-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания

специальных условий». К обучающимся с ОВЗ относятся такие граждане РФ, как глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с особенностями психофизического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе дети-инвалиды. Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (например, 42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» устанавливает гарантии получения образования детьми с инвалидностью.

Признание лица инвалидом осуществляется федеральным учреждением медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации.

В июне 2012 года Президент РФ подписал Указ *«О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы № 761* от 01.06.2012 г.

Стратегия действий в интересах детей признает социальную исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении) и ставит задачи:

- законодательного закрепления правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование;
- обеспечения предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;
- нормативно-правового регулирования порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и со-

циального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

- внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование;
- пересмотр критериев установления инвалидности для детей;
- реформирования системы медико-социальной экспертизы, имея в виду комплектование ее квалифицированными кадрами, необходимыми для разработки полноценной индивидуальной программы реабилитации ребенка,
- создание механизма межведомственного взаимодействия бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медицинско-педагогических комиссий;
- внедрение современных методик комплексной реабилитации детей-инвалидов.

Правительство г. Санкт-Петербурга комитет по образованию распоряжение от 4 апреля 2014 года N 1357-р «*Об утверждении методических рекомендаций по организации вариативных форм психолого-педагогической и (или) коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в системе дошкольного образования*». Для оказания психолого-педагогической и (или) коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ в возрасте до 7 лет создаются новые организационные формы: службы ранней помощи, центры сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 3 до 7 лет и его семьи, логопедические пункты. Логопедический пункт создается в образовательных организациях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, адаптированную для детей с ОВЗ (детей с тяжелыми нарушениями речи).

Процесс гуманизации отношений между личностью и обществом, направленный на сохранение духовной наследственности человеческих взаимоотношений, требует особого внимания к нуждам детей с особыми образовательными возможностями, в том числе связанных с их воспитанием и обучением.

ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕ- РАЗВИВАЮЩЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА. ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ И ТРУДНОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Ларечина Елена Викторовна

ГБДОУ детский сад №43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт – Петербурга

В настоящее время в сфере образования все более актуализируется проблема доступности общего образования для детей с особыми потребностями. Сегодня для таких детей появляется возможность пребывания в традиционных общеразвивающих дошкольных образовательных учреждениях. Особенно данной возможностью на сегодняшний день, часто пользуются родители детей с такими диагнозами как задержка психического (ЗПР) и речевого (ОНР) развития. В связи с этим явлением у администрации и специалистов, работающих в ГБДОУ возникает много задач:

- получение дополнительных знаний в области коррекционной педагогики и психологии,
- создание условий для комфортного пребывания детей с особыми потребностями в учреждении, организация развивающей среды доступной для всех детей,
- формирование умений выстраивать взаимодействие между детьми с различным уровнем развития.

Одна из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения детей в дошкольном учреждении связана с организацией конструктивного и позитивного взаимодействия, межличностного общения детей друг с другом. Но, к сожалению, опыт показал, что если ребят с нормальным уровнем развития не готовить к восприятию «необычного» сверстника, то это может привести к агрессивным действиям у малышей и развитию буллинга в среде старших дошкольников.

Специалистам, работающим в интегративных группах важно знать особенности этих детей.

Задержка психического развития (сокр. ЗПР) - нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР как психолого-педагогический диагноз ставился только в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Данную особенность развития ребёнка бывает очень сложно диагностировать. Часть детей с небольшой задержкой не выявляются до тех пор, пока родители не начинают их готовить к школе, обучая читать, писать, выполнять логические упражнения или пока ребёнок не окажется в первом классе и столкнётся с выполнением сложных учебных задач.

Детей со средней задержкой развития можно при наблюдении и педагогической диагностике выявить уже в младшем дошкольном возрасте. Этих детей характеризует отставание в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

Как правило, у детей с ЗПР, проявляются следующие синдромы:

1) Синдром дефицита внимания и гиперактивности

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (сокр. СДВГ; в анг. варианте «Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder» или «ADHD») - неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте. Проявляется такими симптомами, как трудности концентрации внимания, высокий уровень плохо управляемой импульсивности.

2) Синдром психического инфантилизма

Психический инфантилизм - незрелость личности с преимущественным отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы и сохранением детских качеств личности. У детей психический инфантилизм проявляется в сохранении черт поведения, присущих более младшему возрасту.

3) Церебрастенический синдром

Церебрастенический синдром у детей - это возникающее в результате органических повреждений головного мозга, состояние, характеризующееся быстрой утомляемостью, невозможностью концентрировать внимание на длительное время, сонливостью, раздражительностью, нарушениями сна, головными болями и другими вегетативными расстройствами

4) Психоорганический синдром

Психоорганический синдром характеризуется следующей триадой признаков: ослаблением памяти, снижением интеллекта, недержанием аффектов (триада Вальтер-Бюэля). Часто наблюдаются астенические явления.

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них характерна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются.

Социальное развитие детей ЗПР, в связи с вышеуказанными особенностями, тоже развивается по особому пути. Ограниченные умения и навыки в познавательной сфере, специфичное развитие речи, затрудняют взаимодействие детей со сверстниками. Так как основной вид деятельности дошкольника игра, нельзя не отметить особенности развития данного вида деятельности у дошкольят ЗПР.

Уровень развития игровой деятельности в сравнении с детьми нормы достаточно низкий. Сюжеты отличаются наличием стереотипов носящих бытовой характер. Ролевое поведение импульсивно. Ребёнок может взять сумку для похода в «магазин», но, увидев яркий руль, тут же решить играть в «Автобус». В совместной игре дошкольнику сложно долго находиться включённым в игровое объединение. В старшем дошкольном возрасте такой ребенок часто безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, быстро сменяющие друг друга,

ему сложно выразить свое эмоциональное состояние, он испытывает затруднения в понимании состояний других детей, а так же испытывает сложности в волевой регуляции поведения. Поэтому часто возникают конфликты.

Таким образом, незрелость эмоционально-волевой сферы приводит к особым формированию поведения и личности, что создаёт барьеры в развитии гармоничного межличностного общения с ровесниками и коммуникативной сферы в целом. Исследования Марковской И.Ф. показали, что по уровню развития коммуникативной деятельности дети ЗПР отстают от нормально развивающихся детей. Старшие дошкольники с задержкой психического развития не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослыми. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников они лишь достигают уровня ситуативно-делового общения.

Важно так же отметить особенности развития личности ребёнка ЗПР. Этим детям свойственны такие аффективно-личностные образования как: тревога, страх, агрессия. У старших дошкольников тревожное поведение может развиваться по *тревожно-фобическому* направлению и *агрессивно-тревожному* в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка и особенностей среды, в которой воспитывается дошкольник. Часто проявляется такая личностная особенность как несоответствие представлений ребёнка о себе и своих реальных возможностях, что говорит о неадекватной самооценке дошкольника. Дети с тревожно-фобическим радикалом, попав в группу сверстников с нормальным уровнем развития, могут стать жертвами насмешек, зadirания и прямых агрессивных действий. Дошкольники с уровнем нормы, часто не знают, как общаться с ровесником с особыми потребностями (ЗПР). Они раздражаются на непонимание ими правил игры, или инструкций, выполнения заданий на импульсивные действия в процессе игрового взаимодействия на медлительность или излишнюю импульсивность. А ребята с агрессивно-тревожным радикалом, часто становятся провокаторами конфликтов в группе. И в одном и в другом случае требуется грамотный подход к построению системы сопровождения и

психолого-педагогической коррекции межличностных отношений в группе дошкольников.

Таким образом, грамотно организованная психолого-педагогическая работа в общеразвивающей группе дошкольного учреждения по сопровождению детей с особыми потребностями может обогатить жизнь каждого участника педагогического процесса.

РАЗВИТИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Любимова Инна Геннадьевна

ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида

Кировского района г. Санкт – Петербурга

Одна из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, работающими с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - является развитие моторных функций. Чем лучше у ребёнка развита моторная сфера, тем менее уязвима его речь, что обусловлено тесной взаимосвязью речевого и моторно-двигательного центров коры головного мозга. У здорового ребенка овладение звуковой системой языка происходит одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений рук. Установлена взаимосвязь между развитием речи и формированием общей, мелкой и артикуляционной моторики (Бернштейн Н.А., 1947, Лопатина, 1992).

Исследования многих учёных доказали взаимосвязь общей и речевой моторики, также прямую зависимость развития речи от двигательной активности ребенка, прежде всего в формировании координации движений, особенно мелкой моторики (Выготский Л.С., 1982; Горская И.Ю., 2000; Дворкин П.С., 2002; Карпова Н.В., 1997). Отклонения в моторном, психическом, речевом и эмоциональном развитии, которые проявляются уже в раннем возрасте, отрицательно влияют на дальнейшее развитие ребенка.

У детей с ограниченными возможностями здоровья моторные функции значительно отличаются от детей с нормальным развитием. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляют выполнение движений по словесной и особенно многоступенча-

той инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Они испытывают трудности при одевании, обувании, трудом овладеваюят навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д., хуже сверстников рисуют. Артикуляционная моторика проявляется в следующих формах: не удерживание статических поз, tremor, нарушение дыхания, гиперсаливация, девиация (отклонение от вертикальной оси) языка, губ, подбородка. Могут проявляться и вегетативные дисфункции: потливость, покраснение или побледнение кожных покровов.

Особое значение приобретает ранняя диагностика психомоторного и речевого развития, которая позволяет целенаправленно проводить коррекцию выявленных нарушений. Отдельного внимания заслуживает развитие речевой моторики. Некоторые авторы, например, В.А. Киселева и А. Семенович подчеркивают, что речевая моторика включает в себя два аспекта - мимическую и артикуляционную моторику. В работах Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой и др. термин «артикуляционная моторика» используется как синоним термина «речевая моторика». Под артикуляционной моторикой Л.С. Волкова подразумевает совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата и обеспечивающая одно из условий правильного звукопроизношения. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Главная задача - знать личностные особенности каждого ребенка, искать методы индивидуальной работы с каждым из них. Подбираемый для дидактических игр материал должен быть понятен и доступен каждому ребенку.

Для развития общей моторики и двигательной координации можно использовать: логопедическую ритмику; специальные комплексы ритмических упражнений на физкультурных занятиях; различные виды ходьбы для развития динамической координации в различной деятельности детей.

Для развития мелкой моторики рук: массаж и самомассаж пальцев и кистей рук; игры с мелкими предметами: нанизывание бус, мозаика, мелкий конструктор; комплексы пальчиковых гимнастики; формирование навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться вилкой и ножом; занятия с пластилином и ножницами; подготовка руки к письму: раскрашивать и штриховать картинки, обводить трафареты, графические диктанты, работа с прописями и т.д.

Для развития артикуляционного аппарата рекомендуют проведение дифференцированного массажа лицевой и артикуляционной мускулатуры, в зависимости от состояния мышечного тонуса, проводится артикуляционная гимнастика.

Работая над различными видами моторик, можно использовать всевозможный материал природный, бросовый, рукотворный материал: каштаны, греческие орехи, шишки, фасоль, горох, пуговицы, шнурочки, различные по размеру мозаики, бусины, трафареты; различные по размеру, материалу изготовления и фактуре мячики, шарики, которые стимулируют пальчиковую моторику, вырабатывают силу рук. В качестве массажа, а также с целью общего укрепления организма можно использовать приёмы Су-Джок. Для массажа ладоней использую коврик-аппликатор Кузнецова. Упражнения, игры, гимнастика и массаж могут быть включены во все режимные моменты детей в детском учреждении, использоваться в качестве специально-организованной деятельности или быть включены в занятия педагогов.

Цель педагогической деятельности - воспитание личности ребенка, осознающего себя в обществе и живущем в гармонии с ним. Развитие полноценной личности невозможно, имея за плечами груз нарушений и проблем. Развитие моторных функций в детстве является необходимым условием для развития полноценной личности ребенка и последующей социализации в обществе.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Молчанова Юлия Александровна

ГБДОУ № 43 детский сад комбинированного вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (СДВГ) - что это? Приговор? Я плохой родитель? Кто виноват? Как воспитывать? В чем ограничивать или не ограничивать? И вообще что делать? Я постараюсь в своей статье дать рекомендации по индивидуальному сопровождению детей с СДВГ. В начале немного характеристики по данному заболеванию. СДВГ - заболевание, поражающее головной мозг, из-за чего ребенку становится трудно контролировать своё поведение. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности постоянно находятся в движении и зачастую болтают без остановки. Очень импульсивные дети и говорят не задумываясь и часто перебивают окружающих.

1. Дефицит активного внимания:

- Не последователен, ему трудно долго удерживать внимание;
- не слушает, когда к нему обращаются;
- с большим энтузиазмом берется за задание, но так его и не заканчивает;
- испытывает трудности в организации;
- часто теряет вещи;
- избегает скучных и требующих умственных усилий заданий;
- часто бывает забывчив.

2. Двигательная расторможенность:

- постоянно ерзает;
- проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегает, забирается куда-либо);
- спит намного меньше, чем другие дети, даже в младенчестве;

- очень говорлив;
- импульсивен;
- начинает отвечать, не дослушав вопрос;
- не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает;
- плохо сосредотачивает внимание;
- не может дождаться вознаграждения (если между его действием есть пауза).

На некоторых занятиях ребенок спокоен, на других - нет, на одних уроках он успешен, на других - нет. СДВГ больше распространен среди мальчиков, чем девочек. Лечение СДВГ – коллективная работа. Родители и педагоги должны быть творческими личностями и своим вдохновением делиться с нуждающимися в помощи детьми. Не забывайте, что совершенно нормально, если ребенок очень активен, ему сложно сосредоточится и нервничать. Специалист может поставить диагноз в том случае, если невнимательность, сверхактивность и импульсивность не свойственны ребенку вашего возраста.

Детям с СДВГ сложно контролировать чувство гнева. Сочините несколько простых правил гнева и повесьте их на видном месте. Например: «Злиться – вполне正常но» или «Если чувствуешь гнев, причинять боль себе и другим – плохо». А также вот такие способы выпустить гнев:

- побить подушку свернутой газетой,
- сильно надавить ладонями на стену,
- почиркать карандашами по бумаге,
- на прогулке пробежать до конца дорожки как можно быстрее,
- громко топать ногами на улице.

Детям с СДВГ необходимо больше позитива, чем остальным детям, и чаще у них занижена самооценка. Благоразумная похвала заставляет ребенка двигаться вперед и раззадоривает. Уверенные в себе дети могут лучше подавлять в себе вспышки импульсивности. Как высказывался английский ученый Иссак Барроу «Любому уху будет приятен сладкий звук аплодисментов».

Изобразительная деятельность помогает развивать детям с СДВГ восприятие и мыслительные процессы. Если ребенок не очень хорошо рисует, почему бы не начать с раскрасок? В первое время посидите рядом, поощряйте его каждый шаг. Стимулируйте ребенка, чтобы он закончил начатое, и это даст ему чувство владения предметом. У детей с плохо развитой мелкой моторикой могут возникать проблемы с письмом. Наборы с бисером для браслетиков и заколочек, конструктор для собирания космических ракет и пиратских кораблей - великолепные помощники для развития мелкой моторики у детей.

У ребенка с СДВГ могут быть исключительно плохие дни, когда он ничего не удерживает в голове и забывает уже усвоенный материал. Не надо его за это ругать и стыдить. Лучше дать время отдохнуть или вообще отложить все на следующий день, сказав ребенку, что сейчас не получается, в следующий раз он обязательно все сделает хорошо. Ребенок будет только благодарен родителям за такое понимание. Нужно обязательно определить периоды наибольшей работоспособности гиперактивного ребенка. У него бывают не только плохие дни, но и плохие часы или плохое время суток для работы и усвоения нового материала. Заставлять ребенка в такие часы делать что-то сложное для него, например, писать, значит губить нервные клетки и ему и себе. К тому же, это практически пустая трата времени. Хорошо, если ребенок сам научиться чувствовать и контролировать такие свои состояния. Это полезно в любом возрасте. В год поступления в школу, когда ребенок идет в первый класс, это может оказать существенную помощь в адаптации к новым условиям и режиму дня.

Дети с СДВГ - это дети со своими особенностями. К каждому такому ребенку можно подобрать ключик и дать ему возможность правильно развиваться. Родители и учителя должны очень хорошо знать характеристики гиперактивных детей, знать, что они могут делать относительно легко, а что дается им с большим трудом. Учитывая особенности мышления, интеллектуальной деятельности и эмоционального развития, вполне реально помочь гиперактивному ребенку реализовать заложенные в нем способности и дать почувствовать себя успешным.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Николаева Елена Александровна,

ГБОУ ЦПМСС Кировского района г. Санкт-Петербурга

Говоря о фонетическом своеобразии в онтогенезе речи, следует подчеркнуть важное положение, выдвинутое А.Н.Гвоздевым: определяющую, главную роль, затрудняющую формирование у детей звукопроизношения, играет недостаточно еще развитая речевая моторика. В то же время, уже на третьем году слух ребенка достаточно развит для тонких звуковых восприятий. Таким образом, слух является ведущим анализатором в усвоении речи окружающих. Вместе с тем он же становится контролирующим регулятором собственного произношения, что усиливает развитие фонематического слуха.

Развитие фонематического слуха у дошкольников отражает не только способность ребенка правильно произносить слова и не путать слоги, но и свидетельствует о готовности ребенка к письму. Если ребенок имеет плохой фонематический слух, не способен различать различные слоги, путает их в своей речи, то это отражается и на письме ребенка. То есть, когда ребенок начинает писать, то делает те же ошибки, что делал до того в речи.

Раннее понимание ребёнком слов и фраз, произносимых взрослым, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребёнком как единый нерасчленённый звук, обладающий определённой ритмико-мелодической структурой. Период дофонемного развития речи длится до одного года, затем сменяется периодом фонематического развития речи.

Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. Р.Е. Левина наметила несколько этапов развития языкового сознания детей: от различия далёких друг

от друга фонем до формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов.

В 3-4 года дети еще с трудом отвлекаются от предметного содержания слова, чтобы сосредоточить свое внимание на его звуковой форме, не вычленяют из слова отдельных звуков, но замечают неправильности звучания слов. В это время у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия.

К 5 годам фонематические процессы у детей совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

При нормальном развитии к 6 годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы. В возрасте 6 лет дети говорят, в общем, правильно, но у значительного числа их (в среднем, не менее, чем у 10 процентов) имеются фонетические недочеты речи (искажения, чаще замены звуков). Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании». Он же указывает: «Под звуковым анализом понимается:

- 1) определение порядка слогов и звуков в слове,
- 2) установление различительной роли звука,
- 3) выделение качественных основных характеристик звука».

Вывод: фонематическое восприятие формируется в период от года до 4-х лет, звуковой анализ - в более позднем возрасте. Фонематическое восприятие - первая ступень к овладению грамотой, звуковой анализ - вторая.

И, наконец, фонематическое восприятие - способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ - способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме.

Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) - это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы, как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская и другие.

Дети с ФФН - это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустофонематической и артикуляторно-фонематической формы.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук (вместо [ш] и [с] - мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] - нечто вроде смягчённого [ч]);
- при сформированной артикуляции - неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Таким образом, проблема формирования фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи является актуальной. Развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы, а раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает корректировать речевую функцию у дошкольников, предотвращая возникновение дисграфии и дислексии.

НЕЙРОИНФОРМАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ СЕНСОРНО-КОГНИТИВНЫХ ДИСФУНКЦИЙ

Огородникова Елена Александровна

Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН

*Памяти Кирилла Николаевича Дудкина и
Инны Викторовны Чуевой - патриотов
отечественной физиологии и Института
физиологии им. И.П. Павлова РАН*

Современные нейроинформационные принципы функциональной организации поведения могут рассматриваться как развитие концепций наших отечественных физиологов - И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Положение Павлова о речи, как второй сигнальной системе, выступает в качестве первого шага в системном подходе к исследованиям в данном направлении. Сеченов и Павлов показали необходимость изучения механизмов перехода от непосредственных образов, связанных с предметным мышлением, к их символному отображению и формируемым в процессе опыта представлениям.

Существенным аспектом исследований И.М. Сеченова и И.П. Павлова являлось изучение важной составляющей «всего нераздельно животного организма» (по Павлову) – анализаторов (сенсорных систем), обусловливающих взаимодействие организма с внешней средой, в результате которого формируется поведение организмов. Именно они заложили основы изучения нейрофизиологических механизмов, осуществляющих анализирующую и синтезирующую деятельность при организации поведения организма, и каждый из них, независимо от различий в методологии, внес свою существенную лепту в разработку основ науки о поведении. Многие современные постановки физиологических проблем, связанных с исследованием организации поведения: сенсорного восприятия, распознавания, мышления, сознания, речевой коммуникации, внимания, обучения и памяти, обусловлены методологической базой, разработанной Сеченовым и Павловым. В их подходах наблюдаются как единомыслие, так

и существенные различия, однако принципы науки о поведении, сформулированные ими, актуальны и плодотворны вплоть до настоящего времени для исследователей, работающих в психофизиологии, нейропсихологии, нейрофизиологии сенсорных и познавательных процессов, а также для специалистов, усилия которых направлены на преодоление Различных сенсорно-когнитивных дисфункций.

Положение о взаимодействии сенсорных и когнитивных процессов, о роли памяти, инициирующей организацию поведения любого типа, было сформулировано в работах И.М. Сеченова [1, 2]. Он словесно описал общую схему взаимодействия физических характеристик сигнала, его сенсорных признаков, отпечатков памяти и представлений о мире, обеспечивающих человеку возможность взаимодействовать с окружающей средой, которая не потеряла актуальности и в настоящее время.

По Сеченову управление поведением определяют психические процессы, важнейшей составляющей которых являются процессы памяти. Благодаря памяти возникает восприятие и понимание объектов внешнего мира. «Мыслить можно только знакомыми предметами и знакомыми свойствами или отношениями; значит, для мысли должно быть дано наперед уменье различать предметы друг от друга, узнавать их и затем различать в предметах их свойства и взаимные отношения; а все это дается первично чувством» [2, с. 273]. Узнавание по Сеченову [2, с.478] обусловлено способностью организмов выделять и запоминать наиболее характерные признаки, а процесс узнавания осуществляется посредством сопоставления по тождеству результатов текущего сенсорного анализа с репродуцируемым содержанием долговременной памяти. Процессы узнавания включают в себя переработку информации об объектах внешнего мира и выделение признаков, в результате которых сенсорная информация преобразуется в ощущения – впечатления; репродукцию из памяти содержащихся в ней признаков и образов; сопоставление по тождеству полученных впечатлений и воспоминаний о них. При взаимодействии организма с внешней средой формируются когнитивные структуры (в современной трактовке): представле-

ния, понятия, образы, признаки, и эта информация хранится в долговременной памяти. На них базируется внутренняя (ментальная) модель мира, которая определяет поведение человека на разных стадиях его онтогенетического развития с учетом нормы или нарушений функционирования систем его организма, а также социального окружения.

Сформулировав положение, согласно которому признаки и образы – продукты физиологической структурно-функциональной организации, Сеченов указал направление, являющееся одним из основных в современных когнитивных исследованиях. Фактически в своих работах Сеченов впервые дал физиологическое объяснение принципов взаимодействия восприятия и мышления.

По Павлову организм взаимодействует с внешней средой на основе анализа воспринимаемой информации и синтезирующей деятельности нервной системы: «... надо различать элементарный анализ и также элементарный синтез от высшего анализа и синтеза. Если первые (специально анализ) свое первое основание имеют в свойствах и деятельности периферических концов анализаторов, то высший синтез и анализ осуществляется благодаря, главным образом, свойствам и деятельности центральных концов анализаторов» [3, с.159]. Павлов разработал и реализовал программу изучения «анализаторов». Их «центральные концы» локализованы в коре больших полушарий. Чёткость его положений позволяет передать их смысл в общей функциональной схеме. Объекты внешней среды, воздействуя на организм по двум основным каналам (условный и безусловный стимулы), вступают с ним во взаимодействие. Сенсорная информация (условный стимул) проходит несколько этапов переработки: элементарный анализ и элементарный синтез в периферических концах анализаторов; высший анализ и высший синтез в центральных концах анализаторов. При анализе отображения объектов раскладываются на части, единицы (формируются описания объектов); при синтезе части вновь соединяются в целое. При выработке условного рефлекса механизмы мотивации безусловных рефлексов, активированные безусловными стимулами, и механизмы, реализующие рефлекс цели, активно участвуют в анализе сенсорной информации и синтезе результатов

анализа на всех этапах, формируя биологическое значение индифферентного ранее объекта (условного стимула) и стремление к реализации цели.

Информация об объектах внешнего мира по Павлову при «анализе» расчленяется на единицы, части, которые представляют собой нервные процессы. По Сеченову анализ предметов заключается в выделении их признаков и свойств, а образ – представление, репродуцируемое из памяти для сравнения по тождеству реального впечатления с воспоминанием о нем. При «синтезе» по Павлову из составляющих, полученных при анализе, под управлением процессов мотивации и цели вновь формируется нечто целое (биологически значимый образ).

Проникновение в смысл концепции «второй сигнальной системы», разработанной И.П. Павловым [4], снимает все сомнения в соответствии ее современным парадигмам о предметно-образном содержании сознания: «Если наши ощущения и представления, относящиеся к окружающему миру, есть для нас первые сигналы действительности, конкретные сигналы, то речь, специально прежде всего кинестезические раздражения, идущие в кору от речевых органов, есть вторые сигналы, сигналы сигналов. Они представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщение, что и составляет наше лишнее, специально человеческое, высшее мышление, создающее сперва общечеловеческий эмпиризм, а, наконец, и науку – орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире и в самом себе. Чрезвычайная фантастичность и сумеречные состояния истериков, а также сновидения всех людей и есть оживление первых сигналов с их образностью, конкретностью, а также и эмоций...» [4, с.480-481].

Из этих формулировок Павлова ясно, что в качестве ощущений и представлений следует понимать образы, которые лежат в основе конкретного мышления, обусловленного высшей нервной деятельностью, и эти образы можно вызывать в отсутствии каких либо текущих сенсорных раздражителей (например, в сновидениях). Это также означает, что они (образы) являются продуктами структурно-функциональной организации систем конкретного и высшего мышления. Современные парадигмы постулируют, что, именно, эти

системы оперируют с внутренней моделью мира в памяти организма. Поэтому проблема «оживления» образов («синтезирования» их в сознании при отсутствии входной сенсорной информации) стала основой нового направления исследований – изучения механизмов «мысленных образов» [5, 7].

Развитие вычислительных технологий дополнительно способствовали развитию предложенных схем взаимодействия и направленному изучению нейрофизиологических механизмов в отношении моделей порождения и восприятия речи человеком. Физиологи получили дополнительную возможность использовать в описании чрезвычайно сложных и важнейших для организации поведения процессов речевой коммуникации новый аппарат анализа, открывающий подходы к исследованию информационных принципов, составляющих их основу. Положение И.П. Павлова о речи, как второй сигнальной системе, выступает в качестве первого шага в системном подходе к описанию этих процессов и их взаимодействия при переходе от образов, связанных с предметным мышлением, к их символному отображению и формируемым в процессе опыта представлениям [5-8].

На современном языке информационных технологий эта схема хорошо представляется в терминах алгоритмов, описывающих сенсорную и, в частности, слухоречевую функцию человека через анализ, распознавание и синтез речевого сообщения. Механизмы, реализующие их, следует рассматривать в контексте организации поведения в результате взаимодействия сенсорных и когнитивных процессов: зрительного распознавания объектов и слухового восприятия речи на основе прошлого опыта – когнитивных структур, содержащихся в модели мира. Подчеркнём, что результаты современных исследований [9-12], показывают важность слухового выделения различительных признаков речевых и неречевых сигналов, формирования системы слуховых образов, а также взаимодействия слуховых, речевых, зрительных и моторных процессов, создающего основу для нормального развития навыков устной речи, чтения и письма. В наших исследованиях также изучались механизмы зависимости сенсорного (слухового и зрительного) восприятия от комплексной (мультимодальной) модели

мира, содержащейся в памяти человека [5, 7, 9-10]. На этой основе были разработаны вспомогательные способы коррекции сенсорно-когнитивных дисфункций. При этом особое внимание было уделено нарушениям слухоречевой функции и современному способу реабилитации глухих людей - кохлеарной имплантации или электродному протезированию слуха.

В подходе к этой проблеме нашли свое отражение не только теоретические вопросы, связанные с ролью процессов межсенсорного и когнитивного взаимодействия при формировании системы базовых разделительных признаков, представлений и правил их использования в естественных условиях коммуникации, но и опыт применения информационных систем для развития и реабилитации различных дисфункций. С точки зрения реабилитации пациентов после кохлеарной имплантации это, в первую очередь, относилось к коррекции или формированию базовых навыков слухового анализа, библиотеки речевых и неречевых образов, активного и пассивного словаря, восприятию просодических характеристик речи и основных грамматических конструкций родного языка, которые практически используются в клинической и коррекционно-педагогической практике.

Список литературы:

1. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Медицинский вестник. № 47, № 48. 1863.
2. Сеченов И.М. Физиология и психология. Избр. произв. М.: Изд-во Акад. Наук. 1952. Т.1. 772 с.
3. Павлов И.П. Лекции о работе Больших Полушарий Головного Мозга. Л. ОГИЗ. 1937. 457 с.
4. Павлов И.П. Избранные произведения. М. Изд. АН СССР. 1949. 639 с.
5. Дудкин К.Н. Зрительное восприятие и память. Л. Наука. 1985. 209 с.
6. Дудкин К.Н. Принципы высшей нервной деятельности И.П. Павлова – надежный фундамент современной когнитивной нейрофизиологии // Рос. физиол. журн. им. И. М. Сеченова. 2001. Т. 87. № 6. С. 829 – 846.

7. Дудкин К.Н. И.П. Павлов и нейрофизиология познавательных процессов. СПб. Изд-во Ин-та физиологии им. И.П. Павлова РАН. 2007. 296 с.
8. Дудкин К.Н., Чуева И.В. Формирование когнитивных структур в условиях-рефлекторном поведении обезьян: зависимость от типа сенсорной информации. Рос. физиол. журн. им.И.М.Сеченова. 2008. Т.94. №1. С.81–94.
9. Огородникова Е.А., Балякова А.А., Столярова Э.И., Охарева Н.Г. Особенности слухового восприятия ритмических последовательностей детьми с нарушениями речи и письма. Российская оториноларингология. 2010. №2. С.97-102.
- 10.Любланская В.В., Огородникова Е.А. От классической психоакустики к психоакустике речи (памяти профессора Л.А. Чистович). Речевые технологии. 2010. №2. С. 88-94.
- 11.Огородникова Е.А., Королева И.В., Люблинская В.В., Рыбаков М.В., Янов Ю.К. Комплекс для развития базовых навыков слухового восприятия у людей с нарушениями слуха (патент: свидетельство на полезную модель №82419 от 27.04.2009 г.).
- 12.Огородникова Е.А., Королева И.В., Люблинская В.В., Пак С.П. Компьютерная тренажерная система для реабилитации слухоречевого восприятия у пациентов после операции кохлеарной имплантации. Российская оториноларингология. 2008. приложение №1. С. 342-347.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ - ОСНОВА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Путилова Екатерина Евгеньевна, Егорова Маргарита Леонидовна

ГБДОУ детский сад №44 компенсирующего вида

Кировского района г. Санкт-Петербурга

Во многих исследованиях отмечается, что дети 6-7 летнего возраста без нарушений в развитии речи обладают определенной готовностью к обучению в школе. Они могут быстро запомнить буквы, соотнести их со звуками речи, легко усвоить слияние звуков.

Дети с хорошо развитым фонематическим слухом хорошо удерживают слоговую структуру слова, так как слышат гласные, их последовательность, ударность и безударность, у них легче происходит автоматизация звуков, быстрее формируются лексико-грамматические обобщения. Речь такого ребёнка готова к началу школьного обучения. Напротив, если фонематический слух к 7 годам не сформирован, ребёнка ждут большие трудности в овладении грамотой, а потом и в усвоении школьной программы по русскому языку.

Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия.

Письменная речь формируется на основе устной, и дети с тяжелыми нарушениями речи, характеризующиеся недостаточной сформированностью фонематических процессов, являются потенциальными дисграфиками и дислексиками.

Таким образом, одной из основных причин затруднения обучения в школе детей с речевой патологией является недоразвитие фонематических процессов.

На важность и необходимость своевременного формирования фонематических процессов указывали многие отечественные психологи и педагоги: Н. И. Жинкин (1958 г.), П. Х. Швачкин (2000 г.), Л. Е. Журова (1963 г.) , Д. Б. Эльконин (1963 г.). Особую значимость приобретает данная проблема в логопедии. Несмотря на то, что разработкой методических рекомендаций по данному направлению занимались Г. А. Каше (1986 г.), Р. И. Лалаева (2004 г.), Л. Ф. Спирова (1997 г.), Т. Б. Филичева (1989 г.) и Г. В. Чиркина (2003 г.) и другие, вопрос рациональной и наиболее эффективной организации процесса преодоления нарушений фонематических процессов остается актуальным.

Дети с недоразвитием фонематических процессов, поступающие в школу, плохо справляются со звуковым анализом слов, имеют затруднения при овладении чтением и допускают грубые ошибки на письме, что является причиной их неуспеваемости. Все недостатки фонематических процессов важно устранить еще в дошкольном возрасте, так как они могут перейти в стойкий сложный для корректировки дефект, такой как дисграфия и дислексия. Кроме того, важно помнить, что в дошкольный период речь ребенка развивается наиболее интенсивно, а главное – она наиболее гибка и податлива для исправления.

Уточним, что же включают в себя фонематические процессы. Фонематические процессы включают в себя:

Фонематический слух - это способность выделять, воспроизводить, различать звуки речи; другими словами, это речевой слух. Л.С. Выготским был введен термин «фонематический слух», который включает в себя 3 речевые операции:

- способность слышать есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие. Термин «фонематическое восприятие» был введен Д.Б. Эльконином. Работа по

формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков. В процессе специальных игр и упражнений у детей развиваются способность узнавать и различать неречевые звуки.

Упражнения включают задания на распознание:

- звучащих инструментов (губная гармошка, свисток, дудочка);
- звучащих предметов (крупа в коробках, погремушки, шелест листьев, шуршание бумаги);
- действий предметов (хлопанье, скрип, свист, стуки, звуки транспорта).

Проводятся игры на узнавание товарищей, голосов других людей, мелодий. Развитие речевого слуха:

- различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса
- различение слов, близких по звуковому составу
- дифференциация слогов
- дифференциация фонем.

Фонематическое восприятие - процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков. В структуре фонематического восприятия выделяют фонематический анализ и синтез.

Фонематический анализ – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам.

Фонематический синтез – мысленный процесс соединения частей в целое. Процесс противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. Этот этап имеет определённую последовательность:

- определение количества слогов в словах разной сложности;
- выделение в звуковом потоке гласного, затем согласного звука;
- выделение из слога гласного, затем согласного звука;
- выделение первого и последнего звука в слове;
- выделение слова с предложенным звуком из группы слов

или из предложения;

- определение места, количества, последовательности звуков в слове;
- творческие задания (например, придумать слова с заданными звуками).

Звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии, а, следовательно, развитый фонематический слух является необходимой предпосылкой для успешного овладения ребенком чтением, письмом и служит непременным условием обучения грамоте. Эльконин Д.Б. писал: «От того, как ребенку будет открыта звуковая деятельность языка, строение звуковой формы слова, зависит не только усвоение грамоты, но и всё последующее усвоение языка – грамматики и связанной с ней орфографией».

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СВЯЗИ С ВВЕДЕНИЕМ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Толокнова Ирина Александровна
заместитель заведующего по УВР МБДОУ
«Детский сад №1 общеразвивающего вида» г. Гатчина

«Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребенка...»
B. Сухомлинский

Одно из важных условий воспитательно-образовательной работы в ДОУ – правильная организация развивающей предметно-пространственной среды. Под развивающей средой следует понимать естественную комфортабельную, уютную, безопасную обстановку, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами. Она включает в себя ряд важнейших компонентов необходимых для полноценного эстетического, физического, социального и познавательного развития детей. С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования организация предметно-пространственной среды в ДОУ должно соответствовать требованиям стандарта. Оснащённость развивающей среды должна обеспечивать развитие самостоятельности и творческого потенциала ребенка-дошкольника в разных видах детской деятельности. Для успешной реализации ФГОС развивающая предметно-пространственная среда должна быть:

- *содержательно-насыщенной* - включать средства обучения (в том числе технические), материалы, инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которое позволяет обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе

ле развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

- *трансформируемой* - обеспечивать возможность изменений среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов и возможностей детей;

- *полифункциональной* - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих среды (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширина) в разных видах детской активности;

- *вариативной* - наличие различные пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов игр, игрушек, оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическая сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей;

- *доступной* - обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

- *безопасной* - все элементы развивающей предметно-пространственной среды должны соответствовать требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы, правила пожарной безопасности.

Определяя наполняемость предметно-пространственной среды, следует помнить о концептуальной целостности образовательного процесса. Для реализации содержания каждого из направлений развития и образования детей ФГОС ДО определяет пять образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие.

При создании развивающего пространства в групповом помещении необходимо учитывать, что ведущая деятельность детей - это игра. Правильно организованная предметно-пространственная среда обеспечит эмоциональное благополучие каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения,

компетентности в сфере отношения к миру, к людям, к себе, включение в различные формы сотрудничества. Именно поэтому педагоги испытывают повышенный интерес к обновлению предметно-пространственной среды ДОУ. Организация развивающей среды в ДОУ с учетом ФГОС строится таким образом, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребенка с учетом его склонностей, интересов и уровня активности. Каждый ребенок должен иметь возможность свободно заниматься любимым делом. Обязательным в оборудовании являются материалы, активизирующие познавательно-исследовательскую, коммуникативную, игровую деятельность-развивающие и дидактические игры, игры для развития мелкой моторики, иллюстративный материал, строительный материал, игрушки, наборы для исследования др.

Все компоненты развивающей предметно-пространственной среды должны сочетаться между собой по содержанию, масштабу, художественному решению, обеспечивать содержательное общение взрослого и ребенка. Создавая предметно-развивающую среду любой возрастной группы в ДОУ, необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, дизайн и эргономику современной среды, психологические особенности возрастной группы, уровень развития детей на которую нацелена данная среда. Интеграция образовательных областей в процессе организации комплексной предметно-развивающей и игровой среды детского сада.

Развивающая среда является основным средством формирования личности ребенка и является источником его знаний и социального опыта.

К позитивным изменениям можно отнести стремление к созданию домашней обстановки благодаря использованию современных строительных материалов при отделке помещений, мягкой мебели в интерьере. Рационально зонируется свободное пространство для организации разных видов деятельности (игровой, конструктивной, художественной, двигательной), создаются условия для совместной и индивидуальной деятельности. Соблюдаются принципы:

удобства; доступности при размещении ; возрастной адресности; соответствия психолого-педагогическим, эстетическим, гигиеническим требованиям, предъявляемым к игрушкам, игровому и спортивному оборудованию. Дошкольные образовательные учреждения в настоящее время решают проблему создания современной развивающей предметно-пространственной среды.

Создание развивающей среды в ДОУ стало важнейшим направлением в реализации ФГОС ДО.

Список литературы:

1. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.
2. Научно-методический журнал Методист дошкольного образовательного учреждения –М.: Выпуск 2/2008.
3. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / Под общ. ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. - СПб.:КАРО, 2014. - 112 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Федорова Алла Геннадьевна

МБДОУ «Детский сад №1 общеразвивающего вида» г. Гатчина

Социально значимой задачей в работе дошкольных учреждений является подготовка детей к успешному обучению в школе. С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования к нашим воспитанникам, так как растет объем знаний, которые им необходимо передать. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) не могут самостоятельно овладевать учебными навыками. Помимо недоразвития всех компонентов устной речи - фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя и связной речи, для детей с ОНР характерно недоразвитие процессов, тесно связанных с речевой деятельностью: нарушение внимания и памяти. Они ослаблены, не могут долго сосредотачиваться, испытывают сложности при последовательном исполнении заданий, испытывают трудности при переключении на другой вид деятельности, легко отвлекаются.

Любая деятельность успешна, если ее сопровождает внимание. «Внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» К.Д. Ушинский. Часто вниманием объясняются успехи в учебе и работе, а невниманием ошибки, промахи и неудачи. Внимание является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение ребенком доступного для него объема знаний, умений и установление контакта со взрослыми.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта.

Память является одной из основных способностей человека и одним из условий развития интеллекта.

Игра обеспечивает всестороннее развитие ребенка, является одним из mostuchих средств обучения и воспитания, в которой ребенок осваивает эмоционально, а затем интеллектуально всю систему человеческих отношений. Она позволяет развивать внимание, память, мышление и другие психические процессы, поэтому в системе обучения и воспитания детей с нарушениями речи игры занимают не только значительное место, но и представлены во всем их многообразии: сюжетно-ролевые, дидактические, хороводные, подвижные и т.д.

Хочу остановиться на играх и упражнениях, эффективно развивающих внимание и память детей.

Для развития памяти, внимания полезно проводить хорошо знакомые воспитателям упражнения: лото, домино, «Найди отличия», «Найди предмет, не похожий на другие», «Что изменилось?», «Лабиринт», «Исправь ошибки».

▪ «Найди два одинаковых предмета»: предлагается карточка с изображением 5 и более предметов, из которых 2 предмета одинаковые; требуется объяснить свой выбор.

▪ «Послушай и запомни»: подберите 5 пар связанных друг с другом по смыслу слов (например, туча – дождь, ночь – луна, постель – сон, солнце – день, лампа – свет); предложите ребенку прослушать их 2 раза, затем называйте по одному слову из каждой пары. Задача малыша вспомнить второе слово. Можно усложнить задание, увеличивая количество пар.

▪ «Посмотри и запомни»: на столе поставьте несколько предметов и игрушек. После 10 секунд их осмотра попросите ребенка отвернуться и измените расположение предметов на столе; добавьте или уберите какой-нибудь из предметов. Поверните ребенка и попросите его восстановить первоначальную картину на столе.

▪ «Нарисуй узор»: попросить ребенка посмотреть на нарисованный узор и повторить его на чистом листе бумаги по памяти.

- «Выкладывание узора из мозаики или из палочек»: ребенку предлагаются выложить из мозаики или из палочек по образцу букву, цифру, узор, силуэт.
- «Назови предмет»: ребенку даются рисунки с замаскированными (неполными, перечеркнутыми, наложенными друг на друга) изображениями предметов, которые необходимо назвать.
- «Дорисуй»: ребенку предлагается назвать, что отсутствует в изображении предметов и дорисовать их (например, дом без окон, машина без колес)
- «Зачеркни»: ребенку предлагается таблица, где в несколько рядов изображены знакомые предметы или геометрические фигуры. Нужно зачеркнуть все круги или цветы.
- «Запомни и воспроизведи»: *вариант 1* - ребенку называют числа и просят их воспроизвести (количество чисел постепенно возрастает); *вариант 2* - ребенку называют слова и просят повторить (4-10 слов); *вариант 3* - ребенку называют числа, слова в произвольном порядке, просят повторить в обратном порядке.
- «Запрещенное движение»: ведущий показывает детям движение, которое нельзя повторять. Затем он показывает разные движения руками, ногами. Тот, кто повторил запретное движение, выбывает из игры.

Все эти и другие подобные игры помогают в полном объеме развивать у детей с общим недоразвитием речи внимание и память, а вместе с ними и речь.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Шляхова Марина Валерьевна, *заведующий ДОУ МБДОУ «Детский сад №1 общеразвивающего вида» г. Гатчина*

«В воспитании всё дело в том, кто воспитатель...»
Д. Писарев

Одним из важнейших направлений деятельности в условиях модернизации в системе образования является развитие кадрового потенциала. Приоритетность данного направления развития образования обозначены и в Стратегии развития российского образования до 2020 года, и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», и в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования.

Современные процессы выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию. Только зрелость личностной, профессиональной позиции воспитателя обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника и, следовательно, повышение качества образования.

Педагогическая компетентность – это оценочная категория, характеризующая педагога как субъекта воспитательной деятельности в системе образования, предполагающая наличие профессиональных психологических и педагогических знаний и профессиональных педагогических умений, а также, профессиональных психологических позиций и установок педагога.

Профессиональная компетентность современного педагога ДОУ определяется как совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, позволяющих ему справляться с заданной программой и осо-

быми, возникающими в психолого-педагогическом процессе дошкольного учреждения, ситуациями, разрешая которые, он способствует уточнению, совершенствованию, практическому воплощению задач развития, его общих и специальных способностей.

К основным составляющим профессиональной компетентности педагога относятся:

- Интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности.
- Информационная компетентность - объём информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, о коллегах.
- Регулятивная компетентность - умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.
- Коммуникативная компетентность - значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, умение слушать, экстраверсию, эмпатию.

Современная ситуация в образовании требует особой подготовки специалистов. Готовить детей к переменам может только тот педагог, который сам готов к переменам, личностно развивающийся в профессии, обладающий высоким уровнем знаний и умений, развитой способностью к проектировочной деятельности, то есть профессионально-компетентной педагог.

На данном этапе педагог должен приобретать новые компетенции - работать с одарёнными детьми, с детьми, имеющими проблемы в развитии, с девиантными, социально запущенными и социально уязвимыми детьми; уметь работать в условиях реализации программ инклюзивного образования.

В утвержденном приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н «Профессиональный стандарт педагога» чётко прописаны требования к образованию и обучению, трудовые

функции, которые должен уметь выполнять современный педагог – педагог нового времени.

На данный момент существует проблема формирования педагога, обладающего необходимыми компетентностями, креативностью, импровизацией, готовностью к использованию и созданию инноваций, способностью к нестандартным трудовым действиям.

Огромное значение имеет управленческая деятельность по повышению квалификации кадров в ДОУ.

Каждому дошкольному учреждению необходимо решать следующие задачи:

- ✓ совершенствовать организацию и планирование повышения квалификации педагогических кадров (методическая деятельность и аттестационные мероприятия),
- ✓ создать условия, дающие педагогу возможность проявить творчество, реализовать себя как личность и как профессионал,
- ✓ развивать новое педагогическое мышление и методическую культуру педагога,
- ✓ организовать деятельность с потенциальными педагогическими кадрами,
- ✓ провести оценку возможностей педагогического коллектива, мониторинг профессионального роста педагогов с опорой на результат деятельности.

Руководители ДОУ могут использовать методы управления деятельностью по повышению квалификации педагогов, такие как:

- персонализированный (заказ на повышение квалификации, самообразование),
- диагностический (мониторинг профессионального развития),
- информационно-творческий (формы методической работы),
- ресурсный (поощрения, премирование),
- статусный (записи в книгах приказов, награждение грамотами).

Для решения задач по повышению уровня профессиональной компетенции необходимо использовать различные формы повышения педагогического мастерства:

- курсы повышения квалификации,
- профессиональная переподготовка,
- консультации, семинары-практикумы,
- смотры-конкурсы,
- профессиональные конкурсы,
- участие педагогов в работе творческих групп,
- методические объединения,
- обобщение и распространение педагогического опыта,
- и многое другое.

Но, надо отметить, что, ни один из способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности.

«Не тот учитель, кто получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана только жертвами, которые человек приносит своему призванию» *Л. Толстой*

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н «Профессиональный стандарт педагога»
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие.