ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.

ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕИ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО И КОРРЕКЦИОННО-РЕЧЕВОГО ПРОЦЕССА В ДОУ (ГРУППАХ) ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

О.А. Степанова

Дошкольный логопедический пункт

Несмотря на достаточно широкую распространенность ДОУ (групп) для детей с нарушениями речи, далеко не все нуждающиеся дошкольники попадают в сферу логопедического воздействия. Значительное число таких детей посещают общеразвивающие группы ДОУ или воспитываются в условиях семьи. Невозможность получения необходимой и адекватной помощи приводит, как правило, к тому, что в период начального школьного обучения они испытывают специфические (и часто весьма серьезные) трудности как в овладении основами грамоты, так и в усвоении образовательной программы начальной школы в целом, нередко именно вследствие нарушений речевого развития попадая в разряд неуспевающих учеников.

Анализ наработок, имеющихся в контексте поставленной проблемы показывает, что заинтересованность в поиске форм и средств профилактики и коррекции речевых нарушений у детей в условиях массовых образовательных учреждений (в том числе и дошкольных) появилась у отечественных исследователей и практиков уже в 1920 - - 1930-е годы. (Н.А. Власова, А.Л. Квинт, В.А. Смирнов, М.Е. Хватцев и др.). Логичным продолжением научно-исследовательских и практических поисков в данном направлении явилась предпринятая в конце 1980-х — начале 1990-х годов попытка организации коррекционно-речевой работы с детьми при участии специалиста-логопеда в рамках *дошкольного логопедического пункта.*

Опыт функционирования этой модели организации коррекционно-речевой помощи детям в условиях массовых детских садов насчитывает сегодня свыше десяти лет (С.В. Григорян, 1989; В.И. Селиверстов, 1988; О.А. Степанова, 1994,1996). Если первоначальное создание дошкольных логопедических пунктов в северных регионах страны (Томская и Сахалинская области, Республика Коми) было вызвано малой плотностью детского населения, ограниченным числом специальных дошкольных учреждений, нехваткой специалистов-логопедов, сокращением финансирования ДОУ и поиском более экономичных моделей оказания логопедической помощи детям, то в последнее время значимым фактором при открытии логопедических пунктов является, наоборот, расширение финансовых возможностей ДОУ, их стремление соответствовать потребностям современной практики дошкольного образования и запросам родителей, разработка альтернативных программ дошкольного воспитания и обучения, предполагающих работу специалистов по коррекции речи.

Обобщение опыта работы дошкольных логопедических пунктов позволяет убедительно говорить о том, что они уже успели зарекомендовать

себя как действенная модель организации коррекционно-речевой работы с детьми, которая, с одной стороны, органично вписывается в систему ДОУ любого вида, а с другой -результативна, проста, удобна и, что немаловажно в современных экономических условиях, малозатратна. Решая в качестве основных *задачи раннего выявления, своевременного предупреждения и преодоления недостатков в речевом развитии дошкольников,* пропагандируя *логопедические знания среди работников дошкольных учреждений и родителей,* логопедические пункты при четкой организации их работы обладают высокой эффективностью коррекционного воздействия, разнообразием в выборе его средств и играют важную роль в полноценной речевой и общей подготовке детей к школе.

Анализ организационной и содержательной сторон деятельности дошкольного логопедического пункта выявляет, что она в определенной степени синтезирует элементы работы логопеда детской поликлиники и дошкольной группы для детей с нарушениями речи, обладая при этом определенной собственной спецификой. Вместе с тем, изучение работы дошкольных логопедических пунктов обнаруживает, что наряду с накопленным на сегодняшний день и, безусловно, положительным опытом их функционирования из поля зрения логопедов в условиях новой формы организации работы нередко уходит обязательность реализации системного подхода при коррекции проявлений речевой недостаточности у дошкольников. Яркий показатель этого -- нередко наблюдающееся сведение всего объема логопедической помощи только к исправлению у детей недостатков произношения и обучению их элементарным навыкам различения дефектно произносимых звуков. Кроме того, не всегда во внимание принимаются, а следовательно, не учитываются в работе индивидуальные психофизические особенности дошкольников; отмечаются также случаи недостаточно активного и целенаправленного вовлечения в коррекционно-речевую работу родителей детей, отсутствие должной преемственности в работе логопеда и других специалистов дошкольного учреждения. Эти и другие негативные моменты свидетельствуют об отсутствии должной целостности, четкости и продуманности при организации логопедами-практиками коррекционно-речевого процесса, что не позволяет полностью реализовать те возможности, которые предоставляет работа в условиях дошкольного логопедического пункта.

Трудности во многом объясняются и недостаточной разработкой вопросов специфики, задач и содержания логопедической работы в рамках новой модели, их скупым освещением на страницах специальной литературы, отсутствием нормативных и программно-методических материалов, несформированностью у отдельных логопедов умения видеть собственную работу как органическую часть единого дошкольного образовательного процесса и их нежеланием воспринимать педагогов детских садов и родителей как равноправных партнеров по коррекционно-речевому воздействию на детей. В связи с этим представленные ниже материалы — это попытка выделения и содержательного раскрытия

специфики организационно-методической, коррекционно-речевой и консультативной деятельности логопеда в условиях дошкольного логопедического пункта.

Логопедический пункт при дошкольном образовательном учреждении (учреждениях) может быть открыт по решению администрации дошкольных образовательных учреждений и при согласовании с местными органами управления образованием на основании данных обследования детей и выявления тех, кто нуждается в логопедической помощи.

В основе работы логопедического пункта лежит *«кустовой» принцип,* в соответствии с которым логопедом могут обслуживаться одно (базовое) или базовое и несколько рядом расположенных (прикрепленных к нему) ДОУ, а также дети, воспитывающиеся в семье и проживающие рядом с логопедическим пунктом.

Обязательным условием для открытия логопедического пункта при дошкольном образовательном учреждении является наличие в базовом (или в базовом и прикрепленных к нему) учреждении не менее 10 групп детей в возрасте от 3 до 6—7 лет.

Логопедический пункт может быть организован при ДОУ вида:

-*общеразвивающего*

-*комбинированного*

-*компенсирующего*

Организация логопедического пункта при общеразвивающих ДОУ возможна только при *наличии в базовом учреждении специально выделенного помещения — логопедического кабинета,* площадью не менее 15 м^2, отвечающего педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям, правилам пожарной безопасности и приспособленного для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми, консультаций для родителей. Логопедический пункт должен быть оборудован необходимым инвентарем, игрушками и пособиями в порядке, установленном для компенсирующих групп дошкольных образовательных учреждений.

Если логопедический пункт организуется при ДОУ комбинированного или компенсирующего вида, помещением для него может служить ранее созданный и оснащенный кабинет логопеда, но лишь при наличии отдельного, изолированного от групповых помещений входа в него и только в те часы, когда логопед компенсирующей группы не проводит там занятий с детьми.

Рабочее время, размер заработной платы, длительность ежегодного отпуска и другие условия труда логопеда определяются нормативами, соответствующими компенсирующим группам дошкольных образовательных учреждений. Недельная нагрузка логопеда в условиях работы на дошкольном логопедическом пункте составляет 20 часов, из которых 15—16 часов отводится на непосредственную коррекционно-речевую работу с детьми, а 4—5 часов — на организационно-методическую и консультативную работу с педагогическим персоналом ДОУ и родителями.

Первый год функционирования дошкольного логопедического пункта — наиболее сложный, ответственный и в значительной мере предопределяющий успешность дальнейшей работы. Это связано, во-первых, с тем, что логопеду еще предстоит решение нелегкой задачи завоевания авторитета в глазах коллег-педагогов и родителей. Во-вторых, количество детей, по результатам диагностики нуждающиеся в логопедической помощи, скорее всего, будет несколько превышать реальные возможности логопеда, что потребует тщательного продумывания и взвешенности при выборе им основных точек приложения коррекционно-педагогических сил, рационального планирования и проведения работы с детьми, родителями и педагогическим коллективом ДОУ. Однако именно этот год поможет логопеду выработать на будущее оптимальные стратегию и тактику организации собственной деятельности и определить наиболее действенные формы и адекватное содержание работы с детьми, а также средства формирования коррекционной направленности педагогической деятельности специалистов дошкольных учреждений и родителей. Отсутствие в условиях дошкольного логопедического пункта жесткой регламентации работы логопеда, сковывающей инициативу и творческий подход к решению коррекционных, организационно-методических задач, — важный фактор, который стимулирует его самостоятельный педагогический поиск, побуждает к модификации уже имеющихся методик логопедического воздействия применительно к новым условиям их реализации и овладению новыми технологиями коррекционно-речевой работы с дошкольниками.

Зачисление детей на коррекционные занятия проводит сам логопед по результатам обследования детей всех возрастных групп базового (базового и прикрепленных к нему) ДОУ в начале и конце учебного года. При зачислении детей необходимо учитывать характер, степень тяжести речевых нарушений, возраст детей, в первую очередь оказывая коррекционную помощь старшим дошкольникам с теми нарушениями речевого развития, которые будут препятствовать их успешному включению в процесс систематического школьного обучения, а также детям младшего и среднего дошкольного возраста со сложными речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи, заикание, фонетико-фонематическое ее недоразвитие). В том же порядке на логопедические занятия принимаются дети, не посещающие ДОУ и воспитывающиеся в семье.

Количество детей, одновременно занимающихся на логопедическом пункте, не должно превышать 20—25 человек. Для оптимизации логопедической работы рекомендуется объединять детей одной возрастной группы, имеющих сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения в подгруппы (до 5—7 детей) или подвижные микрогруппы (2—3 ребенка). Продолжительность подгрупповых коррекционно-речевых занятий составляет 20— 35 минут, индивидуальных — 10—20 минут. Частота их проведения определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей. Занятия с детьми рекомендуется проводить в дневное

время, а один-два раза в неделю -- вечером для того, чтобы родители могли присутствовать на них и получить необходимые консультацию, совет, рекомендации.

Сроки логопедической работы также находятся в прямой зависимости от степени выраженности у детей речевых нарушений, их индивидуально-личностных особенностей, условий воспитания в дошкольном образовательном учреждении и семье. Они могут варьироваться от 2—3 месяцев до 1,5—2 и более лет. По мере завершения коррекционной работы и нормализации речи у детей старшего дошкольного возраста на освободившиеся места зачисляются дети младших возрастных групп. По окончании занятий с ребенком или при выпуске его из дошкольного образовательного учреждения логопед при необходимости дает родителям рекомендации по организации условий его дальнейшего обучения (например, продолжение коррекционно-речевых занятий с логопедом в начальной школе, обучение в специальной (речевой) школе и др.).

Практика показывает, что для нормализации речи детей с фонетическим недоразвитием необходимо от 1,5 до 6 месяцев, тогда как работа с дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обычно продолжается в течение целого учебного года и более. Дети с тяжелыми, стойкими нарушениями в речевом развитии (общее недоразвитие речи, заикание) могут посещать логопедические занятия до 1,5—2 и более лет.

Решение о прекращении систематических занятий с ребенком логопед принимает, руководствуясь степенью приближения уровня его речевого развития к возрастным нормам, степенью успешности овладения им дошкольной образовательной программой и лишь тогда, когда уверен, что близкие взрослые ребенка — педагоги и родители — достигли определенной степени независимости в оказании ему необходимой помощи и владеют достаточно широким репертуаром приемов развития детской речи и профилактики ее недостатков.

Все дети, завершившие курс занятий, должны оставаться в поле внимания логопеда, чтобы он мог при необходимости оказать им консультативную помощь. На освободившиеся места зачисляются другие дети, нуждающиеся в логопедической помощи и тем самым «запускается» очередной «виток» алгоритма коррекционно-педагогического процесса, когда уже другие дети, педагоги и родители последовательно проходят логопедом через все его этапы.

Ответственность за порядок зачисления детей на занятия, ход и результаты коррекционно-речевого воздействия несут логопед и администрация базового и прикрепленных к нему дошкольных образовательных учреждений.

Отчетными документами логопеда являются:

- журнал первичного обследования и консультаций;
- список детей, зачисленных на занятия;
- индивидуальные карты коррекционной работы с детьми;

- планы индивидуальных и подгрупповых коррекционно-речевых занятий с детьми;
- планы консультативно-методической работы с педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения и родителями.

В конце учебного года логопед готовит отчет о работе и представляет его в органы управления образованием, старшему логопеду района (города) и администрации базового ДОУ. Требования к составлению отчета аналогичны тем, которые предъявляются к отчету логопеда ДОУ (группы) для детей с нарушениями речи.

Таким образом, даже достаточно краткая характеристика организационной и содержательной составляющих работы логопеда в условиях логопедического пункта при дошкольном образовательном учреждении (учреждениях) убеждает в том, что *новая модель* коррекционно-речевой поддержки *не подменяет собой уже существующие формы специальной логопедической работы с дошкольниками, а эффективно и органично дополняет их,* позволяя оказывать необходимую и своевременную помощь значительному числу остро нуждающихся детей с разной степенью выраженности речевых нарушений. Кроме того, она помогает уже сегодня дать определенный ответ на чрезвычайно актуальный для современной практики дошкольного образования вопрос о том, как обеспечить поддержку детей с разными отклонениями в развитии в рамках сложившейся системы образовательных учреждений и без дополнительных финансовых затрат, предоставляя широкие перспективы для конструирования на ее основе моделей организации коррекционной психолого-педагогической поддержки других категорий детей с отклонениями в сенсорном, интеллектуальном и двигательном развитии. Однако гарантированное качество и высокая результативность при их разработке и внедрении будут обеспечены только при соблюдении *следующих базовых условий:*

- индивидуализированное, комплексное и систематическое воздействие на все стороны развития и личность ребенка-дошкольника с нарушениями в развитии;
- наличие квалифицированного специалиста-дефектолога в качестве главного организатора и координатора коррекционной поддержки детей;
- вовлечение близких взрослых ребенка (педагогов ДОУ, родителей) в коррекционно-педагогический процесс на правах его активных субъектов и организация преемственности ДОУ и семьи в работе по профилактике и коррекции отклоняющихся вариантов в детском развитии.

Модель коррекционно-речевой работы дошкольного педагога в ДОУ (группах) общеразвивающего вида

В тех случаях, когда ДОУ общеразвивающего вида не имеет возможности работать в непосредственном контакте со специалистом-логопедом, речевые нарушения у детей должны стать объектом особого

внимания и адекватного воздействия со стороны дошкольных педагогов в рамках отдельного *направления дошкольного образовательного процесса.*

Ретроспективное изучение этапов становления логопедической помощи детям в условиях массовых детских садов показывает, что активную разработку этих вопросов инициировало проведенное в 1920—1930-е годы выделение у детей легких форм речевых дефектов. Определяя характер коррекционно-речевой работы, М.Е. Хватцев акцентировал внимание педагогов на том, что основным ее методом следует считать не систематические занятия, а «показывание в процессе обычного общения с ребенком и соответствующих игр правильного произношения». Лишь в тех случаях, когда у детей «речь очень расстроена и они не могут идти в уровень со своим коллективом, их следует помещать в логопедические детские очаги или детские сады (заики, дети с тяжелыми формами косноязычия)».

В 1950—1960-е годы на необходимость исправления речи в условиях массового детского сада воспитателем с применением чисто педагогических приемов, а также возможность широкого использования методов логопедической профилактики и пропаганды среди воспитателей и родителей указывали А.М. Александровская, Л.В. Мелехова, М.Ф. Фомичева, В.И. Селиверстов, А.С. Фельдберг и др. Н.П. Кузнецова, например, при анализе данных состояния речи детей массовых детских садов сделала вывод о том, что 42% из них имеют недостатки речевого развития той или иной формы и степени выраженности. Большинству этих детей логопедическая помощь могла быть оказана педагогами детских садов, поэтому «передачу ребенка из детского сада в школу с неправильной речью следует рассматривать как серьезную недоработку детского сада».

В 1970—1980 годы, несмотря на становление системы специальных учреждений и групп для детей с нарушениями речи, вопросы организации профилактической и коррекционно-речевой работы с детьми в массовых дошкольных учреждениях также не утратили своей актуальности. Дефицит мест в специальных группах, нехватка квалифицированных специалистов-логопедов и, как следствие этого — неуменьшающееся число воспитанников с недостатками речевого развития в массовых детских садах побуждали к дальнейшему поиску мер, позволивших бы оказывать таким детям логопедическую помощь своевременно и результативно. Работа воспитателя только в рамках типовой «Программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста» (1985) не давала возможности осуществлять такую работу в полном объеме, поэтому требовалась особая, хорошо аргументированная мотивация педагогов к ее проведению и разработка в помощь им средств индивидуализации профилактической и коррекционно-речевой работы с воспитанниками массовых ДОУ. Фактически проводимая воспитателями массовых детских садов грамотная работа с детьми, имеющими недостатки в речевом развитии, может расцениваться как *одна из возможных моделей интегрированной (включенной в массовую систему дошкольного образования) логопедической работы с детьми.* Однако, нередко в силу разных объективных и субъективных причин (отсутствие у

специалистов дошкольного воспитания достаточного объема коррекционно-педагогических знаний и умений, должного осознания и адекватной оценки своей роли в преодолении недостатков в речевом развитии дошкольников и др.) организовать ее на оптимальном уровне не всегда представлялось возможным.

Сегодня опора на проведенные в разное время научно-методические исследования и опыт работы с детьми, имеющими речевые трудности разной степени выраженности в условиях ДОУ общеразвивающего вида, позволяет не только достаточно полно определить основную направленность логопедической работы педагогов, но и конкретизировать их деятельность на содержательно-технологическом уровне.

Основной целью этой направленности должно стать *создание такой воспитательной среды, которая способствовала бы максимально полному раскрытию потенциальных речевых возможностей воспитанников, предупреждению у них трудностей в речевом развитии, а при необходимости— их своевременному преодолению.* Для ее достижения должен быть решен *ряд взаимосвязанных задач.* Первая из них — *диагностическая*— состоит в динамическом наблюдении и педагогическом контроле за состоянием речи детей, в раннем распознавании и выявлении неблагополучных тенденций, задержек и недостатков в ее развитии и их правильной квалификации. Вторая задача — *профилактическая* — в самом общем виде может быть охарактеризована как педагогическая помощь воспитанникам ДОУ в нормальном речевом развитии. Третья, *собственно коррекционная,* задача состоит в своевременном полном или частичном устранении (сглаживании) имеющихся у детей недостатков в речевом развитии.

Принципиально важным при решении названных задач является их естественное и органичное встраивание в контекст проводимой в ДОУ учебно-воспитательной работы. В идеале диагностическая, профилактическая и коррекционная составляющие должны интегрировать в себе формы и средства собственно педагогической работы по развитию речи дошкольников и элементы сугубо логопедического воздействия, причем и те, и другие не переносятся в чистом виде, а претерпевают качественные изменения, трансформируясь в особую *диагностика - профилактическую и коррекционно-речевую направленность деятельности педагога-воспитателя ДОУ общеразвивающего вида.*

На практике такая направленность может быть воплощена *двумя способами. Первый* заключается в том, что специальные (диагностико-профилактические и коррекционные) задачи включаются в образовательную программу ДОУ, пронизывают ее уже на уровне исходных, базовых установок и целей, а средства реализации одновременно служат и общим целям воспитания и развития ребенка. *Второй* способ состоит в сложении целей общеразвивающей и коррекционно-речевой работы на уровне организации педагогического процесса (последняя в этом случае выступает как дополняющий компонент).

Не вызывает сомнения преимущество первого способа, поскольку именно он предоставляет наибольшие возможности для организации педагогически целесообразной деятельности детей, создания обогащенной общей и речевой среды в ДОУ и семье, которая расценивается как активный субъект и полноправный партнер педагогов в работе с дошкольниками. Особенно очевиден его приоритет по отношению к детям, недостатки речи которых имеют преимущественно возрастной и/или социальный, а следовательно, преходящий характер. Второй же способ более продуктивен по отношению к детям, имеющим недостатки речевого развития анатомического или патофизиологического генеза. Однако оба способа могут быть использованы одновременно, так как граница между ними отчасти условна, а логика их развертывания сходна и предусматривает первоочередное решение диагностических задач. Лишь на прочной диагностической основе, обеспечивающей четкую и оперативную постановку педагогического диагноза о состоянии речи детей и при наличии отлаженной системы «обратной связи» возможно оптимальное проектирование как профилактической, так и коррекционно-воспитательной работы *с* детьми с недостатками в речевом развитии. Диагностический блок, таким образом, первичен, по отношению к профилактическому и коррекционно-воспитательному блокам деятельности воспитателя ДОУ.

Диагностический блок

Диагностическая работа педагога — средство выявления особенностей и трудностей в речевом развитии ребенка, под них в перспективе подстраивается вся система коррекционно-речевой работы. В рамках диагностического блока воспитатель общеразвивающей группы действует по следующему алгоритму:

- изучает уровень и динамику речевого развития своих воспитанников;
- выделяет детей с опережающим и нормативным речевым развитием, с негативными тенденциями, задержками и недостатками в этом развитии;
- квалифицирует (самостоятельно или с помощью специалистов) вид речевых недостатков, устанавливает их возможные причины;
- конструирует групповые и индивидуальные программы речевой работы с детьми профилактической и/или коррекционно-развивающей направленности.

Очевидно, что такая работа требует владения соответствующими диагностическими знаниями и умениями, а ее эффективность будет обеспечена при соблюдении ряда условий.

Первое из таких условий — *систематичность изучения состояния речи дошкольников.* Оптимально, если педагог проводит изучение состояния речи детей дважды в год: осенью, чтобы выявить наличный уровень речевого развития детей и правильно спланировать работу на предстоящий учебный год, и весной, чтобы подвести ее итоги, тем самым определив и эффективность собственной педагогической работы. В междиагностический

период им проводится динамическое наблюдение за характером развития речи воспитанников, а при необходимости вносятся коррективы в программы профилактической и коррекционно-речевой работы с ними.

Второе условие— *четкая возрастная адресация и комплексный характер диагностических процедур.* При всем разнообразии действующих ныне в ДОУ образовательных программ (комплексных и/или парциальных) имеет право на существование некоторое *инвариантное содержание программы изучения педагогом детской речи,* основными ориентирами которой являются не столько требования конкретных программ, сколько возрастные нормативы ее развития. Заметим, что претендующие на такую инвариантность и предлагаемые в настоящее время педагогу в некоторых методических изданиях рекомендации по изучению речи детей ориентированы, в основном, на необходимость тщательного изучения состояния звукопроизношения детей. Однако от его внимания не должны ускользнуть особенности развития других компонентов речевой системы детей и успешность использования их в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Наряду с речевыми недостатками у детей дошкольного возраста могут отмечаться и недостатки неречевого характера, проявляющиеся в недоразвитии как относительно элементарных, так и сложных психофизических процессов, связанных с организацией и развитием речевой системы. Поэтому в процессе обследования воспитателем должны быть учтены тесные связи речевого и умственного, речевого и эмоционально-личностного, речевого и физического развития детей.

Третье условие результативного изучения речевого развития дошкольников — *разнообразие методов и источников сбора информации.* Было бы неверным весь процесс изучения речевого развития детей сводить только к констатации фактов его нарушения. Чтобы правильно оценить и интерпретировать полученные данные, педагогу необходимо понимать причины, лежащие в основе наблюдаемых явлений. Для их выяснения он может воспользоваться такими проверенными длительной педагогической практикой и взаимодополняющими методами диагностики, как:

- наблюдение за ребенком в процессе разных видов деятельности и при выполнении специальных диагностических заданий; » изучение истории его раннего общего, речевого развития и условий семейного воспитания; » беседы с родителями;
- привлечение к обследованию детей специалистов — логопеда, невропатолога, психолога и др.

Так, в процессе направленного наблюдения (основного метода в арсенале педагога ДОУ общеразвивающего вида) он получает достаточно полные данные о состоянии всех компонентов речевой системы дошкольников. В качестве объекта педагогического наблюдения может быть выбрана как группа детей в целом, так и отдельный ребенок. Из бесед с родителями, медицинских карт детей может быть получена информация о

наличии или отсутствии в их анамнезе факторов, влияющих на развитие биологической или социальной сторон речи.

Полученные данные способствуют созданию более объективной картины развития речи всех и каждого из детей группы и помогают сделать определенные предположения о причинах, препятствующих, сдерживающих, изменяющих или, наоборот, стимулирующих и ускоряющих нормальный ход ее развития. Педагогу следует помнить о том, что при внешне сходной симптоматике речевые проблемы детей могут иметь разную основу и разные механизмы формирования. Например, нарушения произношения могут быть связаны с неправильным прикусом, что предрасполагает искажение артикуляции звуков. В то же время у детей достаточно часто встречаются такие нарушения произношения, возникновение которых обусловлено недостаточно внимательным отношением к речи ребенка, т.е. факторами социального характера, что определяет использование совершенно иного, отличного от первого, набора приемов их устранения. Аналогичные закономерности существуют по отношению к недостаткам темпоритмической организации детской речи и т.д.

Четвертое условие — *оптимизация процедуры изучения речи детей и фиксации его результатов.*

Процедура изучения детской речи должна быть максимально приближена к привычным и естественным для дошкольников видам деятельности (игровой, художественно-практической и др.). Совершенно недопустимо, чтобы она носила тестирующий характер и у детей возникло ощущение, что их оценивают. Следует заранее продумать такие приемы, которые позволяли бы при минимальных затратах времени получать достаточно полную и достоверную информацию о состоянии речи воспитанников и устанавливать степень ее соответствия или несоответствия некоторым средневозрастным и легко обнаруживаемым показателям.

При выполнении специальных диагностических заданий педагог может работать с одним ребенком или с подгруппой (2—5 детей); подгрупповая форма в этом случае позволяет значительно сократить временные границы и за счет малой численности позволяет увидеть индивидуальные проявления всех детей. Нужно также предусмотреть возможность оказания детям дозированной помощи в ходе обследования, тем самым выявляя для планирования дальнейшего педагогического воздействия зоны актуального и ближайшего речевого развития.

Желательно, чтобы конечная оценка результатов диагностики речевого развития детей была представлена не только в качественных, но и в количественных (возможно, балльных или уровневых) характеристиках. Это помогает оптимизировать процесс фиксации данных изучения речи дошкольников и представить их в обобщенном, удобном для анализа и дальнейшего использования виде, например, в виде «Информационной карты», «Речевого портрета группы» и т.п.

Таким образом, грамотное решение воспитателем задач диагностического блока и очерчивание «проблемного поля», в котором

предстоит работать, во многом предопределяет успешность его дальнейшей деятельности. Это помогает, с одной стороны, отобрать основные организационные формы, методы и содержание профилактического и коррекционно-воспитательного воздействия по отношению ко всем и каждому из воспитанников; с другой стороны, закладывается основа для установления эффективной «обратной связи» в ходе профилактической, коррекционно-речевой работы и отслеживания ее результатов.

Профилактический блок

Выше отмечалось, что профилактическая задача деятельности педагога ДОУ может быть определена как помощь, методическое содействие дошкольникам в естественном и своевременном развитии речи и обеспечение полноценности этого развития. Понятие «полноценность» — ключевое для профилактического блока и во многом определяет его содержательное наполнение. Педагог обязательно должен помнить о том, что дошкольный возраст — период наиболее полного и интенсивного овладения детьми не только правильным звукопроизношением, определенными лексико-грамматическими средствами языка, но и речью как социально значимой и постоянно востребованной деятельностью. Поэтому его профилактическое воздействие в широком смысле следует рассматривать как *совокупность необходимых и достаточных действий, ориентированных на стимуляцию развития и совершенствование речевой деятельности воспитанников ДОУ в единстве ее мотивационно-потребностной и операциональной составляющих.*

Современные психолого-педагогические исследования и практика дошкольного воспитания убедительно доказывают, что в основе развития и воспитания речи ребенка лежит развитие и воспитание всей его личности. Вследствие этого пути, прямо обращенные к воспитаннику и направленные непосредственно на развитие речи (рассказывание, чтение, объяснение картинок, беседы и др.), недостаточны. Огромное значение имеют и все те косвенные, опосредованные пути, которые ведут к «укреплению сил ребенка, к поднятию всего жизненного тонуса, к наполнению его жизни ярким, разнообразным содержанием, создающим непреодолимую потребность в речи». Создание потребности в речи и условий для ее удовлетворения, таким образом, — один из ключевых аспектов профилактической деятельности воспитателя.

К числу условий, способствующих формированию потребности в речи и ее удовлетворению, в первую очередь может быть отнесена организация доступной по форме и средствам *совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками.* Чем сложнее и разнообразнее деятельность, тем нужнее речь и тем более высоким структурно-функциональным требованиям она должна удовлетворять. Правильная организация детской деятельности предполагает высокий уровень профессионального мастерства и развития творческих способностей воспитателя, но именно она служит наиболее мощным средством стимуляции развития как мотивации детской речи, так и обогащения ее средств и форм.

Другим условием, содействующим полноценности речевого развития детей, выступает *окружающая среда* («питательная среда» в терминологии А.Н. Гвоздева). Важным компонентом среды и одновременно средством профилактики недостатков речи у дошкольников является *правильная речь взрослых.* «Прежде, чем приступить к ответственному делу развития речи своих воспитанников, следует позаботиться о развитии, упорядочении своей речи», — напоминает воспитателям Е.И. Тихеева.[2] До сих пор актуальными остаются разработанные ею культурные и методические требования к речи взрослых, работающих с детьми дошкольного возраста:

- речь должна быть абсолютно правильна, литературна;
- по форме и по тону речь должна быть всегда безупречно вежливой;
- структуру речи следует согласовывать с возрастом детей: чем меньше ребенок, тем проще должна быть синтаксическая структура обращенной к нему речи;
- содержание речи взрослых должно строго соответствовать развитию, запасу представлений и интересам детей, опираться на их опыт;
- речь взрослых должна соответствовать таким критериям, как точность, ясность, простота, эмоциональная выразительность, образность, размеренность темпа и достаточная (но не чрезмерная) громкость.

Таким образом, культура речевой среды предопределяет культуру речи самих детей. Требования к ней особенно ужесточаются, а ответственность педагога повышается в тех случаях, когда ее следует организовать в отношении детей с угрозой риска формирования речевых недостатков из-за воспитания в социально-неблагополучных семьях, в обедненной речевой среде или в условиях двуязычия. И если на факторы болезнетворного, патофизиологического или анатомического характера, предрасполагающие появление у детей речевых отклонений педагогу влиять гораздо труднее (хотя в определенной степени возможно), то на факторы общей и речевой среды он может влиять самым решительным образом.

Профилактическая работа в более узком смысле может быть определена как *предупреждение с помощью педагогических приемов и средств недостатков речи у дошкольников и проведение мероприятий психогигиенической направленности.* Детская речь, как известно, в период своего интенсивного становления — чрезвычайно ранимая, чувствительная к негативным внешним воздействиям система. В связи с этим в обязательную составную часть профилактической деятельности воспитателя входят:

- охрана нервно-психического и физического здоровья воспитанников;
- обеспечение спокойной, доброжелательной атмосферы жизнедеятельности детей, психологической комфортности воспитывающей среды и предупреждение стрессирующих ребенка внешних воздействий;

- раннее выявление факторов риска в развитии речи, отклонений от нормы в состоянии здоровья, врожденных и приобретенных заболеваний, которые сказываются на развитии речи;
- подготовка детей к возможным трудностям на этапе школьного старта.

Итак, неформальное и творческое отношение педагога к решению программных задач по развитию речи своих воспитанников с учетом их возраста, социально-эмоциональных и познавательных потребностей и возможностей развития — с одной стороны, а с другой -- пристальное внимание к детям с высокой степенью риска формирования речевых недостатков составляют содержание деятельности воспитателя в рамках профилактического блока и основание для выбора соответствующих педагогических технологий.

Коррекционно-речевой блок

Однако, насколько внимательным и педагогически целесообразным не было бы отношение воспитателя к детям, часто оказывается так, что только обычных профилактических мер для полноценного развития их речи недостаточно. В отношении тех воспитанников, которые уже имеют речевые недостатки, необходимо использовать иные, отличающиеся от подготовительных формы и приемы воздействия, характеристика которых возможна с позиций выделения еще одного — коррекционно-речевого — блока деятельности воспитателя ДОУ.

Среди недостатков в речевом развитии детей, с которыми может столкнуться педагог, наиболее распространенными являются следующие:

- изолированные недостатки фонетической стороны речи; » фонетико-фонематическое и фонематическое недоразвитие речи;
- общие, системные (лексико-грамматические и фонетико-
- фонематические) недостатки речи; » недостатки просодической (мелодико-интонационной и темпо-ритмической) организации речи.

Систематическое, четко ориентированное наблюдение педагога за ходом развития речи детей и специальные диагностические процедуры помогают своевременно выделить детей, которым эти недостатки свойственны. В зависимости от их вьфаженности воспитатель далее выбирает одну из четырех возможных стратегий:

- самостоятельно оказывает коррекционно-речевую помощь воспитанникам;
- после консультации со специалистом (логопедом, психологом, невропатологом, сурдопедагогом и др.) и по его рекомендации осуществляет применительно к тому или иному ребенку коррекционно-речевые мероприятия;

- рекомендует родителям систематические занятия со специалистом (логопедом, сурдопедагогом, психологом и др.), оказывая всемерную коррекционно-речевую поддержку ребенка в период таких занятий и закрепляя их результаты;
- рекомендует родителям обратиться в медико-психолого-педагогическую консультацию для более точного определения вида ДОУ и выбора адекватной возможностям и потребностям развития ребенка образовательной программы.

Опыт показывает, что первую стратегию коррекционно-речевого воздействия педагог обычно реализует применительно к детям с недостатками произношения отдельных звуков (или звуков из одной фонетической группы), а также к детям с формами легкого фонетико-фонематического или фонематического недоразвития речи. Вторая стратегия более рациональна при достаточно серьезных фонетических и фонетико-фонематических недостатках (по типу сложной дислалии, минимального дизартрического расстройства и др.), при нерезко выраженном общем недоразвитии речи или при недостатках ее просодической организации (незначительные недостатки голоса, запинки несудорожного характера, заикание легкой степени). Третья и (тем более!) четвертая стратегии ориентированы на детей с серьезными, затрудняющими процесс как речевого, так и общего развития нарушениями: выраженным фонетико-фонематическим недоразвитием речи, общим речевым недоразвитием, заиканием средней и тяжелой степени с расстройствами голосовой функции и др. Фактически эти дети должны посещать логопедическую группу, но при отсутствии такой возможности педагог не имеет права исключать их из поля своего внимания и должен оказать им посильную коррекционную поддержку.

Требования к обеспечению мотивированной детской деятельности и организации полноценной речевой среды, которые предъявлялись к деятельности воспитателя в рамках профилактического блока, сохраняются и в коррекционно-речевом; мало того, они становятся еще более строгими. Используя данные изучения речи детей, воспитатель определяет конечные цели и этапные задачи коррекционно-речевого воздействия применительно к каждому ребенку и фиксирует их в индивидуальных программах.[1] Свое конкретное воплощение эти программы получают при календарном планировании педагогического процесса и отражаются в его трехчастной структуре. Так, воспитатель заранее продумывает, какие из коррекционно-речевых задач могут быть решены:

- в ходе специально организованного обучения детей в форме занятий,
- в совместной деятельности взрослого с детьми,
- в свободной самостоятельной деятельности детей.

При проведении занятий необходимо стремиться к максимальной индивидуализации взаимодействия с детьми, имеющими недостатки в

речевом развитии; к тому, чтобы они постоянно находились в фокусе внимания и получали задания, соотносимые с особенностями и потребностями их речевого и общего развития. Занятия познавательного цикла (ознакомление с живой и неживой природой, чтение литературных произведений и др.) создают широкие возможности для решения задач речевого развития детей (например, активизации и обогащения словаря, отработки правильных грамматических конструкций, воспитанию навыков связной речи, совершенствованию слухового внимания и фонематического восприятия, закреплению правильного звукопроизношения). Кроме того, в ходе естественной речевой коммуникации дети упражняются в овладении разными речевыми моделями: от простых (ответы одним словом, словосочетанием) до более сложных (ответы с использованием сложноподчиненных и сложносочиненных предложений). Педагог так варьирует методическую инструментовку занятий, чтобы они каждый раз наиболее полно соответствовали индивидуальным коррекционно-речевым программам.

Занятия эстетического цикла — лепка, рисование, конструирование и аппликация — создают условия для развития навыков общения: при совместном выполнении какой-либо поделки, изображения и т.д. обычно возникают оживленные диалоги детей. Поэтому такие занятия особенно ценны для детей со сниженной речевой инициативой. Однако порой воспитатели не осознают педагогической значимости сложившейся ситуации и в дисциплинарных целях запрещают общение детей друг с другом. Задача педагога-профессионала — не запрещать, а, наоборот, всемерно поддерживать и поощрять речевую активность детей, направляя ее в нужное русло и используя для решения коррекционно-развивающих задач.

Еще большим потенциалом в плане речевой коррекции обладает нерегламентированная рамками занятий деятельность детей (под руководством педагога или самостоятельная), которая является преобладающей по продолжительности (до 5/6 всего времени пребывания детей в ДОУ). В ходе этой деятельности могут быть организованы *индивидуальные и подгрупповые коррекционно-ориентированные формы взаимодействия педагога с детьми, имеющими недостатки в речевом развитии:*

- специальные дидактические и развивающие игры,
- занимательные упражнения,
- беседы,
- совместные практические действия,
- наблюдения,
- экскурсии,
- методически продуманные поручения и трудовые задания детям и др.

При этом во внимание обязательно принимаются возраст воспитанников, их речевые и познавательные возможности.

Особого рассмотрения заслуживают вопросы, связанные с коррекцией недостатков звукопроизношения у воспитанников обще-развивающих групп. Методы и приемы коррекции таких недостатков доступны для использования каждым педагогом. Их применение высоко эффективно, поскольку воспитатель имеет возможность ежедневно и достаточно продолжительное время общаться с детьми, знает их склонности, интересы и, следовательно, может определить оптимальные формы включения необходимых заданий коррекционной направленности в деятельность конкретных детей. Так, задачи подготовительного этапа этой работы могут быть решены не только в традиционных формах', но и с привлечением ресурсов музыкально-ритмических занятий, ежедневной утренней гимнастики, в состав которых как структурный компонент включается артикуляционная гимнастика.

При наличии у детей стойких дефектов в строении и/или подвижности органов артикуляционного аппарата с ними организуется специальная работа в форме индивидуальных коррекционно-речевых занятий. Этап постановки и первоначального закрепления в речи правильных речевых стереотипов (новых звуков) также требует преимущественно индивидуальных форм работы с детьми.

Позже, на этапе автоматизации звука в словах, фразе и тексте возможно объединение 2—4 детей со сходными проблемами в подгруппы. В подгруппах же уместно и проведение специальных игр-занятий, нацеленных на развитие навыков дифференциации звуков на слух и в собственной речи детей, умений осуществлять элементарный анализ звучащей речи. Как вариант работы по автоматизации правильного звукопроизношения может быть выделено закрепление за каждым из воспитателей группы детей со сходными недостатками. Например, один воспитатель курирует дошкольников с дефектами произношения свистящих и шипящих звуков, а другой — с дефектами произношения сонорных звуков. Одно из главных условий качества коррекционно-речевого воздействия — искренняя заинтересованность педагога в его результатах, желание помочь ребенку и постоянная готовность оказать ему необходимую помощь и поддержку в случаях затруднений. Особенно это важно для заикающихся детей, которые в большинстве своем имеют сверхранимую нервную систему и чувствительны не только к содержанию, но и форме, интонационному оформлению обращенной к ним речи. Поэтому от уровня профессионального мастерства, общей и речевой культуры, тактичности, терпеливости воспитателя, но и одновременно — от его настойчивости, последовательности в работе зависят отношение самого ребенка к мерам предлагаемой педагогической помощи и мотивация к ее принятию. Кроме того, определенные требования должны соблюдаться не только педагогом, но и по его настоянию всеми близкими для ребенка взрослыми в отношении использования приемов исправления ошибок в детской речи: они должны быть сделаны в тактичной, щадящей форме и только при уверенности, что поправка дойдет до сознания детей. «Поправлять спешно, мимоходом, в разгар работы, игры, когда дети чем-нибудь увлечены, ни в коем случае нельзя, — предостерегает Е.И. Тихеева.

— В лучшем случае такие поправки пропадают даром, в худшем — раздражают детей».'

Значимую помощь в реализации профилактического и коррекционного воздействия воспитатель группы для детей любого возраста может получить от педагогического коллектива ДОУ. Определив основные задачи индивидуальных и групповой программ работы с детьми, он выносит их на обсуждение коллег — музыкального работника, инструктора по физической культуре и лечебной физкультуре и других педагогов, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс в группе. Согласование подходов как к общему, так и речевому воспитанию детей при организации музыкально-ритмических, физкультурных занятий, оздоровительных мероприятий, выработка единых педагогических установок по отношению к отдельным детям и группе в целом, реальная, а не декларируемая индивидуализация приемов воспитательного воздействия — эти и другие вопросы становятся в дальнейшем основой их содержательного взаимодействия. В них также активно должен быть включен старший воспитатель (методист) ДОУ. Именно ему должна принадлежать *опережающая инициатива в организации диагностика-профилактической и коррекционно-речевой работы;* он является соразработчиком, и отчасти соисполнителем всех групповых профилактических и отдельных, наиболее сложных в планировании индивидуальных коррекционно-речевых программ.

Еще одним из существенных факторов повышения результативности работы педагогов является включение в нее родителей, других членов семьи. В период дошкольного детства семья оказывает решающее воздействие на ребенка, в том числе посещающего дошкольное учреждение. Опора на семью, серьезный настрой родителей на проведение в семье необходимых мероприятий превентивной и коррекционной направленности значительно пополняют репертуар возможностей воспитателя. Вместе с тем работа по профилактике и коррекции речевых недостатков должна быть естественно включена в более широкий контекст сотрудничества педагогов ДОУ с родителями в целях общего развития дошкольников. В основу результативной организации такого сотрудничества может быть положена *схема контактного взаимодействия участников педагогического процесса,* которая предполагает определенную последовательность, стадиальность работы. Необходимость в ней возникает в связи с тем, что около половины родителей не придают должного значения своевременному и правильному развитию речи своих детей, иногда открыто игнорируют, «не замечают» выраженные речевые трудности детей и тем более не спешат обсуждать их с педагогами ДОУ. Парадоксально, но порой педагогам приходится также и «остужать» родительский энтузиазм как в поиске недостатков (речевых) у своих детей, так и в чрезмерно активной заботе о накоплении ими «взрослого» словаря, грамматических конструкций, заучивании сложных по структуре и содержанию стихотворений и т.п.

Поэтому на *первой стадии* происходит поиск (установление) контактов. В это время воспитателю необходимо проявить высокий

педагогический такт, искреннее уважение к родителям, деликатность и сдержанность. Родители должны видеть стремление педагога к сотрудничеству, его желание вместе с ними заботиться о полноценности развития именно их ребенка и в свойственных именно их семье условиях.

В числе наиболее информативных и простых способов, которые предварительно ориентируют педагога в оценке воспитательных возможностей родителей можно назвать, во-первых, *наблюдение* и, во-вторых, *посещение семей воспитанников.* Наблюдение, например, поможет ответить на такие вопросы:

- Как происходит расставание детей с родителями утром?
- Как дети встречают своих родителей вечером?
- Каков характер вопросов, просьб ребенка к родителям, и наоборот?
- Какова реакция родителей на детские просьбы, капризы и др.?
- Как родители общаются с детьми (речь, мимика, жесты)? » Что из жизни ребенка в детском саду интересует родителей в первую очередь (успехи на занятиях, поведение, питание, сон)?

Обобщение результатов наблюдения, проводимого двумя педагогами группы, позволяет в первом приближении выяснить, чем наполнена жизнь ребенка в семье, какие методы воспитания используют родители, какие черты характера и особенности развития детей вызывают у них тревогу и т.п.

Чтобы лучше узнать условия воспитания ребенка, педагог может посетить семью, предварительно сообщив о возможном времени своего визита. Одной из сторон его заинтересованного разговора с родителями должны стать:

- наличие в доме детского уголка с соответствующими возрасту ребенка игрушками и играми, книгами,
- взаимоотношения ребенка с членами семьи,
- условия его раннего общего и речевого развития и др.

В настоящее время неопровержимо установлена прямая зависимость качества речи от условий семейной речевой среды и характера общения с родителями. Если контакты с родителями были постоянными на всех этапах детского развития, а родители своевременно и внимательно обеспечивали создание необходимых условий для становления речи, то, как правило, ничто не препятствует ее естественному ходу.

Совсем иначе развивается речь детей, если ее воспитанием родители не занимаются. Неполноценная языковая среда может проявлять себя в искаженном произношении родителями многих слов и уподоблении их детской речи, общении с ребенком на примитивном языке и др. Нельзя забывать и о том, что дефекты речи взрослых, как в зеркале, отражаются в детской речи. Достаточно распространены случаи, когда в результате подражания отклонения в речи матери перенимаются ребенком, и он страдает теми же недостатками, что и мать (например, заиканием). Поэтому

оценка языковой среды — обязательный компонент программы посещения семьи.

Одинаково корректно, гибко педагог должен общаться с родителями, обладающими как высоким или средним, так и низким уровнем педагогической компетентности, хотя в зависимости от этого уровня впоследствии будут выстраиваться тактика дифференцированного взаимодействия с каждой семьей.

На второй стадии педагог вместе с родителями обсуждает, что необходимо развивать и воспитывать в ребенке; при этом следует подчеркнуть его неповторимость и индивидуальность, с которыми нужно считаться. На этой стадии работы уже можно в корректной форме сообщить родителям о нежелательных тенденциях в речевом развитии ребенка и показать возможные пути их профилактики и коррекции в ДОУ и семье, тем самым формируя у близких ребенку взрослых элементарные предпосылки педагогической рефлексии (Все ли благополучно в развитии ребенка? Что семья может сделать для ребенка?)

Третья стадия— установление совместных требований к общему и речевому воспитанию ребенка. От педагога требуется побудить родителей высказать свои взгляды на семейное воспитание, внимательно выслушать их мнение, даже если оно ошибочно; не опровергать это мнение, а предложить свои способы воспитатель-$_{H0}$го воздействия. Результатом такого общения должно стать понимание семьей необходимости объединить усилия для выработки единой педагогической линии в интересах ребенка.

На этой стадии педагог знакомит родителей с доступными для использования в домашних условиях способами качественного решения задач стимуляции речевого развития и коррекции его недостатков, обогащения языковой среды и др. В условиях семьи вполне может быть обеспечено укрепление анатомо-физиологической основы речи, предупреждение факторов биологического порядка (например, заболеваний органов слуха, носоглотки и др.), отрицательно влияющих на состояние речевой функции. Целенаправленные усилия родителей по укреплению здоровья ребенка способствуют упрочению материальной базы для становления его речи. В свою очередь, здоровая материальная основа беспрепятственно насыщается компонентами языковой среды. При необходимости на этой стадии уже могут быть предприняты первые шаги по «оздоровлению семьи» (термин П.П. Блонского). Это касается тех случаев, когда в семьях воспитанников наблюдаются конфликтные отношения между родителями, неадекватные (заниженные, завышенные или противоречивые) требования к ребенку и другие явно неблагополучные тенденции. Педагогу важно, с одной стороны, максимально тактично, а с другой — убедительно показать родителям возможные последствия используемых ими по отношению к ребенку педагогических мер; продемонстрировать результаты осознаваемых и неосознаваемых воспитательных воздействий на него.

Четвертая стадия— упрочение сотрудничества в достижении общей цели. При этом, согласившись на сотрудничество, стороны уточняют

воспитательные возможности друг друга, ставят все более развернутые задачи профилактической и коррекционно-речевой направленности и осваивают новые способы ее реализации. Однако воспитателю необходимо предостеречь родителей от чрезмерно ревностного отношения к речевому развитию детей и акцента на нем в ущерб развития других видов детской деятельности. Усиленная нагрузка на молодую, во многом неокрепшую речевую функцию детей чревата серьезными опасностями. Нужно помнить, что языковые возможности ребенка еще невелики, он не в состоянии справиться с непосильными требованиями, вследствие чего может произойти своеобразный срыв, приводящий нередко к одному из самых тяжелых речевых нарушений — заиканию. Поэтому основу совместной работы родителей и воспитателей должно составлять разумное, чуткое отношение к состоянию прежде всего самого ребенка и только потом — предъявление определенных требований к его речи.

Пятая стадия— реализация индивидуального подхода. Педагог не демонстрирует свою всесильность и непогрешимость, а доверительно сообщает о своих сомнениях, касающихся, например, динамики развития отдельных сторон речи детей, спрашивает совета у родителей и прислушивается к ним. На этой стадии вырабатывается целый ряд согласованных мер, направленных в первую очередь на закрепление у детей правильных речевых навыков и дальнейшую стимуляцию их речевого развития.

Шестая стадия— совершенствование педагогического сотрудничества, его развитие в интересах ребенка, достижение полного взаимопонимания и создание совместными усилиями условий для закрепления навыков правильной речи в ДОУ и семье.

Скачкообразное или ускоренное прохождение этих стадий может повлечь за собой в крайних случаях разрыв отношений между родителями и педагогом. Инициатором контактов является педагог и от него в значительной мере зависит, будут ли эти отношения — и насколько — продуктивны. Помощь в работе ему могут оказать как привычные (родительское собрание, индивидуальные консультации, тематические семинары и выставки для родителей, посещение ими занятий в ДОУ), так и новые, еще только заявляющие о себе формы сотрудничества с семьей (родительский тренинг, анализ педагогических ситуаций, совместная деятельность и сотворчество ребенка и родителей, практикумы с обязательным участием детей и др.).

Соотношение между профилактическим и коррекционно-речевым блоками и, соответственно, решаемыми педагогом в их рамках задачами находится в прямой зависимости от возраста детей. В работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста преобладающими будут мероприятия подготовительной направленности, поскольку чем меньше возраст детей, тем эффективнее профилактическое воздействие, но и тем больших деликатности и профессиональной компетентности требует оно от педагога. В работе со старшими дошкольниками профилактические задачи

сохраняются и дополняются собственно коррекционными. Если педагог активно влияет на динамику и качество речевого развития своих воспитанников с самого раннего возраста, оказывается возможным значительно сократить количество детей, по отношению к которым позже могут быть поставлены коррекционные задачи. Это свидетельствует о хорошем прогностическом потенциале средств подготовительной направленности и целесообразности внедрения такой системы работы в широкую педагогическую практику.

Таким образом, реальная индивидуализация задач, содержания и приемов работы педагогов с детьми, персонализация контактов с его близким окружением в совокупности обеспечивают оптимальные условия и основу для оперативного и действенного развертывания программ профилактической и коррекционной направленности в отношении воспитанников ДОУ общеразвивающего вида, имеющих опережающее, нормированное речевое развитие или некоторые отклонения, недостатки в этом развитии.

Вместе с тем, исследования последнего десятилетия неоднократно подтверждали неготовность педагогов детских учреждений к самостоятельному и качественному решению диагностико-профилактических и коррекционных задач, отсутствие у них необходимых и достаточных знаний и умений для оказания адекватной помощи своим воспитанникам (Н.В. Новоторцева, 1991; Е.Б. Агеева, 1996; В.И. Селиверстов, 1998; О.А. Степанова, 2000). Поэтому изложенные выше подходы к содержанию и организации этой помощи являются *моделью,* развитой и конкретизированной при разработке методического инструментария, материалов и пособий в помощь работникам ДОУ, программ их подготовки к такой деятельности в системе среднего, высшего педагогического образования и повышения квалификации. При этом следует предварительно определить *соответствующий набор знаний и умений,* которыми должен овладеть специалист дошкольного воспитания в целях обеспечения помощи детям в полноценном речевом развитии и внесения корректив в это развитие. Они должны быть *зафиксированы в квалификационной характеристике* работников этой категории и стать объектом направленного формирования. Так, к числу наиболее значимых знаний, которыми должен быть вооружен педагог-воспитатель ДОУ общеразвивающего вида, относятся *знания о:*

- возрастных закономерностях речевого онтогенеза;
- типических недостатках, отклонениях и нарушениях в речевом развитии детей дошкольного возраста и причинах, лежащих в их основе;
- задачах, формах, результативных методах и приемах диагностики, профилактики и коррекции недостатков речи у детей в условиях ДОУ и семьи;

- задачах, содержании, методах и формах профилактической и консультативной работы как с ребенком, имеющим речевые недостатки, так и с его семьей.

Среди наиболее важных умений, позволяющих вести диагно-стико-профилактическую и коррекционно-речевую работу с дошкольниками, следует выделить *умения:*

- наблюдать за ходом речевого развития детей дошкольного возраста, видеть, распознавать (диагностировать) предпосылки и признаки формирования нетипичных — опережающих, задержанных или искаженных — вариантов в речевом развитии дошкольников;
- обеспечивать создание обогащенной и соответствующей особенностям и потребностям общего и речевого развития детей среды в ДОУ;
- методически корректно планировать и проводить работу по профилактике и преодолению у детей недостатков в речевом развитии в соответствии с их индивидуальными программами, взаимодействовать с другими специалистами при их реализации;
- вести необходимую педагогическую работу по предупреждению вторичных, следующих за собственно речевыми недостатками и тесно с ними связанных трудностей в поведении, общении и разных видах деятельности ребенка-дошкольника;
- вовлекать в коррекционно-развивающую работу семью, обеспечивать заинтересованность, родителей и других близких взрослых ребенка в ее результатах, вооружать их простыми и эффективными средствами организации речевой среды и педагогической помощи ребенку в семье.

Качественное овладение специалистами дошкольного воспитания таким достаточно широким спектром профессионально значимых знаний и умений в сочетании с творческим подходом к их применению в условиях ДОУ общеразвивающего вида выводит их деятельность на новый уровень, отвечающий реалиям современной жизни, потребностям образовательной практики и свидетельствующий о формировании нового, развивающего стиля их деятельности.