

Ивлиева Ольга Александровна

заместитель директора

Козина Анастасия Александровна

учитель-логопед

МБОУ «Центр образования №39

им. Героя Советского Союза Алексея Арсентьевича Рогожина»

г. Тула, Тульская область

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

***Аннотация:** в статье представлен фундаментальный аналитический обзор специфики профессиональной деятельности воспитателя компенсирующей группы для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Авторы обосновывают междисциплинарный характер работы педагога, интегрирующего общеобразовательные задачи с целенаправленной логопедической коррекцией в рамках реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО). В работе детально раскрываются психолого-педагогические механизмы создания благоприятного микроклимата, профилактики речевого негативизма и адаптационного стресса у дошкольников с речевой патологией. Особое внимание уделяется жестким требованиям к речевому эталону воспитателя, алгоритмам недирективного исправления аграмматизмов в спонтанной речи и организации предметно-пространственной среды. Доказывается, что именно повседневная деятельность воспитателя обеспечивает автоматизацию речевых навыков и успешную социализацию детей с ТНР.*

***Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, ТНР, воспитатель, коррекционно-развивающая среда, ФАОП ДО, речевого негативизм, адаптация, логопедическая работа, интериоризация, речевой эталон.*

Модернизация современной системы специального и инклюзивного образования, обусловленная внедрением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и сопровождающей ее Федеральной адаптированной образовательной программы (ФАОП ДО), выдвигает принципиально новые, повышенные требования к профессиональной компетентности педагогов. В структуре популяции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наибольший процент составляют дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – алалией, дизартрией, ринолалией, осложненными формами заикания и общим недоразвитием речи (ОНР). Специфика данной категории детей заключается в том, что системное недоразвитие всех компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексико-грамматического и синтаксического) неизбежно влечет за собой вторичные отклонения в развитии высших психических функций: вербальной памяти, произвольного внимания, словесно-логического мышления и эмоционально-волевой сферы. В связи с этим преодоление речевого дефекта не может быть сведено исключительно к индивидуальным занятиям с учителем-логопедом. Успех коррекционного процесса фатально зависит от создания тотальной, непрерывной коррекционно-развивающей среды, главным архитектором которой в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) выступает воспитатель.

Базисом успешной коррекционной работы является создание благоприятного психологического микроклимата в компенсирующей группе. Дети с тяжелыми нарушениями речи в силу коммуникативной несостоятельности обладают специфическим психологическим профилем: они зачастую ранимы, обидчивы, склонны к аффективным вспышкам, отличаются повышенной истощаемостью нервной системы и эмоциональной лабильностью. Психологическая атмосфера складывается из стиля педагогического общения, который должен базироваться на принципах гуманистической психологии и концепции «эмоционального холдинга». Комфортным для такого ребенка является исключительно доброжелательный, ровный и эмоционально поддерживающий тон воспитателя. В условиях жесткого директивного давления у детей с ТНР моментально срабатывают

защитные механизмы, проявляющиеся в виде речевого негативизма (полного отказа от общения) или агрессии. Однако педагогическую эмпатию, мягкость и ласку не следует отождествлять с попустительством и вседозволенностью. Высокий профессионализм воспитателя заключается в балансировании между безусловным принятием ребенка, пониманием нейрофизиологических причин его девиантного поведения и последовательной, спокойной требовательностью к выполнению режимных норм [8, с. 112]. Воспитатель для ребенка с ТНР – это главная фигура замещения, на которую дошкольник ориентируется, чьи вербальные и невербальные паттерны он бессознательно имитирует.

Особую сложность в деятельности воспитателя представляет период адаптации ребенка к условиям специальной (компенсирующей) группы. Для малыша с речевым дефицитом смена динамического стереотипа (новый режим, незнакомое помещение, новые требования взрослых, смена коллектива) является тяжелейшим стресс-фактором. Ограниченные возможности вербализации своих страхов приводят к тому, что нервное напряжение экстернизируется через психосоматические реакции и поведенческие срывы: наблюдаются утренние невротические истерики, отказ от пищи, нарушения сна, протестные реакции или аутизация. В этот критический период адаптации, который может затягиваться на несколько месяцев, воспитатель должен выступать в роли эмоционального контейнера, амортизирующего страхи ребенка. Привыкание проходит безболезненно лишь при условии создания гибкого, щадящего режима и персонализированного подхода. В случае затяжной дезадаптации воспитатель обязан инициировать междисциплинарный консилиум с привлечением педагога-психолога и учителя-логопеда для разработки индивидуального маршрута психологического сопровождения семьи [5, с. 64].

Специфика функционала воспитателя в группе для детей с ТНР строго детерминирована клинико-психологическими особенностями воспитанников. Воспитатель ежедневно сталкивается с нетипичным, нестандартным поведением: внезапным отказом от участия в игровой деятельности, моторной расторможенностью или, напротив, патологической вялостью. Использование традиционных,

фронтальных методов педагогического воздействия в таких ситуациях оказывается абсолютно безрезультатным. Педагог специальной группы должен обладать знаниями основ специальной психологии, чтобы понимать: негативизм и противодействие просьбам – это не проявление «испорченного характера», а защитная реакция перегруженной нервной системы на психологическое давление или когнитивную непосильность задачи. Единственно верной стратегией в момент аффективного срыва является переключение внимания, смена вида деятельности на активную двигательную или сенсорную разгрузку. Только вдумчивый, сугубо индивидуальный подход, учитывающий актуальное психоневрологическое состояние каждого конкретного ребенка, способствует преодолению барьеров на пути к речевой норме.

Важнейшей задачей воспитателя является обогащение, уточнение и активизация словарного запаса воспитанников в процессе всех режимных моментов. В отличие от учителя-логопеда, ограниченного временными рамками специальных занятий, воспитатель находится с детьми в течение всего светового дня в непрерывно меняющихся социально-бытовых контекстах. Раздевалка, умывальная комната, уголок природы, прогулочный участок – все это представляет собой колоссальную наглядную базу для формирования лексико-грамматического строя речи. Процесс интериоризации нового слова у ребенка с ТНР (особенно при алалии) требует многократного, вариативного повторения в привязке к конкретному практическому действию. Во время умывания, дежурства по столовой, одевания на прогулку воспитатель целенаправленно побуждает детей к ситуативно-деловому общению. Формируя ориентировочную основу речевого действия и создавая смысловой каркас будущего высказывания, педагог задает направляющие вопросы: «Что ты сейчас делаешь?», «Какой предмет одежды надевает Маша?», «Попроси Сашу подать тебе полотенце». Такие вербальные микро-тренинги не требуют фронтальной организации; они органично вплетаются в бытовую деятельность подгруппы из 3–4 детей, обеспечивая высокую мотивацию и положительный эмоциональный фон, что является нейрофизиологическим условием образования новых нейронных связей [2, с. 142].

Особый профессиональный такт требуется от воспитателя при осуществлении систематического контроля за поставленными звуками и грамматической правильностью спонтанной речи детей. Коррекция речевых ошибок вне логопедического кабинета – это тончайший педагогический процесс. Категорически запрещено дразнить ребенка, утрированно высмеивать его дефекты или обрывать на полуслове в момент эмоционального рассказа. Подобная бестактность неизбежно провоцирует возникновение страха речи и вторичной аутизации. Методика исправления ошибок строго дифференцирована. В процессе свободной сюжетно-ролевой игры или бытовой деятельности недопустимо привлекать внимание всей группы к ошибке конкретного воспитанника. Воспитатель использует метод «отсроченной коррекции» или мягко, используя перерыв в игре, подзывает ребенка к себе для индивидуального проговаривания сложного слова. Если аграмматизм допускается при прямом обращении к педагогу, воспитатель применяет метод предоставления правильного эталона: он сам произносит фразу грамматически верно и доброжелательно просит ребенка ее повторить. На специально организованных занятиях ошибки фиксируются более четко, однако и здесь приоритет отдается самоконтролю: педагог добивается осознанного проговаривания правильного варианта самим ребенком [10, с. 215].

Ключевым инструментом коррекционного воздействия является сама речь воспитателя, выступающая для детей с ТНР абсолютным акустическим, лексическим и просодическим эталоном. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием обладают сниженным речевым слухом, поэтому любое искажение фонетического облика слова взрослым фатально отражается на детском произношении. Современная логопедическая наука предъявляет жесткие требования к речевой культуре педагога компенсирующей группы. Практический опыт выявляет ряд недопустимых девиаций в речи некоторых специалистов: нечеткая дикция, побуквенное орфографическое произнесение слов («что» вместо «што»), наличие выраженных диалектизмов или акцента, нарушение орфоэпических норм и ударений. Губительной для детей с ТНР является ускоренная, тахилаличная речь воспитателя, так как сниженная скорость обработки слухоречевой информации

не позволяет ребенку с ОНР декодировать смысл быстрого потока слов. Не менее вредно многословие, засоренность речи словами-паразитами и сложными деепричастными оборотами. Отдельно следует выделить недопустимость «сюсюканья» и злоупотребления уменьшительно-ласкательными суффиксами («вымой ручки», «убери чашечку»). Подобное искажение морфемной структуры слова лишает ребенка с ТНР возможности усвоить нормативный грамматический эталон [12, с. 88]. Профессиональная речь воспитателя должна характеризоваться абсолютной фонетической чистотой, слегка замедленным темпом, умеренной громкостью, безупречной орфоэпией и богатой интонационной выразительностью, где логические ударения и паузы помогают ребенку вычленить главное в речевом потоке.

Взаимодействие воспитателя и учителя-логопеда в компенсирующей группе строится на принципах строгого междисциплинарного партнерства. При ведущей роли логопеда в постановке звуков и формировании языковой системы, коррекционные задачи воспитателя имеют колоссальную значимость. Воспитатель осуществляет пропедевтическую работу по развитию высших психических функций (внимания, слуховой памяти, оптико-пространственного гнозиса), совершенствует тонкую моторику через продуктивные виды деятельности, проводит автоматизацию поставленных логопедом звуков в спонтанной речи. Именно воспитатель отвечает за закрепление и введение в активный словарь отработанного лексического материала на этапе общения со сверстниками [4, с. 102]. Формирование диалогической и монологической речи, подготовка к освоению грамоты, устранение аффективно-волевых нарушений – всё это интегрируется в ткань повседневной воспитательной работы. Воспитатель решает эти задачи как на собственных общеобразовательных занятиях (ознакомление с окружающим миром, ФЭМП, лепка, аппликация), так и в режимных моментах, выступая главным организатором коммуникативной практики детей.

Организация специально регламентированных занятий (образовательных ситуаций) воспитателем также подчинена жестким коррекционным требованиям. Объем восприятия детей с ТНР ограничен, поэтому инструкции педагога

должны быть предельно краткими, четкими и алгоритмизированными. Низкая устойчивость внимания и быстрая пресыщаемость требуют от воспитателя постоянной смены видов деятельности, внедрения динамических пауз, пальчиковой гимнастики и зрительных разминок. Особые требования предъявляются к наглядности: дидактический материал должен быть крупным, эстетичным, лишённым визуального шума, чтобы не перегружать зрительный анализатор детей. В современной парадигме ФАОП ДО акцент смещается с традиционных, статичных занятий на проектирование гибких образовательных ситуаций и ситуаций общения. Эти формы работы позволяют индивидуализировать процесс обучения, вовлекая микро-группы детей в решение когнитивно-речевых задач (обсуждение сюжетной картины, планирование постройки из конструктора, пересказ сказки). В старшем дошкольном возрасте важнейшей задачей становится формирование навыков коллективного общения: умения задавать вопросы, выслушивать партнера, договариваться о правилах игры и презентовать результаты совместной проектной деятельности [6, с. 54].

Огромное компенсаторное значение имеет грамотная организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в групповом помещении. Для ребенка с ТНР среда выступает «третьим педагогом» (по Л.С. Выготскому). В группе старшего возраста, где происходит интенсивное сращение речи с мышлением, РППС должна изобиловать мнемотехническими средствами, карточками-символами, схемами для составления описательных рассказов и алгоритмами действий. Обязательным компонентом является наличие речевого уголка с карточками артикуляционной гимнастики, дыхательными тренажерами и зеркалами для самоконтроля. Наличие энциклопедической литературы, географических карт и дидактических игр стимулирует не только речевую активность, но и познавательный интерес, компенсируя задержку интеллектуального развития, часто сопутствующую ТНР.

Наконец, важнейшим вектором профессиональной компетентности воспитателя является выстраивание педагогического альянса с родителями воспитанников. Речевой дефект ребенка часто является причиной внутрисемейного

стресса, неадекватных воспитательных установок родителей (гиперопеки или отвержения). Воспитатель призван создать единое коррекционное пространство, вовлекая родителей в образовательный процесс. Традиционные родительские собрания заменяются активными формами: тренингами, мастер-классами по изготовлению лэпбуков, совместными конкурсами чтецов и театрализованными постановками. Только систематическая просветительская работа, демонстрирующая родителям важность формирования правильной речи в домашних условиях, позволяет достичь стойкого, необратимого коррекционного эффекта [9, с. 180].

Подводя итог проведенному теоретико-методологическому анализу, необходимо констатировать: профессиональная деятельность воспитателя в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой высокоинтеллектуальный, мультидисциплинарный и эмоционально напряженный труд. Это не просто присмотр и уход, а ювелирная коррекционно-педагогическая работа, требующая глубоких знаний в области логопедии, нейропсихологии и специальной педагогики. Успешная социализация ребенка с ТНР, компенсация его речевого дефекта и подготовка к инклюзивному школьному обучению возможны лишь при условии создания воспитателем психологически безопасного, эмоционально теплого и содержательного образовательного пространства, в котором каждый режимный момент подчинен высокой цели формирования полноценной, гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия : учебник для вузов / Л.С. Волкова. – М.: Владос, 2021. – 704 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2018. – 112 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2019. – 368 с.

5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Сфера, 2020. – 192 с.
6. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 624 с.
7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2019. – 158 с.
8. Ткаченко Т.А. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5–6 лет / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2020. – 112 с.
9. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждена Приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 №1022. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 256 с.
10. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
EDN QWKQOV
11. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: Аркти, 2015. – 240 с.
12. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Академия, 2022. – 384 с.