**Проблема взаимосвязи и преемственности между логопедическими службами МДОУ и школы.**

Ни у кого не вызывает сомнения необходимость преемственности в работе детского сада и школы, а значит и в работе логопеда дошкольного учреждения и логопеда школьного логопедического пункта.

Преемственность с позиции школы – это опора на те знания, навыки и умения, которые имеются у ребенка, пройденное осмысливается на более высоком уровне. Организация работы в школе должна происходить с учетом дошкольного понятийного и операционного уровня развития ребенка.

Преемственность с точки зрения детского сада – это ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе.

**Актуальность проблемы преемственности** в работе учителей-логопедов детского сада и школы заключается в том, что для ее разрешения необходимо тесное сотрудничество в логопедическом сообществе детских садов и школ.

Для того чтобы осуществить комплексный подход к коррекции речевых нарушений, имеющихся у детей, необходима действенная преемственность в работе двух очень важных звеньев – дошкольной и школьной логопедических служб. Их тесное взаимодействие поможет логопедам дошкольных учреждений, с одной стороны, более четко представить трудности, возникающие у детей, имеющих речевые нарушения, в процессе обучения в школе, и познакомиться с направлением и методами коррекционной работы на школьном логопункте, а с другой – наиболее целесообразно и целенаправленно построить свою работу, чтобы предупредить эти трудности и свести до минимума.

В свою очередь, школьные логопеды, познакомившись ближе с работой своих коллег, не будут тратить учебное время на дублирование тех тем, которые уже усвоены детьми в логопунктах детского сада. Очень важно, чтобы коррекционная работа с детьми, имеющими речевые нарушения, велась строго поэтапно, чтобы все этапы были взаимосвязаны и вытекали один из другого.

Для логопедов преемственность – это непрерывность в развитии и обучении детей, а именно: школа, как преемник дошкольной ступени образования не строит свою работу с нуля, а подхватывает достижения дошкольника и организует педагогическую практику, развивая накопленный им потенциал.

В чем же заключается эта взаимосвязь и преемственность между этими звеньями логопедических служб? Во-первых, речевое развитие – это показатель и уровня интеллекта, и уровня культуры. Во-вторых, от того насколько развита речь ребёнка, напрямую зависят его успехи не только в освоении грамоты, но и в обучении в целом. В-третьих, развитие и перспективы ребёнка, имеющего речевые нарушения, во многом зависят от квалификации специалистов, к которым он попадает в дошкольном образовательном учреждении и школе. В-четвертых, на начальном этапе, то есть при поступлении в логопедический пункт, логопеду ДОУ необходимо своевременно выявить эти нарушения и провести коррекционную работу, это дает возможность не допустить их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения. Дети, поступающие в группы с речевыми нарушениями, должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе. Далее, когда дети покидают стены логопункта очень важно выработать единый подход к коррекции развития учащихся логопеду школы. Ему нужно тесно взаимодействовать не только с логопедом дошкольного учреждения, но и родителями учащихся и с педагогическим коллективом своего образовательного учреждения, то есть осуществлять целый комплекс мероприятий по эффективной коррекции речевых нарушений у школьников.

В литературе нет данных свидетельствующих о том, какой процент выпускников речевых групп всё-таки имеют трудности в овладении чтением и письмом. Но из опыта работы логопедов известно, что большинству детей при выпуске рекомендуется школа, где работает логопед. Поэтому вопрос о повышении эффективности работы логопеда остаётся актуальной, и мне кажется, что один из резервов – это более тесная связь между логопедами детского сада и школы, воспитателями и родителями.

Огромна роль, которую играет речевое развитие (например, развитие фонематических функций) в исправлении недостатков звукопроизношения, развитии речи в целом и формировании процессов чтения и письма. Однако трудности своевременной диагностики и неохваченность значительной части детей целенаправленной дошкольной подготовкой в логопедическом плане приводит к тому, что эти дети приходят в школу с нарушениями восприятия звуков, звукопроизношения и несформировавшимися процессами языкового анализа и синтеза. Чаще всего, с такими детьми логопедическая работа начинается лишь на школьном логопедическом пункте. Кроме того, на логопункты попадают и выпускники логопункта. С ними требуется продолжение коррекционно-логопедической работы, но уже на ином уровне. Дальнейшая логопедическая работа с такими детьми должна строиться дифференцированно, с учётом проведённого ранее специального обучения. Дифференцированной должна быть и практика педагогического сопровождения. Работа школьного логопеда должна опираться на результаты коррекционных мероприятий, проводимых в детском саду, в одних случаях, или начинаться с первичных этапов коррекции, в других.

Однако до сих пор не оформилась подобная система деятельности логопедов - нет теоретических предложений, решивших бы эту проблему кардинально. Система «логопед дошкольного учреждения» - «логопед школьного логопункта» в качестве целостной структуры ещё не описана. Проблема заключается в том, что и в теории, и практике в недостаточной мере прослежены основания двусторонней преемственности детского сада и школы. В частности, важно получить ответ не только на вопрос: «Как детский сад подготовил детей к школе?», но и «В какой мере сегодня школа готова принять ребенка с учетом того опыта, уровня развития и индивидуальных особенностей, которые явились результатом дошкольного детства?» Готовность выхода детей из дошкольного учреждения и поступления в школу на уровне преемственности всегда будет обусловлена требованиями школы к данной готовности ребенка.

Таким образом, модель готовности выстроена, определены ее параметры. Но с одной стороны речевые нарушения (первичный дефект) полностью исправлены: произношение, различение звуков, словарный запас, грамматический строй, связная речь. С другой стороны допускаются затруднения, которые могут проявиться в школе при обучении письму и чтению и констатировать у ребенка «второй дефект» - дисграфию и дислексию.

Тогда основными направлениями в работе по обеспечению преемственности должны быть:

1. Согласование целей на дошкольном и начальном школьном уровнях.
2. Обогащение содержания образования в начальной школе и детском саду.
3. Совершенствование форм организации и методов обучения в дошкольном учреждении и начальной школе.

К сожалению, такое тесное сотрудничество в плане преемственности в логопедической работе есть далеко не во всех дошкольных и школьных учреждениях. Это вызвано следующими причинами:

* часто дети из одной логопедической группы идут в разные школы, поэтому сложно проследить динамику их развития и установить контакт со школьными учителями-логопедами;
* учителя-логопеды школ не всегда имеют чёткое представление о структуре и содержании логопедической работы в ДОУ, и, напротив, учителя-логопеды ДОУ мало знакомы с образовательными программами школы, организацией и содержанием работы школьных логопедов. Следовательно, первым трудно оценить работу, проделанную дошкольным логопедом с данным ребёнком, а вторым – оценить уровень готовности ребёнка к освоению той или иной программы.

Нет отработанной системы взаимодействия дошкольных и школьных логопедов, традиций преемственности, которые прививались бы, в том числе и в рамках работы МО учителей-логопедов.

Взаимодействие логопедов ДОУ и школы может осуществляется в:

* ознакомлении со списочным составом детей-логопатов;
* ознакомлении с дефектами речи у детей-логопатов согласно списку;
* составлении плана работы по устранению речевых нарушений;
* посещении занятий в ДОУ логопедами школы;
* участии в проведении родительского собрания, проведении занятий, консультировании будущих первоклассников;
* составлении подробной характеристики детей-логопатов;
* передаче речевых карт воспитанников ДОУ;
* ознакомлении с анамнезом детей-логопатов ;
* ознакомлении с планом сопровождения учеников-логопатов;
* посещении занятий в школе логопедами ДОУ;

Результатом совместной работы логопедов ДОУ–школы является:

* более мягкое прохождение периода адаптации у ребенка;
* успешное выполнение работы по постановке звуков в стенах ДОУ;
* стопроцентный охват детей, нуждающихся в помощи логопеда;
* коррекция к окончанию второго класса школы такого вида речевого нарушения, как ФНР;
* отсутствие разночтений в речевых заключениях у логопедов ДОУ и школы;
* возможность отслеживания логопедами ДОУ результатов обучения в школе в течение четырех лет с целью совершенствования коррекционной работы;
* прогноз уровня усвоения учебного материала учениками-логопатами по результатам диагностики, составление плана сопровождения детей с особыми педагогическими потребностями в области логопедии.
* сформированное позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому языку;
* достижение необходимого уровня читательской компетенции и общего речевого развития;
* овладение чтением как видом коммуникативной деятельности.

Единая система логопедической работы по устранению речевых нарушений в детском саду и начальных классах массовой школы позволила бы в значительной мере повысить эффективность коррекционного обучения, направленного на повышение грамотности. Таким образом, изучение темы, связанной с коррекционно-логопедической работой с дошкольниками и школьниками, имеющими различные нарушения в речевом развитии, представляется актуальным.

**Типология специфических ошибок письма.**

**I. Ошибки на уровне буквы и слога.**

1. Ошибки звукового анализа:

* пропуски (снки – санки, кичат – кричат, девча - девочки);
* перестановки (чунал – чулан, корвом – ковром, нагалух – на лугах);
* вставки (шекола – школа, ноябарь – ноябрь, сахахрный – сахарный, аавгуст - август).

2. Ошибки фонематического восприятия: смешение букв по акустико-артикуляционному сходству (дедошка, клёква, самолют, тавно, деди, долко).

3. Смешение букв по кинетическому сходству (тетродь, рыдоловы, стешил, дорохки, февраяь, габота над ошидками).

4. Персеверации (застревание):

* в пределах слова (магазим, за зашиной);
* в пределах словосочетания (у Деда Модоза);
* в пределах предложения («Отнеси книгу отварищу»).

5. Антиципация (упреждение, предвосхищение):

* в пределах слова (на девевьях, с родмыми мастами);
* в пределах словосочетания, предложения (жукчат ручейки, жалобко)замяукал котёнок.

**II. Ошибки на уровне слова.**

1. Слитное написание предлогов и раздельное написание приставок или частей корня, которые напоминают предлог или приставку (вкармане, при летели, в зяла, с мотри).
2. Контаминация (лептбау – лепят бабу, блзм – была зима).
3. Нарушение функции словообразования (лёдик, ногища, медведин, медведий хвост).

**III. Ошибки на уровне предложения.**

1. Отсутствие обозначения границ предложений: заглавных букв и точек.
2. Аграмматизмы – нарушение связи слов в предложении (на ветки деревьях, упал с санкох, большая белая пятно, Саша и Лена собираит цветы. Дети сидели на большими стулья).

С помощью такой дифференциации ошибок учитель сам может выявить детей, требующих логопедической помощи.

Основными задачами учителя-логопеда, работающего в общеобразовательной школе, являются:

* своевременная диагностика аномалий речевого развития у учащихся;
* коррекция нарушений устной и письменной речи, направленная на преодоление трудностей в овладении школьной программой;
* предупреждение и профилактика речевых нарушений;
* пропаганда специальных логопедических знаний среди учителей и родителей учащихся.