МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и социальных наук	Кафедра «Педагогика и психология»
Направление подготовки	44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа	Педагогика и психология воспитания

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Формирование коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий»

Студент	_____ (подпись, дата)	Федотова Екатерина Сергеевна (фио полностью)
Руководитель док. п. н., профессор	_____ (подпись, дата)	Сохранов В.В (фамилия, инициалы)
Нормоконтролёр к.п.н., доцент	_____ (подпись, дата)	Груздова О.Г. (фамилия, инициалы)
Рецензент кандидат педагогических наук, старший методист ГБУ ПО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Пензенской области	_____ (подпись, дата)	Кутеева Н.Г. (фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от №)

Заведующий выпускающей кафедрой _____ (подпись, дата) Лыгина М.А. (фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____(протокол заседания ГЭК от_____№_)

Секретарь ГЭК _____ (подпись, дата) Назарова О.М. (фамилия, инициалы)

Пенза, 2024 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава 1 Теоретические аспекты формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий 11

1.1 Психолого-педагогическая характеристика личности современного дошкольника с точки зрения состояния развития их коммуникативных способностей 11

1.2 Возможности реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников в ходе логопедических занятий 15

1.3 Модель реализации программы реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников в ходе логопедических занятий 22

Глава 2 Технологии антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий на основе преодоления общего недоразвития речи 30

2.1 Технология антропопрактического формирования коммуникатитвных способностей дошкольников первого уровня развития речи при характерном отсутствие общеупотребительной речи 30

2.2 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников второго уровня развития речи 37

2.3 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников с развернутой фразовой речью 42

2.4 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы 51

Заключение 56

Список использованных источников 58

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Коммуникативные способности личности в современных условиях цифровизации и виртуальной насыщенности ее жизнедеятельности является одним из важнейших процессов, определяющих качество развития человека в любом возрастном периоде и его социализации, так как именно с помощью коммуникативных способностей происходит самопознание, познание окружающей среды и возможностей самоорганизации для эффективного личностного и профессионального самоопределения. По мнению отечественных и зарубежных ученых, формирование коммуникативных способностей в процессе самореализации способствует эффективной социализации.

Развитие дошкольника – особый период в становлении его целостной личности, прежде всего, на основе повышения эффективности его готовности к реализации коммуникативных способностей (Ю.В.Авдеева, Н.С. Ежкова, Г.Н. Лаврова, А.А. Майер, Е.Д. Файзуллаева, В.Г. Степанов).

В тесной связи с коммуникативными способностями развиваются все познавательные процессы; такие важные новообразования дошкольного возраста, как планирование и рефлексия (умение рассматривать и оценивать свои собственные действия).

Как показывает практика проведения логопедических занятий, в процессе взаимодействия логопедов и дошкольников используют традиционные приёмы и методы развития коммуникативных способностей, которые сложились в социальной и дидактической среде культуры взаимодействия логопеда и обучающихся, которая во многом изменилась, как изменились психо-физиологические характеристики личности обучаемых. Логопеды испытывают затруднения в организации процесса формирования коммуникативных способностей дошкольников.

Обучение чаще всего сводится к формированию знаний, умений и навыков путём подачи материала в «готовом» виде, что не способствует развитию коммуникативных способностей дошкольников. На современном этапе развития дидактики и социальных основ коммуникации логопедов и дошкольников, проблема построения моделей и программ взаимодействия участников образовательного процесса, которые способствовали бы не только эффективному усвоению знаний, формированию навыков и умений, но и формированию коммуникативных способностей необходима реализация личностно ориентированных подходов, в частности, антропопрактического, реализация которого создает основу овладения дошкольниками знаниями и умениями, развития у них коммуникативных способностей и личностных качеств. Поскольку любая деятельность, в том числе и учебная, может быть описана как коммуникативная система, от качества которой в определяющей степени зависит эффективность развития дошкольников.

Проблема обозначена в научной литературе и логопедической практике еще в начале XX1 в., однако проблема остается актуальной и сейчас. Внимание специалистов, занимающихся проблемами модернизации содержания дошкольного образования, все чаще уделяется технологиям антропопрактического подхода на основе использования на логопедических занятиях проблемных и творческих основ взаимодействия логопедов и дошкольников.

Антропопрактический подход, как особый вид логопедического взаимодействия, является проблемой многих зарубежных и отечественных исследований. Этому вопросу посвящались работы (Л. С. Выготский, И. Н., Горелов И. Н., В. И. Карасик, П. И. Костомаров, Е. С. Кубрякова Н. В., Микляева).

Эффективно организованное логопедическое взаимодействие логопеда и дошкольников на основе антропопрактического подхода является важнейшим средством формирования коммуникативных способностей обучаемых. Обозначенный подход позволяют рассматривать ситуацию их взаимодействия

как проблемную, что способствует развитию внутренней мотивации, активизирующей психические процессы (память, внимание, мышление), за счет чего качественнее и быстрее формируются значимые для самореализации способности.

Инновационность антропопрактического подхода заключается в возможности развития интереса к самостоятельным действиям, проявлению изобретательности, пробуждает положительные эмоции при достижении результата.

Значимость антропопрактического подхода во взаимодействии логопеда и дошкольников задач определяется тем, что он обеспечивает:

– усвоение модели реализации коммуникативных способностей высоком уровне, так как требуется мобилизация всех накопленных знаний, приучает к поиску своеобразных, нешаблонных способов действия;

– возможность выявления уровня развития коммуникативных способностей дошкольников, их развития;

– надежный способ индивидуального анализа получаемых результатов.

Логопеды испытывают трудности при реализации антропопрактического подхода в процессе взаимодействия с дошкольниками. Это объясняется недостаточным опытом его использования в профессиональной деятельности логопеда, а также существованием объективных трудностей, которыми сопровождается его реализации.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы и изучения практики проведения логопедических занятий, нами были выявлены противоречия между:

– признанием большинством исследователей дошкольного возраста в качестве сензитивного периода для развития коммуникативных способностей и недостаточной разработанностью моделирования логопедических занятий, технологии реализации которых способствует эффективному формированию коммуникативных способностей дошкольников;

– содержанием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного общего образования в числе метапредметных результатов обучения в процессе логопедических занятий, предусмиатривающего, в частности, формирование коммуникативных способностей дошкольников и недостаточным методическим и профессионально-педагогическим обоснованием возможностей антропопрактического подхода к взаимодействию логопеда и дошкольников.

На основе выделенных противоречий сформулирована проблема исследования, состоящая в определении возможностей логопедических занятий по формированию коммуникативных способностей дошкольников с задержкой речевого развития процессе логопедических занятий на основе реализации антропопрактического подхода.

Решение данной проблемы обусловило выбор темы диссертационного исследования: «Формирование коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий»

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу по реализации модели формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий на основе реализации антропопрактического подхода.

Объект исследования – формирование коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий

Предмет исследования – формирование коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий на основе реализации антропопрактического подхода.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий на основе реализации антропопрактического подхода будет эффективным, если:

– выявлены и охарактеризованы психолого-педагогические особенности развития коммуникативных способностей современных дошкольников;

– процесс формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий на основе реализации антропопрактического подхода рассматривается как фактор развития коммуникативных способностей современных дошкольников;

– теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена программа по реализации модели реализации антропопрактического подхода в ходе формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий.

Для реализации цели исследования были определены следующие **задачи:**

– выявить и охарактеризовать психолого-педагогические структуру и содержание процесса реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий;

– определить и теоретически обосновать возможности логопедических занятийц как фактора формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий;

– теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу по реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий.

Теоретико-методологическая основа исследования.

Концепции:

– компетентного профессионального действия (И.А.Зимняя, А.Г,Каспржак, А.В.Хуторской, В,Д,Шадриков; Дж.Берч, А.Кларк, Дж.Равен, Х.-Г.Хофман, Д.Шон); .

– коммуникативной комтетентности (О.А.Анисимова, А.А, Бодалев В.И. Загвязинский, БД. Парыгин, Т,И, Шульга);

– по решению проблем детской речи (З.Е.Агранович, А.Г.Арушанова, Л.И.Белякова, Р.Е,Левина).

Идеи:

– по формированию коммуникативной компетентности дошкольников (А.П.Воронова, Б.М.Гриншпун, О.В.Защиринская, Т,А,Нилова, Н.М.Юрьева);

– формирование коммуникативных умений в процессе логопедических дидактических игр (Л,Р.Мунияров, О.А.Веселкова, Д.А.Левел, В.Зигерт);

– поиска технологий реализации взаимодействия с такими детьми (Т.В.Ахутина, Л.А.Петровская, П.В,Растенникова);

– антропрапктического подхода к развитию коммуникативных способностей дошкольников в контексте коррекции их речевой зрелости (Ю.А. Разенкова, Л.С. Сековец Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Дж. Боулби, Д. Винникот, К. Пакеринг и практический опыт Л.В. Блохиной,Е.В. Жулиной,С.В. Калиной, Н.И. Морозовой, Л.В. Самариной, Т.И. Сивухиной, И.И. Тороповой).

Методы исследования:

– теоретические – анализ социологической, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; системный, сравнительный и логический методы; моделирование, анализ базовых понятий исследования;

– эмпирические – наблюдение опрос, оценка и обобщение педагогического опыта, анализ психолого-педагогической документации, изучение продуктов детской деятельности, педагогический эксперимент, контрольные срезы, специальные упражнения, элементы геймофикации;

– статистические – количественный и качественный анализ экспериментального материала; математическая обработка полученных данных.

Научная новизна работы заключается в том, что выявлена теоретико-методологическая основа реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий в условиях современного взаимодействия логопеда и обучающихся с использованием цифровых компонентов.

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе на основе обобщения выводов и результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме формирования коммуникативных способностей

дошкольников в процессе логопедических занятий, а также в обосновании концептуальных аспектов реализации программы и реализации модели исследуемого процесса.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы по реализации модели формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий

База исследования: МБДОУ детский сад №11, Россия, Пензенская область, г. Нижний Ломов.

Этапы исследования:

На первом этапе осуществлялся теоретический обзор научной литературы по проблеме формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий. Проведен констатирующий эксперимент.

На втором этапе нашей работы на основе результатов констатирующего эксперимента и анализа состояния проблемы в педагогической теории и практике был проведен формирующий эксперимент, основанный на организации и разработки программы по реализации модели формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий.

На третьем этапе проводился анализ результатов, полученных в ходе экспериментальной работы; осуществлялось оформление текста магистерской диссертации и автореферата.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Во введении обоснована актуальность исследования, определяется методологический аппарат: цель исследования, объект и предмет, формулируются гипотеза и задачи исследования.

В первой главе: рассматриваются теоретические аспекты формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий как психолого- педагогической проблемы: выявлены и охарактеризованы психолого-педагогические особенности формирования

коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий; а также определены и теоретически обоснованы возможности логопедических занятий как фактора развития коммуникативных способностей дошкольников

Вторая глава «Опытно-экспериментальное обоснование возможности формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий; содержит описание хода и результатов констатирующего эксперимента, а также формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, включающего разработку программы по реализации модели формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий.

В заключении представлены основные выводы исследования.

Библиографический список содержит более 20 источников.

Приложения содержат варианты логопедических занятий.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕНССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика личности современного дошкольника с точки зрения состояния развития их коммуникативных способностей

Анализ структуры, напрапвленности и содержания социально-экономических и цивилизационно-культурных изменений, происходящих в обществе и всех социальных институтах, тем или иным образом влияющих на развитие и становление личности россиян в любом возрастном периоде их социализации, позволяет сделать вывод об определяющей роли коммуникативных способностей в процессе эфефективной самоорганизации и самоопределенрия человека как в учебной, так и других видах деятельности. Об этом свидетельствуют исследования Л.Я. Коломинского, Л.Н. Галигузовой. М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтера [15].

В, частности, в ряде исследований доказана взаимосвязь коммуникации с развитием и необходимостью социального и психолого-педагогического сопровождения личности с определенными проблемами в развитии и социализации, особенно в дошкольном возрасте, сензитивном к развитию в процессе взаимодействия (М.И. Лисина).

Большинство исследователей отмечают наличие кардинальных отличительных личностных особенностей и их проявлений в поведении и деятельности дошкольников в отличии от их сверстников не только XX века, а и родившихся 7 – 10 лет назад; повышенную потребность в реализации детьми дошкольного возраста коммуникативных способностей, что взаимосвязано с совокупностью следующих особенностей их жизнедеятельности.

Перед нами «другой дошкольник» (Д.И. Фельдштейн), который развивается в культуре полезности капиталистического общества, взаимодействует с другими сверстниками и взрослыми в радикально изменившихся условиях материальной, информационной, коммуникативной сред, которые с первых лет жизни ребенка создают предпосылки формирования культуры потребления в условиях офлайн и онлайн коммуникации на основе запоминания готовых алгоритмов мышления и действий, транслируемых информационными потоками определенного качества информации. Е.С. Смирнова отмечает, что с одной стороны «провозглашено десятилетие детства», с другой, основное внимание уделяется «отработке условных рефлексов, а не действительному познавательному развитию» [23]. Этому способствует «ранняя обученность», которая все более соотносится по структуре и содержанию к реализации геймофикационной модели осуществления. Это процесс соотносится с совокупностью особенностей становления личности современного дошкольника, которые обладают как внешней, так и внутренней противоречивостью.

Дошкольники все более по психо-физиологическим компонентам развития проявляют аксельрационность, которая реализуется в пространстве ограниченной самостоятельности. Родители и другие источники вербальной и деятельностной информации всячески стремятся обеспечить дошкольника алгоритмами самоорганизации и самоопределения, которые в большинстве случаем недостаточно соответствуют информационно насыщенной культуре самореализации современного ребенка.

Эта ситуация дополняется демографической спецификой жизнедеятельности современного поколения дошкольников. Как правило, это единственный ребенок, в большинстве случаев, из неполных семей, воспитывающийся в условиях своеобразной трансформации культуры духовности, исторический сложившейся в цивилизационной среде отечественной семьи, в современную ситуацию коммуникации разных поколений семейно-бытовой культуры на основе культуры полезности.

Необходимо учитывать включенность современных дошкольников в процесс виртуального информационно насыщенного процесса самореализации, доходящего, в отдельных случаях, до цифровой зависимости и значительного ограничения офлайн коммуникации, что противоречит естественному процессу развития и социализации личности в этом возрастном периоде ее становления.

К тому же, необходимо учитывать все возрастающую значимость компьютерных технологий в коммуникативном пространстве современного детства. Тем более, что в России до сих пор отсутствуют официальные нормативно-правовые рекомендации об времени и качествен использования компьютерных игр в коммуникативной деятельности современного дошкольника. Родители дошкольников опираются, в большинстве случаев, на собственный субъективный опыт информационного погружения в виртуальные коммуникативные пространства. В отдельных случаях, имеет место реализация неподготовленности родителей к офлайн коммуникации со своими детьми. Невозможность реализовать интересы и потребности ребенка в естественном общении заменяется предоставлением ему социально престижных средств цифровой виртуальной коммуникации, использование которых значительно ограничивают его коммуникативную самостоятельность на уровне понимания и осмысления происходящего. Он просто побуждается к определенной совокупности алгоритмов коммуникативной самоорганизации, которая в большинстве случаев альтернативна его личностному коммуникативному потенциалу (Е. О. Смирнова).

Большинство исследователей процесса развития современного дошкольника отмечают наличие недоразвитие мелкой и крупной моторики. Источником его развития становится коммуникация с «программой игры», а не с реальной личностью. Это приводит к ограничению собственного пространственного коммуникационного образа. Недостаточный уровень развития восприятия возможностей собственного телесного восприятия способствует возникновению недостаточности вербальных коммуникативных средств. В общении с цифровыми образами дошкольники молчать и (или)

ограничиваются отдельными фразами (синдром Эллочки) и переносят эту технологию коммуникации в процесс офлайн общения в коммуникацию с реальными сверстниками, родителями и другими взрослыми. Таким образом, возникают основания для речевого недоразвития, что влияет на уровень овладения диалогом, как коммуникационным средством, развивающим мышление, воображение, опыт саморегулирования, что подтверждается снижением уровня сюжетной игры.

Большинство современных дошкольников все чаще проявляют зависимость от качества коммуникации с планшетами и референтными их развитию взрослыми. Их коммуникация на речевом и деятельном проявлении является результатом алгоритмов, которые запомнили, причем, с достаточно большим искажением мотивационных и смысловых основ самоопределения и самореализации. При достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности, они остаются пассивными, несамостоятельными, зависимыми от взрослых и от внешних обстоятельств.

Смирнова Е.О. отмечает, что современные дошкольники отстают в процессе развития речи и, соответственно, имеют затруднения в коммуникации и им требуется логопедическое сопровождение [24].

Как известно, основные поведенческие паттерны формируются именно в дошкольном возрасте. Дошкольники в поведении и деятельности реализуют коммуникативные качества и способности (организаторские, перцептивные и оперативные), качество развития которых также корректируется [3] логопедическим сопровождением на основе создания совокупности ситуаций: взаимодействия, отношений, внутренней позитивной мотивации, освоения новых способов действия.

Как показывают проводимые наблюдения и процесс взаимодействия с дошкольниками в ходе логопедических занятий, большинство из них обладает общим недоразвитием речи и им необходима активизация речевого общения, прежде всего, в офлайн режиме (В. К. Воробьева, Ю. Ф. Гаркуша, Л. Н. Ефименкова, Е. Ф. Соботович, Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская). Основой

активизации речевого общения дошкольников, по мнению Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготского, А. Л. Венгер, В. В. Давыдова, А. В. Запорожеца и А. Н. Леонтьева, является создание логопедом совокупности ситуаций по развитию их активности в ходе общения, направленного на самопознание и самооценку, основываясь на офлайн коммуникации с другими людьми, прежде всего, педагогами. Это позволит актуализировать в сознании дошкольников основы правильной речи (М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова), смысловые и ценностные основы взаимного говорения и преодолеть недостатки в формировании произносительной стороны речи, фонематического восприятия, словаря, грамматического строя и понимания речи (В. К. Орфинская, Н. Н. Трауготт, О. Н. Усанова). Актуальность рассматриваемого процесса обусловлена недостаточным вниманием к активизации речевого общения; интенсивным заимствованием дошкольниками сленговой речи и речевой основы речи с цифровыми компонентами, причем, сопровождающиеся интернет зависимостью и виртуальной образно-действенной коммуникацией.

Определяя концептуальные подходы к формированию коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий, мы опираемся на положения общей, возрастной, специальной психологии и педагогики о ведущей роли деятельности и общения в их развитии и формировании (А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия). В частности, на реализации в процессе активного взаимодействия логопеда и дошкольников антропопрактического подхода.

1.2 Возможности реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников в ходе логопедических занятий

Анализ условий развития и жизнедеятельности современных дошкольников и кардинальных изменений в их развитии и способов и форм

восприятия себя и окружающего мира; самоорганизации и самореализации в процессе социализации и учебной деятельности актуализирует поиск технологий и методов коррекции коммуникационных способностей детей в дошкольном возрасте.

Процесс интенсивного введения элементов цифровизации в жизнедеятельность и образование дошкольников; появление зависимости от использования электронных средств коммуникации; развитие виртуальных моделей коммуникации и получения информации; подмена процесса развития на основе «понимания» на процесс, основой которого является процесс «запоминания» алгоритмов действия и, в целом, моделей самоорганизации и самореализации дошкольников позволяет обозначить проблематику развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в ситуациях офлайн реализации и решения проблем, взаимосвязанных с все чаще проявляющегося общего недоразвития речи, выступающего в качестве одной из основных трудностей общения в дошкольном возрасте.

Выводы и результаты исследований Г.В. Чиркиной, О.Е. Громовой, С.А. Игнатьевой, И.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьевой, Е.Л Черкасовой обозначили необходимость изменения структуры и содержания коррекционных процессов во взаимодействии логопеда и дошкольников, направленного на преодоление у них общего недоразвития речи. Необходимо сочетание в процессе взаимодействия логопеда и дошкольников с общим недоразвитием речи двух направлений педагогического действия: преодоление дефицита лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств общения и коррекция вербальной коммуникации детей дошкольного возраста. Необходимо также формировать их жизненную компетенцию в морально-нравственной самореализации в условиях культуры полезности; опыт использования знаний и правил коммуникации житейских ситуациях, а также обогащать опыт коммуникативной деятельности ребенка в процессе социальной коммуникации.

Коммуникативно направленное взаимодействие логопеда и детей дошкольного возраста характеризуется опытом педагога опираться на

имеющийся у дошкольника личностный потенциал активности и умений реализовать его в процессе общения. Во-вторых, логопед компетентен в коммуникативной организации занятий, в ходе которых ребенок с общей задержкой речевого развития формирует разнообразные коммуникативные навыки и умения и при этом параллельно овладевает системой языка, что позволяет полноценно решать коммуникативные задачи при помощи языка. (Дзюба О.В., И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Хорошавина Е.В.) [3; 28].

Исследования Е. В. Бондаревской, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, В. В. Серикова, Д. А. Леонтьева, И. В. Абакумовой показывают, что достижение коммуникативной эффективности взаимодействия логопеда и детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием основывается на готовности реализовать антропопрактический подход к взаимодействию с дошкольниками. Как замечает В.Д. Исаев, определяя понятие антропоса следующим образом – «как активного творческого начала, предоставляя человеку качества субъекта и объединяя его целесообразную деятельность с богатством результатов этой деятельности [7].

«Во-первых, поскольку из этого неопознанного бесконечного единства выделяется опознанная часть, принципом отбора являются наши интересы, определяющие направление нашего внимания; этим намечается особая часть мира, которая для нас образует центральную, существенную часть. И, во-вторых, эта избранная, опознанная часть бытия, сливаясь с единством нашей душевной жизни, формируется в особый производный мирок, с особым центром в лице нашей собственной личности или ее главенствующего интереса и с особым размещением своих частей» [7].

Антропологический подход в педагогической теории и практике изучает как целостное и разнообразное явление, которое эффективность которого основывается на физических, психологических, социальных и культурных факторах социализации дошкольников и системно-деятельностном анализе их потребностей, интересов и способностей; раскрывает их потенциал, развивает критическое мышление, самостоятельность мысли и действия, творческие

способности и социально значимые умения и компетенции; обозначает роль цивилизационно-культурных параметров жизнедеятельности детей дошкольников дошкольного возраста.

Антропопрактический подход является синергетическим образованием совокупности положений, к которым можно отнести: синергетический; антропологический Л. Фейербаха; дополнительности Н. Бора; плюрализма теорий и исследовательских программ В. Дильтея; равноправия философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей В. А. Сластенина; целостности; историчности.

Для разработки антропологического подхода большое значение имели работы немецких философов (О. Больнов, М. Бубер, Х. Вулф, В. Кафка, М. Я. Лангевелд, Р. Лассан, Э. Левинас, А. Флитнер и др.), российских ученых — философов, педагогов, психологов (Б. М. Бим-Бад, П. С. Гуревич, Г. Б. Корнетов, В. И. Максакова, В. А. Сластенин, Л. А. Степашина, Е. Н. Шиянов и др.).

Антропологичными являются организация обучения без школьной отметки (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков, С. Френе, Р. Штайнер и др.), организация учебной деятельности как совместно-распределенной, коллективной (В. В. Давыдов, И. Б. Первин и др.), организация содействия взрослого и ребенка друг другу (А. И. Мещеряков), «коммунарская методика» (И. П. Иванов, М. Г. Казакина, В. А. Караковский, А. Н. Тубельский и др.), «ненасильственная педагогика» (В. А. Ситаров и др.), «игровая педагогика» (Н. П. Аникеева, О. С. Газман, С. А. Шмаков и др.); психолого-педагогическая поддержка ребенка (М. В. Битянова, О. С. Газман, И. К). Шустова, С. М. Юсфин и др.), организация инклюзивного образования (А. В. Суворов и др.)

Реализация антропопрактического взаимодействия логопеда и дошкольников общим речевым недоразвитием к создает предпосылки для реализации их инновационных позиций в процессе общения. Дошкольник реализует роль субъектной компоненты педагогического процесса. Логопед проявляет себя с позиций тьютерского сопровождения (диагностика,

корррекция) развития личности дошкольника с общим речевым недоразвитием на основе определенной совокупности принципов, к которым можно отнести: признание личности дошкольника в качествен высшей ценности педагогического действия; необходимость развития личностного потенциала детей дошкольника с общим речевым недоразвитием в социальном, культурно-предметном, антропологическом контекстах; стимулирование обусловленной внутренней мотивацией самоорганизации по технологии «накануне себя»; определение и создание условий для реализации индивидуальной образовательной траектории дошкольника с общим речевым недоразвитием; открытость, вариативность, персонализированность и саморегуляционность общения и коммуникации.

Антропологический подход в педагогике основывается на антропологических идеях, сформулированных в социологии, психологии и философии. Первые исследования, связанные с антропологическим подходом в педагогике, были проведены в конце XIX – начале XX века. Одними из первых исследователей, которые применяли антропологический подход к педагогике, были К. Д. Ушинский и Джон Дьюи.

По мнению В. В. Серикова антропологический подход выполняет следующие функции: «гносеологическую - эта функция обеспечивает познание сущности феномена антропологического подхода для возможности перевода концептуальных положений в практику образования, нацеливая на добывание нового знания на основе имеющихся фактов и «пробелов» в научном знании; антропологический подход здесь вычерпывает информацию о человеке для возможности построения антропологически ориентированных технологий обучения (путем соблюдения принципов его применения); прогностическую-антропологический подход выступает как знание о теоретической и практической деятельности, как прогноз этой деятельности, приводящей к оптимальным и наиболее продуктивным результатам; предвидеть, чтобы действовать; нормативно-праксеологическую - она обеспечивает достижение

поставленных образовательных/воспитательных задач посредством применения принципов антропологического подхода [29, с.6-7].

Современные научные и практические подходы к реализации антропопрактического подхода основывается на концепциях:

– культурной адаптации, как уникальной системы различных контекстов ценностей, норм и традиций;

– средовой обусловленности, выступающей в роли смыслообразующей основы жизнедеятельности и образования личности дошкольника с общим речевым недоразвитием;

– системно-деятельностной реализации индивидуальных потребностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в последовательности идей: «потенциал –акмеология реализации потенциала – условия – сопровождение – самоорганизация – самодостаточность результата»;

– определенного контекста общения и взаимодействия логопеда и дошкольника с общим речевым недоразвитием, в процессе реализации которого реализуется стремление логопеда с идентификации методик и технологий коммуникации с условиями (культурными и экономическими) жизнедеятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

– реализация идеи открытой образовательной среды, основанной на системе субъект – субъектного взаимодействия логопеда и дошкольников;

– разработки стратегий ми технологий образования детей дошкольников с общим речевым недоразвитием с учетом их потребностей и коммуникативных способностей;

– создание стимулирующей социальной и образовательной среды, благоприятных для становления объективной самооценки, успешности, персонализированности и самодостаточности дошкольников с общим недоразвитием речи через систему педагогически целесообразных коммуникативных ситуаций и задач;

– соотнесения образовательной контекстности и цивилизационных и социо-культурных аспектов жизнедеятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием цифровых компонентов коммиуникации логопеда и дошкольников;

– развития критического мышления и самостоятельности мышления и поступка детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе вариативности и проблемности, доступной развитию дошкольников, в педагогически целесообразных ситуациях коммуникации.

В педагогической практике реализации антропопрактического подхода необходимо учитывать сложности реализации его субъектной основы, к которым можно нести: сложность в оценке результатов; необходимость большего времени и ресурсов; определяющая значимость реализации объективных основ коммуникации логопеда и детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и ее соответствие существующим морально-этическим нормам.

Практическая эффективность осуществления названных концептуальных положений основывается на следующих идеях:

– интегративности, основанной по мнению Е.Г. Пономарева на утверждении о том, что Человек является основной дефиницией и логопед обращается к совокупному знанию о человеке;

– рефлексивности, которая по мнению Н.М. Борытко и А.А. Бизяева предполагает реализацию направленности коммуникации логопеда и детей дошкольного возраста с общем недоразвитием речи на осмысление своих действий и осознанности совершаемых действий;

– целостности, которая требует от логопеда обращения к личности дошкольника с общим недоразвитием речи как единству физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального (А.Н. Орлов, В.А. Игнатова, Б.А. Намаканов, М.М. Расулов);

– непрерывность образования, которая предполагает обеспечения объективных и субъективных компонентов саморазвития в процессе общения и

коммувникации логопеда и дошкольников с общим недоразвитием речи на протяжении всего процесса сопровождепния (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.Н. Турченко, В.И. Астахова);

– социокультурного соответствия (сообразности), которая обусловлена природо- и культуросообразностью (В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова, Е.В. Бондаревская, Л.М. Лузина, Т.Б. Алексеева) общения и коммуникации логопеда и детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

1.3 Модель реализации программы антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе логопедических занятий

Выявленные особенности личности современного дошкольника и проблемы, возникающие у значительной части детей дошкольного возрата по генетическим основаниям и условиям жизнедеятельности по развитию коммуникативных способностей в ситуации общего недоразвития речи, актуализируют поиск педагогической модели и программы реализации программы реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе логопедических занятий.

Основой построения модели и программы взаимодействия логопеда и дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе логопедических занятий являются два фактора, к которым можно отнести профессионализм и компетентность логопеда, а, также, содержание Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором специально сформулированы требования по речевому развитию дошкольников [21].

Качество профессиональной самоорганизации и самореализации в ходе коммуникации с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи в ходе

логопедических занятий определяется исходя из совокупности умений и компетенций, реализуемых специалистами на основе Профессионального стандарта логопеда (дефектолога).

Определение в стандарте доминирующих видов деятельности логопеда, позволяет сформировать взгляд на структуру его взаимодействия с дошкольниками, которая может быть представлена в следующей последовательности действий:

– готовность к проведению диагностических процедур и коррекции выявленных проблемных моментов в развитии личности детей дошкольного возраста;

– опыт разработки и реализации программ по коррекции речи в разнообразных педагогически целесообразных ситуациях;

– умения по постановки правильной речи и устранения социально образованных дефектов речевой самореализации дошкольников;

– психолого-педагогическая компетентность в построении консультационного процесса с родителями дошкольников (лицами, юридически их замещающими).

Эффективное взаимодействие логопеда и дошкольников с общим недоразвитием речи, независимо от области применения профессионального опыта (государственные образовательные организации или частная практика), возможно, прежде всего, в случае, если специалист обладает определенной совокупностью личностных характеристик, к которым можно отнести: высокий уровень лингвистического развития; наличие разнообразного коммуникативного опыта общения с дошкольниками; артикуляционная и слуховая готовность к взаимодействию с дошкольниками в динамике пространственно-временных коммуникаций; наличие долговременного и кратковременного запоминания и понимания специфических моделей детского речевого воспроизведения состояний и желаемых действий; наличие и опыт реализации критического и логического мышления, самостоятельности мышления и поступка; наличие умений видеть и понимать происходящее

«глазами дошкольника»; порядочность и соблюдение коммуникативной этики; нервно-психическая устойчивость; высокий уровень здоровья слухового и речеголосового аппарата; готовность реализовать опыт психо-физиологического и социального управления мышлением, эмоциональной сферой и поведением.

Реализация ФГОС позволяет определить направленность и содержание деятельности логопеда по решению исследуемой проблемы. Логопед (дефектолог), реализуя требования государства, должен обеспечить равенство возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования. Данного положение вступает в относительное противоречие с выводами и результатами научных исследований по трактовке понятия «равенство» (Д. И. Фельдштейн и др.). Противоречивость норматива и научно-практических результатов усиливается в случае логопедического взаимодействия специалиста с детьми, обладающими индивидуальными по возникновению, динамики развития и влияния на соответствие поведения и деятельности детей нормам оценивания, принятым на определенном отрезке времени цивилизационного, культурного и социально-экономического развития как общества, государства в целом, так и социальных, референтных развитию личности.

Дошкольники с проблемами в реализации коммуникативных способностей, в контексте общего недоразвития речи, с точки зрения Е. В. Бондаревской, Н. В. Кузьминой, А. А. Деркача имеют различные индивидуальные возможности и результаты в преодолении проблемных моментов в ходе коммуникации со специалистом и им необходима различное по структуре, направленности и содержанию психолого-педагогическое сопровождение.

Замена индивидуальной коммуникации коллективно-групповым общением создает проблематику взаимного преодоления недостаточной компетентности логопеда и готовности дошкольников к преодолению речевых проблем самореализации.

Одной из самых существенных проблем в процессе моделирования программыреализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе логопедических занятий является осуществление положения ФГОС дошкольного образования о целостности образовательного процесса с учетом духовно-нравственных и социокультурных ценностей, правил и норм поведения. Современный логопед в процессе коммуникации с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи и их родителями испытывает достаточно динамичное профессиональное напряжение, основанное на социально-экономической и духовно-нравственной и социокультурной ценностей дифференциации различных социальных групп общества. Имеющихся различий в этическом и социально практическом отношении к детям с определенными проблемами в развитии.

Обозначенная проблематика коммуникационного процесса в ходе коррекции коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи проявляется в связи с демографической, морально-нравственной и социально-экономической ситуацией в социальном институте «семья». Не только дошкольники, а и их родители воспитываются и социализируются в культуре полезности капиталистического общества, в которой совокупность морально-нравственных и этических норм коммуникации недостаточно реализуются.

ФГОС дошкольного образования раскрывает основные направления коммуникации логопеда с детьми дошкольного возраста. Одним из основных направлений профессиональной деятельности логопеда является речевое развитие дошкольников, тем более, обладающих общим недоразвитием речи. Логопед (дефектолог) корректирует социально опосредованное недоразвитие. Он испытывает профессиональную проблематику в процессе коммуникации с родителями и их детьми дошкольного возраста в связи с методологической ошибочностью родительской позиции, основанной на понятиях частной собственности, сравнении одного человека с другим (кто лучше, кто хуже),

отсутствием развивающего взаимодействия с детьми, заменяемого цифровой геймофикацией, с четко проявляющейся зависимостью от онлайн коммуникации и общения. Связная грамматически правильная речь в коммуникационной системе «родители – дети» зачастую замещается сленговой и «sms» речью; коммуникационные диалоги сводятся к офлайн и онлайн монологам диалогам; снижается качество развития звуковой и интонационной культуры речи. Процесс цифровизации рассматривается не как средство решения проблемы реализации коммуникационных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи, а как способ замещения образов и событий для достижения полезного продукта с низким уровнем обогащения словарного запаса.

Важной особенностью профессиональной коммуникации логопеда с дошкольниками и их родителями является снижение книжной культуры; низкий уровень и криминальная направленность содержания массовых цифровых носителей (игровых приставок и т.д.), содержание которых нацеливает потребителей на запоминание алгоритмов эмоционального реагирования, рефлексирования и действий, что происходит вне понимания причинно-следственных взаимосвязей и последствий для развития личности.

Это создает дополнительное профессиональное напряжение для профессиональной деятельности логопеда с дошкольниками, так как любой из видов деятельности (сюжетно-ролевая, коммуникативная, познавательная игра с правилами, конструирование, изобразитепльная, музыкальная, двигательная), сензитивных речевому развитию детей дошкольного возраста требует внутреннего и внешнего проговаривания, базирующихся на понимании.

Проблема понимания проявляется в коррекционном взаимодействии логопеда с родителями и дошкольниками, имеющими проблему реализации коммуникативных способностей, основанную на общем недоразвитии речи. Это не только цифровое запоминание, прежде всего, непонимание взрослой культурой истины, состоящей в отсутствии детских (несерьезных) проблем. Для каждого возрастного этапа развития личности возникающие проблемы

являются смыслообразующими и требуют максимального проявления заинтересованности референтных развитию дошкольников источников их социализации в сопровождении действий ребенка, направленных на их преодоление, а не запрет и осуждение.

Снятие обозначенной коммуникационной проблематики значительно облегчает деятельность логопеда и его взаимодействие с родителями по созданию предметно-пространственной развивающей образовательной среды, которая является частью образовательной среды, представленная специально организованным пространством материалами, оборудованием и инвентарем, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учѐта особенностей и коррекции недостатков их развития. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей на индивидуальном уровне [2]. Теоретической основой построения развивающей среды является Концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского.

На основе концепции предметно-развивающей среды В.А. Петровским, Л.М. Клариной и др. выделены принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

– принцип дистанции, позиции при взаимодействии;

– принцип активности, самостоятельности, творчества;

– принцип стабильности – динамичности;

– принцип комплексирования и гибкого зонирования;

– принципэмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;

– принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;

– принцип открытости;

– закрытости;

– принцип учета половых и возрастных различий детей [2].

Таким образом, процесс разработки Модели реализации программы реализации антропопрактического подхода в процессе формирования коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе логопедических занятийпредполагает системно-деятельстное и творченское взаимоденйствие логопеда, родителей и детей дошкольного возраста с коммуникативной проблематикой на основе общего речевого недоразвития с целью решения мотивационных, целеполагающих, стркутурных, рефлексивных, коррекционнгых вопрособ создания предметно-развивающей среды.

Программа взаимодействия логопеда и дошкольников с общим недоразвитием речи, проявляющимся в процессен коммуникации долна быть ренализована комплексно. Иметь продоложение в реализации после занятий логопеда с дошкольниками в условиях семейно-бытовой культуры. Это актуализирует необходимость разработки соответствубщих методических рекомендаций, исходящих их индивилдуальных особепнностей прояления обоснапченной проблемы в поведении и деятельности дошкольнитков.

Выводы по 1 главе.

У дошкольников с общим недоразвитием речи наряду с лексикограмматическими и фонетико-фонематическими нарушениями отмечается недостаточная активность речевого общения в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Вариативно выраженная активность речевого общения прямо не связана со степенью несформированности речевых средств, а определяется недостаточной личностной активностью, индивидуально-типологическими особенностями детей.

Специальные направления и технологии коррекционно педагогической работы, направленные па развитие речи, речевой и личностной активности, повышение статусного положения ребенка в коллективе, формирование

адекватной самооценки, обеспечивают активизацию речевого общения и эффективность коррекционного воздействия.

ГЛАВА2 ТЕХНОЛОГИИ АНТРОПОПРАКТИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИТВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА ОСНОВЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

2.1 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников первого уровня развития речи при характерном отсутствие общеупотребительной речи

Коммуникативные качества речи напрямую обуславливаются уровнем интеллектуального и речевого развития дошкольника, а также от его заинтересованности в деятельности и общении со взрослым.

Ребенку с любой формой поражения речевой функции независимо от того, захватывает ли поражение центральные механизмы речи, или лишь периферические, или то и иное вместе, предстоит овладеть родным языком сначала как средством общения, а потом как средством мышления. Решение обозначенных проблем возможно в случае готовности логопеда к реализации антропопрактического подхода во взаимодействии с дошкольниками в ходе логопедических занятий.

Общее недоразвитие речи бывает различной степени выраженности: у ребѐнка могут отсутствовать речевые средства общения, а может быть развѐрнутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Первый уровень общего недоразвития речи - наиболее тяжелый, известный в логопедии, как отсутствие общеупотребительной речи. Речевое развитие находится на очень низком уровне по всем показателям. Активный словарь состоит из определенного числа звукоподражаний (мяу, би, ав, кап) и аморфных слов типа «ди» - иди, «бах» - упал, «да» - дай. дети данного уровня в экспрессивной речи пользуются целыми цепочками вербальных средств. К ним относятся не только конкретные звуки, но и их сочетания – звукокомплексы и

звукоподражания, обрывки лепетных слов, воспроизводя которые, ребенок удерживает в основном корень слова, грубо искажая его звуко-слоговую сторону. Случается, что лепетное слово совсем не соответствует его оригинальной версии, так как ребенок может верно воспроизвести только просодические моменты – ударный слог, количество слогов, интонацию. Отличительная черта детей первого уровня речевого развития – многозначность используемых средств языка: определенные звукоподражания могут обозначать не только название самого предмета, но и его признаки и действия, которые с ними можно совершить. Ребенок активно использует мимику и жесты, чтобы объясниться, ими он заменяет слова. Фраза или отсутствует, или состоит из тех же лепетных элементов: «мама ди» вместо «мама иди», «гав ди» вместо «собака бежит». При подобном состоянии речевого развития нельзя говорить о формировании лексико-грамматических категорий речи и связной речи. Доступны только гласные звуки (иногда даже не все гласные) и наиболее простые согласные. У таких детей отсутствует адекватное развитие импрессивной стороны речи. Для них проблемно понимание предлогов, единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов.

Для обследования коммуникативных способностей детей первого уровня речевого развития выделены следующие показатели:

- импрессивная речь;
- зрительно-пространственное восприятие;
- слуховой гнозис;
- двигательная сфера;
- мимика и жесты;
- подражательные действия;
- оральный праксис;
- эмоционально-волевая сфера;
- речевое поведение.

Это возможно реализовать лишь на основе антропопрактического взаимодействия логопеда и дошкольников. Методика обследования состояла из 3 направлений: изучение импрессивной речи, невербальных функций, неречевых функций.

Результаты исследования импрессивной речи приведены на таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики исследования импрессивной речи

Уровни	ОНР 1 уровня	
	Кол-во	%
Высокий	-	-
Средний	5	33
Низкий	10	67

Наглядно результаты представлены на диаграмме (рисунок 1).

Рисунок 1 – Результаты исследования импрессивной речи детей ОНР 1 уровня в условиях антропопрактического взаимодействия логопеда и дошкольников, %

Анализ результатов.

Высокий уровень – ребенок в основном понимает обращенную речь взрослого, испытывает трудности при восприятии сложных лексико-грамматических конструкций. Ребенок понимает в речи простые и сложные предложения, различает грамматические формы слов.

Средний уровень – ребенок понимает обращенную речь частично, требуются подсказки взрослого (выделение интонацией ключевых слов, жестовые подсказки). Словарь ребенка бедный, ребенок использует слова из обиходно-бытовой лексики, наблюдаются трудности актуализации слов.

Низкий уровень – ребенок не понимает обращенную речь либо отказывается от выполнения задания. Словарь ребенка скудный, в основном номинативный.

2 направление – изучение неречевых компонентов речи.

При проведении серии заданий были получены следующие результаты: 2 направление – изучение неречевых компонентов речи. При проведении диагностик были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2 – Результаты диагностики неречевых компонентов речи

Уровни	ОНР 1 уровня	
	Кол-во	%
Высокий	-	-
Средний	3	20
Низкий	12	80

Наглядно результаты представлены на диаграмме (рисунок 2).

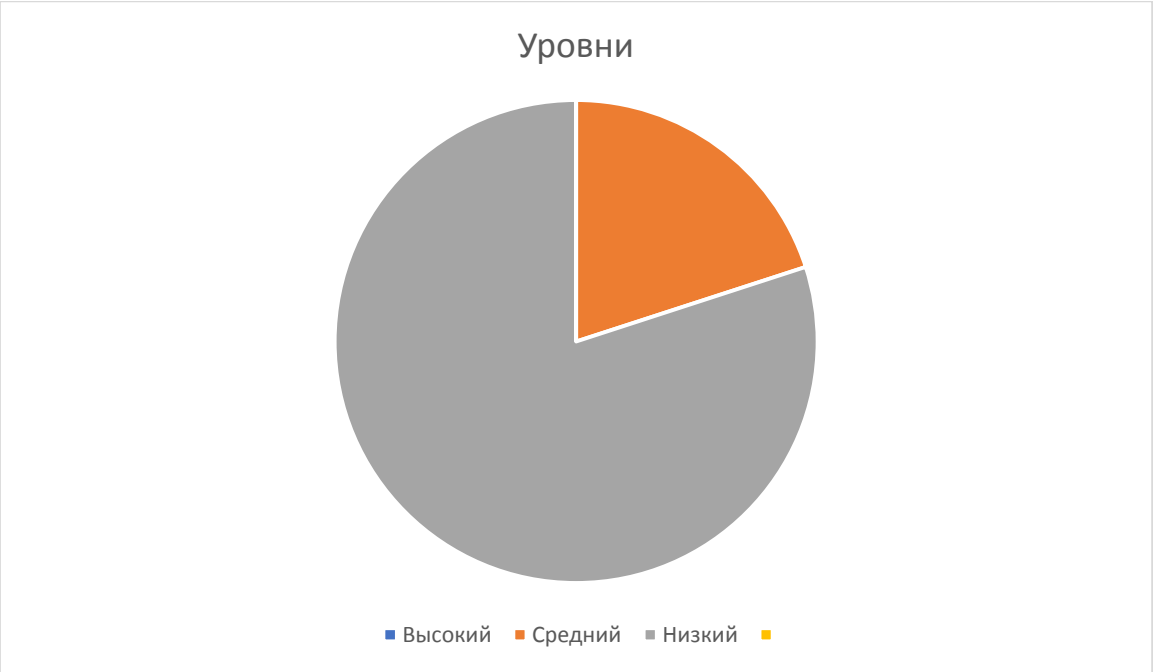

Рисунок 2 – Результаты исследования неречевых компонентов речи детей ОНР 1 уровня в условиях антропопрактического взаимодействия логопеда и дошкольников, %

Анализ результатов.

Высокий уровень – ребенок хорошо понимает инструкцию, концентрация внимания сохраняется на протяжении всего обследования. Трудностей при диагностике зрительного гнозиса, орального праксиса не обнаружено.

Средний уровень – ребенок инструкцию понимает частично, требуется обучающая помощь, через непродолжительное время теряет концентрацию внимания.

Низкий уровень – ребенок не понимает инструкцию, не удерживает внимание на задания. Обнаружены трудности гнозиса и орального праксиса.

3 направление – изучение невербальной функции речи.

При проведении серии заданий были получены следующие результаты (таблица 3):

Таблица 3 – Результаты диагностики невербальных функций речи

Уровни	ОНР 1 уровня	
	Кол-во	%
Высокий	1	6
Средний	9	60
Низкий	5	34

Наглядно результаты представлены на диаграмме (рисунок 3).

Рисунок 3 – Результаты исследования невербальных компонентов речи детей ОНР 1 уровня в условиях антропопрактического взаимодействия логопеда и дошкольников, %

Анализ результатов.

Высокий уровень – ребенок сразу вступил в контакт со взрослым, в течение обследования проявлял заинтересованность в контакте. На протяжении всей ситуации общения положительный эмоциональный фон, что проявляется в частом и длительном контактном взгляде, улыбке, выразительности мимики, разнообразных жестах.

Средний уровень – ребенок вступил в контакт со взрослым сразу, но контакт непродолжительный, требуется эпизодическая стимуляция для поддержания контакта. Неустойчивое эмоциональное состояние, ребенок употребляет в ходе общения элементарные жесты (указательный, жесты согласия несогласия), мимика невыразительная.

Низкий уровень – ребенок вступил в контакт со взрослым после дополнительной стимуляции. Проявление эмоционального негативизма со стороны ребенка.

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что большинство детей дошкольного возраста с ОНР 1 уровня имеют низкий уровень сформированности коммуникативных способностей. Дети не общались со взрослыми и сверстниками, они почти не могли выполнить задания самостоятельно, мотивация отсутствует. Подражательные действия, имитация не всегда доступны. Эмоции проявляют негативные, выражение лица не выразительно. Все компоненты, являющиеся составными частями коммуникативной деятельности детей с ОНР, указывают на низкий уровень сформированности предпосылок коммуникативной деятельности и указывают на необходимость дальнейшей коррекционной работы над их формированием.

Для развития коммуникативных способностей обучающихся с характерным отсутствием общеупотребительной речи на логопедических занятиях, можно выделить следующие направления антропропрактического взаимодействия логопеда и детей дошкольного возраста.

1. Работа над предречевой коммуникацией. Она включает:
   - установление руководящего контроля,
   - формирование контактности,
   - упорядочение моторной активности:
     a. развитие избирательности слухового внимание,
     b. активация глагольного словаря
     c. удержание и переключение внимания
     d. концентрация

е. развитие самоконтроля, памяти.

– совместно-разделенное внимание;

– подражательная деятельность, как на уровне общего, так и артикуляционного праксиса;

– смена ролей;

– действие по сигналу.

2. Понимание обращенной речи.
3. Активизация речеподражания.
4. Обучение игровой деятельности.

Для детей с данным уровнем речевого развития каждое занятие начинается с входного ритуала (жесты приветствия, песенки, логоритмические упражнения), что способствует снятия тревожности, речевого негативизма, установлению положительного контакта с педагогом.

2.2 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников второго уровня развития речи

Для второго уровня речевого недоразвития характерны временные задержки развития речи, что проявляется в бедном словарном запасе, не соответствующему возрасту. В отличие от детей с первым уровнем недоразвития, у них появляется фразовая речь, но при этом долго держатся дефекты звукопроизношения. В словах встречаются перестановки, сокращения, многообразные замены одного звука другим. Характерным остаётся резко выраженным аграмматизм. Понимание обращённой речи остаётся неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно. Определяющим моментом речевого развития детей ОНР второго уровня считается наличие в речи двух-трех, а иногда даже четырехсловных фраз.

Второй уровень овладения универсальными средствами коммуникативной деятельности – средний. На втором уровне детям присуще овладение многими

коммуникативными действиями, однако у них отмечаются проявления безучастности и равнодушия как по отношению к выполнению задания, так и по отношению к товарищу, быстрая утрата интереса, истощаем ость в деятельности. Об этом свидетельствует равнодушный взгляд, безучастное, незаинтересованное выражение лица. Приступив к деятельности, дети не заботятся о партнере, стремятся выполнить задание отдельно, независимо, забывая или намеренно игнорируя установку на совместное решение поставленной задачи. Иногда они говорят, отвернувшись, преимущественно «оречевляя» собственные предметные действия, не затрудняя себя организацией взаимодействия. Восприятие информации отличается торопливостью поверхностью. Дети перебивают собеседника, проявляя нетерпение. Это свидетельствует о недостаточности самоконтроля, что ведет к рассогласованию, распаду совместной деятельности. В речи детей встречаются грубые аграмматизмы.

Для оценки коммуникативных навыков использовались антропопрактические методики «Моя любимая игрушка», а также рассказ по сюжетной картинки.

Методика: «Рассказ по сюжетной картинки.

Цель: выявить навыки составления связного рассказа по сюжетной картине, активность и способность задать вопросы, высказывать мнения, интерес к мнению и оценке педагога.

Логопед раскладывает в ряд картинки и просит ребенка разложить по порядку «Что было сначала, что потом. Составь рассказ по этой картине».

Методика: «Моя любимая игрушка».

Цель: выявить уровень активности дошкольников: разговорчивость, способность проявить инициативу и развить тему общения; сосредоточенность на теме общения, эмоциональный комфорт.

Логопед: «Расскажи, какая у тебя любимая игрушка».

Методика: рассказ на тему и продолжению по данному началу. Цель: выявить умения поддержания беседы, способность слышать партнера по

коммуникации, оценить полноту, связность и последовательность изложения, навыки оценивания собственных поступков и норм поведения других. Педагог: «Послушай начало рассказа, а окончание мы придумаем вместе».

Критерии оценки представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии оценки коммуникативных навыков

Уровень выполнения задания	Методики	
	«Моя любимая игрушка»	Рассказ по сюжетной картинки
3 балла (высокий)	Ребенок активен, разговорчив, способен проявить инициативу и развить тему общения; сосредоточен на теме общения, испытывает эмоциональный комфорт. В общении ребенок использует связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту	Правильно раскладывает серию картинок, самостоятельно составляет связный рассказ, достаточно полно и адекватно отражающий коммуникативную ситуацию. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей). Ребенок активен и способен задать вопросы, высказывать мнения, проявляет интерес к мнению и оценке педагога.
2 балла (средний)	Ребенок активен, разговорчив, развивает тему общения при	Отмечаются неявно выраженные нарушения связности повествования,

	помощи взрослого; отвлекается от темы общения, эмоциональный комфорт нарушается периодически. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.).	единичные ошибки в построении фраз. Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа, изображенному сюжету). Ребенок способен задать вопросы, мнение высказывает с неохотой, интереса к мнению и оценке педагога не проявляет.
1 балл (низкий)	Ребенок пассивен, не разговорчив, тему общения не развивает; отвлекается, испытывает дискомфорт. Большая часть общения представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации);	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.Ребено к своего мнения не высказывает, интереса к мнению и оценке педагога не проявляет.

	отмечается крайняя бедность содержания; резко нарушена связность повествования; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа	
0 баллов	Задание не выполнено	Задание не выполняет

Основными критериями оценки являются: умение поддержать беседу, способность слышать партнера по коммуникации, активность, разговорчивость, способность проявлять инициативу в общении, степень самостоятельности при общении.

В результате анализа данных детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков не выявлено, средний уровень выявлен у 2 детей (33 %), низкий уровень - у 4 детей (67 %) (рисунок 4.)

Рисунок 4 – Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей ОНР 2 уровня, %

Для развития и коррекции коммуникативных способностей дошкольников на логопедических занятиях будут использоваться антропопрактические игры на:

- развитие интереса к сверстникам, слухового восприятия;
- развитие произвольного внимание, быстроту реакции, формирование умения управлять своим телом и выполнять инструкции;
- развитие умения детей проявлять внимание к другим людям;
- формирование связной речи;
- развитие диалогической речи.

2.3 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников с развернутой фразовой речью

Речь детей третьего уровня речевого развития отличается от речи сверстников с нормативным развитием относительно произвольной стороны речи.

Третий уровень речевого развития характеризуется присутствуем детальной фразовой речи с нюансами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Определяющим для данного уровня является употребление ребенком простых распространенных, а также нескольких форм сложных предложений. Одновременно с этим, их конструкция нередко нарушается, например, при отсутствии главных либо второстепенных членов предложения. Речь детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется умеренными отклонениями в речевом развитии, наличием развернутой фразы, речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормы Дети с ОНР данного уровня понимают обращенную речь и сами в состоянии употреблять новые слова по неким в большей степени распространённым словообразовательным примерам. Зачастую эксперименты детей по

осуществлению словообразовательных метаморфоз приводят к нарушению звуко-слоговой структуры исходного слова.

Для диагностики коммуникативных способностей дошкольников использовались следующие методики с антропопрактической технологией реализации:

– Методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной;

– «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников для работы с детьми 5-7 лет» О.В. Дыбиной;

– Методики С.Ю. Серебрянниковой «Беседа о семье и лепка», О. Дыбиной «Помощники».

На основании проведенного исследования и методических рекомендаций О.В. Дыбиной мы определили три уровня развития коммуникативных умений:

Высокий уровень от 15 до 25 баллов – ребенок активен в общении; умеет слушать и понимать речь; строит общение с учетом ситуации; при общении со сверстниками инициативен, добр, внимателен, эмоционально уравновешен, отзывчив; легко входит в контакт с детьми; ясно и последовательно выражает свои мысли; умеет пользоваться формами речевого этикета.

Средний уровень – ребенок участвует в общении чаще по инициативе других; умеет слушать и понимать речь; неустойчивое умение пользоваться формами речевого этикета; личностные особенности ребенка, которые способствуют успеху в общении нестабильны, проявляются в зависимости от ситуации.

Низкий уровень – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми; испытывает страх перед незнакомыми взрослыми, неумение обратиться к взрослому, равнодушно принимает предложения взрослого, не проявляет своей инициативы; некоторые дети проявляют враждебное отношение к сверстникам (оскорбляют, дразнят, дерутся); не может регулировать свое поведение, не умеет подчиняться правилам (не может дождаться своей очереди

в игре, на занятиях); не умеет излагать последовательно свои мысли, точно определить их содержание.

Результаты констатирующего этапа показывают, что у 22,2% детей с ОНР имеют средний уровень коммуникативно-речевых умений, у 77,8% наблюдается низкий уровень. (рисунок 4). По результатам исследования мы выявили, что у 11,1% детей без речевых нарушений наблюдается высокий уровень развития коммуникативно-речевых умений, для 66,7% характерным является средний уровень, у 22,2% дошкольников отмечен низкий уровень.

Обобщение полученных результатов антропопрактической коммуникации логопеда и дошкольников, позволяет выделить особенности развития коммуникативно-речевых умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи, к которым относится неумение задавать вопросы и формулировать ответы на вопрос, ответы представлены простыми предложениями или отдельными словами, дети не считают себя участниками коммуникативной ситуации до тех пор, пока каждый не получат прямого указания диалог представляет собой формализированную вопросно-ответную «беседу» и т.д.

Рисунок 5 – Уровни коммуникативных навыков дошкольников, проявившиеся в ходе антропопрактического взаимодействия логопеда и дошкольников, %

Можно заключить следующее, что развитие коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в ходе антропопрактической коммуникации логопеда и дошкольников осуществляется путем использования поэтапной системы формирования речи, а также с применением различных игр.

Система антропопрактической логопедической работы направлена на:

- развитие активно вступать в диалог;
- развитие задавать вопросы;
- развитие слушать и понимать речь;
- строить общение с учетом ситуации;
- развитие легко входить в контакт;
- развитие ясно и последовательно выражать свои мысли;
- развитие пользоваться формами речевого этикета.

Для реализации антропопрактической технологии коммуникации логопеда и дошкольников по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста был разработан план мероприятий, который осуществлялся на логопедических занятиях с дошкольниками МБДОУ Детский сад № 11 г. Нижний Ломов (таблица 5).

Логопедически занятия проводились как в групповой, подгрупповой и индивидуальной форме.

Таблица 5 – План мероприятий логопедических занятий для реализации антропопрактической технологий по развитию коммуникативных способностей

Формы работы	Мероприятия	Цели и задачи
Составление рассказов	Составление рассказов по представлению (из личного опыта) на тему: «Моя любимая	Создание условий для формирования активной позиции ребенка, стимулирование его

	игрушка», диалоги при рассматривании картинок	познавательной, социальной активности и речевой активности: формирование мотивов общения, включение в процесс обучения коммуникативно-значимых форм речи и элементов языковой системы, использование методов обучения, стимулирующих проявление речевой инициативы в процессе обучения.
Игры по формированию коммуникативных навыков	1.Игры на формирование умения слышать, понимать и соблюдать правилам. “Холодно – горячо”, “Право – лево”. 2 Игры на умение активно слушать. “Телефон”,“Скажи по-другому”, “Моё начало – твой конец”. 3. Игры на умение перерабатывать	Умение контролировать движения и работать по инструкции. Формировалось умение: - общаться на вербальном и невербальном уровнях - определять эмоциональное состояние других людей - выражать свои

	информацию. “Я бросаю тебе мяч”, “Хорошо – плохо”, “Съедобное - несъедобное”. 4. Игры на умение конструировать “текст для другого” (умение говорить самому). Знакомство”, “Угадай, кто я”, “Опиши друга”.	чувства - задавать открытые и закрытые вопросы - перефразировать сказанное (сохранив главный смысл) - выделять основную идею высказывания, подводить итог - использование такого приёма “активный слушатель”, как развитие собеседника. В этих играх формировалось умение: - понимать друг друга, вникать в суть получаемой информации - аргументировать свою точку зрения - делать умозаключения В этих играх формировалось умение: - устанавливать “обратную связь при взаимодействии с другими людьми”.
Игры по развитию речи	“ Один - много”,	Формирование и

	“Большой маленький”, “Какой сок приготовили?”, “Какой компот?”, “Кто больше подберет слов-признаков”, “Кто больше подберет слов-действий”, “Сосчитай”, “Кто у кого?”, “Кто кем был?”, “Кого нет?”, “Назови одним словом”, “Добавь слово”, “Узнай по части”, “Продолжи ряд”, “Закончи предложение”, “Кому что нужно?”, “Чем отличается?”, “Лишнее слово”, “Кто моложе, кто старше?”, “Слово-признак”, “Слово-действие”, “Исправим наши ошибки”, “Скажи ласково”, “Скажи наоборот”, “Найди свой город”, “Что изменилось?”, “Сравни птиц”, “Найди различия”, “Кто где	совершенствование грамматического строя речи Диалогичность речи и соблюдение речевого этикета

	живет?”, “Чей домик?”, “Добавь слово”, “Кто где находится?”, “Найди ошибки ”, “Хорошо - плохо”, “Кто где?”, “Кто как кричит?” и т.д. “Продолжи рассказ”, “Объясни пословицы”, “Кто живет рядом с нами?”, “Сложи картинку и расскажи”, “Опиши друга”, “Маленькая хозяйка”, “Птичий двор”, “Скотный двор”, “Незаконченные картинки”,	
Режиссерские игры	Кукольный театр «Теремок», «Колобок»	Развитие речи, навыков речевого общения.
Творческое рассказывание по картинам	Составление рассказа с добавлением предшествующих или (и) последующих событий. Составление рассказа с заменой объекта или действующего лица. Составление рассказа с	Развитие творческого мышления и связной речи дошкольников.

	добавлением объекта (объектов) или (и) действующего лица (действующих лиц). Составление рассказа с изменением результата действия. Составление рассказа со сменой времени действия.	
Дидактические игры	Игры с предметами; настольно-печатные игры; словесные игры	Развитие психических процессов детей (восприятие , внимание, мышление, память, речь)

Анализ результатов обучения детей составлению рассказов из личного опыта показал, что использованные технологии коррекционно-логопедической работы по формированию коммуникативной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи, осуществляемой на основе антропопрактической коммуникации логопеда и дошкольников и с учетом вариативно выраженных особенностей речевого и познавательного развития детей, позволил не только сформировать речевые, вопросительные высказывания, но и развить лексико-грамматическую сторону речи, связную речь, повысить результативность коррекционно-педагогической работы в целом, способствуя повышению уровня социальной адаптации детей с общим недоразвитием речи.

2.4 Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников с отсаточными явлениями недоразвития лексико – грамматических и фонетико-фонематичесикх компонентов языковой системы

Многолетний опыт антропопрактической коммуникации с детьми дошкольного возраста с недоразвитием речи, изучение динамики их речевого развития позволили обосновать необходимость выделения нового, четвертого уровня развития речи (Т. Б. Филичева). К нему были отнесены дети с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы.

Речь таких детей, на первый взгляд, производит вполне благополучное впечатление. Лишь детальное и углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет выявить остаточные проявления общего недоразвития речи.

Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава и их звуконаполняемости является диагностическим критерием при обследовании речи дошкольников с четвертым уровнем развития речи. Под влиянием антропопрактической организации коррекционно-развивающего обучения, это явление постепенно сглаживается, но всегда обнаруживается, как только у ребенка возникает необходимость усвоения новой лексики, сложной по звуко-слоговой структуре и морфологической организации. Для детей данного уровня типичным является несколько вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечеткая дикция. Все это оставляет впечатление общей «смазанности» речи. Незавершенность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны из-за недостатка социального опыта и антропопрактической

коммуникации с логопедом отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно разнообразном предметном словаре, дети могут неточно знать и понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речевой практике: названия некоторых животных и птиц (павлин, пингвин, страус, кукушка), растений (малина, ежевика, кактус), профессий (пограничник, портниха, фотограф), частей тела человека и животных (веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива). В самостоятельных высказываниях могут смешиваться видовые и родовые понятия.

Дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова: нырнул – «купался»; зашила, пришила – «шила»; треугольный – «острый», «угольный». Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (вместо «заяц шмыгнул в нору» – «заяц убежал в дыру», вместо «Петя заклеил конверт» – «Петя закрыл письмо»), в смешении признаков (высокая ель – «большая»; картонная коробка – «твердая»; смелый мальчик – «быстрый» и т. д.).

Углубленное антропопрактическое обследование позволяет четко выявить трудности передачи детьми системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Они плохо справляются с подбором синонимических и антонимических пар: хороший – добрый («хорошая»), азбука – букварь («буквы»), бег – ходьба («не бег»), жадность – щедрость («не жадность, добрый»), радость– грусть («не радость, злой») и т. п. Недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением, таким, как: молодость, свет, горе.

Недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, эти дети по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (ручище – «рукина, рукакища»; ножище – «большая

нога, ноготища»; коровушка – «коровца», скворушка – «сворка, сворченик»), наименований единичных предметов (волосинка – «волосики», бусинка – «буска»), относительных и притяжательных прилагательных (смешной – «смехной», льняной – «линой», медвежий – «междин»), сложных слов (листопад – «листяной», пчеловод – «пчелын»), а также некоторых форм приставочных глаголов (вместо присел – «насел», вместо подпрыгнул — «прыгнул»). Наряду с этими ошибками у детей наблюдаются существенные затруднения в понимании и объяснении значений этих и других производных наименований: кипятильник – «чай варúт», виноградник – «дядя сáдит виноград», танцовщик – «который тацувúет» и т. п. Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии может оказать негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

В большинстве случаев дети с четвертым уровнем развития речи неточно понимают и употребляют пословицы, слова и фразы с переносным значением. Так, выражение «широкая душа» трактуется как «очень толстый», а пословица «на чужой каравай рот не разевай» понимается буквально «не ешь хлеба».

Наблюдаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа («В телевúзере казáли Черепáшков нúнзи»), некоторых сложных предлогов («вылез из шкафá» — вылез из-за шкафа, «встал кóла стýла» — встал около стула). Особую сложность для детей с IV уровнем развития речи представляют конструкции предложений с разными придаточными. При их построении ребенок может пропустить или заменить союз.

При антропопрактическом обследовании связной речи выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т. д. Рассказывая о событиях из

своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом ребенку сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять суть повествования.

Целью анетропопрактической коммуникации логопеда и детей дошкольного возраста является комплексная подготовка детей к обучению в школе. В связи с этим антропопрактическая логопедическая работа направлена на решение задач, связанных с дальнейшим развитием и совершенствованием фонетического, лексико-грамматического строя языка, связной речи, а также подготовкой детей к овладению элементарными навыками письма и чтения. При этом логопеду необходимо обладать четкими представлениями о:

– сохранных компонентах языка ребенка, которые послужат базой для дальнейшего совершенствования его речевого развития;

– степени и характере остаточных проявлений недоразвития речи ребенка;

– особенностях психического и моторного развития ребенка.

В процессе антропопрактической логопедической работы особое внимание уделяется развитию у детей: способности к сосредоточению; умения войти в общий ритм и темп работы и удерживанию его в течение занятия; умения следовать единому замыслу работы в процессе как индивидуальных, так и совместных усилий; умения реализации замысла работы, доведения начатой деятельности до предполагаемого результата; возможности использования помощи партнера по работе.

Процесс антропопрактической организации усвоения языковых средств в условиях коррекционного воздействия ориентирован на осмысление детьми учебного материала, закрепление полученных знаний и умений в процессе тренировочных упражнений и упрочение соответствующих навыков в актах речевой коммуникации.

Направленияантропопрактической организации коррекционно-развивающей работы: совершенствование произносительной стороны речи;

совершенствование лексико-грамматической стороны речи; развитие самостоятельной развернутой фразовой речи; подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

Выводы п 2 главе.

Технологии антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников в процессе логопедических занятий на основе преодоления общего недоразвития речи позволяют построить программу эффективной коммуникации логопеда и детей дошкольного возраста.

Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников первого уровня развития речи при характерном отсутствие общеупотребительной речи предполагает готовность логопеда к эффективной диагностике запущенгности развития дошкольников и самодиагностики профессиональной готовности к антропопрактиченскому взаимодействию с дошкольниками.

Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников второго уровня развития речи эффективна в случае реализации современных техник информационно насыщенной коммуникации логопеда и дошкольников.

Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников с развернутой фразовой речью требует комплексной антропропрактической оргапнизации социализации дошкольниеков.

Технология антропопрактического формирования коммуникативных способностей дошкольников с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы предполагает интенсивную антропопрактическую коммуникацию со сверстниками на основе психолого-педагогического сопровождения логопедом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы и собственный педагогический опыт работы в качестве логопеда по обеспечению антропопрактического подхода к коммуникации с детьми дошкольного возраста, имеющими речевую проблематику литературных источников показал, что достаточно подробно раскрыты вопросы онтогенеза, характерные признаки фонетико - фонематического недоразвития речи и особенности речи детей с этим нарушением, однако недостаточно полно отражена информация о положительном влиянии анетропопрактической организации занятий, включенных в коррекционно-логопедическую работу, на детей с фонетико-фонематическим нарушением речи.

Формирование фонематического восприятия – является самой главной задачей, в работе с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Антропопрактическая организация развития фонематического восприятия играет большую роль в процессе становления и развития звукопроизношения. Развитие фонематического восприятия осуществляется с самых первых этапов логопедической работы и проводится в игровой форме, на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Антропопрактические занятия логоритмикой являются действенным средством совершенствования и коррекции навыка звукопроизношения, формирования фонематического восприятия, анализа и синтеза у детей 5-6 лет с ФФНР. Они являются наиболее эмоциональным звеном логопедической коррекции, сочетающая исправление нарушений речи с развитием сенсорных и двигательных способностей детей.

Под влиянием антропопрактических занятий логопедической ритмикой у детей происходят значимые изменения в звукопроизношении, словообразовании, в накоплении активного словарного запаса. Они направлены на всестороннее развитие ребёнка, совершенствование его речи, овладение двигательными навыками, умение ориентироваться в окружающем мире,

понимание смысла предлагаемых заданий, на способность преодолевать трудности, творчески проявлять себя.

В настоящей работе в ходе констатирующего эксперимента, было выявлено нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия у детей 5-6 лет с ФФНР. Антропопрактическая организация логопедической ритмики – одно из звеньев коррекционной педагогики. Прежде всего, это комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Ее основой являются речь, музыка и движение.

Мы разработали (совместно с музыкальным руководителем) программу антропопрактических логоритмических занятий, целью которой является коррекция и профилактика имеющихся отклонений в речевом развитии детей 5-6 лет с ФФНР посредством сочетания слова и движения (Приложение А).

Большое внимание в программе уделено такому блоку как совершенствование у детей навыков звукопроизношения в сочетании с движениями, формирование фонематическое восприятия, анализа и синтеза. По итогам контрольного среза показатель высокого уровня звукопроизношения и сформированности фонематического восприятия у детей 5-6 лет с ФФНР повысился на 17%; показатель среднего уровня повысился на 30%; показатель низкого уровня снизился на 25%; показатель очень низкого уровня снизился на 8%.

Выявленная положительная динамика уровня звукопроизношения и сформированности фонематического восприятия у детей 5-6 лет с ФФНР свидетельствует о том, что цель исследования, задачи в основном решены, гипотеза в целом подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдеева Ю.В. Коммуникативное развитие детей 5-7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2012. 64 с.

2. Дошкольная педагогика с основами методики воспитания и обучения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. Спб.: Питер, 2014. 404 с.

3. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. … канд. пед. наук. 13.00.07: Теория и методика дошкольного образования. М., 2009. 20 с.

4. Жулина Е.В. Изучение и коррекция психического развития детей раннего и дошкольного возраста с задержкой речи: монография. Германия.: PalmariumAcademicPublishin, 2008. 328 с.

5. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. В 2-х т. Т. 2. М.: ВЛАДОС, 2012. 49 с.

6.Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Изучение эмпатии у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 210-213.

8.Исаев В.Д. Антропос цивилизации и теос культуры: автореф. дис. докт. филос. наук: 09.00.04: Худнукр. Национальный. Университет им. Владимир Даль. Луганск, 2012. 370 с.

9. Карасик В. И. Языковая личность как предмет изучения антропологической лингвистики // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2011. № 8 (62). С. 109-115.

10. Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. М: Прайм-Еврознак, 2008. 428с.

11. Костомаров П. И. Антропоцентризм как важнейший признак современной лингвистики // Вестник КемГУ. 2014. № 2 (58). С. 198-203.

12. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.

13. Коррекция нарушений речи у дошкольников / под ред. Л.С. Сековец. М: АРКТИ, 2005. 244с.

14. Кубрякова Е. С. Онтогенез речи и формирование языковой способности человека // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991. С. 141– 218.

15. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

16. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей 6–7 лет с ОНР. М.: ТЦ Сфера, 2012. 64 с.

17. Лаврова Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционноразвивающая работа в ДОУ. М.: Владос, 2014. 223 с.

18. Майер А.А. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей. М.: Творческий центр Сфера, 2015. 128 с.

19. Малофеев Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, опасность механистического переноса западных моделей «Вестник Мининского университета» 2014 – №3 интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения: сб.науч. тр. М.: Права человенка, 2001. С. 47–55.

20. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А.. Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. СПб.: Детство-ПРЕСС, 2000. 102 с.

21. Семаго Н.Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога/. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.

22.Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 25–32.

23. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность современного раннего и дошкольного детства // Психологическая наука и образование. 2018. № 3. С. 42–53.

24. Степанов В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация / В.Г. Степанов. М.: Академический проект, 2013. 315 с.

25.Творческое ядро педагогического исследования: проблема – идея – замысел – гипотеза // научно-методические материалы Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 8–9 апреля 2010 г., Тюмень / В. И. Загвязинский, В. В. Сериков, А. Ф. Закирова. Тюмень: Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества Образование и наука. 2015 № 7 (126) Тюменский государственный университет; Тюменский научный центр Уральского отделения Российской академии образования, 2010. 134 с.

26. Трошин О.В. Психологическое взаимодействие с неговорящим ребенком раннего и младшего дошкольного возраста средствами арт-терапии (семейно-центрированный подход)/О.В.Трошин, Е.В.Жулина. Н. Новгород: НОДНП, 2005. 131 с.

27. Хорошавина Е.В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного. Авторефю …канд. пед. наук:13.00.03: Коррекционная педагогика (логопедия). М, 2014. 25с.

28. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15307 (дата обращения: 02.12.2023).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Программа антропопрактической коммуникации логопеда с детьми дошкольного возраста

Период	Основное содержание работы
I Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь	Совершенствование произносительной стороны речи Закреплять навыки четкого произношения звуков (гласных и согласных), имеющихся в речи детей. Формировать умение дифференцировать на слух и в речи сохранные звуки с опорой на их акустические и артикуляционные признаки, на наглядно-графическую символику. Корригировать произношение нарушенных звуков ([л], [л’], [j], [с], [с’], [з], [з’], [ц], [ш], [ж], [р] и т. д.). Развивать умение дифференцировать звуки по парным признакам (гласные — согласные, звонкие — глухие, твердые — мягкие, свистящие — шипящие и т. д.). Закреплять произношение звуков в составе слогов, слов, предложений, текстов. Упражнять в произношении многосложных слов с открытыми и закрытыми слогами, со стечением согласных и без них. Вводить в самостоятельные высказывания детей слова сложной слоговой структуры. Воспитывать правильную ритмико-интонационную и мелодическую окраску речи. Развитие лексико-грамматических средств языка

Расширять лексический запас в процессе изучения новых текстов (черепаха, дикобраз, изгородь, крыльцо, панцирь, музей, театр, суша, занавес, выставка).

Активизировать словообразовательные процессы: употребление наименований, образованных за счет словосложения: пчеловод, книголюб, белоствольная береза, длинноногая — длинноволосая девочка, громкоговоритель; прилагательных с различными значениями соотнесенности: плетеная изгородь, камышовая, черепичная крыша и т. д.

Учить употреблять существительные с увеличительным значением (голосище, носище, домище). Совершенствовать навыки подбора и употребления в речи антонимов — глаголов, прилагательных, существительных (вкатить — выкатить, внести — вынести, жадность — щедрость, бледный — румяный).

Объяснять значения слов с опорой на их словообразовательную структуру (футболист — спортсмен, который играет в футбол).

Упражнять в подборе синонимов и практическом употреблении их в речи (скупой, жадный, храбрый, смелый, неряшливый, неаккуратный, грязнуля).

Учить дифференцированно использовать в речи простые и сложные предлоги.

Учить образовывать сравнительную степень прилагательных (добрее, злее, слаще, гуще, дальше); сложные составные прилагательные(темно-зеленый, ярко-красный).

Развивать понимание и объяснять переносное значение выражений: широкая душа, сгореть со стыда.

Совершенствовать умение преобразовывать названия профессий м. р. в профессию ж. р. (воспитатель — воспитательница, баскетболист — баскетболистка).

Учить детей преобразовывать одну грамматическую категорию в другую (танец — танцевать — танцовщик — танцовщица — танцующий).

Развитие самостоятельной развернутой фразовой речи

Закреплять умение выделять отличительные признаки предметов, объектов; составлять загадки с опорой на эти признаки.

Совершенствовать навыки сравнения предметов, объектов; составление рассказов-описаний каждого из них.

Учить подбирать слова-рифмы, составлять пары, цепочки рифмующихся слов; словосочетаний с рифмами.

Упражнять в конструировании предложений по опорным словам.

Формировать навыки составления повествовательного рассказа на основе событий заданной последовательности.

Упражнять в распространении предложений за счет введения однородных членов (сказуемых, подлежащих, дополнений, определений).

Учить анализировать причинно-следственные и временные связи, существующие между частями сюжета.

Закреплять навыки составления рассказа по картине (с опорой на вопросительно-ответный и наглядно-графические планы).

Продолжать учить составлять рассказ по серии сюжетных картинок; заучивать потешки, стихотворения.

Совершенствовать навыки пересказа рассказа, сказки с опорой на картинный, вопросный планы.

Формировать навыки составления предложений с элементами творчества (с элементами небылиц, фантазийными фрагментами).

Учить составлять рассказы с элементами творчества (дополняя, изменяя отдельные эпизоды).

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и

чтения.

Развивать произвольное внимание, слуховую память. Закреплять понятия «звук», «слог».

Совершенствовать навыки различения звуков: речевых и неречевых, гласных — согласных, твердых — мягких, звонких — глухих, а также звуков, отличающихся способом и местом образования и т. д.

Формировать умение выделять начальный гласный звук, стоящий под ударением, из состава слова (у — утка).

Учить анализировать звуковой ряд, состоящий из двух — трех — четырех гласных звуков.Учить осуществлять анализ и синтез обратного слога, например: an.

Формировать умение выделять последний согласный звук в слове, например: мак.

Учить выделять первый согласный звук в слове, например: кот. Формировать умение выделять гласный звук в положении после согласного (в слогах, словах).

Учить производить анализ и синтез прямых слогов, например: са, па.

Знакомить с буквами, соответствующими правильно произносимым звукам ([а], [о], [у], [ы], [п], [т], [к], [л], [м] — количество изучаемых букв и последовательность их изучения определяется логопедом в зависимости от индивидуальных особенностей детей); учить анализировать их оптико-пространственные и графические признаки. Учить составлять из букв разрезной азбуки слоги: сначала обратные, потом — прямые.

Учить осуществлять звуко-буквенный анализ и синтез слогов. Развивать оптико-пространственные ориентировки.

	Развивать графо-моторные навыки.
II Январь, февраль, март, апрель, май	Совершенствование произносительной стороны речи Продолжать закреплять и автоматизировать поставленные звуки в самостоятельной речи. Развивать умение дифференцировать на слух и в речи оппозиционные звуки ([р] — [л], [с] — [ш], [ш] — [ж] и т. д.); формировать тонкие звуковые дифференцировки ([т] — [т’] — [ч], [ш] — [щ], [т] — [с] — [ц], [ч] — [щ] и т. д.). Развивать умение анализировать свою речь и речь окружающих на предмет правильности ее фонетического оформления. Продолжать работу по исправлению нарушенных звуков ([р], [р’], [ч], [щ]). Совершенствовать навыки употребления в речевом контексте слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости. Продолжать работу по воспитанию правильного темпа и ритма речи, ее богатой интонационно-мелодической окраски. Развитие лексико-грамматических средств языка Уточнять и расширять значения слов (с опорой на лексические темы). Активизировать словообразовательные процессы: объяснение и употребление сложных слов (*стекловата, Белоснежка, сладкоежка, самокат, снегокат*); объяснение и практическое употребление в речи существительных с уменьшительно-ласкательным и увеличительным значением (*кулак — кулачок — кулачище*). Закреплять употребление обобщенных понятий на основе их тонких дифференциаций (*цветы: полевые, садовые, лесные*). Совершенствовать навык употребления в самостоятельной речи сложных предлогов.

Учить объяснять и практически употреблять в речи слова с переносным значением (*ангельский характер, ежовые рукавицы, медвежья услуга* и др.).

Совершенствовать умение подбирать синонимы (*прекрасный, красивый, замечательный, великолепный*).

Учить употреблять эти слова в самостоятельной речи. Закреплять навыки согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Закреплять навыки согласования числительных с существительными в роде, падеже.

Продолжать учить подбирать синонимы и употреблять их в самостоятельной речи (*молить — просить — упрашивать; плакать — рыдать — всхлипывать*).

Совершенствовать умение преобразовывать одни грамматические формы в другие (*веселье — веселый — веселиться — веселящийся*).

Продолжать учить объяснять и практически употреблять в речи слова переносного значения *(смотреть сквозь розовые очки, собачья преданность, работать спустя рукава, закидать шапками).*

Развитие самостоятельной фразовой речи

Закреплять навыки выделения частей рассказа, анализа причинно-следственных и временных связей, существующих между ними.

Продолжать совершенствовать навыки распространения предложений за счет введения в них однородных членов предложения.

Продолжать совершенствовать навык пересказа сказок, рассказов: с распространением предложений; с добавлением

эпизодов; с элементами рассуждений; с творческим введением новых частей сюжетной линии (начала, кульминации, завершения сюжета).

Заучивать стихотворения, потешки.

Совершенствовать навыки составления рассказов-описаний (одного предмета, двух предметов в сопоставлении). Продолжать учить составлять рассказ по картине, серии картин. Закреплять умения составлять словосочетания, предложения с рифмующимися словами.

Совершенствовать навыки составления развернутого рассказа о каком-либо событии, процессе, явлении за счет подробного, последовательного описания действий, поступков, его составляющих.

Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения

Продолжать развивать оптико-пространственные ориентировки. Совершенствовать графо-моторные навыки. Закреплять понятия, характеризующие звуки: «глухой», «звонкий», «твердый», «мягкий»; введение нового понятия «ударный гласный звук».

Закреплять изученные ранее буквы, формировать навыки их написания.

Знакомить с буквами, обозначающими звуки, близкие по артикуляции или акустическим признакам ([с] — [ш], [с] — [з], [п] — [б] и т. д.).

Закреплять графические и оптико-пространственные признаки изученных букв, формировать навыки их дифференциации. Продолжать формировать навыки деления слова на слоги. Формировать операции звуко-слогового анализа и синтеза на

основе наглядно-графических схем слов (например: *вата, кот)*. Вводить изученные буквы в наглядно-графическую схему слова. Обучать чтению слогов, слов аналитико-синтетическим способом.

Формировать навыки написания слогов, слов (например: *лапа*). Знакомить со словами более сложной слоговой структуры (*шапка, кошка*), учить их анализировать, выкладывать из букв разрезной азбуки, читать и писать.

Формировать навыки преобразования слогов, слов с помощью замены букв, удаления или добавления буквы (*му — пу, мушка, пушка, кол — укол* и т. д.).

Учить определять количество слов в предложении, их последовательность.

Учить выкладывать из букв разрезной азбуки и читать небольшие предложения.

Формировать навык беглого, сознательного, послогового чтения коротких текстов.