

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Митрюкова Наталья Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Тема: Влияние темпераментных характеристик на формирование
диалогической речи старших дошкольников 5 -7 лет с ОНР III уровня**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.
« _____ » _____ 2017 г.
Руководитель магистерской программы
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры коррекционной педагогики
_____ Проглядова Г.А.
« _____ » _____ 2017 г.
Научный руководитель
старший преподаватель
_____ Дмитриева О.А.
« _____ » _____ 2017 г.
Обучающийся Митрюкова Н.А.
« 9 » декабря _____ 2017 г.
на

Красноярск 2017

Содержание

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА	8
1.1. Формирование диалогической речи в онтогенезе	8
1.2. Формирование диалогической речи при ОНР.....	22
1.3. Характеристика видов темперамента	30
1.4. Особенности проявления темперамента у дошкольников.....	39
1.5. Анализ литературы по проблеме темпераментных особенностей детей с речевыми нарушениями.....	43
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	46
2.1. Организация и методика проведения констатирующего Эксперимента.....	46
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	60
2.3. Методические рекомендации по формированию диалогической речи детей с ОНР III уровня имеющими разные темпераментные характеристики.....	76
Заключение.....	97
Список литературы	100
Приложения.....	108

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

В современных условиях развития дошкольного образования многие специалисты исследователи (Нищева, Лопатина, и др.) отмечают стремительный рост речевой патологии. Это обусловлено многими причинами как биологического, так и социального характера. По мнению исследователей наиболее распространенной патологией речи у детей старшего дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерны низкий уровень развития связной устной речи и эмоциональности общения. Дети испытывают затруднения с вступлением в контакт и способностью поддержать разговор с оппонентом, построить диалог. Им сложно отвечать на вопросы придерживаясь заданной темы , а так же самостоятельно, логично и последовательно формулировать свои вопросы. Однако, вся группа детей с третьим уровнем недоразвития речи очень неоднородна и по проявлению речевого расстройства, и по внутренним механизмам, обуславливающим недоразвития ребенка [103].

Р.А.Белова – Давид в своих работах указывает на то, что дети с недоразвитием речи по своим характерологическим особенностям делятся на две категории: с повышенной возбудимостью нервной системы и склонностью к реакциям тормозного типа. Первым детям свойственна быстрая смена настроения, легкий переход от слез к радости, суетливость, двигательное беспокойство, отвлекаемость во время занятий и игр, большая эмоциональность. Вторая группа детей имеет патологическую инертность нервных процессов, составляющих основу тормозной психики, проявляется это в однообразии положительных и отрицательных эмоций с трудным переходом из одного состояния в другое, чаще отрицательный фон настроения [107].

Каждый ребенок обладает своими темпераментными характеристиками, эти особенности отражаются на его деятельности, его личностном развитии, в протекании всех психических процессов, оказывают влияние на его поведение и коммуникацию. Опираясь на сильные и обходя слабые стороны возможно активизировать процесс обучения, сделать его для ребенка более приятным, доступным, а главное эффективным [84].

Следовательно, развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста актуально, так как ее формирование носит специфический характер, на который влияет протекание нервных процессов и особенности темперамента.

При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений и формирования связной речи, **проблема** изучения и развития диалогической речи детей с общим недоразвитием речи с учетом типа темперамента, его индивидуальных темпераментных особенностей изучена недостаточно.

Анализ литературы по теме формирования диалогической речи и темпераментным особенностям детей выявил следующие **несоответствия и противоречия:**

- Низким уровнем сформированности речи (в частности диалогической речи) старших дошкольников с ОНР и необходимостью ее как средства общения и орудия мышления.
- Практической потребностью для успешной социальной и учебной деятельности.
- Психическими особенностями детей с ОНР: быструю утомляемость, потерю интереса к занятиям, либо повышенную возбудимость и отвлекаемость, как следствие медленное и осложненное освоение материала.

Проблема исследования:

Разработка методических рекомендаций по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями учитывая их темпераментные особенности.

Объект исследования:

Диалогическая речь детей с общим недоразвитием речи имеющими разные темпераментные характеристики.

Предмет исследования:

Особенности диалогической речи детей с общим недоразвитием речи III уровня, имеющих разные темпераментные характеристики.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что:

1. у детей дошкольного возраста с ОНР имеются особенности диалогической речи, затрудняющие их общение, а так же специфика протекания психических процессов. Поэтому будет наблюдаться влияние темпераментных характеристик на формирование диалогической речи.
2. Мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеющих возбудимый и оживленный тип (холерики, сангвиники), уровень развития диалогической речи будет выше, чем у детей имеющих тормозной тип (меланхолики, флегматики).
3. выявленные особенности будут положены в основу разработки методических рекомендаций направленных на формирование диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня учитывая их темпераментные характеристики.

Цель исследования:

Выявление влияния темпераментных характеристик на развитие диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня и разработка

методических рекомендации по формированию диалогической речи, учитывая типы темперамента.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Проанализировать данные психолого – педагогической литературы по формированию диалогической речи и темпераментным характеристикам детей.

2. Подобрать методики диагностики и провести констатирующий эксперимент направленный на определение влияния темпераментных характеристик на формирование диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать методические рекомендации к формированию диалогической речи детей с ОНР III уровня имеющими разные темпераментные характеристики.

Исследование проводилось в III этапа:

Первый этап (сентябрь 2015 - сентябрь 2016 гг.) – подготовительный, в течении этого периода осуществлялось изучение и анализ специальной методологической литературы; формулирование целей и задач исследования, определение объекта, предмета и места исследования, определение экспериментальных планов, подбор методов и методик исследования, подбор испытуемых;

Второй этап (сентябрь 2016 – декабрь 2016гг.) - апробация диагностического комплекса в дошкольном образовательном учреждении.

Третий этап (январь 2017 – май 2017 гг.) - обобщающий, на данном этапе осуществлялся анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов; оформление работы и методических рекомендаций.

Научная новизна: в работе выявлено влияние темпераментных характеристик на формирование диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня и разработаны методические рекомендации по

формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня учитывая темпераментные особенности.

Теоретическая значимость состоит в следующем, что конкретизированы данные об особенностях формирования диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи и повышением эффективности логопедической работы опираясь на индивидуальные темпераментные характеристики детей.

Практическая значимость заключается в том, что разработаны методические рекомендации по формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня имеющих разные темпераментные характеристики.

Разработанные подходы могут использоваться логопедами и воспитателями в центрах различных видов, а так же в общеобразовательных дошкольных учреждениях.

Структура работы. Работа состоит из содержания, введения, двух глав, заключения, списка литературы (состоящего из 112 источников), десяти приложений. Работа проиллюстрирована двумя таблицами, четырнадцатью рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА

1.1. Формирование диалогической речи в онтогенезе

Общение рассматривалось многими авторами, с позиции разных аспектов . Общение как социальная сущность изучалось А.А.Леонтьевым, Е.Ф.Тарасовым, Б.Ф.Ломовым и др. Педагогические аспекты общения изучались Я.Л.Коломинским , А.А.Леонтьевым , А.В.Мудриком и др. Авторами раскрыта сущность многих особенностей формирования и развития общения .

В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. Социальный смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого.

Посредством общения мы осуществляем переход от индивидуального сознания к общественному, перенимаем опыт предков.

В общении можно выделить принимающую личность или познающую и дающую – преобразующую, которые объединяются для совместной деятельности. Общение становится способом взаимодействия субъектов. Деятельность, познание и общение развиваются в неразрывном единстве, этот факт обозначают Леонтьев АА, Ломов Б.Ф.[53]

Одной из основных единиц в общении является обмен информацией, то есть коммуникация. Коммуникация - это речевое взаимодействие общающихся, направленное на обмен или сообщение информации, преобразование ее в сознании человека. Для коммуникативной деятельности необходимо наличие говорящего (коммуникатора) и слушающего

(коммуниканта), представление о той ситуации, которую хочет передать говорящий, собственно информация слушающего о передаваемой ситуации, владение средствами передачи информации (каналами связи). Коммуникативная деятельность осуществляется как последовательность коммуникативных актов, каждый из которых оформляется в виде высказывания и выполняет определенную функцию. Запрос о согласии-несогласии направлен на выработку знаний, понятий; передача информации осуществляется повествовательным высказыванием в форме утверждения, убеждения, предположения. Функция запроса информации осуществляется вопросительным высказыванием и т.д.

Коммуникативная деятельность происходит между двумя субъектами, это решение появившихся проблем, задач и т.д. Действие одного субъекта предполагает ответное действие другого субъекта. За вопросом следует ответ, побуждение к действию – действие, передача информации – определенное отношение к ней и т.д. Коммуникативный процесс протекает в виде сопряженных коммуникативных действий обоих коммуникантов. Коммуникация может не состояться если на побуждение к общению нет ответа коммуниканта. Ответное действие коммуникантов зависит от набора взаимосвязанных знаний, определенного образа информации, образа коммуникативной ситуации, образа партнера, самого себя, коммуникативного опыта, коммуникативной установки.

По мнению А.А.Леонтьева [48] , для того чтобы общение сложилось от человека требуются определенные умения: ориентироваться в условиях общения; правильно планировать свою речь, выбирать содержание акта общения и соответствующие ему средства. В общении всегда имеет место обратная связь. Нарушение одного из звеньев акта общения не позволит достичь определенных результатов общения. Акт коммуникации - речевое выражение мысли. Для осуществления коммуникативной деятельностью необходимо овладеть языковыми средствами. Быть знакомым с правилами

их осуществления – иметь способность воспринимать, понимать, анализировать, мыслить.

Информация в акте коммуникации объединяет субъектов общения, организует их активность, находится в центре их внимания, создает вокруг себя коммуникативное поле. Его создание зависит от общего запаса знаний об информации, передаваемой коммуникантами. Коммуникация возможна лишь в том размере, в каком совпадают сведения, знания, касающиеся предмета (явления) общения коммуникантов. В ходе общения возможно сокращение незнания у одного из коммуникантов путем дополнительной информации, объяснения, истолкования. В результате получения новых знаний и сведений незнание можно сокращать до минимума. Чем больше неизвестности устраняется, тем большую информативную ценность имеет сообщение. [47]

Чтобы прийти к конечной цели общения важную роль играет сама информация, так как у разных людей информация разнозначна и как следствие возникают побудительные мотивы коммуникации, участники стремятся сблизить значимость представлений или отстоять свою позицию. Значимость информации выражается в актуальности, которая может объединить определенное количество людей. Благодаря своей значимости информация заставляет людей выделить ее среди других объектов действительности, обратить внимание, повысить активность коммуникантов.

Значимость предмета определяется для человека его деятельностью, социальной ролью, убеждениями, потребностями, индивидуальной картиной мира и т.д.

Одной из основных форм общения является диалог. Б.Ф.Ломов [53] и Г.М.Кучинский [43] считают, что элементарной структурной единицей речевого общения является цикл, образованный двумя взаимосвязанными, сопряженными речевыми актами партнеров, именуемых репликами (высказываниями). Реплики рассматриваются как первоэлементы диалога, границей между которыми служит конец речи одного говорящего и начало

речи другого. Реплики различны по протяженности, это может быть фраза из нескольких слов и группа фраз. Типичным для диалога являются короткие предложения, которые просто удержать в памяти.

На реплику – стимул приходится реплика – реакция и по своей структуре она зависит от первой реплики. Грамматическое оформление и словарный состав ответной реплики соотносены с репликой – стимулом, в этом выражена функционально - смысловая зависимость реплик.

Многообразие сложных форм речевого общения создается на основе циклов: сообщение - отношение к нему, вопрос - ответ, побуждение к действию - его выполнение [43]. Обмен репликами становится актом коммуникации, когда он преследует определенную коммуникативную цель. Она может быть более элементарной (общение в игре) или более сложной (вскрыть причины явления, добиться той или иной точки зрения и т.п.).

Коммуникативные задачи, решаемые в диалоге, зависят от уровня развития речи. Элементарная коммуникативная цель – это обмен информацией. Примером можно привести расспрос, который состоит из вопросов и ответов. Вопросы необходимы для получения информации, они же несут основную логическую нагрузку.

Более сложными коммуникативными целями является выявление причинно – следственных связей между озвученными фактами данного диалога; причинами самого поступка и условиями в которых он был совершен.

Более сложной коммуникативной целью является выявление причинно - следственных отношений между упоминаемыми в диалоге фактами, установление причины поступка, условий, при которых он мог совершиться. Диалог этого типа включает элементы рассуждения, в основе его лежат более сложные умственные операции, и он требует использования усложненного языкового материала. Как пример, можно привести беседу. Она возникает при необходимости в обмене информацией, выражении собственного мнения, при желании расспросить о чем-то и т.д.

Содержащиеся в беседе реплики более объемные, структурированные и обдуманые. Выделяют еще более сложный вид диалога – дискуссию и диспут. Основой служит обсуждение полученной информации, высказывание мнений, отношений к ней. Обычно в дискуссии и диспуте принимают участие несколько человек, их реплики могут перейти в монолог. Говорящие изначально знают цель своего высказывания, а оппоненты могут прерывать высказывание возникшими вопросами, требующими немедленного ответа.

По мнению Г.К.Кучинского [42] мотивом диалога есть решение проблемной задачи, именно поэтому его можно использовать для формирования внутренней речи, как одного из главных средств в обучении языку. Ребенок благодаря внутреннему диалогу, решая проблемную задачу, учится мыслить, рассуждать, строить высказывание и грамматически его оформлять.

С помощью диалога внутренняя речь переходит во внешнюю. Диалог позволяет активизировать как внутреннюю, так и внешнюю речь включая мышление по поводу проблемной ситуации. В момент говорения коммуниканты думают об одном предмете разговора, хотя отношение к нему может быть совершенно противоположным. Говорить – означает думать вслух, а слушать – думать про себя.

Л.С.Выготский [15] рассматривал процесс порождения речевого высказывания как взаимосвязь мышления и речи. Переход мысли, еще не оформленной и не понятной никому, кроме говорящего, к оформленному словесному высказыванию, доступному для слушающего. Схема пути мысли: мотив – мысль - внутренняя речь – внешняя речь. Психологический (семантический) план речи это свернутое высказывание, которое переводится в семантические и грамматические структуры внешней речи, а переход осуществляет внутренняя речь. Мысль - это план речевого мышления. Переход к внешней речи есть сложная динамическая

трансформация, которая реализуется в результате синтаксически расчлененной речью.

А.А.Леонтьев [47] рассматривает процесс речевого высказывания с точки зрения деятельностного процесса и выделяет такие операции порождения: мотив – мысль – внутреннее программирование – лексическое развертывание и грамматическое конструирование – моторная реализация – внешняя речь.

Мотив образуется благодаря неречевым факторам, первая ориентация в проблемной ситуации, сознание и мышление направляется в определенное русло. Возникает речевая интенция.

Этап внутреннего программирования речевого действия, здесь происходит речемыслительная деятельность, опосредование речевой интенции кодом личных смыслов. В ходе речевого развития у субъекта формируются языковые знаки (наглядные и пространственные представления, интонации, отдельные слова и т.д.). По мнению Н.И. Жинкина [28] субъективный язык, неосознаваемый говорящим, но осуществляющий переход замысла на общедоступный язык. Внутреннее программирование - это предикативная речь, которая передает план действия или высказывания.

Этап лексико – грамматического развертывания включает операцию порождения синтаксической конструкции и ее лексическое наполнение.

Динамические процессы этого уровня обеспечивают порождение грамматически оформленных предложений. На этом этапе реализуется внутренняя программа высказывания.

Этап моторной реализации включает звуковое оформление, моторное программирование, в следствии чего происходит фонация.

В процессе развития речи ребенка остается актуальной и значимой вопрос соотношения речи и мышления. Обратимся к концепции Л.С.Выготского [16], он выделял «доречевую фазу в интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи».

На раннем этапе развития прослеживаются разные истоки мышления и речи. С одной стороны, еще до начала формирования речи проявляются зачатки интеллектуальных реакций. С другой – доинтеллектуальные корни речи (крик, гуление, лепет). Следовательно до определенного периода речь и мышление развиваются параллельно. Однако в возрасте около двух лет пути развития совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения. Ребенок открывает для себя «символическую функцию речи», чтобы начать продуцировать речь, нужно мыслить. Именно в этот период речь начинает выполнять интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым. В процессе развития речи ребенок овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления. Это овладение происходит в процессе общения ребенка с окружающими его взрослыми.

Важное значение в развитии речи и всех психических функций ребенка имеет вид ведущей деятельности по М.И.Лисиной [49]. На первом году жизни, ведущей деятельностью является эмоционально – положительное общение. Предметом общения ребенка является значимый взрослый. Как правило, общение матери и ребенка. Прогрессивно усложняющееся общение ведет к психическому развитию ребенка и росту мотивации к коммуникации. Сначала реализуется потребность в удовлетворении биологических и органических стимулов, затем в тактильных, зрительных, слуховых, двигательных стимулах являющихся основой для развития речи и психики. В первый год жизни дети воспринимают словесные инструкции взрослого и реагируют предречевыми вокализациями. В общении преобладают экспрессивно – мимические средства общения. В этот период создается основа для дальнейшего формирования речи.

В начале второго года жизни ведущая деятельность меняется. Возникает предметно – действенное общение, предмет общения, как и прежде, взрослый. Наблюдая за взрослым в ходе совместной деятельности,

ребенок стремится к сотрудничеству и подражанию.. На данном этапе взрослый выступает партнером , помощником, организатором совместной предметной деятельности. У ребенка растет желание делать все как взрослый, в том числе и говорить. Этот этап можно охарактеризовать как первичное освоение языка. Появляются первые слова сначала в импресивной, а затем и в экспрессивной речи. Пассивный словарь ребенка растет, развиваются артикуляционные умения. Происходит присвоение, соотнесение слова с предметом в конкретной ситуации. Как правило понимание речи на данном этапе отличается ситуативностью [50].

После второго года жизни ребенка возникает предметно – практическая деятельность. Постепенно роль конкретной ситуации уменьшается, в ходе развития практических действий с предметами происходит вычленение предмета и ситуации на основе его ведущего назначения. Начинают формироваться предпосылки обобщенного понимания значений слов, формирования слов – понятий. Взрослый еще является проводником для ребенка, помогает выделить важное в ситуации, дает образцы артикулирования. Благодаря практическому опыту вокруг каждого слова – понятия образуются смысловые поля, так формируется смысл слов и между ними устанавливаются связи, развивается интегративная межанализаторная деятельность мозга, складываются воедино зрительные, слуховые, двигательные – кинестетические ощущения в познании окружающего [50].

С третьего года жизни ребенка начинается формирование другая ведущая деятельность – игра. Игровая деятельность стимулирует развитие речи и всех остальных психических функций. Предметом общения является все еще взрослый и лишь к старшему дошкольному возрасту предметом общения становится сверстник. Игровая деятельность, как ведущая остается вплоть до школьного возраста. На данном этапе совместная деятельность со взрослым носит совершенно другой характер, взрослый дает ребенку знания не касающиеся конкретной ситуации, объясняет

причинно – следственные связи. Познавательный мотив в этом возрасте является ведущим и ведет к углубленному познанию окружающей действительности, не только предметной, но и чувственной. Основным средством общения выступает речь. Взрослый и ребенок задают друг – другу много вопросов и дают на них ответы, общение носит ситуативный характер, так формируется диалогическая форма общения. Постепенно речь отходит от ситуации и действий, становится самостоятельной формой речи – формируется монологическая речь. Ребенок стремится передать взрослому впечатления полученные вне контакта с ним. Становление связной речи возможно если ребенок обладает достаточным словарным запасом и возможностью грамматического оформления высказывания.

Таким образом, в этом периоде дети овладевают двумя формами общения: внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной. Ребенок накапливает знания и умения, у него расширяется словарь, проходит усвоение грамматического строя. Переход от простых форм общения к сложным, связан с изменением соотношения ситуативных и внеситуативных высказываний, с ростом речевой активности, с увеличением доли социальных высказываний [106].

Проанализировав этапы становления речи можно сделать вывод:

- Речь для ребенка является ведущим фактором развития , так как влечет за собой развитие мышления и самой личности дошкольника.

- В общении ребенок перенимает и присваивает опыт предшествующих поколений, начинает ориентироваться в окружающей действительности.

- Взрослый постепенно развивает речевые средства и возможности ребенка посредством постепенного усложнения задач речевого общения с ним.

Развиваясь, ребенок постепенно усваивает элементы языка. Н.И.Жинкин назвал это семиотическим принципом [27].

В первую очередь ребенок знакомится со знаком – значением, т.е. слышит не только звуковой образ слова, но и понимает его значение (сведение о нем), соотносит предмет со словом – обозначением. В период предметно – практической деятельности у ребенка формируется обобщенное понимание значения слова, слова – понятия. Вокруг каждого слова – понятия образуются смысловые поля или «вербальные сети».

Одно слово не может выразить мысль, чувство, отношение поэтому необходим переход к предложению и новый принцип организации речи – ввод синтаксических приемов. Выделяют три основных приема: флексии, служебные слова правильное положение слов в сочетаниях, грамматическое оформление. Для конструирования фразы – основной единицы речи, необходимо сочетание слов или синтагма. [32]

По мере овладения ребенком активным словарем он тренируется в установлении правильной связи слов. Словесные связи по мнению Н.И.Жинкина бывают постоянные, записанные в памяти (словоизменение и словообразование) и переменные, образуемые в процессе речи.

Связи словоизменения остаются неизменными на уровне словосочетаний, предложений, так как флексии используются по определенным правилам. Переменные связи образуются на уровне текста, где «значения слов меняются в зависимости от встречи их с другими словами».[39]

По мере накопления активного словаря и его практического применения идет усвоение грамматических норм, обычно это происходит с конца второго и начала третьего года жизни. Длина предложения растет до 3 слов, для выражения синтаксических связей ребенок использует падежные окончания существительных, личные окончания глаголов и служебные слова. Дальнейшее развитие предложений зависит от усвоения грамматики. В возрасте 4-5 лет нормально развивающийся дошкольник уже владеет основными видами синтаксических конструкций. К семи годам

предложение ребенка уже из 6-8 слов с использованием предлогов и сложной синтаксической структурой.

Речь дошкольника выполняет определенные функции: коммуникативную, планирующую и знаковую - по мнению В.С.Мухиной [68].

Коммуникативная функция формируется с раннего детства и реализуется в возможных на данном этапе способах, в речи используются ситуации облегчающие формирование и формулирование мысли и касаются они в основном бытовых тем, предметов. Затем речевые возможности усложняются, а вместе с этим и коммуникация принимает более сложный, контекстный вид, ребенок получает возможность с помощью речи передавать свои чувства, впечатления. Типично это происходит в старшем дошкольном возрасте.

Планирующая функция речи связана с мышлением. В раннем детстве мышление ребенка включено в его практическую предметную деятельность. Речь выступает в виде обращений к взрослому за помощью. В ходе практических действий ребенок комментирует свои действия - возникает эгоцентрическая речь - речь для себя, выражающая мысль ребенка. Это может быть завершающая, направляющая или предваряющая речь, связанная с определенной деятельностью, действием.

К старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь постепенно превращается во внутреннюю речь, с помощью которой ребенок мысленно планирует высказывание, составляет план действий и оречевляет его.

Знаковая функция речи выполняет роль хранения и передачи информации. Слово – есть знак который несет смысл, содержание определенных предметов, действий и т.д.

По мнению М.И.Лисиной [49] в основе всего вербального развития лежит коммуникативная функция речи. От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими формами сознания и произвольности поведения.

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа:

На довербальном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. На втором этапе – этапе возникновения речи – ребенок начинает понимать простейшие слова и высказывания взрослого, начинает произносить свои первые слова. Овладение разными способами общения с окружающими осуществляется на этапе развития речевого общения.

В качестве второй функции речь выступает как средство мышления. Слово, таким образом, служит не только средством общения, но и обобщения. Обобщая предметы, оно является орудием абстракции.

Коммуникативная и обобщающие функции речи формируются в тесном единстве: с помощью речи ребенок не только получает новую информацию, но и усваивает ее. Вместе с тем речь является и средством регуляции высших психических функций. Так, включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминания и т.д. В норме регулирующая функция речи возникает к концу дошкольного возраста и имеет большое значение для перехода ребенка к школьному обучению.

Формирование регулирующей функции речи приводит к возможности подчинять свое действие речевой инструкции взрослого.

Как говорил А.А.Леонтьев - « речевое действие подчинено задачам, функциям и структуре неречевой деятельности и обслуживает ее» [48]. Для формирования речи ребенка очень важен характер окружающей коммуникации. Обращается ли к нему взрослый с вопросами и дает ли образец правильной речи, создается ли потребность в речевом общении? Взрослый учит ребенка понимать обращенную речь и концентрировать мысли для вербального ответа, пользоваться внутренней и внешней речью.

По мнению А.Р.Лурия [55] речь выступает в двух формах деятельности: речь – орудие общения и орудие мышления.

Орудием общения речь выступает, так как может воплощать мысль, формулировать ее в форме высказывания, передающего информацию собеседнику - (кодирование высказывания; экспрессивная речь) и декодирование высказывания, т.е. для принимающей стороны - превращение развернутого высказывания в свернутую мысль (процесс понимания - импрессивная речь). [48]

Орудием мышления служит внутренняя речь, посредством сбора и переработки информации. Так как для ребенка сложно мысленно сформулировать план, он озвучивает последовательность своих действий. При получении информации она обдумывается и выделяются все непонятные моменты и как следствие возникают вопросы « Зачем и почему? ».

В результате развития связей между словесными сигналами создается новый уровень обобщения и абстрагирования. "Появляются слова, значение которых определяется не через отнесение к непосредственным впечатлениям, а через связь с другими словами. Иначе говоря, создается основа для формирования словесных понятий" [47]. Словесные понятия содержатся в памяти языка и составляют лексику. На разных уровнях речевого развития лексический запас не одинаков: в год ребенок произносит отдельные единичные слова, в пять лет число слов превышает две тысячи.

На протяжении всего дошкольного возраста ребенок усваивает новые аспекты языка. Огромной мотивацией для овладения средствами языка является потребность в общении. Уровень развития языковых средств выражается в том, насколько богата лексика ребенка, правильность и широта используемых конструкций предложений, а так же четкость и выразительность речи, в общем.

По мере роста и развития ребенка происходит дифференциация форм речи. Речь от более легкой – ситуативной, которая обычно

ограничена разговорно – бытовыми рамками и понятна лишь в конкретной ситуации. На этом этапе ребенок затрудняется выразить мысль без наглядного подкрепления. Переходит в контекстную, чему способствует развитие наглядно – образного мышления, это более сложный вид речи. Ребенок начинает пользоваться и тем и другим видом речи в зависимости от ситуации.

Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является важнейшей социальной функцией, поэтому для ее развития одних биологических предпосылок не достаточно, она возникает только при условии общения ребенка со взрослым. При этом ведущее значение имеет общение с эмоционально близким для него взрослым (матерью).

Речь, как процесс социальный прослеживается от раннего, меняющегося взаимодействия со взрослым, а в дальнейшем к общению дошкольника со сверстниками. Дети усваивают опыт предыдущих поколений, познают окружающий мир. Взрослые ставят перед детьми постепенно усложняющиеся задачи, ребенок овладевает новыми знаниями, умениями. Он знакомится с предметами, их свойствами, отношениями, явлениями, используя речь как источник дополнительной информации. Круг общения расширяется в дошкольном возрасте и добавляется общение со сверстниками, организация совместной деятельности (игры), планирование действий, возможность примыкания к определенной группе людей.

По мнению Л.С.Выготского [16], когда перед ребенком встает какая-либо задача, он начинает действовать в виде проб, включая и внешнюю речь как способ анализа и планирования своих действий, в дальнейшем она перейдет в шепотную, а позже во внутреннюю речь, далее несколько изменившись, формируется мысль.

Многими авторами было замечено, насколько важна роль и позиция взрослого в развитии ребенка. Об этом писали Е.О.Смирнова [90], М.И.Лисина [50] и др. Взрослый способствует развитию всех психических процессов и речи, в частности, создавая у ребенка потребность и необходимость в общении, корректирует и регулирует ход развития, закрепляет положительные результаты и усилия. По мере расширения круга общения происходит овладение средствами общения. Речевые средства развиваются, переходя от ситуативной формы общения к контекстной. Ребенок стремится пополнить свой понятийный аппарат, расширить лексический запас, получить возможность составлять развернутые предложные конструкции для транслирования своих мыслей окружающим.

1.2. Формирование речи при ОНР

Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов, а так же в первые годы жизни ребенка, могут привести к общему речевому недоразвитию.

Понятие общее недоразвитие речи основывается на прогрессивной точке зрения о возможности единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии проявлениям недоразвитости речи у детей, исходя из конкретного состояния языкового развития ребенка.

Исследования детей с ОНР показывают клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Схематично их можно разделить на три группы.

У первой группы детей нет выраженных нарушений нервно – психической деятельности, лишь признаки общего недоразвития речи. У данных детей не присутствует осложненный анамнез по протеканию беременности и родов. В этих случаях встречаются недоношенности или незрелость ребенка при рождении, соматическая ослабленность в первые годы жизни, а так же детские и простудные заболевания. [106]

В психическом облике детей этой группы наблюдается эмоционально – волевая незрелость, ослабленная регуляция произвольной деятельности.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений говорят о сохранности первичных(ядерных) зон речедвигательного анализатора. Те незначительные неврологические проявления заключаются в основном в нарушении регуляции мышечного тонуса: недостаточная дифференцированность движений пальцев рук, не достаточная сформированность кинестетического и динамического праксиса.

Не смотря на отсутствие выраженной неврологической симптоматики, детям требуется длительная логопедическая работа и особые условия обучения в дальнейшем.

Рассматривая вторую группу детей с общим недоразвитием речи мы видим дополнительную неврологическую и психопатологическую симптоматику. Это осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально – органического генеза, при котором имеет место дезонтогенетически – энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. У детей этой группы ярко выражена неврологическая симптоматика которая говорит о задержке созревания центральной нервной системы, а так же о негрубом повреждении отдельных мозговых структур. Среди часто встречающихся неврологических синдромов можно выделить [103].

1. Гипертензионно – гидроцефальный – синдром повышенного внутричерепного давления. При данном синдроме отмечается увеличение головы в размерах, выступающие лобные бугры, расширение венозной сети на висках. Основными проявлениями является быстрая истощаемость нервной системы, нарушение умственной работоспособности и произвольной деятельности ребенка, а также нарушение поведения. У дошкольника отмечается повышенная возбудимость, раздражительность,

двигательная расторможенность. Дети плохо переносят жару, духоту, езду на транспорте, часто жалуются на головные боли и головокружения.

2. Церебрастенический синдром проявляется в виде повышенной нервно – психической истощаемости, эмоциональной неустойчивостью, в виде нарушений функций активного внимания и памяти. В одних случаях преобладают признаки общего эмоционального и двигательного беспокойства, в других – заторможенность, вялость, пассивность.

3. Синдромы двигательных расстройств характеризуются изменениями мышечного тонуса, легкими гими- и монопарезами, нарушениями равновесия и координации движений, недостаточно сформированной моторикой пальцев рук и артикуляционного праксиса. Зачастую у детей этой группы видны, в артикуляционной моторике, проявления стертой дизартрии: легкие парезы, тремор и гиперкинезы. Могут так же наблюдаться неврозоподобные симптомы в виде тиков мышц лица, энурез, а так же субклинические и эпилептические проявления. Клиническое и психолога – педагогическое обследование детей второй группы выявляет у них нарушение познавательной деятельности, вызванное как речевым нарушением, так и низкой умственной работоспособностью. Исследование высших психических функций этих детей показывает локальную недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса.

4. Дети третьей группы отличаются наиболее стойким и специфическим речевым недоразвитием, которое клинически называется моторная алалия. У детей этой группы имеются стойкие дизонтогенетически – энцефалопатические нарушения. Характерно выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематическое, лексическое, синтаксическое, морфологическое, всех форм речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи.

В дошкольном возрасте отмечаются выраженные трудности при формировании звуковых образов слов: обладая достаточным словарным

запасом, дети испытывают затруднения при произношении слов и даже повторе их за логопедом, при этом неречевые артикуляции им доступны. Дети данной группы могут правильно произносить большинство звуков изолированно и в слогах, но реализовать эти возможности в словах не в состоянии, поэтому характерно тотальное нарушение слоговой структуры. При алалии нарушен процесс актуализации нужного слова по его звуковым, семантическим, ритмическим и морфологическим признакам. Более всего у детей этой группы страдает фразовая речь. Таким образом, у детей с моторной алалией характерны специфические особенности в усвоении родного языка. Слабо развито чувство языка, которое при типичном развитии возникает непроизвольно в процессе речевого общения. Уже на его основе формируются первые обобщения, которые играют важную роль в процессе развития речи. Физиологическую основу этого процесса составляет механизм формирования динамических временных связей с постепенным становлением стереотипов. При алалии этот механизм нарушается, что и приводит к деавтоматизации речевого процесса, недоразвития речевого стереотипа речевой деятельности. Этот процесс в свою очередь вызывает специфический тип лингвистического поведения, с основной проблемой – несформированность произвольной речевой деятельности и вторичное нарушение коммуникативной функции речи с выраженными явлениями негативизма [75].

Почти вся речевая патология в детском возрасте обусловлена какими-то причинами, которые имели воздействие до того как речь начала развиваться. Исключением являются афазические расстройства. Несмотря на форму поражения речевой функции, центрального или периферического характера, ребенку необходимо овладение речью, первично как средством общения, а следом и как средством мышления.

Медленно и своеобразно продвигаются дети с общим недоразвитием речи в процессе овладения родным языком. На каждом этапе встречаются

трудности в усвоении тех или иных единиц речи. Дети разного возраста могут иметь одинаковый уровень речевого развития и в 3, и в 5, и в 6 лет.

Логопедами практиками было обращено внимание на спонтанное развитие аномальной детской речи, указывалось на то, что в своеобразии ее развития имеются периоды, которые классифицируются как «речевые диагнозы» и они видоизменяются по мере овладения ребенком родным языком. Темп усвоения ребенком различных структур языка может являться дополнительным диагностическим пунктом в отделении общего недоразвития речи от задержки речевого развития.

Прослеживая пути развития аномальной детской речи нельзя не заметить определенные сходства с типичным вариантом речевого развития. Какая бы форма патологии развития детской речи (при сохранном интеллекте) не присутствовала, она проходит три основных периода, которые выделены А.Н.Гвоздевым [19].

Первый уровень речевого развития, который в логопедии характеризуется, как «отсутствие общеупотребительных словесных средств общения», соотносится с первым периодом, описанным А.Н.Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух слов – корней».

Второй уровень аномального развития, который описывается в логопедии как «начатки фразовой речи», соответствует периоду нормы «Усвоение грамматической структуры предложения».

Третий уровень аномального речевого развития, который характеризуется как «обиходная фразовая речь с пробелами лексико – грамматического и фонетического строя», представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологического строения языка.

Проанализировав первые слова при нормальном и нарушенном развитии речи становится очевидным, что первые 3-5 слов ребенка близки по звуковому составу словам взрослого: мама, папа, баба, дай, ам, бух.

Время появления первых слов в норме и нарушенном развитии речи так же примерно одинаково, однако сроки, в течении которых дети ими

пользуются, не объединяя в двухсловное предложение, очень индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может быть и в 2, и в 6 лет. На сегодняшний момент радует тот факт, что современных родителей, задержка речевого развития ребенка волнует уже в 2.5 – 3 года, а не в 4 -5, как это было раньше.

Уже первые слова могут быть вестниками неблагоприятного развития: «ма – вместо мама, ба – баба, либо не соотносятся с называемым лицом».

Произносит ребенок слова целиком или по частям, важно различать степень понимания им обращенную речь. У одних детей импрессивная речь развита достаточно, включает большой словарный запас и тонкое понимание значений слов, другие с трудом ориентируются в обращенном к ним словесном материале.

Характерной особенностью дизонтогенеза детской речи является отсутствие подражания новым словам, стойкое и длительное по времени. Ребенок останавливается на повторе ранее приобретенных слов, часто их не больше 10, но упорно отказывается от новых. При норме развития такая остановка тоже может иметь место, но не длительнее чем 5 - 6 месяцев после появления первых 3 – 5 слов, когда в дизонтогенезе она длится несколько лет [107].

Очень ответственным моментом в развитии неговорящих детей, имеющих достаточный уровень понимания речи, является потребность подражать словам взрослых, что переводит их из разряда «неговорящих» в «плохо говорящих». Репродукция слов осуществляется не в рамках воспроизведения просодии целого слова, как это бывает в норме, а только его части. Этой частью, обычно выступает, ударный слог. Интересная особенность этого периода является стремление к употреблению открытых слогов. Это стремление ярче всего видно в словах оканчивающихся на согласный звук, ребенок к концам таких слов добавляет дополнительный гласный звук : «матика» (мальчик), «мяса» (мячик) и т.д.

При нарушениях развития речи многие артикуляционные уклады еще не возможны, но это не мешает ребенку продуцировать нужное слово или часть слова, для этого выбирается звук – заместитель, зачастую этот звук очень далек, артикуляционно, от замещаемого. Что в норме развития речи встречается крайне редко, обычно звук – заместитель имеет общий артикуляционный компонент с замещаемым звуком.

Одним из характерных симптомов нарушенного развития речи, есть, укорачивание длины слова, за счет опускания слогов или одного слога, на протяжении многих лет. Даже по мере изживания этого симптома, он возвращается вновь в словах со сложной слоговой структурой или малознакомых словах.

Чем меньше в активном словаре ребенка, слов, тем больше правильно произносимых. При дизонтогенезе речи часто словарь расширяется до 50 и больше единиц, при полном отсутствии словесных комбинаций. Что совершенно не характерно для нормального развития, так как при появлении уже 30 единиц слов, ребенок переходит к двусловным построениям.

Классификация первых слов при недоразвитии речи:

1. Правильно произносимые слова: папа, мама, дай, нет и т.д.
2. Слова – фрагменты: «мако» (молоко), «яба» (яблоко) и т.д.
3. Слова – звукоподражания: «би-би» (машина), «бух» (упал) и т.д.
4. Контурные слова, или «абрисы», в которых правильно произносятся просодические элементы – ударение, количество слогов: «папата» (лопата), «пatina» (машина) и т.д.
5. Слова не похожие на слова родного языка.

Таким образом к ведущим признакам нарушения развития речи, можно отнести, отсутствие своевременного речевого подражания, выраженную слоговую элизию и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями [103].

В период, когда ребенок с недоразвитием речи, уже начинает строить комбинации из имеющихся слов и вновь приобретенных, проявляется следующая закономерность, все слова в составленном предложении не имеют между собой грамматической связи. Хаотичные сочетания слов, представленные их частями или контурами, используются в какой-то одной форме, без изменений по падежам, числам, временам и т.д.

В основном существительные используются в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении.

При нарушенном развитии речи предметный словарь значительно превосходит, по численности, глагольный. В то же время словарный запас всегда не достаточный, для календарного возраста детей.

Дизонтогенетическому развитию речи сопутствует острый дефицит в элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что вызвано дефектом функции общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов [104].

Если при нормальном процессе развития речи однажды воспроизведенная форма быстро захватывает ряды слов и дает большое количество образования слов по аналогии, то при нарушениях развития речи дети не способны использовать имеющийся «образец» слов. Характерной особенностью нарушения развития речи является длительное использование и правильно грамматически оформленных и неправильных предложений.

При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого количества словоизменительных элементов (флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно начинают использование предлогов. Они длительно не замечают симультанной связи между предлогом и флексией.

В большинстве случаев ребенок упрощает сочетание предлог + лексическая основа + флексия, отдавая предпочтение лексической основе,

как наиболее существенной, и комбинирует с аморфным элементом своего активного лексикона. На месте предлога часто произносятся гласные: «а», «у», «и».

Зачастую наряду с начинающимися процессами расчленения на морфы словесных форм и соединения вычлененных элементов в речевые последовательности, долгое время продолжают использоваться слова в морфологически нерасчлененном виде, как были извлечены из речи окружающих. Что является ярким признаком дезонтогинеза.

1.3. Характеристика видов темперамента

Понятие «темперамент» пришло к нам из Древней Греции. Ввел этот термин известный в те времена философ и врач - Гиппократ. По его теории предполагали, что различия в психике и поведении людей обусловлены соотношением жидкостей циркулирующих в организме, на тот момент известно было четыре вида жидкостей: кровь, желчь, черная желчь и слизь. Соответственно, люди с преобладанием крови назывались сангвиниками, желчи – холериками, черной желчи – меланхоликами, а слизи – флегматиками. Само слово темперамент происходит от латинского *temperamentum* и обозначает надлежащее соотношение частей. В настоящее время эти понятия носят чисто исторический интерес. [7] Темперамент является совокупностью свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение.

Принято выделять три сферы проявления темперамента общую активность, моторную сферу и свойства эмоциональности.

Темперамент представляет собой наиболее общую формально-динамическую характеристику индивидуального поведения человека.

Гиппократом была разработана гуморальная теория темперамента. Э. Кречмер и У. Шелдон разработали конституциональную теорию и

исследовали связь соматических и темпераментных характеристик человека [40].

Кречмер выделил четыре конституциональных типа:

1. Лептосоматик (лептос – хрупкий, тонкий, сома – тело).
2. Пикник (толстый).
3. Атлетик (борьба).
4. Диспластик (дис – плохо, пластик – сформированный).
5. Неопределенный

В 20-х г. XX в. И.П. Павлов совершил поворот в сторону изучения свойств и типа нервной системы и сопоставил их с типологией, предложенной Гиппократом (сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик). Павлов отождествлял тип нервной деятельности и темперамент. Однако тип нервной деятельности не всегда совпадает с типом темперамента, а является скорее задатком темперамента. В основу своей классификации он положил характеристику нервных процессов, возбуждения и торможения - силу, уравновешенность, подвижность. Под силой возбуждения понимается скорость и прочность выработки условных рефлексов и навыков. Сила торможения - полнота и скорость выработки дифференцировки, угасания, запаздывания. Сила нервных процессов является показателем работоспособности нервных клеток и нервной системы. Если нервная система сильная, она способна выдержать длительную и большую нагрузку.

Уравновешенность нервных процессов - соотношение по силе торможения и возбуждения. Уравновешенностью называют баланс между процессами торможения и возбуждения. Один процесс может превосходить другой по силе, а могут быть уравновешены между собой.

Подвижность нервных процессов - скорость "переделки" отрицательных и положительных условных рефлексов. Подвижность

характеризуется быстротой смены процессов, приспособлением к новым, неожиданным и резким изменениям обстоятельств.

Исходя из сочетания этих трех свойств, Павловым выделены четыре основных типа высшей нервной деятельности [76]:

Сильный, уравновешенный, подвижный – сангвиник;

Сильный, неуравновешенный, подвижный - холерик;

Сильный, уравновешенный, малоподвижный – флегматик;

Слабый, неуравновешенный, слабоподвижный – меланхолик.

А так же масса промежуточных типов.

Дальнейшие исследования, проводимые под руководством Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина взяли принципиально другое направление в изучении темперамента, они сосредоточились не на изучении типов, как разрабатывал Павлов, а на глубоком исследовании отдельных свойств нервной системы. Ими были открыты новые свойства основных нервных процессов. Среди них динамичность - свойство, которое определяет скорость и легкость выработки условно-рефлекторных связей (положительных - возбуждения, отрицательных - торможения) и лабильность нервных процессов - особое свойство, определяющее скорость возникновения возбуждательного процесса [98].

В.Д. Небылицин предположил, что в основе темперамента должны лежать "общие свойства нервной системы" (свойства лобных отделов мозга), а не парциальные, анализаторные свойства. Он ввел формулировку принципа разделения общих и парциальных свойств нервной системы. Основу парциальных (частных) свойств составляет деятельность анализаторных зон мозга, а общие свойства обусловлены функционированием передней части мозга, то есть лобной коры с нижележащими образованиями. Темперамент – характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний. В своих работах В.Д. Небылицин выделяет 3 компонента темперамента:

1. общая психическая активность индивида – тенденции личности к самовыражению, эффективному освоению и преобразению действительности.

2. моторный компонент – функции двигательного аппарата : быстрота, сила, резкость, ритм, амплитуда и т.д.

3. эмоциональность – комплекс свойств и качеств характеризующих особенности возникновения и протекания разнообразных чувств и т.д.

После работ Б.М.Теплова и В.Д. Небылицина в отечественной психологии темперамент изучался в школе В.С. Мерлина, как теория интегральной индивидуальности. Спецификой этой научной школы являлось изучение частных проявлений темперамента - темпераментных свойств [61].

В.С. Мерлин считал, что понятие темперамента должно быть не исходной предпосылкой, а конечным результатом разработки теории темперамента. Исходной же предпосылкой этой теории должно быть описание признаков, по которым можно было бы отличить темперамент от других индивидуальных психологических особенностей. По его мнению тип темперамента зависит от общего типа нервной системы, однако такая характеристика темперамента является недостаточной и необходимо учитывать еще ряд признаков. В.С. Мерлин выделил ряд свойств определяющих темперамент: регулируют динамику психической деятельности в целом; характеризуют особенности динамики отдельных психических процессов; имеют устойчивый характер на протяжении длительного времени. К свойствам темперамента он также относил особенности эмоционально-волевой сферы[61].

В.С. Мерлин выделил 9 основных параметров темперамента:

1. Эмоциональная возбудимость;
2. Возбудимость внимания;
3. Сила эмоций;
4. Тревожность;
5. Импульсивность;

6. Активность волевой, целенаправленной деятельности;
7. Пластичность – ригидность;
8. Резистентность (сопротивляемость), сопротивление стрессу;
9. Субъективация (пристрастность)

Советский психофизиолог В.М. Русалов, опираясь на новую концепцию свойств нервной системы, предложил на ее основе более современную трактовку свойств темперамента. Опираясь на теорию функциональной системы П.К. Анохина, которая включает четыре блока : хранения, циркулирования и переработки информации, В.М. Русалов выделил четыре связанные с ними свойства темперамента. Они отвечали за широту или узость степени напряженности взаимодействия организма со средой, легкость переключения с одной программы поведения на другую, скорость исполнения текущей программы поведения и чувствительность к несовпадению реального результата действия с его акцептором.

В соответствии с этим традиционная психофизиологическая оценка темперамента изменяется и включает четыре компонента: энергичность (устойчивость), пластичность, скорость и эмоциональность (чувствительность). По мнению В.М. Русалова, все эти компоненты темперамента, биологически и генетически обусловлены. Темперамент зависит от свойств нервной системы, а они в свою очередь понимаются как основные характеристики функциональных систем, обеспечивающих интегративную, аналитическую и синтетическую деятельность мозга, всей нервной системы в целом [7].

Польский ученый Ян Стреляу рассматривал темперамент с точки зрения его роли в приспособлении человека к условиям жизни и деятельности. Им разработана регулятивная теория темперамента. Основные характеристики темперамента – реактивность (сила ответных реакций на воздействие) и активность (интенсивность и длительность поведенческих актов). Темперамент характеризует по качествам интенсивности и времени не только людей, но и всех млекопитающих. Темпераментные

характеристики имеют генетическую основу, которая определяет их проявления, хотя под воздействием среды и возраста темперамент может изменяться.

С.Л. Рубинштейн [84] в своих работах указывал, что основными характеристиками темперамента выступают - впечатлительность человека и его импульсивность. Впечатлительность характеризуется силой и устойчивостью того воздействия, которое оказало впечатление на человека. Импульсивность же характеризуется силой побуждений, скоростью с которой они овладевают моторной сферой и переходят в действие. Для темперамента показательна, во-первых, сила психических процессов. При этом существенна не только абсолютная сила их в тот или иной момент, но и то, насколько она остается постоянной, т.е. степень динамической устойчивости.

Существенным выражением темперамента является скорость протекания психических процессов. От скорости или быстроты протекания психических процессов нужно еще отличать их темп и ритм. Основное проявление темперамента очень часто ищут в динамических особенностях "реакций" человека - в том, с какой силой и быстротой он действительно реагирует на раздражения. Действительно, центральными звеньями в многообразных проявлениях темперамента являются те, которые выражают динамические особенности не отдельно взятых психических процессов, а конкретной деятельности в многообразных взаимосвязях различных сторон ее психического содержания. Для темперамента особенно существенны впечатлительность человека, импульсивность, тревожность.

Впечатлительность - это сила воздействия на человека различных стимулов, время их сохранения в памяти и сила реакции на них. Одни и те же стимулы на впечатлительного человека оказывают большее воздействие, чем на недостаточно впечатлительного.

Импульсивность проявляется в несдержанности реакций, в их спонтанности и появлении еще до того, как человек успевает обдумать

сложившуюся ситуацию и принять разумное решение по поводу того, как в ней действовать. Импульсивный человек сначала реагирует, а потом думает, правильно ли он поступил, часто сожалеет о преждевременных и неправильных реакциях. [100, с.613]

Зарубежные исследования темперамента Г. Айзенка представляли собой доработку недостатков популярных на западе теорий темперамента Э. Кречмера и К.Юнга. Г. Айзенк предложил рассматривать типологию этих двух ученых как одну систему из 4 координат. Первая координата это объектно – субъектная ориентация (экстраверсия – интроверсия). Вторая шкала нормы и патологии, средние величины патологии образуют неврозы, сильные – психозы . Третья координата – маниакально – депрессивный психоз. В основу факторной концепции темперамента Г. Айзенка [2] положены три фундаментальные измерения : экстраверсия-интроверсия, нейротизм (эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость) и психотизм.

Основные результаты исследования темперамента в отечественной и зарубежной психологии изложены В.М. Русаловым в главе, посвященной проблеме темперамента в сборнике [87].

1. Темпераментные свойства включают в себя динамические, стилевые и энергетические характеристики поведения. В различных концепциях представлены такие характеристики темперамента, как "активность", "реактивность", "эмоциональность", "социабельность". Есть авторы, которые в темпераментные свойства включают характеристики общих способностей (например, В.С. Мерлин относит к ним свойство возбудимости внимания) или свойства характера (активность волевой деятельности и субъективацию) [61]. Но в большинстве моделей темперамент представляет собой совокупность динамических характеристик.

2. Наследственная обусловленность темперамента и его относительная устойчивость являются вторым неоспоримым фактом. В работах Русалова показано, что темперамент возникает под влиянием общей

конституции, в которую входят частные: гуморальная, соматическая, хромосомная, физиологическая и нейродинамическая конституции.

Наследственная обусловленность темперамента проявляется в таких его особенностях, как:

- независимость от содержания мотива и цели поведения;
- универсальность и консистентность проявления во всех сферах деятельности и жизнедеятельности;
- раннее проявление в детстве;
- высокая корреляция с общими свойствами нервной системы и другими биологическими подсистемами.

3. Темперамент возникает под влиянием обобщения динамических, формальных и стилевых характеристик психики и развивается - вслед за биологическим возрастным развитием и в результате смены разных типов деятельности (игра, учеба, труд и др.).

4. Темперамент выполняет регулятивную функцию. Заданный от природы определенный индивидуальный уровень энергодинамических возможностей (уровень обмена, особенности нервных процессов, активность гормональной сферы и др.), включалась в деятельность помимо мотивов и целей контролирует расходование человеком своих энергетических возможностей. Темперамент задает границы возможностей, остерегает организм от чрезвычайно большого или чрезвычайно малого расходования энергии.

5. Темперамент не зависит от содержания деятельности - мотивов, целей, ценностей, определяя ее стиль - темп, скорость, длительность протекания деятельности. Темперамент не влияет на результаты деятельности, определяя ее динамический характер.

6. Темперамент может рассматриваться как задаток общих способностей и как природная предпосылка развития творческих способностей. В структуре творческих способностей выделены две характеристики: содержательные (оригинальность, продуктивность) и

формально-динамические - беглость и гибкость. Беглость как компонент творческих способностей обусловлена преимущественно темпераментальной пластичностью и темпом, а гибкость - преимущественно зависит от социальной эмоциональности и общей темпераментальной активности.

Общая активность определяется интенсивностью объемом взаимодействия человека с окружающей средой - физической и социальной. По этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным, стремительным. Проявления темперамента в моторной сфере можно рассматривать как частные выражения общей активности. К ним относятся темп, быстрота, ритм и общее количество движений.

Когда говорят об эмоциональности как проявлении темперамента, то имеют в виду впечатлительность, чувствительность, импульсивность и т.п [97].

Прикладное значение учения о темпераменте, как отмечает М.К. Тутушкина, заключается в определении тех негативных и позитивных черт, которые проявляются в поведении человека. Например, холерику надо всегда помнить, что его активность может носить разрушительный характер. Сангвинику необходимо, особенно в важных вопросах, быть немного посерьезнее; флегматику - не забывать, что желательно действовать несколько быстрее, меланхолику - уметь отделять неудачи от "катастроф", неурядицы - от бед, частный промах - от крушения жизненных планов.

Тревожный человек отличается от малотревожного тем, что у него слишком часто возникают связанные с беспокойством эмоциональные переживания: боязнь, опасения, страхи. Ему кажется, что многое из того, что его окружает, несет в себе угрозу для собственного "Я". Тревожный человек боится всего: незнакомых людей, телефонных звонков, экзаменов, испытаний, официальных учреждений, публичных выступлений.

Сочетание описанных свойств и создает индивидуальный тип темперамента. Те проявления темперамента, которые в конечном счете

становятся свойствами личности, зависят от обучения и воспитания, от культуры, обычаев, традиций, многого другого [100].

Важной чертой исследований темперамента в зарубежных странах является резкое возрастание интереса к изучению темперамента у детей. Наиболее известно Нью-Йоркское лонгитюдное исследование под руководством А. Томаса и С. Чесса.

1.4. Особенности проявления темперамента у детей дошкольного возраста

В основе индивидуальности ребенка лежат его природные особенности, обусловленные всевозможными комбинациями человеческих генов, некоторыми анатомо-физиологическими особенностями организма, головного мозга, органов чувств, а также типологическими свойствами нервной системы, т.е. типом высшей нервной деятельности. Тип высшей нервной деятельности в психологии рассматривается как физиологическая основа темперамента.

Уже в первые дни жизни младенцы заметно отличаются друг от друга. Н.И. Касаткин утверждает, что за 25 лет работы по изучению образования ранних условных рефлексов у младенцев (от рождения до одного месяца) он не встретил двух детей с абсолютно одинаковыми свойствами нервной системы. Существенные различия проявляются в том, как дети засыпают и как переходят от сна к бодрствованию. У детей более старшего возраста типологические различия особенно ярко выступают в играх, в общении с другими детьми и взрослыми. Один постоянно весел, другой без всякой на то причины заливается слезами; один не может и не желает играть в одиночку, другого трудно заставить присоединиться к сверстникам; кто-то охотно уступает свои игрушки, а кто-то проявляет

настойчивое стремление забрать все себе. Различна реакция детей на нарушения привычного режима. Запоздалый обед, затянувшееся время бодрствования, присутствие посторонних людей почти не изменяет поведения одних детей и резко повлияют на поведение других. Темперамент проявляется и в том, как ребенок радуется, как он двигается или играет, как реагирует на разные события [1].

Врожденные типологические свойства не определяют, каким будет человек: добрым или злым, замкнутым или общительным, ленивым или трудолюбивым, т.е. тип нервной деятельности не предопределяет ни отдельных черт характера, ни характера в целом, но обеспечивает различные условия для формирования систем временных связей (динамических стереотипов), влияет на характер, благоприятствуя или противодействуя формированию его определенных черт. Воспитание предполагает не борьбу с врожденными свойствами, а учет, опору на них [73].

Ребенок-сангвиник обладает сильной подвижной, уравновешенной нервной системой. Поведение сангвиника отличается живостью, жизнерадостностью. Это активные, общительные дети с живой мимикой, бодрым, постоянным настроением. В отличие от напористых холериков это дети покладистые. Их особенностью является легкая приспособляемость к новым условиям. Дети этого типа легко вступают в контакты с другими детьми, быстро находят товарищей в любой обстановке, причем могут и руководить, и подчиняться. Дети за короткое время осваиваются в яслях и в детском саду, они сразу чувствуют себя там, как дома. Они быстро засыпают и легко просыпаются, без особых сложностей переходят от подвижных игр к занятиям и наоборот. Общительность детей-сангвиников располагает к ним взрослых, поэтому иногда за внешней формой поведения могут маскироваться не очень привлекательные черты характера.

Сангвиник быстро устает от однообразия. Как только деятельность теряет свою привлекательность, он стремится ее прекратить, переключается на другую. Нарисовал ствол, ветки, несколько листочков, и стало скучно:

"Хватит, буду рисовать пароход". Во всех подобных ситуациях обязательно нужно добиться, чтобы начатое дело было закончено с хорошим результатом, например не разрешать начинать второй рисунок, пока не закончен первый. Чтобы дети не прекращали деятельность, не отвлекались, следует применять и одобряющие стимулы. Небрежно выполненную работу полезно предложить сделать заново. Не следует допускать частой смены деятельности - привычка за все браться и ничего не добиваться может стать свойством характера.

Ребенок возбудимого типа - холерик - имеет сильную, подвижную, но неуравновешенную нервную систему с преобладанием процесса возбуждения над процессом торможения. У детей этого типа выразительная мимика, порывистые жесты, быстрая громкая речь, бурные реакции на любое неудобство, запрет [74]. Переживания очень сильны, ярко выражены (он не плачет - рыдает, иногда бьется в истерике, он не просто смеется - хохочет до слез). Он очень импульсивен (даже в большей степени, чем это свойственно дошкольнику). Ребенок этого типа склонен к частой перемене настроения. Дети-холерики любят подвижные игры и занятия, в которых можно проявить себя, стремятся выполнять главную роль в игре, организуют сверстников, руководят ими, пытаются руководить взрослыми. Ситуации, в которых надо сдерживать себя, вызывают у них чувство протеста. В коллективе они излишне подвижны, шумливы, импульсивны, вспыльчивы, драчливы (агрессивны), с трудом подчиняются установленным правилам, конфликтуют из-за игрушек, правил игры, если что-то задевает таких детей слишком сильно, они теряют контроль над собой.

Сложность воспитания возбудимого ребенка усугубляется из-за неправильного отношения к нему тех взрослых, которые любой ценой пытаются препятствовать активности ребенка, сдерживать его подвижность.

С возбудимым ребенком следует говорить спокойно, но требовательно, без уговоров. Надо помнить о том, что у детей от природы

слабый тормозной процесс. Поэтому важно не корить их за чрезмерное возбуждение, а помочь его обуздать.

Ребенок-флегматик [74] имеет сильную, уравновешенную, но малоподвижную нервную систему. В раннем детстве это спокойный малыш, который редко плачет, много спит, не требует к себе внимания ("удобный ребенок"). Все реакции таких детей имеют нечеткий характер: смеются негромко, плачут мало и тихо, нет лишних движений и жестов. Эти дети - "тихони". Малая подвижность нервных процессов сказывается на темпе речи, во всех реакциях на окружающее, на деятельности. Говорит с паузами, на вопрос отвечает не сразу, за дело не возьмется, пока не подтолкнешь (будет сидеть с полной тарелкой, с чистым листом бумаги). Для флегматика необходим период вхождения в деятельность, внешнее воздействие. Поведение ребенка-флегматика отличается устойчивостью. Все, к чему он привык, становится постоянным. Любое новшество воспринимается не сразу. Этим детям трудно привыкнуть к детскому саду, ведь надо приспособиться к новому режиму, новым требованиям, расстаться с родителями, познакомиться с детьми. Но в привычной обстановке ребенок без принуждения, спокойно выполняет правила поведения (но редко бывает первым, в отличие от сангвиника), справляется со знакомой работой, аккуратно и старательно выполняет кропотливую работу. Эти особенности можно отнести к положительным. Но мешает флегматику вялость, замедленный темп действия, пониженная активность [112].

Дети со слабой нервной системой - меланхолики, отличаются повышенной ранимостью и чувствительностью. Слабость нервных процессов не означает их неполноценность. Просто у этих детей слишком быстрые и сильные реакции на слабые раздражители, быстро наступает утомление, слабый, как тормозной, так и возбудительный процесс. Все реакции меланхолика сглажены, его не видно и не слышно. Он не включается в разговор, не будет демонстрировать свои умения, он малоактивен, предпочитает спокойную деятельность, не требующую движений. Играет в

одинокую, инициативы в общении не проявляет и не отвечает на инициативу других, шумные сверстники его утомляют, он их сторонится. Чувства меланхолика глубокие, сильные, но без внешнего выражения [99].

1.5. Анализ литературы по проблеме темпераментных особенностей детей с речевыми нарушениями

Исследования многих авторов, таких как Е.Ф. Соболевич, Р.А. Белова – Давид, Е.М. Мастюкова и т.д. свидетельствуют о том, что наша речь тесно связана со всеми психическими функциями [6]. Существует определенная закономерность в протекании нервных процессов детей имеющих речевую патологию. Детей с речевой патологией можно разделить на две категории: имеющих повышенно возбудимый тип нервной системы и с преобладанием тормозных реакций. Дети первого типа отличаются быстрой сменой настроения, легким переходом от слез к радости, нередко неадекватная улыбка на лице, суетливость, двигательная расторможенность, отвлекаемость во время игр и занятий. При первичном знакомстве с этими детьми может складываться впечатление, что ребенок будет хорошо заниматься и даст скорые результаты. Однако, любопытство, детей данной категории не является любознательностью и ожидания продуктивности не оправдываются. Память, внимание сильно ослаблены, взгляд скользит по окружающему, ничего не запоминая и не делая выводов. Эмоциональное поведение детей данной группы соответствует более раннему возрасту, отличается инфантильностью.

Дети со склонностью к реакциям тормозного типа отличаются патологической инертностью нервных процессов. Эмоциональные реакции однообразны и в положительных и в отрицательных случаях, дети с трудом переходят из одного состояния в другое, имеют патологические привязанности – играют с одними игрушками, предпочитают одного

педагога и т.д. Новые знания усваиваются очень долго, отсутствует мотивация к получению знаний, их приходится насильно навязывать, однако усвоенный материал запоминается прочно и надолго [107].

До настоящего времени (после работ Р.Е.Левиной, 1936, 1940, 1951) современная логопедия не обладает серьезными исследованиями, с позиции комплексного, целостного, системного подхода, направленных на потенциальные возможности развития высших познавательных процессов, аффективно – волевой сферы и личности ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Эта проблема в логопедии практически не разрабатывается, несмотря на указания о необходимости , первостепенности и важности. На это указывают ведущие ученые М.Е. Хватцев, С.С. Ляпидевский, Р.Е. Левина и др.

Актуальность данного направления очевидна, так как не имея знаний о психологических особенностях детей с нарушениями речи, не понимая компенсаторные возможности высших психических функций, трудно представить дальнейшее успешное развитие научных и практических основ логопедии, разработки эффективных средств обучения детей данной категории [107].

Выводы по первой главе

- Речь для ребенка является ведущим фактором развития, так как влечет за собой развитие мышления и самой личности дошкольника.

- В общении ребенок перенимает и присваивает опыт предшествующих поколений, начинает ориентироваться в окружающей действительности.

- Взрослый постепенно развивает речевые средства и возможности ребенка посредством постепенного усложнения задач речевого общения с ним.

- Одной из основных форм общения является диалог. Диалогическая речь - форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами, акт коммуникации.

Для того чтобы общение сложилось от человека требуются определенные умения: ориентироваться в условиях общения; правильно планировать свою речь, выбирать содержание акта общения и соответствующие ему средства. Быть знакомым с правилами их осуществления – иметь способность воспринимать, понимать, анализировать, мыслить. Нарушение одного из звеньев акта общения не позволит достичь определенных результатов общения.

Медленно и своеобразно продвигаются дети с общим недоразвитием речи в процессе овладения родным языком. На каждом этапе встречаются трудности в усвоении тех или иных единиц речи. Исследования многих авторов, таких как Е.Ф. Соболевич, Р.А. Белова – Давид, Е.М. Мастюкова свидетельствуют о том, что наша речь тесно связана со всеми психическими функциям. Существует определенная закономерность в протекании нервных процессов детей имеющих речевую патологию. Детей с речевой патологией можно разделить на две категории: имеющих повышенно возбудимый тип нервной системы и с преобладанием тормозных реакций.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 49 и МБДОУ № 16 общеразвивающего вида. Обследовалась группа детей старшего дошкольного возраста имеющих третий уровень недоразвития речи в количестве 20 человек.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей и уровня сформированности диалогической речи и ее базовых компонентов, а так же типов темперамента у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня для осуществления дифференцированного подхода при коррекционно-логопедическом воздействии.

Исходя из цели исследования в рамках констатирующего эксперимента решались следующие **задачи**:

1. Изучить особенности диалогической речи детей с ОНР III уровня.
2. Изучить темпераментные особенности детей с ОНР III уровня.
3. Проанализировать влияния темпераментных особенностей на формирование диалогической речи детей с ОНР III уровня.

Методологической основой исследования являлась теория речевой деятельности, которой придерживались такие авторы как Л.С Выготский, А.А Леонтьев, Н.И Жинкин, С.Л Рубинштейн. Также мы опирались на принцип системности и динамической взаимосвязи речи и других психических процессов.

Разработанная нами методика проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. Проанализированы работы Л. Якубинского, Т.Г. Винокура, О.С.Ушаковой, Е.М. Стрункиной и других авторов рассматривающих формирование и развитие диалогической речи. А так же основные отечественные и

зарубежные теории темперамента, И.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, В.С. Мерлина, Айзенка и др.

Нами был составлен методический комплекс для изучения влияния темпераментальных характеристик на формирование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня который включал в себя **2 блока**:

Блок № 1. Обследование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для изучения диалогической речи за основу мы приняли методики М.М Алексеева, В.И Яшина «Речевое развитие дошкольников», отобранные методики были модифицированы и адаптированы возрасту испытуемых, а именно уменьшен объем, изменена структура, добавлен ряд самостоятельно разработанных заданий, подобран и изменен наглядный материал, подготовлены протоколы обследования.

Исследование диалогической формы речи включало изучение уровня сформированности речевых умений и навыков ведения диалога, выявить языковые трудности детей в условиях их диалогического общения; определить возможность употреблять вопросительное предложение, особенности его использования в диалогическом общении.

Для изучения диалогического общения мы использовали 2 серии заданий.

В первой серии мы устанавливали контакт с каждым ребёнком и создавали атмосферу комфортную для общения.

Экспериментатор в манере непринуждённой беседы определял способность дошкольников вступать и поддерживать разговор с незнакомым человеком. В данной беседе изучалась:

Коммуникабельность ребенка (желание выполнять задание, активность общения, контактность).

Экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность.

Степень самостоятельности, использование помощи при выполнении заданий.

Полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.

Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений.

Во 2 серии заданий мы изучали особенности диалогической речи детей в специально организованной учебной деятельности. С детьми проводилось занятие «В гостях у героев мультфильмов», на котором рассматривались и обсуждались знакомые детям герои мультфильмов. Экспериментаторы наблюдали за ходом занятия с последующим анализом.

Анализ занятия велся по показателям:

- умение участвовать в общем разговоре по поводу наглядного материала и умение не отвлекаться от содержания;
- речевой этикет, умение выслушивать воспитателя и товарищей, не перебивая;
- умение задавать вопросы;
- особенности речи.

Блок № 2. Выявление и оценка свойств темперамента.

Для выявления и оценки свойств темперамента мы использовали две группы методик:

Первая группа включает методики позволяющие судить о свойствах темперамента по реакциям и практическим действиям человека в различных жизненных ситуациях. Определяли динамические особенности индивидуального поведения дошкольника: скорость реакции, уровень активности, общий темп деятельности ребёнка и его эмоциональность. Для

этих целей мы использовали естественный эксперимент, который обладает чертами экспериментального метода и в то же время близок к методу наблюдения. Дети не предполагали, что являются объектом наблюдения, а мы тщательно регистрировали реакции и формы поведения в заранее спланированной экспериментальной ситуации.

Наш естественный эксперимент был представлен двумя подвижными играми: В.А Горбачёва «Наконечник», Ю.А Самарина «Перенос кубиков».

Игры заранее планировались и адаптировались под наши потребности. В экспериментальной игре «Перенос кубиков» подбирался методический материал в виде небольшой лопатки и пяти кубиков, а в экспериментальной игре «Наконечник» мы заменили предполагаемый авторами наконечник от автоматической ручки на маленькую игрушечную мышку. Сам ход экспериментальных игр и их правила строго контролировались, а произвольные реакции и поведение детей регистрировались в заранее подготовленной таблице по обозначенным критериям. Учитывая специфику, обследование ведется только по качественным характеристикам.

Посредством игровой методики «Перенос кубиков» мы выявляли характерные реакции ребенка при ряде неудач, сопровождающих перенос кубиков. Мы не учитывали количество перенесенных кубиков ребенком, мы регистрировали реакции ребенка на удачи и неудачи.

Учитывали *силу нервных процессов*, работоспособность - сколько времени ребенок может добиваться успешного выполнения задания, как без стимуляции экспериментатора, так и при его стимуляции.

По поведению ребенка, в игровой ситуации, выявляли *уровневенность* нервных процессов. Насколько ребенок может сдерживать недовольство при неудачах, не проявлять его, ни в двигательных, ни в речевых формах.

Изучали *подвижность нервных процессов* - как быстро ребенок включается в работу, приспосабливается к ней. Обращали внимание,

насколько ребенок сосредоточен на выполнении задания имеют ли место отвлечения.

Критерии:

1. Как ведёт себя ребёнок в ситуации, когда необходимо быстро действовать;
2. Как реагирует ребенок на замечание педагога;
3. Как разговаривает ребёнок с другими детьми в значимых для него ситуациях;
4. Как ведёт себя в непривычной обстановке.

Методика « Наконечник»

Во второй экспериментальной игре разработанной В.А.Горбачевой "Наконечник", мы изменили предложенный стимульный материал - наконечник от авторучки, на маленькую игрушечную мышку.

Мы регистрировали поведение детей в процессе, обращая внимание на скорость включения в игру, настойчивость при достижении цели, особенности общения в процессе.

Типичное поведение:

Наиболее настойчивы и азартны сангвиники и холерики. Они первыми включаются в игру, но дольше всех в ней задерживаются настырные холерики. Флегматики спокойны, ждут своего момента, могут уступить и молча подождать. Меланхолику следует помочь включиться в игру. Ему мешает робость, стеснительность, как правило, он не стремится добиться успеха в такой ситуации.

Вторая группа представляет опросник Айзенка для самих дошкольников и их родителей позволяющие исследовать черты характера человека, основываясь на теоретическом представлении о структуре личности. Данные методики имеют несколько подшкал. Мы предложили ребёнку ответить на 12 вопросов. Отвечать нужно либо «да», либо «нет». Сначала анализируются ответы на вопросы № 1-6, затем — № 7-12. Предполагая, что ребенок может затрудняться в ответах или его ответы не

будут соответствовать действительности, мы предложили родителям ответить на те же вопросы, основываясь на своих наблюдениях за поведением ребенка.

Диагностический комплекс:

Блок №1. Обследование диалогической речи детей с ОНР III уровня.

Первая серия.

Беседа.

Ребёнок должен отвечать на вопросы:

- Как тебя зовут? Сколько тебе лет?
- Сколько у тебя друзей?
- В какие игры ты любишь играть?
- Как ты позовешь друга играть?
- Ты не обижаешь своего друга, друзей?
- Ты с ними часто ссоришься? Почему?
- Тебе нравится твой воспитатель? Почему?
- Ты слушаешься его?
- Что тебе в нем не нравится?
- Ты помогаешь родителям?
- У тебя есть друзья во дворе?
- Каким ты хочешь, чтобы был человек?

Оценивание проводилось по качественным и количественным характеристикам по критериям:

Коммуникабельность ребенка (желание выполнять задание, активность общения, контактность).

Экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность.

Степень самостоятельности, использование помощи при выполнении заданий.

Полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.

Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений.

Вопросы были направлены и на понимание обращенной речи и понимание ее вне контекста, т.е. перехода от одной ситуации к другой. При затруднениях в ответах, таких как, длительная пауза, трудности в начинании задания, остановка в повествовании, со стороны экспериментатора оказывалась побуждающая помощь. Задавались наводящие либо уточняющие вопросы.

Критерии оценки средств общения имеют балльную систему. Высшая оценка выполнения задания равнялась 10 баллам.

8-10 балла - полное, самостоятельное, логическое изложение текста, точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных простых распространенных и сложных предложений, интонационная выразительность, активность ребенка в общении, проявление им интереса, понимание инструкции с первого раза.

4-7 балла - отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, единичные аграмматизмы, незначительная помощь в виде подсказок, ребенок участвует в общении чаще по инициативе взрослого, редко пользуется невербальными средствами общения.

0-3 балла - нарушение в структурировании диалога, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы, ребенок не проявляет активности и инициативности при общении. Отсутствие интереса к заданию, невнимателен, речь интонационно невыразительна.

Оценка 8-10 баллов соответствовала высокому уровню форсированности диалогического общения, 4-7 - среднему уровню; 0-3 балла - низкому уровню.

Вторая серия.

Занятие «В гостях у героев мультфильмов».

Рассматривались и обсуждались знакомые детям герои мультфильмов. Экспериментаторы наблюдали за ходом занятия с последующим анализом.

Анализ занятия велся по показателям:

- умение участвовать в общем разговоре по поводу наглядного материала и умение не отвлекаться от содержания;

- речевой этикет, умение выслушивать воспитателя и товарищей, не перебивая;

- умение задавать вопросы;

- особенности речи.

При оценке каждого задания использовалась балльная система:

Высокий - 6 баллов;

Средний - 5-4 баллов;

Низкий - 3 балла.

Количественные характеристики.

Суммарный балл для высокого уровня равен 22-24 балла, для среднего 16 - 23 баллов, для низкого 12-15 баллов.

Качественные характеристики.

Высокий уровень коммуникативных умений:

Ребёнок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учётом ситуации, легко входит в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета;

Средний уровень коммуникативных умений:

Ребёнок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

Низкий уровень коммуникативных умений:

Ребёнок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.

Блок № 2. Выявление и оценка свойств темперамента.

Для выявления и оценки свойств темперамента мы использовали две группы методик:

Первая группа.

«Перенос кубиков»

Ход игры:

Ребенку давалась небольшая лопатка, на поверхность которой один на другой ставили кубики (3, 4, 5 и т. д.). Мы предлагали пронести эти кубики, держа лопатку в одной руке, от одного стола до другого на расстояние около трёх метров, затем повернуться на 180° (продолжая держать лопатку в руке), принести обратно и поставить лопатку с кубиками на стол, не уронив ни одного. Характерные реакции детей регистрировались, учитывая:

1. Как ведёт себя ребёнок в ситуации, когда необходимо быстро действовать:

- С** легко включается в работу;
- Х** активно действует;
- Ф** действует спокойно, без лишних слов;
- М** робко, неуверенно.

2. Как реагирует ребенок на замечание педагога:

С говорит, что больше так не будет, но через некоторое время поступает так же;

- Х** не слушает или поступает по-своему;
- Ф** выслушивает молча;
- М** молчит, обижен, переживает.

3. Как разговаривает ребёнок с другими детьми в значимых для него ситуациях:

- С** быстро, с жаром, но прислушивается к высказыванию других;
- Х** быстро, со страстью, но не слушает;
- Ф** медленно, спокойно, но уверенно;
- М** с большой неуверенностью.

4. Как ведёт себя в непривычной обстановке:

- С** легко ориентируется, проявляет активность;
- Х** активен, проявляет повышенную возбудимость;
- Ф** спокойно рассматривает окружающее;
- М** робок, растерян.

Критерии: если обнаруживается, что в большинстве случаев для ребёнка характерны реакции типа **С**, то можно говорить о преобладании у него черт сангвиника; **Х** — холерика; **Ф** — флегматика; **М** — меланхолика.

Для каждого типа темперамента типично определенное поведение в процессе эксперимента.

Дети-сангвиники очень охотно включаются в игру, рвутся выполнять задания в числе первых. Первые неудачи не смущают их. Они энергичны и веселы, охвачены азартом, уверены в успехе. После 2-3 неудачных попыток азарт пропадает, а с ним исчезает и желание продолжать борьбу. Ребенок теряет интерес, дальнейшее участие в игре кажется ему ненужным и бессмысленным.

Дети-холерики более настойчивы в достижении цели. Они достаточно долго пытаются добиться успеха, не сдаются, несмотря ни на что. Неудачи вызывают раздражение, агрессию, но настойчивое усердие наиболее ловких приводит к победе, а те, кто не добился успеха, снова и снова просят экспериментатора разрешить им еще одну попытку.

Дети-флегматики не сразу включаются в игру. Они спокойны, присматриваются, двигаются медленно, не суетятся, не делают резких движений. На неудачи почти не обращают внимания, продолжают делать новые попытки так же усердно и сосредоточенно.

Дети-меланхолики долго медлят. Им страшно даже прикоснуться к лопатке. Подбадривание взрослого не снимает трепетного волнения. Они предвидят неудачу, еще не включившись в игру. А после первых неудач выходят из игры, не поддаваясь никаким уговорам. У многих вся процедура заканчивается непреодолимым смущением и слезами.

Методика « Наконечник»

Ход игры:

Экспериментатор в присутствии детей прятал в кулак руки маленькую мышку, детям предлагалось разжать кулак, чтобы найти ее. После 30-45 секунд "сопротивления" экспериментатор расслаблял руку и позволял детям заполучить мышку. Игра продолжалась определенное время, пока дети не утрачивали к ней интереса.

Мы регистрировали поведение детей в процессе, обращая внимание на скорость включения в игру, настойчивость при достижении цели, особенности общения в процессе.

Типичное поведение:

Наиболее настойчивы и азартны сангвиники и холерики. Они первыми включаются в игру, но дольше всех в ней задерживаются настырные холерики. Флегматики спокойны, ждут своего момента, могут уступить и молча подождать. Меланхолику следует помочь включиться в игру. Ему мешает робость, стеснительность, как правило, он не стремится добиться успеха в такой ситуации.

Вторая группа

Опросник «Айзенка»

Мы предложили ребёнку ответить на 12 вопросов.

Отвечать нужно либо «да», либо «нет».

Сначала анализируются ответы на вопросы № 1-6, затем — № 7-12. Предполагая, что ребенок может затрудняться в ответах или его ответы не будут соответствовать действительности, мы предложили родителям

ответить на те же вопросы, основываясь на своих наблюдениях за поведением ребенка.

1. Ты больше любишь ходить в гости, чем сидеть дома?
2. Тебе больше нравится играть с ребятами, чем одному?
3. Тебе больше нравится играть на улице, чем дома?
4. Тебе нравится ходить в садик?
5. Ты можешь заговорить первым с незнакомыми тебе детьми?
6. Тебе больше нравятся игры, где можно побегать, чем спокойные?

После того как ребёнок и родители ответили на эти вопросы, мы посчитали количество положительных ответов. За каждый положительный ответ дается 1 балл. Чем больше положительных ответов в тесте ребёнка, тем более этот ребёнок открыт окружающему миру, новой информации, тем больше его интересуют внешние обстоятельства, тем он общительнее (экстраверсия). Чем меньше положительных ответов, тем в большей степени ребёнок сконцентрирован на себе, своих чувствах, ощущениях, переживаниях. Он не испытывает особой потребности в частом и активном общении (интроверсия).

Соответственно, наименьшее количество положительных ответов говорит о том, что ребенок ближе к интроверсии, наибольшее — к экстраверсии.

Интерпретация результатов

1 балл — интроверсия выражена ярко.

Ребёнок имеет очень узкий круг общения, не стремится обзаводиться новыми приятелями. В свой внутренний мир впускает только близких людей. Он малоэнергичен, медлителен в своих действиях.

2-3 балла — умеренная интроверсия.

Этот ребёнок тоже не испытывает особой потребности в общении (круг друзей ограничен), но может пообщаться, если в какой-то ситуации это

необходимо. Он не участвует в коллективных мероприятиях. Отличается ровным настроением, эмоции проявляет сдержанно.

4-5 баллов — умеренная экстраверсия.

Ребёнок не испытывает затруднений в общении, легко устанавливает контакты с незнакомыми людьми. Охотно участвует в коллективных мероприятиях. Слишком сильные эмоциональные реакции может сдерживать, тормозить.

6 баллов — экстраверсия значительная.

Ребёнок общителен, имеет большой круг друзей. Сам стремится к контактам, в том числе и с новыми людьми. Любит играть, гулять со сверстниками. Ребёнок активен, стремится к новым впечатлениям, может дать волю чувствам.

Далее мы предлагали детям ответить на следующие 6 вопросов:

7. Когда ты рисуешь, а на тебя кто-то смотрит, тебе это мешает?
8. Когда тебя дразнят, ты сильно обижаешься?
9. Ты часто просыпаешься по ночам?
10. Ты часто болеешь?
11. Ты боишься оставаться один дома?
12. Когда тебя толкают, ты тоже толкаешься?

За каждый положительный ответ дается 1 балл. Чем больше положительных ответов в тесте ребёнка, тем он чувствительнее, тем более склонен к переживаниям (эмоциональная неустойчивость). Чем меньше положительных ответов, тем его нервная система устойчивее к нагрузкам (эмоциональная устойчивость). Эмоциональная нестабильность может сопровождаться еще и плохим самочувствием.

Соответственно, наименьшее количество положительных ответов говорит о том, что ребенок ближе к эмоциональной стабильности, наибольшее — к эмоциональной нестабильности.

Интерпретация результатов

1 балл — высокая эмоциональная устойчивость. Ребёнок отличается невозмутимостью, из-за пустяков не расстраивается. Он сдержан в общении, в поведении, контролирует свои поступки.

2-3 балла — средняя эмоциональная устойчивость. Ребёнок эмоционально устойчив, поведение спокойное, непринужденное. Он хорошо понимает действительность, охотно подчиняется правилам, групповым нормам.

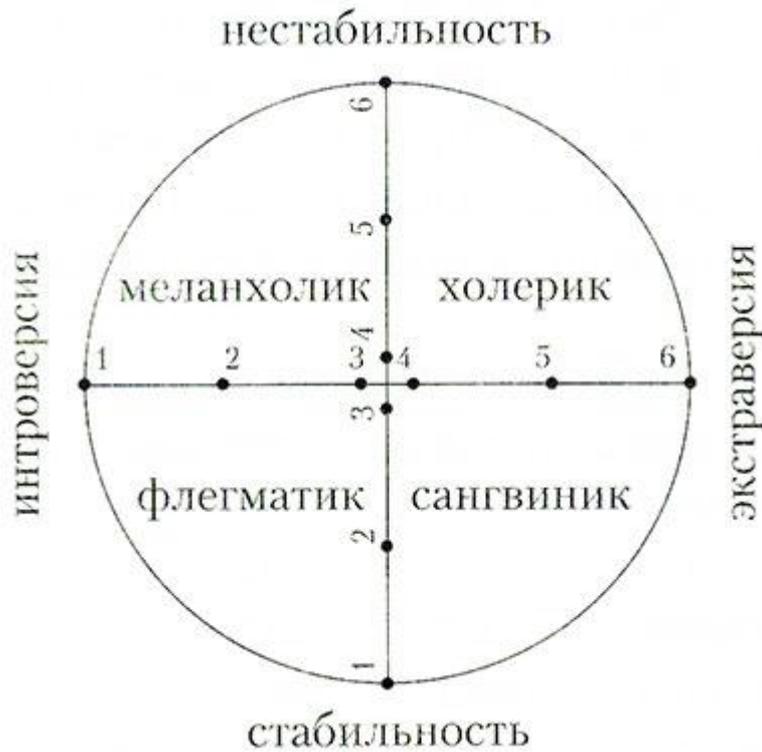
4-5 баллов — эмоциональная неустойчивость. Поведение ребёнка в значительной степени зависит от текущего состояния: в спокойном состоянии он уравновешен, в возбужденном может реагировать бурно. Возможны импульсивность, вспыльчивость, агрессия.

6 баллов — очень высокая эмоциональная неустойчивость. Ребёнок тревожен, эмоционально возбудим. В поведении и поступках часто руководствуется импульсами. Реакции на события могут быть неадекватными: сила реагирования часто не соответствует силе раздражителя. В состоянии утомления, обиды реагирует бурно, гневно.

Для определения типа темперамента ребёнка мы использовали «круг Айзенка».

На горизонтальной оси отмечали сумму баллов по шкале «интроверсия — экстраверсия» это вопросы 1-6, а на вертикальной — сумму баллов по шкале «стабильность — нестабильность» вопросы 7-12. Отметив на осях обе точки, мы проводили от каждой перпендикуляр до точки пересечения.

В том секторе, где пересеклись линии, обозначен темперамент ребёнка. Чем точка более удалена от центра, тем ярче у него выражены черты одного из четырех видов темперамента. Если точка оказалась близко к одной из двух осей, значит, ребёнку присущи черты двух типов темперамента.



2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По итогам констатирующего эксперимента нами были получены следующие данные:

Блок №1. Обследование диалогической речи детей с ОНР III уровня проводилось по 2 сериям итоговые результаты которых совпали.

В первой и второй серии заданий 30% всех испытуемых показали низкий уровень форсированности диалогического общения, 55% - средний уровень и 15% -высокий уровень.

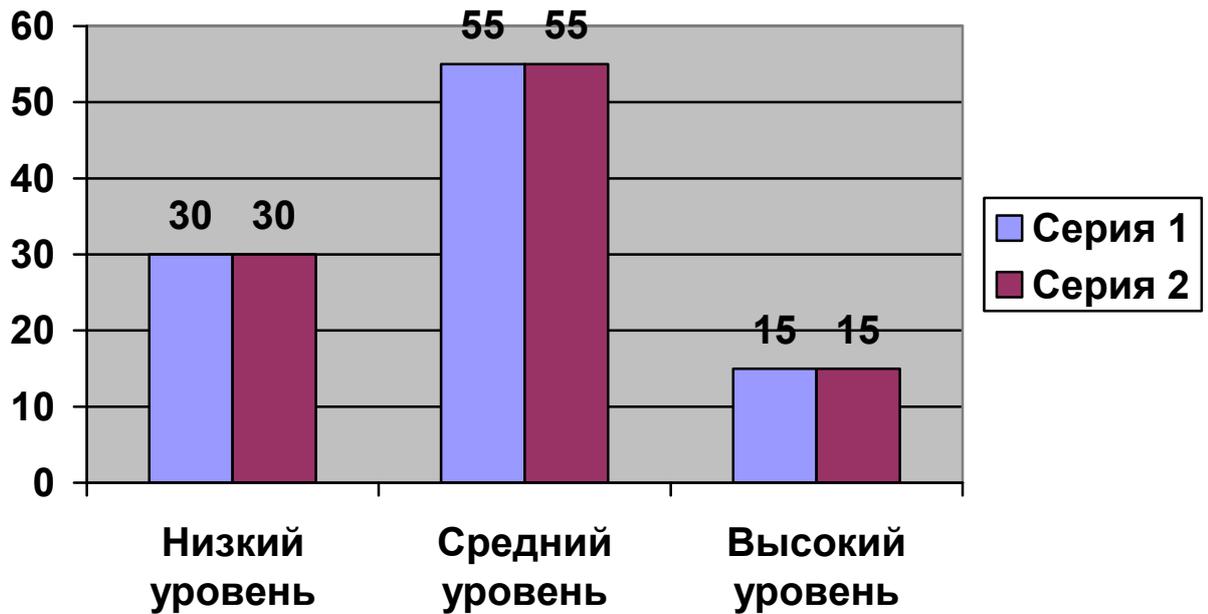


Рисунок 1 – Уровни сформированности диалогической речи выявленные в 1 и 2 серии заданий (в %)

Особенности диалогического общения определялись в понятийно - вербальном, лексико - грамматическом и синтаксическом уровнях. Поэтому при оценивании мы уделяли внимание таким критериям:

Коммуникабельность ребенка. Желание выполнять задание, активность общения, легкость вступления в контакт.

65% детей участвуют в беседе по инициативе взрослого, не проявляя инициативы;

20% детей активно вступают в диалог, проявляют заинтересованность заданиями;

15% детей не проявляют активности и инициативности при общении, проявляют невнимательность и отсутствие интереса к заданиям.

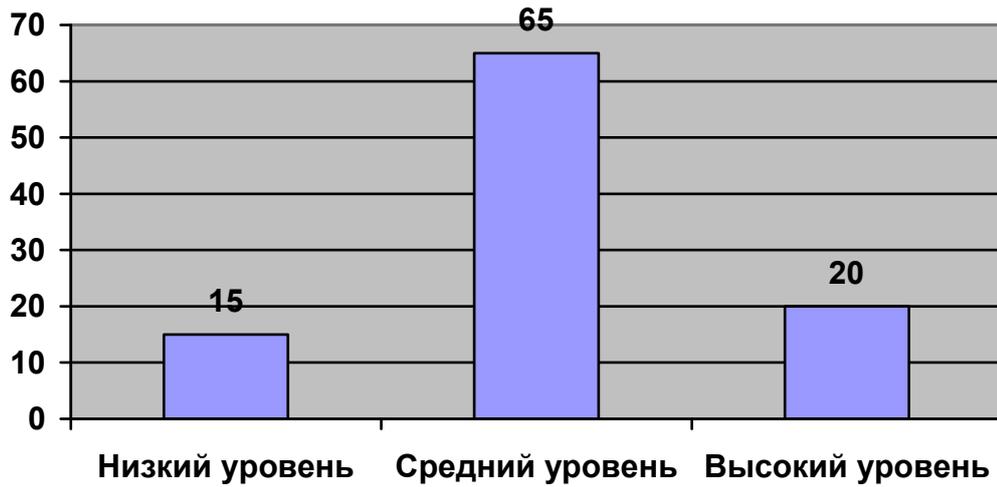


Рисунок 2 – Коммуникабельность детей (в %)

Экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность.

Большинство детей имеют интонационно невыразительную речь, скудное использование мимики, пантомимики. В качестве ответов зачастую используют отрицательное или положительное покачивание головой, заменяя вербальный ответ.

Это 75% испытуемых.

15% - имеют интонационно выразительную речь;

10% - не использовали невербальные средства общения.

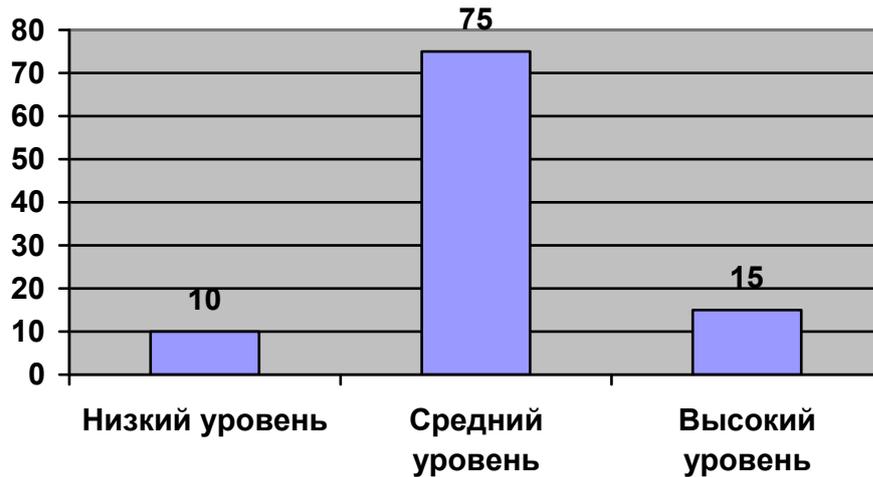


Рисунок 3 – Экспрессивность общения (в %)

Степень самостоятельности, использование помощи при выполнении заданий.

60% детей требуется незначительная помощь в выполнении заданий, в виде подсказок, поощрений;

30% необходима помощь со стороны экспериментатора в структурировании и выстраивании диалога;

10% самостоятельное, точное, полное воспроизведение текста.

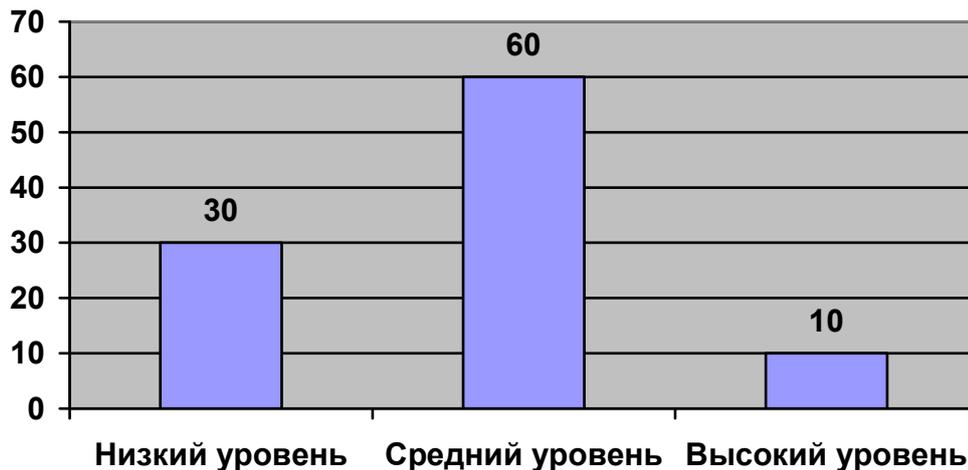


Рисунок 4 – Степень самостоятельности детей при выполнении заданий (в %)

Полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.

60% детей имели отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста. Пользовались короткими малоинформативными фразами с длительными паузами и трудностями начинания. Требовалось дополнительное стимулирование речевой активности.

25% имели нарушение в структурировании диалога, ответы не соответствовали смыслу беседы. Дети отвлекались на побочные ассоциации. Молчали либо использовали качания головой, вместо вербальных ответов.

15% отвечали полно, развернуто в соответствии с предложенной темой.

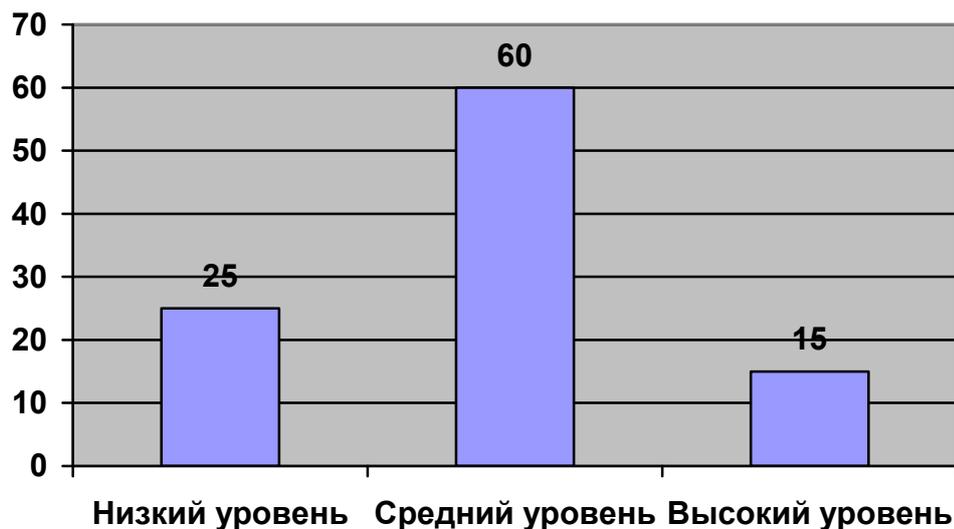


Рисунок 5 – Полнота изложения (в %)

Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений.

55% детей в основном использовали при ответах простые распространенные предложения с единичными аграмматизмами.

30% имеют лексически бедную, неточную речь в которой встречаются грубые аграмматизмы.

15% использовали правильно оформленные простые распространенные и сложные предложения.

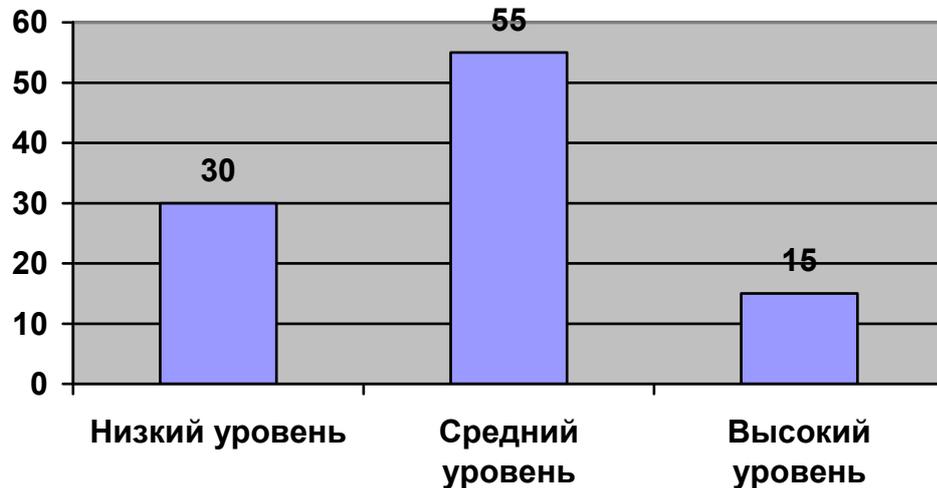


Рисунок 6 – Умения детей использовать разные речевые средства (в %)

Данные представлены в (приложении А).

Например, Артем Я. показал низкий уровень форсированности диалогического общения, вел себя отстраненно, в контакт вступал неохотно, отвечал односложно, часто вместо вербальной речи использовал жесты.

Сколько у тебя друзей? отрицательно качает головой.

У тебя нет друзей? Да.

В какие игры ты любишь играть? Не знаю.

Как ты позовешь друга играть? Меня нет друзей.

Ты не обижаешь ребят в группе? Отрицательно кивает головой.

У детей со средним уровнем диалогического общения в речи встречаются отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, единичные аграмматизмы. Им требуется незначительная помощь экспериментатора в виде подсказок. Ребенок чаще участвует в общении по инициативе взрослого, редко использует невербальные средства общения.

Например, Вячеслав Ч. в контакт вступает сразу, проявляет интерес к разговору. Часто отвлекается от заданной темы разговора, в тексте много неточностей. В речи встречаются аграмматизмы.

Как тебя зовут? Сколько лет? Слава, а фамилия моя Чащин. Я долго не буду ходить. На лето я не хожу.

Сколько у тебя друзей? Ну дома один, а в садике пятеро. Одна девочка, пять мальчиков. Я тоже учусь считать, Артем не умеет – буквы забывает...

Во 2 серии заданий мы изучали особенности диалогической речи детей в специально организованной учебной деятельности. С детьми проводилось занятие «В гостях у героев мультфильмов» на котором рассматривались и обсуждались знакомые детям герои мультфильмов. Экспериментаторы наблюдали за ходом занятия с последующим анализом.

Анализ занятия велся по показателям:

- умение участвовать в общем разговоре по поводу наглядного материала и умение не отвлекаться от содержания;

55% детей умеют слушать и понимать речь, но часто отвлекаются от заданной темы. В обсуждении, в основном, участвуют по инициативе других.

20% не проявляют активности, малоразговорчивы, невнимательны.

25% проявляют активность в общении, умеют слушать и понимать речь.

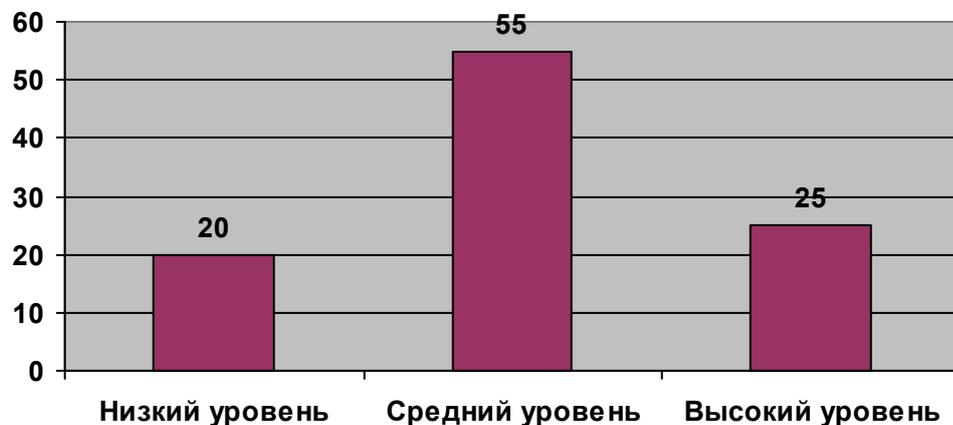


Рисунок 7 – Умение детей участвовать в общем разговоре (в %)

- умение выслушивать воспитателя и товарищей, не перебивая;

70% детей умеют слушать собеседника, не перебивая, но пользуются этим нерегулярно. Для соблюдения правил этикета требуется пристальное внимание со стороны педагога.

20% умеют пользоваться правилами этикета.

10% не пользуются правилами этикета.

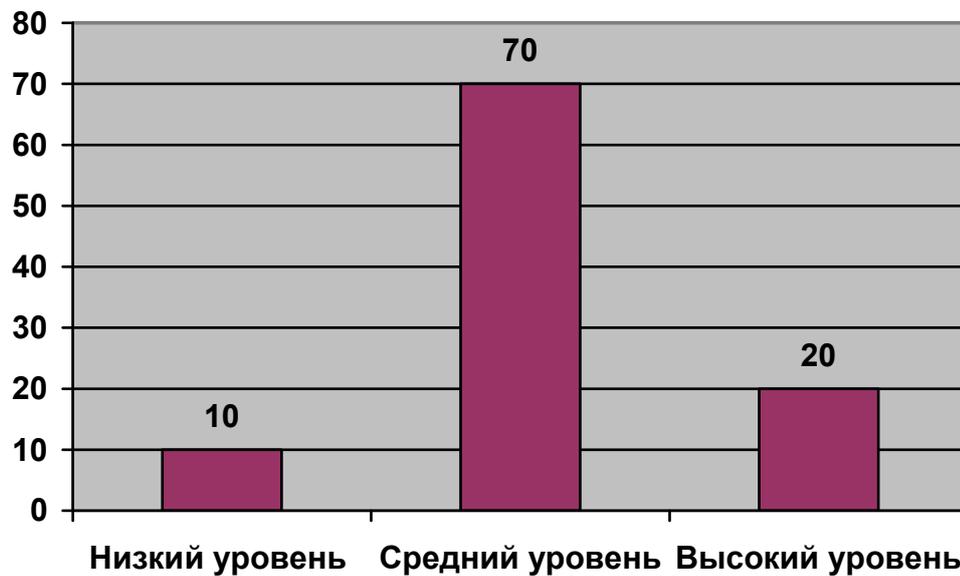


Рисунок 8 – Умение детей пользоваться речевым этикетом (в %)

- умение задавать вопросы;

35% детей не могли при вопросах последовательно излагать свои мысли, точно передавать содержимое;

50% детей при вопросах пользовались короткими, малоинформативными предложениями;

15% излагали мысли четко и последовательно.

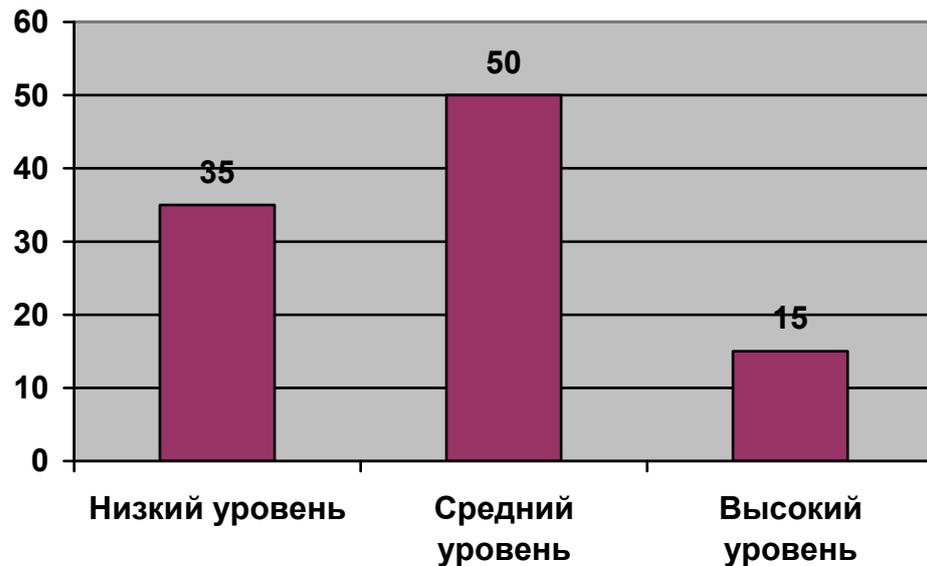


Рисунок 9 – Умение детей задавать вопросы (в %)

Полученные данные представлены в (приложении Б).

Блок № 2. Выявление и оценка свойств темперамента.

Для выявления и оценки свойств темперамента мы использовали две группы методик:

Первая группа включает методики позволяющие судить о свойствах темперамента по реакциям и практическим действиям человека в различных жизненных ситуациях. Определяли динамические особенности индивидуального поведения дошкольника: скорость реакции, уровень активности, общий темп деятельности ребёнка и его эмоциональность.

Методика «Перенос кубиков».

По результатам методики выявлено:

Сангвиники – 45%

Холерики – 15%

Флегматики – 25%

Меланхолики – 10%

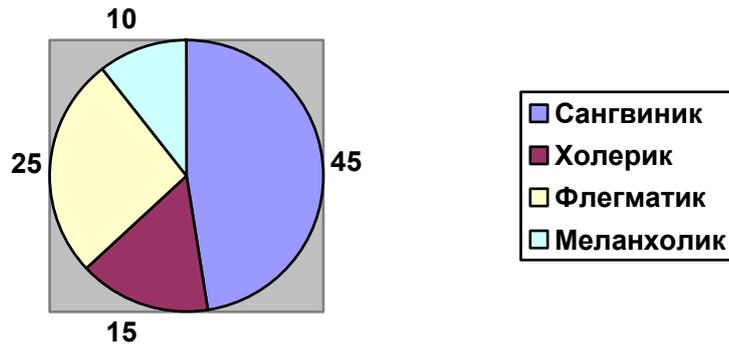


Рисунок 10 – Распределение детей по типам темперамента, методика «Перенос кубиков»

Данные представлены в (приложении В).

Методика «Наконечник»

По результатам методики, выявлено:

Сангвиники – 50%

Холерики – 20%

Флегматики – 20%

Меланхолики – 10%

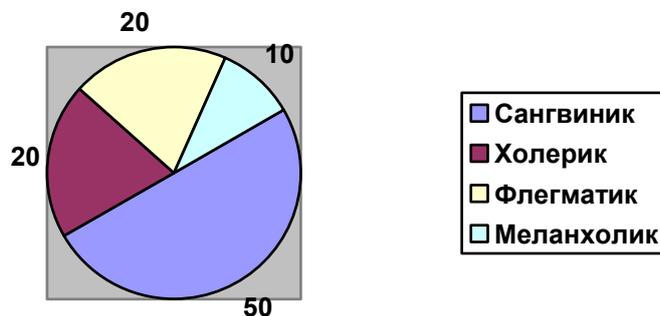


Рисунок 11 – Распределение детей по типам темперамента в группе, методика «Наконечник»

Данные представлены в (приложении Г).

Вторая группа представляет опросники-тесты для самих дошкольников и их родителей.

По полученным результатам, в группе:

Сангвиники – 45%

Холерики – 30%

Флегматики – 15%

Меланхолики – 10%

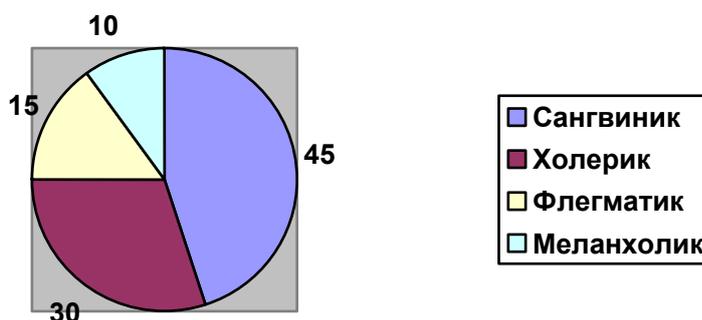


Рисунок 12 – Распределение детей в группе по типам темперамента, опросник Айзенка (в %)

Данные представлены в (приложении Д).

Анализируя результаты проведенных методик на определение темпераментных особенностей, мы устанавливали преобладающий тип темперамента для каждого ребенка.

В данной испытуемой группе процентное соотношение по типам темперамента представлено в (приложении Е).

Основная часть группы – сангвиники, их 50% от всех детей, флегматиков 20%, холериков – 20%, меланхоликов – 10%

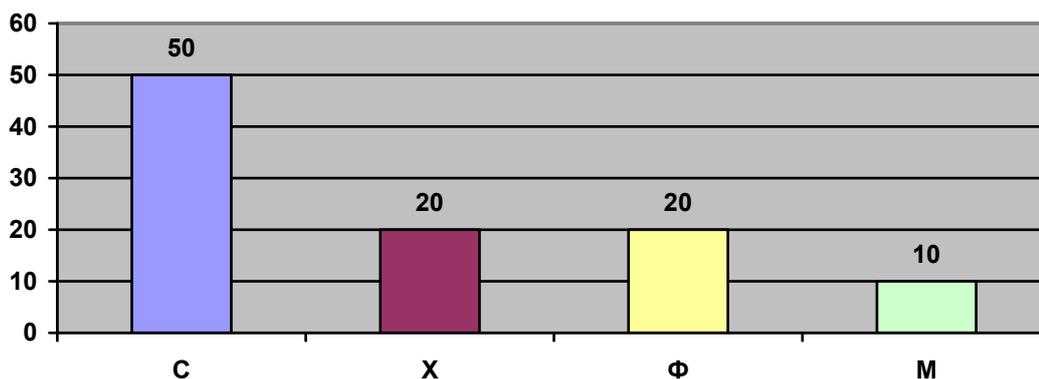


Рисунок 13 – Распределение детей по типам темперамента в группе (в %)

Наблюдая за воспитанниками данной группы, очевидно, что поведение ребят очень отличается. Одни, легко возбудимые, шумные, энергичные их сложно успокоить, привлечь к выполнению задания. Другие медлительны, вялы, малоподвижны, неэмоциональны.

Например, Саша К. , очень подвижный, шумный мальчик. Он очень активно и легко включается в игры, повышенно возбудим. По ходу игры бурно реагирует на происходящее, возмущается. Неудачи вызывают раздражение, но он долго не сдаётся. Свои неудачи бурно объясняет тем, что ему мешают остальные ребята. Очень хочет победить. Его поведение неустойчиво, настроение переменчиво. Работоспособность напрямую зависит от собственной заинтересованности в задании. Когда действие переходит к другому ребёнку, он отключается от задания, проявляет двигательную расторможенность, на замечания не обращает внимания. Диагностика типа темперамента Александра указала на значительную экстраверсию, ребёнок общителен, имеет большой круг друзей. Сам стремится к контактам, в том числе и с новыми людьми. Любит играть, гулять со сверстниками. Ребёнок активен, стремится к новым впечатлениям, может дать волю чувствам. Так же ответы Саши говорят о эмоциональной неустойчивости. Поведение ребёнка в значительной степени зависит от текущего состояния: в спокойном состоянии он уравновешен, в возбужденном может реагировать бурно. Возможны импульсивность, вспыльчивость, агрессия. Подведя итоги

по полученным данным, мы можем сделать вывод о том, что у Александра ведущий тип темперамента – холерический.

Противоположное поведение показывает Анна Е, она несколько смущенно ждет своей очереди в игре, действует спокойно, старается. Двигается неторопливо, на обидные возгласы мальчишек о долгом выполнении задания не реагирует, усердно продолжает делать новые попытки, пока не достигает результата. Анализ ответов Анны на вопросы диагностики типов темперамента говорит об умеренной интроверсии. Девочка не испытывает особой потребности в общении (круг друзей ограничен), но может пообщаться, если в какой-то ситуации это необходимо. Она не участвует в коллективных мероприятиях. Отличается ровным настроением, эмоции проявляет сдержанно. Анна имеет высокую эмоциональную устойчивость, отличается невозмутимостью, из-за пустяков не расстраивается. Она сдержана в общении, в поведении, контролирует свои поступки. На основании этого, мы можем сделать вывод о том, что у Анны ведущим типом темперамента является - флегматический.

Проанализировав все методики, мы увидели.

Вступая в коммуникацию дети используют в основном простые нераспространенные и распространенные предложения, имеют сложности с грамматическим оформлением высказывания. Встречаются ошибки морфологического характера. Например: "Они играет и добрый"; "Большие уши у чебурашка". Дети допускали ошибки в построении высказывания в ответе на вопрос, нарушая согласования в роде, числе, падеже.

Мы выделили 3 группы детей по уровню сформированности диалогической речи.

Первую группу составили дети с низким уровнем диалогического общения. Они при выполнении заданий, в основном, не вступали в общение (молчали), заменяя вербальные ответы жестами либо отвечали на вопросы однословно, часто неадекватно. Словарный запас отличался бедностью. Их высказывания имели грубые аграмматизмы структурного,

морфологического и семантического характера. Задания не вызывали интереса. Поведение отличалось отсутствием активности. Детям сложно было организовать мыслительную деятельность для ответа на вопросы беседы, а так же для поддержания разговора о героях мульт.фильма. Они не могли задавать вопросы поскольку уровень знаний и словарный запас был низок, а мыслительные процессы анализа, выделения главного затруднены.

Из 6 человек с **низким уровнем** диалогической речи :

- 3 человека имеют флегматический тип темперамента (15%)
- 2 человека – сангвинический (10%)
- 1 человек – меланхолический (5%)

Вторую группу представляют дети со средним уровнем развития диалогической речи. Они решали коммуникативные задачи и достигали цели при выполнении заданий, но испытывали определенные трудности. Диалоги детей этой группы отличались недостаточной информативностью, что обусловлено низким уровнем знаний и сведений об окружающем. В диалоге нарушались смысловые связи между репликами диалогического единства, а так же логичность построения высказывания. Имели место аграмматизмы.

Недостаточный словарный запас и несформированность грамматического строя речи затрудняли оформление результатов мыслительной деятельности языковыми средствами. Вопросительные слова употреблялись однообразно, поэтому дети не могли получить всю необходимую информацию.

Из 11 детей со **средним уровнем** диалогической речи:

- 7 человек – сангвиники (35%)
- 2 человека – холерики (10%)
- 1 человек – флегматик (5%)
- 1 человек – меланхолик (5%)

Третья группа дети с высоким уровнем развития диалогической речи. Показали самостоятельное, логическое изложение текста. Высказывания имели правильно оформленные простые распространенные и сложные предложения. Дети использовали выразительные интонации, проявляли активность в общении и интерес к заданиям. В речи встречались единичные аграмматизмы в согласовании рода, числа и падежа.

Из 3 детей с **высоким уровнем** развития диалогической речи:

- 2 человека – сангвиники (10%)
- 1 человек – холерик (5%)

Таким образом, большинство детей исследуемой группы с **низким уровнем** развития диалогической речи имеют флегматический тип темперамента, то есть данный тип темперамента влияет на низкую сформированность диалогической речи. Дети с флегматическим типом темперамента обладают малой активностью, малоразговорчивы, не инициативны. Процессы торможения при данном типе темперамента преобладают над процессами возбуждения. У детей имеющих низкий уровень развития диалогической речи не встречается холерический тип темперамента, это обусловлено тем, что дети с данным типом проявляют высокую активность, инициативу в общении – энергичны, разговорчивы, несмотря на недостатки речи.

Большинство детей со средним и высоким уровнем развития диалогической речи имеют сангвинический тип темперамента, так же встречается холерический тип. Соответственно эти типы темперамента благотворно влияют на формирование диалогической речи, что объясняется высокой активностью, инициативностью в общении – энергичны, разговорчивы, несмотря на недостатки речи.

На каждом уровне развития диалогической речи есть сангвиники.

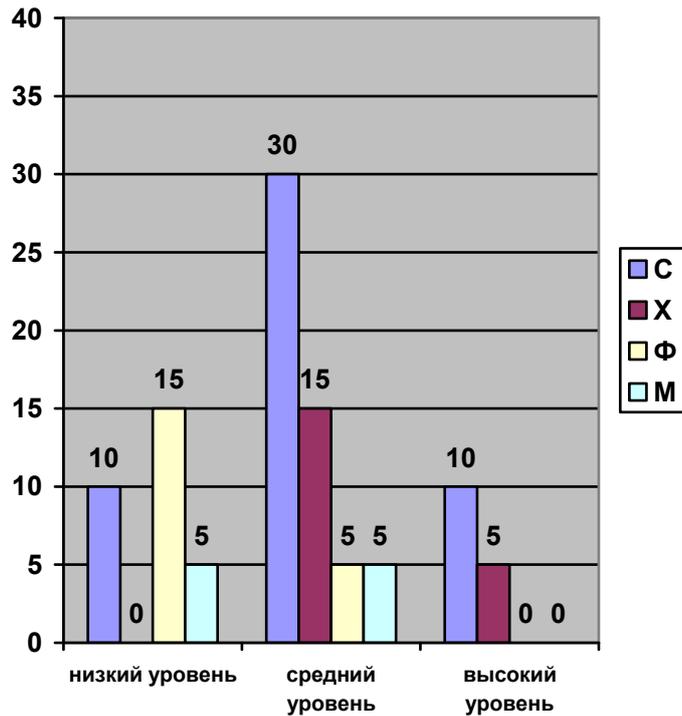


Рисунок 14 – Сформированность диалогической речи и типы темперамента у детей 5-7 лет с ОНР III уровня (в %)

Данные представлены в (приложении Ж).

Таким образом, мы выявили:

1. Диалогическая речь старших дошкольников с ОНР III уровня имеет особенности затрудняющие общение;
2. Дети с разными уровнями развития диалогической речи имеют разные возможности в ведении диалога;
3. Темпераментные характеристики оказывают влияние на формирование диалогической речи.

Поэтому, необходима работа по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, учитывая их темпераментные характеристики.

2.3. Методические рекомендации по формированию диалогической речи детей с ОНР III уровня имеющими разные темпераментные характеристики

Мы выявили, что диалогическая речь старших дошкольников с ОНР III уровня имеет особенности затрудняющие общение:

- низкие лексико-грамматические возможности;
- низкая коммуникабельность;
- отсутствие экспрессивности в общении;
- отсутствие самостоятельности;
- неумение ставить вопросы и отвечать на них;
- неумение логической организации диалогического общения;

Дети с разными уровнями развития диалогической речи имеют разные возможности в ведении диалога;

Темпераментные характеристики оказывают влияние на формирование диалогической речи.

В связи с этим на основании анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента определено содержание логопедической работы по формированию диалогической речи детей с ОНР III уровня, учитывая темпераментные особенности детей.

Коррекционная работа строится в соответствии с общедидактическими и специальными принципами логопедического воздействия.

Принцип деятельностного подхода предполагает, что логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста должна осуществляться в процессе игровой деятельности, которая является ведущей для данного возраста.

Принцип поэтапного формирования связан с постепенным усложнением содержания логопедических упражнений – от простого к сложному. Вследствие этого предполагается поэтапная работа над формированием диалогической речи детей, от простого к сложному.

При этом, в соответствии с *принципом развития*, в процессе логопедической воздействия необходимо определить конкретно те задачи, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка, то есть определить уровень актуального развития диалогической речи и возможности ребенка в зоне ближайшего развития.

Онтогенетический принцип предполагает разработку методики коррекционно-логопедического воздействия с учетом последовательности формирования форм речи в онтогенезе .

Опираясь на *принцип системности*, следует рассматривать процесс формирования диалогической речи в тесной взаимосвязи с другими структурными компонентами речи как сложной функциональной системы. Следовательно, параллельная работа должна охватывать все направления: развитие фонематической стороны речи и лексико-грамматического строя.

Принцип комплексности гласит, что для логопедического заключения необходим анализ речевых и неречевых симптомов, то есть соотнесенность развития речи и других психических функций : внимания, памяти, мышления, темпераментных особенностей .

Принцип индивидуального подхода гласит, что общие законы психического развития проявляются у каждого ребенка своеобразно.

Принцип развития и коррекции когнитивных и речевых компонентов (включение в образовательную деятельность специальных упражнений по развитию когнитивных компонентов на речевом материале с применением наглядности).

Учитывая общие закономерности развития диалогического общения детей с нормальным речевым развитием, а так же специфические особенности его становления у детей с общим недоразвитием речи. Мы предположили, что эффективным путем формирования диалогической речи детей с ОНР III уровня, будет путь поэтапного овладения диалогической речью в специально организуемых условиях, максимально приближенных к естественному общению. Для этих целей необходимо обеспечить переход от

непосредственной помощи логопеда к самостоятельному использованию детьми полученного опыта в диалоге. Данный путь способствует совершенствованию диалогической речи и возможности ребенком в дальнейшем перенести полученный опыт в новые ситуации общения.

Представляется необходимым реализация интерактивной стратегии , через эмоциональное вовлечение ребенка в обучающий процесс. Для этого на занятии необходимо создавать атмосферу доброжелательности, проявлять высокую степень включения со стороны логопеда, уметь мотивировать ребенка на успех, используя знания о его темпераментных особенностях.

Таким образом, формирование диалогической речи мы будем вести по двум блокам: подготовительный и основной. Подготовительный блок включает развитие и формирование лексико – грамматических категорий. Основной блок – формирование диалогической речи, разделен на 3 этапа:

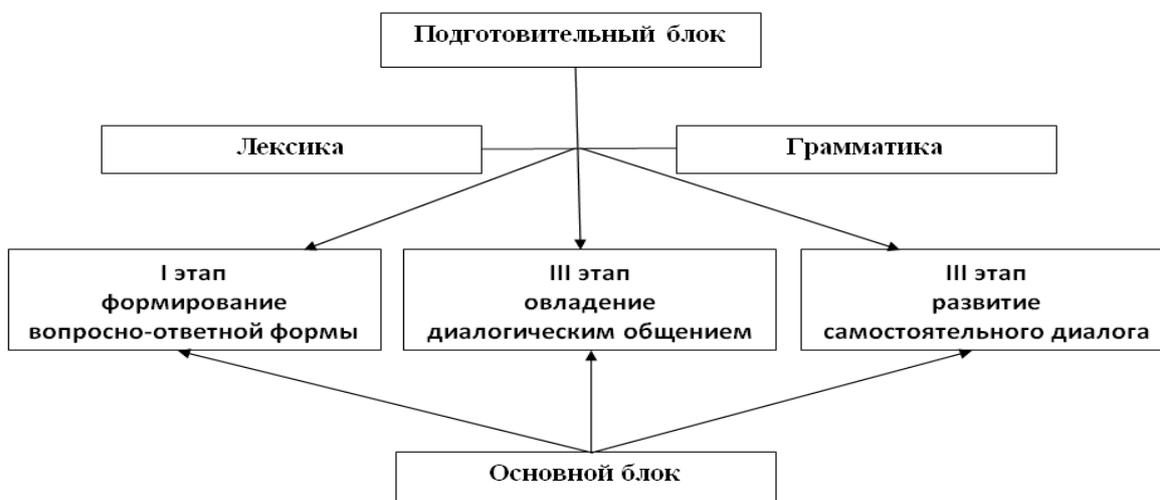
I этап - формирование вопросно-ответной формы;

II этап - овладение диалогическим общением;

III этап - развитие самостоятельного диалога.

Причем подготовительный блок является обязательной частью всех этапов основного блока.

Таблица 1 - Модель формирования диалогической речи



1 БЛОК - ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ

Формирование лексико – грамматических категорий.

1. Актуализация и расширение словарного запаса.

Накопление словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи необходимо осуществлять в количественном и качественном направлениях. Это и понятийные накопления и формирование умения правильного использования: морфологии, синтаксиса.

На коррекционно – развивающих занятиях по тематическим направлениям (игрушки, животные, транспорт и т.д.) подбирается лексический материал и отрабатывается в непосредственной деятельности – игровой или с помощью наглядных пособий. Ребенок знакомится со словом в предметной соотнесенности и со сведениями связанными с этим предметом, а так же со словом – как обобщением. Таким образом, формируются смысловые поля по изучаемой теме.

Усвоение морфологических правил происходит параллельно с обогащением словарного запаса. Ребенок, овладевает значением слова, овладевает его произносительной стороной с изменяющимися морфологическими единицами, соотнося изменившееся слово с действительностью. Для усвоения очень важна речевая активность самого ребенка, чем чаще он произносит слово или словосочетание с определенными морфологическими правилами, тем быстрее проходит автоматизация этого правила и умения употреблять его в речевой практике.

Знакомство с глаголами и прилагательными позволяет развивать элементы абстракции, так как значение их составляют действие и признак, которые могут быть совмещены с любым другим предметом. Пр. Что может быть мягким? И т.д.

Необходимо закреплять у детей понятия причины и следствия, различия и сходства и т.п. Для этого использовались сравнения, сопоставления, анализ, синтез.

2. Развитие грамматического строя речи.

Формирование грамматических средств языка начинается с усвоения одно – двухсловного предложения с постепенным наращиванием слов и средств связи слов в предложении.

Задания 1 Блока отрабатываются параллельно на всех этапах работы основного блока (приложение К).

2 БЛОК – ОСНОВНОЙ

Формирование диалогической речи.

I этап - формирование вопросно-ответной формы

На первом этапе развития диалогической речи основной задачей является обучение детей отвечать на вопросы и самим их задавать .

Вопросно-ответные реплики диалогического единства всегда объединяются семантическими и синтаксическими связями. Эта связь может быть соотносительной, то есть ответная реплика будет полностью соотноситься со всем предложением. Связь может выступать в виде повторения, замещения, восполнения в составе второй реплики, какими-либо из членов предложения первой реплики или всего предложения в целом. В следствии этих особенностей, ребенку с ОНР легче составлять высказывание, так как в ходе вопросно-ответной формы диалога у ребенка снимается необходимость подыскивать нужное слово, словосочетание, грамматическое оформление, так как предыдущая реплика помогает составить ответную речевую реакцию.

С помощью диалогов, представляющих вопросно-ответные высказывания, целесообразно тренировать отдельные речевые модели (ответы). Чтобы дети могли их использовать в беседах на последующих этапах.

Учитывая речевые и мыслительные возможности ребенка необходимо использовать различные виды вопросов с постепенным их усложнением.

Обучение детей с **низким уровнем** диалогического общения необходимо начинать с формирования высказывания на вопросы:

1. Отработка вопросов, отвечая на которые, ребенок повторял структуру вопросительного предложения, но без вопросительного слова или вопросительной интонации с добавлением 1-2 слов.

-Ты кушал сегодня кашу?

- Да, я кушал сегодня кашу.

- Нет, я не кушал сегодня кашу.

Дальнейшее усложнение вопросительного предложения позволит ребенку упражняться в составлении высказывания.

2. Вопросы, содержащие часть ответа, активизируют возможности ребенка при ответе на него в завершении предложной конструкции, употреблять второстепенные члены предложения

- Кого ты видел в зоопарке?

- Я видел в зоопарке, льва, медведя ...

Обучение группы детей со **средним уровнем** диалогического общения необходимо начинать с формирования высказывания на вопросы с использованием временных изменений: прошедшее, настоящее время, затем будущее.

3. Отработка вопросов, касающихся прошлого или настоящего события. В данном случае ребенок мысленно может представить ход действий и сказать о них.

-Чем ты занимался летом?

- Тебе понравился праздник?

4. Отработка ответов на вопросы, говорящих о будущем времени и действиях в нем. Является более сложными, так как ребенку необходимо представить события, которые могут происходить, сформулировать их и выразить речевыми средствами.

- Чем ты будешь заниматься вечером ?

Наиболее сложными для детей с ОНР являются вопросы, направленные на объяснение событий действительности, предполагающие в ответе использования элементов монолога . По мере

освоения ребенком таких форм вопросов, мы можем предположить, что усвоение знаний идет уже не на механическом уровне запоминания, а на уровне активной мыслительной деятельности, направленной на анализ, обобщение, классификацию, синтез и т.д.

5. Отработка вопросов предполагающих в ответе элементы монолога:

Какое время года тебе нравится и почему?

Обучение ребенка ответам на различные виды вопросов, с постепенным их усложнением, позволит сформировать у них умение лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности.

6. Упражнение детей в умении задавать вопросы, обеспечит активизацию мыслительных операций и научит получению новых знаний. Коммуникативное намерение, лежащее в основе порождения вопросительного предложения - это стремление получить определенную информацию, а его коммуникативная функция может быть представлена как функция запроса информации. Именно вопрос в общении выступает в роли связующей единицы между общением и мышлением, как важнейшее звено в процессе мышления. Без вопросов невозможно освоение новых знаний, обмен мыслями между людьми.

Разные виды вопросительных предложений оформляются специальными лексико-синтаксическими средствами - вопросительными словами.

- **Отработка использования вопросительных слов.**

а) Упражнения по постановке вопроса с вопросительными словами, с помощью которых можно уточнить название предмета, объекта:

- кто?

- что?

б) Позволяют определить качества и свойства предмета:

- какая?

- какое?, -ой?, -ие?

в) Принадлежность, отнесенность чему – либо:

- чей ?

г) Признак действия:

- как ?

д) Место нахождения:

- где?

Для обучения можно предложить детям ролевую игру.

Рекомендации по учету темпераментных особенностей на 1 этапе работы по формированию у детей с ОНР III уровня вопросно-ответной формы предложения.

Сангвиники. Отрабатывая отдельные речевые модели ответов, на постепенно усложняющиеся вопросы необходимо проявлять требовательность и контролировать чтобы выполнение заданий было качественное. Педагог должен особое внимание уделить полному последовательному повтору, не допускать поверхностного выполнения.

Целесообразно вводить игры и задания на умение владеть своими чувствами, сосредотачиваться на задании, приведены в (приложении 3).

Холерики. Необходимо поддерживать особо щадящий режим работы, желательно проводить занятия в первой половине дня. При отработке ответов уместно вводить двигательные упражнения для регуляции двигательной активности и сосредоточении на задании.

Например, использование мяча: педагог произносит вопрос и бросает мяч ребенку. Ребенок отвечает и кидает мяч обратно.

Целесообразно использовать различные дидактические материалы, игрушки посредники, которые будут способствовать сосредоточению на задании, воспитыванию умения ждать своей очереди в ответах.

Надо считаться с тем, что ребенок-холерик легко возбуждается, его трудно остановить, успокоить, поэтому задания должны быть соизмеримы с возможностями. Педагог должен уметь предотвратить вспышку возбуждения при первых проявлениях.

Например, резкое переключение деятельности или появление гостя (в виде игрушки посредника) с неожиданным заявлением: вопрос, шутка, задание.

Флегматики. Группа детей на первом этапе должна быть с приблизительно одинаковыми темповыми характеристиками. Отработку вопросно – ответной формы предложения нужно начинать в комфортном для ребенка темпе, по мере усвоения структуры задания темп нужно увеличивать, для этого можно ввести задания которые в свою инструкцию включают ограничение времени.

Например, « беседа на перроне». Ребенок должен отвечать, а далее задавать вопросы пока не уехал поезд.

Целесообразно вводить стимулы – поощрения, эстафеты и т.д. для активизации деятельности. Игры и упражнения для детей с флегматическом типом темперамента, приведены в (приложении 3).

На занятии с **ребенком – меланхоликом** особенно важно соблюдать щадящий режим и принцип постепенности. Желательно начинать занятия в небольших подгруппах.

Так как у детей со слабым типом нервной системы есть трудности установки взаимодействия с коллективом и сверстниками, со стороны педагога необходима помощь, для включения ребенка в деятельность. На первом этапе - помощь в начинании ответов. Целесообразно ввести игровые атрибуты – посредники.

Например, помоги незнайке..., зайчик пришел в гости и спрашивает...

Необходимо провести мероприятия по повышению социальной значимости ребенка в коллективе, это поможет раскрепоститься и почувствовать уверенность в своих силах. Обязательно вводить физ.минутки и игры для периодического отдыха. Игры и упражнения даны в (приложении 3).

На первом этапе одним из важных моментов может выступать взаимодействие с психологом по проведению игровой психокоррекции. Рекомендованы психокоррекционные игры направленные на сплочение и

организацию группы, на подготовку детей к более серьезным комбинированным играм следующего этапа. Игры с приемами телесной психокоррекции направлены на развитие тактильных и эмоциональных контактов у дошкольников, снятия внутреннего напряжения.

Для детей с недостатками речи рекомендуется так же использовать приемы арт – терапии, основанные на переживании и смене психологических состояний в процессе лепки, рисовании. Выбор этих средств связан с особенностями детей данной категории, испытывающих трудности при оречевлении своих переживаний и проблем. Эти занятия проводит психолог совместно с воспитателем или логопедом в группе не более 10-12 детей.

Для усиления позитивных внутренних процессов, для усиления их речи хорошо использовать музыкальное сопровождение (музыкотерапия).

При нарушении общения у детей рекомендуется использовать следующие приемы музыкотерапии:

- Сопровождение действий ребенка музыкальным отрывком, исполненным на разных музыкальных инструментах, созвучных настроению и характеру выполняемых действий;
- Сопровождение голосом. Взрослый комментирует движения, выполняемые ребенком, пропевая под мелодию, соответствующую настроению ребенка;
- Совместная игра на музыкальных инструментах, помогает установке межличностных контактов.

Занятия проводятся в музыкальном зале совместно с музыкальным работником. Группа детей 10-12 человек.

Второй этап коррекционно-логопедической работы должен решать задачи, направленные на обучение ребенка диалогу.

1.Необходимо научить ребенка ориентироваться в содержании высказываний: уметь найти основную мысль, определить тему высказываний;

2. Сформировать умение логически верно и последовательно строить высказывания: определить с чего начать высказывание, чем закончить и осуществить переход от одной мысли к другой;

3. Научить ребенка отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания; пользоваться вопросительным предложением.

С повышением у ребенка уровня развития языка усложнятся мотивы общения. Количество и качество взаимодействия, в котором обучаемые принимают активное участие. Для повышения мотивации общения необходимо создавать ситуации, приближенные к реальной действительности детей и вызывающие формирование чувственного опыта.

Для реализации коммуникативной функции речи и активизации языковых средств необходимо создавать разные ситуации. Ситуации, приближенные к реальной действительности - это облегчает мыслительные процессы и речевые высказывания ребенка. Важно научить ребенка создавать план высказывания, опору на чувственную действительность для передачи его содержания. Это обеспечивает внутреннюю основу развития структуры высказывания. В дальнейшем ситуация может возникнуть в памяти, помогая восстанавливать уже слышимые и произносимые слова, словосочетания. Значимая ситуация, будет являться активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности ребенка, проявляющейся в диалогическом общении. Она способствует усвоению речевого материала и активизации мыслительной деятельности. С помощью ситуации осуществляется перевод внутренней речи во внешнюю, обеспечивается подбор и выбор лексики для речевого высказывания.

Ситуации могут иметь тематическую направленность с постановкой проблемы, использованием яркой наглядности в которой дети играют отведенные роли. Например, путешествие на дальнюю галактику и знакомство с местными жителями (приложение 3).

Составление диалогов по схеме (модели), детям предлагают схематическое изображение последовательности изложения содержания

беседы на определенную тему. Глядя на каждую последующую картинку, дети предполагают вопрос и ответ, связанный с изображением.

Например, беседа о животном. Схема представлена 6 картинками. На первой - изображение животного. Вопрос: "Кто это?" - уточняет название животного. На второй - изображение леса и дома. Дети уточняют, домашнее или дикое животное. Третья картинка с изображением различных жилищ животных, позволяет детям выяснить, где живет животное. Четвертая картинка помогает уточнить внешний вид животного. Пятая картинка с изображением продуктов питания помогает выяснить, чем питается данное животное. Шестая картинка с изображением детенышей уточняет их название.

Аналогичные схемы-модели можно использовать для беседы в форме диалога, при работе с другими темами: "Одежда", "Овощи", "Мебель" и др.

Беседы – диалоги по сюжетной картинке. У ребенка имеется наглядная помощь в определении предмета высказывания и в отборе необходимого языкового материала для оформления высказывания.

Диалог-драматизация – эффективный способ формирования диалогической речи. Изначально используются знакомые сказки ("Теремок", "Репка" и др.), затем сказки предложенные программой. Детям предлагается заучить диалог героев сказки, рассказа, затем они самостоятельно должны его воспроизвести. Возможны просмотры сказки с озвучиванием ее персонажей детьми. Роли должны распределяться предварительно.

Рекомендации по учету темпераментных особенностей на 2 этапе работы по обучению детей с ОНР III уровня диалогу.

Ситуации с тематической направленностью, диалоги – драматизации, творческие сюжетно – ролевые игры приближенные к реальным событиям разыгрываются учитывая темпераментные особенности детей.

Меланхоликов, флегматиков – робких, заторможенных детей целесообразно назначать водящими, лидерами. Это поможет решить

личностные и межличностные проблемы, такие как поднятие самооценки, уверенности в себе, повышение социальной значимости в группе. Предложенные роли могут иметь повышенную эмоциональную окраску, что поможет в приобретении опыта невербальных, мимических проявлений чувств. Поможет снять или уменьшить произвольный контроль за поведением, а так же увеличить общую активность, эмоциональный и мышечный тонус.

Холерикам и сангвиникам, детям расторможенным и активным будет полезно вводить спокойные игры, роли. Воспитание умения ждать своей реплики, выступления благотворно скажется на отработке речевого этикета.

Использование в работе элементов сказка – терапии, элементарной библиотерапии, поспособствует умению ориентироваться в содержании высказываний: уметь найти основную мысль, определить тему высказываний. При чтении произведений с целью профилактики и коррекции личностных нарушений используются разные жанры выбираемые с учетом: доступности изложения соответствующего уровню речевого развития, сходство ситуаций в книге с реальными событиями жизни детей. Библиотерапия отличается от обычного чтения своей направленностью на определенные состояния, свойства личности.

Рекомендованная литература: «Что такое хорошо и что такое плохо» В.Маяковский, «Маугли» Р.Кипленг, «Дюймовочка», «Дикие лебеди», «Гадкий утенок» Г.Х.Андерсон, русские народные сказки и т.д..

Работа логопеда в союзе с психологом позволяет существенно повысить эффективность коррекционно – педагогической работы, приемы гештальттерапии и телесно ориентированной психотерапии способствуют осознанию собственного тела, своих ощущений. Данная работа поможет ребенку научиться общению и взаимодействию с использованием невербальных средств коммуникации, увеличению диапазона эмоциональных проявлений.

Третий этап обучения включает активизацию и автоматизацию приобретенных умений детей, для самостоятельного пользования диалогом. Важно научить использовать детей усвоенный лексический и грамматический материал в диалогической речи.

Для побуждения детей вступать в коммуникацию целесообразно использовать; диалоги-драматизации, ролевые игры, диалоги по воображаемым событиям при решении проблемной ситуативной задачи, диалоги по картине на заданную тему.

Активность детей стимулируют игры приближенные к знакомым жизненным ситуациям, чувственной действительности: "Магазин", "Званный обед", "Правила этикета" и т.п.), позволяющие ребенку через выполнение ролей проявлять и развивать свои индивидуальные способности.

Функция ролевой игры предполагает стремление ребенка компенсировать свои недостатки, вникнуть в разные стороны жизни людей, приспособиться к реальной жизни и ощутить уверенность в собственных силах. Роль психологически настраивает ребенка на иную форму поведения, речевые и практические действия, которые ожидаются от него в определенной ситуации. Такого рода взаимоотношения позволяют активизировать речевые средства, свойственные для данной ситуации общения, закрепить их в дальнейшем использовании в аналогичных ситуациях. Роль является толчком в преодолении страха говорения.

Диалоги по воображаемым событиям. Являются наиболее сложными формами диалогического общения. Ребенку необходимо владеть определенным багажом знаний о явлениях окружающей действительности, а так же уметь правильно выражать результаты мыслительных операций, связанных с решением ситуативной задачи. Ребенок высказывает свою точку зрения в вопросительной или в повествовательной форме.

Например, сообщаем ситуацию:

- Как мне нужно будет поступить, если у меня порвались брюки?
(зашить, купить новые и т.п.)

-Малыш играл в песочнице и потеряла в песке игрушку. Он плачет.
Что он будет делать дальше? и др.

Дети обсуждают, находят оптимальный вариант дальнейших действий.

Другой вид упражнений направлен на выяснение детьми подробностей происшедшего события:

-Недавно я видела снежного человечка.

У детей возникают различные реакции и они стремятся выяснить недостающие для своего восприятия моменты.

- Где видела? (на детской площадке)
- Что он делал? (Качался на качели)
- Снежные человечки не умеют качаться.
- Это было на нашей детской площадке? И др.

Постепенно ребенка переводим на уровень дискуссии, включая в игровую ситуацию с обсуждением вариантов развития.

Например, Налетел сильный ветер и унес нас в джунгли, давайте решим, что мы будем делать дальше? (дискуссия). Как нам вернуться домой, у кого какие предложения? (дискуссия).

С помощью игровых приемов возможно пробудить интерес ребенка к явлениям окружающей действительности, вызвать потребность в познании. Перед ребенком необходимо ставить проблемные ситуации, доступные его пониманию и побуждающие его к мыслительной деятельности и к желанию познать предмет или явление. Как следствие у ребенка возникают вопросы, стремление самостоятельно выйти из познавательных затруднений (приложение 8).

Рекомендации по учету темпераментных особенностей на 3 этапе работы по обучению детей с ОНР III уровня диалогу.

Логопед участвует в групповых играх и на прогулке. Даются рекомендации воспитателю и родителям по учету индивидуальных

особенностей ребенка в повседневных режимных моментах и домашней обстановке.

Важно помнить, что **дети - сангвиники** быстро устают от однообразия. Привлекательной для них деятельностью они могут заниматься долго, но в моментах однообразности (а они неизбежны в обучающем процессе) они стремятся прекратить эту работу. В отношении этой группы детей важно проявлять строгость и требовательность. Контролировать, чтобы выполнение заданий было качественное, не допускать поверхностного и небрежного выполнения, а самое главное отслеживать доведение дела до конца. Снисходительность к «мелким» нарушениям быстро разрушает выработанные программы действия, для закрепления которых в данном случае требуется очень много времени. Плохо выполненную работу можно предложить сделать заново. Очень важно с малых лет учить ребенка внимательно относиться к сверстникам. Не следует пытаться полностью ограничить живость и активность сангвиника, однако полезно учить его сдерживать при необходимости свои порывы, считаться с притязаниями других. Учитывая особенности ребенка с данным типом нервной системы необходимо подбирать игры и физ.минутки позволяющие тренировать умение владеть своими чувствами, сосредотачиваться на задании, проявлять эмпатию к близким.

Дети с **холерическим типом нервной системы** легко возбудимы, как правило, очень энергичны. Будет ошибочным усердствовать в ограничении двигательной активности. Целесообразно регулировать интенсивность, характер движений (предлагать движения, требующие сосредоточения, точности, сдержанности). Полезно обучать детей точным движениям – метанию в цель, прокатыванию мяча по ограниченной площадке (половице, «дорожке» из шнурков, гимнастической скамейке и т.п.), ловле мяча.

Надо считаться с тем, что ребенок-холерик легко возбуждается, его трудно остановить, успокоить. Ни в коем случае нельзя применять «сильные

меры» воздействия – окрики, шлепки, угрозы. От этого возбуждение только усиливается. С возбудимым ребенком следует говорить спокойно, но требовательно. Следует исключить уговоры. Необходимо понимать, что чрезмерное возбуждение связано со слабым тормозным процессом, поэтому педагогу нужно помочь его обуздать, и здесь будут уместны шутки, юмор.

Холерики нуждаются в особо щадящем режиме, а это ограничение всего, что имеет возбуждающее действие на нервную систему. Особенно во второй половине дня, перед сном. Соответственно занятия желательно проводить в первой половине дня, когда ребенок полон сил.

Возбудимым детям полезно вводить в занятие игры и упражнения помогающие развитию сосредоточенности: настольные игры, конструирование, рисование – словом, все то, что требует усидчивости. Целесообразно использовать задания на выполнение поручений - это дисциплинирует, воспитывает умение управлять собой.

С детьми старшего дошкольного возраста уже можно обсуждать недопустимость резких вспышек и неблагоприятных выходов.

У детей возбудимого типа темперамента следует развивать сдерживающие механизмы: умение ждать, отсрочить свои желания, сдерживать свой импульс. У холерика имеются трудности в выполнении правил общения: спокойно говорить, слушать собеседника, ждать своей очереди, считаться с чужими желаниями. Поэтому его следует учить этикету общения, применяя одобрение, напоминания, иногда замечания. Нельзя недооценивать и положительные качества этих детей: решительность, смелость, энергичность, устойчивость их интересов, инициативность.

На занятии с **ребенком-меланхоликом** особенно важно соблюдать щадящий режим и принцип постепенности. Дети со слабым типом нервной системы с трудом взаимодействуют в коллективе, часто отказываются от совместных игр, избегают разговоров со сверстниками. На ребенка - меланхолика нельзя повышать голос, проявлять чрезмерную требовательность или строгость, наказывать – все эти меры вызовут слезы,

замкнутость, повышенную тревожность и другие нежелательные реакции. Говорить с такими детьми следует мягко, но уверенно, не скупиться на ласку. Нельзя подчеркивать их недостатки – это лишь закрепит их неуверенность в своих силах. Детям-меланхоликам, свойственна высокая чувствительность к допущенным ошибкам и в то же время высокий уровень самоконтроля. Это обеспечивает довольно высокую продуктивность и качество работы, высокую обучаемость. Важно учитывать, что меланхолики – интроверты, поэтому им легче строить контакт через игровые атрибуты. Очень важно помочь им найти друзей, преодолеть робость, неуверенность в себе, излишнюю тревожность.

У меланхоликов необходимо развивать стремление к активности, умение преодолевать трудности. Следует поддерживать положительные эмоции этих детей, а так же вводить физ.минутки и игры для периодического отдыха.

Детям этого темперамента обычно легче проявить себя, самоутвердиться в художественной деятельности (музыкальной, изобразительной и др.), в спокойных играх. Занятия, желательно проводить в небольших подгруппах, с доброжелательными по характеру детьми. Нельзя недооценивать их ценные качества – чувствительность к эмоциональным воздействиям, способность к сопереживанию. Целесообразно вводить игры и упражнения для повышения активности, умения преодолевать препятствия, снижения тревожности и самоутверждения в группе сверстников.

Частой ошибкой при обучении ребенка - **флегматика** является предъявление к ребенку требований без учета его природных особенностей, проявление недовольства нерасторопностью, неловкостью. Окрики, подталкивания еще ни одному флегматику не помогли стать быстрым. Наоборот, такой сильный раздражитель, как окрик, оказывает тормозящее действие на ребенка, и вместо того, чтобы торопиться, он действует медленнее. Бывают случаи, когда ребенок вдруг проявляет не характерный для него темп деятельности, но быстрый темп требует от ребенка большого

напряжения, а «запасы» этого напряжения невелики. Другой ошибкой может явиться отмена всех заданий требующих быстрого исполнения. Об ускорении темпа обучения можно думать только тогда, когда ребенок овладеет необходимыми приемами. Развивать активность, подвижность флегматиков надо постепенно, соблюдая посильность в наращивании темпа. Важно поощрять даже незначительное проявление расторопности, подвижности.

Можно призвать на помощь игры-соревнования, а иногда будильник или песочные часы – учить закончить дело до звонка. Дети с малоподвижной нервной системой предпочитают спокойные игры и занятия. Это важно учесть педагогу, особенно в процессе оказания помощи в оптимизации межличностных отношений флегматика со сверстниками. При оказании помощи флегматику в выработке у него индивидуального стиля деятельности следует опираться на такие присущие ему качества, как уравновешенность, терпимость, самообладание, старательность, аккуратность.

В целях же преодоления возможных инертности и вялости следует включать флегматика в такие виды деятельности, которые требуют от ребенка двигательной активности – занятия гимнастикой, подвижные игры, походы, коллективный труд и др. В этих случаях от темпа, ритма работы ребенка зависит успех общего дела. Если он будет слишком медлителен, то может подвести товарищей. Но нельзя медлительных детей объединять в коллективном труде с теми, чей темп значительно выше. Это важно учитывать при проведении занятий.

В выполнении задания на первых этапах нельзя оставлять ребенка одного, иначе период раскачки может растянуться. Ребенку-флегматику трудно не только начать дело, но и закончить его. Следует заранее предупредить его о необходимости закончить работу, но не прерывать резко. Ребенку – флегматику будут полезны любые подвижные игры.

Важные качества на которые можно опереться: аккуратность, вдумчивость, трудолюбивость.

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование сформированности диалогической речи старших дошкольников с ОНР 3 уровня имеющих разные типы темперамента. Качественный и количественный анализ данных выявил влияние темпераментных особенностей на формирование диалогической речи. Таким образом, проанализировав все методики, мы увидели.

6 человек (30%) имеют **низкий уровень** развития диалогической речи, из них:

- 3 человека имеют флегматический тип темперамента (15%)
- 2 человека – сангвинический (10%)
- 1 человек – меланхолический (5%)

11 детей (55%) имеют **средний уровень** диалогической речи, из них:

- 7 человек – сангвиники (35%)
- 2 человека – холерики (10%)
- 1 человек – флегматик (5%)
- 1 человек – меланхолик (5%)

3 детей (15%) имеют **высокий уровень** развития диалогической речи, из них:

- 2 человека – сангвиники (10%)
- 1 человек – холерик (5%)

Таким образом, большинство детей исследуемой группы с **низким уровнем** развития диалогической речи имеют флегматический тип темперамента, то есть данный тип темперамента может влиять на низкую сформированность диалогической речи, так как дети с этим типом темперамента обладают малой активностью, малоразговорчивы, не инициативны. Процессы торможения при данном типе темперамента преобладают над процессами возбуждения. У детей имеющих низкий уровень развития диалогической речи не встречается холерический тип

темперамента. Этот факт обусловлен тем, что дети с данным типом проявляют высокую активность, инициативу в общении – энергичны, разговорчивы, несмотря на недостатки речи.

Большинство детей со средним и высоким уровнем развития диалогической речи имеют сангвинический тип темперамента, так же встречается холерический тип темперамента, так как дети имеют высокую активность, инициативу в общении – энергичны, разговорчивы, несмотря на недостатки речи.

На каждом уровне развития диалогической речи есть сангвиники.

Заключение

- Речь для ребенка является ведущим фактором развития, так как влечет за собой развитие мышления и самой личности дошкольника.

- В общении ребенок перенимает и присваивает опыт предшествующих поколений, начинает ориентироваться в окружающей действительности.

- Взрослый постепенно развивает речевые средства и возможности ребенка посредством постепенного усложнения задач речевого общения с ним.

- Одной из основных форм общения является диалог.

Диалогическая речь - форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами, акт коммуникации.

Для того чтобы общение сложилось от человека требуются определенные умения: ориентироваться в условиях общения; правильно планировать свою речь, выбирать содержание акта общения и соответствующие ему средства. Быть знакомым с правилами их осуществления – иметь способность воспринимать, понимать, анализировать, мыслить. Нарушение одного из звеньев акта общения не позволит достичь определенных результатов общения.

Медленно и своеобразно идет процесс формирования речи детей с речевой патологией. У детей с выраженным недоразвитием всех сторон речи зачастую наблюдается и психическая недостаточность: слабость памяти, низкая концентрация внимания, отвлекаемость, отсутствие активности либо гиперактивность, утомляемость, инертность нервных процессов. Детей с речевой патологией можно разделить на две категории: имеющих повышенно возбудимый тип нервной системы и с преобладанием тормозных реакций. Говоря о динамической характеристике психической деятельности

ребенка: силе психических процессов, их устойчивости, скорости протекания, мы говорим о темпераменте.

Мы провели исследование, направленное на выявление влияния темпераментных характеристик на формирование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Проанализировав данные, мы выявили:

6 человек (30%) имеют **низкий уровень** развития диалогической речи, из них:

- 3 человека имеют флегматический тип темперамента (15%)
- 2 человека – сангвинический (10%)
- 1 человек – меланхолический (5%)

11 детей (55%) имеют **средний уровень** диалогической речи, из них:

- 7 человек – сангвиники (35%)
- 2 человека – холерики (10%)
- 1 человек – флегматик (5%)
- 1 человек – меланхолик (5%)

3 детей (15%) имеют **высокий уровень** развития диалогической речи, из них:

- 2 человека – сангвиники (10%)
- 1 человек – холерик (5%)

Большинство детей исследуемой группы с **низким уровнем** развития диалогической речи имеют флегматический тип темперамента, то есть данный тип темперамента влияет на низкую сформированность диалогической речи. Дети с флегматическим типом темперамента обладают малой активностью, малоразговорчивы, не инициативны. Процессы торможения при данном типе темперамента преобладают над процессами возбуждения. У детей имеющих низкий уровень развития диалогической речи не встречается холерический тип темперамента, это обусловлено тем,

что дети с данным типом проявляют высокую активность, инициативу в общении – энергичны, разговорчивы, несмотря на недостатки речи.

Большинство детей со средним и высоким уровнем развития диалогической речи имеют сангвинический тип темперамента, так же встречается холерический тип. Соответственно эти типы темперамента благотворно влияют на формирование диалогической речи, что объясняется высокой активностью, инициативностью в общении – энергичны, разговорчивы, несмотря на недостатки речи.

На основании полученных данных разработаны методические рекомендации по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, учитывая их темпераментные особенности.

Таким образом, наша гипотеза о том, что:

1. у детей дошкольного возраста с ОНР имеются особенности диалогической речи, затрудняющие их общение, а так же специфика протекания психических процессов. Поэтому будет наблюдаться влияние темпераментных характеристик на формирование диалогической речи.

2. мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеющих возбудимый и оживленный тип (холерики, сангвиники), уровень развития диалогической речи будет выше, чем у детей имеющих тормозной тип (меланхолики, флегматики).

3. выявленные особенности будут положены в основу разработки методических рекомендаций направленных на формирование диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня учитывая их темпераментные характеристики.

Подтвердилась.

Следовательно, цель нашего исследования достигнута.

Список литературы

1. Аверьянов, М.Д. Детская психология. - М., 1998. – 364 с.
2. Айзенк, Г., Сарджет К. Проверьте свои экстрасенсорные способности: тесты, игры. М., 1997. – 230 с.
3. Ахутина, Т.В., Полонская, Н.Н., Пылаева, Н.М., Цветкова, Л.С. Исследование диалогической речи у больных с афазией // Дефектология. - М., 1987. - N 5. - с. 23-27.
4. Бабич, Н.А. Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. - М., 1984. -N 2. - с. 67-74.
5. Беккер, К.П., Совак, М.А. Логопедия. - М.: Медицина, 1981. - 288с.
6. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у дошкольников / Р.А. Беловой - Давид. - М.: Просвещение, 1972. - с. 32-82.
7. Белоус, В.В. Темперамент и деятельность. - Пятигорск, 1990. - 180с.
8. Богданов – Березовский, М.В. Неговорящие и плохо говорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении. - СПб., 1909. - 63с.
9. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. - М.: Просвещение, 1968. -464с.
10. Божович, Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. -96с.
11. Борякова, Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: Дис...канд.психол.наук. - М., 1983. -155с.
12. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М., 1983. - 94с.
13. Брушлинский, А.В., Поликарпов, В.А Мышление и общение. - Минск, 1990. - 212с.

14. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2009. – 158 с.
15. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН, 1956. - 516с.
16. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти Т. / гл.ред. А.З. Запорожец. - М.: Педагогика, 1982-1984. -Т.2. – 502 с.
17. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений у дошкольников с ОНР // Дефектология. - М., 1988. - N 2. - с. 60-66.
18. Гаркуша, Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду с нарушением речи. Методические рекомендации для воспитателей. - М., 1992. -59с.
19. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961. - 471с.
20. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию.- М., 1996.
21. Гриншпун, Б.М., Селеверстов, В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. - М., 1988. - N 3. - с. 81-84.
22. Гриншпун, Б.М., Шаховская, С.Н. Алалия // Логопедия. – М.: Просвещение, 1989. - с. 262-307.
23. Диагностика и коррекция психологического развития дошкольников / Я.П. Коломенского, Е.А. Панько. - Минск, 1997.
24. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Краткий психологический словарь. - М., 1998.
25. Ересь, Е.П. Темперамент и его воспитание у школьников. - Минск, 1960.
26. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1985. -112с.
27. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / сост.РАБелова-Давид. - М.: Просвещение, 1972. - с. 9-32.

28. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - 60с.
29. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990. -239с.
30. Жутикова, Н.В. Учителю о практике психологической помощи - М., 1988.
31. Запорожец, А.В., Эльконин, Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. - М., 1964.
32. Звегинцев, В.А. Язык и лингвистическая теория. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1973. - 248с.
33. Изард, К.Э. Психология эмоций - С-Пб., 1999.
34. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия: Учебное пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1985. -88с.
35. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Учителю о психологии детей дошкольного возраста - М., 1988.
36. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 350с.
37. Кольцова, В.А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения //Проблема общения в психологии. - М., 1981. -С.60-78.
38. Кольцова, В.А, Мартин, Л. Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности //Психологические исследования общения. - М.: Наука, 1985. -С.207-218.
39. Красина, Е.В. Педагогика. - М., 1976.
40. Кречмер, Э. Теория темпераментов. // Психология индивидуальных различий.
41. Крутиков, В.А., Немов Р.С. Психология. - М., 1994.
42. Кучинский, Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач //Проблема общения в психологии. - М., 1981. -С.92-120.

43. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление. - Минск, 1983. -190с.
44. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов. - М.: Учпдгиз, 1951. -120с.
45. Левшина, Н.В. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя. - М., 1984.
46. Леонтьев, А.Н. Умственное развитие ребёнка. - М., 1970.
47. Леонтьев, АА Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. -304с.
48. Леонтьев, АА Психология общения. - Тарту, 1974. -214с.
49. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. -144с.
50. Лисина, М.И. Проблемы и задачи исследования речи у детей //Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми /под ред. М.И.Лисиной. - М.: Педагогика, 1985. -С.7-32.
51. Логвинова, М.А. Возрастная психология. Учебник. - М., 1996.
52. Логопедия /под ред. Л.С.Волковой. - М.: Просвещение, 1989. - 528с. 94
53. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии. – М., 1998.
54. Лурия, АР. Курс общей психологии. Мышление и речь (лекции 1-6). -М.: Изд-во МГУ, 1970. -143с.
55. Лурия, А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979. -319с.
56. Маклаков, А.Г. Общая психология. - С-Пб., 2000.
57. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Р.Е.Левина. - М., 1961. - с.59-70.
58. Мастюкова, Е.М. О расстройстве памяти у детей с недоразвитием речи //Дефектология. - М., 1972. - N 5. -С.12-18.
59. Мастюкова, Е.М., Ипполитова, М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1985. -192с.

60. Матюшкин, АМ. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. -210с.
61. Мерлин, В.С. Очерк теории темперамента - М., 1964.
62. Мещеряков, АИ. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. - М.: Педагогика, 1974. -327с.
63. Миронова, С.А Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях - М.: Просвещение, 1991. -204с.
64. Миронова, С.А. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. - М.: Просвещение, 1987. -140с.
65. Мирсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. - М., 1981.
66. Морин, Р.Я. Как правильно воспитывать ребёнка. - Донецк, 1992.
67. Мудрик, АВ. Общение как педагогическая проблема: Сборник научн. трудов /под ред. АВ. Мудрика. - М., 1974.-95с.
68. Мухина, В.С. Детская психология: учебник для студентов пед.ин-тов /под ред. Л.А. Венгера. -2-ое изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1985. -272с.
69. Нарушение речи у дошкольников /сост. Р.А. Белова-Давид и Б.М.Гриншпун. - М.: Просвещение, 1969. -С. 10-46.
70. Нарушение речи у дошкольников /сост. Р.А. Белова-Давид. - М.: Просвещение, 1972. -232с.
71. Небылицын, В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. М., 2000.
72. Негневицкая, Е.И., Шахнарович АМ. Язык и дети. - М.: Наука, 1981. -111с.
73. Немов, Р.С. Психология. Учебник. Т.1. - М., 1995.
74. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет - М., 1992.
75. Орфинская, В.К. Формы моторной алалии, связанные с избирательной и неполноценностью речедвигательного анализатора

//Физиологические механизмы нарушений речи. - Л.: Наука, 1967. - С. 129-136.

76. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений. Изд.2-е. Т.2-3. - М., 1966.

77. Переслени, Л.И., Фотекова, Т.А Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Дефектология. - М., 1993. - N 5. -С.3-10.

78. Переслени, Л.И., Мастюкова, Е.М., Чупрова, Л.Ф. Психодиагностика словесно-логического мышления младших школьников. - Абакан, 1990. -28с.

79. Петровский, А.В. Введение в психологию. - М., 1995.

80. Петровский, В.А., Виноградова, А.М., Кларина, Л.М. и др. Учимся общаться с ребенком. - М., 1993.

81. Протасеня, П.Ф. Происхождение сознания и его особенности. - Минск: Изд-во Белгосун-та, 1959. -310с.

82. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 1998.

83. Ромашёв, Н.С., Ватутина, Н.К. Педагогический практикум. - Воронеж, 1999.

84. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - Питер 2007

85. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - Питер, 2007.

86. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М., 1979.

87. Русалов, В.М. О природе темперамента и его места в структуре индивидуальных свойств человека. // Вопросы психологии. 1985 № 1.

88. Русалов, В.М. Опросник структуры темперамента. Метод. пособие. - М., 1990.

89. Смирнова, Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников //Вопросы психологии. - М.Д980. - N 5. -С.105-111.

90. Смирнова, Е.О., Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. - М.: Просвещение, 1992. - 142с.
91. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - Киев, 1981. - 150с.
92. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1980. - 192с.
93. Стадник, Э.К., Ниц, К.О. Основы общей психологии и педагогики. - М., 2001.
94. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии. - М., 1982.
95. Сухачёв, А.Н. Диагностическая психология. - М., 1996.
96. Тарасов, Е.Ф. Введение. Методологические основы исследования (речевого) общения // Речевое общение: проблема и перспектива. - М.: ИНИОН, 1983. - 224с.
97. Теплов, Б.М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения. // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. - М., 2000.
98. Теплов, Б.М., Небылицын, В.Д. Изучение основ свойств высшей нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий. // Вопросы психологии. 1963, № 5.
99. Тополев, И.Д. Проблемы детской педагогики. // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. - М., 1999.
100. Уфимцева, Е.А. Исследование психологических особенностей человека. // Психолог. Ежемесячник. - СПб., 1997.
101. Уфимцева, Н.В. Формирование средств общения в онтогенезе // Речевое общение: проблема и перспективы. - М.: ИНИОН. 1983. - с. 61-72.
102. Ушакова, Т.Н., Павлова, Н.Д., Зачесова, И.А. Речь человека в общении. - М.: Наука, 1989. - 192с.
103. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М., 2007. - 212 с.

104. Фотекова, Т.А Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР // Дефектология. - М.,1994. - N 2. - с. 9-13.
105. Халилова, Л.Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом //Дефектология. - М., 1990. - N 1. – с .53-59.
106. Хватцев, М.Е. Логопедия. Пособие дня студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. - Изд.7-ое. - М., 1999. - 476с.
107. Шаховская, С.Н., Лалаева, Р.И. Логопатопсихология. - М., 2011. – 462 с.
108. Шумакова, Н.Б. Возраст вопросов // Новое в жизни, науке, технике. Серия "Педагогика и психология". - М.: Знание, 1990. - N 10. - 79с.
109. Эльконин, Д.Б. Детская психология. - М., 1980. – 320 с.
110. Эльконин, Д.Б. Психология игры. - М., 1986. – 460 с.
111. Эльконин, Д.Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконица. - М.: Просвещение, 1969. - с. 115-183.
112. Янкуль, П.В. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд. - М., 2000.

Блок № 1 «Беседа»

Ф.И.О	Коммуникабельность	Экспрессивность	Самостоятельность	Смысловое соответствие, полнота	Лексико – грамматич. оформление	Баллы
Слава Ч.	Ребенок активен в общении	Редко пользуется невербальными средствами общ.	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности в воспроизведении текста	Встречаются аграмматизмы	4-7
Анна Е.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Необходима помощь со стороны экспериментатора	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	0-3
Илья Р.	Не проявляет активности, инициативы в общении	Речь интонационно невыразительна	Необходима помощь со стороны экспериментатора	Нарушение в структуре диалога	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	0-3
Виталина Р.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Редко пользуется невербальными средствами общ	Необходима помощь со стороны экспериментатора	Нарушение в структуре диалога	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	0-3
Данил Б.	Не проявляет активности, инициативы в общении	Речь интонационно невыразительна . Не проявляет интерес к заданию.	Необходима помощь со стороны экспериментатора	Нарушение в структуре диалога	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	0-3
Артем Я.	Не проявляет активности, инициативы в общении	Речь интонационно невыразительна . Не проявляет интерес к заданию.	Необходима помощь со стороны экспериментатора	Нарушение в структуре диалога	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	0-3
Александр Б.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Артем К.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Егор П.	Активен в общении, проявляет интерес к заданиям	Речь выразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Полное логичное изложение текста	Использует простые распространенные и сложные предложения	8-10
Даша Т.	Участвует в общении по инициативе	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде	Отдельные неточности, затруднения	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7

	взрослого		подсказок	в воспроизведении текста		
Ева В.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Саша Ж.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Саша З.	Активен в общении, проявляет интерес к заданиям	Речь выразительна	Самостоятельное выполнение, понимание инструкции с первого раза.	Самостоятельное, логичное изложение текста	Использует простые распространенные и сложные предложения	8-10
Толя Р.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Данил Г.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Необходима помощь со стороны экспериментатора	Нарушение в структуре диалога	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	0-3
Максим Ш.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Коля С.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Илья Д.	Активен в общении, проявляет интерес к заданиям	Речь выразительна	Самостоятельное выполнение, понимание инструкции с первого раза.	Самостоятельное, логичное изложение текста	Использует простые распространенные и сложные предложения	8-10
Ярослав Б.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7
Алиса Д.	Участвует в общении по инициативе взрослого	Речь интонационно невыразительна	Требуется незначительная помощь в виде подсказок	Отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста	Встречаются ед.аграмматизмы	4-7

Приложение Б

Блок № 1 «В гостях у любимых мульт.героев».

Ф.И.О	Участие в общем разговоре на заданную тему	Речевой этикет	Умение задавать вопросы	Особенности речи	Баллы
Слава Ч.	Участвует чаще по инициативе других 5баллов	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое 4балла	Использует короткие малоинформат. предлож. 4 балла	Встречаются ед.аграмматизмы 4 балла.	17 баллов Ср.у
Анна Е.	Участвует чаще по инициативе других 4баллов	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое 4балла	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать содержимое . 3 балла.	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы 3балла	14 б. Низ.у
Илья Р.	Малоактивен и малоразговорчив, невнимателен 3балла	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое 4балла	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать содержимое . 3 балла.	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы 3балла	13 б. Низ.у
Виталина Р.	Ребенок активен в общении 5баллов	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое 4балла	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать содержимое . 3 балла.	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы 3балла	15 б. Низ.у
Данил Б.	Малоактивен и малоразговорчив, невнимателен 3балла	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое 4балла	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать содержимое . 3 балла.	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы 3балла	13 б. Низ.у
Артем Я.	Малоактивен и малоразговорчив, невнимателен	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые	13 б. Низ.у

			содержимое .	аграмматизмы	
	3балла	4балла	3 балла.	3балла	
Александра Б.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются ед.аграмматизмы	17 б Ср.у
	5баллов	4балла	4 балла	4 балла.	
Артем К.	Ребенок активен в общении	Редко пользуется речевым этикетом	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются единичные аграмматизмы	17 б. Ср.у
	5баллов	3балла	4 балла	5баллов	
Егор П.	Ребенок активен в общении	Умеет пользоваться формами этикета	Умеет последовательно излагать свои мысли. Строит общение с учетом ситуации.	Использует все части речи, все типы предложений. Встречаются ед. аграмматизмы	22 б. Выс.у
	5баллов	6баллов	6баллов	5бал	
Даша Т.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать содержимое.	Встречаются ед.аграмматизмы	16 б Ср.у
	5баллов	4балла	3 балла.	4 балла.	
Ева В.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются ед.аграмматизмы	17 б Ср.у
	5баллов	4балла	4 балла	4 балла.	
Саша Ж.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются грубые. аграмматизмы	16 б Ср.у
	5баллов	4балла	4 балла	3 балла.	
Саша З.	Ребенок активен в общении. Умеет слушать и понимать речь	Умеет пользоваться формами этикета	Умеет последовательно излагать свои мысли. Строит	Использует все части речи, все типы предложений.	23 б. Выс.у

			общение с учетом ситуации.	Встречаются ед. аграмматизмы	
	6баллов	6баллов	6баллов	5бал	
Толя Р.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются ед.аграмматизмы	17 б Ср.у
	5баллов	4балла	4 балла	4 балла.	
Данил Г.	Малоактивен и малоразговорчив, невнимателен	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Не умеет последовательно излагать свои мысли. Точно передавать содержимое .	Бедность, неточность лексики. Встречаются грубые аграмматизмы	13 б. Низ.у.
	3балла	4балла	3 балла.	3балла	
Максим Ш.	Участвует чаще по инициативе других	Умеет пользоваться формами речевого этикета	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются ед.аграмматизмы	17 б Ср.у
	4баллов	6 бал	4 балла	4 балла.	
Коля С.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются ед.аграмматизмы	17 б Ср.у.
	5баллов	4балла	4 балла	4 балла.	
Илья Д.	Ребенок активен в общении.	Редко пользуется формами этикета	Умеет последовательно излагать свои мысли. Строит общение с учетом ситуации.	Использует все части речи, все типы предложений.	22 б. В.у.
	6баллов	4 бал	6баллов	6бал	
Ярослав Б.	Участвует чаще по инициативе других	Умение пользоваться речевым этикетом неустойчивое	Использует короткие малоинформат. предлож.	Встречаются ед.аграмматизмы	16 б Ср.у
	4баллов	4балла	4 балла	4 балла.	

Алиса Д.	Участвует чаще по инициативе других 4баллов	Умеет пользоваться речевым этикетом 6 балла	Использует короткие малоинформат. предлож. 4 балла	Встречаются ед.аграмматизмы 4 балла.	18 б Ср.у
----------	--	--	---	---	--------------

« Перенос кубиков».

Ф.И.О.	Как ведёт себя ребёнок в ситуации, когда необходимо быстро действовать	Как реагирует ребенок на замечание педагога	Как разговаривает ребёнок с другими детьми в значимых для него ситуациях	Как ведёт себя в непривычной обстановке	Тип темперамента
Слава Ч.	С, Х	С	С, Х	С	С
Анна Е.	Ф, М	Ф	Ф	М	Ф
Илья Р.	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф
Виталина Р.	С	Ф	С	С	С
Данил Б.	С	С	Х	С	С
Артем Я.	М	Ф	Ф	М, Ф	Ф
Александра Б.	С	С	С	С	С
Артем К.	Х, С	Х	Х	Х	Х
Егор П.	С	С	С, Ф	С	С
Даша Т.	Ф	С	Х	С	С
Ева В.	С	Х	Х	С	С -Х
Саша Ж.	Х	Х	Х	Х	Х
Саша З.	С	С	С	С	С
Толя Р.	Ф	Ф	С	Ф	Ф
Данил Г.	М	М	С	М	М
Максим Ш.	Ф	С	Ф	Ф	Ф
Коля С.	С	С	С	С	С
Илья Д.	Х	Х	Х	Х	Х
Ярослав Б.	С	С	С	Х	С
Алиса Д.	М	М	М	М	М

« Наконечник».

Ф.И.О.	Подвижность нервных процессов, включаемость	Сила нервных процессов, настойчивость в достижении результата	Уравновешенность нервных процессов, сдержанность	Тип темперамента
Слава Ч.	С	С, Х	С	С
Анна Е.	Ф	Ф	М	Ф
Илья Р.	Ф	Ф	М	Ф
Виталина Р.	Ф	Ф	С	Ф
Данил Б.	С	С	С	С
Артем Я.	Ф	М	Ф	Ф
Александра Б.	С	С	Ф	С
Артем К.	Х	Х	Х, С	Х
Егор П.	Ф	С	С	С
Даша Т.	Х	Х	Х,С	Х
Ева В.	Ф	С	С	С
Саша Ж.	С	Х	Х	Х
Саша З.	С	С	С	С
Толя Р.	Ф	С	С	С
Данил Г.	М	М	М	М
Максим Ш.	С	Ф	С	С

Коля С.	С	С	С	С
Илья Д.	Х	Х	Х	Х
Ярослав Б.	С	С	Х	С
Алиса Д.	М	М	М	М

Опросник Айзенка.

Ф.И.О.	Экстраверсия - интроверсия	Эмоциональная устойчивость - неустойчивость	Тип темперамента
Слава Ч.	6 бал.	3 бал	С
Анна Е.	3 бал	1бал	Ф
Илья Р.	5 бал	4 бал	Х
Виталина Р.	4 бал	2 бал	С
Данил Б.	4 бал	4 бал	Х
Артем Я.	3 бал	2 бал	Ф
Александра Б.	5 бал	3 бал	С
Артем К.	6 бал	4 бал	Х
Егор П.	5 бал	3 бал	С
Даша Т.	4 бал	4 бал	Х
Ева В.	5 бал	3 бал	С
Саша Ж.	4 бал	6 бал	Х
Саша З.	4 бал	2 бал	С
Толя Р.	3 бал	2 бал	Ф
Данил Г.	2 бал	5 бал	М
Максим Ш.	4 бал	3 бал	С
Коля С.	3 бал	3 бал	С
Илья Д.	6 бал	5 бал	Х
Ярослав Б.	4 бал	3 бал	С
Алиса Д.	2 бал	4 бал	М

Преобладающий тип темперамента.

Ф.И.О.	« Перенос кубиков»	« Наконечник»	Опросник Айзенка	Ведущий тип темперамента
Слава Ч.	С	С	С	С
Анна Е.	Ф	Ф	Ф	Ф
Илья Р.	Ф	Ф	Х	Ф
Виталина Р.	С	Ф	С	С
Данил Б.	С	С	Х	С
Артем Я.	Ф	Ф	Ф	Ф
Александра Б.	С	С	С	С
Артем К.	Х	Х	Х	Х
Егор П.	С	С	С	С
Даша Т.	С	Х	Х	Х
Ева В.	С-Х	С	С	С
Саша Ж.	Х	Х	Х	Х
Саша З.	С	С	С	С
Толя Р.	Ф	С	Ф	Ф
Данил Г.	М	М	М	М
Максим Ш.	Ф	С	С	С
Коля С.	С	С	С	С
Илья Д.	Х	Х	Х	Х
Ярослав Б.	С	С	С	С
Алиса Д.	М	М	М	М

Влияние темперамента на сформированность диалогической речи.

Ф.И.О.	Уровень диалогической речи	Ведущий тип темперамента	Зависимость
Слава Ч.	Ср.у	С	Ср. - С
Анна Е.	Низ.у	Ф	Низ. - Ф
Илья Р.	Низ.у	Ф	Низ. - Ф
Виталина Р.	Низ.у	С	Низ. - С
Данил Б.	Низ.у	С	Низ. - С
Артем Я.	Низ.у	Ф	Низ. - Ф
Александра Б.	Ср.у	С	Ср. - С
Артем К.	Ср.у	Х	Ср. - С
Егор П.	Выс.у	С	Выс. - С
Даша Т.	Ср.у	Х	Ср. - Х
Ева В.	Ср.у	С	Ср. - С
Саша Ж.	Ср.у	Х	Ср.у - Х
Саша З.	Выс.у	С	Выс. - С
Толя Р.	Ср.у	Ф	Ср. - Ф
Данил Г.	Низ.у	М	Низ. - М
Максим Ш.	Ср.у	С	Ср. - С
Коля С.	Ср.у	С	Ср. - С
Илья Д.	Выс.у	Х	Выс. - Х
Ярослав Б.	Ср.у	С	Ср. - С
Алиса Д.	Ср.у	М	Ср. - М

Игры для отработки вопросительных предложений

«Званный ужин. Вар 1.»

Инструкция: Зайка пригласил зверят на ужин. Только вот гостей много, запутался зайка, кого чем угостить. Помогите ему разобраться, кому какое угощение? Ребенок, выполняющий роль зайченка, спрашивает, а все дети должны отвечать.

- Кому мы дадим мед? (мишке, медведю)
- Кому мы дадим орешки? (Белочке, белке) и т.д.

«Званный ужин. Вар 2»

Инструкция: Игра наоборот. Зайка пригласил зверят на ужин. Только вот гостей много, запутался зайка, кого чем угостить. Помогите ему разобраться, кому какое угощение? Дети задают вопрос ведущему: Чем мы угостим котенка (поросенка, ягненка и т.д.)?

«Мультишка»

Инструкция: Один из детей берет на себя роль какого-нибудь известного персонажа сказки, мультфильма и т.п. Посредством наводящих вопросов дети должны распознать загаданную личность.

Усвоение структурно – языковых особенностей диалога детьми:

- синтаксические сцепления реплик,
- реплики-повторы,
- "почему"- реплики.

Способствуют активизации речи детей на уровне предложения. Постепенно диалог детей становится сложнее. Параллельно развиваются мыслительные операции и память, происходит овладение лексическими и грамматическими средствами и в результате возникает беседа.

Учитывая типологические различия детей рекомендуется подбирать игры и упражнения позволяющие оптимизировать процесс обучения.

Игры и физ. минутки для сангвиников.

«**Море волнуется**» (Регуляция собственного поведения, развитие вопросно – ответной формы).

Водящий выбирает ребенка и шепотом дает ему задание – показать эмоцию (страх, радость, гнев...принимая какую – либо позу). Произносит: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три , фигура эмоции на месте замри». Дети с помощью вопросов пытаются отгадать, что это за эмоция.

«**Тыкалки**» (тренировка умения владеть своими чувствами).

Дети садятся на стулья, ставят ступни ног на пол и «замирают». Ведущий, медленно считая до 10, проходит между детьми и легонько щекочет каждого. Детям необходимо не рассмеяться при этом и сохранить неподвижность.

«**А-а-ах!**» (тренировка умения владеть своими чувствами).

Ведущий кладёт руку на стол и затем медленно поднимает её до вертикального положения. Дети в соответствии с поднятием руки усиливают громкость звука «а» — с тем чтобы когда рука достигнет верхнего положения, завершить её громким совместным «Ах!» и мгновенно замолчать.

Игры для холериков .

« **Волшебная палочка**» (отработка речевого этикета).

Инструкция. Ребята, в этой игре победит самый терпеливый и внимательный. Я буду задавать вопросы, но отвечать может только тот, у кого в руках волшебная палочка. Педагог передает волшебную палочку последовательно то одному, то другому ребенку.

«**Да и нет**» (развитие сосредоточенности, внимания, вопросно – ответной формы общения).

Инструкция. Попробуем определить, кто из нас умеет быть внимательным.

Каждому из вас по очереди мы будем задавать вопросы, на которые заранее знаем ответы «да» и «нет». Например: «Ты ходишь в школу?», «Ты был на Северном полюсе?» и т. п. А тот кто отвечает, должен обязательно сказать наоборот. Тот, кто ошибается, выбывает из игры.

«Повтори» (Регуляция собственного поведения, развитие речевого внимания).

Ведущий озвучивает одни действия, а показывает другие «пытаясь запутать».

Дети должны выполнять только действия, которые называет ведущий.

Игры для меланхоликов.

«Превращения» (Снятие тревожности, развитие мимики).

Инструкция: Детям предлагается: нахмуриться как осенняя туча; позлиться как злая волшебница; испугаться как заяц, увидевший волка; улыбнуться как само солнышко.

«Принц и принцесса» (Формирование уверенности в себе, снижение тревожности, развитие речи).

Инструкция : Дети стоят по кругу. В центр ставится стул – это трон. Кто сегодня будет Принцем (Принцессой)? Ребёнок садится по желанию на трон. Остальные оказывают ему знаки внимания, говорят что-то хорошее, хвалят.

Игра «Сказочная шкатулка» (снижение тревожности, развитие вопросно – ответной формы общения).

Инструкция: Педагог достает шкатулку и сообщает детям, что Фея сказок принесла свою шкатулку – в ней спрятались герои сказок. Вам нужно задавать вопросы, чтобы догадаться, кто там спрятан.

Игры для флегматиков.

Игра «Сказочная шкатулка» (снижение тревожности, развитие вопросно – ответной формы общения).

Инструкция: Педагог достает шкатулку и сообщает детям, что Фея сказок принесла свою шкатулку – в ней спрятались герои сказок. Вам нужно задавать вопросы, чтобы догадаться, кто там спрятан.

Проблемные ситуации.

Ситуации в общественном транспорте

1. Ты с братом едешь в электричке. Он сошел на нужной остановке, а ты не успел. Что ты будешь делать? Почему?
2. Дедушка сел на автобус, а ты остался. Твои действия? Объясни, свое поведение?

Ситуации с огнём

3. В квартире пожар. Что ты будешь делать? Как позовешь на помощь?
4. Ты чувствуешь запах дыма в соседней квартире. Твои действия?

Ситуации с водой

5. Видишь, что кто-то тонет. Как ты поступишь, почему именно так?

Ситуации с природой

7. Дети получают письмо из леса о том, что там появились люди, которые ломают молодые деревья, ветки, рвут цветы. Задача детей: организовывать отряд помощи и предложить пути решения проблемы.
8. Попугай Кеша приносит телеграмму от бегемота о том, что в Африке случилась сильная засуха. Задача детей: организовывать доставку питьевой воды жителям Африки; обдумать способ доставки, используя материалы – помощники: глобус, разные емкости.
9. Лежит бумажная бабочка с оторванным крылышком, вокруг нее изображения «печальных» цветов. Задание детям: высказать свои предположения, почему у бабочки такой вид и почему цветы «грустные».
10. В заповеднике «Столбы» появился снежный человек. Что может произойти, почему?
11. В группе висит сюжетная картинка с изображением города покрытого льдом. Задание детям: подумать, что произошло в городе и какую помощь можно оказать жителям?

12. Сказка «Теремок» (как разрешить ситуацию с медведем, чтобы он не сломал теремок?)

«Транспорт»

13. Животные Африки просят Айболита о помощи, но Айболит не знает каким образом к ним попасть.

«Фрукты»

14. Путешествуя по тропическому лесу, ребята захотели кушать, вокруг много незнакомых фруктов, как разобраться какие съедобные?

« Язык мимики и жестов»

15. Как общаться с папуасом.

«Природа»

16. Одна подруга живет далеко на Юге, и никогда не видела снега. А другая - живет на Крайнем Севере, там снег никогда не тает. Как описать эти явления , что можно предложить подругам?

« Свойства и материалы»

17. Побежала Красная шапочка в школу, а перед ней широкая река. Как попасть в школу?

«Средства связи»

18. У слонёнка заболела бабушка. Надо вызвать доктора, но он не знает как.

«Свойства бумаги»

Ситуационные игры на нахождение внешних ресурсов

«Кот в одном сапоге»

1. Кот из сказки «Кот в сапогах» потерял сапог. В одном сапоге ходить неудобно, босиком он ходить отвык. Как коту выйти из ситуации?

«Маша и медведь»

2. Маша дружит с медведем и ходит к нему в гости. В очередной раз по дороге к Мишке случилось солнечное затмение и Маша не может найти дорогу. Что делать Маше?

Календарно – тематическое планирование

Месяц	Лексическая тема	Лексико-грамматический строй речи
Сентябрь	Осень	Усвоение употребления в речи глаголов в разных временных формах, в единственном и множественном числе. Формирование номинативного словаря (словарь существительных) по теме
	Овощи	Закрепление категории родительного падежа множественного числа. Усвоение употребления в речи предложений со значением противопоставления. Согласование прилагательных с существительными мужского и женского рода.
Октябрь	Фрукты	Употребление в речи предложных конструкций и категорий творительного падежа, усвоение употребления в речи предлога <i>возле</i> . Усвоение существительных в родительном падеже, употребление в речи сложных предложений. Развитие логического мышления. Закрепление относительных прилагательных по теме
	Сад - огород	Составление сложных предложений со значением представления. Составление сложных предложений с союзом <i>потому что</i> . Усвоение категории родительного падежа с предлогом <i>да</i>
	Лес	Согласование числительных с существительными. Развитие слухового восприятия и логического мышления. Формирование навыка словоизменения и словообразования
	Грибы и ягоды	Образование относительных прилагательных от существительных. Употребление распространённых предложений и предлогов <i>в, за, из</i>
Ноябрь	Перелётные птицы	Формирование у детей обобщающего понятия «насекомоядные». Усвоение знаний детей о частях тела птицы. Уметь связывать изменения в живой и неживой природе с изменениями внешних условий: постепенное замирание жизни растений вызвано похолоданием; отлет птиц связан с исчезновением насекомых
	Зимующие птицы	Образование слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами. Активизация

		глаголов по теме. Закрепление знаний детей о частях тела птицы
	Части тела	Составление и употребление в речи сложных предложений с предлогом <i>для</i> . Употребление грамматических категорий дательного падежа. Согласование существительных с числительными
	Посуда	Усвоение категории родительного падежа. Составление сложных предложений со значением противопоставления. Уточнить значение слов названий предметов посуды
Декабрь	Продукты питания	Образование относительных прилагательных от существительных. Составление предложений со значением противопоставления. Употребление глаголов будущего времени. Усвоение употребления предлога <i>для</i> . Составление предложений с однородными членами. Развитие слухового внимания.
	Одежда, обувь, головные уборы	Усвоение словаря по изучаемой теме, усвоение глагола <i>надеть</i> , подбор прилагательных к слову <i>одежда</i> . Знакомство с деталями одежды, обуви, головных уборов. Усвоение категории родительного падежа. Усвоение конструкций с предлогом <i>с</i> .
	Зима	Подбор однородных определений к слову <i>зима</i> , образование новых слов. Усвоение категории родительного падежа. Составление сложных предложений со значением противопоставления. Привлечение внимания детей к предстоящим изменениям в природе: день стал короче чем осенью, солнце греет мало, земля покрывается снегом, а водоемы — льдом, часто бывают морозы, деревья и кустарники стоят без листьев; насекомых нет, птиц мало, выпал снег.
	Новогодний праздник	Согласование числительных с существительными. Употребление глаголов в форме будущего простого и сложного времени с частицей <i>ся</i> и без неё.
Январь	Домашние животные	Усвоение категории творительного падежа. Усвоение названий детёнышей животных. Составление сложных предложений со значением противопоставления. Употребление глаголов в единственном и множественном числе. Употребление притяжательных прилагательных.
	Дикие	Подбор прилагательных к слову <i>животные</i> .

	животные наших лесов	Усвоение категории творительного и родительного падежа. Усвоение притяжательных прилагательных, падежных окончаний. Употребление конструкций с предлогом <i>с</i> .
Февраль	Дикие животные холодных и жарких стран	Составление сложных предложений со значением противопоставления по двум опорным картинкам. Составление сложноподчиненных предложений с союзом <i>потому что</i> . Усвоение категории творительного падежа с предлогом <i>за</i> . Дифференциация животных севера и юга
	Рыбы	Подбор глаголов к слову <i>рыба</i> , формирование обобщающих понятий у детей. Усвоение притяжательных прилагательных. Расширение лексического запаса по изучаемой теме. Формирование навыка словообразования, употребление существительных с увеличительными суффиксами <i>-ище, -ища</i> .
	Наш город	Составление распространенных предложений, работа с деформированными предложениями. Усвоение степеней сравнения прилагательных
	Наша улица	Усвоение антонимов. Усвоение степеней сравнения прилагательных. Озеленение нашей улицы. Парк, сквер, клумбы, газон. Знать, что деревья и цветы специально сажают и ухаживают за ними. Воспитание бережного отношения к посадкам.
Март	Дом и его части	Подбор однородных сказуемых к слову <i>дом</i> . Усвоение категории творительного падежа с предлогами <i>с</i> и <i>со</i> . Образование отыменных прилагательных
	Мебель	Подбор определений к слову <i>мебель</i> . Усвоение категории творительного падежа с предлогом <i>с</i> . Употребление предлогов: <i>для, из, со, из-за, из-под, с</i> .
	Моя семья	Составление предложений с предлогом <i>с</i> . Составление предложений со значением противопоставления. Усвоение прилагательных в сравнительной степени. Формирование понятия о старших и младших членах семьи
	Профессии	Образование существительных от глаголов. Подбор подходящих по смыслу определений. Формирование навыка словообразования. Закрепление названий профессий
Апрель	Хлеб	Подбор прилагательных и образование

		родственных слов к слову <i>хлеб</i> . Составление предложений с предлогом <i>за</i> . Закрепление обобщающих понятий <i>хлебоизделия, хлебопродукты</i>
	Транспорт	Словообразование существительных путём сложения основ. Составление предложений с предлогом <i>над</i> по двум опорным словам и картинкам. Усвоение глаголов с разными приставками. Подбор антонимов.
	Весна	Подбор прилагательных к слову <i>весна</i> . Употребление сложных предложений с союзом <i>потому что</i> . Установление причинно – следственных связей.
	Насекомые	Подбор глаголов к слову <i>насекомые</i> . Составление сложных предложений со значением противопоставления. Употребление слов с увеличительными оттенками. Согласование существительных с числительными
Май	Школа	Согласование числительных с существительными. Образование существительных женского рода. Подбор родственных слов. Образование сравнительной степени прилагательных от наречий.
	Лето	Подбор прилагательных к слову <i>лето</i> . Составление предложений с предлогами <i>над, между, из-за, около</i> . Усвоение категории родительного падежа множественного числа