



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

«Логопедия»

Форма обучения очная

Выполнила студентка:
Ухлебина Надежда Сергеевна
группа ОФ-406-102-4-1
Научный руководитель:
Шереметьева Елена Викторовна
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Проверка на объем заимствований:

61,3 % авторского текста

Работа реком к защите
«29» 12 2021 г. нр. 15

Зав. кафедрой (Кафедра специальной
педагогике, психологии и предметных
методик) Дружинина Л.А.

Челябинск

2022 г.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1 Понятие эмоциональной лексики в современных теоретических исследованиях.....	7
1.2 Генез эмоциональной лексики в старшем дошкольном возрасте.....	11
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	17
Выводы по 1 главе.....	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	29
2.1. Организация содержания изучения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	29
2.2. Состояние эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	42
2.3. Организация и содержание работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя.....	70
Выводы по 2 главе.....	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	99

ПРИЛОЖЕНИЯ.....	104
-----------------	-----

ВВЕДЕНИЕ

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе обучения и воспитания детей дошкольного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети пяти-шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи. Но так как группа данного речевого нарушения очень обширна, то мы решили остановить свое внимание на группе детей с III уровнем речевого развития.

Проблема состояния эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи не нова, но, к сожалению, изучена мало. Как показывают исследования Э. А. Вайглы, В. П. Глухова, В. А. Масловой, И. Ю. Кондратенко, Н. Л. Кряжевой, В. И. Шаховского по изучению эмоциональной лексики детей с общим недоразвитием речи, дошкольниками с данным речевым нарушением особенно тяжело осваиваются словарь и лексемы, обозначающие и выражающие эмоции и чувства, дети часто не умеют адекватно выражать свои эмоции, правильно оценивать эмоции других детей, что является существенным барьером в установлении доброжелательных дружеских взаимоотношений и умении выстраивать коммуникацию, их лексический запас ограничен.

В настоящее время в специальной логопедической литературе существует значительное количество исследований относительно проблемы выявления особенностей нейтральной лексики и ее формирования у детей с речевыми нарушениями. Но проблема изучения эмоциональной лексики, как составной части лексической системы, ее особенностей, а также возможных методов и приемов формирования, разработана недостаточно и требует специального изучения.

Правильно организованный коррекционный процесс во взаимодействии логопеда и воспитателя по развитию у детей эмоциональной лексики позволяет не только устранить имеющиеся у детей

речевые недостатки, но и улучшить качество общения дошкольника, заложить основу для его успешной социализации в коллективе сверстников, что и объясняет актуальность нашей выпускной квалификационной работы.

Данный факт позволяет сформулировать тему исследования: «Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя».

Объект исследования – эмоциональная лексика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – специфика формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя.

Цель исследования: теоретически и эмпирически изучить процесс формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Определить направления совместной коррекционно-развивающей работы логопеда и воспитателя по формированию эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации и проведение констатирующего эксперимента); количественная и качественная обработка полученных

результатов.

Экспериментальная работа по изучению и формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя проводилась на базе МДОУ «ДС № 29» Копейского городского округа. В констатирующем эксперименте приняли участие 5 воспитанников старшего дошкольного возраста, имеющих заключение ПМПК о наличии у детей общего недоразвития речи (III уровень).

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ней раскрыто понятие эмоциональной лексики в современных теоретических исследованиях, подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности ее становления и развития у старших дошкольников, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым речевым нарушением.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию эмоциональной лексики у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи. Также мы описали содержание коррекционно-развивающей работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя, в соответствии с которым подобрали комплекс игр и упражнений, используемых нами в коррекционной работе.

После каждого параграфа представлены выводы. В заключении сделан общий вывод по проделанной работе, представлен список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Понятие «эмоциональная лексика» в современных теоретических исследованиях

Проблему развития лексической стороны речи у детей рассматривали в своих работах такие отечественные исследователи, как: Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, А. Н. Гвоздев, О. Е. Грибова. Но эта тема по-прежнему остается актуальной.

Лексика – это раздел русского языка, изучающий значение и происхождение слов, она представляет собой сложную систему, состоящую из различных по этиологии, сфере употребления и стилистической значимости групп слов.

Лексика, с точки зрения лингвистической науки, представляет собой систему взаимосвязанных единиц. То есть, ни одна лексема в языке не существует изолированно от ее общей номинативной системы.

Лексику можно рассмотреть с позиции ее происхождения, активного и пассивного словарного запаса, социально-диалектного состава, в экспрессивно-стилистическом аспекте.

С позиции экспрессивно-стилистического лексического состава выделяют общеупотребительную, или стилистически нейтральную, и эмоциональную лексику (Н. М. Шанский, К. В. Горшкова).

Для исследования, проводимого нами, ключевым понятием является эмоциональная лексика. При ознакомлении с проблемой изучения эмоциональной лексики можно выделить различные подходы: психологический, лингвистический, психолингвистический, педагогический и логопедический.

Эмоциональная лексика выражает переживания человека, его чувства, эмоциональное состояние, настроения. К ней относят

эмоционально окрашенные лексемы, составляющие чувственный фон. Ей присущи неоднозначность в понимании значимости эмоционального компонента в значении слова, что определяет разнообразие ее классификаций.

И. Ю. Кондратенко указывает, что эмоциональную лексику должно рассматривать как средство коммуникации между дошкольниками, личностного, индивидуального отношения к тому или иному предмету, ситуации, средство выражения субъективных чувств и эмоциональных волнений ребенка [13].

В. И. Шаховский отмечает, что эмоции, являясь предметом изучения в психологии, физиологии и философии, «по-прежнему в большей степени являются предметом исследования данных дисциплин и в меньшей степени – лингвистики. Это объясняется самой природой научного объекта: данные об эмоциях, полученные в этих областях, являются тем фоном, который помогает в разработке лингвистических проблем эмоций» [28]. Еще в 1970 году академик А. А. Леонтьев подчеркивал, что в отечественной науке отсутствует лингвистическая теория эмоциональной стороны речи [15].

Эмоциональная лексика – это умение выражать чувства, настроения, переживания человека. Неумение при помощи слов, мимики или жестов передать свои чувства, вызывает затруднения в общении ребенка как с другими детьми, так и с взрослыми [13].

Е. М. Галкина-Федорук выделила в эмоциональной лексике несколько категорий:

- слова, именующие чувства, переживаемые говорящим или другим человеком;
- слова-оценки, лексически характеризующие вещь, явление с положительной или отрицательной стороны;
- слова, в которых эмоциональное отношение к называемому объекту передается грамматически, т.е. при помощи специальных

суффиксов или приставок [25].

Этого мнения придерживаются также А. М. Финкель и Н. М. Баженов, выделяя в составе эмоциональной лексики несколько групп слов. Они указывают, что одна из наиболее устойчивых групп та, где определенный оттенок ощущения заключен в самом значении слова. Иными словами, это лексемы, обозначающие чувства и отношения.

Противоположной позиции придерживается в своих работах И. В. Арнольд, которая считает, что необходимо различать эмоционально нейтральную и эмоционально окрашенную лексику.

Эмоционально нейтральная лексика выражает лишь понятие, не указывая отношения говорящего к нему, а эмоционально окрашенная лексика – ощущения и настроения. Слова, обозначающие чувства, по мнению автора, выражают эмоции только понятийно, не оценивая ее.

И. В. Арнольд определяет в эмоциональную лексику ласкательные и бранные слова и междометия, не различая экспрессивность и эмоциональность. Такое же разделение можно наблюдать в работе Э. А. Вайглы «Эмоциональная лексика современного русского языка и проблемы ее перевода (на русско-эстонском материале)».

Г. С. Журавлёва, М. А. Лапыгин, А. Н. Тихонов относят к эмоциональной лексике слова с выраженной языковыми средствами эмоциональной окрашенностью, обозначающие чувства или выражающие эмоциональную оценку, бранные слова [28].

Д. Э. Розенталь в составе эмоциональной лексики выделяет несколько групп:

1. Слова с ярким коннотативным значением, содержащие оценку фактов, явлений, признаков, дающие однозначную характеристику людей
2. Такие слова, как правило, однозначны, экспрессивны, выразительная эмоциональность мешает формированию у них переносных значений.
3. Многозначные слова, нейтральные в главном значении,

получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении.

4. Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие всевозможные оттенки чувств: положительные и отрицательные. Так как эмоциональную окрашенность этих лексем создают аффиксы, оценочные значения в таких случаях обусловлены не номинативными качествами слова, а словообразованием [21].

М. Н. Кожина связывает эмоциональность с оценкой, а также рассматривает эмоциональность и экспрессивность в зависимости от стилистических характеристик. Она придерживается той же точки зрения, что и Д. Э. Розенталь, выделяя те же группы экспрессивно-эмоциональной (эмоционально-экспрессивной) лексики.

В. П. Берков относит слова, содержащие в себе элемент оценки, чувства, отношения говорящего к понятию, обозначенному словом, к нейтральным словам, значение которых состоит в выражении только положительного или отрицательного отношения говорящего к чему-либо, исключая из круга эмоциональной лексики слова, называющие эмоции и чувства [13].

В русском языке имеются слова с устойчивой эмоционально-экспрессивной, выразительной речевой окраской. Ее оттенки разнообразны, многолики и предопределены конкретным отношением повествующего к называемому явлению, действию или объекту. Эмоциональная окрашенность лексем возникает из-за того, что само значение слова уже изначально содержит в себе элемент оценки, ее чисто номинативное назначение осложняется позицией и расположением говорящего к показываемому, передаваемому явлению, действию или объекту, а, следовательно, экспрессивностью, в основном через эмоциональность.

Из всего вышесказанного следует, что эмоциональная лексика является вербальным обозначением эмоций, позволяет человеку понять

свои личные эмоциональные переживания (Л. С. Выготский, А. Н. Лук, С. Л. Рубинштейн), выражает чувства и настроения человека. Данная лексика помогает оценивать более четко происходящие события, а также способствует лучшему решению коммуникативных задач. Для нее свойственна многозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении лексемы, что предопределяет разнообразие классификаций этого вида лексики.

Можно сделать вывод, что эмоциональная лексика русского языка состоит из трех основных групп:

- экспрессивная лексика (слова с выраженным экспрессивно-оценочным значением);
- сравнительная лексика (образно-метафорическая и синонимическая);
- лексика, сформированная при помощи использования словообразовательных приемов.

1.2 Генез эмоциональной лексики в старшем дошкольном возрасте

Старший дошкольный возраст – важный период личностного и психологического развития ребенка, подготовки к следующему совершенно новому жизненному этапу – школьному обучению. Это уникальное время активного усвоения всех структур родного языка, становления и развития лексики.

Этап онтогенеза определяет возрастные нормы усвоения эмоционального словарного запаса. На данном этапе человек начинает понимать наименования эмоций и активно использовать их для обозначения различных эмоциональных переживаний. Общая возрастная динамика развития эмоциональной лексики у дошкольника характеризуется переходом от вербального неструктурированного обозначения эмоций, в младшем дошкольном возрасте, к вербальному структурированному обозначению через обобщенные понятия, что

характерно для детей старшего дошкольного возраста.

Период дошкольного детства является наиболее подходящим для активного развития у детей специфики человеческих эмоций, социальных как по своей природе, так и по содержанию, которые чрезвычайно важны для социального и нравственного роста ребенка (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев). Эмоции и чувства, по мнению Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, активнее всего развиваются именно в старшем дошкольном возрасте. К данному возрастному периоду «созревают» усложненные формы эмоционально-смысловой ориентировки и оценки, осуществляемые как в плане непосредственного восприятия, так и в представлениях, воображении дошкольников (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович).

А. Н. Гвоздев выявил, что развитие лексики, зависит от воспитания и социальных условий развития ребенка. Она обогащает жизненный опыт ребенка, совершенствуя его деятельность и развивая общение с окружающим миром и людьми, происходит развитие представлений ребенка о себе и других людях (Е. А. Панько, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова, В. Г. Щур, С. Г. Якобсон)

Изучению особенностей усвоения лексики детьми с нормальным речевым развитием посвящены исследования В. И. Яшина, Е. А. Ставцевой, В. К. Ягодовской, М. А. Портнягиной. Ученые в данных исследованиях пришли к общему выводу – дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития эмоциональной лексики. М. М. Алексеева и В. И. Яшина в своих работах подчеркивали, что овладение эмоциональной лексикой является основным условием формирования социально активной личности в старшем дошкольном возрасте.

Вопросом изучения и развития эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста также занимались М. М. Алексеев, В. В. Гербова, Н. П. Иванова, В. И. Логинова, Ю. С. Ляховская, А. А. Смага, Е. М.

Струнина, Е. И. Тихеева, в исследованиях которых рассматриваются вопросы ее формирования с точки зрения обогащения, понимания значения словесности, точности словоупотребления.

Эмоциональная лексика складывается в онтогенезе постепенно, по мере освоения ребенком социального и предметного содержания и выражается в виде системы надстраивающихся друг над другом конкретных функций эмоциональных явлений. Именно в старшем дошкольном возрасте формируется отношение ребенка к моральным ценностям общества, к окружающим людям, наблюдается проявление интереса к состояниям и предпочтениям сверстников, формируется понимание внутреннего мира другого человека. Л. С. Выготский подчеркивал, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи.

Фонетическая, лексическая, грамматическая стороны совершенствующейся речи дошкольника выступают в тесной взаимосвязи и единстве, но каждая из них при этом имеет свое специфическое значение, влияющее на развитие речевого высказывания.

Развитие эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается взаимосвязью многоуровневых процессов элементарных и высших психических функций, а именно: восприятия, ощущения, представления, внимания, памяти, мышления и воображения и протекает при взаимодействии эмоционального, перцептивного, когнитивного опыта.

Н. В. Соловьёва указывает, что в старшем дошкольном возрасте слова, обозначающие эмоции, содержат обобщения ситуаций, в которых эмоции возникли, а не сами признаки эмоционального состояния. А. В. Запорожец, в свою очередь, уверен, что эмоциональная лексика развивается в деятельности, в процессе выполнения нравственных общественных требований, при этом учитываются мотивы и цели

выполнения действий, а не способы [13]. Ребенок дошкольного возраста не определяет понятий предмета через отношение его к другому понятию, он делает это через действие или конкретные признаки предмета.

Исследуя особенности применения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста, И. Ю. Кондратенко [13] делает вывод о том, что эмоциональная лексика выступает средством коммуникации между детьми дошкольного возраста, а также выражения их личного субъективного отношения к какому-либо явлению, предмету или ситуации, чувств и переживаний, личностных симпатий и антипатий.

В. В. Гербова, Г. М. Лямина отмечают, что у старших дошкольников совершенствуются: темп, сила голоса и интонационная выразительность. Для этого возраста характерны внеситуативные формы общения (внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная), обусловленные выходом за пределы ситуации, поэтому ведущими средствами общения в этом возрасте являются речевые (наряду с экспрессивно-мимическими и предметно-действенными).

Для детей пяти-шести лет эмоциональная лексика является средством выражения личного субъективного отношения к той или иной ситуации, эмоциональных переживаний ребенка. Владение эмоциональной лексикой служит средством коммуникации между детьми, выражения их симпатий или антипатий.

Старшие дошкольники широко используют группы слов, обозначающие обобщённые эмоциональные характеристики, но уже начинают называть оттенки настроений и раскрывают причины настроения. Уточнение смыслового содержания слов к старшему дошкольному возрасту набирает силу. В речи наряду с употреблением слов с обобщающим значением применяются слова с отвлечённым значением.

На шестом году жизни дети овладевают многозначностью слов, а также научаются самостоятельно образовывать сложные слова. Их знания расширяются, а словарный запас значительно обогащается, в том числе и

за счёт слов, придуманных ими самостоятельно. В этом возрасте словотворчество составляет одну из важных особенностей детской речи. В старшем дошкольном возрасте наблюдаются осознанные случаи употребления в речи метафор, у них проявляется большой интерес к слову и его значению (В. К. Харченко).

Изучая в своих работах вопросы формирования эмоциональной лексики, М. А. Портнягина и В. К. Ягодковская отмечают, что уменьшительные и ласкательные суффиксы употребляются старшими дошкольниками значительно чаще других аффиксов эмоциональной оценки. В этом возрасте дети не испытывают затруднений в определении слов с данными суффиксами, но в большинстве случаев ориентируются не на ласкательный оттенок, а на уменьшительный. У старших дошкольников фиксируется частое использование междометий, жестов, мимики, заменяющих слово, а также общая эмоциональность речи.

Кроме того, авторы заключают, что становление языковой способности в речевом онтогенезе происходит за счет совершенствования «чувства языка». Дошкольник интуитивно нащупывает нормативные языковые единицы, основываясь на знаниях, полученных в ходе общения не анализируя структуру своих высказываний.

Е. С. Курзинер отмечал, что доступные детям лексические средства выразительности речи – это, прежде всего, перенос смыслового значения с одного слова на другое, а затем, некоторые классы синонимов [6]. И. Ю. Кондратенко при изучении теории процесса развития эмоциональной лексики у детей, выделила, что в старшем дошкольном возрасте слово превращается в обобщённый сигнал, обозначающий эмоциональное состояние, которое относится к различным группам явлений социальной и культурной жизни [13].

Важно отметить, что к шести годам дети способны оценить не только внешние, но и внутренние качества человека и персонажей детских книг. Однако, ребенку гораздо проще выразить свое отношение к внешним

качествам, чем к внутренним.

В возрасте пяти-шести лет дети уже могут образовывать прилагательные от существительных, различные части речи от одного корня. Они начинают сравнивать, обобщать, выделять главное, видеть причины и следствия, умеют эмоционально передавать свои ощущения. В высказываниях детей этого возраста появляются разнообразные слова, которые выражают их эмоциональное состояние и переживания, продолжает развиваться связная речь [11].

Во внеситуативно-личностной форме общения детям старшего дошкольного возраста присущ интерес к человеческим взаимоотношениям, к действиям и событиям, которые происходят среди окружающих их взрослых и сверстников. Ребенок овладевает нормами и правилами социальных межличностных отношений. Именно в старшем дошкольном возрасте, в отличие от предыдущих, возникает большое количество прилагательных, обозначающих этические, моральные свойства персонажей и их эмоциональные состояния, расширяется адъективный словарь (А. Г. Рузская, А. Э. Рейнштейн). В своей речи дети начинают использовать: наречия, вводные слова, модальные глаголы, «оценочные» прилагательные, а само высказывание приобретает метаречевое значение.

На эмоциональную окраску высказывания также влияет темпоритмическая организация и интонационная выразительность речи. В лингвистическом аспекте под интонацией понимается сложное единство мелодических, динамических и временных характеристик речи. Интонацией принято называть совокупность просодических компонентов, принимающих участие в разделении и организации речевого потока в полном соответствии со смыслом сообщения, которое зашифровано в нем. Просодика является важнейшей составляющей устной речи, средством ее оформления, уточнения смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков. К просодическим элементам речи относятся: тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение,

дикция [20]. Она придает силу каждому элементу высказывания, улучшает восприятие речи.

Интонационная сторона речи формируется раньше, чем фонетическая, лексическая, а также грамматическая, т.к. закрепляется раньше слов, что обусловлено связью с эмоционально-экспрессивным аспектом жизни, ведущим в довербальный период. В. А. Ковшиков установил, что в этот период освоения языка основы интонации оказываются уже сформированными.

У детей старшего дошкольного возраста отмечается заметное расширение голосового диапазона по силе и высоте, но интонация голоса по изменению тона еще недостаточно натренирована [29]. Дети начинают различать изменения голоса по эмоциональной окраске, высоте, тембру, ритму, темпу. Происходит овладение интонацией повествования по подражанию.

На данном возрастном этапе речь становится более мелодичной, плавной и эмоционально окрашенной, но при произнесении сложных и длинных фраз встречаются сбои речевого дыхания, данные паузы возникают в связи со сложностями оформления речевого высказывания.

А. В. Запорожец [13] уверен, что словарь эмоциональной лексики развивается в деятельности, в течение выполнения духовно-нравственных требований общества, учитывая мотив и цель выполнения действия, а не способы. В старшем дошкольном возрасте, как указывает Н. В. Соловьёва [11], эмоциональная лексика ребенка содержит синтез ситуаций, в которых возникли какие-либо эмоциональные переживания, а не сами признаки эмоционального состояния.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Наиболее распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи. Данный термин употребляется к сложной речевой

патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики и фонематики, при нормальном слухе и интеллекте (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спинова, Г. И. Жаренкова). Это полиэтиологический дефект, который может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных нарушений, таких как алалия, дизартрия, ринопалия и др.

Согласно клинико-психолого-педагогическим исследованиям, группа детей с общим недоразвитием речи крайне неоднородна не только по этиологии, но и степени выраженности речевого дефекта, структуре дефекта и механизмам его возникновения. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи сформулировано Р. Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории еще в 1969 году. Ими разработана периодизация его проявлений: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Позднее, в 2001 году, профессор, логопед-дефектолог Т. Б. Филичева расширила предложенную классификацию, добавив и подробно описав четвертую степень общего недоразвития речи.

Таким образом, по степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. При чем, первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на более высоких уровнях, третьем и четвертом, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением

мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Наиболее распространенным для детей пяти-шести лет является третий уровень речевого развития, при котором дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом у них отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо данные нарушения проявляются в разных видах монологической речи [8].

Понимание речи детьми на этом уровне приближается к низкой возрастной норме. В количественном и качественном отношении их активный словарь значительно скуднее, чем у сверстников с нормой речевого развития. В измененной ситуации происходит неточный отбор слов, так как у данной категории детей речевой запас еще очень ограничен. Некоторые имена существительные и глаголы, которые составляют наибольшую часть словарного запаса, оказываются еще недостаточно закрепленными в речи, вследствие редкого употребления, хотя они им знакомы, поэтому дети пытаются избегать их при построении предложений.

У детей с III уровнем развития речи наряду с лексическими ошибками отмечается и специфическое своеобразие связной речи. В диалогической и монологической речи детей данного уровня речевого развития часто проявляется ее недостаточная сформированность, которая проявляется в трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

В редких случаях эти дети являются инициаторами общения. Они малоактивны, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с просьбами и вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации, что обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, имеющие

третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для высказываний детей данной группы характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [8].

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются сложности в программировании развернутых высказываний и их языковом оформлении. Но при этом, на данном возрастном этапе дети используют все части речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Старшие дошкольники зачастую уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Но на фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении.

Среди лексических ошибок у рассматриваемой категории детей выделяются:

- замена названия части предмета названием целого предмета;
- подмена названий профессий названиями действия;
- замена видовых понятий родовыми и наоборот;
- взаимозамещение признаков.

Недостаточный практический навык применения словообразования не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова, обедняет алгоритмы накопления словарного запаса. Наибольшее число

ошибок приходится на образование детьми относительных прилагательных.

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие [25]:

– неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже;

– неправильное согласование числительных с существительными;

– ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены;

– ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

У детей с общим недоразвитием речи (III уровень) фонетическое оформление речи значительно отстает от возрастной нормы: продолжают наблюдаться все виды звукопроизносительных нарушений (дефекты озвончения и смягчения, ротацизм, ламбдацизм, сигматизм). По словам Т. А. Ткаченко, нарушение артикуляционной моторики проявляется в слабости, ограниченности и неточности смены поз подвижных органов артикуляции. В сложных словах отмечается нарушение слоговой структуры, ошибки в звуконаполняемости слов.

В основном, фонематическое недоразвитие речи проявляется в несформированности процессов звуковой дифференциации. У рассматриваемой категории детей уровень фонематического восприятия находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи. Недостаточное развитие фонетико-фонематических процессов приводит к несформированности у детей готовности к звуковому анализу и синтезу лексем.

Характерными проявлениями особенностей связной речи являются нарушение последовательности и связности рассказа ребенка, смысловые пропуски существенных элементов сюжета, заметная фрагментарность изложения, нарушение причинно-следственных и временных связей в

тексте. Речевое недоразвитие проявляется, прежде всего, в неточном употреблении некоторых слов, их незнании, низком уровне активного и пассивного словарного запаса, в неумении изменять и образовывать слова.

Эмоциональная лексика у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) однообразна и бедна, характеризуется преобладанием прилагательных. В ней можно выделить ряд общеоценочных слов, которые используются чаще всего. Дошкольники испытывают сложности при назывании качеств, которые отражают их отношение и самооценку. Ограниченность эмоциональной лексики связана с низкой речевой памятью, с особенностями познавательной деятельности, несформированностью эмоционально-волевой сферы и несоответствующей дошкольному возрасту самооценкой. Словарь детей ограничивается рамками обиходно-бытовой тематики и является в качественном отношении неполноценным.

Обычно рассказ-описание детей этой категории ограничивается перечислением отдельных действий, предметов и их частей. Большинство детей способно лишь отвечать на наводящие вопросы, последовательно задаваемые педагогом. Таким образом, экспрессивная речь данных детей может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи взрослого и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда, педагога или родителей.

Клинический подход предполагает рассмотрение речевой недостаточности в тесной взаимосвязи с особенностями психического развития ребенка. У детей с общим недоразвитием речи наряду с патологией формирования всех ее сторон могут отмечаться отклонения и в психическом развитии, которые зависят как от самого речевого недоразвития, так и от поражения центральной нервной системы.

Е. М. Мастюкова [11] среди детей с общим недоразвитием речи выделяет такие клинические группы:

– Дети с неосложнённым вариантом общего недоразвития речи, имеющие только признаки речевого недоразвития без ярко выраженных нарушений нервно-психической деятельности.

Они не имеют локального поражения головного мозга, в анамнезе отсутствуют явные указания на выраженные отклонения в период внутриутробного развития. Отмечаются малые неврологические дисфункции: нарушения регуляции тонуса мышц, несформированность кинестетического и динамического праксиса, недостаточное развитие общей и мелкой моторики. В поведении наблюдаются черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

– Дети с осложнённым вариантом общего недоразвития речи церебрально-органического генеза.

Помимо речевых нарушений у них отмечается ещё и ряд неврологических и психологических отклонений. У детей отмечаются трудности переключения с одного вида деятельности на другой, низкая умственная работоспособность, нарушения познавательной деятельности, общая моторная неловкость.

– Дети с моторной алалией, речь которых недоразвита в результате органического поражения речевых зон мозга.

Первично нарушена аналитико-синтетическая деятельность мозга. Несформированность речи у таких детей связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала.

Отмечается несформированность слоговой структуры слова, сложность актуализации даже знакомых слов, особенно слов с абстрактным или обобщённым значением без конкретного зрительного представления.

У детей с общим недоразвитием речи (III уровень) обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. При функциональных отклонениях, для поведения детей

могут быть характерны: негативизм, повышенная возбудимость или наоборот вялость, нерешительность. Наличие органического поражения мозга обуславливает их быструю истощаемость. Для детей характерна повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, а может и наоборот, наблюдаться заторможенность и вялость. Они с трудом сохраняют усидчивость, работоспособность, произвольное внимание.

Исследователи Т. Д. Барменкова, Л. С. Волкова, А. П. Воронова [26] указывают на связь речевых нарушений с незрелостью когнитивных операций. Для общего недоразвития речи III уровня характерны поверхностное мышление, проявляющееся в абстрагировании, обобщении несущественных признаков, недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным решениям, стереотипному выбору, избирательная инертность мыслительных процессов и операций [26]. Словесно-логическое мышление этих детей с данным речевым нарушением несколько ниже возрастной нормы. Старшие дошкольники по-прежнему испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков, с трудом овладевают мыслительными операциями, такими как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

При сравнительно сохранной смысловой и логической памяти у детей обнаруживается снижение вербальной, страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, нарушают последовательность выполнения и пропускают часть заданий. У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Для детей с данной речевой патологией характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из детей отмечаются: низкая направленность, сосредоточенность и интенсивность внимания,

ограниченные возможности распределения и недостаточная устойчивость и (или) переключаемость внимания. Ребенок при этом часто не знает названия оттенков цветов, плохо различает форму предметов.

Т. А. Ткаченко в своих публикациях указывает на недостаточность развития произвольных форм внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень). У большинства из них выявлена неполноценность слухового восприятия: замедленность, фрагментарность, непостоянство, неустойчивость порогов восприятия. Характерны нарушения тонких форм зрительного гнозиса, пространственные и временные нарушения. Таким детям требуется большее количество времени для приема, сбора, первичной обработки, переработки и систематизации зрительных, слуховых и других видов впечатлений.

Проведенный Т. В. Осиповой [18] эксперимент выявил, что «у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) наблюдается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, которое проявляется в сниженных возможностях ориентировки в схеме собственного тела, сложностях пространственной ориентации, в недостаточном понимании значения предлогов, ошибках установления предметно-пространственных связей, трудностях ориентировке на листе бумаги и понимания расположения геометрических фигур на бумаге».

Детям с недоразвитием речи (III уровень) присуща общая соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций, что выражается в плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности для них представляет выполнение движений по словесной, особенно многоступенчатой, инструкции. Выявляется недостаточная развитость мелкой моторики: недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, «застывание» на одной позе (А. П. Воронова, Л. С. Волкова, Е. М. Мастюкова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева,

Л. С. Цветкова, Г. В. Чиркина).

Исследование А. П. Вороновой показывает, что дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень) имеют особенности ориентировки в пространстве. Дети затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», направлениях, обозначающих местонахождение объекта. Обнаруживаются трудности ориентировки в собственном теле.

В исследованиях Е. М. Мастюковой, Л. С. Цветковой было обнаружено, что «у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) среди множества специфических проявлений в познавательной сфере имеются и личностные особенности: эмоциональная незрелость, несформированность главных предпосылок ведущей деятельности, а также недостаточность произвольной деятельности» [16].

Выводы по 1 главе

В первой главе мы рассмотрели теоретические аспекты эмоциональной лексики, изучили различные подходы к определению ключевого понятия «эмоциональная лексика», рассмотрели генез эмоциональной лексики в старшем дошкольном возрасте и клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Эмоциональная лексика в нашем исследовании определяется как средство коммуникации между дошкольниками и личностного, индивидуального отношения к тому или иному предмету, ситуации, средство выражения субъективных чувств и эмоциональных волнений ребенка. К ней относят эмоционально окрашенные лексемы, составляющие чувственный фон. Разные авторы выделяют различные категории, составляющие эмоциональную лексику.

Изучив генез эмоциональной лексики в старшем дошкольном возрасте, мы можем сделать вывод, что она складывается в онтогенезе постепенно, по мере освоения ребенком социального и предметного содержания и выражается в виде системы надстраивающихся друг над другом конкретных функций эмоциональных явлений. Именно старший дошкольный возраст является сенситивным для формирования эмоциональной лексики, потому как в нем складывается отношение ребенка-дошкольника к моральным и нравственным нормам и ценностям общества, к окружающим, наблюдается проявление интереса к состояниям и предпочтениям сверстников, формируется понимание внутреннего мира другого человека.

Можно сделать вывод о том, что старший дошкольный возраст – конец периода спонтанного овладения родным языком. К данному возрасту ребёнок, с одной стороны, уже в такой мере овладевает обширным лексиконом, всей сложной системой грамматики и связной

речью, что усваиваемый язык становится для него действительно родным, но с другой стороны – семантическое и частично грамматическое развитие речи ребёнка остаётся ещё далеко незавершённым. Старшим дошкольникам легче дается описание своего эмоционального состояния.

На основе анализа научно-теоретической литературы мы можем сделать вывод о том, что дети с общим недоразвитием речи – это дети с различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Анализ современных литературных источников позволяет нам говорить о том, что дети с общим недоразвитием речи (III уровень) представляют собой неоднородную по клиническим проявлениям данного нарушения группу. Однако, наблюдаются и общие закономерности протекания речевого нарушения. Так, у старших дошкольников имеются особенности элементарных психических процессов и высших психических функций, задерживающих формирование зависящих от них речевых компонентов.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи от нормально развивающихся сверстников. У них отмечаются специфические своеобразия связной речи, трудности программирования содержания развернутых высказываний, языкового оформления данных высказываний, а также специфические лексические ошибки.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Организация содержания изучения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием (III уровень)

Для изучения особенностей усвоения эмоциональной лексики группой детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста мы:

- изучили особенности эмоциональной и нейтральной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
- определили частоту употребления и коэффициент разнообразия эмоциональной лексики в самостоятельной устной речи детей;
- описали типологию ошибок употребления эмоциональной лексики, выявленных у дошкольников с речевыми нарушениями;
- рассмотрели представления детей об эмоциональных состояниях посредством использования различных видов графических опор, мимических средств, интонационной выразительности речи в соответствии с эмоционально-смысловым содержанием высказывания;
- проанализировали особенности эмоциональных состояний детей с общим недоразвитием речи (III уровень) и их реакции на жизненные ситуации.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МДОУ «Детский сад № 29» комбинированного вида Копейского городского округа. Для проведения исследования в экспериментальную группу нами были отобраны пять детей в возрасте от 5 до 6 лет, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи (III уровень). Список детей с заключением ПМПК

представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Список детей экспериментальной группы

Ф.И. ребенка	Полных лет	Заключение
Тимофей М.	5	Общее недоразвитие речи (III уровень). Моторная алалия.
Матвей П.	5	Общее недоразвитие речи (III уровень). Дизартрия.
Тимофей А.	6	Общее недоразвитие речи (III уровень). Стертая дизартрия.
Вероника Л.	6	Общее недоразвитие речи (III уровень). Стертая дизартрия.
Михаил И.	6	Общее недоразвитие речи (III уровень). Стертая дизартрия.

Наше исследование основано на методике И. Ю. Кондратенко, представленной в её монографии, и состоит из трех взаимосвязанных этапов:

1. исследование паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи;
2. изучение лексической системы: выявление особенностей эмоциональной лексики и ее сравнение с нейтральной лексикой;
3. определение эмоциональных особенностей детей.

Мы использовали базовые эмоциональные состояния, такие как: радость, грусть, злость, испуг, удивление, которые наиболее понятны детям данной возрастной группы. Они были изображены графически и представлены в лицевой экспрессии.

Для изучения и выявления особенностей эмоциональной лексики старших дошкольников нами применялись как традиционные методы и приемы, так и специальные. Результаты обследования были зафиксированы нами в протоколах обследования детей. В ходе осуществления исследования нами велось наблюдение за невербальными и словесными реакциями исследуемых дошкольников.

На начальном этапе организации и проведения обследования, направленном на изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи детей, составивших экспериментальную

группу, мы использовали несколько серий заданий.

Целью первого задания было изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений.

Дошкольникам предлагалось выполнить и удержать ряд артикуляционных упражнений и их чередование: «улыбка», «трубочка», «улыбка-трубочка», «лопаточка», «иглочка», «лопаточка-иглочка», «часики», «качели». Затем мы исследовали состояние мимической мускулатуры, предложив детям: Поднять брови вверх, нахмурить брови, зажмурить глаза, последовательно закрыть правый, затем левый глаз, надуть щеки («толстячек»), втянуть щеки («худышка»).

Когда старшие дошкольники выполняли предложенные им упражнения, мы фиксировали в протоколе характер выполнения движений, их объем, активность, точность выполнения, подвижность, переключаемость, отслеживали характер мышечного тонуса, наличие саливации, синкинезий, тремора, строили вывод об общем состоянии мимики и выполнении детьми проб.

Характерные черты внешнего проявления эмоциональных волнений могут определяться по мимике – выразительным движениям мышц лица, пантомимике – выразительным движениям всего тела, а также по «вокальной мимике» – выражению эмоций через интонации, тембр, ритм голоса говорящего. Выразительные действия человека не только определяет, но и формируют чувственную сферу. Подтверждают данное суждение слова С. Л. Рубинштейна о том, что: «Выразительное движение и/или действие не только показывает уже сформированное переживание, но и само, включаясь, создает его. То есть, выразительными действиями не только определяется, но и формируется чувственная сфера. Формируя свою мысль, мы также формируем наше чувство, выражая его».

Мы проводили исследование паралингвистических средств коммуникации, основываясь на заданиях, посвященных изучению особенностей применения мимики дошкольников при показе заданных

эмоций – методика В. М. Минаевой «Изучение особенностей использования детьми мимики при демонстрации заданной эмоции», А. М. Щетининой «Изучение особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека» [3].

Цель второго задания состоит в выявлении способностей старших дошкольников правильно продемонстрировать эмоциональное состояние, выразив его в собственной лицевой экспрессии.

Каждому дошкольнику исследуемой группы изначально предлагалось продемонстрировать поочередно радостного, грустного, злого, испуганного, удивленного мальчика (девочку). При демонстрации на лице ребенка, заданного экспериментатором эмоционального состояния, выразительные средства, используемые старшим дошкольником, фиксировались нами в протоколе обследования: средства лицевой экспрессии и выразительные телодвижения.

Затем мы предлагали каждому ребенку назвать и изобразить героя сказки или мультфильма, который был веселым, грустным, испуганным, злым, удивленным. Каждое последующее состояние героя называлось по мере выполнения задания или отказа от выполнения предыдущего условия. В протоке нами зафиксированы персонажи, называемые детьми, а также используемое ребенком во время изображения предьявленного героя выразительное средство.

Следующее задание предполагало использование картинного материала с изображением взрослых и детей в исследуемых эмоциональных состояниях. Его цель – выявить у старших дошкольников наличие и/или отсутствие интереса и внимания к экспрессии изображенного человека, умение самостоятельно назвать его. Определить имеющийся у ребенка опыт и знания о данном эмоциональном состоянии.

Испытуемому необходимо было определить и назвать эмоциональное состояние словом, а в случае затруднения ребенку предлагалось выбрать его из тех, которые предлагал экспериментатор,

используя наводящие вопросы, подсказки. Например: «Скажи, какое настроение у этого человека?», «Какое выражение его лица?», «Этот мальчик (девочка) радостный, грустный или злой, испуганный?». Затем дошкольнику давалась возможность выразить свои мысли об изображенном персонаже, его настроении, испытываемой им эмоции, предположить ситуацию, которая могла произойти с данным человеком и вызвать у него ту или иную эмоцию.

Пятое задание заключалось в обследовании интонации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень). Мы рассматривали состояние интонационной стороны речи старших дошкольников, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий различного рода высказываний (Э. Г. Азимов, О. И. Лазаренко, А. Н. Щукин).

В силу того, что интонационные нарушения сказываются на эмоциональной выразительности и семантической структуре речи дошкольников при различных формах речевых нарушений (Л. И. Вансовская, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, О. А. Токарева, Г. В. Чиркина), а скудность словарного запаса часто коррелирует с бедностью интонационной выразительности речи, нами было принято решение рассмотреть в нашей работе использование детьми интонаций при передаче различных состояний.

Задание состояло в произношении дошкольником предложений с разной интонационной окрашенностью. Ребенку предлагалась предметная картинка с изображением собаки, и он по ней должен был составить фразу, например: «У меня есть собака». Затем нами создавались разнообразные эмоциональные микроситуации, а ребенку нужно было произнести фразу «У меня есть собака» с разной эмоциональностью и интонационной окраской, соответствующей воссоздаваемой ситуации. Эмоциональная интонированность высказывания, адекватно переданная ребенком, фиксировалась нами в протоколе.

Следующий этап, проводимого нами исследования, заключался в углубленном обследовании лексической системы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень). Обследование проводилось комплексно с использованием различных приемов, направленных на изучение состояния и выявление своеобразия эмоциональной лексики дошкольников. Также на данном этапе нами были рассмотрены особенности нейтральной лексики детей, обследование которой проводилось по традиционным в логопедии методикам (Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова).

Вначале мы выявляли особенности развития эмоциональной лексики старших дошкольников, при этом, задача состояла в определении правильности называния старшими дошкольниками эмоциональных состояний и перенос ими данных знаний о человеческих эмоциях в систему лексических значений, отражающих переживаемые эмоциональные состояния.

Цель первой серии заданий – исследование умений обследуемых старших дошкольников определять и называть эмоциональные состояния. Придерживаясь этой цели, мы предложили детям несколько однотипных заданий.

Задача первого из них заключалась в определении и назывании эмоционального состояния детей, изображенных на фотографии. Используемый нами диагностический материал состоял из пяти фотографий с изображением детей старшего дошкольного возраста, мимическая экспрессия которых ярко выражала их эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление). При поочередном предъявлении фотографий, ребенку задавались вопросы: «Кто изображен на фотографии? Что он/она делает? Какое у него/нее лицо?».

Во втором задании предлагалось определить и назвать эмоциональное состояние по картинке. Используемый нами опорный материал состоял из пяти картинок, на которых были изображены

мальчики и девочки (приложение 1). Инструкция по данному заданию использовалась аналогичная предыдущей.

Третьим заданием мы изучали восприятие и называние детьми графического изображения эмоций. Используемым наглядным материалом выступали пять карточек с графическим изображением лиц с разнообразным эмоциональным выражением: радости, грусти, злости, испуга, удивления. Они предъявлялись по одной, сопровождаясь вопросом: «Какая эмоция изображена на этом лице?» (приложение 2).

Результаты выполнения первой части данного диагностического материала фиксировались нами в протоколах обследования старших дошкольников.

Вторая серия заданий заключалась в изучении способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы и антонимы к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики.

Первое задание состояло в подборе синонимов. Для этого мы предлагали подобрать слова-синонимы (слова с похожим значением, сходные по смыслу), которые могли бы заменить эти лексемы, к каждому прилагательному, обозначающему определенное эмоциональное состояние – радость, грусть, злость, испуг, удивление.

Второе задание было посвящено изучению антонимических отношений. В этой связи мы использовали прием подбора антонимов, слов с противоположным значением, к лексемам эмоционального словаря. Для выполнения предложенного задания использовались имена прилагательные с абстрактным значением, такие как: «хороший, радостный, красивый, добрый, умный, здоровый, интересный, вкусный, полезный, приятный» и др.

Слова-антонимы к описанным выше прилагательным дошкольники подбирали во время игры «Скажи наоборот»: экспериментатор произносил нужное слово, а ребенок должен был подобрать и назвать в ответ слово с противоположным значением.

Целью третьей серии заданий послужило изучение особенностей употребления эмоциональной лексики, включающей в свой состав три группы слов (слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие предмет и/или явление лексически с положительной или отрицательной стороны; слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований) в устной речи дошкольников при выполнении нескольких видов работ: во время беседы, при составлении рассказа по серии сюжетных картин и по эмоционально-насыщенной сюжетной картине.

Первое задание проводилось нами в виде беседы, содержание которой было направлено на выявление первичных представлений детей об особенностях употребления лексики, отражающей эмоциональные состояния. Оценка самостоятельной речи старших дошкольников происходила в ходе беседы педагога с ребенком. Экспериментатор задавал детям следующие вопросы: «Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Когда твой день рождения? У тебя дома много игрушек? Какая из них самая любимая? Почему она тебе нравится больше других? Ты любишь слушать сказки? Какая из сказок твоя самая любимая? В какую игру тебе больше всего нравится играть?».

Второе задание ставило своей целью определить частоту употребления эмоциональной лексики в связной речи и выявить особенности использования эмоциональной лексики в упражнении «Расскажи по картине. Ребенок получал эмоционально наполненную сюжетную картину «Разбитое окно» (приложение 3).

Третье задание было нацелено на изучение эмоциональной лексики при составлении старшими дошкольниками связного рассказа и умения дошкольника составлять рассказ по серии картин. Задание «Расскажи по серии картин», с одной стороны, направлено на выявление умения ребенка понимать связь событий, строить последовательные умозаключения, а с другой изучает активную лексику, используемую ребенком для отражения

эмоциональных состояний, переживаемых чувств и для оценки поступков героев рассказа.

Для проведения обследования нами предлагалась эмоционально насыщенная серия из шести сюжетных картинок по мотивам сказки Шарля Перро «Спящая красавица» (приложение 4). Ребенку демонстрировали перепутанную последовательность карточек. После чего логопед узнавал, знает ли ребенок эту сказку. Если для ребенка сказка была знакома, то экспериментатор переходил непосредственно к заданию. При условии, что сказка ребенку не знакома, педагог проводил подготовительную работу по ее прочтению и изучению. Давалась следующая инструкция: «Все рисунки, расположенные перед тобой, относятся к одной истории. Узнаешь, что это за сказка? Нужно разобраться, с чего все началось, что было дальше и чем дело закончилось, восстановив логическую последовательность изображений. Слева положи первую картинку, на которой нарисовано начало сказки, по центру – картинки, рассказывающие по порядку, что произошло дальше, а справа – последнюю, на которой изображено чем закончилось данное происшествие».

После того как ребенок разложил все картинки по порядку, полученные данные фиксировались нами в протоколе. Затем ребенку предлагалось рассказать сказку, опираясь на последовательный ряд сюжетных картин, составленный дошкольником. При условии, размещения старшим дошкольником картин в неверной последовательности, педагог внимательно слушал его рассказ и задавал наводящие вопросы по возникающим противоречиям в рассказе ребенка.

При анализе устной речи детей нами использовались методы количественной оценки лексики, в частности, установление коэффициента лексического богатства – подсчет слов в тексте в единицу времени и лексического разнообразия, относительно эмоциональной лексики – соотношения слов, употребленных в тексте однократно и общего количества употребленных слов (М. М. Алексеева, В. И. Яшина).

Вторая часть нашего исследования на данном этапе изучала особенности и состояние нейтральной лексики старших дошкольников, обследование которой проводилось по традиционным в логопедии методикам (Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова). В этом разделе работа была построена в соответствии с целью получения сравнительного анализа эмоциональной и нейтральной лексики.

При выполнении первого задания от детей требовалось уметь назвать предметы, действия по специально подобранным картинкам. В этих целях нами использовался набор из 50 картинок, на которых были изображены предметы, действия, часто встречающиеся в обиходе и встречающиеся сравнительно редко. В используемом нами наборе были представлены изображения целого предмета и его частей; картинки, изображающие предметы и явления, названия которых отличаются фонетической и семантической близостью.

При предъявлении наглядных картинок ребенку предлагалось ответить на различные вопросы, например, «Кто или что изображено на картинке?». При назывании ребенком слов, обозначающих эти предметы и явления, у него уточнялось их лексическое значение. При изучении конкретной лексики в качестве показателя ее сформированности рассматривалось умение дошкольника правильно назвать предметы, действия, качества.

Второе задание было направлено на обследование значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля. С этой целью нами применялись приемы подбора антонимов к прилагательным, наречиям, глаголам, существительным и синонимов к именам существительным, именам прилагательным.

Педагогом назывались соответствующие слова, а ребенку давалась инструкция подобрать к каждому слову другое, схожее по смыслу,

которым можно заменить данное слово, при назывании синонимов, или с противоположным значением, при назывании антонимов. Если задание вызывало у дошкольника трудности, то оно объяснялось нами в процессе подробного разбора одного-двух примеров. Подбор антонимов осуществляется с помощью игры «Скажи наоборот».

Следующая часть данного этапа исследования заключалась в изучении ассоциативного словаря детей старшего дошкольного возраста. Для выполнения поставленной цели наши действия были направлены на установление отношений зависимости между лексическими единицами. В этой связи мы использовали ассоциативный эксперимент.

В психолингвистических исследованиях А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, Л. В. Сахарного говорится о наличии в сознании людей сложных ассоциативных связей, благодаря которым в процессе речевой деятельности происходит выбор слов из семантической парадигмы и употребление их в речи.

Суть нашего эксперимента заключалась в том, что старшему дошкольнику предъявлялось слово – «слово-стимул», на которое он должен был ответить любым первым пришедшим на ум словом – «словом-реакцией». Если дошкольник пытался отвечать целыми фразами, то педагог останавливал его и напоминал, что нужно называть одно слово.

В качестве экспериментального материала нами использовались как слова конкретного значения, часто употребляемые детьми старшего дошкольного возраста, так и слова более обобщенного, абстрактного значения.

В протоколе обследования фиксировались «слово-стимул», время, затраченное ребенком на выбор слова и «слово-реакция». Использование этого задания позволило исследовать «семантические поля» и «семантические связи слов» (А. А. Леонтьев).

Ассоциативный эксперимент помог нам оценить не только количественную, но и качественную сторону словаря исследуемых детей

старшего дошкольного возраста. По характеру ответной реакции мы могли судить об адекватности или неадекватности понимания «слова-стимула», о смысловых связях слов.

При проведении эксперимента нами были обнаружены у детей различные типы ассоциативных связей, выступающие в роли «ответов-реакций» на заданные «слова-стимулы» (В. П. Белянин, А. А. Реформатский), что фиксировалось в протоколах обследования дошкольников.

Третий этап нашего обследования был направлен на определение эмоциональных особенностей детей старшего дошкольного возраста. Данный этап ориентировался на проверку приспособленности детей к жизненным ситуациям и имел своей целью выявить у старших дошкольников с общим недоразвитием речи способность устанавливать связь между эмоциональными состояниями и эмоциональной оценкой событий.

Это исследование осуществлялось нами по двум методикам. Обращаясь к ним, мы основывались на том, что в дошкольном возрасте происходит становление таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, классификация, а речь превращается в орудие мыслительной деятельности, формируется произвольность психических процессов. Эмоциональная жизнь дошкольника постепенно усложняется, обогащается содержание эмоций, а также у детей пяти-шести лет вырабатывается умение ставить цели познавательной деятельности и контролировать их достижения (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Выбранная методика ставит своей целью изучить умение старших дошкольников оценивать свои и переживаемые другими людьми эмоциональные состояния. Данная методика включает два задания, построенные на основе методического приема, разработанного Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной.

Задача первого задания состояла в изучении осознания и оценки детьми своих эмоций. В процессе обследования дошкольнику задавались вопросы: «Когда тебе бывает весело (грустно, страшно)? Почему? Давай вспомним что-то, что заставило тебя обрадоваться. Это было приятное событие? Когда ты злишься (удивляешься)? Почему?» и пр.

Второе задание было направлено на выявление способности детей старшего дошкольного возраста оценивать эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми. Педагог описывал ситуации из жизни, близкие и понятные детям, а каждому из испытуемых предлагалось их оценить. Например:

1. Однажды ребята шли по тропинке вдоль дороги и увидели, что растет ель, а на ее ветвях яблоки висят.
2. Мальчик пришел на футбольное поле посмотреть игру своей любимой команды, но она проиграла.
3. Ребенок выбежал за мячом на проезжую часть, по которой едут машины.
4. Девочке подарили куклу, о которой она давно мечтала.
5. Мальчик потерял ключи от квартиры и не может попасть домой.
6. Бабушка зимой увидела у дороги замерзшего щенка.
7. Дедушка услышал по радио, что самолет потерпел крушение.
8. У мальчика наступил долгожданный праздник – его День Рождения.
9. Мама девочки заболела, и ее положили в больницу.
10. Однажды мальчик пошел выгуливать своего щенка, а тот вырвался с поводка, убежал и потерялся.

Таким образом, представленная нами схема обследования позволяет наиболее полно изучить особенности эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, определить частоту употребления и коэффициент разнообразия эмоциональной

лексики в самостоятельной устной речи детей-дошкольников и рассмотреть их представления об эмоциональных состояниях окружающих людей при использовании различных видов наглядных графических опор, мимических средств лицевой экспрессии, интонационной выразительности речи детей в соответствии с эмоционально-смысловым содержанием высказывания, проанализировать особенности эмоциональных состояний детей с общим недоразвитием речи (III уровень) и их реакции на различные жизненные ситуации.

2.2 Состояние эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Задачей нашего констатирующего эксперимента стало выявление уровня развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В нашем исследовании приняли участие пять детей в возрасте от пяти до шести лет, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи (III уровень) (см. таблицу 1). По результатам проведенного нами исследования видно, что уровень выполнения заданий у дошкольников различен, но у всех он довольно низок. Все дети экспериментальной группы нуждаются в коррекционно-развивающей работе.

На основе проведенного нами эксперимента представляем анализ результатов исследования.

Начальный этап нашего исследования, направленный на изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволил нам выявить у обследованных детей выбранной экспериментальной группы ряд следующих особенностей.

При проведении проб, направленных на изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений,

мы получили данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Состояние артикуляционной моторики и мимической мускулатуры у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Состояние артикуляционной моторики	Состояние мимической мускулатуры
Тимофей М.	Движения выполнялись по подражанию, объем ограничен. Активность во время выполнения была нормальной. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции недостаточная. Мышечный тонус пониженный. Переключение движений осуществлялось с лишними движениями. Наблюдался тремор кончика языка.	Общий характер мимики: амимия. Характер выполнения проб: по подражанию, мимическая картина нечеткая, наличие содружесвенных движений, попытки изменить мимику при помощи рук.
Матвей П.	Движения выполнялись по подражанию, их объем полный. Активность во время выполнения была нормальной. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции достаточная. Переключение движений осуществлялось толчкообразно, но без лишних движений. Мышечный тонус повышен. Наблюдался тремор кончика языка, небольшая саливация и наличие синкинезий.	Общий характер мимики: выразительная. Характер выполнения проб: по словесной инструкции, частично неправильное выполнение, наличие содружесвенных движений.
Тимофей А.	Движения выполнялись по словесной инструкции, их объем был полным. Активность нормальная. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции достаточная. Переключение артикуляционных движений осуществлялось плавно, но наблюдались синкинезии. Мышечный тонус нормальный. Наблюдался тремор кончика языка.	Общий характер мимики: выразительная. Характер выполнения проб: по словесной инструкции, правильное выполнение.

Окончание таблицы 2

Ф.И. ребенка	Состояние артикуляционной моторики	Состояние мимической мускулатуры
Вероника Л.	Движения выполнялись по словесной инструкции, их объем был полный. Активность во время выполнения была нормальной. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции недостаточная с девиацией вправо. Переключение движений осуществлялось с большой паузой, без лишних движений. Мышечный тонус пониженный. Наблюдалось наличие синкинезий.	Общий характер мимики: амиостения (мышечная слабость). Характер выполнения проб: по словесной инструкции, правильное выполнение, мимическая картина нечеткая.
Михаил И.	Движения выполнялись по словесной инструкции, в полном объеме. Активность во время выполнения была повышенной, наблюдалась расторможенность. Выполнение артикуляционных поз полное. Подвижность органов артикуляции достаточная. Переключение движений осуществлялось с лишними движениями, наблюдались синкинезии. Мышечный тонус нормальный.	Общий характер мимики: выразительная. Характер выполнения проб: по словесной инструкции, неправильное выполнение, наличие содружественных движений.

Все дети были активны во время выполнения упражнений, у Михаила И. активность во время выполнения была повышенной, наблюдалась расторможенность движений. Тимофеем М. и Матвеем П. не удалось выполнить предложенные задания по словесной инструкции, они выполняли движения по показу экспериментатора. Остальная часть исследуемых детей справилась с выполнением заданных движений по словесной инструкции. Объем выполняемых артикуляционных движений у большей части детей был полным, за исключением Тимофея М. У четырех детей из пяти наблюдались синкинезии при выполнении проб. Это можно объяснить структурой речевого нарушения, так как синкинезии часто сопровождают дизартрические расстройства. При этом, также возможно наличие тремора, которое мы наблюдали на кончике языка у трех воспитанников.

При изучении способностей дошкольников правильно понять и выразить эмоциональное состояние в лицевой экспрессии наименьшие трудности в эксперименте у старших дошкольников вызывали задания на самостоятельное изображение на своем лице эмоций радости, которую продемонстрировали все дети экспериментальной группы, и грусти, которую не смог передать лишь один ребенок. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты использования средств лицевой экспрессии старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Веселый		Грустный		Злой		Испуганный		Удивленный	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П
Тимофей М.	+	–	+	–	–	–	–	–	–	–
Матвей П.	+	–	+	–	–	–	+	+	+	+
Тимофей А.	+	–	+	–	+	+	+	+	+	+
Вероника Л.	+	–	–	+	+	+	–	–	+	+
Михаил И.	+	–	+	–	–	–	–	–	–	–

При необходимости выразить на лице эмоции злости, испуга, удивления исследуемые дети испытывали затруднения. Удивление и испуг дети выражали одинаковыми средствами мимической экспрессии. Это можно объяснить трудностями дифференцирования данных эмоций старшими дошкольниками. Также, следует отметить, что дети редко используют пантомимические средства передачи эмоциональных состояний.

Получив от экспериментатора задание передать при помощи мимических средств эмоцию грусти Вероника Л. не справилась с ним и опустила голову, используя пантомимическое средство выражения заданной эмоции, не изменяя мимику. При просьбе показать злость двое детей вместо этого эмоционального состояния демонстрировали мимические признаки типичные для грусти, но при этом правильно подобрали пантомимические средства. Во время демонстрации на лице испуга два старших дошкольника использовали средства лицевой

экспрессии, которые характерны для выражения эмоции удивления, а при передаче на лице удивления двое детей изобразили радость, но приподняли брови.

Можно сделать вывод о том, что дети, в основном, используют мимические средства для эмоциональной передачи, ведь при демонстрации заданных эмоций дети практически не использовали пантомимические средства их выражения, особенно при показе тех состояний, которые не вызвали затруднений в мимической передаче. Тимофей А., при изображении эмоции злости, упирался кистями рук, сжатыми в кулаки, в бока, а Вероника Л., при выполнении этого задания показала кулак. При воспроизведении эмоции испуга Матвей П. и Тимофей А., используя выразительные движения всего тела, прикладывали свои ладони обеих рук к полураскрытому рту, обогащая передачу заданного эмоционального состояния. Выполняя просьбу показать удивление, Матвей П. и Тимофей А. прикладывали ладони обеих рук к полураскрытому рту, также как при выражении испуга, а Вероника Л. приложила ладони обеих рук к своим щекам.

Наиболее сложные эмоциональные состояния злости и испуга дети не смогли продемонстрировать, потому что не знают, как их передать, ведь никогда их не испытывали. При этом, дошкольники видели ранее данные эмоциональные выражения в мультфильмах, но не смогли перенести полученные знания в жизнь и изобразить их самостоятельно. Количественный материал по выполнению данного задания наглядно отражают диаграммы (см. рисунок 1).

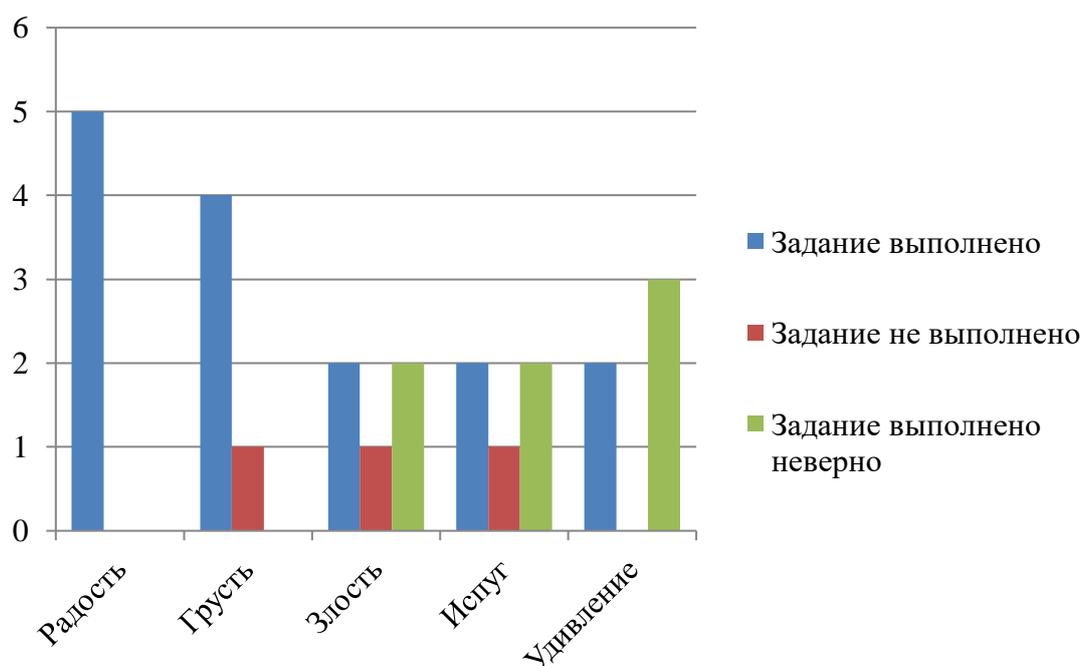


Рисунок 1 – Успешность установления средств лицевой экспрессии детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Следует отметить, что для старших дошкольников, особенно для Тимофея М. и Вероники Л., было характерно проявление гипомимии, выражающейся в бедности проявления эмоций при помощи мимических средств, что можно объяснить особенностями моторной сферы данной категории детей и состоянием их мышечного тонуса.

Когда мы предложили каждому ребенку назвать и изобразить героя сказки или мультфильма, который был веселым (грустным, испуганным, злым, удивленным), то получили следующие данные, представленные в таблице 4 (приложение б).

При выполнении этого задания дети в основном использовали мимические средства для передачи эмоционального состояния героев. Мимические и пантомимические проявления были такими же как при проведении предыдущего задания. Наиболее удачно дети изобразили радостных и грустных персонажей, но Вероника Л. не смогла подобрать выразительные средства лицевой экспрессии для передачи грусти. Она изобразила Золушку опустив голову вниз, что мы отнесли к

пантомимическому средству выражения. Интересно то, что при назывании радостных персонажей Матвей П. вспомнил Кощея. Он объяснил свой выбор тем, что Кощей на самом деле добрый, смешной персонаж, который помог Ивану побороть зло в мультфильме «Последний богатырь».

Сложнее дошкольники вспоминали и демонстрировали злых героев литературных и/или мультипликационных произведений. Каждый герой, выбранный в итоге детьми, был персонажем детских сказок. Тимофей М. справился с выбором персонажа, вспомнив про Волка из сказки «Красная Шапочка», но он не смог показать нам этого героя и его эмоциональное состояние, отказавшись от дальнейшего выполнения задания. Матвей П. при выборе злого героя назвал Кощея, но не смог его изобразить, продемонстрировав кривую улыбку. Возможно, это случилось потому что ранее Матвей отнес Кощея к радостным героям и потому в итоге задумался и не знал, как изобразить этого персонажа злым. Также это может быть обусловлено структурой его речевого нарушения и дизартрическими проявлениями. Михаил И. правильно выбрал сказочного героя – Бабу Ягу, но сказал, что не знает, как ее изобразить.

Испуганных персонажей дети знают в меньшем количестве и им сложнее было продемонстрировать заданную эмоцию. Тимофей М. и Вероника Л. сказали, что не знают таких героев и не смогли их продемонстрировать. Матвей П. выбрал, в качестве испугавшихся персонажей, трех поросят и передал испытываемый ими страх, используя как мимические средства – полураскрытый рот и приподнятые брови, так и пантомимические – он приложил ладони обеих рук ко рту. Тимофей А., изображая жирафа из мультфильма «Мадагаскар» правильно использовал средства лицевой экспрессии, а в качестве пантомимического выражения он тряс опущенными руками, изображая трясущиеся от страха лапы героя. При воспроизведении испуганного Хрюни Михаил И., используя выразительные движения своего тела, приложил свои ладони к полураскрытому рту, после чего прикрыл ими глаза.

Но самым сложным заданием для ребят оказалось подобрать удивленных героев. Михаил И. и Тимофей М. отказались от выполнения задания, сказав, что не знают таких героев и как они себя ведут. Вероника Л. и Матвей П. не смогли назвать удивленных персонажей, но по подсказке экспериментатора правильно изобразили эмоцию удивления, используя как мимические, так и пантомимические средства. Матвей П. приложил ладони обеих рук к полураскрытому рту, а Вероника Л. приложила ладони обеих рук к своим щекам. Мимика дошкольников при этом была вялой, не ярко выраженной, что можно объяснить особенностями моторной сферы детей и состоянием их мышечного тонуса.

При выполнении задания на определение изображенных на картинном материале исследуемых эмоциональных состояний у старших дошкольников затруднений не возникало. Экспериментальная группа детей с интересом высказывали свои мысли о том, почему другой ребенок пребывает в представленном на фотографии настроении, испытывает те или иные чувства (радости, грусти, злости, удивления и испуга). Старшие дошкольники демонстрировали интерес и внимание к экспрессии изображенных людей, самостоятельно называли эмоцию, показанную на фотографии. Это говорит о том, что у данной группы дошкольников имеется опыт и знания о данных эмоциональных состояниях. Количественные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования определения и названия эмоциональных состояний на фотографиях, картинках и по пиктограммам детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Эмоциональное состояние	Критерии выполнения задания	Результат выполнения
Радость	Задание выполнено	4
	Задание не выполнено	0
	Задание выполнено неверно	1

Окончание таблицы 5

Грусть	Задание выполнено	3
	Задание не выполнено	0
	Задание выполнено неверно	2
Злость	Задание выполнено	4
	Задание не выполнено	0
	Задание выполнено неверно	1
Испуг	Задание выполнено	3
	Задание не выполнено	0
	Задание выполнено неверно	2
Удивление	Задание выполнено	3
	Задание не выполнено	0
	Задание выполнено неверно	2

Нами было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями максимальная успешность достигалась в определении и назывании эмоциональных состояний радости, грусти и злости, они самостоятельно определяли и называли перечисленные эмоции словом, а при рассмотрении фотографий с удивленными и испуганными людьми испытывали затруднения. В этих случаях экспериментатор использовал наводящие вопросы, подсказки.

Анализ результатов проводимого нами обследования позволил определить следующие особенности: дети путали эмоциональное состояние испуга с удивлением, грустью; удивления с испугом, радостью. У дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) при проведении исследования по определению эмоционального состояния наблюдались смешение понятия «грусти» с «испугом».

После правильного определения эмоционального состояния с фотографии дошкольнику давалась возможность выразить свои мысли об изображенном персонаже, его настроении, испытываемой им эмоции, предположить ситуацию, которая могла произойти с данным человеком и вызвать у него ту или иную эмоцию.

Например, Тимофей М. рассказал, что девочка на фотографии веселая, «потому что ей купили шарик». Матвей П., увидев грустного мальчика, подумал, что его кто-то обидел. Тимофей А. предположил, что:

«этот мальчик злой, потому что он плохой, драчун». Про испуганную девочку Вероника Л. сказала: «девочка запачкала платье и боится мамы, что она будет ругать». Михаил И. придумал, что мальчик удивился сюрпризу от друзей: «у него день рождения, поэтому друзья его удивили тортом».

При проведении изучения интонации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) мы рассматривали состояние интонационной стороны речи старших дошкольников, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий различного рода высказываний. Задание состояло в произношении дошкольником предложений с разной интонационной окрашенностью. По картинке с изображением собаки дошкольники составили фразу: «У меня есть собака» и произносили ее с разной эмоциональностью и интонационной окрашенностью в соответствующей воссоздаваемой экспериментатором ситуации.

Наше обследование интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста показало, что точность выполнения заданий детьми с общим недоразвитием речи находится на низком уровне. Многие исследуемые дошкольники не сумели произнести предложенную экспериментатором фразу с заданными эмоциями радости, грусти, злости, испуга, удивления, что наглядно отражено нами на рисунке 2.

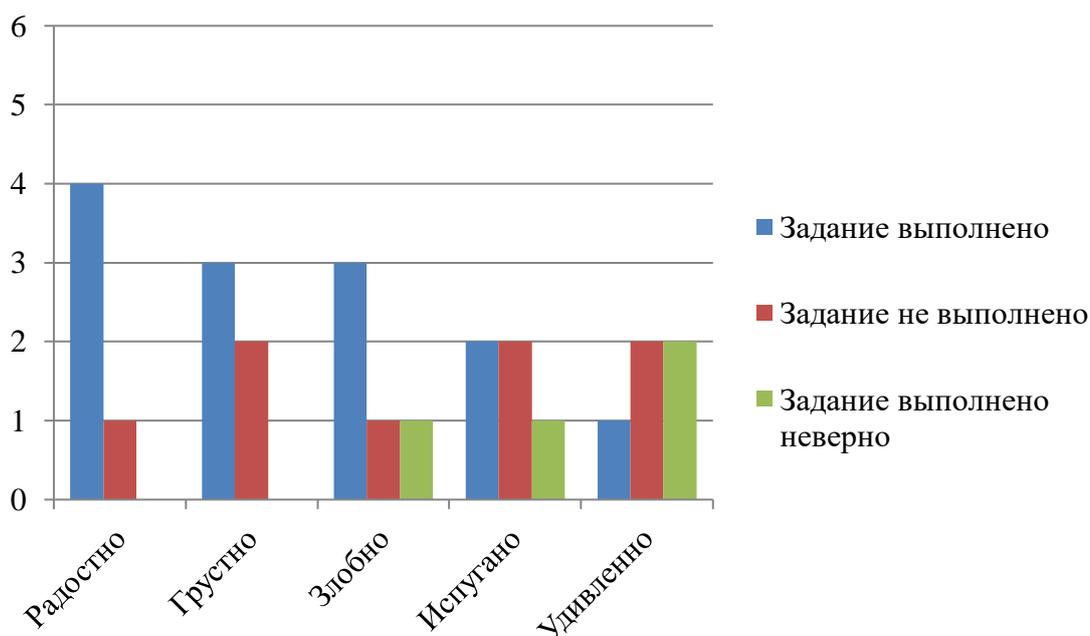


Рисунок 2 – Интонационная сторона речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при передаче эмоциональных состояний

Наиболее удачно исследуемым дошкольникам удалось продемонстрировать интонацию радости, грусти и злости, а эмоции удивления и испуга вызвали у них наибольшие сложности. Детям данной группы было характерно монотонное произнесение высказываний без эмоциональной и интонационной окрашенности, но при этом, они были уверены в своем успешном выполнении задания. Единственным дошкольником, адекватно передавшим все заданные нами эмоциональные состояния в интонационной окрашенности произносимого им предложения, оказался Михаил И. И наоборот, Тимофею М. не удалось адекватно передать интонационную выразительность ни в одном из случаев. Это, вероятнее всего, связано с тем, что у детей старшего дошкольного возраста с алалией интонационные нарушения касаются всех компонентов и проявляются как в процессе восприятия интонационно окрашенной речи, так и в процессе ее воспроизведения.

Качественный анализ выразительной стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) позволяет

выявить у испытуемых некоторые особенности:

- наименьшие трудности у детей возникали при произнесении предложения с радостной интонацией;
- двое детей не смогли воспроизвести интонацию грусти, злости, испуга, удивления и произносили ее нейтрально, безэмоционально и неинтонированно;
- при воспроизведении фразы со злобной интонацией Матвей П. произносил ее громко, но не добавляя эмоциональную окрашенность;
- Тимофей М. произнес фразу с восклицательной интонацией, при условии, что требовалось произнести ее злобно;
- Вероника Л. и Тимофей И. произнесли фразу с восклицательной интонацией, при условии, что требовалось произнести ее удивленно;
- фразу, требующую интонацию испуга, Вероника Л. произнесла с интонацией грусти;
- наибольшие затруднения у старших дошкольников возникли при произнесении предложения с интонацией удивления.

На основе анализа результатов, полученных нами можно сделать вывод о том, что выявленные у исследуемых детей с особенностями в использовании паралингвистических средств и интонационной стороны речи могут оказывать отрицательное влияние на правильность понимания эмоциональных состояний окружающих людей, а также на овладение старшими дошкольниками эмоциональной лексикой.

Следующий этап нашего эксперимента состоял в углубленном изучении лексической системы детей старшего дошкольного возраста. При выявлении нами особенностей развития эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень), посредством предъявления серии заданий, нами были получены следующие результаты.

При выявлении особенностей развития эмоциональной лексики старших дошкольников, во время выполнения задания на называние

старшими дошкольниками эмоциональных состояний мы исследовали правильность определения и перенос ими знаний о человеческих эмоциях в систему лексических значений, отражающих переживаемые эмоциональные состояния.

Результаты первой серии заданий на определение и называние эмоционального состояния детей, изображенных на фотографиях, по картинке и в графическом изображении эмоций представлены в таблице 6 (приложение 7).

Вторая серия заданий, заключалась в изучении способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы – таблица 7, и антонимы – таблица 8 (приложение 8), к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики.

Таблица 7 – Подбор синонимов к прилагательным, обозначающим эмоциональные состояния, детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
Тимофей М.	добрый	ему грустно	нехороший	тот, кому страшно	не знаю
Матвей П.	хороший	злой	плохой	испугливый	не знаю
Тимофей А.	смешной	печальный	обиженный	страшный	испуганный
Вероника Л.	веселый	плачущий	драчун	удивленный	испуганный
Михаил И.	счастливый	расстроенный	кричащий	кто дрожит от страха	в шоке

Анализ ответов детей позволил определить, что установление старшими дошкольниками синонимических отношений к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики затруднено, они допускают большое количество ошибок. Полученные результаты позволили нам определить ряд особенностей детей с общим недоразвитием речи (III уровень) при подборе синонимов к словам эмоциональной лексики:

– употребление слов, имеющих очень широкое значение (Тимофей М. «радостный – добрый», «злой – нехороший», Матвей П. «радостный – хороший», «злой – плохой»);

– использование детьми смысловых замен на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний (Матвей П. «грустный – злой», Тимофей А. «злой – обиженный», «удивленный – испуганный», Вероника Л. «испуганный – удивленный», «удивленный – испуганный»);

– образование синонимов при помощи частицы «не» (Тимофей М. «злой – нехороший»);

– замены частей речи (Вероника Л. «злой – драчун»);

– подмены заданного слова словосочетанием и даже целым предложением (Тимофей М. «грустный – ему грустно», «испуганный – тот, кому страшно», Михаил И. «испуганный – кто дрожит от страха»).

В задании, направленном на изучение антонимических отношений в составе эмоциональной лексики, в качестве экспериментального материала применялись имена прилагательные, абстрактного значения: радостный, страшный, красивый, злой, добрый, грустный, полезный, интересный, нехороший, умный, глупый.

Проанализировав ответы детей с общим недоразвитием речи, мы выделили следующие лексические ошибки, допущенные при подборе антонимов к словам, относящимся к эмоциональной лексике:

– образование антонимов путем присоединения или исключения частицы «не» (Тимофей М. «полезный – неполезный», «интересный – неинтересный», «нехороший – хороший», «умный – не умный», Матвей П. «страшный – нестрашный», «красивый – некрасивый», «грустный – негрустный», «интересный – неинтересный» и др.);

– употребление слов, имеющих широкое значение (Тимофей М. «страшный – хороший», Матвей П. «полезный – плохой», Тимофей А. «страшный – хороший», «злой – хороший», Михаил И. «злой – хороший»);

– смысловые замены на основе недостаточной дифференцированности дошкольниками эмоциональных состояний (Тимофей М. «радостный – злой»);

– замена части речи (Матвей П. «радостный – в печали», Вероника Л. «умный – незнайка»);

– подмены заданного слова словосочетанием и даже целым предложением (Матвей П. «злой – который всем нравится», «глупый – все знает», Тимофей А. «радостный – плачет сидит», «нехороший – кого всегда хвалят», Михаил И. «полезный – который приносит вред», «нехороший – с кем хотят дружить», «умный – кто ничего не знает»).

При изучении устной речи детей, во время проведения бесед, при составлении ими рассказа по серии сюжетных картин по мотивам сказки «Спящая красавицы» Шарля Перро и при составлении рассказа по эмоционально насыщенной сюжетной картине, нами были выделены особенности употребления старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (III уровень) эмоциональной лексики, включающие в свой состав три группы слов (слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны; слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований).

Во время организованной для нашего исследования беседы мы использовали прием высказывания от лица игрушки, чтобы детям было интереснее. Участники экспериментальной группы с общим недоразвитием речи отвечали на задаваемые нами вопросы, предпочитая в основном односложные ответы. Предложения, выстроенные старшими дошкольниками, имели простую структуру и редко являлись распространенными. В качестве примера приведем беседу с Матвеем П. (5 лет, логопедическое заключение: общее недоразвитие речи (III уровень). Дизартрия):

Собачка: Здравствуй!

Матвей П.: Привет!

Собачка: Как тебя зовут?

Матвей П.: Матвей.

Собачка: Сколько тебе лет?

Матвей П.: Пять.

Собачка: Когда твой День Рождение?

Матвей П.: Уже прошел.

Собачка: А в каком месяце он был?

Матвей П.: Осенью.

Собачка: Матвей, а у тебя дома много игрушек?

Матвей П.: Да! У меня есть много машин, солдатики, робот. Еще есть конструктор. Много.

Собачка: А какая игрушка у тебя самая любимая?

Матвей П.: Мячик.

Собачка: Почему он нравится тебе больше других игрушек?

Матвей П.: С ним весело. Его можно и кидать, и пинать.

Собачка: Матвей, а ты любишь слушать сказки?

Матвей П.: Нет.

Собачка: А почему? Сказки же такие интересные!

Матвей П.: Мне не интересно.

Собачка: Но, может быть, у тебя есть любимая книжка?

Матвей П.: Да.

Собачка: Какая твоя самая-самая любимая сказка?

Матвей П.: Теремок.

Собачка: А почему ты ее так любишь?

Матвей П.: Она смешная и в ней много картинок, зверей. А еще в конце Мишка дом развалил, потому что большой.

Собачка: Здорово! А в какую игру тебе нравится играть больше всего?

Матвей П.: Рыбалка.

Собачка: Почему ты любишь играть в рыбалку?

Матвей П.: Потому что рыбки на магнитах.

Таким образом, в процессе беседы Матвей П. использовал 56 слов, из которых 6 относятся к эмоциональной лексике. Дети экспериментальной группы в среднем использовали 48 лексем, из которых 6 относятся к эмоциональной лексике.

Среднее количество слов, использованных детьми экспериментальной группы во время проведения бесед:

$$\frac{30 + 56 + 45 + 60 + 49}{5} = 48 \text{ лексем.}$$

Среднее количество слов, относящихся к эмоциональной лексике, выражающих чувства и оценку, которые были использованы старшими дошкольниками во время проведения бесед:

$$\frac{4 + 6 + 5 + 10 + 5}{5} = 6 \text{ слов, относящихся к эмоциональной лексике.}$$

Из шести слов, в среднем, только четыре эмоциональных лексемы применялись однократно:

$$\frac{3 + 3 + 4 + 5 + 5}{5} = 4 \text{ эмоциональных лексемы.}$$

Записи бесед с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) представлены в протоколах обследования детей (приложение 5).

При работе с серией сюжетных картин дети верно устанавливали причинно-следственные связи и выбирали верный порядок расположения изображений. Составленные дошкольниками рассказы по предложенной сказке были короткими, предложения в них часто были не связаны между собой. Можно сделать вывод о том, что дети не умеют отличать рассказ от простого набора предложений. Также, рассказы, в основном, составлялись при опоре старших дошкольников на наводящие вопросы экспериментатора. В качестве примера приведем наиболее подробный

рассказ, составленный Вероникой Л. (6 лет, логопедическое заключение: общее недоразвитие речи (III уровень). Стертая дизартрия). «У короля с королевой родилась дочь. Пришла злая колдунья. Вот... Наложила чары, то что дочь заснет, когда ей станет восемнадцать лет. Она уколется и заснет навсегда. Мама испугалась. Папа грустил. Все убрали острые предметы из дворца. Ее держали взаперти, чтобы она не укололась. А в день восемнадцатилетия ее привлек подвал, там горел свет и сидела бабушка. Рядом с бабушкой была большая острая иголка. Принцессе стало интересно ее рассмотреть. Она взяла, подошла и уколола палец. Упала. Заснула. Уснуло все королевство. Однажды мимо проезжал принц. Он нашел Спящую Красавицу. Поцеловал. Она проснулась, все проснулись. Потом они поженились и жили долго и счастливо!», – рассказала по серии картинок Вероника Л., разложив их в правильном порядке.

Таким образом, в процессе составления рассказа по серии сюжетных картин Вероника Л. использовала 82 слова, из которых 11 относятся к эмоциональной лексике. Дети экспериментальной группы в среднем использовали 66 лексем, из которых 6 относятся к эмоциональной лексике.

Среднее количество слов, использованных детьми экспериментальной группы во время составления рассказа по серии сюжетных картин:

$$\frac{41 + 56 + 72 + 82 + 79}{5} = 66 \text{ лексем.}$$

Среднее количество слов, относящихся к эмоциональной лексике, выражающих чувства и оценку, которые были использованы старшими дошкольниками во время составления рассказа по серии сюжетных картин:

$$\frac{3 + 3 + 5 + 11 + 6}{5} = 6 \text{ слов, относящихся к эмоциональной лексике.}$$

Из шести слов, в среднем, пять эмоциональных лексем применялись однократно:

$$\frac{3 + 3 + 5 + 9 + 5}{5} = 5 \text{ эмоциональных лексем, применяемых однократно.}$$

Записи составленных детьми рассказов по серии сюжетных картин представлены в приложении 5.

Тексты следующего задания, состоящего в составлении старшими дошкольниками рассказа по эмоционально насыщенной сюжетной картине «Разбитое окно», также представлено в протоколах обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи (приложение 5). В качестве примера приведем наименее подробный рассказ, составленный Тимофеем М. (5 лет, логопедическое заключение: общее недоразвитие речи (III уровень). Алалия).

«Ребята пинали мяч. Много людей смотрели. Всем было весело. Но мяч пнули в окно. Оно разбилось. Все ахнули. А мальчики испугались. Дальше я не знаю», – придумал Тимофей М. Таким образом, мальчик использовал в своем рассказе 25 лексем, из которых 4 относятся к эмоциональной лексике.

Среднее количество слов, использованных детьми экспериментальной группы во время составления рассказа по эмоционально наполненной сюжетной картине:

$$\frac{25 + 30 + 37 + 46 + 42}{5} = 36 \text{ лексем.}$$

Среднее количество слов, относящихся к эмоциональной лексике, выражающих чувства и оценку, которые были использованы старшими дошкольниками во время составления рассказа по сюжетной картине:

$$\frac{4 + 3 + 5 + 7 + 6}{5} = 5 \text{ слов, относящихся к эмоциональной лексике.}$$

Из пяти слов, в среднем, четыре эмоциональных лексемы применялись однократно:

$$\frac{4 + 3 + 3 + 5 + 5}{5}$$

= 4 эмоциональных лексемы, применяемых однократно.

При составлении рассказа по картине дети с общим недоразвитием речи применяли лексемы, относящиеся ко всем трем указанным группам

слов: слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны; слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Однако употребление ими слов-синонимов и слов-антонимов не зафиксировано. При выполнении данного задания наибольший процент эмоциональной лексики представлен у дошкольников именами существительными и прилагательными. Наше исследование выявило, что большую часть лексем, используемых детьми с общим недоразвитием речи, составила лексика, выражающая положительную оценку называемых понятий. Отмечено значительно более редкое употребление дошкольниками лексики, выражающей отрицательную оценку. Полученные нами данные показывают, что по характеру экспрессивности у исследуемых детей преобладает положительная лексика.

В процессе выполнения заданий дошкольники быстро уставали, отвлекались на посторонние шумы, звуки. Тимофей М. и Матвей П. теряли интерес к заданиям, пытаясь узнать о времени завершения беседы и возможности вернуться в игру со сверстниками. Вероника Л. при проведении беседы, составлении рассказов была стеснительна и несколько напряжена, но испытывала большой интерес к заданию и картинному материалу. Она говорила очень тихо, что свидетельствует об ее робости, стеснительности и неуверенности в правильности своих высказываний. Девочка нуждалась в словесном поощрении со стороны педагога.

При изучении устной речи дошкольников нами также применялся метод количественной оценки эмоциональной лексики, который состоит в установлении коэффициента лексического разнообразия – соотношение слов, употребленных в тексте однократно, и общего количества употребленных слов (М. М. Алексеева, В. И. Яшина). У дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) наблюдается среднее количество

использованных в рассказе слов, лексическое значение которых отражает эмоции и оценки, равное шести, из них четыре лексемы употреблялись однократно, поэтому коэффициент лексического разнообразия эмоциональной лексики, в среднем, равен 0,66. Это считается невысоким показателем, так как недостаточно близко к единице.

При этом, работая с сюжетными картинками, исследуемая группа детей с общим недоразвитием речи (III уровень) часто нуждалась в помощи логопеда для установления логической последовательности событий.

Вторая часть нашего исследования на данном этапе, заключающаяся в изучении особенностей и состояния нейтральной лексики старших дошкольников и в осуществлении сравнительного анализа эмоциональной и нейтральной лексики. При изучении конкретной лексики старших дошкольников в качестве показателя ее сформированности рассматривалось умение дошкольника правильно показать, называемые экспериментатором предметы и их части, действия, а также назвать предметы, действия, качества по специально подобранным картинкам. В этих целях нами использовался набор из 50 карточек: 25 картинок с изображением имен существительных, 15 картинок, демонстрирующих действие с предметами, и 10 изображений на определение качества предметов.

Дети экспериментальной группы умеют называть предметы, действия по специально подобранным картинкам, которые мы предъявляли дошкольникам. Они безошибочно определяли изображения целого предмета и его частей, а также с небольшим количеством ошибок находили картинки, изображающие предметы и явления, названия которых отличаются фонетической и семантической близостью. Дошкольники путают платье и юбку, троллейбус и трамвай. Только Вероника Л. сказала, что кошка молоко лакает, остальные использовали глагол – пьет. Михаил И. перепутал слово «ботинки» и назвал их «туфли». Он, Матвей П.

и Тимофей М. не знали, что такое пиджак. Тимофей М. не знал, как называются туфли, перепутал самолет с ракетой.

Следующее задание, направленное на обследование значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля, подразумевало подбор антонимов к прилагательным, наречиям, глаголам, существительным и синонимов к именам существительным, именам прилагательным. При изучении способностей детей правильно подбирать к словам антонимы мы использовали то же количество слов, что и для подбора антонимов к словам эмоциональной лексики. Когда мы исследовали возможности подбора синонимов у детей экспериментальной группы, то использовали равное количество словам эмоциональной лексики. В результате мы получили следующие данные (рисунок 4 и рисунок 5).

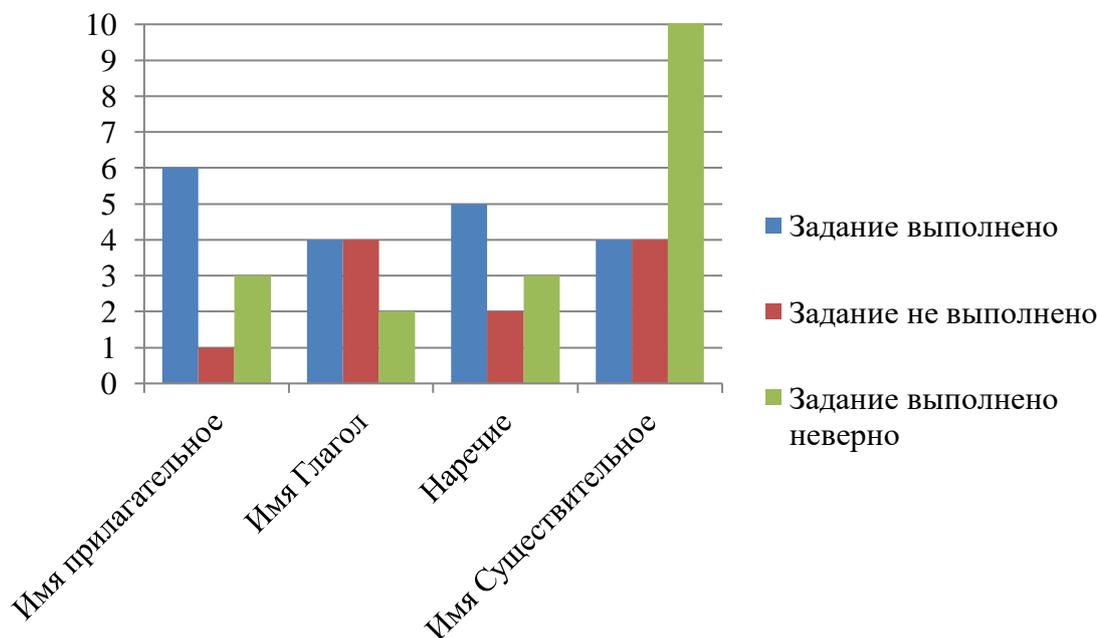


Рисунок 3 – Результаты исследования антонимических отношений относительно нейтральных лексем у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Количественные показатели исследования антонимических отношений наглядно демонстрируют нам, что результаты успешного

выполнения задания у дошкольников экспериментальной группы выше, чем ошибочное. В таблице 9 представлен количественный анализ подбора антонимов к словам обозначенных выше групп.

Таблица 9 – Показатели исследования антонимических отношений в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Критерии выполнения задания	Результат выполнения задания
Тимофей М.	Правильный подбор слов-антонимов	15
	Ошибочный подбор слов-антонимов	25
	Отказ от выполнения задания	–
Матвей П.	Правильный подбор слов-антонимов	23
	Ошибочный подбор слов-антонимов	17
	Отказ от выполнения задания	–
Тимофей А.	Правильный подбор слов-антонимов	25
	Ошибочный подбор слов-антонимов	15
	Отказ от выполнения задания	–
Вероника Л.	Правильный подбор слов-антонимов	29
	Ошибочный подбор слов-антонимов	11
	Отказ от выполнения задания	–
Михаил И.	Правильный подбор слов-антонимов	22
	Ошибочный подбор слов-антонимов	18
	Отказ от выполнения задания	–

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) при установлении антонимических и синонимических отношений в области эмоциональной лексики испытывали большие трудности, чем в области нейтральной лексики, что подтвердили многообразные лексические ошибки дошкольников, представленные в таблице 8 (приложение 8).

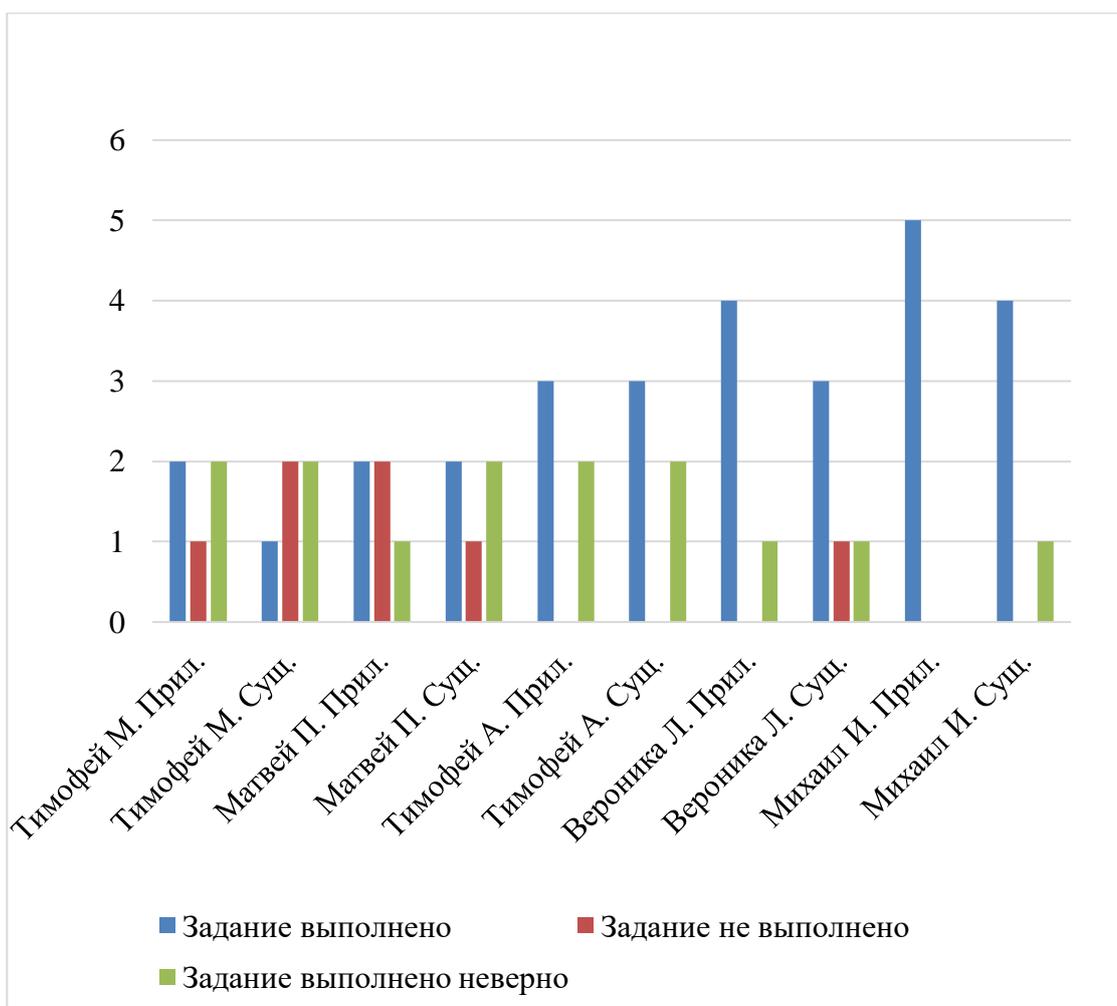


Рисунок 4 – Употребление детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи синонимов в области нейтральной лексики

Количественные и качественные показатели при подборе синонимов к словам нейтральной лексики у детей данной группы были значительно выше, чем к словам эмоциональной лексики. Количественный анализ полученных нами данных позволил сделать вывод о том, что установление синонимических отношений детьми экспериментальной группы затруднено, а также выявить многочисленные ошибки дошкольников при подборе синонимов к словам с эмоциональным значением.

Нами отмечались затруднения в установлении синонимических и антонимических отношений у детей с общим недоразвитием речи относительно нейтральной лексики. К наиболее распространенным ошибкам относятся: использование родственных слов; называние антонимов вместо синонимов и наоборот; смысловые замены.

Следующая часть данного этапа исследования заключалась в использовании нами ассоциативного эксперимента. Старшему дошкольнику предъявлялось «слово-стимул», на которое он отвечал любым первым пришедшим на ум «словом-реакцией».

В протоколе обследования фиксировались «слово-стимул», время, затраченное ребенком на выбор слова и «слово-реакция». Использование этого задания позволило исследовать «семантические поля» и «семантические связи слов».

Таблица 10 – Результаты ассоциативного эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи

Ф. И. ребенка	Слово-стимул	Слово-реакция	Затраченное время
Тимофей М.	радость	подарок	1 сек
Тимофей М.	грусть	плачь	2 сек
Тимофей М.	злость	зло	1 сек
Тимофей М.	испуг	страх	1 сек
Тимофей М.	удивление	–	5 сек
Матвей П.	радость	улыбка	1 сек
Матвей П.	грусть	слезы	2 сек
Матвей П.	злость	кулак	1 сек
Матвей П.	испуг	удивление	1 сек
Матвей П.	удивление	страх	1 сек
Тимофей А.	радость	счастье	2 сек
Тимофей А.	грусть	тоска	1 сек
Тимофей А.	злость	обида	1 сек
Тимофей А.	испуг	страх	1 сек
Тимофей А.	удивление	сюрприз	2 сек
Вероника Л.	радость	солнце	1 сек
Вероника Л.	грусть	ссора	1 сек
Вероника Л.	злость	конфета	1 сек
Вероника Л.	испуг	мышь	1 сек

Окончание таблицы 10

Ф.И. ребенка	Слово-стимул	Слово-реакция	Затраченное время
Вероника Л.	удивление	радуга	2 сек
Михаил И.	радость	игрушка	1 сек
Михаил И.	грусть	груздь	1 сек
Михаил И.	злость	драка	1 сек
Михаил И.	испуг	страх	2 сек
Михаил И.	удивление	чудо	1 сек

Ассоциативный эксперимент помог нам оценить не только качественную, но и количественную и сторону словаря исследуемых детей старшего дошкольного возраста, что демонстрирует рисунок 5.

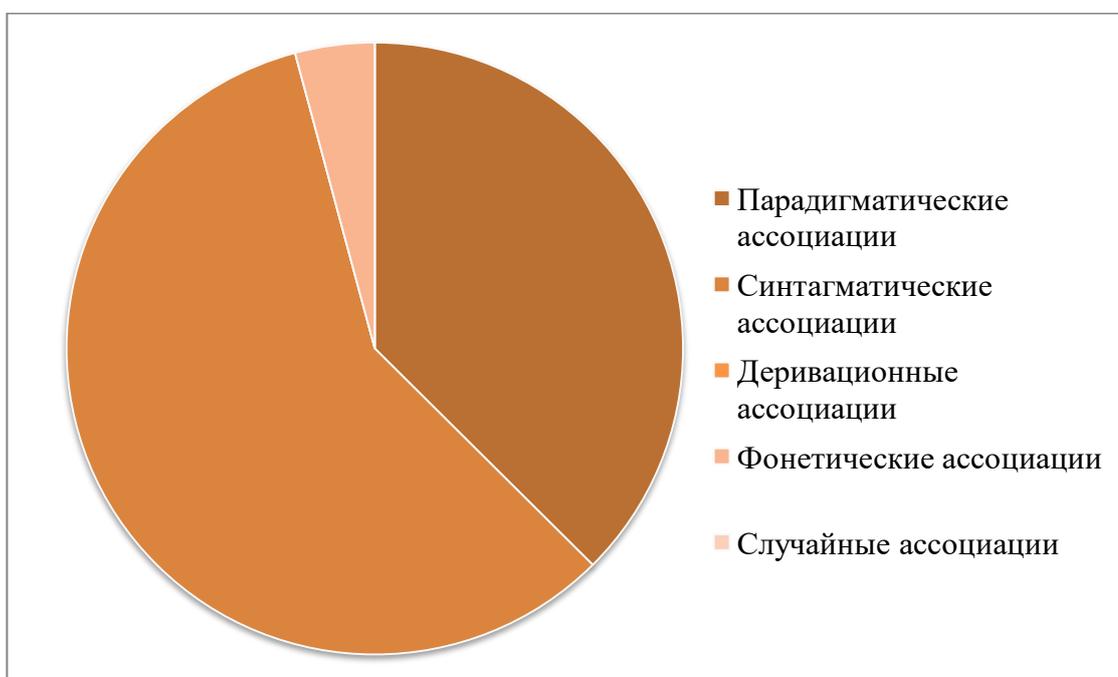


Рисунок 5 – Вербальные ассоциации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

По характеру ответной реакции мы можем судить об адекватности понимания детьми «слова-стимула», о различных видах смысловых связей слов. Реакция каждого ребенка была уникальна, адекватно подобрана и произносилась дошкольниками за короткий промежуток времени. Это задание тяжело далось Тимофею М., при предъявлении ему слова-стимула «удивление», к которому он так и не смог подобрать слово-реакцию, не

смотря на длительное размышление.

Среди различных типов ассоциаций у обследуемых нами детей старшего дошкольного возраста преобладали синтагматические ассоциации – 14 пар ассоциативных слов из 25. Вторыми по частоте употребления старшими дошкольниками являются парадигматические ассоциации – 9 пар ассоциативных слов из 25. Также, единожды был зарегистрирован фонетический тип ассоциативных связей у Михаила И. – «грусть – груздь». Это может быть обусловлено структурой речевого нарушения, у мальчика отмечаются синтагматизмы и нарушением фонематического слуха.

Согласно нашему исследованию, деривационные, созданные на базе других лексических единиц, и случайные, организованные без учета какой-либо логической связи между «словом-стимулом» и «словом-реакцией», ассоциации детьми экспериментальной группы не использовались.

Проведенный эксперимент позволил нам объединить количественный и качественный подходы к анализу лексических значений и дать объективную характеристику уровня системной организации лексики детей с общим недоразвитием речи. Нами была выявлена некоторая ограниченность ассоциативных полей, недостаточная сформированность парадигматических связей лексических единиц и синтагматических отношений, что является результатом своеобразного развития когнитивных процессов у детей с речевыми нарушениями. До старшего дошкольного возраста у детей преобладают синтагматические ассоциации, но в процессе дальнейшего речевого развития начинают превалировать парадигматические. У детей нашей экспериментальной группы этот процесс еще находится в стадии становления.

На следующем этапе работы при определении эмоциональных особенностей старших дошкольников мы отметили, что дети имеют дифференцированное представление о многочисленных человеческих эмоциях. Действия, которые дошкольники связывают с определенным

эмоциональным состоянием, во всех случаях адекватны переживанию, их эмоциональные волнения в достаточной степени осознаны.

Проведенное нами исследование, направленное на выявление способностей детей исследуемой группы оценить те или иные эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми, показало, что дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень) не испытывают трудностей при оценке эмоциональных состояний других людей.

Подводя итоги проведенного эксперимента, можно сделать следующие выводы:

- у старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены многочисленные специфические ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений;

- в коротких высказываниях, а также при составлении рассказов по сюжетным картинкам и серии картин для детей с речевыми нарушениями характерна однотипность построения фраз и скудность употребления эмоциональной лексики;

- при определении и назывании эмоциональных состояний по фотографиям, предметным картинкам и пиктограммам старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень) смешивают различные эмоции: грусти, злости, страха, удивления. Максимальная успешность достигнута ими в определении эмоционального состояния радости;

- детям с общим недоразвитием речи (III уровень) особенно трудно мимическими средствами передать на своем лице эмоции злости, испуга, удивления;

- интонационная сторона речи у старших дошкольников с речевой патологией лучше всего развита при произнесении предложения с интонацией радости. В некоторых случаях дети говорят фразу смешивая интонации, но чаще – неинтонированно, повествовательно;

– сопоставительный анализ особенностей эмоциональных состояний детей с общим недоразвитием речи (III уровень) показал, что дошкольники имеют дифференцированное представление об эмоциях, доступных возрасту, а также в достаточной степени осознают свои эмоциональные переживания и в основном могут правильно оценить эмоциональные состояния других людей.

Все вышеперечисленное подтверждает, что процесс развития лексической системы, в том числе, эмоциональной лексики, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) не может происходить спонтанно и самостоятельно. Таким образом, мы проанализировали полученные результаты обследования эмоциональной лексики детей с общим недоразвитием речи и пришли к выводу, что для ее развития у данной категории детей требуется поэтапная, систематически организуемая логопедическая работа, направленная на формирование эмоциональной лексики. Наиболее эффективны коррекционно-развивающие мероприятия будут при совместном взаимодействии логопеда и воспитателя для достижения результата.

2.3 Организация и содержание работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя

Проанализировав полученные результаты обследования, мы пришли к выводу о том, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с ОНР (III уровень) не может происходить без систематической, поэтапной, специально организованной логопедической работы. Наиболее эффективны коррекционно-развивающие мероприятия будут при совместном взаимодействии логопеда и воспитателя для достижения результата.

В основу коррекционно-развивающей работы по формированию эмоциональной лексики детей, имеющих общее недоразвитие речи (III

уровень), положены следующие принципы:

- деятельностного подхода, определяющий содержание и построение обучения с учетом ведущей деятельности;
- системности, позволяющий развивать речь как сложную функциональную систему, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии;
- общедидактические: наглядности и доступности материала, постепенного перехода от простого к сложному и от конкретного к абстрактному.

Цель совместной с воспитателем коррекционной работы – формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на основе развития невербальных и вербальных средств общения.

Основой коррекционно-развивающего воздействия является программа по формированию эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи, разработанная и описанная И. Ю. Кондратенко.

Коррекционное обучение структурно представляет собой три взаимосвязанных и соответствующих главной цели этапа: подготовительный, основной и заключительный. Каждый из них, в свою очередь, представлен несколькими направлениями, с учетом которых выстраиваются занятия логопеда и воспитателя, самостоятельная деятельность дошкольников и режимные моменты. Наиболее яркие эмоциональные состояния, понятные детям старшего дошкольного возраста, которые мы используем в коррекционно-развивающей работе: радость, грусть, злость, испуг, удивление.

I. Подготовительный этап

Основная задача логопеда на данном этапе заключается в необходимости подготовить детей к правильному восприятию эмоциональных состояний, доступных возрасту, для дальнейшего

объединения полученных знаний при формировании лексических навыков в эмоциональной сфере.

На каждом логопедическом занятии дети изучают разные эмоциональные состояния с опорой на демонстрационный материал, что способствует их более эффективной ориентации в распознавании того или иного вида лицевой экспрессии. В работе нами используются игры с карточками, на которых изображены люди, животные и сказочные герои, схемы, выражающие различные эмоциональные состояния. После чего, подобные игры с карточками воспитатель может предложить ребятам в игровой деятельности.

Данный этап включает в себя три блока:

1. Изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту

Его задача состоит в изучении и уточнении выбранных нами для проведения запланированной работы эмоциональных состояний у каждого ребенка, изучение протоколов обследования. Полученные данные позволяют правильно выстроить дальнейшую коррекционную работу.

Логопеду необходимо выделить характерные черты только мимических проявлений старших дошкольников в специально подготовленном протоколе обследования (приложение 9) и предоставить заполненные протоколы обследования воспитателю.

Далее воспитатель участвует в совместном с логопедом обсуждении результатов обследования детей коррекционной группы. Педагоги общими усилиями определяют пути дальнейшей коррекционно-развивающей работы для каждого ребенка, уточняют какие эмоциональные проявления необходимо проработать с каждым из детей и какую подготовительную работу с ними нужно провести.

2. Развитие паралингвистических средств общения

Основная задача логопеда на данном этапе заключается в научении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

узнаванию и выражению базовых эмоциональных состояний людей, таких как: радость, грусть, злость, испуг и удивление, пониманию собственных чувств и настроений, в развитии способности переживанию эмоций, испытываемых другими людьми.

Для этого нами организовывались индивидуальные и групповые логопедические занятия с включением в них упражнений и игр для реализации, поставленной выше? цели.

Основная задача воспитателя на данном этапе состоит в закреплении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи знаний и умений по узнаванию и выражению базовых эмоциональных состояний, полученных на логопедических занятиях.

При этом, у специалистов имеются общие задачи, каждую из которых они решают во время проведения специальных занятий и при организации досуга старших дошкольников. Первая из них в данном блоке основывается на научении дошкольников различению эмоций радости, грусти, злости, испуга и удивления по их схематическим изображениям.

Для реализации поставленной задачи в структуру логопедических занятий по коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи мы включали упражнения на развитие узнавания графического изображения эмоциональных состояний и выражения их в собственной лицевой экспрессии. Для этого нами использовались такие игры, как: «Облака», «Гномики», «Колобки», «Шарики», «Конструктор эмоций», «Эмоциональное домино», «Мы тоже», «Эмоции в картинках», «Собери половинки», «Азбука настроений» и др.

Для закрепления полученных на логопедическом занятии знаний воспитатель организывает игровую деятельность детей в группе, предлагая им такие настольные игры, как: «Домино эмоций», «Эмоции в картинках», «Собери половинки», «Азбука настроений», «Эмоциональные пазлы», «Угадай настроение». На прогулке он организует с детьми игры «Мы тоже», «Лучики солнышка», «Ручеек радости», «Остров грусти» и др.

Следующая общая для логопеда и воспитателя задача, которую нам предстояло решить – формирование у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) умения воспроизводить заданное эмоциональное состояние при помощи мимических, пантомимических средств и графических приемов.

На индивидуальных логопедических занятиях мы проводили игру «Имитация».

Ее суть заключается в том, что ребенка просят найти среди карточек всех веселых (грустных, злых, испуганных, удивленных) людей, персонажей или зверей. По мере того, как ребенок отыщет все карточки педагог предлагает ему воспроизвести на своем лице сходное эмоциональное состояние, обязательно используя зеркало для того, чтобы ребенок мог соотнести мимику своего лица с заданной эмоцией, и разрешая ребенку смотреть на соответствующие картинки.

Если дети испытывают затруднения, то в игру включается педагог и демонстрирует необходимое эмоциональное состояние на своем лице. Когда дошкольникам удастся воспроизводить соответствующие эмоции, им следует выполнить то же задание, но без опорного материала.

На групповых логопедических занятиях использовалась игра «Превращения». Ее суть заключается в том, что логопед предлагает детям превратиться в различных персонажей или животных, которые испытывают определенные эмоциональные состояния. Детям нужно продемонстрировать этих героев и передать их чувства.

Логопед говорит: «Покажите: зайчика, который испугался волка, он спрятался в кустах и дрожит; Иванушку из сказки «Аленушка», который грустит из-за того, что превратился в козленочка; Снежную Королеву, рассердившуюся на Герду; Буратино, который радуется купленной Азбуке; панду По, который удивился, что его избрали Воином дракона».

Также логопед на фронтальных занятиях организовывал игру «Найди на ярмарке пару». Дошкольникам раздавались карточки с базовыми

эмоциями, изображенными на лицах детей. Перед ними раскладывались ложки, на которых схематично изображены аналогичные эмоциональные состояния. Старшим дошкольником проговаривалось задание: «Вы попали на ярмарку вместе с ребятами, чьи изображения у вас в руках. Подумайте и решите, какую из ложек себе захочет каждый из них и объясните почему.»

Для закрепления умения воспроизводить заданное эмоциональное состояние при помощи мимических и пантомимических средств у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в режимных моментах в течение дня воспитатель проводил в группе или на прогулке с детьми игру «Обезьянка».

Правила игры таковы: группа делится по парам. Два ребенка становятся напротив друг друга лицом к лицу. Одному из них, «исполнителю», дается задание изобразить какое-то эмоциональное состояние: радость, грусть, злость, испуг, удивление, используя мимические и пантомимические возможности. Другой ребенок в это время играет роль «обезьянки» и его главной задачей является повторение всех движений за исполнителем. Нужно стараться изобразить все точно, скопировать все движения, позы, выражения лица, словно обезьянка в зоопарке. После верного копирования и изображения эмоционального состояния дети меняются ролями.

В занятия воспитателя также включались игровые моменты на развитие способностей детей демонстрировать эмоции с помощью мимических и пантомимических средств, понимания чувств окружающих. Например, использовалась игра «Тренируем эмоции».

Просим ребенка нахмуриться как:

- осенняя туча;
- злая волшебница;
- рассерженный человек;
- разозлившийся медведь;
- старушка Шапокляк;

– тигр Шерхан из «Маугли».

Улыбнись, как:

- кот, пригревшийся на солнышке;
- хитрющая лисица;
- Буратино, встретивший папу Карло;
- Олаф, который просит «жаркие объятия»;
- Винни-Пух, увидевший горшочек с медом.

Расстройся, как будто бы:

- твоя мороженка выпала из рук в лужу;
- твоя любимая игрушка сломалась;
- на улице пошел дождь и ты не смог пойти гулять;
- ослик Иа снова потерял свой хвост;
- кот Том, которому не удалось поймать мышку Джерри.

Испугайся, как будто:

- ты заблудился в лесу;
- ты Муравьишка, который не успел попасть в муравейник до заката;
- ты Красная Шапочка, которую хочет съесть Серый Волк;
- ты встретил злую собаку;
- ты Хрюня, который боится грома.

Удивись словно:

- ты увидел, как на дереве растут конфеты;
- тебе устроили сюрприз на День Рождение;
- ты встретил Жар Птицу;
- ты выловил говорящую золотую рыбку;
- на улице идет дождь из фрикаделек.

В свои занятия воспитатель включал такое упражнение, как «Расскажите стихотворение с помощью мимики и жестов». Каждому ребенку диктовалось по одному предложению из выбранного

стихотворения, после чего старшие дошкольники по очереди пробовали передать загаданную фразу мимическими и пантомимическими средствами. В конце демонстрации воспитатель заново читал стихотворение и поощрял детей, хвалил их мастерство и полечившийся результат.

Для решения поставленной задачи также использовались игры: «Зеркало», «Лото настроений», «Домино эмоций», «Нарисуй эмоцию», «Изобрази свое настроение», «Испорченный телефон», «Угадай эмоцию», «Пазлы эмоций», «Страсти-мордасти», «Угадай чувство из рассказанной истории».

Следующая задача, которую нам необходимо решить – развитие у старших дошкольников с общим недоразвитием речи способности понимать свои чувства и переживания других людей, используя игровые и музыкальные приемы.

Ознакомление с эмоциональными состояниями в процессе коррекционных логопедических и образовательных занятий с воспитателем происходило через восприятие классической и популярной музыки. Дети с закрытыми глазами прослушивали музыкальный фрагмент, представляя и фантазируя возникающие образы и ситуации. После прослушивания дошкольники рассказывали, какое настроение навеяла та или иная музыка, что представлялось им, когда они слушали музыкальные отрывки. На логопедических занятиях этот прием использовался в качестве рефлексии.

Воспитатель использовал на прогулке игру «Мы тоже». Ее суть заключалась в том, что воспитатель говорил фразы:

- я радуюсь, что сегодня на улице хорошая погода и светит солнышко;
- я грущу, потому что прогулка скоро закончится, и мы вернемся в группу;
- я злюсь, потому что с утра «встала не с той ноги»;
- я боюсь, что погода может испортиться и начнется гроза;

- я удивляюсь тому, что над нами по небу плывет облако, похожее на бегемота;
- я улыбаюсь, потому что хочу вас обнять.

На высказывания воспитателя дети старшего дошкольного возраста отвечали фразой: «Мы тоже» и должны были повторить эмоции педагога и его действия. Игра завершилась дружными объятиями всей группы с воспитателем для эмоционального сплочения коллектива и получения детьми положительных эмоций.

Логопед во время проведения фронтальных и групповых занятий в качестве физкультминутки использовал прочтение стихотворений Агнии Барто «Есть такие мальчики», «Погремушка», Натальи Яковлевой «Я боюсь» и «Злобный пес», обыгрывая с детьми каждую встречающуюся в нем эмоцию мимикой и пантомимикой.

Во время организации воспитателем дневного досуга группы детей он использовал прочтение художественной литературы для дальнейшего обсуждения переживаний героев, как бы ребята повели себя на их месте, какие эмоции и чувства испытывали бы. Стихотворения Натальи Яковлевой: «Прятки», «Я не один», «Бабай», «Боюсь», стихи Агнии Барто: «Страшная птица», «Мы в зоопарке», «Лягушата», «Удивление», «Машенька», «Погремушка», стишок Бориса Заходера «Про Пана Трулялинского» и Виталия Кудрявцева «Страх». Он читал старшим дошкольникам сказки Корнея Ивановича Чуковского «Краденое солнце», «Тараканище», «Муха-Цокотуха», отрывок из сказки Александра Сергеевича Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», сказка Самуила Яковлевича Маршака «Чего боялся Петя», а также русские народные сказки. Помимо всего вышеперечисленного, он запланировал просмотр и обсуждение мультипликационных лент «Трям! Здравствуйте!» и «Как Львенок и Черепаха пели песню», «Кораблик».

Для закрепления знаний детей об эмоциях на итоговых логопедических занятиях нами применялись задания, направленные на

дифференциацию эмоциональных состояний. Так, например, игра «Кубик», используемая как на групповых, так и на индивидуальных занятиях.

Логопед бросал кубик, на каждой грани которого схематично изображено лицо, выражающее какое-либо эмоциональное состояние (радость, грусть, испуг, злость, удивление). Старший дошкольник должен изобразить эмоцию, которая выпала ему после броска игрового кубика. Затем наступает очередь следующего ребенка, если игроков несколько. Тот, кто удачнее других выполнит задание, в конце игры загадывает группе любую эмоцию, которую дети должны выполнить. Также на данном этапе нами применялась игра «Обезьянки».

Воспитатель для закрепления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) полученных на данном этапе знаний и умений организовал обобщающее занятие по теме «Мир эмоций», используя при этом различные игры и упражнения, представленные нами выше для решения всех трех задач данного блока. Также воспитатель запланировал с детьми просмотр мультфильма «По дороге с облаками», для проведения дальнейшей рефлексии.

3. Формирование интонационной стороны речи

Логопеду и воспитателю необходимо проводить совместную целенаправленную работу по формированию у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- a) восприятия выразительности речи;
- b) умения пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи;
- c) дифференциации интонационной выразительности в экспрессивной речи.

Основная задача логопеда при организации работы по данному блоку с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – обучение и тренировка детей восприятию и воспроизведению различных

видов интонации и эмоциональной окрашенности в речи окружающих, их дифференциация.

Основная задача воспитателя на данном моменте работы – закрепление у детей, полученных на логопедических занятиях, навыков восприятия, различения и воспроизведения различных видов интонации и эмоциональных оттенков в речи окружающих.

Работа по формированию интонационной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста начинается с понимания ими общих представлений о необходимости применения интонационной выразительности речи, ее важности.

Для этого логопед, организуя групповое логопедическое занятие, предлагает детям прослушать русскую народную сказку «Теремок», которую читает дважды. Первое его чтение не интонировано, выразительно не окрашено. Следующее – насыщено интонационной окраской, наполнено эмоциональностью и мимическими, пантомимическими средствами выразительности. После чего педагог устраивает с детьми беседу о том, какой из вариантов прочтения сказки понравился им больше всего и почему. В совместной беседе с детьми выясняется, что с помощью голоса можно передать различные оттенки настроений, переживаний. Старшим дошкольникам рассказывают, что голос может быть тихим, громким, добрым и нежным или злым и пугающим, что фразу можно сказать очень медленно или наоборот – быстро. До детей доносится мысль как важно для общения, чтобы человеческая речь была красочной, выразительной и интонированной.

Далее логопед разбирает с детьми особенности голосов каждого из героев произведения, задавая ребятам вопросы о том, какой голос был у Мышки, Лягушки, Зайчика, Лисицы, Волка и Медведя. После проведенной беседы и обсуждения особенностей голосов персонажей воспитатель организует с группой игру «Угадай, чей голос». Педагог проговаривает какую-либо фразу голосами героев из выбранной выше сказки. Старшим

дошкольникам необходимо внимательно прослушать и угадать, кому из героев сказки принадлежит высказывание.

Логопед также организует индивидуальные логопедические занятия, направленные на коррекцию речевого нарушения, с включением таких упражнений и игр, которые направлены на формирование восприятия выразительности речи. Например:

– «Пиктограмма»

Предлагаем детям прослушать фрагменты стихотворений и подобрать подходящую каждому из прочтений эмоциональную пиктограмму и объяснить свой выбор.

Например, пиктограмме удивления соответствует фрагмент стихотворения Генриха Сапгира «Это снег?», а пиктограмме радости – фрагмент произведения Марины Фейгиной «Футбол».

– «Какая маска говорит»

Перед ребенком на доске расположены пять масок с изображением эмоций радости, грусти, злости, испуга и удивления. Логопед, закрыв лицо «экраном» произносит фразы от лица одной из масок, а ребенок старшего дошкольного возраста должен отгадать какой из масок они принадлежат.

– «Фантастическое письмо»

Логопед предлагает дошкольнику перевести письмо на фантастический язык с помощью графических изображений радости, грусти, злости, испуга или удивления, в зависимости от того, какие из эмоций представлены в изначальном текстовом варианте письма. После этого, логопедом выразительно читается само письмо, а ребенок должен его зашифровать. Когда воспитанник справится с заданием, проводится обсуждение получившегося результата.

– Расшифруй письмо

Логопед предлагает дошкольнику письмо, написанное при помощи графических изображений эмоций, и дает задание расшифровать, о чем здесь может рассказываться. Ребенок старшего дошкольного возраста

придумывает свою версию, после чего рассказывает логопеду свой вариант. Логопед хвалит дошкольника за его творчество и оригинальность, выразительность речи.

Воспитатель включает в свои занятия с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи игры и упражнения, направленные на закрепление, полученного на логопедических занятиях, навыка восприятия выразительности речи.

Например, воспитатель организовывал прослушивание стихотворения Генриха Сапгира «Принцесса и людоед» с использованием детьми карточек эмоций. При его прослушивании детям предлагалось подобрать и поднять нужную карточку к подходящему по эмоциональной и интонационной выразительности, окрашенности предложению.

Также им использовалось упражнение, заключающееся в произнесении воспитателем одной и той же фразы, но с различной интонационной выразительностью. При этом перед произнесением каждого из вариантов фразы, педагог озвучивал детям определенную ситуацию, в которой возникло это высказывание. После чего, происходило усложнение задания. Педагог также озвучивал предысторию, в которой возникала определенной окрашенности фраза. Детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходимо было угадать подходит ли та интонация, с которой произнесено высказывание, к предложенной педагогом ситуации или нет.

Для достижения поставленной задачи, воспитатель также использует игру «Какое настроение?». Педагог произносит предложения, рассказывает небольшие истории от лица любого из сказочных героев с различными эмоциональными выражениями и интонационной окрашенностью. Дошкольники внимательно слушают педагога, после чего называют, какое настроение испытывал герой, а затем выбирают подходящую пиктограмму и изображают загаданное педагогом и отгаданное ребенком настроение героя с помощью мимических и пантомимических средств эмоциональной

выразительности.

Для формирования у старших дошкольников самостоятельного умения пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи логопед применял игры, включаемые в групповые и индивидуальные логопедические занятия по коррекции основного речевого нарушения. Например, логопед загадывал детям фразу, которую им необходимо было произнести с различной интонацией, выражением и эмоциональностью, которые будут соответствовать загадываемой педагогом далее микроситуации. Или же просит сказать, загаданное заранее предложение, с различной интонацией: восклицательной, вопросительной, побудительной или повествовательной сначала сопряженно с логопедом, затем отраженно и, наконец, самостоятельно.

Воспитатель использует в организации досуговой деятельности детей эмоциональное и выразительное произнесение ими междометий, встречающихся в прочитываемых педагогом литературных произведениях, таких как «Доктор Айболит», «Тараканище» Корнея Ивановича Чуковского и др.

В заключение данного этапа проводится логопедическая работа по дифференциации интонационной выразительности детей в экспрессивной речи используя такие задания, как:

- Произнеси предложение с определенной интонацией;
- Проговори фразу, как...;
- Прочтение литературных произведений, их анализ, заучивание и последующее выразительное чтение.

Для дифференцирования интонационной выразительности речи окружающих детей старшего дошкольного возраста воспитатель на заключительном моменте подготовительного этапа организовал прочтение сказки, развивающей чувственное восприятие и воображение, написанной Светланой Павловной Кремневой – «Сказка о дочери Грома и Тучи».

Также педагогами могут использоваться игры-инсценировки,

разыгрывание сказок по ролям, обыгрывание диалогов сказочных героев.

В процессе целенаправленной совместной работы логопеда и воспитателя по формированию интонационной стороны речи дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) овладевают умением точно передавать свои эмоциональные переживания, а также эмоциональные состояния сказочных героев. Данная деятельность способствует развитию выразительной речи детей, а также помогает лучшему усвоению ими эмоциональной лексики, употребление которой неразрывно связано с интонационным выражением значений.

Приведенные в рамках подготовительного этапа приемы, игры и задания, направленные на ознакомление, распознавание и дифференциацию эмоциональных состояний, на развитие паралингвистических средств общения и формирование интонационной стороны речи, способствуют подготовке детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к правильному усвоению эмоциональной лексики на следующем этапе.

II. Основной этап направлен на формирование эмоциональной лексики, развитие выразительных связных высказываний и речевой коммуникации. Он состоит из трех блоков, которые направлены на формирование эмоционального пласта лексики. В рамках этих блоков нами использовались специальные приемы, способствующие правильному и точному употреблению слов, относящихся к эмоциональной лексике изолированно, в словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях.

1. Основная задача логопеда в первом блоке основного этапа заключается в формировании эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, состоящей из слов, называющих чувства и эмоции, переживаемые самим говорящим или другим лицом.

Основная задача воспитателя на данном этапе работы – закрепление

у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи лексики, полученной на логопедических занятиях, состоящей из слов, называющих чувства и эмоции, переживаемые самим говорящим или другим лицом и мотивация дошкольников на использование эмоциональной лексики в собственных высказываниях.

Обучение детей логопедом и воспитателем в совместной коррекционно-развивающей работе организовывалось таким образом, чтобы мотивировать детей на употребление данной лексики в словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях. Поставленные цели определяют выполнение педагогами следующих общих задач:

- а) расширение словарного запаса в области эмоциональной лексики, называющей чувства, переживания самого говорящего или другого лица;
- б) формирование синонимических и антонимических отношений;
- с) развитие самостоятельных связных высказываний на основе эмоциональных, чувственных образов.

Указанные задачи решаются в процессе проведения логопедических занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, а закрепляются в процессе обучающих занятий, организуемых воспитателем, и в совместной досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста с воспитателем. В целях повышения продуктивности усвоения вербального материала нами использовалась наглядность и игровые приемы.

Для образования сравнительной и превосходной степеней качественных имен прилагательных, для составления словосочетаний и предложений логопед включал в свои коррекционные занятия по преодолению речевого нарушения упражнения с несколькими карточками, изображающими одну эмоцию, но с разной степенью ее выражения. Картинки, на которых увеличение передачи эмоционального состояния передается при помощи графических средств, предъявляются ребенку и

предлагаются для анализа. На одно занятие выводится одна эмоция. Например, при работе с изображением радостных персонажей логопед может задавать вопросы: «Какое настроение у этого героя? Какую эмоцию он испытывает? А что чувствует следующий герой? Кто из изображенных на картинках персонажей наиболее радостный?». Затем, мы просим ребенка составить по картинкам словосочетание и предложение.

Например, Михаил И. составил на занятии такие словосочетания: «Радостный ученик. А этот еще более радостный. Вот самый радостный». Приведем пример предложений, которые Михаил И. составил по тем же картинкам: «У доски стоит радостный ученик, а рядом мальчик еще радостнее, а рыжий мальчик самый радостный».

Используя тот же прием графического изображения увеличения степени эмоциональности, мы предлагали детям составить короткие рассказы об изображенных героях.

Также, на логопедических групповых и индивидуальных занятиях с детьми проводились игры на подбор слов близких по значению – слов-синонимов. Для этого нами организовывались игры: «Скажи по-другому», «Я начну, а ты продолжи», «Придумай как можно больше слов», «Замени словечко», также мы распространяли предложения, придуманные старшими дошкольниками, применяя и добавляя в него слова-синонимы.

На индивидуальных логопедических занятиях мы использовали такой прием, как прочтение небольшой истории с применением сюжетных картинок. После чего дошкольнику предлагалось объяснить, какие эмоции испытывал каждый из героев, и подобрать к ним слова-синонимы.

Также, на логопедических групповых и индивидуальных занятиях с детьми проводились игры с мячом на подбор слов с противоположным значением – слов-антонимов в игре «Скажи наоборот», «Доскажи словечко», «Составь предложение».

Воспитатель в данном блоке организует такую работу, как научение осмыслению образных выражений через загадки и объяснение пословиц и

поговорок на каждую эмоцию. Например: «Смеясь – молодеют, а злясь – стареют», «добро помни, а зло забывай», «злой человек, как уголь: если не жжет, то чернит», «кто зря сердит, у того голова болит», «на всякую грозу страха не напасешься», «у страха глаза велики», «радость – прямит, кручина – крючит», «горе на двоих – пол горя, радость на двоих – две радости», «от радости кудри вьются», «кто в радости живет, того кручина не возьмет».

Также воспитатель в своей работе использовал работу со стихотворением Генриха Сапгира «Принцесса и Людоед». Прочитав половину произведения, воспитатель предложил детям самостоятельно придумать обратное данному отрывку продолжение – вторую версию стихотворения.

Воспитатель проводит работу с детьми старшего дошкольного возраста по обогащению их словарного запаса путем пополнения фразеологического словаря выражающего эмоции и глубокого анализа детьми предложенных педагогом выражений. Например:

- «Вот так клюква!» – фразеологизм, использующийся для выражения и передачи удивления;
- «Вот тебе и раз!» – передает изумление, удивление;
- «Диву даваться» – быть очень удивленным;
- «Как гром среди ясного неба» – говорит о том, что случилось что-то неожиданное и неприятное;
- «Выходить из себя» – разозлиться;
- «Мурашки забегали по спине» – сильный страх;
- «Ни жив, ни мертв» – человек очень напуган, он в ужасе;
- «Пускать слезу» – плакать, грустить;
- «Смешинка в рот попала» – сильно веселиться и смеяться без остановки;
- «Тоска зеленая» – человек говорит о том, что ему скучно или грустно;

– «Вешать голову/нос повесил» – сильно расстраиваться, грустить.

На заключительных занятиях первого блока эмоциональная лексика, состоящая из слов, называющих чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом, используется детьми при составлении рассказов по серии картин на логопедических и образовательных занятиях. Составление рассказов по серии сюжетных картин помогает продолжению работы над лексическим материалом. Эмоциональная лексика уточняется и усваивается не путем механического запоминания, а в процессе активного использования ее в самостоятельной связной речи.

Применение специальных приемов помогает детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) точно употреблять лексемы, а также использовать их в самостоятельных высказываниях.

2. Основная задача логопеда во втором блоке основного этапа коррекционной работы заключается в формировании эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, состоящей из слов-оценок, квалифицирующих предмет и/или явление лексически с положительной или отрицательной стороны.

Основная задача воспитателя на данном этапе работы – закрепление у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи эмоциональной лексики, полученной на логопедических занятиях, состоящей из слов-оценок и мотивация дошкольников на использование данного вида лексики в собственных высказываниях.

Достижение поставленных индивидуальных для каждого из специалистов основных задач зависит от выполнения ряда общих для логопеда и воспитателя задач:

а) обогащать словарный запас эмоциональной лексикой, состоящей из слов-оценок, с помощью которых возможно

квалифицировать вещи, предметы, явления лексически с положительной или отрицательной стороны;

б) употреблять слова-оценки в словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях.

Поставленные задачи решаются на логопедических занятиях по развитию связной речи и формированию лексико-грамматических средств языка и образовательных занятиях воспитателя. Подбор дидактического материала и последовательность предъявления заданий производятся на основе принципа доступности. С разъяснительной целью применяются специальные цветовые обозначения, служащие зрительной опорой при формировании данной лексики. Для оценки того или иного качества предмета в виде опор следует использовать графические изображения лиц.

3. Третий блок основного этапа – формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, передающих эмоциональное отношение путем морфологических преобразований.

Специфику третьего блока определяет выполнение следующих общих для логопеда и воспитателя задач:

а) уточнение и увеличение объема словаря детей в области эмоциональной лексики, включающей слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается словообразовательно;

б) развитие самостоятельных связных высказываний, основанных на употреблении данной лексики для более точной и полной передачи своих мыслей, чувственных образов, эмоционального отношения к персонажам, к той или иной ситуации из сказок, рассказов, стихов и реально происходящих событий.

Реализация выдвинутых задач осуществляется в процессе изучения разнообразных лексических тем. Для лучшего усвоения словарного материала широко используются наглядные средства обучения: геометрические квадратные фигуры различного размера, которые служат опорой для образования форм субъективной оценки предмета;

трехцветные полоски бумаги, служащие основой при работе со словами, в которых с помощью определенных суффиксов и префиксов происходит постоянное изменение семантического значения слова; предметные и сюжетные картины, иллюстративные материалы из сказок, рассказов, стихов.

Поставленные задачи решались специалистами на логопедических занятиях по развитию связной речи и формированию лексико-грамматических языковых средств. Нами использовались такие задания, как добавление детьми старшего дошкольного возраста зависимых слов в словосочетание. Логопед начинал фразу и задавал вопрос от главного слова, чтобы, ответив на него добавлением прилагательного, у детей получилось словосочетание. Например: «Сказка какая?», – сказка добрая, сказка интересная, сказка страшная, сказка неинтересная, сказка веселая и т.д.

Также мы с детьми составляли словосочетание, используя игру «Скажи иначе», при этом, для их образования применялись приемы построения синонимических отношений. Например, логопед произносил фразу: «Замечательная погода», – а дети переформулировали ее, как: «Хорошая погода», «Солнечная погода», «Теплая погода». И наоборот, для составления словосочетаний при помощи использования слов-антонимов нами была выбрана игра с мячом «Скажи наоборот». Так педагог задавал фразу: «Добрая фея», – а дошкольники изменяли ее на следующие словосочетания: «Злая фея», «Плохая фея», «Злая колдунья», «Плохая фея», «Сердитая фея».

На групповых логопедических занятиях дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) распространяли предложения, применяя синонимические и антонимические приемы, находили и исправляли ошибки в предложениях, деформированные предложения.

На индивидуальных логопедических занятиях нами использовалось

упражнение «Назови лишнее слово. Его суть заключается в том, что педагог проговаривает детям несколько прилагательных и просит дошкольников отыскать среди них лишнее, которое не связано по смыслу с остальными. После чего, старшего дошкольника просят сказать к положительным или отрицательным качествам относятся названные слова, используя графические изображения эмоций. Чтобы детям было легче ориентироваться при формулировании оценки качеств каких-либо предметов или явлений с положительной и/или отрицательной стороны нами использовались личики с графическим выражением эмоций веселья (обозначение положительного качества) и грусти (обозначение отрицательного качества).

На фронтальных занятиях логопед использовал игру «Исправь ошибку». На занятие к детям приехал Незнайка и начал хвастаться какие «красивые» предложения он составил. Дети старшего дошкольного возраста слушают предложения Незнайки и исправляют ошибки, допущенные героем.

- Радостная девочка сидела одна на скамейке и плакала.
- Грустный мальчик весело играл с самолетом.
- Трусливый лев гордо ходил по лесу.
- Храбрый заяц спрятался в кустах.

Воспитатель во время своих образовательных занятий использовал упражнение «Постройте предложение». Педагог показывала детям сюжетные картинки и просила каждого старшего дошкольника выбрать любую из них и составить по ней одно предложение, используя слова эмоциональной лексики.

Например, Вероника Л. составила предложение: «Большая лохматая собака злобно рычала». Михаил И. выбрал другую картинку и построил такое предложение: «Дикие лесные звери испугались и обернулись на пугающий шум». Матвей П. произнес: «Радостная мама улыбалась, а папа хмурил брови от газеты». У Тимофея А. получилось следующее

предложение: «Большая собака была испугана и громко рычала».

Также воспитатель на своих занятиях использовал такой прием, как «Составь предложение с заданным словом», используя оценочные слова эмоционального пласта лексики. Она загадывала детям такие имена прилагательные, как: хорошее, плохой, вкусный, невкусный, душистый, ароматный, правильный, вредный, душевный, дурной, великолепное, прекрасная.

Во время прогулки с детьми воспитатель организовывала игру с мячом «Скажи наоборот», собирая детей в круг. Педагог загадывала словосочетание с использованием слов эмоциональной лексики и просила детей сказать это словосочетание наоборот: прекрасная принцесса – некрасивая принцесса, теплый денек – холодный денек, умный путешественник – глупый путешественник, невкусный торт – вкусный торт, неправильный ответ – правильный ответ, злой волшебник – добрый волшебник и т.д.

III. Заключительный этап ориентирован на обогащение процесса коммуникации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Шуровень) эмоциональной лексикой. Поставленная цель являлась общей для логопеда и воспитателя и реализовывалась нами с помощью организации индивидуальных и общих бесед с дошкольниками по поводу прочитанных книг и просмотренных кинофильмов; проведения игр драматизаций; на основе обучения детей составлению описательных рассказов по игрушкам и сюжетным картинкам, серии сюжетных картин, составлению рассказов из собственного опыта, творческих рассказов, а также в процессе организации и проведения сюжетно-ролевых игр, когда дети переживают личное чувственное и эмоциональное состояние, оценивают свои и чужие действия в определенных ситуациях.

Реализация предложенных нами приемов осуществлялась в процессе изучения детьми лексических тем по календарно-тематическому планированию, таких как: «Профессии», «8 марта», «День счастья»,

«Весна», «Наш город», «Транспорт».

На индивидуальных и фронтальных логопедических занятиях по коррекции основного речевого нарушения логопед включал такие задания, игры и упражнения на развитие самостоятельного употребление эмоциональной лексики старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, как:

1. словообразование в игре «Назови ласково» с использованием имен существительных и имен прилагательных;
2. словообразование со значением увеличенности на материале имен существительных и имен прилагательных;
3. образование превосходной степени имен прилагательных;
4. составление предложений с указанным логопедом словом, относящимся к эмоциональной лексике;
5. составление предложений из отдельных слов;
6. создание старшими дошкольниками творческих рассказов с использованием эмоциональных лексем.

В результате проведения специальной работы дети учатся образовывать формы субъективной оценки предметов и их качеств, правильно и точно употреблять эмоциональную лексику, в которой эмоциональное отношение к называемому выражается особыми аффиксами на уровне словосочетаний, простых и сложных предложений, а также в самостоятельных связных высказываниях.

Следует отметить, что коррекционное обучение не ограничивается предложенной системой методических приемов. Далее необходимо проводить работу по активизации эмоционального пласта лексики в процессе речевого общения детей. В процессе закрепления аналогичные приемы и задания предлагаются к использованию для выполнения домашних заданий детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием под контролем и с помощью родителей.

Таким образом, предложенная нами коррекционно-развивающая

работа по формированию эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя позволяет качественно изменить уровень речевого развития детей, обогатить словарный запас дошкольников, активизировать употребление ими эмоциональной лексики в процессе коммуникации со сверстниками и взрослыми. Комплексное воздействие осуществлялось нами поэтапно. Все обозначенные этапы и блоки тесно связаны между собой, взаимообусловлены.

Выводы по 2 главе

С целью выявления особенностей эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами было проведено логопедическое обследование пяти детей в возрасте от 5 до 6 лет, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи (III уровень). Список детей с заключением ПМПК представлен в таблице 1.

При разработке диагностической методики мы основывались на монографии И. Ю. Кондратенко. Наше исследование проводилось на базе на базе МДОУ «Детский сад № 29» комбинированного вида Копейского городского округа. При проведении констатирующего эксперимента исследуемые нами дошкольники были настроены на коммуникацию, с интересом выполняли предложенные задания и следовали предложенным инструкциям.

Проведенное обследование детей старшего дошкольного возраста позволило нам выявить ряд особенностей эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень):

1. дошкольникам старшей возрастной группы с трудом дается передача эмоций при помощи использования мимических и, тем более, пантомимических средств;

2. при построении коротких высказываниях, а также при составлении рассказов по сюжетным картинкам и серии картин для детей старшего дошкольного возраста с данным речевым нарушением характерна примитивность, шаблонность построения фраз и бедность эмоциональной лексики;

3. у старших дошкольников с общим недоразвитием речи возникают трудности при произнесении предложений с интонационной окраской. Дети могут сказать фразу с неверно подобранной интонацией либо нейтрально, монотонно.

Проведенный нами анализ особенностей эмоциональных состояний детей экспериментальной группы и их реакция на предложенные нами разнообразные жизненные ситуации показывают наличие дифференцированного представления об эмоциях, доступных возрасту, а также правильную оценку эмоциональных состояний других людей.

Проанализировав полученные диагностические данные, мы пришли к выводу о том, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи не может проходить без систематической, поэтапной, специально организованной коррекционно-развивающей работы. И наиболее эффективны эти мероприятия будут при совместной деятельности логопеда и воспитателя. Результаты обследования позволили нам разработать коррекционную работу по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя.

Целью нашей совместной с воспитателем коррекционной работы было формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе развития невербальных и вербальных средств общения. В основе нашей коррекционно-развивающей работы лежит программа И. Ю. Кондратенко.

Комплексное воздействие осуществляется поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Коррекционное обучение структурно представляет собой три взаимосвязанных и соответствующих главной цели этапа: подготовительный, основной и заключительный. Каждый из них, в свою очередь, представлен несколькими направлениями, с учетом которых выстраиваются занятия воспитателя и логопеда, деятельность дошкольников в режимных моментах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое и эмпирическое изучение процесса формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе специально организованной коррекционно-развивающей работы во взаимодействии логопеда и воспитателя.

В результате теоретического и эмпирического изучения поставленной проблемы исследования нами были решены следующие задачи исследования:

1. Изучена и проанализирована психолого-педагогическая и специальная литература по проблеме исследования.
2. Выявлены особенности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Определены направления совместной коррекционно-развивающей работы логопеда и воспитателя по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Анализ результатов исследования речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствует о низком уровне развития эмоциональной лексики детей, как в количественной, так и в качественной характеристиках. Эмоциональная лексика используется дошкольниками с общим недоразвитием речи (III уровень) фрагментарно, при определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывали трудности. Особенности эмоциональной лексики данной группы детей проявляются: в незнании многих слов и оборотов; в неумении отобрать из имеющегося у них словарного запаса и правильно употребить в речи лексемы, наиболее точно выражающие смысл высказывания.

Возникающие у детей специфические ошибки замен нужного слова другим, говорят о несформированности целостной системы лексических

значений и эмоциональных выражений.

Диагностические данные позволили нам сделать вывод о том, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи не может проходить без систематической, поэтапной, специально организованной коррекционно-развивающей работы. И наиболее эффективны эти мероприятия будут при совместной деятельности логопеда и воспитателя. Результаты обследования позволили нам разработать коррекционную работу по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи во взаимодействии логопеда и воспитателя.

Целью нашей совместной с воспитателем коррекционной работы было формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе развития невербальных и вербальных средств общения. В основе нашей коррекционно-развивающей работы лежит программа И. Ю. Кондратенко.

Комплексное воздействие осуществляется поэтапно. Коррекционное обучение структурно представляет собой три взаимосвязанных и соответствующих главной цели этапа: подготовительный, основной и заключительный. Каждый из них, в свою очередь, представлен несколькими направлениями, с учетом которых выстраиваются занятия воспитателя и логопеда, деятельность дошкольников в режимных моментах.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / А. Г. Асмолов, В. А. Болотов, В. П. Борисенков [и др.]; под ред. Л. С. Цветковой. – 2-е изд. – Воронеж: МОДЭК, 2006. – 296 с. – ISBN 5-89395-482-3. – Текст: непосредственный.
2. Антипова, Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Антипова Жанна Владимировна; – Московский педагогический государственный университет – Москва, 1998. – 16 с. – Библиогр.: с. 16. – Текст: непосредственный.
3. Артемьева, Т.В. Методы диагностики нарушений развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / Т. В. Артемьева – Казань: Отечество, 2013. – 142 с. – (Специальное (дефектологическое) образование). – ISBN 978-5-9222-0596-2. – Текст: непосредственный.
4. Ахметзянова, А.И. Основы психопатологии: учеб. пособие / А. И. Ахметзянова; Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования. – Saarbrücken, Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 160 с. – ISBN 978-3-659-98171-5. – Текст: непосредственный.
5. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 144 с. – ISBN 5-89814-207-Х. – Текст: непосредственный.
6. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – 7-е изд. исправ. и доп. – Москва: ВЛАДОС, 2019. – 278 с. – ISBN 5-691-00128-0. – Текст: непосредственный.

7. Гаркуша, Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи: метод. рекомендации для воспитателей / Ю. Ф. Гаркуша; Научно-практ. центр «Коррекция». – Москва: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с. – ISBN 978,5-88923-018-2. – Текст: непосредственный.
8. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 231 с. – ISBN 978-5-534-13118-5. – Текст: непосредственный.
9. Гончарова, В.А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Валерия Андреевна Гончарова; Ленинградский областной государственный университет имени А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2002. – 286 с. – Библиогр.: с. 279-286. – Текст: непосредственный.
10. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О. Е. Грибова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Айрис-пресс, 2017. – 90 с. – (Библиотека логопеда-практика). – ISBN 978-5-8112-2480-7. – Текст: непосредственный.
11. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 2017. – 320 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9. – Текст: непосредственный.
12. Иванова, С. В. Повышение роли эмоционального воздействия в логопедической работе / С.В. Иванова //Логопед. – 2004. – № 4. – С. 57-64. – Текст: непосредственный.
13. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография /

И. Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 240 с. – ISBN 5-89815-751-4. – Текст: непосредственный.

14. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. – Ярославль: У-Фактория, 2004. – 192 с. – (Психология детства: практикум). – ISBN 5-94799-368-6. – Текст: непосредственный.

15. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: монография / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва: URSS, 2005. – 306 с. – ISBN 5-484-00245-1. – Текст: непосредственный.

16. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 407 с. – (Учебное пособие для вузов). – ISBN 5-691-01100-6. – Текст: непосредственный.

17. Онтогенез речевой деятельности: курс лекций / под ред. Л. Р. Лизуновой. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 111 с. – ISBN 2227-8397. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/32070.html> (дата обращения: 18.10.2021). – Режим доступа: Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. – Текст: электронный.

18. Осипова, Т.В. Сформированность предположно-падежных конструкций у детей 5-6 летнего возраста с ОНР III уровня / Т. В. Осипова. – Текст: электронный // The Newman in Foreign policy. – 2017. – №37. – С. 81. – URL: <https://readera.org/14112599> (дата обращения: 05.12.2021).

19. Палкин, А.Д. Лексико-морфологические средства выражения эмоций в онтогенезе речевой деятельности: специальность 10.02.19 «Теория языка»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Палкин Алексей Дмитриевич; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2002. – 17 с. – Место защиты: Московский государственный лингвистический университет. – Текст: непосредственный.

20. Поварова, И.А. Особенности формирования просодии в онтогенезе и дизонтогенезе / И. А. Поварова. – Текст: электронный // Вестник оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2006. – №1. – С. 90-105. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17949667> (дата обращения: 27.02.2022).

21. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык: учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – Москва: Высшая школа, 2014. – 448 с. – ISBN 978-5-8112-5294-7. – Текст: непосредственный.

22. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.]. – 6-е изд. стер. – Москва: Академия, 2010. – 400 с. – ISBN 978-5-7695-4191-9. – Текст: непосредственный.

23. Ставцева, Е.А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ставцева Елена Анатольевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2002. – 198 с. – Библиогр.: с. 160-176. – Место защиты: Московский педагогический государственный университет. – URL: <http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002322000/rsl01002322616/rsl01002322616.pdf>. – Режим доступа: Российская государственная библиотека. – Текст: электронный.

24. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников: учеб. пособие – О. С. Ушакова. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с. – (Дошкольная педагогика). – ISBN 5-89939-033-6. Текст: непосредственный.

25. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва:

Просвещение, 1989. – 223 с. – ISBN 5-09-000967-8. – Текст: непосредственный.

26. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 6-е изд. – Москва: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. ISBN 978-5-8112-3390-8. – Текст: непосредственный.

27. Хватцев, М.Е. Недостатки речи у детей и их устранение: пособие для учителей. – 2-е изд., перераб. / М. Е. Хватцев. – Москва: Педагогика, 2010. – 87 с. Текст: непосредственный.

28. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография / В. И. Шаховский. – Москва: Гнозис, 2008. – 416 с. – ISBN 978-5-94244-019-0. – Текст: непосредственный.

29. Шевцова, Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи: учеб. пособие для студентов дефектологов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – Москва: Астрель, 2009. – 222 с. – (Высшая школа). – ISBN 978-5-271-23003-5. – Текст: непосредственный.

30. Янченко, И.В. Нарушения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как причина затруднений речевого общения / И.В. Янченко, В.А. Моисеенко. – Текст: электронный // Логопедия сегодня. – 2012. – № 1. – С. 43-44. – URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_3519.pdf (дата обращения: 08.04.2022).

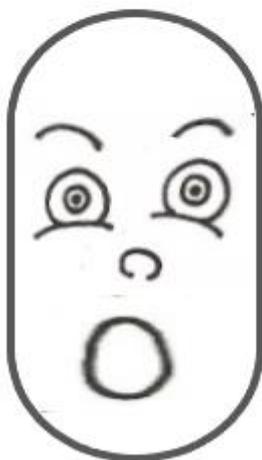
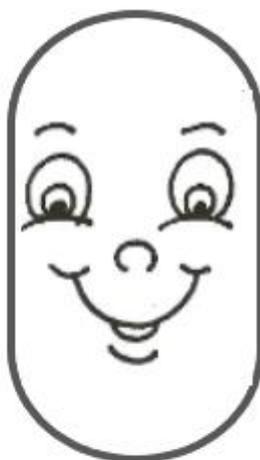
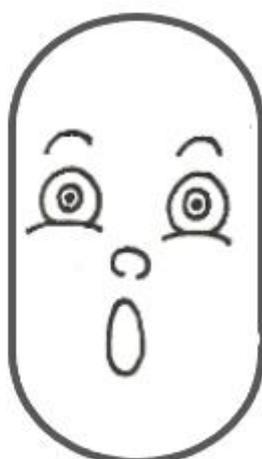
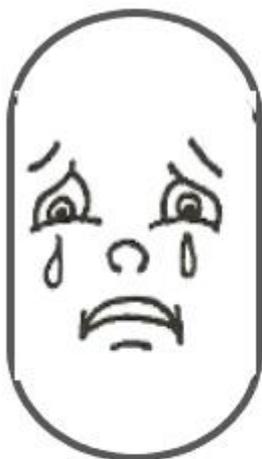
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Наглядный материал для изучения умений определять и называть
эмоциональные состояния



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Наглядный материал для изучения восприятия и возможности назвать
графическое изображение эмоций



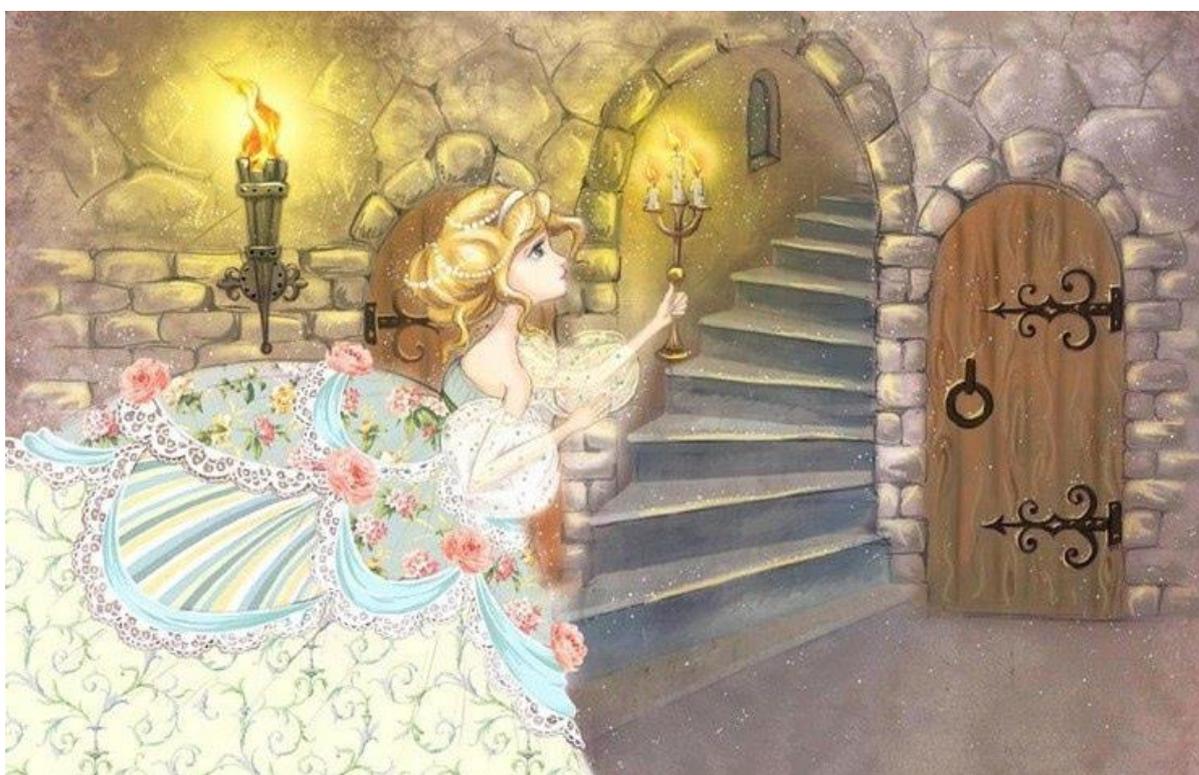
ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Наглядный материал для выявления особенностей использования
эмоциональной лексики



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Наглядный материал для составления связного рассказа по серии сюжетных картин







ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 1.2.1 – протокол обследования Тимофея М.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ Тимофея М										
I. Начальный этап обследования – изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень)										
1. Изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений	Состояние артикуляционной моторики				Состояние мимической мускулатуры					
	Движения выполнялись по подражанию, объем ограничен. Активность во время выполнения была нормальной. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции недостаточная. Мышечный тонус пониженный. Переключение движений осуществлялось с лишними движениями. Наблюдался тремор кончика языка.				Общий характер мимики: амимия. Характер выполнения проб: по подражанию, мимическая картина нечеткая, наличие содружесвенных движений, попытки изменить мимику при помощи рук.					
2. Выявлении способностей правильно продемонстрировать эмоциональное состояние, выразив его в собственной лицевой экспрессии.	Веселый		Грустный		Злой		Испуганный		Удивленный	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П
	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Герои сказок/мультфильмов	Конь Юлий		Попугай Кеша		Волк		-		-	
3. Изучение состояния интонационной стороны речи, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий	С восклицательной интонацией		Тихо, но без интонирования.		С восклицательной интонацией		-		-	

Продолжение таблицы 1.2.1

II. Углубленное обследование лексической системы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)					
1. Исследование умений старших дошкольников определять и называть эмоциональные состояния	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	+	+	-	-	-
2. Изучении способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы и антонимы к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики	Синонимы				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	добрый	ему грустно	нехороший	тот, кому страшно	не знаю
	Антонимы				
	Радостный	Злой	Добрый	Грустный	Испуганный
	злой	веселый	злой	веселый	Не знаю
3. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников	Беседа	<p>Собачка: Здравствуй!</p> <p>Тимофей М.: Привет!</p> <p>Собачка: Как тебя зовут?</p> <p>Тимофей М.: Тимофей.</p> <p>Собачка: Сколько тебе лет?</p> <p>Тимофей М.: Пять.</p> <p>Собачка: Когда твой День Рождение?</p> <p>Тимофей М.: Будет.</p> <p>Собачка: А в каком месяце он будет?</p> <p>Тимофей М.: ...</p> <p>Собачка: Матвей, а у тебя дома много игрушек?</p> <p>Тимофей М.: Да! У меня есть много машин и солдатиков. Еще есть конструктор.</p> <p>Собачка: А какая игрушка у тебя самая любимая?</p> <p>Тимофей М.: Машина.</p> <p>Собачка: Почему она нравится тебе больше других игрушек?</p> <p>Тимофей М.: Она быстрая и делает так: «Вжж»</p> <p>Собачка: Тимофей, а ты любишь слушать сказки?</p> <p>Тимофей М.: Да</p> <p>Собачка: А почему?</p> <p>Тимофей М.: ...</p> <p>Собачка: Наверное, потому что они очень интересные. Какая из сказок твоя любимая?</p> <p>Тимофей М.: Про курочку и золотое яичко.</p> <p>Собачка: А почему ты ее так любишь?</p> <p>Тимофей М.: В ней много картинок. Собачка: Здорово! А в какую игру тебе нравится играть больше всего?</p> <p>Тимофей М.: Машинки.</p>			

Продолжение таблицы 1.2.1

	Составление рассказа по сюжетной картине	Мальчики играли в мяч. Вдруг он прилетел в окно и разбил его. Дети испугались, а толпа с улицы пришла посмотреть. А еще в окне сидела тетя и кот.	
	Составление рассказа по серии сюжетных картин	Родилась принцесса, а родители не позвали на ее праздник ведьму. Но та пришла и сказала, что девочка уколется об иголку и уснет. Король испугался и все иголки спрятал. Но, когда девочка выросла и гуляла, то нашла старушку, иголку. Укололась. Уснули все. Но пришел принц и всех спас. Жили они долго и счастливо.	
4. Обследование значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля	Критерии выполнения задания		Результат выполнения задания
	Правильный подбор слов-антонимов Ошибочный подбор слов-антонимов Отказ от выполнения задания		15 25 –
5. Изучение ассоциативного словаря	Слово-стимул	Слово-реакция	Затраченное время
	радость	подарок	1 сек
	грусть	плачь	2 сек
	злость	зло	1 сек
	испуг	страх	1 сек
	удивление	–	5 сек
III. Определение эмоциональных особенностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)			
1. Изучение осознания и оценки детьми своих эмоций.	Когда тебе бывает весело? Почему Когда тебе бывает грустно? Почему Когда тебе бывает страшно? Ты никогда не боялся? Давай вспомним что-то, что заставило тебя обрадоваться. Это было приятное событие? Когда ты злишься? Когда ты удивляешься? Чему ты мог бы удивиться?		Когда играю. Нам весело в группе. Когда надо спать. Хочу играть. Не знаю ... Подарили робота – «вот такого», на День Рождения. Да Нет Когда удивляюсь. Снегу дома.

Окончание таблицы 1.2.1

<p>2. Выявление способности детей старшего дошкольного возраста оценивать эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми.</p>	<p>1. Однажды ребята шли по тропинке вдоль дороги и увидели, что растет ель, а на ее ветвях яблоки висят.</p> <p>2. Мальчик пришел на футбольное поле посмотреть игру своей любимой команды, но она проиграла.</p> <p>3. Ребенок выбежал за мячом на проезжую часть, по которой едут машины.</p> <p>4. Девочке подарили куклу, о которой она давно мечтала.</p> <p>5. Мальчик потерял ключи от квартиры и не может попасть домой.</p> <p>6. Бабушка зимой увидела у дороги замерзшего щенка.</p> <p>7. Дедушка услышал по радио, что самолет потерпел крушение.</p> <p>8. У мальчика наступил долгожданный праздник – его День Рождения.</p> <p>9. Мама девочки заболела, и ее положили в больницу.</p> <p>10. Однажды мальчик пошел выгуливать своего щенка, а тот вырвался с поводка, убежал и потерялся.</p>	<p>1. ого</p> <p>2. грустно</p> <p>3. нельзя</p> <p>4. она рада</p> <p>5. а где его родители? Ему страшно</p> <p>6. бедный</p> <p>7. ...</p> <p>8. Ура! Он вот так будет бегать!</p> <p>9. грустно</p> <p>10. Мальчик плачет.</p>
---	---	---

Таблица 1.2.2 – протокол обследования Матвея П.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ Матвея П.					
I. Начальный этап обследования – изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень)					
1. Изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений	Состояние артикуляционной моторики				Состояние мимической мускулатуры
	Движения выполнялись по подражанию, их объем полный. Активность во время выполнения была нормальной. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции достаточная. Переключение движений осуществлялось толчкообразно, но без лишних движений. Мышечный тонус повышен. Наблюдался тремор кончика языка, небольшая саливация и наличие синкинезий.				Общий характер мимики: выразительная. Характер выполнения проб: по словесной инструкции, частично неправильное выполнение, наличие содружесвенных движений.
2. Выявлении способностей правильно продемонстрировать эмоциональное состояние, выразив его в собственной лицевой экспрессии.	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	+	–	+	–	–
	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
3. Изучение состояния интонационной стороны речи, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий	Радостно и громко	тихо	громко	монотонно	–
II. Углубленное обследование лексической системы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)					
1. Исследование умений старших дошкольников определять и называть эмоциональные состояния	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	+	+	-	-	-

Продолжение таблицы 1.2.2

2. Изучение способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы и антонимы к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики	Синонимы				
	радостный	грустный	злой	испуганный	удивленный
	хороший	злой	плохой	испугливый	не знаю
	Антонимы				
	радостный	грустный	злой	испуганный	удивленный
	в печали	не грустный	который всем нравится	не грустный	
3. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников	Беседа	<p>Собачка: Здравствуй! Матвей П.: Привет! Собачка: Как тебя зовут? Матвей П.: Матвей. Собачка: Сколько тебе лет? Матвей П.: Пять. Собачка: Когда твой День Рождение? Матвей П.: Уже прошел. Собачка: А в каком месяце он был? Матвей П.: Осенью. Собачка: Матвей, а у тебя дома много игрушек? Матвей П.: Да! У меня есть много машин, солдатики, робот. Еще есть конструктор. Много. Собачка: А какая игрушка у тебя самая любимая? Матвей П.: Мячик. Собачка: Почему он нравится тебе больше других игрушек? Матвей П.: С ним весело. Его можно и кидать, и пинать. Собачка: Матвей, а ты любишь слушать сказки? Матвей П.: Нет. Собачка: А почему? Сказки же такие интересные! Матвей П.: Мне не интересно. Собачка: Но, может быть, у тебя есть любимая книжка? Матвей П.: Да. Собачка: Какая твоя самая-самая любимая сказка? Матвей П.: Теремок. Собачка: А почему ты ее так любишь? Матвей П.: Она смешная и в ней много картинок, зверей. А еще в конце Мишка дом развалил, потому что большой. Собачка: Здорово! А в какую игру тебе нравится играть больше всего? Матвей П.: Рыбалка. Потому что рыбки на магнитах.</p>			

Продолжение таблицы 1.2.2

	Составление рассказа по сюжетной картине	Летом ребята играли в футбол. Мальчик не поймал мяч, и он улетел в окно. Оно разбилось. Собралась толпа. Все были удивлены. В окне наверху все это видела старушка.	
	Составление рассказа по серии сюжетных картин	У короля с королевой родилась дочь. Но они забыли позвать злую ведьму, поэтому та их заколдовала. Когда девочка укололась о иголку в подвале, то все уснули. Но тут мимо проезжал принц. Он поцеловал принцессу, и все проснулись. Они поженились.	
4. Обследование значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля	Критерии оценивания		Результат выполнения
	Правильный подбор слов-антонимов		23
	Ошибочный подбор слов-антонимов Отказ от выполнения задания		17 —
5. Изучение ассоциативного словаря	Слово-стимул	Слово-реакция	Время выполнения
	радость	улыбка	1 сек
	грусть	слезы	2 сек
	злость	кулак	1 сек
	испуг	удивление	1 сек
	удивление	страх	1 сек
III. Определение эмоциональных особенностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)			
1. Изучение осознания и оценки детьми своих эмоций.	<p>Когда тебе бывает весело? Почему Когда тебе бывает грустно? К примеру?</p> <p>Когда тебе бывает страшно? Почему Давай вспомним что-то, что заставило тебя обрадоваться. Это было приятное событие? Когда ты злишься? Когда ты удивляешься?</p>		<p>Всегда! Я веселый Редко Когда не купили что-то. Никогда Я не боюсь Мы поехали летом на море! Да</p> <p>Я не люблю злиться Когда что-то не так</p>

Окончание таблицы 1.2.2

<p>2. Выявление способности детей старшего дошкольного возраста оценивать эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми.</p>	<p>1. Однажды ребята шли по тропинке вдоль дороги и увидели, что растет ель, а на ее ветвях яблоки висят.</p> <p>2. Мальчик пришел на футбольное поле посмотреть игру своей любимой команды, но она проиграла.</p> <p>3. Ребенок выбежал за мячом на проезжую часть, по которой едут машины.</p> <p>4. Девочке подарили куклу, о которой она давно мечтала.</p> <p>5. Мальчик потерял ключи от квартиры и не может попасть домой.</p> <p>6. Бабушка зимой увидела у дороги замерзшего щенка.</p> <p>7. Дедушка услышал по радио, что самолет потерпел крушение.</p> <p>8. У мальчика наступил долгожданный праздник – его День Рождения.</p> <p>9. Мама девочки заболела, и ее положили в больницу.</p> <p>10. Однажды мальчик пошел выгуливать своего щенка, а тот вырвался с поводка, убежал и потерялся.</p>	<p>1. Такого не бывает</p> <p>2. Он будет плакать</p> <p>3. Это опасно!</p> <p>4. Здорово!</p> <p>5. Ему грустно</p> <p>6. Бедный щенок</p> <p>7. Он расстроится</p> <p>8. Он рад! И бегаёт по комнате, как я сейчас!</p> <p>9. Бедная мама</p> <p>10. Мальчик будет плакать, а щенок потерялся</p>
---	---	---

Таблица 1.2.3 – протокол обследования Тимофея А.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ Тимофея А.					
I. Начальный этап обследования – изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень)					
1. Изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений	Состояние артикуляционной моторики			Состояние мимической мускулатуры	
	Движения выполнялись по словесной инструкции, их объем был полным. Активность нормальная. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции достаточная. Переключение артикуляционных движений осуществлялось плавно, но наблюдались синкинезии. Мышечный тонус нормальный. Наблюдался тремор кончика языка.			Общий характер мимики: выразительная. Характер выполнения проб: по словесной инструкции, правильное выполнение.	
2. Выявлении способностей правильно продемонстрировать эмоциональное состояние, выразив его в собственной лицевой экспрессии.	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	+	–	+	–	+
	Буратино	Старик из сказки про Золотую рыбку	Старуха из сказки про золотую рыбку	Жираф из «Мадагаскара»	Синяя рыбка из «Немо»
3. Изучение состояния интонационной стороны речи, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	Радостно, громко	монотонно, но тихо	с небольшим восклицанием	на вдохе монотонно	тихо
II. Углубленное обследование лексической системы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)					

Продолжение таблицы 1.2.3

1. Исследование умений старших дошкольников определять и называть эмоциональные состояния	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	+	+	+	+	–
	+	–	–	+	–
	+	+	–	–	–
2. Изучение и способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы и антонимы к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики	Синонимы				
	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	смешной	печальный	обиженный	страшный	испуганный
	Антонимы				
	Веселый	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	плачет сидит	смешной	хороший	злой	Не удивленный
3. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников	Беседа	<p>Собачка: Здравствуй! Тимофей А.: Здравствуй! Собачка: Как тебя зовут? Тимофей А.: Тимофей. Собачка: Сколько тебе лет? Тимофей А.: шесть. Собачка: Когда твой День Рождение? Тимофей А.: Зимой, в январе. Собачка: Тимофей, а у тебя дома много игрушек? Тимофей А.: Да! Много. Собачка: А какая игрушка у тебя самая любимая? Тимофей А.: Автомат Собачка: Почему он нравится тебе больше других игрушек? Тимофей А.: Он стреляет водой – это весело. Собачка: Матвей, а ты любишь слушать сказки? Тимофей А.: Да, но больше мультики люблю. Собачка: А у тебя есть любимая книжка? Тимофей А.: Да. Собачка: Какая твоя самая-самая любимая сказка? Тимофей А.: Оловянный солдатик Собачка: А почему ты ее так любишь? Тимофей А.: Эта сказка учит нас быть сильными, и я хочу стать военным. Собачка: Здорово! А в какую игру тебе нравится играть больше всего? Тимофей А.: вышибалы Собачка: Почему ты любишь играть в вышибалы? Тимофей А.: Потому что играем с мячом.</p>			

Продолжение таблицы 1.2.3

	Составление рассказа по сюжетной картине	Школьники решили сыграть в футбол. Один мальчик забил гол, а вратарь не словил мяч. Поэтому тот влетел в окно и разбил его. На шум прибежали люди и очень ругались. Мальчики испугались, что их будут ругать и не знали что делать.		
	Составление рассказа по серии сюжетных картин	Жили-были король с королевой и родилась у них дочка. Вот только на крестины не пригласили ведьму. Она обиделась и поругалась со всеми. Сказала, что девочка уколет палец и все королевство уснет. Так и случилось, девочка в подвале нашла пряжу с иголкой – укололась. Все заснули, пока прекрасный принц не разбудил принцессу. Потом они жили долго вместе.		
4. Обследовании значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля	Критерии выполнения		Результат выполнения	
	Правильный подбор антонимов	25	слов-	
	Ошибочный подбор антонимов	15	слов-	
	Отказ от выполнения задания	–		
5. Изучение ассоциативного словаря	Слово-стимул	Слово-реакция	Время выполнения	
	радость	счастье	2 сек	
	грусть	тоска	1 сек	
	злость	обида	1 сек	
	испуг	страх	1 сек	
	удивление	сюрприз	2 сек	
III. Определение эмоциональных особенностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)				

Окончание таблицы 1.2.3

<p>1. Изучение осознания и оценки детьми своих эмоций.</p>	<p>Когда тебе бывает весело? Почему Когда тебе бывает грустно? Почему Когда тебе бывает страшно? Почему Давай вспомним что-то, что заставило тебя обрадоваться. Это было приятное событие? Когда ты злишься? Когда ты удивляешься? Почему?</p>	<p>Часто Я стараюсь больше улыбаться Я не хочу грустить Что в этом хорошего? Я не боюсь ничего Я храбрый Да, приятное. Мы с родителями ходили в зоопарк. Злиться – это плохо. Я не злюсь Когда сюрприз.</p>
<p>2. Выявление способности детей старшего дошкольного возраста оценивать эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми.</p>	<p>1. Однажды ребята шли по тропинке вдоль дороги и увидели, что растет ель, а на ее ветвях яблоки висят. 2. Мальчик пришел на футбольное поле посмотреть игру своей любимой команды, но она проиграла. 3. Ребенок выбежал за мячом на проезжую часть, по которой едут машины. 4. Девочке подарили куклу, о которой она давно мечтала. 5. Мальчик потерял ключи от квартиры и не может попасть домой. 6. Бабушка зимой увидела у дороги замерзшего щенка. 7. Дедушка услышал по радио, что самолет потерпел крушение. 8. У мальчика наступил долгожданный праздник – его День Рождения. 9. Мама девочки заболела, и ее положили в больницу. 10. Однажды мальчик пошел выгуливать своего щенка, а тот вырвался с поводка, убежал и потерялся.</p>	<p>1. (Посмеялся) 2. Это очень грустно 3. Это страшно, так делать нельзя 4. Ее мечта сбылась! 5. Ой-ой 6. Маленьких, замерз совсем 7. Дедушка расстроится 8. Все любят этот праздник! 9. Девочка без нее грустит 10. Мальчик его обязательно найдет, ведь им обоим грустно.</p>

Таблица 1.2.4 – протокол обследования Вероники Л.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ Вероники Л.					
I. Начальный этап обследования – изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень)					
1. Изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений	Состояние артикуляционной моторики			Состояние мимической мускулатуры	
	Движения выполнялись по словесной инструкции, их объем был полный. Активность во время выполнения была нормальной. Наблюдалась кинестетическая апраксия. Подвижность органов артикуляции недостаточная с девиацией вправо. Переключение движений осуществлялось с большой паузой, без лишних движений. Мышечный тонус пониженный. Наблюдалось наличие синкинезий.			Общий характер мимики: амиостения (мышечная слабость). Характер выполнения проб: по словесной инструкции, правильное выполнение, мимическая картина нечеткая.	
2. Выявление способностей правильно продемонстрировать эмоциональное состояние, выразив его в собственной лицевой экспрессии.	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление
	+	–	–	+	+
	Мальвина	Золушка	Кощей	–	–
3. Изучение состояния интонационной стороны речи, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий	Подобрана нужную интонацию	Тихо, без подходящей интонации	Громко, но без интонации	Неинтонационно, обычным голосом	Неинтонированно, обычным голосом
II. Углубленное обследование лексической системы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)					
1. Исследование умений старших дошкольников определять и называть эмоциональные состояния	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление
	+	+	+	-	-
	+	-	-	-	+
	+	+	+	+	-

2. Изучении способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы и антонимы лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики	Синонимы				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	веселый	плачущий	драчун	удивленный	испуганный
	Антонимы				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	грустный	радостный	добрый	радостный	злой
3. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников	Беседа	<p>Педагог: Здравствуй, Вероника! Вероника Л.: Здравствуйте! педагог: Вероника, скажи, пожалуйста, сколько тебе лет? Вероника Л.: шесть. Педагог: А когда твой День Рождение? Вероника Л.: Летом. 15 июля. Педагог: Ой, как здорово! В самый разгар лета! Вероника, а у тебя дома много игрушек? Вероника Л.: Да! У меня очень много кукол, они у меня все разные. А еще мне мама сказала, что купит еще одну, если я буду хорошо себя вести. Еще у меня есть машинки, конструктор. Мне нравится прыгать на скакалке. А недавно появился набор «Доктор»! Теперь хочу быть врачом. Педагог: скажи, а какая игрушка у тебя самая-самая любимая? Вероника Л.: У меня есть мягкий зайчик Степа, с ним я сплю. Вот его я и люблю больше всех Педагог: Почему он нравится тебе больше других игрушек? Вероника Л.: Он очень мягкий и его мне подарила бабушка. Педагог: Вероника, а ты любишь слушать сказки? Вероника Л.: Да! Мне часто читают сказки дома, но еще я научилась читать сама и пробую. Педагог: Какая твоя самая-самая любимая сказка? Вероника Л.: Золушка Педагог: Красивая сказка! А почему ты любишь именно ее? Вероника Л.: Потому что история красивая. И в итоге злою мачеху и сестер накази, а Золушка счастлива. Педагог: Здорово! А в какую игру тебе нравится играть больше всего? Вероника Л.: «Догонялки» Педагог: Почему ты любишь играть в «догонялки»? Вероника Л.: Потому что это весело.</p>			

Продолжение таблицы 1.2.4

	Составление рассказа по сюжетной картине	Мальчишки весной после школы пошли играть в футбол во дворе. Они весело проводили время пока мяч не пролетел мимо вратаря и не попал в окно. От сильного удара стекло разбилось. Шум привлек прохожих и соседку. Все были испуганы этим происшествием, даже кот, на подоконнике.		
	Составление рассказа по серии сюжетных картин	В три девятом Царстве в тридесятом Государстве у Короля и Королевы родилась дочка и они организовали целый пир! Но забыли пригласить злую ведьмк. В ответ она пришла на праздник и пригрозила, что в день своего 18летия принцесса уколёт палец веретеном и уснет. Король приказал спрятать все веретена и не выпускал дочь из замка. Но сказанное исполнилось. Девушку манил огонек подвала, где была последняя веретено. Она уколола палец и все королевство уснуло. Но мимо проезжал принц и заинтересовался что случилось. Приехал. Поцеловал принцессу, и все проснулись. Устроили пир и жили все счастливо!		
4. Обследование значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля	Критерии оценивания		Ответы ребенка	
	Правильный подбор слов-антонимов		29	
	Ошибочный подбор слов-антонимов		11	
Отказ от выполнения задания		–		
5. Изучение ассоциативного словаря	Слово-стимул	Слово-реакция	Время	
	радость	солнце	1 сек	
	грусть	ссора	1 сек	
	злость	конфета	1 сек	
	удивление	радуга	2 сек	
	радость	игрушка	1 сек	

Окончание таблицы 1.2.4

III. Определение эмоциональных особенностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)		
<p>1. Изучение осознания и оценки детьми своих эмоций.</p>	<p>Когда тебе бывает весело? Когда тебе бывает грустно? Когда тебе бывает страшно? Давай вспомним что-то, что заставило тебя обрадоваться. Это было приятное событие? Когда ты злишься? Когда ты удивляешься?</p>	<p>Я всегда веселая, но иногда, редко, грущу. Когда болею или хочу домой Я не боюсь темноты или жуков. Думаю, никогда Я помню, как на прогулке мы все вместе играли в Змейку. Было весело. Да Я не злюсь, злиться – плохо. Если мне что-то подарят</p>
<p>2. Выявление способности детей старшего дошкольного возраста оценивать эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми.</p>	<p>1. Однажды ребята шли по тропинке вдоль дороги и увидели, что растет ель, а на ее ветвях яблоки висят. 2. Мальчик пришел на футбольное поле посмотреть игру своей любимой команды, но она проиграла. 3. Ребенок выбежал за мячом на проезжую часть, по которой едут машины. 4. Девочке подарили куклу, о которой она давно мечтала. 5. Мальчик потерял ключи от квартиры и не может попасть домой.</p>	<p>1. (Смеется) Такого не бывает, вот они и удивились! 2. Не знаю, наверное, ему будет грустно 3. Так делать нельзя 4. Ой, я тоже хочу куклу! Она бы меня обрадовала! 5. Я бы на его месте испугалась и плакала</p>

Таблица 1.2.5 – протокол обследования Михаила И.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ Михаила И.										
I. Начальный этап обследования – изучение паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень)										
1. Изучение состояния мимических и артикуляционных мышц, объема и качества их движений	Состояние артикуляционной моторики				Состояние мимической мускулатуры					
	<p>Движения выполнялись по словесной инструкции, в полном объеме. Активность во время выполнения была повышенной, наблюдалась расторможенность. Выполнение артикуляционных поз полное. Подвижность органов артикуляции достаточная. Переключение движений осуществлялось с лишними движениями, наблюдались синкинезии. Мышечный тонус нормальный.</p>				<p>Общий характер мимики: выразительная. Характер выполнения проб: по словесной инструкции, неправильное выполнение, наличие содружесвенных движений.</p>					
2. Выявлении способностей правильно продемонстрировать эмоциональное состояние, выразив его в собственной лицевой экспрессии.	Радость		Грусть		Испуг		Удивление		Злость	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П
	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
	Буратино		Пьеро		Хрюня		-		Баба Яга	
3. Изучение состояния интонационной стороны речи, служащей для выражения смысловых и эмоциональных отличий	Громко и интонирувано		Тихо		неинтонирувано		малоинтонирувано		громко, малоинтонирувано	
II. Углубленное обследование лексической системы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)										

Продолжение таблицы 1.2.5

1. Исследование умений старших дошкольников определять и называть эмоциональные состояния	+	+	–	–	+
	+	+	+	–	+
	+	+	+	–	+
2. Изучении способностей старших дошкольников правильно подбирать синонимы и антонимы к лексемам, входящим в состав эмоциональной лексики	Синонимы				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	счастливый	расстроены	кричащий	кто дрожит от страха	в шоке
	Антонимы				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
	печальный	веселый	хороший	храбрый	радостный/не знаю
3. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников	Беседа		<p>Педагог: Здравствуй! Михаила И.: Здравствуйте!</p> <p>Педагог: Скажи, пожалуйста, сколько тебе лет?</p> <p>Михаила И.: шесть.</p> <p>Педагог: А когда твой День Рождение?</p> <p>Вероника Л.: Осенью, 1. ноября.</p> <p>Педагог: Ой, как здорово! В первый день ноября! А у тебя дома много игрушек?</p> <p>Михаила И.: Да! У меня очень много лего, солдатиков, есть шашки. Еще у меня есть машинки, конструктор, машина на радиоуправлении</p> <p>Педагог: скажи, а какая игрушка у тебя самая-самая любимая?</p> <p>Михаила И.: Сложно выбрать...</p> <p>Наверное, самолет, который можно закинуть в небо и он полетит.</p> <p>Педагог: Почему он нравится тебе больше других игрушек?</p> <p>Михаила И.: Он очень яркий и может летать.</p> <p>Педагог: Миша, а ты любишь слушать сказки?</p> <p>Михаила И.: Да! Мне часто читают сказки дома.</p> <p>Педагог: Какая твоя самая-самая любимая сказка?</p> <p>Михаила И.: Тараканище</p> <p>Педагог: Забавная сказка! А почему ты любишь именно ее?</p> <p>Михаила И.: Потому что она смешная.</p>		

Продолжение таблицы 1.2.5

	Составление рассказа по сюжетной картине	Мальчики играли в мяч. Собралось много народу. Кто-то смотрел на игру из-за забора. Кто-то смотрел из окна, вместе с котом. Но тут вдруг вратарь промахнулся и не поймал мяч. Окно разбилось. Все удивлены и не знают что делать.	
	Составление рассказа по серии сюжетных картин	Однажды у Короля и Королевы родилась дочка и они организовали пир! Но забыли пригласить злую ведьму. Она пришла на праздник и пригрозила, что в день своего 18летия принцесса уколет палец о веретено и уснет вечным сном. Король приказал спрятать все веретена, а Королева не выпускала дочь за пределы замка. Но сказанное исполнилось. Принцессу привлек огонек, где находилась бабушка и последнее веретено. Она уколола палец и все королевство уснуло. Но недалеко проезжал принц и он приехал, нашел принцессу и расколдовал. Поцеловал принцессу, и все проснулись. Они поженились. Конец!	
4. Обследование значения слов, имеющих абстрактное значение, выяснение способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля	Критерии выполнения		Результат выполнения
	Правильный подбор слов-антонимов		22
	Ошибочный подбор слов-антонимов		18
		Отказ от выполнения задания	–
5. Изучение ассоциативного словаря	Слово-стимул	Слово-реакция	Время
	радость	игрушка	1 сек
	грусть	груздь	1 сек
	злость	драка	1 сек
	испуг	страх	2 сек
	удивление	чудо	1 сек

Окончание таблицы 1.2.5

III. Определение эмоциональных особенностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)		
<p>1. Изучение осознания и оценки детьми своих эмоций.</p>	<p>Когда тебе бывает весело? Когда тебе бывает грустно? Почему Когда тебе бывает страшно? Почему Давай вспомним что-то, что заставило тебя обрадоваться. Это было приятное событие? Когда ты злишься? Когда ты удивляешься?</p>	<p>Когда я гуляю с друзьями Никогда Не помню такого Я ничего не боюсь Потому что я мужчина Как мы с дедушкой ходили на рыбалку летом. Было очень интересно. Я поймал рыбу, почти без помощи деды. Я злюсь, когда меня не понимают Я удивляюсь подаркам на Новый год! Хотя знаю, что это не Дед Мороз привез подарки</p>
<p>2. Выявление способности детей старшего дошкольного возраста оценивать эмоциональные состояния, переживаемые другими людьми.</p>	<p>1. Однажды ребята шли по тропинке вдоль дороги и увидели, что растет ель, а на ее ветвях яблоки висят. 2. Мальчик пришел на футбольное поле посмотреть игру своей любимой команды, но она проиграла. 3. Ребенок выбежал за мячом на проезжую часть, по которой едут машины. 4. Девочке подарили куклу, о которой она давно мечтала. 5. Мальчик потерял ключи от квартиры и не может попасть домой. 6. Бабушка зимой увидела у дороги замерзшего щенка. 7. Дедушка услышал по радио, что самолет потерпел крушение. 8. У мальчика наступил долгожданный праздник – его День Рождения. 9. Мама девочки заболела, и ее положили в больницу. 10. Однажды мальчик пошел выгуливать своего щенка, а тот вырвался с поводка, убежал и потерялся.</p>	<p>1. Такого не бывает! 2. Это грустно 3. Ужас! 4. Ну я бы обрадовался. Если бы мне что-то подарили 5. Совсем один? Это скучно. 6. Бедный щеночек, жалко 7. Это страшно 8. Здорово! Я тоже люблю День Рождение! 9. Это очень грустно 10. Надеюсь, они найдут друг друга.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица 4 – Успешность называния персонажей сказок/мультфильмов к соответствующему эмоциональному состоянию детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Веселый			Грустный			Злой			Испуганный			Удивленный		
	Персонаж	М	П	Персонаж	М	П	Персонаж	М	П	Персонаж	М	П	Персонаж	М	П
Тимофей М.	Конь Юлий	+	-	Попугай Кеша	+	-	Волк	-	-	-	-	-	-	-	-
Матвей П.	Кощей	+	-	Баба с Дедом (из сказки Курочка Ряба)	+	-	Кощей	-	-	Три поросенка	+	+	-	+	+
Тимофей А.	Буратино	+	-	Старик из сказки про Золотую Рыбку	+	-	Старуха из сказки про Золотую Рыбку	+	+	Жираф из мультика Мадагаскар	+	+	Синяя рыбка из мультика «Немо»	+	+
Вероника Л.	Мальвина	+	-	Золушка	-	+	Кощей	+	+	-	-	-	-	+	+
Михаил И.	Буратино	+	-	Пьеро	+	-	Баба Яга	-	-	Хрюня	-	+	-	-	-

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица 6 – Умение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи определять и называть эмоциональные состояния детей, изображенных на фотографиях, на картинках и в графическом представлении

Ф.И. ребенка	По фотографиям					По картинкам					В графическом изображении				
	радос ть	груст ь	злост ь	испуг	удивле ние	радо сть	груст ь	злост ь	испуг	удив лени е	радост ь	груст ь	злост ь	испуг	удивл ение
Тимофей М.	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-
Матвей П.	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-
Тимофей А.	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-
Вероника Л.	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Михаил И.	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица 8 – Подбор антонимов к эмоциональным лексемам детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ф.И. ребенка	Радостный	Страшный	Красивый	Злой	Добрый	Грустный	Полезный	Интересный	Нехороший	Умный	Глупый
Тимофей М.	злой	хороший	страшный	веселый	злой	веселый	неполезный	неинтересный	хороший	неумный	умный
Матвей П.	в печали	не страшный	некрасивый	который всем нравится	нехороший	не грустный	плохой	неинтересный	добрый	не умный	все знает
Тимофей А.	плачет сидит	хороший	грязный	хороший	злой	смешной	опасный	простой	кого всегда хвалят	глупый	умный
Вероника Л.	грустный	нарядный	страшный	добрый	злой	радостный	вредный	скучный	послушный	незнайка	много знает
Михаил И.	печальный	красивый	некрасивый	хороший	злой	веселый	который приносит вред	обычный	с кем хотят дружить	кто ничего не знает	умный

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

ФИО ребенка _____

Возраст _____

Дата обследования _____

I. Наблюдение за мимикой во время беседы

Очень выразительная

Выразительная

Маловыразительная

Амимия

Несоответствующая

- Имеются ли изменения мимики?

Да

Нет

- Если да, то каковы причины

II. Реализация мимических движений

- Изобрази на лице (дается устная инструкция):

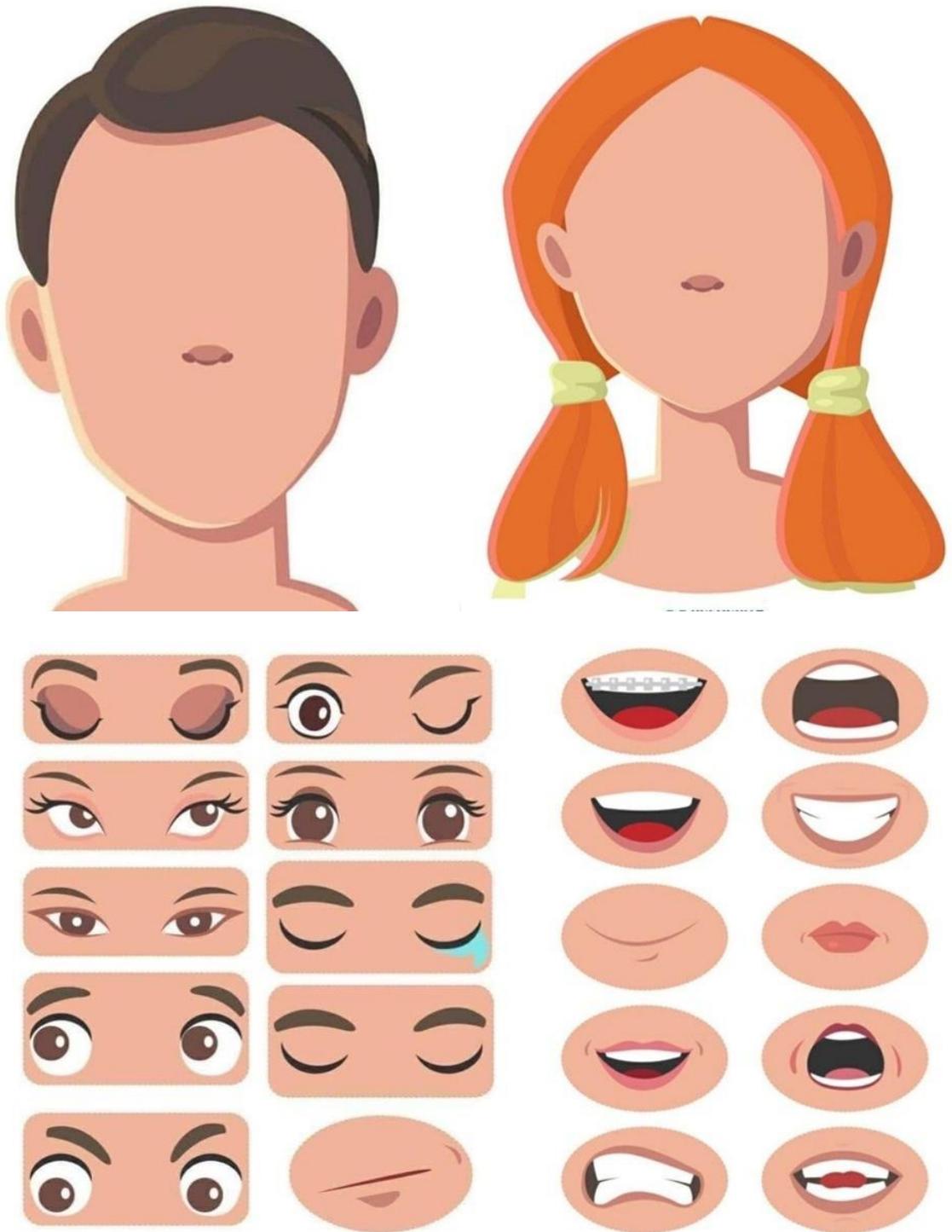
Эмоция	Делает верно	Делает неверно	Не может изобразить
радость			
грусть			
злость			
испуг			
удивление			

- Изобрази на лице – имитация (по подражанию):

Эмоция	Делает верно	Делает неверно	Не может изобразить
радость			
грусть			
злость			
испуг			
удивление			

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Дидактический материал для проведения игры «Конструктор эмоций»

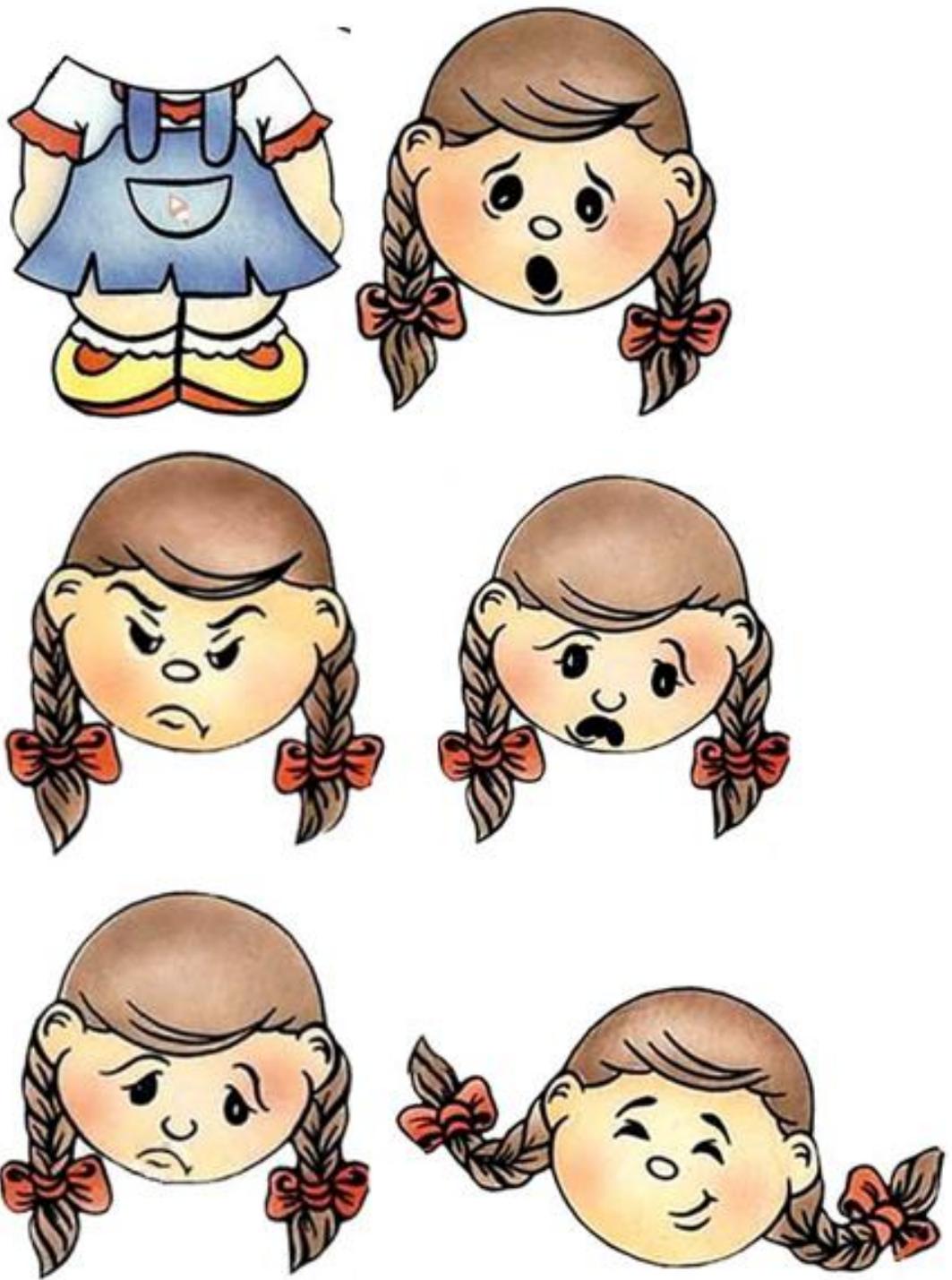




ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Дидактический материал для игры «Угадай настроение»

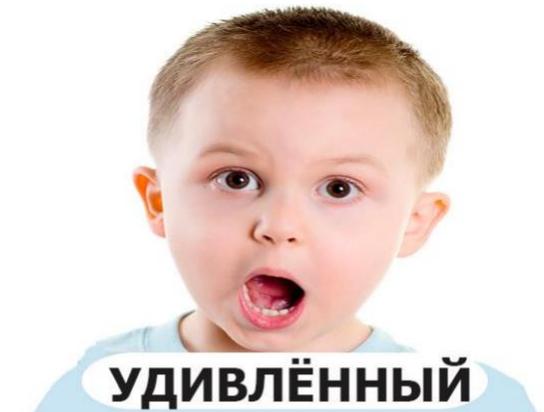


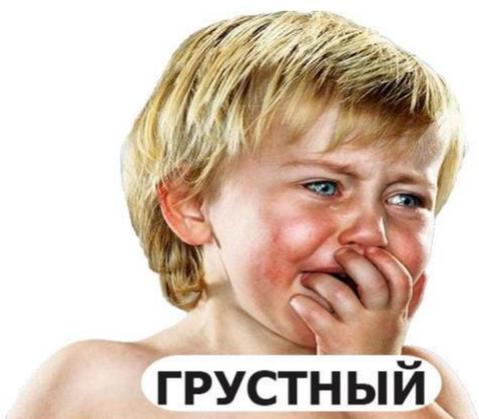


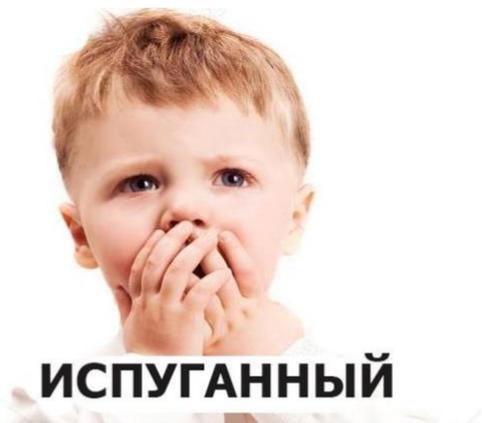
ПРИЛОЖЕНИЕ 11

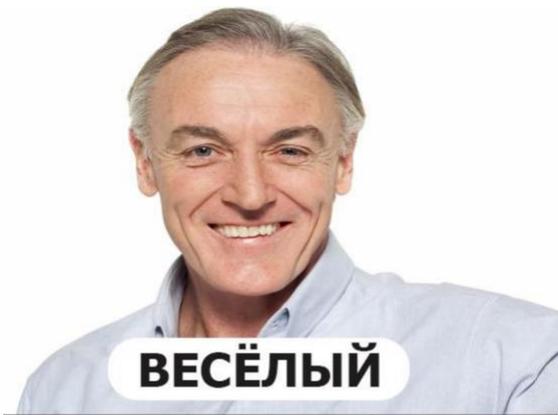
Дидактический материал для проведения игры «Подбери эмоцию»











ВЕСЁЛЫЙ



ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Дидактический материал для проведения игры «Скажи наоборот»

