



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

**Развитие эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-
ролевой игры**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи»

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:
73,07 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«20 11 2020 г.
Зав. кафедрой Специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент

Дружнина Лилия Александровна

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-1
Тюрина Анастасия Андреевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Щербак Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	
1.1. Развитие эмоциональной лексики в онтогенезе.....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	12
1.3. Особенности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	18
1.4. Значение сюжетно-ролевой игры в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня...	23
Выводы по 1 главе	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	
2.1. Методы и приемы изучения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	29
2.2. Анализ результатов изучения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	33
Выводы по 2 главе	47
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	
3.1. Организация и содержание логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с включением сюжетно-ролевой игры.....	48
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	57
Выводы по 3 главе.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
Список использованных источников.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Важным условием успешного обучения в школе является хорошо развитая речь ребенка дошкольного возраста. Практическое овладение лексическими средствами языка является одной из основных задач обучения детей с нарушениями речи.

Эмоциональная лексика способствует наиболее точному описанию и осознанию чувств, настроений и переживаний человека, а также решению проблем общения.

Эмоциональная лексика является средством выражения отношения человека к предмету высказывания в определенной ситуации, а также средством выражения своих личных чувств и эмоциональных переживаний.

Эмоциональная лексика – это лексический пласт, который служит средством общения между дошкольниками и помогает осуществлять межличностное общение. Используется избирательно и фрагментарно у детей с нарушениями речи.

Развитие эмоциональной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания ребенка.

В начале 80-х годов XX века в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной впервые была поставлена проблема обогащения детской речи эмоциональной лексикой. Формирование социально активной личности старшего дошкольника рассматривалось как эмоциональная лексика.

Эмоциональная лексика способствует интенсивному накоплению опыта нравственного поведения детей и совершенствованию социальных контактов с окружающими.

Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Т.Б. Барминкова, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская исследовали проблему особенностей развития словарного запаса у детей с патологией речи. Их исследование выявило количественные и качественные различия в словарном запасе детей с нарушениями речи.

Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Н.В. Симонова, Л.Ф. Спинова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина предложили основные направления словообразования у детей с нарушениями речи и разработали методические рекомендации, способствующие формированию словарного запаса у детей.

И.Ю. Кондратенко, считает, что дети с нарушениями речи используют эмоциональную лексику фрагментарно и только в устойчивых стереотипных сочетаниях. Дети испытывают значительные трудности в определении и наименовании эмоциональных состояний.

Формирование эмоциональной лексики способствует оценке коммуникативных ситуаций, выражению собственных и чужих переживаний, чувств, правильному пониманию и наименованию определенного эмоционального состояния.

Несмотря на то, что теоретические основы изучения лексической стороны речи детей с нарушениями речи созданы, проблема развития эмоциональной лексики до сих пор не решена.

Ее специфические особенности до конца не исследованы, отсутствуют методы и приемы коррекционной работы, направленные на ее обогащение. В связи с этим выбранную нами тему следует считать актуальной.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: изучить теоретически и практически определить содержание логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: процесс развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: особенности включения сюжетно-ролевой игры в содержание логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у

детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования: коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет успешной при соблюдении следующих условий:

1. Поэтапная организация работы по развитию эмоциональной лексики.
2. Особенности организации, включения в содержание и определения приемов сюжетно-ролевой игры с целью развития эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Исходя из поставленной цели, мы определили задачи исследования:

1. Изучение и анализ научно-теоретической и методической литературы по проблеме развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Выявить особенности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить содержание логопедической работы с включением сюжетно-ролевой игры для развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и рассмотреть эффективность ее использования в коррекционной работе.

Для реализации поставленных целей и задач исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования:

- 1) анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) педагогический эксперимент;
- 3) метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положение о взаимовлиянии и единстве эмоционально-познавательного

развития ребенка Л.С. Выготского, концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с нарушениями речи Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Научно-исследовательская база: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 31 «Снегирек» г. Сургут.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

Представлены основные положения квалификационного исследования:

1. в публикациях в сборнике по итогам международной научно-практической конференции «Современные тенденции фундаментальных и прикладных исследований»; в научном журнале № 5 (56) «Студенческий форум» г. Москва в рубрике «Педагогика».

2. на педагогическом совете дошкольного образовательного учреждения детского сада № 31 «Снегирёк» и докладах на методическом объединении специалистов г. Сургута.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Развитие эмоциональной лексики в онтогенезе

Психические процессы и развитие мышления тесно связаны с развитием словаря ребенка, и всех компонентов речи.

В своей речи ребенок обозначает то, что он понимает, поэтому в словаре ребенка сначала появляются конкретные слова, а потом слова обобщающего характера.

Лексика – это словарный запас человека. Развитие лексики в онтогенезе, обусловлено развитием представлений ребенка об окружающем мире. У ребенка обогащается словарь, и ребёнок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий [122].

Освоение окружающего мира ребенком происходит при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями в процессе неречевой и речевой деятельности, а также через общение с взрослыми [27].

Н.М. Шанский и Е.М. Галкина-Федорук считают, что лексика бывает стилистически нейтральной и эмоциональной [47].

Стилистическая нейтральная лексика представляет собой явления окружающей действительности, которые применяются в повседневной речи, а эмоциональная лексика – это настроения, чувства, и переживания человека [97].

Л.С. Выготский отмечал, что функция сообщения и установления контакта с окружающим миром, является первоначальной функцией речи ребенка, а общение ребенка раннего возраста в совместной деятельности с взрослым носит ситуативный характер [45].

В психолингвистической и психологической литературе предпосылки развития речи определяются двумя процессами: неречевой предметной

деятельностью самого ребенка, при которой происходит познание и восприятие окружающего мира и речевой деятельностью взрослых и их общение с ребенком [44].

Е.Ф. Архипова считает, что односторонний эмоциональный характер, желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности первоначально происходит в общение взрослых с ребенком [44].

Затем общение ребенка с взрослым переходит к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребенок в определенной и конкретной ситуации с помощью слов учится выражать свои чувства, настроение и переживания.

Е.М. Галкина-Федорук выделила, что эмоциональная лексика способствует выражению чувств, самим говорящим, выражает лексическую оценку говорящего, и выражает чувства, которые обозначаются посредством суффиксов или приставок эмоциональной оценки [45].

Д.Э. Розенталь выделяет следующие компоненты эмоциональной лексики: компонент отражающий особенности денотата в значении слова, компонент, отражающий формирование понятий, отражения связей слов по семантике, компонент, отражающий эмоциональное отношение говорящего к слову [25].

Социальная среда, в которой воспитывается ребенок, способствует развитию эмоциональной лексики детей. Словарный запас ребенка зависит от социально-культурного уровня семьи, который усваивается ребенком в процессе общения [27].

Большое количество исследований посвящено развитию лексики ребенка, в которых данный процесс освещается в различных аспектах: психологическом, психофизиологическом, лингвистическом, психолингвистическом.

А.Н. Гвоздев выявил, что развитие лексики, зависит от воспитания и социальных условий развития ребенка. Лексика обогащает жизненный опыт

ребенка, совершенствуется его деятельность и развивает общение с окружающим миром и людьми [49].

Дети в три-четыре года обладают достаточным количеством слов, они умеют правильно называть предметы и явления, умеет обозначать качество предметов и действий. В своей речи дети используют слова-синонимы и слова-антонимы, могут образовывать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

У детей в четыре года формируется интонация, с помощью которой дети способны выражать вопрос, просьбу, восклицание. К этому моменту у детей накапливается определенный лексический запас, который содержит все части речи [49].

В своей речи дети начинают часто употреблять глаголы и существительные, которые обозначают предметы и объекты ближайшего окружения, а позднее в их речи появляются прилагательные и местоимения [49].

Е.С. Курзинер считает, что лексика родного языка развивается в соответствии с возрастом ребенка.

Словарь ребенка 1 года состоит из одного слова «мама» или другого слова, которое требует обращение к себе внимания. Эмоциональная лексика сопровождается жестами, мимикой и интонацией [47].

Ребенок от 1 года до 1,5 года обращает внимание к себе подобным для контакта или для удовлетворения своих нужд. У детей в этом возрасте усваивается лексика, которая формируется словообразовательными способами, для выражения отношения и чувств [47].

В 1,5 года до 2-3 лет у детей отмечается обращение к внешнему миру, познание мира объектов через мир слов. У детей данного возраста появляются первые синонимии [47].

У детей 2-3 до 4-5 лет отмечается появление глаголов. В этом возрасте дети начинают анализировать объективный мир, в словаре детей, появляются первые экспрессивно-окрашенные слова, дети начинают

пользоваться синонимами, формируется и совершенствуется эмоциональная лексика [47].

Дети с 4-5 лет до 11-12 лет, начинают интегрировать слова в грамматически оформленное высказывание, в словаре ребенка появляются наречия, вводные слова, модальные глаголы, «оценочные» прилагательные и т.п. Высказывание детей приобретает метаречевое значение. В данном возрасте дети овладевают всем богатством эмоциональной лексики русского языка [47].

И.Ю. Кондратенко при изучении теории процесса развития эмоциональной лексики у детей, выделила, что:

1. В младшем дошкольном возрасте слово замещает чувственный образ конкретного персонажа: злой медведь, испуганный заяц.

2. В младшем и среднем дошкольном возрасте слово замещает чувственный образ ряда идентичных по эмоциональному проявлению героев: злые не только волки, но и медведи; радостные дети, птицы, звери. В данном возрасте увеличивается количество слов, которые характеризуют эмоциональное состояние.

3. В среднем и старшем дошкольном возрасте слово превращается в обобщённый сигнал, обозначающий эмоциональное состояние, которое относится к различным группам явления социальной и культурной жизни. У детей в этом возрасте пополняется количество слов, которые обозначают настроения, причины эмоций.

4. В старшем дошкольном возрасте дети широко используют группы слов, обозначающих эмоции, составляю обобщённые эмоциональные характеристики. В этом возрасте дети начинают называть оттенки настроений и раскрывают причины настроения [97].

Н.Л. Кряжева считает, что познавательные, творческие и эмоциональные способности появляются у ребенка в дошкольном возрасте. Дети начинают сравнивать, обобщать, выделять главное, видеть причины и следствия, умеют эмоционально передавать свои ощущения [94].

А.А. Леонтьев отмечает, что при развитии фонетической, лексической, грамматической сторон речи развивается и формируется речь ребенка [110].

Главной задачей обучения детей является практическое усвоение лексических средств языка.

Таким образом, эмоциональная лексика способствует осознанию и описанию настроений, чувств, переживаний человека, лучшей оценке происходящих событий, а также решению коммуникативных задач [97].

Развитие эмоциональной лексики обеспечивается комплексом многоступенчатых процессов высших психических функций, таких как память, восприятие, мышление, внимание, а также протекает при взаимодействии перцептивного, когнитивного и эмоционального опыта [97].

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Р.Е. Левина считает, что нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую системы языка у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, представляет собой общее недоразвитие речи [104].

Выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с общим недоразвитием речи от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития [104].

Для нашего исследования необходима подробная характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексической, грамматической и фонетической сторон речи [104].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня при употреблении простых, а также некоторых видов сложных предложений, нарушена структура предложений из-за пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. У детей в высказываниях появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов. И только при выполнении специальных заданий можно выявить, что дети затрудняются употреблять простые и сложные предлоги, в словах существительных, прилагательных в косвенных падежах [104].

Формирование грамматического строя языка у детей с общим недоразвитием речи III уровня, характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления и носит незавершенный характер.

Особенностью речи ребенка, является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Дети в своей речи используют простые существительные в уменьшительно-ласкательной

форме, употребляют отдельные притяжательные и относительные прилагательные, называют некоторые профессии, приставочные глаголы и т.д. Но при этом у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности в адекватном объяснении значений этих слов [104].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня при попытке образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики, наблюдаются стойкие и грубые нарушения. Операцию словообразования подменяют словоизменением или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием.

Когда дети используют словообразовательные операции, у них возникают ошибки в выборе производящей основы, отмечаются пропуски и замены словообразовательных аффиксов, происходит грубое искажение звуко-слоговой структуры [104].

Общее недоразвитие речи III уровня проявляется в трудности переноса словообразовательных навыков в речь.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня неточно понимают и употребляют обобщающие понятия, слова с абстрактным и переносным значением, не знают названия слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня в своей речи используют лексические замены такие как: смешение по признакам внешнего сходства, замещение по значению функциональной нагрузки и т. п. Так же у таких детей отмечается недостаточная сформированность связной речи, которая проявляется в детских диалогах и монологах [104].

Особенностями связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня являются нарушение связности и последовательности рассказа, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей, отмечаются смысловые пропуски в тексте [104].

Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, неумением выделить главные

и второстепенные элементы, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста.

Словарь детей с общим недоразвитием речи отмечается бедностью и однообразием используемых языковых средств. Дети при построении предложений опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. При рассказе о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни используют короткие, малоинформативные фразы, дети неправильно оформляют связи слов внутри фразы и нарушают межфразовые связи между предложениями [102].

У детей в речи возникают трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. У таких детей отмечается неточность артикуляции некоторых звуков и нечеткостью дифференциации их на слух.

Нарушение фонематического восприятия у детей проявляется в трудности выделения первого и последнего согласного, гласного звука в середине и конце слова, дети затрудняется подобрать картинки, в названии которых есть заданный звук и не всегда определяют правильно наличие и место звука в слове. Не выполняют задания в придумывание слов на заданный звук.

Зачастую причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В данных случаях при сохранном слухе отмечается пониженная способность к восприятию речевых звуков [102].

Нарушением слухового восприятия является недостаточное различение акустических признаков, свойственных каждой фонеме, при этом вторично страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова

В результате нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы появляется общее недоразвитие речи [104].

Общее недоразвитие речи может быть возбуждено и социальными причинами, а также физической ослабленностью ребенка, частыми

заболеваниями, недоношенностью. В аналогичных случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех иных случаях недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы [104].

Е.М. Мастюкова выявила, что дети с общим недоразвитием речи могут быть с моторной алалией, с недоразвитием речи церебрально-органического генеза, с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. Для всех детей с общим недоразвитием речи свойственны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса [67].

Существенные двигательные умения и навыки детей с общим недоразвитием речи развиты недостаточно, повышена двигательная истощаемость, понижена двигательная память, и внимание движения ритмично не сформированы. Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость медицинского диагноза [67].

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной, и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и остальными сторонами психического развития обуславливает присутствие вторичных дефектов. При осложненном характере общего нарушения речи, у детей обнаруживается ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них свойственно снижение умственной работоспособности, излишняя возбудимость и раздражительность, повышенная психическая истощаемость, и эмоциональная неустойчивость [66].

У детей, с общим недоразвитием речи III уровня при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий целенаправленная деятельность нарушена. Для них характерны низкий уровень познавательной активности, недостаточная концентрация внимания, трудности установления причинно-следственных связей и низкий объем представлений об окружающем мире.

Однако такие дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь [104].

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они не запоминают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

При зрительном опознании предмета у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи возникают трудности в восприятии образа предмета, им требуется больше времени для принятия решения, отвечая, на вопросы у детей с общим недоразвитием речи отмечается неуверенность, допускают ошибки в опознании. В своей речи дети используют элементарные формы ориентировки. У таких детей зрительное восприятие сформировано недостаточно, а запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии [104].

Дети с общим недоразвитием речи III уровня малоактивны, не инициативны в общении, быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики, у них недостаточно сформированы зрительное восприятие, внимание, память и пространственные представления [104].

Как показывают исследования Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой, дошкольники с III уровнем общего недоразвития речи испытывают трудности в общении, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы; испытывают трудности связанных с комплексом речевых и когнитивных нарушений; при общении с взрослыми и детьми преобладает ситуационно-деловая форма, что не соответствует возрастной норме.

У детей с общим недоразвитием речи нарушается деятельность общения и межличностное взаимодействие, создаются серьезные проблемы на пути развития и общения [10].

Таким образом, общее недоразвитие речи – это системное нарушение усвоения всех уровней языка, которое обуславливает появление, вторичных дефектов.

1.3. Особенности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи является одним из наиболее распространенных нарушений в речевой патологии.

Р.Е. Левина отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи не сформированы фонетическая, грамматическая, лексическая сторона речи.

Под термином «общее недоразвитие речи» Р.Е. Левина определяет форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [104].

Дети с общим недоразвитием речи затрудняются дифференцировать произношение звуков, в речи детей отмечается замена звуков более простыми по артикуляции, отмечается нестойкость замен (в разных словах звук произносится по-разному).

Дети с общим недоразвитием речи неточно употребляют слова и словосочетания по смыслу, нарушена лексическая системность, возникают трудности в словообразовании и словоизменении, упрощена структура многосложных слов, имеются пропуски слогов [104].

У детей возникают трудности в использовании абстрактной и обобщающей лексики, в понимании и употреблении слов с переносным смыслом, дети не используют в речи синонимы, антонимы. В активном словаре преобладают имена существительные и глаголы [101].

А.В. Ястребова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи понижена способность анализировать явления языка, они не всегда умеют сознательно пользоваться, подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи [104].

У детей с общим недоразвитием речи при нарушениях формирования лексики, наблюдается ограниченность словарного запаса, явное расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов,

многочисленные вербальные парафазии, и трудности в актуализации словаря [103].

Пассивный словарь ребенка с общим недоразвитием речи близок к норме, а в употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения [103].

Дети с общим недоразвитием речи, затрудняются называть прилагательные. В глагольном словаре дошкольников с общим недоразвитием речи преобладают слова, обозначающие действия, которые ребёнок ежедневно выполняет или наблюдает [104].

Дети в своей речи в одном случае употребляют слова в широком значении, а в другом случае употребляют слова в узком понимании значения слова, что свидетельствует о неточности употребления слов.

Только иногда дети с общим недоразвитием речи используют слово лишь в определённой ситуации [104].

У детей с общим недоразвитием речи понимание и использование слов носит ситуативный характер, наиболее распространёнными трудностями являются замены слов, входящих в одно родовое понятие [104].

В своей речи дети заменяют прилагательные, что свидетельствует о том, что они не могут выделить существенные признаки и не дифференцируют качества предметов [104]. В заменах глаголов дети не дифференцируют некоторые действия, что приводит к использованию глаголов более общего значения.

Наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков: на основе сходства по признаку функционального назначения, слова обозначающие предметы, слова объединённые общностью ситуации [103].

Общее недоразвитие речи отмечается при нарушении деятельности центральной нервной системы. Коррекция детей с общим недоразвитием речи является длительным процессом, который направлен на формирование

речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения [102].

Одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, является практическое усвоение лексических средств языка.

В научной литературе неоднократно изучалась проблема особенностей развития лексики детей, имеющих речевую патологию.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторона психического развития обуславливает специфические особенности мышления.

Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [104].

Анализ речи детей с общим недоразвитием речи различного генеза свидетельствует о значительных трудностях в использовании лексических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах и стойком аграмматизме [104].

О.А Безрукова отмечает, наиболее значимым и ведущим симптомом общего недоразвития речи является не сформированность словаря, от устранения которого напрямую зависит успешность коррекционной работы по преодолению этой речевой патологии [101.]

Е.С. Курзинер сопоставляя характеристику периодизации общего недоразвития речи выделил, что детям I уровня общего недоразвития речи эмоциональная лексика недоступна, на II уровне возможно лишь частичное и фрагментарное ее использование, на III уровне общего недоразвития речи использование эмоциональной лексики дошкольниками также затруднено из-за выше перечисленных недостатков лексической стороны речи [101].

Однако, формирование и развитие структуры значения слова происходит параллельно с актуализацией слов в экспрессивной речи, что позволяет расширить и закрепить семантические связи, валентности слов,

усвоить значение слова. Этому способствует формирование синтагматических связей слова на основе словосочетаний и предложений.

И.Ю. Кондратенко отмечает, что эмоциональная лексика используется дошкольниками с общим недоразвитием речи фрагментарно и лишь в устойчивых, стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности [97].

Обращаясь к исследованиям И.Ю. Кондратенко особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, можно с максимальной достоверностью охарактеризовать типичные трудности в освоении эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи:

- 1) замена точных слов-определений прилагательными, имеющими очень широкое значение;
- 2) замена названий одних признаков предмета другими, ситуативно связанными с ними;
- 3) замена названий признаков словосочетанием или предложением, так же наблюдаются многочисленные ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений [97].

У дошкольников с общим недоразвитием речи возникает трудность в определении и назывании своего эмоционального состояния, переживания, у них возникают трудности при оценке событий, эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей, а также героев сказок, рассказов, стихов.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается низкий уровень развития памяти и внимания, наблюдаются некоторые специфические особенности их мышления [104].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи эмоциональная лексика используется фрагментарно и лишь в устойчивых, стереотипных сочетаниях. Дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности при определении и назывании эмоциональных состояний.

Развитие эмоциональной лексики не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

1.4. Значение сюжетно-ролевой игры в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в процессе которой ребёнок развивается духовно и физически, совершенствуется его память, внимание, ловкость, дисциплинированность.

Игра для детей дошкольного возраста представляет собой своеобразный способ усвоения общественного опыта и имеет большое значение для развития всей личности ребенка, потому что, как отмечает Д.Б. Эльконин, отдельные психические процессы в ней не только упражняются, но и поднимаются на более высокую степень развития [50].

В сюжетно-ролевой игре совершенствуется вся личность ребенка, развивается его сознание. В игре ребенок осознаёт себя, учится подчинять свои действия определенным правилам поведения, действует по образцу, и учится контролировать свои мимолетные стремления.

Д.Б. Эльконин считает что, дети дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игре должны брать на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводить деятельность взрослых и отношений между ними [50].

А.Н. Леонтьев отмечает, что игровая деятельность считается ведущей у дошкольников. С развитием психики ребенка происходят важнейшие изменения, а внутри ведущей деятельности развиваются те психические процессы, которые позволяют ребёнку перейти к новой ступени развития [111].

Сюжетно-ролевая игра способствует формированию произвольности психических процессов. Отмечается, что в игре дети сосредоточиваются лучше и запоминают больше, чем в любых других условиях.

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня игра является необходимым условием для развития и коррекции речи, психических процессов и личности в целом [50].

Дети с ОНР III уровня в силу своих особенностей требуют значительно большего участия взрослых в игровой деятельности, чем нормально развивающиеся сверстники. Они неуступчивы, поэтому не могут играть, коллективно и интерес к игре у них неустойчив.

Л.С. Выготский отмечает, что создание воображаемой ситуации и возникновение действий в «смысловом поле» является отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры [42].

По словам Л.С. Выготского, играя, ребенок учится «осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение» [42;16].

В сюжетно-ролевой игре дети устанавливают ролевые и реальные отношения, которые стимулируют их к общению. Проигрывание детей различных ситуаций в игре, способствует речевому развитию детей [42].

Р.И. Жуковская, Н.Ф. Комарова, Д.В. Менджерицкая, П.Г. Саморукова, Д.Б. Эльконин считают, что взрослый должен организовать игру, которая способствует актуализации у ребенка имеющихся возможностей.

Педагоги, развивая игровую деятельность детей с общим недоразвитием речи III уровня, пользуются методическими приемами, при помощи которых будут решаться поставленные задачи, а также предусматривают возможности реализации постепенно возрастающих речевых умений в контексте игр. Для этого воспитатели и логопеды разрабатывают перспективный план, в который включены сюжетно-ролевые игры на основе лексических тем на учебный год [42].

Занятия по формированию игровых умений проходят как индивидуально, так и с подгруппами. Воспитатель на занятии обучает детей игровым действиям, формирует ролевые умения и развивает возможности речевого общения между собой и взрослым. На первых занятиях

воспитателю часто приходится выполнять ведущие роли в игре и выступать в качестве организаторов совместных игр [42].

В процессе игры воспитатель и логопед много разговаривают с детьми, побуждает детей обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки, вещи, в результате чего у не говорящего ребенка появляется потребность в речевом общении, ему хочется попросить взрослого о чем-либо, сообщить ему что-то. Таким образом, в сюжетно-ролевой игре развивается речевая активность детей [42].

Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в понимании обращенной речи, необходимо следить за тем, насколько ребенок понимает взрослого. С этой целью логопед или воспитатель просит его называть или показывать игрушки, о которых идет речь в игре [42].

Для усвоения названий предметов и действий с ними большое значение имеет активное манипулирование ими самими детьми. Играя с игрушкой и одновременно слушая логопеда, ребенок быстро и хорошо запоминает ее название, подражая взрослому. Показывая, как надо играть, следует все действия обозначать словом. При этом важно сразу же передать предмет ребенку, что бы он, подражая взрослому, действовал с ним, а логопед сопровождал бы словом не только свои действия, но и действия ребенка [42].

Руководя сюжетно-ролевыми играми, воспитатель или логопед дает качественную оценку действию на порядок выполнения. Когда ребенок наблюдает, разнообразные действия и при этом слышит разное обозначение их словом, у него развивается чувство языка.

Наблюдая за игрой ребенка, можно заметить, что он часто укладывает куклу спать, не сняв с нее платье и даже пальто, это свидетельствует о том, что игровой опыт ребенка слишком мал, чтобы он мог сразу же выполнять действия в правильной последовательности, поэтому сначала необходимо показать порядок игровых действий и только потом давать задания [21].

Для детей с общим недоразвитием речи взрослому следует давать ребенку образец диалога с игрушкой, а потом необходимо «проиграть» весь

речевой сюжет на глазах у детей. Когда речевой сюжет или его фрагмент «проигран» полностью, его можно повторить уже с участием детей, побуждая их к выполнению игровых действий [21].

Таким образом, логопед одновременно демонстрирует образцы и речевого, и игрового поведения.

В сюжетно-ролевой игре воспитатель и логопед должен искренне перевоплощаться в то или иное лицо, чтобы затронуть эмоции ребенка, заставить его сопереживать. Взрослый, взяв на себя игровую роль, способствует переводу неорганизованных действий в собственно игровые, показывает необходимость участия в игре речи [21].

Подбор разнообразных игрушек: кукол, одежды для них, наборов посуды, мебели, овощей и фруктов, машин различного назначения является необходимым условием успешного развития речи детей в сюжетно-ролевой игре.

При общем недоразвитии речи ребенок с трудом овладевает навыками применения предметов-заменителей. По мере овладения детьми сюжетно-ролевой игрой взрослому следует показать, что можно использовать карандаш или палочку вместо градусника, а кубик вместо мыла. Обращение в игре к заменителям ставит детей перед необходимостью переименовать предмет, а затем сообщить об этом другим играющим [21].

Таким образом, в игре, кроме речи, определяемой особенностями взятой на себя роли, появляется речь, функцией которой является согласование совместных действий.

Принимая во внимание характер игровой деятельности в младшем дошкольном возрасте и особенности детей с общим недоразвитием речи, им нужно давать такое количество игрушек, которое могло бы удовлетворять их индивидуальные запросы, так как первоначально коллективное использование игрушек таким детям недоступно.

Целесообразно организовывать с детьми такие игры, в которых участвуют все дети группы. Сюжетно-ролевые игры организуют логопед и

воспитатель. Обучение детей практическим действиям, через игры с дидактической куклой, проводится логопедом в форме занятия, а в дальнейшем развитие игры и ее обогащение осуществляются воспитателем [25].

Развитые сюжетно-ролевые игры логопеду следует использовать для актуализации имеющихся у ребенка речевых средств.

Таким образом, естественное стремление детей к игре успешно используется в педагогической практике. Игровые задания положительно настраивают детей на коррекционные занятия, что создаёт комфортные условия для работы логопеда и снижает уровень тревожности детей по поводу их неуспеха. Игры, подготавливающие ребёнка к учебной деятельности, подготавливающие развитие необходимых в дальнейшем познавательных операций, называются дидактическими [27].

Игра предоставляет большие возможности для развития и совершенствования речи детей. В творческой игре воспитатель имеет возможность развивать словарь, правильную связную речь, звуковую выразительность речи [41].

Выводы по 1 главе

Формирование эмоциональной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания дошкольников, так как в старшем дошкольном возрасте формируется отношение ребенка к моральным ценностям общества и к окружающим людям.

В психологических исследованиях отмечено, что именно в дошкольном возрасте эмоции и чувства развиваются особенно интенсивно.

Эмоциональная лексика выражает чувства, настроения, переживания человека и к эмоциональной лексике принято относить: слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны и слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается особыми суффиксами.

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства, формируется отношение ребенка к моральным ценностям общества, к окружающим людям, которые вербально обозначаются эмоциональной лексикой.

Эмоциональное развитие детей с общим недоразвитием речи, имеют свои особенности, что сказывается на формировании у них эмоциональной лексики.

Дошкольники с общим недоразвитием речи в основном используют в своей речи общеупотребительные стилистически нейтральные слова, а использование эмоциональной лексики фрагментарно и выборочно.

Проанализировав литературные источники по теме нашего исследования, считаем, что развитие навыков употребления эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет наиболее эффективно при включении сюжетно-ролевой игры.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Методы и приемы изучения эмоционального словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев считают, что изучение и развитие эмоциональной лексики у дошкольников имеет огромное значение, так как в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства, происходит развитие представлений ребенка о себе [45].

Л.С. Выготский, А.Н. Лук, С.Л. Рубинштейн отмечают, что эмоциональная лексика является вербальным обозначением эмоций, которая способствует осознанию человеком своих собственных эмоциональных переживаний. Развитие эмоциональной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания дошкольника [45].

В научной литературе неоднократно исследовалась проблема особенностей развития эмоциональной лексики и изучалась в работах: И.Ю. Кондратенко, М.А. Портнягиной, В.К. Ягодской.

И.Ю. Кондратенко считает, что эмоциональная лексика выражает чувства, настроения и переживания человека [97].

На основе классификации развития эмоциональной лексики И.Ю. Кондратенко разработала методику для исследования особенностей усвоения эмоциональной лексики детьми с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста [97].

На основе этой методики мы изучаем следующие направления:

- 1) изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту;
- 2) изучение паралингвистических средств общения;

3) изучение способностей детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы и антонимы;

4) изучение особенностей употребления эмоциональной лексики, включающей в свой состав группы слов: слова-оценки, квалифицирующие предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны, слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований [97].

Для нашего экспериментального изучения эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста мы использовали методику, предложенную И.Ю. Кондратенко. Содержание, наглядный материал представлен в приложении 2.

Результаты обследования фиксировались в «Индивидуальной карте» детей, которая представлена в приложении 1. В процессе исследования велось наблюдение за невербальными и вербальными реакциями детей.

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполнено.

2 балла – задание выполнено неверно.

1 балл – задание не выполнено.

На начальном этапе нашей работы, с детьми дошкольного возраста изучались базовые эмоциональные состояния, такие как: радость, грусть, злость, испуг, удивление.

Было выделено 3 этапа обследования эмоциональной лексики.

На первом этапе проводили определение правильности называния детьми старшего дошкольного возраста эмоциональных состояний, доступных возрасту. Использовались разнообразные методы, приемы и упражнения. В рамках выполнения заданий использовались фотографии, картинки, графические изображения. Дидактический и наглядный материал представлен в приложениях 3,4,5,6,7,8,9.

Второй этап направлен на изучение паралингвистических средств общения, проводился на основе задания В. М. Минаевой, направленного на

изучение особенностей использования детьми мимики при демонстрации заданной эмоции. Ребенку предлагалось изобразить радостного, грустного, злого, испуганного, удивленного мальчика (девочку). Средства лицевой экспрессии, используемые ребенком при демонстрации указанного эмоционального состояния, фиксировались в индивидуальной карте ребенка [97].

С.Л. Рубинштейн писал о том, что выразительное движение не только показывает уже сформированное переживание, но и само, включаясь, создает его так же как, формируя свою мысль, мы тем самым формируем наше чувство, выражая его[97].

На третьем этапе было проведено углубленное обследование лексической системы, которое проводилось комплексно с использованием раз личных приемов и заданий, направленных на изучение состояния и выявление своеобразия эмоциональной лексики.

Первая серия заданий состояла в изучении способностей детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы и антонимы. С этой целью педагог просил подобрать к каждому слову (радостный, грустный, злой, испуганный, удивленный) другие слова, похожие по смыслу, которыми можно данное слово заменить.

Вторая серия заданий направлена на изучение антонимических отношений. В связи с этим использовались приемы подбора антонимов к словам, входящим в состав эмоциональной лексики.

В качестве экспериментального материала применялись слова, имеющие абстрактное значение, такие как: хороший, радостный, красивый, добрый, умный, здоровый, интересный, вкусный, полезный, приятный.

Слова антонимы подбирались с помощью игры «Скажи наоборот»: экспериментатор произносил одно слово, а ребенок должен был подобрать и назвать слово с противоположным значением.

Цель третьей серии заданий – изучение особенностей употребления эмоциональной лексики, включающей в свой состав группы слов: слова-

оценки, квалифицирующие предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны, слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований в устной речи дошкольников во время заданий.

Таким образом, представленная методика позволяет наиболее полно изучить особенности эмоциональной и нейтральной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе сопоставления с детьми с нормальным речевым развитием; определить частоту употребления и коэффициент разнообразия эмоциональной лексики в самостоятельной устной речи детей и выявить состояние эмоциональной лексики в разных видах языковых единиц на уровне слова, фразы и речевого высказывания

2.2 Анализ результатов изучения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Задачей нашего исследования, которую мы реализовали, стало выявление уровня развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе теоретического анализа проблемы развития системы лексических значений, отражающих эмоциональное состояние, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, были выявлены положения, которые нацелили нас на проведение эксперимента на базе МБДОУ №31 «Снегирёк», г. Сургута.

В исследовании принимали участие 10 воспитанников старшего дошкольного возраста экспериментальной группы (ЭГ), имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них общего недоразвития речи (III уровень речевого развития).

С целью сравнительного анализа уровня усвоения системы лексических значений, отражающих эмоциональные состояния и оценки детей, мы сформировали контрольную группу (КГ), в которую были включены 10 воспитанников старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

На основе нашего эксперимента, представляем анализ результатов нашего исследования.

Таблица 1 – Результаты исследования определения и называния эмоциональных состояний детьми (экспериментальная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное
К.Т	3	3	3	2	2
Г.К	3	2	3	2	2
М.А	3	3	2	2	2
Е.М	3	3	2	1	1
М.А	3	2	1	2	2
В.А	3	3	2	1	2
Г.А	3	3	2	1	2
И.Д	3	3	1	2	2
К.А	3	2	2	2	2
Л.О	3	3	2	2	1

Таблица 2 – Результаты исследования определения и названия эмоциональных состояний детьми (контрольная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное
П.К	3	3	3	2	3
Н.А	3	3	3	3	3
А.В	3	3	2	3	2
К.Н	3	3	3	3	3
В.А	3	3	3	2	3
Т.И	3	3	2	3	3
М.В	3	3	3	3	3
Ю.В	3	3	3	3	2
Ф.В	3	3	3	2	3
Л.Н	3	3	3	3	3

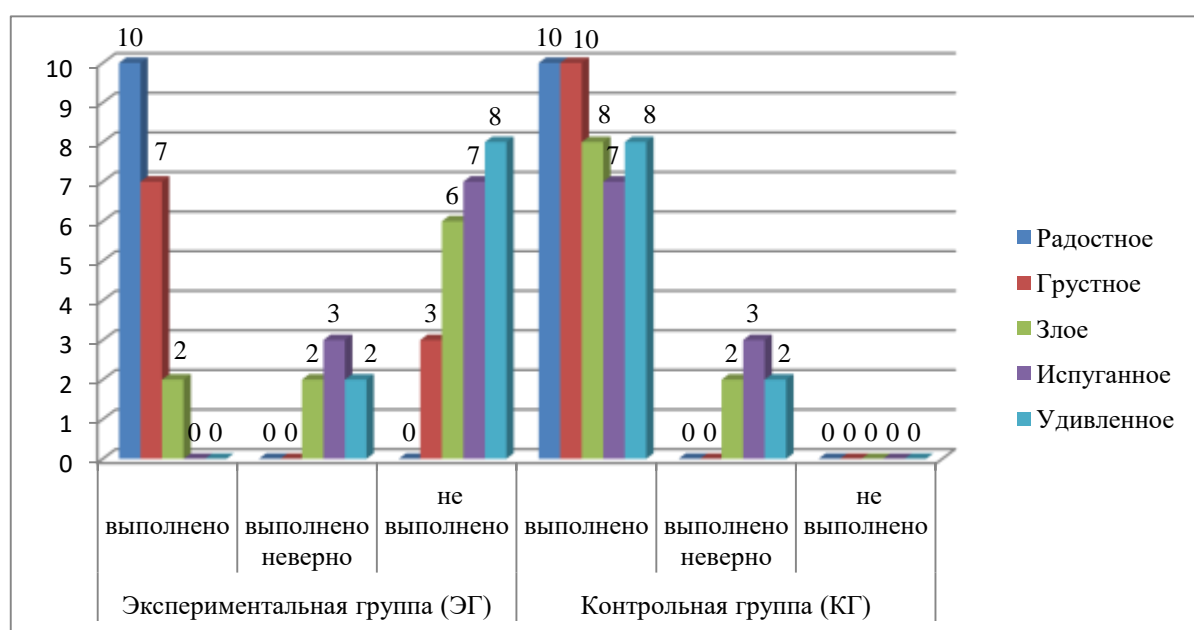


Рисунок 1 – Сравнительный анализ определения и названия эмоциональных состояний детьми экспериментальной и контрольной группы (количественное значение)

Качественный анализ результатов обследования дошкольников двух групп (ЭГ и КГ) позволяет выявить следующие особенности: дети смешивали эмоциональное состояние злости с грустью, испуга с удивлением, грустью, злостью; удивления с радостью, испугом.

У детей экспериментальной группы, максимальная успешность достигнута в выполнении задания в определении и назывании эмоциональных состояний таких как, радости (10 чел.) и грусти (7 чел.), что говорит нам о том, что дошкольники способны адекватно распознавать и

правильно называть эмоциональные состояния персонажа и могут дать интерпретацию причин выделенного состояния, то есть связывать его с поведением других участников события. Кроме того, дети способны к дифференциации близких по характеру переживаний.

На рисунке 1 видно, что дети экспериментальной группы неверно выполняли задания в определении и назывании эмоций таких как, злость (2 чел.), удивления (2 чел.) и испуга (3 чел), так как у детей наблюдались смешения понятий при определении эмоционального состояния «грусти» со «злостью», с «испугом»; «злости» с «испугом»; «испуга» с «радостью»; «удивления» со «злостью», дошкольники затруднялись дифференцировать близкие по характеру или по экспрессивным особенностям эмоциональные состояния, испытывали затруднения в распознавании мало представленных в опыте или бедных экспрессивными характеристиками переживаний.

Дошкольники ЭГ не смогли выполнить задания по определению и называнию эмоциональных состояний удивления (8 чел), испуга (7 чел.), злости (6 чел.) так как дошкольники не понимают и не распознают эмоции, не знают, как проявляется, данные эмоциональные состояния и какие чувства в той или иной момент может испытывать человек.

Анализ ошибок в области эмоциональной лексики позволяет дополнить имеющиеся данные о типичных лексических ошибках детей с общим недоразвитием речи новыми сведениями относительно лексики, выражающей эмоции.

Таблица 3 – Результаты исследования определения эмоционального состояния в лицевой экспрессии (экспериментальная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное
К.Т	3	3	1	2	2
Г.К	3	2	3	1	1
М.А	3	3	1	2	2
Е.М	3	2	3	1	1
М.А	3	1	2	1	1
В.А	3	3	1	2	2
Г.А	3	1	3	1	1
И.Д	3	3	2	2	2
К.А	3	1	2	2	1
Л.О	3	3	2	1	2

Таблица 4 – Результаты исследования определения эмоционального состояния в лицевой экспрессии (контрольная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное
П.К	3	3	2	2	2
Н.А	3	3	3	3	3
А.В	3	3	3	3	3
К.Н	3	3	3	3	3
В.А	3	3	2	3	2
Т.И	3	3	3	3	3
М.В	3	3	3	2	3
Ю.В	3	3	3	3	3
Ф.В	3	3	3	3	2
Л.Н	3	3	3	3	3

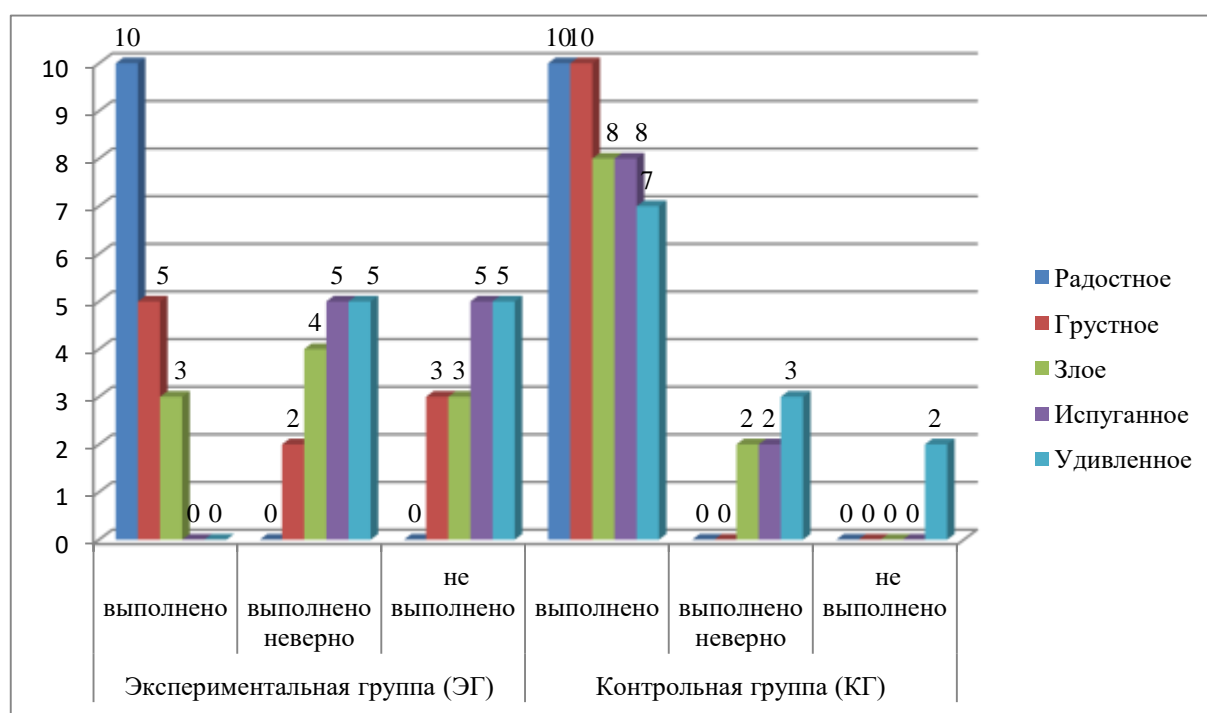


Рисунок – 2. Сравнительный анализ определения эмоционального состояния в лицевой экспрессии детьми экспериментальной и контрольной группы (количественные значения)

Результаты, представленные на рисунке 2, показывают, что в целом у детей с нормальным речевым развитием (КГ) количественные показатели при демонстрации эмоциональных состояний выше, чем у дошкольников с общим недоразвитием речи (ЭГ).

На рисунке 2 видно, что справились и выполнили задания демонстрации мимикой эмоций радости (10 чел.), грусти (5 чел.) и злости (3 чел.). Затруднялись и изображали мимикой неверно эмоциональные

состояния грусти (2 чел.), злости (4 чел.), испуганность (5 чел.) и удивления (5 чел.). Не справились с заданием изобразить в лицевой экспрессии эмоциональной состояние грусти (3 чел.), злости (3 чел.), испуганность (5 чел) и удивления (5 чел.).

Качественный анализ позволяет выявить ряд особенностей у обследованных детей экспериментальной и контрольной групп. Дети обеих групп, получив от экспериментатора задание, изобразить мимическими средствами злость, демонстрировали типичные признаки грусти.

Дошкольники ЭГ при демонстрации на лице испуга использовали средства лицевой экспрессии, характерные для выражения удивления, а при передаче на лице удивления показывали радость.

Следует отметить, что для детей с речевыми нарушениями проявлялись признаки гипомимии – бедности выражения эмоций мимическими средствами, что традиционно объясняется особенностями моторики данной категории детей.

У дошкольников этой группы наименьшие трудности вызвали задания изобразить на лице радость и грусть. При необходимости выразить на лице злость, испуг, удивление дети с нарушениями речи испытывали значительные трудности. Это можно объяснить и трудностями в дифференцировании этих эмоций.

Таблица 5 – Результаты исследования определения установления детьми синонимических отношений (экспериментальная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленны й
К.Т	3	2	2	2	1
Г.К	3	3	2	1	1
М.А	2	2	1	2	1
Е.М	3	3	2	1	1
М.А	1	1	1	2	1
В.А	3	3	2	2	1
Г.А	2	2	2	2	1
И.Д	3	3	1	1	1
К.А	2	2	2	2	1
Л.О	2	2	1	2	1

Примечание: 3 балла – правильный подбор слов, 2 балла – ошибочный подбор слов, 1 балл – отказ от выполнения задания.

Таблица 6 – Результаты исследования определения установления детьми синонимических отношений (контрольная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
К.Т	3	3	3	3	1
Г.К	3	3	2	3	2
М.А	3	3	3	3	2
Е.М	3	3	2	2	2
М.А	3	3	3	3	1
В.А	3	3	2	3	2
Г.А	3	3	3	3	2
И.Д	3	3	3	2	1
К.А	3	3	3	3	2
Л.О	3	3	2	3	1

Примечание: 3 – правильный подбор слов, 2 – ошибочный подбор слов, 1 – отказ от выполнения задания.

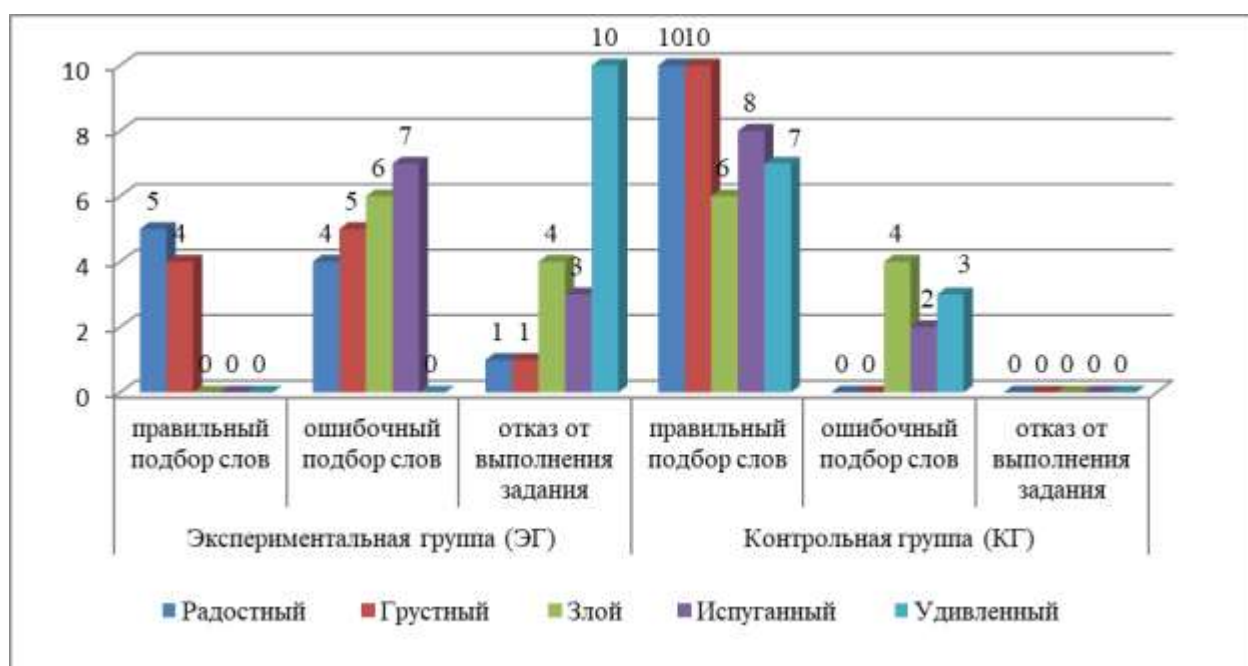


Рисунок – 3. Сравнительный анализ определения установления синонимических отношений детьми экспериментальной группы и контрольной группы (количественные значения)

Количественный анализ полученных данных позволяет определить, что справились и правильно подобрали синонимы к эмоции радости (5 чел.), грусти (4 чел.). Затруднялись и ошибочно подбирали слова синонимы к эмоции радости (4 чел.), грусти (5 чел.), злости (6 чел.), испуганность (7 чел.).

Не справились и отказывались от выполнения задания подбора синонима к эмоции радости(1 чел.), грусти (1 чел.), злости (4 чел.), испуганность (3 чел.) и удивления (10 чел.).

Качественный анализ результатов позволяет определить, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня при подборе синонимов к словам эмоциональной лексики отмечен ряд особенностей, к наиболее распространенным из них относятся:

1) образование синонимов путем присоединения частицы «не», например: радостная – негрустная, грустная – невеселая, не добрая, нерадостная, злой – недобрый, невеселый, некрасивый, нехороший;

2) случаи, когда дети употребляли слова, имеющие очень широкое значение, например: грустная – плохая, злой – плохой, удивленный – плохой, хороший, веселая – хорошая;

3) использование смысловых замен на основе:

а. недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний: грустная – злая, испугательная; злой – грустный, испуганный; испуганный – удивленный, грустный, веселый, злой; удивленный – веселый, грустный, злой, испуганный;

б. ситуативной связи: радостная – улыбчивая, грустная – плачущая;

в. замены частей речи: удивленный – удивился, испуганный – испугался, злая – злодейка);

г. фонетической близости звуков: грустная – грузная;

д. подмены предложением веселая – она веселится; испуганный – он боится; удивленный – он удивился.

При исследовании синонимических отношений у детей с нормальным речевым развитием констатированы следующие особенности:

1) образование синонимов путем присоединения частицы отрицания: радостная – негрустная, неплохая, грустная – невеселая, несчастливая, недобрая, злой – недобрый, некрасивый, неприятный;

2) смысловые замены на основе недостаточной дифференциации эмоциональных состояний: злой – грустный, испуганный – грустный, злой, удивительный, удивленный – веселый, грустный, испуганный;

3) замены частей речи: злой – злится, злока, испуганный – испугавшийся, удивленный – удивляется.

Анализ полученных результатов позволяет выявить особенности при подборе синонимов к словам с эмоциональным значением у дошкольников ЭГ и КГ.

Таблица 7 – Результаты исследования определения установления детьми антонимических отношений (экспериментальная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостный	Грустный	Злой	Вкусный	Здоровый
К.Т	2	3	2	2	1
Г.К	3	2	2	2	1
М.А	1	1	1	1	2
Е.М	2	3	2	2	1
М.А	3	2	2	1	1
В.А	2	2	2	2	2
Г.А	1	3	2	1	1
И.Д	3	2	2	2	2
К.А	2	2	1	1	1
Л.О	2	1	2	2	1

Таблица 8 – Результаты исследования определения установления детьми антонимических отношений (контрольная группа)

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостный	Грустный	Злой	Красивый	Умный
К.Т	3	3	2	2	2
Г.К	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	2	3
Е.М	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	3	3
В.А	3	3	3	3	1
Г.А	3	3	2	2	3
И.Д	3	3	3	3	3
К.А	3	3	3	3	2
Л.О	3	3	2	2	3

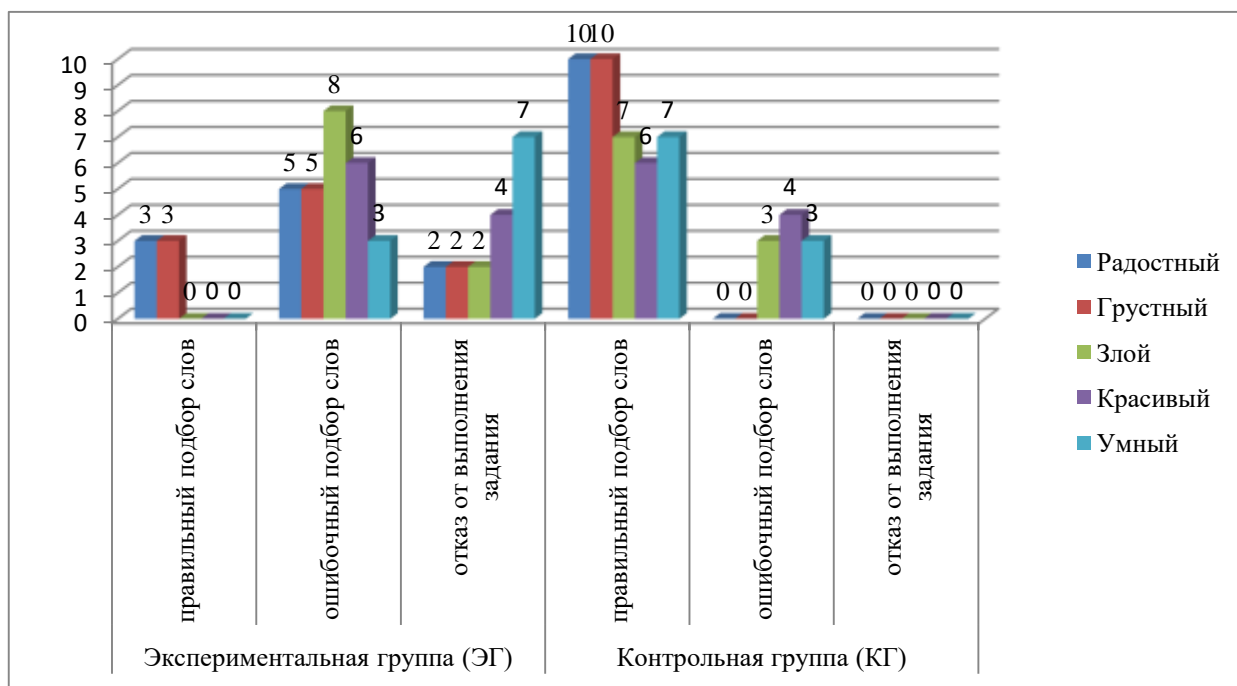


Рисунок – 4. Сравнительный анализ определения установления детьми антонимических отношений детьми экспериментальной и контрольной группы (количественные значения)

Таким образом, из рисунка 4 видно, что количественные данные успешного выполнения задания у дошкольников КГ значительно выше, чем у детей ЭГ.

Количественный анализ полученных данных позволяет определить, что справились и правильно подобрали антонимы к словам радость (3 чел.), грусть (3 чел.). Затруднялись и ошибочно подбирали слова антонимы к словам: радость (5 чел.), грусть (5 чел.), злость (8 чел.), красивый (6 чел.), умный (3 чел.) Не справились и отказывались от выполнения задания подбора антонима к словам: радость (2 чел.), грусть (2 чел.), злость (2 чел.), красивый (4 чел.) и умный (7 чел.).

Таким образом, сравнительной анализ состояния эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием выявили следующие:

1.Различный уровень развития эмоциональной лексики с нормой речевого развития.

2. Некоторые проявления низкого уровня развития эмоциональной лексики с нормальным речевым развитием:

а. называние исходного слова с отрицанием: красивый – некрасивый, радостный – нерадостный;

б. замена нужного слова лексемой, имеющей широкое значение: злой – хороший, красивый – плохой.

3. Особенности развития у детей с общим недоразвитием речи, которые проявлялись:

а. образование антонимов путем присоединения частицы «не»: радостный – нерадостный, здоровый – нездоровый; красивый – некрасивый.

б. употребление слов, имеющих широкое значение: злой – хороший, красивый – плохой;

в. смысловые замены на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний: злой – веселый, радостный – добрый;

г. называние слов синонимов: радостный – веселый, веселый – незлой, умный – неглупый.

Таблица 9 – Результаты исследования использования детьми слов-оценок (экспериментальная группа)

Ф.И ребенка	Слова-оценки		
	Хороший	Приятный	Вкусный
К.Т	2	2	2
Г.К	2	1	1
М.А	1	1	1
Е.М	2	2	2
М.А	1	2	2
В.А	2	1	2
Г.А	2	1	1
И.Д	1	2	2
К.А	2	2	2
Л.О	2	1	2

Таблица 10 – Результаты исследования использования детьми слов-оценок (контрольная группа)

Ф.И ребенка	Слова-оценки		
	Хороший	Приятный	Вкусный
К.Т	3	3	3
Г.К	3	3	3
М.А	3	3	3
Е.М	3	3	3
М.А	3	3	3
В.А	3	3	3
Г.А	3	3	3
И.Д	3	3	3
К.А	3	3	3
Л.О	3	3	3



Рисунок – 5. Сравнительный анализ использования слов-оценок детьми экспериментальной и контрольной группы (количественные значения)

Количественный анализ полученных данных показал, что затруднялись и ошибочно подбирали слова-оценки к словам: хороший (7 чел.), вкусный (7 чел.), приятный (5 чел.). Не справились и отказывались от выполнения задания подбора слов-оценок к словам: приятный (5 чел.), хороший (3 чел.), вкусный (3 чел.).

Во время выполнения задания дети с речевыми нарушениями (ЭГ) отвечали точно на поставленный вопрос. В процессе работы некоторые дошкольники при разговоре были скованы, напряжены, говорили очень тихо, что свидетельствовало об их смущении и робости. Многие дети

экспериментальной группы отвечали на поставленный вопрос не сразу, часто прибегали к помощи жестов. Они быстро истощались, отвлекались на посторонние шумы, звуки; в единичных случаях теряли интерес к разговору, что проявлялось в произнесении фраз типа: «А когда я пойду гулять?», «А можно уже идти?». Дети с нормальным речевым развитием справились с этим заданием без труда.

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что показатели детей с нормальным речевым развитием (КГ) в два раза превосходят данные дошкольников с общим недоразвитием речи (ЭГ).

Таблица 11 – Результаты исследования использования детьми слов с морфологическим преобразованием (экспериментальная группа)

Ф.И ребенка	Морфологическое преобразование			
	Стул	Дом	Усы	Руки
К.Т	2	2	2	2
Г.К	2	2	2	2
М.А	2	1	1	1
Е.М	1	2	2	1
М.А	1	1	1	2
В.А	2	2	2	1
Г.А	1	1	2	1
И.Д	2	1	1	1
К.А	1	1	2	2
Л.О	1	2	1	2

Таблица 12 – Результаты исследования использования детьми слов с морфологическим преобразованием (контрольная группа)

Ф.И ребенка	Морфологическое преобразование			
	Стул	Дом	Усы	Руки
К.Т	3	3	3	3
Г.К	3	3	2	3
М.А	3	3	3	3
Е.М	3	3	3	3
М.А	3	3	2	3
В.А	3	3	3	3
Г.А	3	3	3	3
И.Д	3	3	3	3
К.А	3	3	3	3
Л.О	3	3	3	3

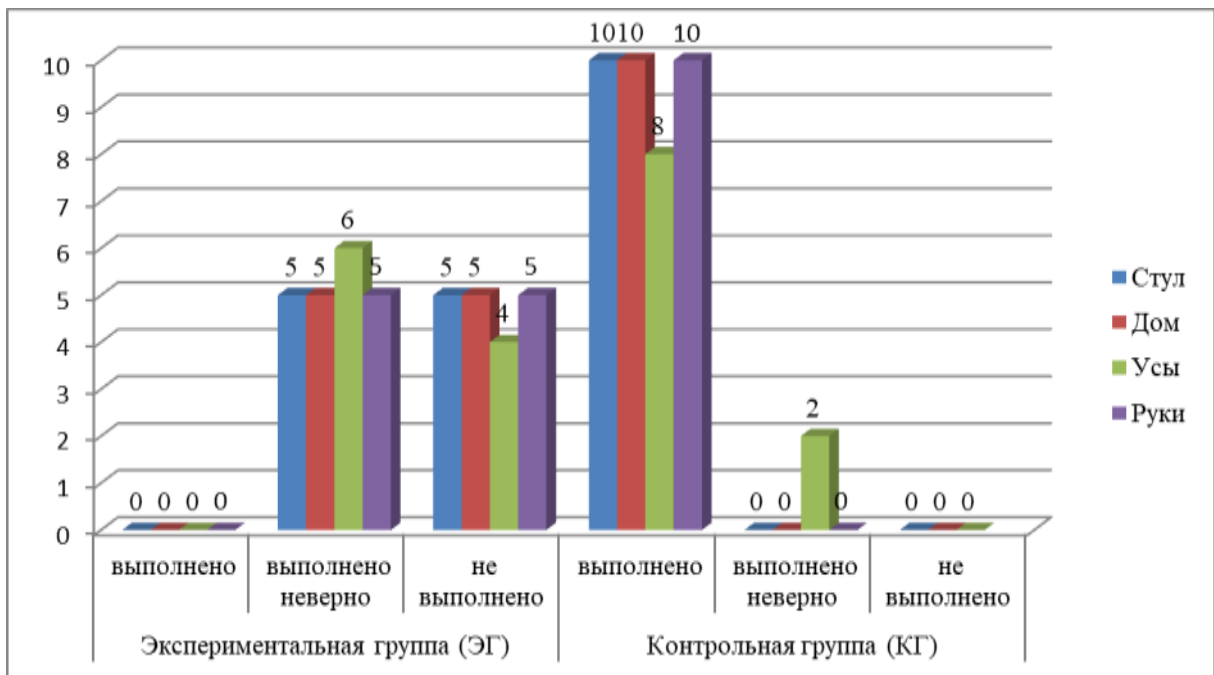


Рисунок – 6. Сравнительный анализ использования слов с морфологическим преобразованием детьми экспериментальной и контрольной группы (количественные значения)

Количественный анализ полученных данных показал, что дети с ОНР справились плохо. Отмечались отказы от выполнения. Результаты образования слов детьми были следующие, дети экспериментальной группы затруднялись и ошибочно подбирали слова с морфологическим преобразованием к словам: усы (6 чел.), стул (5 чел.), дом (5 чел.), руки (5 чел.). Не справились и отказывались от выполнения задания подбора слов с морфологическим преобразованием к словам: усы (4 чел.), стул (5 чел.), дом (5 чел.), руки (5 чел.). У детей с ОНР данное задание, вызвало трудности, которые проявлялись в следующем: вместо суффикса -ик- дети использовали другие, например: большой дом – маленький домы, большой стул – маленький стулы и тд. Часть детей повторяли заданное слово.

Дети с нормой речевого развития справились с этим заданием без труда, за исключением 2 детей, который неправильно образовывали существительное «усы». Он объяснил это тем, что никогда не встречал этого слова.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что у детей с общим недоразвитием речи имеются достаточно типичные ошибки словообразования. Дети с нормальным речевым развитием не испытали трудности при выполнении данного задания.

Выводы по 2 главе

Подводя итоги проведенного эксперимента, направленного на изучение особенностей усвоения эмоциональной лексики детьми с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы.

1. Частота употребления эмоциональной лексики в устной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня в два раза меньше, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием.

2. У дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены многочисленные специфические ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений.

3. В коротких высказываниях для детей с речевыми нарушениями характерна однотипность построения фраз и скудность эмоциональной лексики.

4. При определении и назывании эмоциональных состояний по пиктограммам дошкольники с нарушениями речи смешивают различные эмоции: грусти, злости, страха, удивления. Максимальная успешность достигнута ими в определении эмоционального состояния радости.

5. Детям с общим недоразвитием речи III уровня особенно трудно мимическими средствами передать на своем лице эмоции злости, испуга, удивления.

Таким образом, все вышеизложенное указывает на то, что процесс развития лексической системы, и в частности эмоциональной лексики, у детей с общим недоразвитием речи III уровня не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

ГЛАВА 3. КОРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Организация и содержание логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с включением сюжетно-ролевой игры

В настоящее время преодоление недостатков лексической стороны речи осуществляется в рамках системы формирования речи по программам логокоррекционной работы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Практические наблюдения показывают, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня не может происходить без организованной систематической, поэтапной логопедической работы [67].

Полученные данные об особенностях усвоения детьми с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста системы лексических значений, отражающих эмоциональные состояния и оценки, позволяют определить основные направления логопедического воздействия по формированию эмоциональной лексики.

Г.А. Урунтаева считает, что на развитие эмоциональной лексики существенное влияние оказывают все виды деятельности ребенка, но сюжетно-ролевая игра среди них занимает ведущее место, т.к. цель запомнить при выполнении роли имеет для ребенка очень наглядный, конкретный смысл. Положительные эмоции вызывают у дошкольников живой интерес к поставленной перед ними задаче [67].

На основании этого мы разработали модель содержания логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с включением сюжетно-ролевой игры.

Данная модель представляет собой искусственно созданный объект, который отображает в более простом виде структуру и взаимосвязи между элементами исследуемого объекта. Это облегчает процесс понимания коррекционной работы взаимосвязи его целей и задач.

Разработанная нами модель описывает 3 этапа логопедической работы. Рассмотрим их.

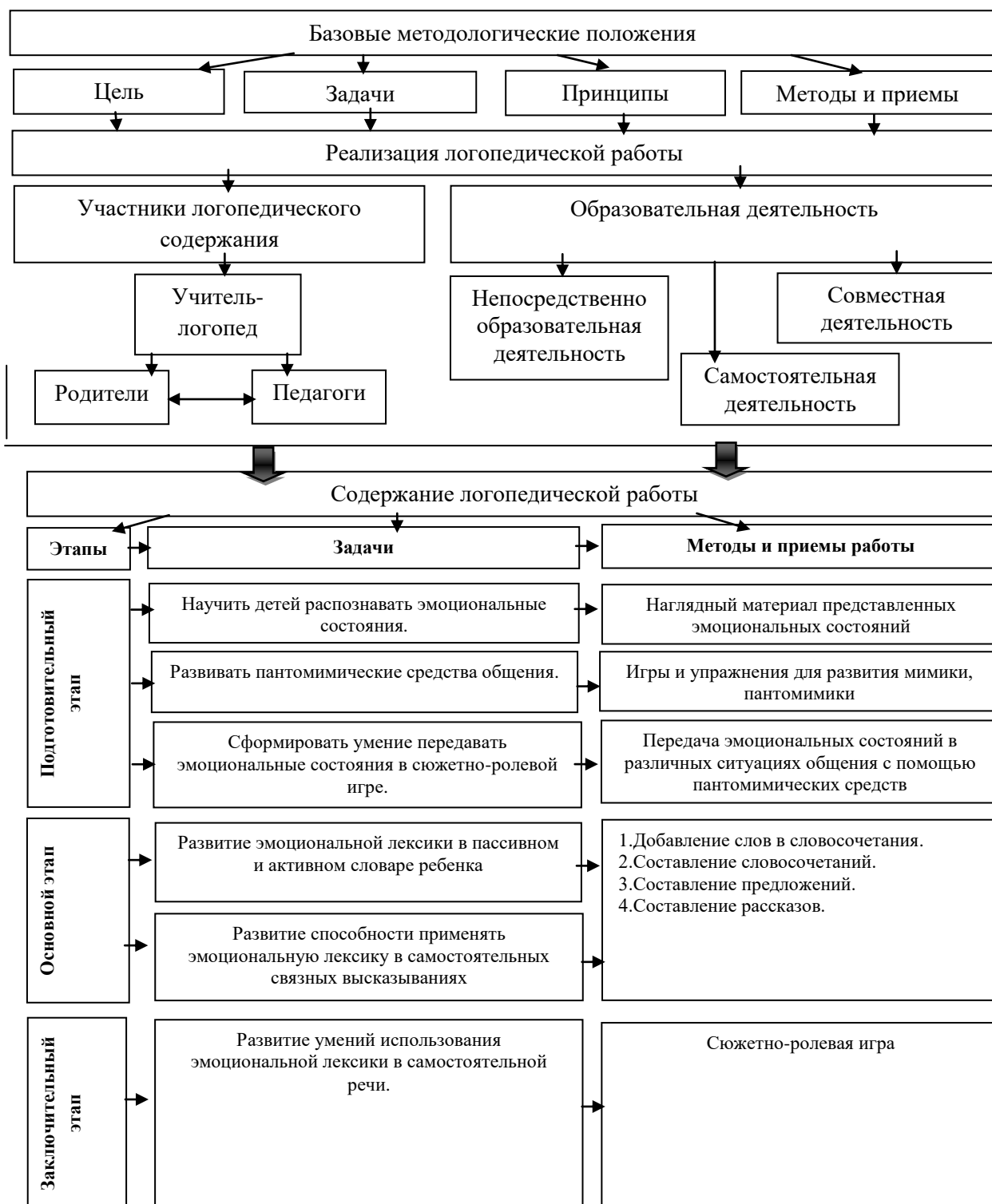


Рисунок – 7. Модель содержания логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель коррекционной работы – развитие эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевой игры.

В соответствии с поставленной целью обозначены следующие направления:

- 1) изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту;
- 2) развитие паралингвистических средств общения;
- 3) развитие способностей детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы и антонимы;
- 4) развитие особенностей употребления эмоциональной лексики, включающей в свой состав группы слов: слова-оценки, квалифицирующие предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны, слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Вышеуказанные задачи решаются в процессе обучения детей с общим недоразвитием речи.

Содержание логопедической работы было определено на основе следующих научно-методических принципов:

1. принцип деятельностного подхода, определяющий содержание и построение обучения с учетом ведущей деятельности;
2. принцип системности, позволяющий развивать речь как сложную функциональную систему, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии;
3. принцип развития чувства языка, который состоит в том, что при многократном воспроизведении речи и использовании в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и языковые закономерности;

4. принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру речевых нарушений у детей;

5. общедидактический принцип - наглядность и доступность материала, постепенного перехода от простого к сложному, от конкретного к абстрактному; индивидуального подхода.

Специальные приемы работы с разнообразными заданиями, направленные на формирование эмоциональной лексики, включены в работу логопеда на фронтальных занятиях по формированию лексико-грамматических средств и развитию связной речи, а также в деятельность воспитателей и родителей [67].

В коррекционной работе участвовали 10 воспитанников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, коррекционная работа проходила на базе МБДОУ №31 «Снегирёк», г. Сургута.

На Подготовительном этапе мы решали следующие задачи:

- 1) Научить детей распознавать эмоциональные состояния.
- 2) Развивать пантомимические средства общения.
- 3) Сформировать умение передавать эмоциональные состояния в сюжетно-ролевой игре.

Было выбрано пять наиболее ярких эмоциональных состояний – радость, грусть, испуг, удивление, злость, которые понятны детям старшего дошкольного возраста, а также могли быть представлены графически и в лицевой экспрессии.

Подготовительный этап включал в себя обучение детей умению распознавать эмоциональные состояния злости, грусти, испуга, радости и удивления. Реализация данного этапа проходила первоначально в беседах с детьми, во время обследования, затем на вводных занятиях, на которых предусматривалось формирование у детей знаний об эмоциональном мире человека.

Развитие восприятия мимики лица осуществлялось с помощью пиктограмм, картинок, фотографий и было направлено на распознавание и дифференцирование эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления; активизацию мимической мускулатуры. На каждом занятии дети изучали разные эмоциональные состояния, с опорой на демонстрационный материал: предметные картинки, фотографии, пиктограммы.

Применение графических изображений лиц для обозначения эмоциональных состояний, способствовало более эффективной ориентации детей в распознавании того или иного вида лицевой экспрессии, а также развитию внимания и памяти. В работе с детьми использовались игры с карточками с изображением людей, животных и предметов, выражающих различные эмоциональные состояния.

На данном этапе очень помогла игра «Домик настроений», она позволила каждому ребёнку окунуться в волшебный мир игры: дети познакомились с названиями и характерными внешними чертами основных эмоций (радость, злость, удивление, страх, грусть).

На занятиях постоянно применялись зеркала для того, чтобы дети могли соотнести мимику своего лица с заданной эмоцией. Дети и сами по себе любят гримасничать перед зеркалом, но этот интерес быстро проходит, а для того чтобы этого не происходило, использовала такое пособие, как «Книга настроений» - на котором вместо мордочек и лиц героев картинок вставлены зеркала. Данное пособие использовала на индивидуальных и подгрупповых занятиях.

Дети с огромным удовольствием представляли себя сказочными героями. На занятиях применялись игры: «Угадай кто веселее», «Озорные обезьянки», «Облака», «Наседка и цыплята» и психогимнастические упражнения (этюды) с элементами сюжетно-ролевой игры – «Новая кукла», «Баба Яга», «Сердитый дедушка», «Золушка» и т.д., кроме этого использовала интересные детские стихи и детям предлагалось передать

движением и мимикой героев стихотворения, такие задания использовала вместо физминуток на занятиях.

Для целенаправленной организации данной работы нами были подобраны игры и упражнения, представлены в приложение 10, и комплексы гимнастики для развития мимической мускулатуры, которые использовали на занятиях, а затем включались в сюжетно-ролевые игры (приложение 11).

Кроме того, на данном этапе обучали детей составлению графических изображений лиц, с помощью заранее подготовленных деталей (овал лица, брови, глаза, нос, губы). Эта работа проводилась на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях, в ходе которых дети рисовали (составляли) различные эмоциональные состояния, выраженные в лицевой экспрессии.

Содержательный этап логопедической работы включает в себя две задачи:

- 1) развитие эмоциональной лексики в пассивном и активном словаре ребенка;
- 2) развивать способность применять эмоциональную лексику в самостоятельных связных высказываниях

Поставленные задачи решались на логопедических занятиях по развитию связной речи и формированию лексико-грамматических средств языка. Подбор дидактического материала и последовательность предъявления заданий производились на основе принципа доступности и от простого к сложному.

В работе использовались методы и приемы: добавление слов в словосочетания, составление словосочетаний, составление предложений, составление рассказов.

Реализация указанных упражнений происходила в игровой форме. Значительное место уделялось использованию внешних опор и наглядно-иллюстрированному материалу. При составлении рассказов использовалась сюжетно-ролевая игра «Почтальон». Логопед доставал из конверта листок,

но вместо текста на нем изображены пиктограммы с различными эмоциональными состояниями, которые надо было «прочитать». Каждому из детей вручалось такое письмо, и они друг за другом рассказывали, что они в них «прочитали»

Например, вот такие рассказы составили дети по предложенным пиктограммам: Полина: «Мама ушла в магазин, а дочка осталась дома. Ей было грустно одной. А потом мама вернулась и дочка стала веселая, потому что мама купила ей куклу».

Данная игра проводилась на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Ее использование помогало определять и дифференцировать различные эмоциональные состояния, закреплять знания детей в подборе слов синонимов и антонимов, выявлять степень выраженности того или иного эмоционального состояния. Кроме того, это задание способствовало развитию связных высказываний на основе объединения образных изображений (пиктограмм) единым сюжетом, а также творческому воображению.

Заключительный этап логопедической работы направлен на развитие умений использования эмоциональной лексики в самостоятельной речи.

На данном этапе эмоциональная лексика использовалась детьми при проигрывании сюжетно-ролевой игры. Эмоциональная лексика уточнялась и усваивалась не путем механического запоминания, а в процессе активного использования ее в самостоятельной связной речи. Благодаря использованию эмоциональной лексики, у детей присутствовали все части речи, на смену простых нелепых предложений пришли развёрнутые, сложносочинённые и сложноподчинённые. Обогатился словарный запас в плане эмоциональной лексики, дети научились выражать своё отношение к персонажам, а так же изображали настроения героев.

Логопедическая работа по развитию эмоциональной лексики способствовало:

- 1) уточнению семантического значения эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок и слов с морфологически преобразованием;
- 2) правильному и точному употреблению слов в словосочетаниях и предложениях;
- 3) использованию лексики в самостоятельных связных высказываниях детей.

Это выражалось в более точном определении ситуаций, происходящих событий и более полной оценке детьми характеров героев, их поступков.

Нами были даны следующие рекомендации воспитателям для обогащения как активного, так и пассивного словаря. Воспитатели должны знакомить детей с базовыми эмоциями, а так же обращать на экспрессию, действия людей в эмоциональной ситуации.

Обучали воспитателей задавать вопросы, активизирующие в речи детей слова обозначающие качество персонажа испытывающие эмоции, например: «Какими словами можно назвать человека, который часто боится, беспокоится, трусит (трусишка, беспокойный), многим интересуется, любит получать новые знания (любопытный), преодолевает свои опасения, страх (храбрый, смелый, решительный, отважный) и т.д. Этот вопрос активизирует в речи детей слова, которые обозначают качества персонажа, испытывающего эмоцию.

Обучение детей задавать вопросы, способствует формированию навыков формулирования вопросов, осваиванию более сложного вида речевой деятельности и приобретению социального опыта.

При проведении занятий по развитию речи, а так же в процессе художественного чтения обращать внимание детей на эмоциональное состояние героев. Побуждать детей к называнию конкретного эпизода действия и развивать понимание ситуационных причин эмоций.

Особое внимание обращать на организацию и обучению детей сюжетно-ролевой игре с использованием эмоциональной лексики.

В рамках взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей были проведены консультации по следующим темам: «Развитие эмоциональной лексики у дошкольников», «Организации сюжетно ролевой игры при формировании эмоциональной лексики», представлены в приложении 12,13.

Так же нами было организовано взаимодействие с родителем детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по развитию эмоциональной лексики. Была разработана картотека игр и упражнений, для развития эмоциональной лексики дошкольников. Данные игры и упражнения родители могут использовать в различных ситуациях, которые могут быть включены в непосредственное взаимодействие родителей и ребенка в бытовых ситуациях, которая представлена в приложении 14.

Таким образом, мы рассмотрели содержание разработанной нами модели логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Работа по развитию эмоциональной лексики носит поэтапный характер. На каждом этапе применяются различные методы и приемы для закрепления полученных навыков. Сюжетно-ролевая игра является основным средством формированием эмоциональной лексики, так как эмоции проявляются в процессе общения.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

Цель итогового контрольного эксперимента состояла в том, чтобы зафиксировать эффективность разработанной модели развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Далее представим результаты контрольного обследования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 9 – Результаты исследования определения и называния эмоциональных состояний детьми с ОНР (III уровня) после проведения формирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное
К.Т	3	3	3	3	3
Г.К	3	3	3	3	3
М.А	3	3	2	2	3
Е.М	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	3	3
В.А	3	3	3	3	3
Г.А	3	3	2	3	3
И.Д	3	3	3	2	2
К.А	3	3	3	3	2
Л.О	3	3	3	3	2

У дошкольников с ОНР III уровня после формирующего эксперимента достигнута максимальная успешность в выполнении задания определения и назывании всех эмоциональных состояний: радость (10 чел.), грусть (10 чел.), злость (8 чел.), удивление (7 чел.), испуг (8 чел), что свидетельствует об эффективной логопедической работе. Дошкольники способны адекватно распознавать и правильно называть эмоциональные состояния персонажа и могут дать интерпретацию причин выделенного состояния, то есть связывать его с поведением других участников события. Дифференцировали близкие по характеру или по экспрессивным особенностям эмоциональные состояния, распознавали эмоциональные состояния и определяли какие чувства в той или иной момент может испытывать человек.

Небольшие трудности в изображении мимикой возникали в таких эмоциональных состояниях как: злость (2 чел.), испуганность (2 чел.) и удивления (3 чел.), что говорит нам о том, что есть трудности в дифференциации и определения эмоциональных состояний.

Далее представим сравнительный анализ результатов определения и называния эмоциональных состояний детьми до и после проведения формирующего эксперимента.

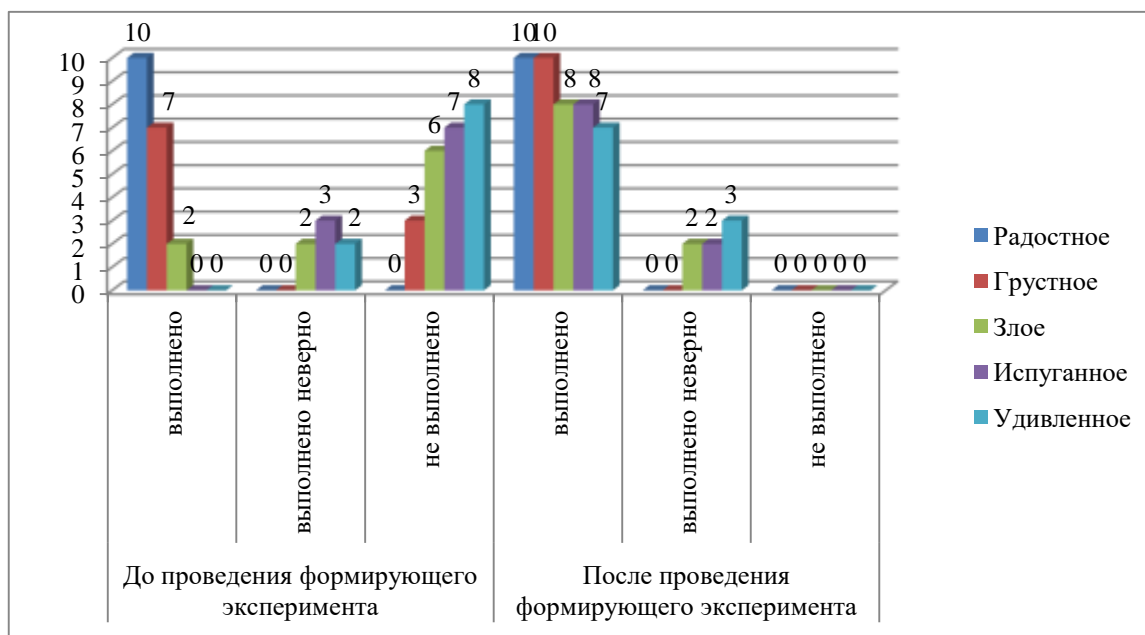


Рисунок – 6. Сравнительный анализ определения и называния эмоциональных состояний детьми до и после проведения формирующего эксперимента (количественные значения)

Состояние определения эмоциональных состояний значительно улучшилось.

- 1) Радости 10 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 2) грусти 7 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 3) злости 2 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 4) испуга 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента;

5) удивления 0 чел. – до проведения эксперимента, 7 чел. – после проведения формирующего эксперимента, что говорит об увеличении показателей.

Таблица 10 – Результаты исследования определения эмоционального состояния в лицевой экспрессии после проведения формирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное
К.Т	3	3	3	3	3
Г.К	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	2	2
Е.М	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	3	3
В.А	3	3	3	2	2
Г.А	3	3	3	3	3
И.Д	3	3	2	3	3
К.А	3	3	3	3	3
Л.О	3	3	3	3	3

Результаты, представленные в таблице 10, показывают, что в целом дети справились с выполнением задания изобразить мимическими средствами эмоции.

У дошкольников с ОНР III уровня при выполнении задания наименьшие трудности вызвали задания изобразить на лице радость (10 чел.), грусть (10 чел.) и злость (9 чел.), испуг (9 чел.) и удивление (9 чел.).

При необходимости выразить на лице злость (1 чел), испуг (2 чел.) и удивление (2 чел) дети испытывали незначительные трудности. Это можно объяснить и трудностями в дифференцировании этих эмоций.

Далее представим сравнительный анализ результатов эмоционального состояния в лицевой экспрессии детьми до и после проведения формирующего эксперимента.

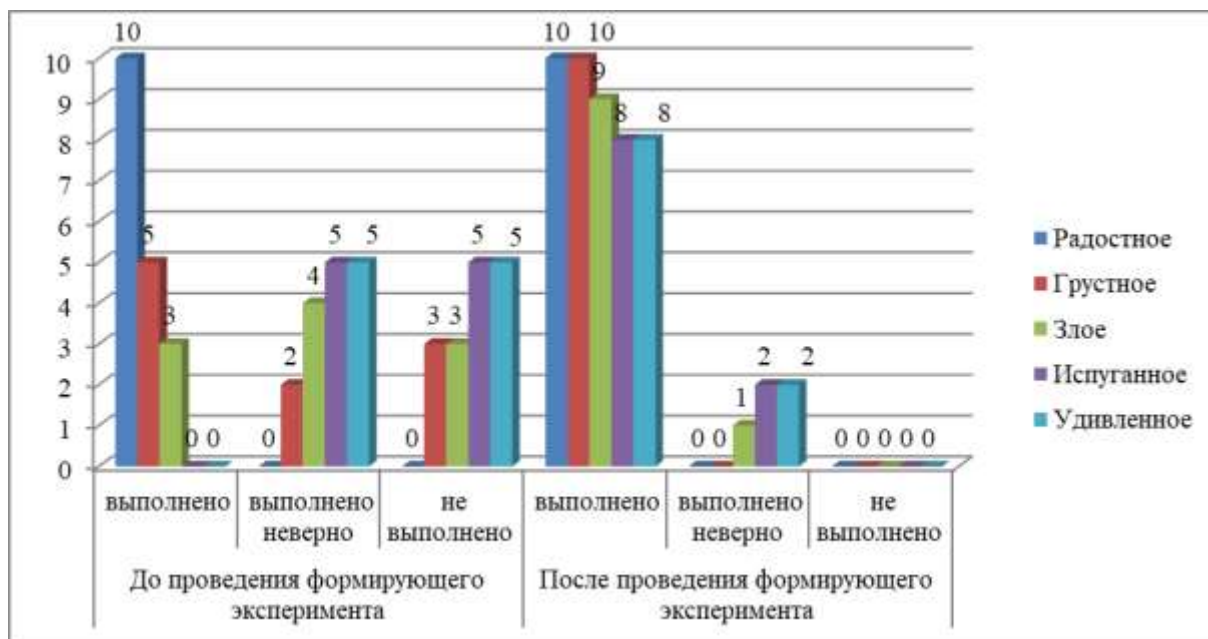


Рисунок – 7. Сравнительный анализ определения эмоционального состояния в лицевой экспрессии детьми до и после проведения формирующего (количественные значения)

Рассмотрим подробнее показатели по каждому эмоциональному состоянию в лицевой экспрессии:

- 1) радости 10 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 2) грусти 5 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 3) злости 3 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 9 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 4) испуга 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 5) удивления 0 чел. – до проведения эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента, что говорит об увеличении показателей.

Таблица 11 – Результаты исследования определения установления детьми синонимических отношений после проведения формирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный
К.Т	3	3	3	3	3
Г.К	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	2	3
Е.М	3	3	2	3	2
М.А	3	3	3	3	3
В.А	3	3	2	3	2
Г.А	3	3	3	2	3
И.Д	3	3	3	3	3
К.А	3	3	3	3	2
Л.О	3	3	3	3	2

Анализ полученных данных позволяет определить, что установление детьми синонимических отношений при подборе синонимов к словам радостный, грустный, злой у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, максимальная успешность достигнута в определении и назывании эмоциональных состояний радости (10 чел), грусти (10 чел.), злости (8 чел.), испуганность (8 чел.) и удивления (6 чел).

Незначительные трудности возникли при подборе синонимов к словам: удивления (4 чел.), злости (2 чел.) и испуганность (2 чел.), это свидетельствует о том, что дети образовывали синонимы путем присоединения частицы отрицания: радостная – негрустная, неплохая; грустная – невеселая, несчастливая, недобрая; злой – недобрый, некрасивый, неприятный.

Далее представим сравнительный анализ результатов установления детьми синонимических отношений до и после проведения формирующего эксперимента.

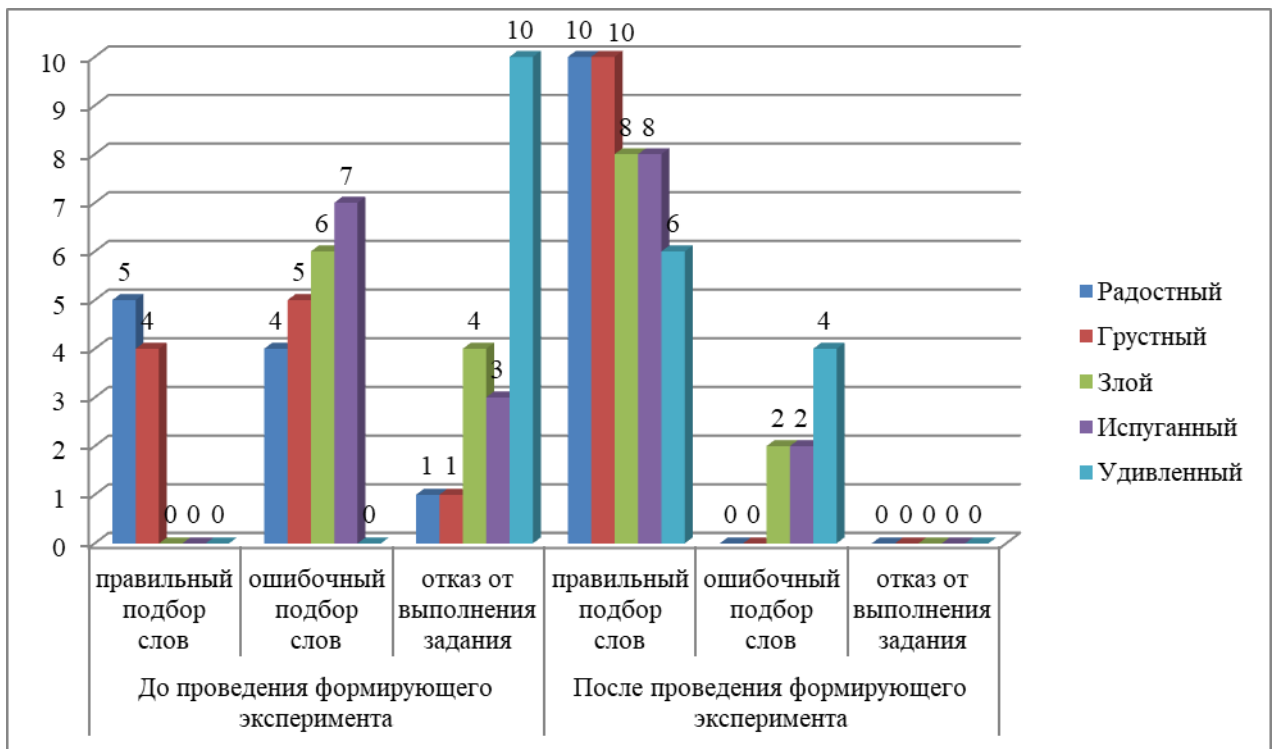


Рисунок 8 – Сравнительный анализ определения установления детьми синонимических отношений до и после проведения формирующего эксперимента (количественные значения)

Рассмотрим подробнее показателю установления детьми синонимических отношений к эмоциональному состоянию:

- 1) радости 5 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 2) грусти 4 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 3) злости 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 4) испуга 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 5) удивления 0 чел. – до проведения эксперимента, 6 чел. – после проведения формирующего эксперимента, что говорит об увеличении показателей.

Таблица 12 – Результаты исследования определения установления детьми антонимических отношений после проведения формирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Эмоциональные состояния				
	Радостный	Грустный	Злой	Красивый	Умный
К.Т	3	3	3	2	3
Г.К	3	3	3	3	3
М.А	3	3	3	3	2
Е.М	3	3	2	3	3
М.А	3	3	3	3	3
В.А	3	3	3	2	2
Г.А	3	3	3	3	3
И.Д	3	3	3	3	2
К.А	3	3	3	3	3
Л.О	3	3	2	3	3

Из таблицы 12 видно, что количественные данные успешного выполнения задания у дошкольников значительно выше, чем до формирующего эксперимента.

Анализ полученных данных позволяет определить, что установление детьми антонимических отношений при подборе антонимов к словам радостный, грустный, злой у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, максимальная успешность достигнута в определении и назывании слов, таких как: радость (10 чел), грусть (10 чел.), злость (8 чел.), красивый (8 чел.) и умный (7 чел).

Незначительные трудности возникли при подборе антонимов к словам умный(3 чел.), красивый (2 чел.), это свидетельствует о том, что дети образовывали антонимы путем присоединения частицы не: умный – неумный, красивый – плохой.

Далее представим сравнительный анализ результатов установления детьми антонимических отношений до и после проведения формирующего эксперимента.

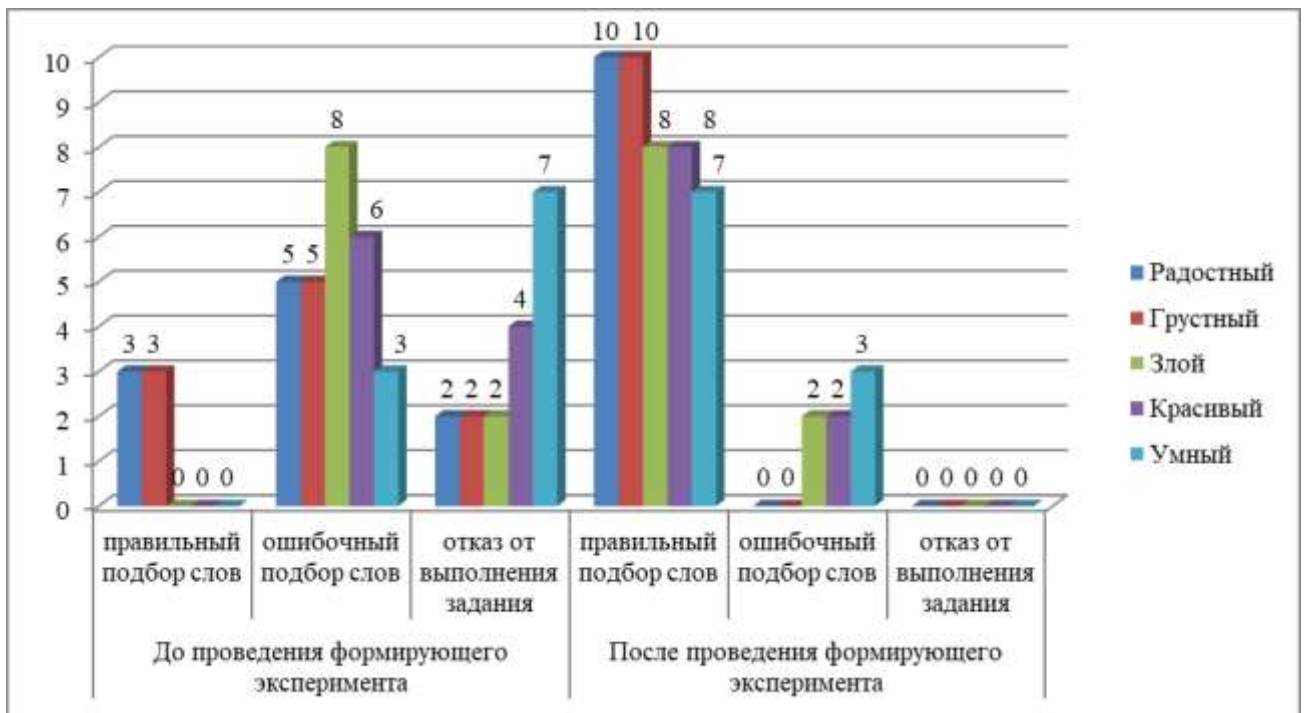


Рисунок 9 – Сравнительный анализ определения установления детьми антонимических отношений до и после проведения формирующего эксперимента (количественные значения)

Рассмотрим подробнее показателю установления детьми антонимических отношений к словам:

- 1) радость 3 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 2) грусть 3чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 3) злость 0чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 4) красивый 0чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8чел. – после проведения формирующего эксперимента;
- 5) умный 0 чел. – до проведения эксперимента, 7 чел. – после проведения формирующего эксперимента, что говорит об увеличении показателей.

Таблица 13 – Результаты исследования использования детьми слов-оценок после проведения формирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Слова-оценки		
	Хороший	Приятный	Вкусный
К.Т	3	3	3
Г.К	3	3	3
М.А	3	3	3
Е.М	3	3	3
М.А	3	2	3
В.А	3	3	2
Г.А	3	3	3
И.Д	3	3	3
К.А	3	3	3
Л.О	3	3	2

Анализ полученных данных позволяет определить, что использования детьми слов-оценок к словам хороший(10 чел.), приятный (9 чел.), вкусный (8 чел.) достигнута максимальная успешность. Незначительные трудности использования детьми слов-оценок возникали у 3 детей, они отвечали на поставленный вопрос не сразу, прибегали к помощи жестов и нуждались в помощи взрослого.

Далее представим сравнительный анализ результатов использования слов-оценок детьми до и после проведения формирующего эксперимента.

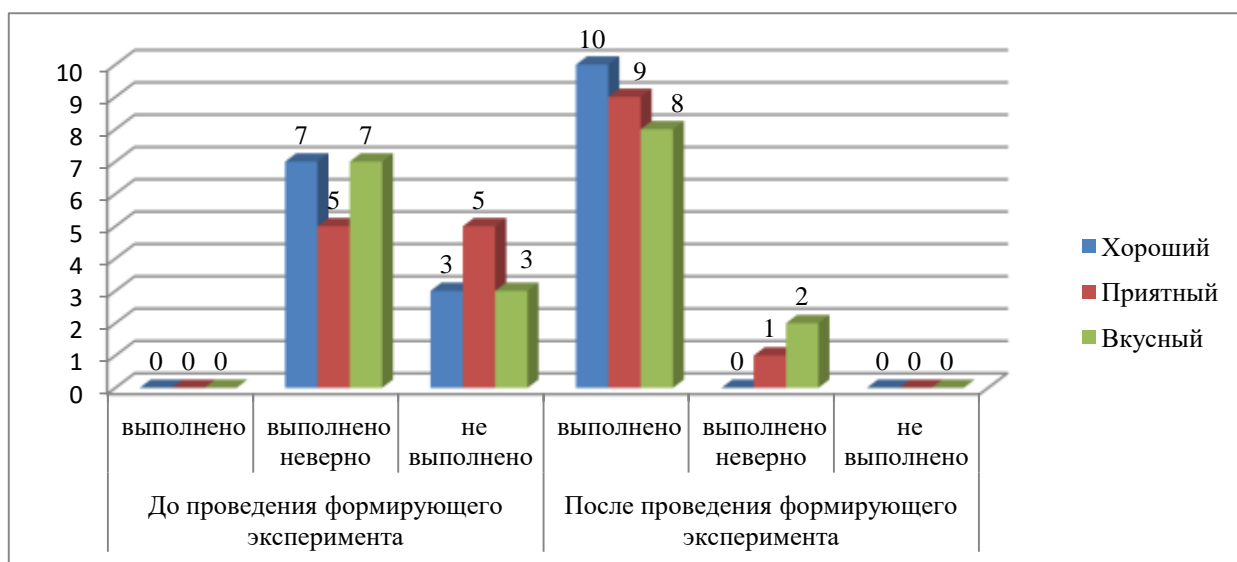


Рисунок – 10. Сравнительный анализ использования слов-оценок детьми до и после проведения формирующего эксперимента (количественные значения)

Рассмотрим подробнее использования слов-оценок детьми:

- 1) Хороший 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;

2) Приятный 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 9 чел. – после проведения формирующего эксперимента;

3) Вкусный 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8чел. – после проведения формирующего эксперимента;

Таблица 11 – Результаты исследования использования детьми слов с морфологическим преобразованием после проведения формирующего эксперимента

Ф.И ребенка	Морфологическое преобразование			
	Стул	Дом	Усы	Руки
К.Т	3	3	3	3
Г.К	3	3	3	3
М.А	3	3	3	3
Е.М	3	3	2	3
М.А	3	3	3	3
В.А	3	3	3	3
Г.А	3	3	2	3
И.Д	3	3	3	3
К.А	3	3	3	3
Л.О	3	3	3	2

Анализ полученных данных позволяет определить, что использования детьми слов с морфологическим преобразование стул(10 чел.), дом (10 чел.), усы (8 чел.), руки (9 чел) достигнута максимальная успешность. Незначительные трудности использования детьми слов с морфологическим преобразованием возникали у 3 детей, они повторяли заданное слово.

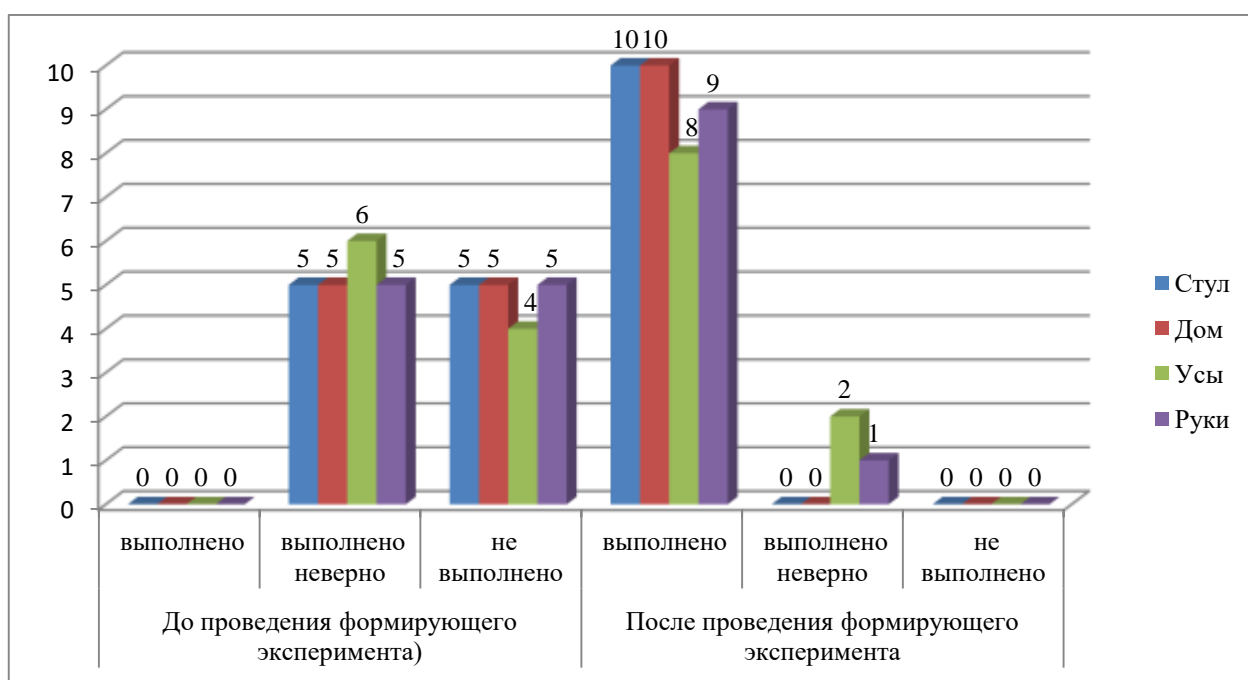


Рисунок – 11. Сравнительный анализ использования слов с

морфологическим преобразованием детьми до и после проведения формирующего эксперимента (количественные значения)

Рассмотрим подробнее использования слов-оценок детьми:

Стул 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;

Дом 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 10 чел. – после проведения формирующего эксперимента;

Усы 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 8 чел. – после проведения формирующего эксперимента;

Руки 0 чел. – до проведения формирующего эксперимента, 9 чел. – после проведения формирующего эксперимента.

Таким образом, в ходе итогового контрольного эксперимента мы наблюдаем положительный результат у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, что говорит нам об эффективности разработанной модели предупреждения нарушений в развитии эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Выводы по 3 главе

Нами была разработана модель логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Данная модель включает в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Далее нами было проведено повторное обследование детей экспериментальной группы, с целью зафиксировать эффективность логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Анализ результатов развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня показал эффективность разработанной модели.

Представленная в данной работе модель, может быть рекомендована для организации логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Заключение

Интеграция в общеобразовательные школы детей с речевыми нарушениями успешна при условии достаточно высокого уровня развития речи, в том числе ее лексической стороны. Одной из основных задач коррекционного обучения в специальных дошкольных учреждениях для детей с речевыми нарушениями является практическое усвоение лексических средств языка.

Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей и развитие эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Эмоциональная лексика, являясь неотъемлемой частью лексикона, необходима для приобщения детей к разнообразному миру эмоций, она способствует более точному осознанию и описанию эмоциональных переживаний как собственных, так и других людей, лучшей оценке происходящих событий, а так же решению коммуникативных задач.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня развитие эмоциональной лексики не происходит спонтанно, в связи, с чем большое значение имеет коррекционно-развивающая логопедическая работа, направленная на развитие эмоционального пласта лексики.

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в процессе которой ребёнок развивается духовно и физически, совершенствуется его память, внимание, ловкость, дисциплинированность.

Игра для детей дошкольного возраста представляет собой своеобразный способ усвоения общественного опыта и имеет большое значение для развития всей личности ребенка.

Изучение состояния эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста проведено нами в сравнительном плане с дошкольниками, имеющими нормальное речевое развитие, и позволило выполнить следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать научно-теоретическую и методическую литературы по проблеме развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Выявить особенности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить содержание логопедической работы с включением сюжетно-ролевой игры для развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и рассмотреть эффективность ее использования в коррекционной работе.

Для решения поставленных задач мы использовали общеизвестные логопедические, педагогические методики, а так же применили сюжетно-ролевую игру позволяющие выявить особенности употребления эмоциональной лексики.

В процессе исследования выявлены типологические ошибки в области эмоциональной лексики у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Выявлено, что при определении и назывании эмоциональных состояний дошкольники с ОНР смешивали различные эмоции, доступные возрасту; установлено, что дети с ОНР не могут адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания, а также испытывают трудности в передаче эмоциональных состояний средствами лицевой экспрессии; определен высокий уровень тревожности детей с речевыми нарушениями, указывающий на недостаточную приспособленность к жизненным ситуациям и их эмоциональную оценку, что, на наш взгляд, может быть предметом более детального исследования с целью определения связи развития эмоциональной лексики с уровнем тревожности.

Полученные новые данные об особенностях эмоциональной лексики, паралингвистических средств общения определили основные направления коррекционно-логопедической работы, осуществляемой в условиях специального дошкольного учреждения.

Основываясь на системном психолого-педагогическом подходе к анализу и коррекции нарушений речи, деятельностном подходе, а также на принципах развития чувства языка, связи речевых нарушений с другими сторонами психического развития, развивающего обучения, системности, коррекции и компенсации, предложена система коррекционного воздействия.

Коррекционное обучение состоит из трех этапов: подготовительный, основной и заключительный.

Систематическая, пошаговая, специально организованная коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня оказывает влияние на расширение детского лексикона, позволяет качественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения. Положительно отражается на точности выражения мыслей, правильном построении фраз, влияет на адекватное понимание эмоциональных состояний, а также оказывает благоприятное воздействие на развитие речевой коммуникации в целом.

Кроме того, организованное обучение положительно влияет на развитие паралингвистических средств общения и выразительность речи.

Предложенные методические приемы коррекционной работы могут использоваться педагогами наряду с традиционными при обучении дошкольников с речевой патологией, а так же детей с нормальным речевым развитием.

Данная работа позволяет решить вопросы, связанные с оптимизацией коррекционного обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи, а также с подготовкой к успешной интеграции выпускников логопедических дошкольных учреждений в общеобразовательные школы.

Проведенное исследование указывает на перспективы в плане продолжения изучения развития эмоциональной лексики у дошкольников и младших школьников, а также дальнейшей разработки и совершенствования

коррекционно-развивающей системы обучения детей, имеющих различные речевые нарушения.

Список использованных источников

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов [Текст] : учеб. пособие / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург, 1999. – 472 с.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина; – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
3. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие / М.М. Алексеева, В. И. Яшина; – Москва: Академия, 1999. – 160 с.
4. Алтухова Т. А. Коррекция нарушения чтения у детей – учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: [Текст] / Татьяна Алтухова – Москва, 1995. – 233 с.
5. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики [Текст] / Николай Амосов. – Киев: Наукова думка, 1965 – 303 с.
6. Аркин Е. А. Дошкольный возраст [Текст] / Ефим Аркин. – Москва: Учпедгиз, 1948. – 336 с.
7. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка [Текст] / Ирина Арнольд. – Москва: Высшая школа, 1986. – 295 с.
8. Артемов В. А. Очерк психологии [Текст]/ Владимир Артемов. – Москва: Уч.пед.гиз, 1954. – 215 с.
9. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека [Текст] / Нина Арутюнова. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
10. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Татьяна Ахутина. – Москва: Изд-во Моск. Ун-та., 1989 – 215 с.
11. Бабина Г. В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] Галин Бабина. – Москва, 1990. – 252 с.
12. Баженов Н. М. Выразительное чтение [Текст] / Н. М Баженов, Р. А. Черкашин – Харьков: Изд-во Харьк. Ун-та, 1960. – 224 с.

13. Бажин Е. Ф. О возможности распознавания эмоций по изолированному речевому сигналу [Текст]: Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии /Е. Ф. Бажин, Т. В. Корнева, А. Я. Вукс. – Москва, 1976. –10–11с.
14. Бажин Е. Ф. О роли профессионального и полового фактора в аудиторской оценке эмоционально окрашенной речи [Текст]: Проблемы космической биологии / Е. Ф. Бажин, Т. В. Корнева. – Москва: Наука,1977. – 293 с.
15. Белопольская Н. Л. Алфавит настроений. Эмоционально-коммуникативная игра [Текст] / Наталия Белопольская – Москва: Когито - центр, 2000. – 36 с.
16. Белянин В. П. Введение в психолингвистику [Текст] / Валерий Белянин. – Москва: ЧеРо, 2000. – 128 с..
17. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Алиса Бородич. Москва: Просвещение, 1981. – 255 с.
18. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Рахиль Боскис. – Москва: АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
19. Ветрова В. В. Уроки психологического здоровья [Текст] / Валентина Ветрова. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с.
20. Виноградов В. В. Избранные труды: Лексикология и лексикография [Текст]/ Виктор Виноградов. – Москва: Наука, 1977. – 312 с.
21. Витт Н. В. Речь и критические ситуации [Текст]: Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике / Надежда Витт. – Москва,1974. – 189 с.
22. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / Игорь Власенко. – Москва: Педагогика, 1990. – 184 с.

23. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников [Текст]: Книга для логопедов / Галина Волкова. – Санкт - Петербург : Детство - Пресс, 2003. – 240 с.
24. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Лев Выготский. – Москва: АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
25. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
26. Выготский Л. С. Психология [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Эксмо - Пресс, 2000. – 1008 с.
27. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию [Текст] / Лев Выготский. – Москва: МГУ, 1976. – 184 – 219 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
29. Выготский Л. С. Умственное развитие в процессе обучения [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Уч.пед.гиз, 1935. – 135 с.
30. Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык [Текст] / Е. М. Галкина - Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. – Москва: Учпед.гиз, 1957. – 410 с.
31. Гальперин П. Я. К проблеме внимания Хрестоматия по вниманию / Петр Гальперин. – Москва, 1976. 220–228 с.
32. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/ Александр Гвоздев. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
33. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык [Текст]/ Александр Гвоздев. – Москва: Просвещение, 1973. – 432 с.
34. Глухов В. П. О формировании связной описательной речи старших дошкольников с недоразвитием речи [Текст]: Дефектология / Вадим Глухов. – 1990. – № 6. – 63–70 с.

35. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]: 2 - е изд., испр. и доп / Вадим Глухов. – Москва: Аркти, 2004. – 168 с.
36. Гончарова Е. Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: Опыт проектирования нового содержания обучения [Текст]: Дефектология / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. – 1998. – № 3. – 3–14 с.
37. Граборов А. И. Очерки по олигофренопедагогике [Текст]/ Алексей Граборов. – Москва: Уч.пед.гиз, 1961. – 196 с.
38. Гуровец Г. В. Клинико - педагогическая характеристика детей, страдающих стертой формой дизартрии и ринофонией, и методы коррекционного воздействия [Текст]: Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская; Под ред. В. И. Селиверстова и С. Н. Шаховской. – Москва: Моск. гос. пед. ин-та, 1985. – 103–114 с.
39. Данилова Н. Н. Психофизиология [Текст]: Учебник для вузов / Нина Данилова. – Москва: Аспект - Пресс, 1999. – 373 с.
40. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных [Текст] / Чарльз Дарвин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 365 с.
41. Жинкин Н. И. Механизмы речи [Текст] / Николай Жинкин. – Москва: Академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
42. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество [Текст] / Николай Жинкин. – Москва: Лабиринт, 1998. – 368 с.
43. Жукова Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1973. – 222 с.
44. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение 1990. – 239 с.

45. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека [Текст] / Александра Залевская. – Воронеж: ВГУ, 1990. – 208 с.
46. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся [Текст] / Анатолий Зикеев. – Москва: Педагогика, 1976. – 240 с.
47. Иванов Н. П. Лексические упражнения в детском саду [Текст]: Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Николай Иванов – Москва: Просвещение, 1980. – 17–28 с.
48. Изард К. Психология эмоций [Текст]/ Кэррол Изард – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 464 с.
49. Изард К. Эмоции человека / Кэррол Изард – Москва: МГУ, 1980. – 439 с.
50. Ильин Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 137 с.
51. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия [Текст] / Валерий Ковшиков. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 96 с.
52. Кожина М. Н. Стилистика русского языка [Текст] / Маргарита Кожина. – Москва: Просвещение, 1983. – 223 с.
53. Колмогорова Л. С. Человекознание: Курс психологии с элементами этики и валеологии: 1 класс [Текст] / Л. С. Колмогорова, Н. Н. Григорьевская, И. А. Модина. – Москва: Генезис, 1998. – 160 с.
54. Коломинский Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск: Университетское, 1999. – 316 с.
55. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей [Текст] / Кирилл Коровин. – Москва: Педагогика, 1976. – 255 с.
56. Крылова Н. А. Специальные приемы и методы обучения русскому языку слабовидящих детей [Текст] : учеб. пособие / Наталья Крылова. – Москва: ВОС, 1990. – 66 с.

57. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций: Дети 5–7 лет [Текст]. – Ярославль: Академия развития, 2000 – 159 с.
58. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Наталья Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 205 с.
59. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Ирина Кондратенко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 139 с.
60. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Раиса Лалаева. – Москва: Владос. 1999. – 224 с.
61. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 224 с.
62. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Роза Левина. – Москва: АПН РСФСР, 1958. – 31 с.
63. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с нарушениями речи / [Текст] / Роза Левина. – Москва: АПН РСФСР, 1961. — 311 с.
64. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей [Текст] / Роза Левина. – Москва: Уч.пед.гиз, 1951. – 120 с.
65. Леонтьев А. А. Объект и предмет психолингвистики и ее отношение к другим наукам о речевой деятельности [Текст]: Теория речевой деятельности / Алексей Леонтьев. – Москва: Наука, 1968. – 14–36 с.
66. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения [Текст]: Семантическая структура слова: Психолингвистические исследования / Алексей Леонтьев. – Москва: Наука, 1971. –7–19 с.
67. Леонтьев А. А. Формы существования значения [Текст]: Психолингвистические проблемы семантики / Алексей Леонтьев. – Москва: Наука, 1983. –5–20 с.
68. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.

69. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические характеристики спонтанной речи в состоянии эмоционального напряжения [Текст]: Общая и прикладная психолингвистика / Алексей Леонтьев. – Москва, 1973. – 88–113 с.

70. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Наталья Лепская. – Москва: МГУ, 1997. – 152 с.

71. Логинова В. И. Формирование словаря [Текст]: Развитие речи детей дошкольного возраста / В. И. Логинова; под ред. Ф. А. Сохина. – Москва: Просвещение, 1984. – 83–101 с.

72. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / Владимир Лубовский. – Москва: Педагогика, 1978. – 224 с.

73. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики) [Текст] / Нина Лукьянова. – Новосибирск: Наука, 1986. – 227 с.

74. Лурия А. Р. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания [Текст]: Теория речевой деятельности / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – Москва: Наука, 1968. – 219–233 с.

75. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Александр Максаков. – Москва, 1987. – 74 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Индивидуальная карта

Ф.И ребенка: _____

Учитель логопед: _____

Цель: диагностика эмоциональной стороны речи

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполнено.

2 балла – задание выполнено неверно.

1балл – задание не выполнено.

Название эмоций							
Эмоции	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление		
Начальная диагностика							
Итоговая диагностика							
Диагностика мимики (лицевая экспрессия)							
Эмоциональное состояние	Радостное	Грустное	Злое	Испуганное	Удивленное		
Начальная диагностика							
Итоговая диагностика							
Использование синонимов							
Эмоции	Радостный	Грустный	Злой	Испуганный	Удивленный		
Начальная диагностика							
Итоговая диагностика							
Использование антонимов							
Эмоции	Радостный	Грустный	Злой	Вкусный	Здоровый		
Начальная диагностика							
Итоговая диагностика							
Использование слов оценок и слов с морфологическим образованием							
Параметры	Слова-оценки			Морфологическое образование			
	Хороший	Приятный	Вкусный	Стул	Дом	Усы	Руки

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностика эмоциональной стороны речи И.Ю. Кондратенко

1. «Называние эмоций». Инструкция: Сегодня к нам в гости пришли братья-гномики (показать). Они познакомят нас с эмоциями. Скажите мне, какой первый гномик? А как вы догадались? Какое у него лицо? Какие у него глаза? Что происходит с его губами? А какой второй гном? Правильно, давайте опишем его лицо. Какие у него глаза, рот, зубы? (Далее описываем остальные эмоции).

2. «Использования детьми мимики при демонстрации заданной эмоции». Инструкция: Продемонстрируй веселого печального испуганного, сердитого, удивленного мальчика (девочку).

3. «Использование синонимов». Инструкция: Назови, какое настроение у сказочного героя? Как можно сказать по-другому?

4. «Использование антонимов». Инструкция: Я буду называть слово, а ты называй противоположное по смыслу слово (веселый, испуганный, злой).

5. «Использование слов-оценок». Инструкция: Добавь пропущенное слово в предложении.

а. Мальчик помог бабушке перейти через дорогу. Он совершил.....поступок.

б. Мама купила духи. У них очень.....запах.

в. Торт, который мама испекла на день рождения, был очень.....

б. «Использование слов с морфологически преобразованием».

Инструкция: Представь, что ты попал в царство, где живут гномы и великаны. Гномы маленькие, и все предметы у них маленькие, а великаны – огромные. и все предметы у них очень большие. Назови предметы и части тела гномов и великанов: стул, дом, усы, рука.

Критерии оценивания: 3 балла – задание выполнено; 2 балла – задание выполнено неверно; 1 балл – задание не выполнено.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Наглядный материал для использования в работе с детьми



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Наглядный материал для использования в работе с детьми



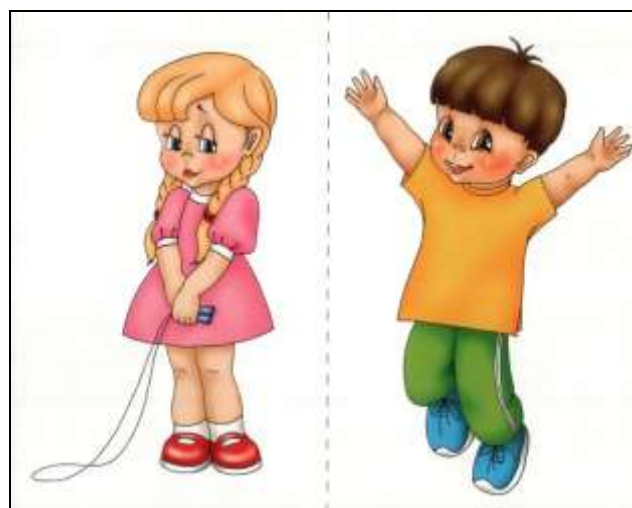
ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Наглядный материал для использования в работе с детьми



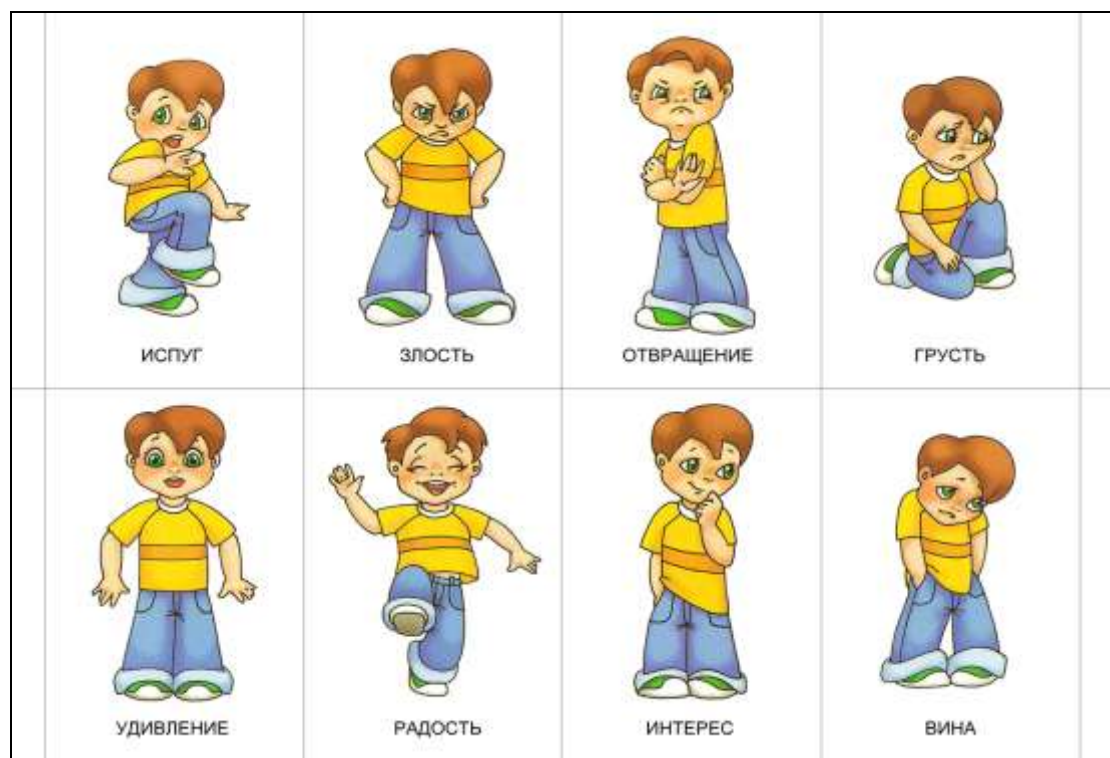
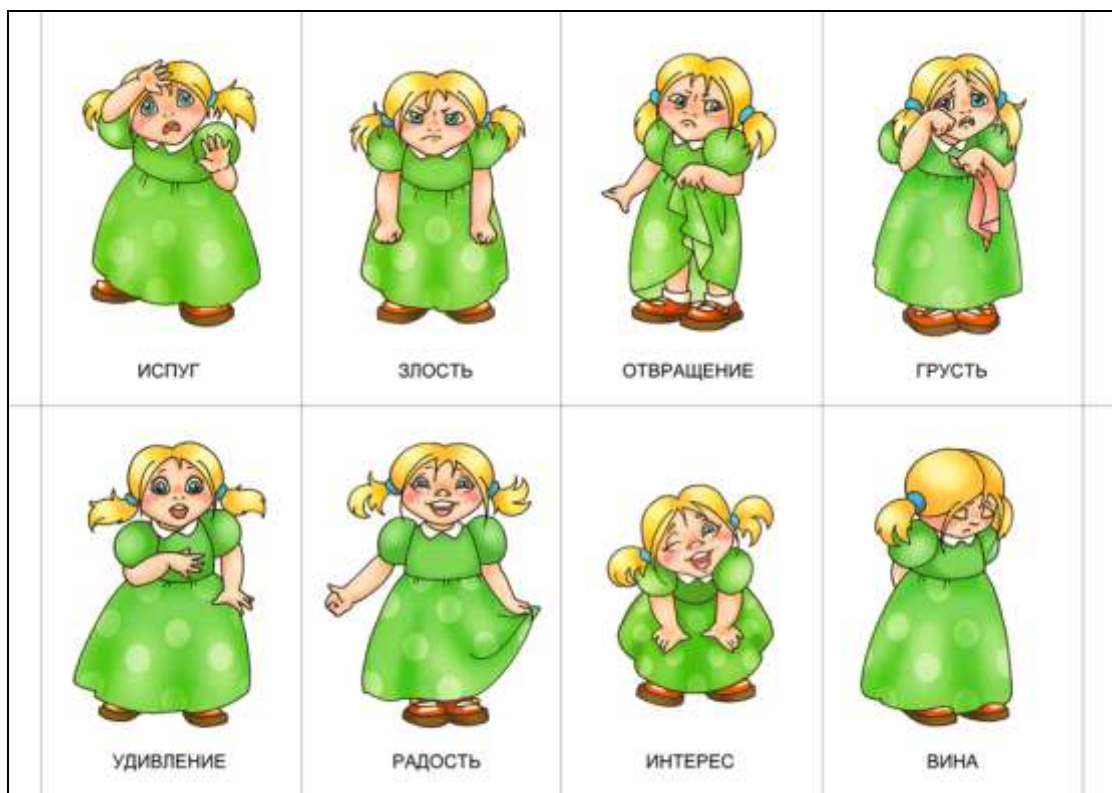
ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Наглядный материал для использования в работе с детьми



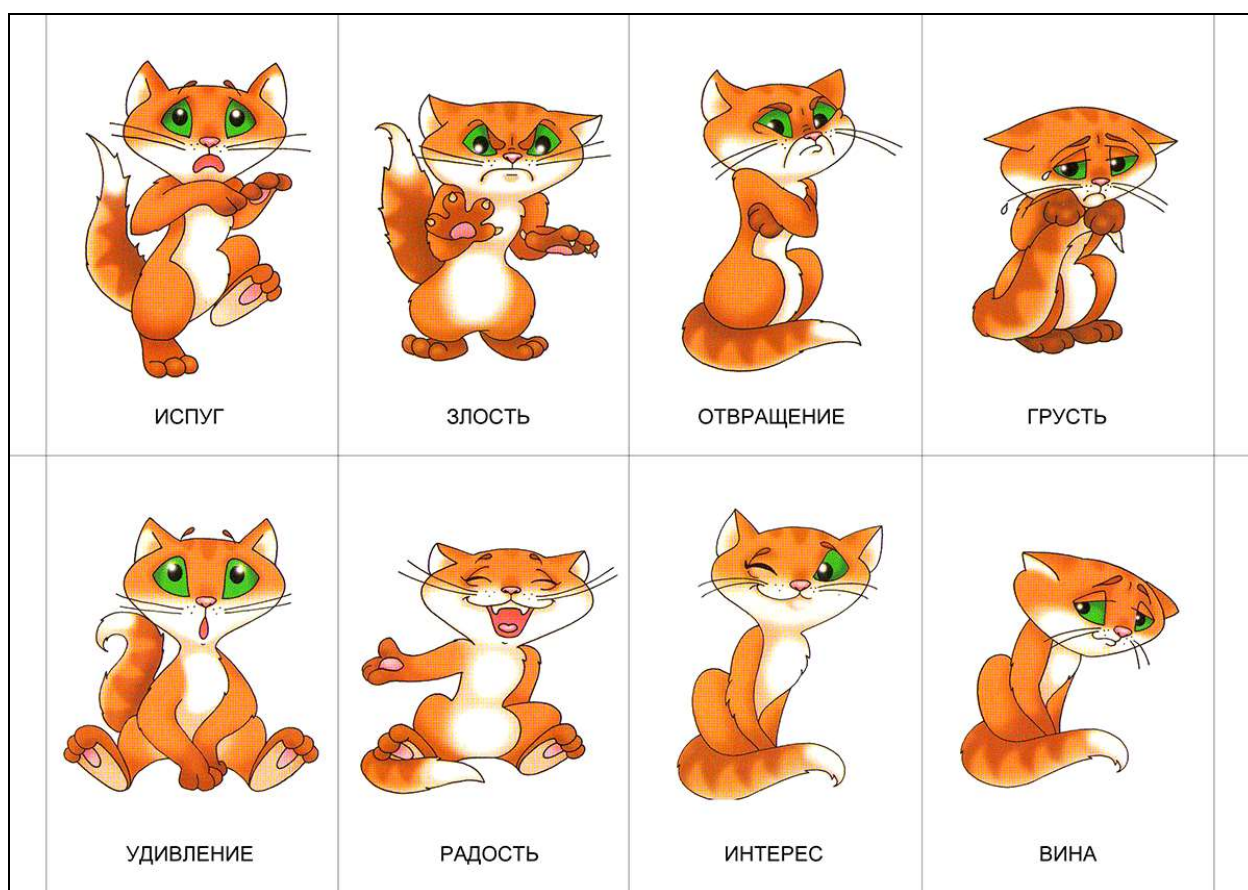
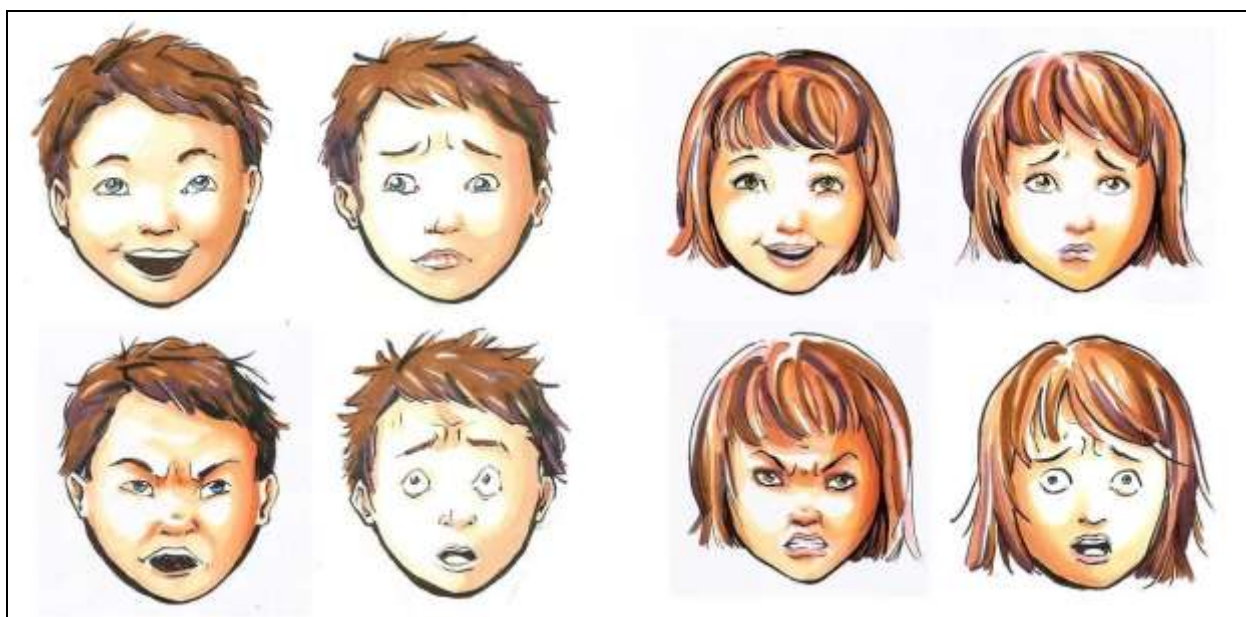
ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Наглядный материал для использования в работе с детьми



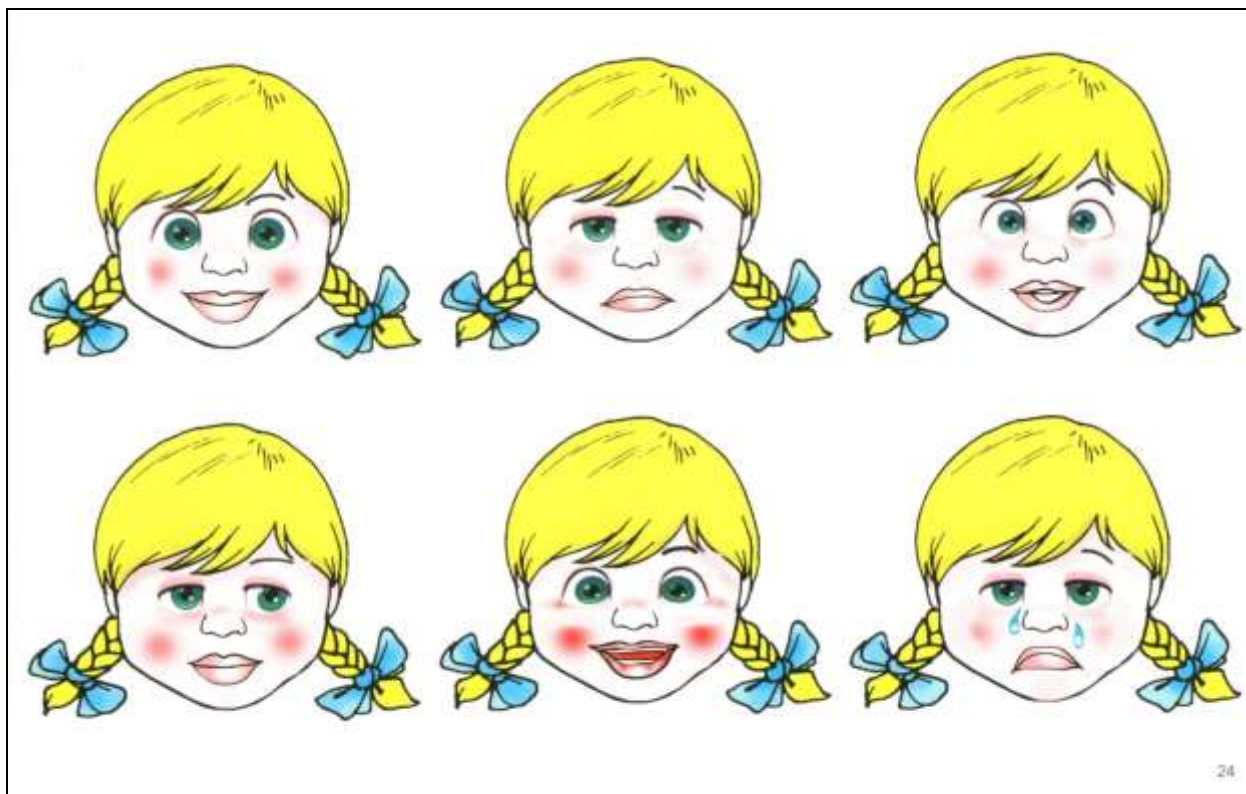
ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Наглядный материал для использования в работе с детьми



ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Наглядный материал для использования в работе с детьми



ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Примеры игр и упражнений для развития понимания эмоциональных состояний и использование эмоций в мимике и пантомимике

Название	Цель	Материал	Описание
«Найди такое же лицо»	Развивать умение находить одинаковые графические изображения лиц с различными эмоциональными состояниями по образцу. Закрепить различение эмоциональных состояния по графическим изображениям (радость, грусть, гнев) Развивать зрительное внимание.	Наборы графических изображений лиц в различных эмоциональных состояниях у детей и у педагога.	Педагог показывает детям картинку и просит найти такую же. Педагог показывает картинку и просит найти всех таких же веселых (грустных).
«Найди пару»	Упражнять в нахождении графических изображений по образцу. Различение эмоций страха, грусти, гнева и радости. Развивать зрительное внимание.	Набор карт-пиктограмм, 1-й набор — целый, 2-й — разрезанный.	Детям дается набор шаблонов, они распознают строение (эмоции). Затем предлагается второй такой же набор, только разрезные шаблоны перемешивают между собой. Детям предлагается помочь людям, найти и собрать их фотографии.
«Найди отличия»	Познакомить с эмоцией удивления. Упражнять в различении эмоциональных состояний по мимике с опорой на графические изображения. Учить находить сходства и различия. Развивать зрительное восприятие, внимание.	Картинки с изображением эмоций, различающиеся несколькими элементами.	Педагог предлагает ребенку найти, чем похожи картинки, чем отличаются. За каждое отличие ребенок получает фишку.
«Лото настроений»	Закреплять умение различать эмоциональные состояния с опорой на картинку-образец. Развивать внимание, усидчивость.	у детей большие карточки с несколькими изображениями людей, животных, птиц, в различных эмоциональных состояниях. У педагога разрезные карточки.	Педагог показывает картинки, называет их, а дети находят, у кого есть такая же картинка и закрывают ее. Выигрывает тот, кто быстрее закроет все картинки.
«Найди девочку»	Учить находить графическое изображение эмоционального состояния по словесному описанию. Развивать слуховое внимание.	у детей наборы пиктограмм.	Педагог рассказывает небольшой рассказ и просит подобрать пиктограмму, соответствующую настроению девочки.
«Замри»	Закреплять умение различать и передавать различные эмоции с	Карточки с изображением разных эмоциональных состояний.	Дети двигаются по комнате под звуки бубна(погремушки, металлофона), с остановкой

	помощью мимики		музыки, педагог говорит: «Замри» и показывают карточку с эмоциональным состоянием. Дети изображают соответствующую эмоцию.
«Кубик»	Упражнять в изображении мимическими средствами различных эмоциональных состояний по пиктограммам.	картонные куб, на грани которого наклеены пиктограммы.	Ведущий бросает кубик, дети изображают соответствующую эмоцию. Тот, кто удачнее других выполнит задание, становится ведущим.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Комплекс гимнастики для развития мимических и пантомимических средств общения

Упражнения для снятия напряжения с мышц лица, туловища, рук, ног.		
<p style="text-align: center;">«Улыбка»</p> <p>Представьте себе, что вы видите перед собой на рисунке красивое солнышко, рот которого расплылся в широкой улыбке. Улыбайтесь в ответ солнышку и почувствуйте, как улыбка переходит в ваши руки, доходит до ладоней. Сделайте это ещё раз и попробуйте улыбнуться пошире. Растягиваются ваши губы, напрягаются мышцы щек... Дышите и улыбайтесь..., ваши руки и ладони наполняются улыбающейся силой солнышка (повторить 2-3 раза).</p>	<p style="text-align: center;">«Солнечный зайчик»</p> <p>Представьте себе, что солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Закройте их. Он побежал дальше по лицу. Нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке. Поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть, голову, шею, животик, руки, ноги. Он забрался за шиворот – погладьте его и там. Он не озорник – он ловит и ласкает вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним (повторить 2-3 раза).</p>	<p style="text-align: center;">«Пчелка»</p> <p>Представьте себе теплый, летний день. Подставьте солнышку ваше лицо, подбородок тоже загорает (разжать губы и зубы на вдохе). Летит пчелка, собирается сесть кому-нибудь на язык. Крепко закрыть рот (задержка дыхания). Прогоняя пчелку можно энергично двигать губами. Пчелка улетела. Слегка открыть рот, облегченно выдохнуть воздух (повторить 2-3 раза).</p>
<p style="text-align: center;">«Бабочка»</p> <p>Представьте себе теплый, летний день. Ваше лицо загорает, носик тоже загорает – подставьте нос солнцу, рот полуоткрыт. Летит бабочка, выбирает, на чей нос сесть. Сморщить нос, поднять верхнюю губу вверх, рот оставить полуоткрытым (задержка дыхания). Прогоняя бабочку можно энергично двигать носом. Бабочка улетела. Расслабить мышцы губ и носа (на выдохе) (повторить 2-3 раза).</p>	<p style="text-align: center;">«Качели»</p> <p>Представьте себе теплый, летний день. Ваше лицо загорает, ласковое солнышко гладит вас (мышцы лица расслаблены). Но вот летит бабочка садится к вам на брови. Она хочет покачаться как на качелях. Пусть бабочка качается на качелях. Двигать бровями вверх – вниз. Бабочка улетела, а солнышко пригревает (расслабление мышц лица) (повторить 2-3 раза).</p>	<p style="text-align: center;">«Муравей»</p> <p>Представьте себе, что вы сидите на полянке, ласково греет солнышко. На пальцы ног залез муравей. С силой натянуть носки на себя, ноги напряжены, прямые. Прислушаемся, на каком пальце сидит муравей (задержка дыхания). Сбросим муравья с ног (на выдохе). Носки идут вниз – в стороны, расслабить ноги: ноги отдыхают (повторить 2-3 раза).</p>
<p style="text-align: center;">«Спящий котёнок»</p> <p>Представьте себе, что вы весёлые, озорные котята. Котята ходят, выгибают спинку, машут хвостиком. Но вот котята устали...начали зевать, ложатся на коврик и засыпают. У котят равномерно поднимаются и опускаются животики, они спокойно дышат (повторить 2 – 3 раза).</p>	<p style="text-align: center;">«Шишки»</p> <p>Представьте себе, что вы – медвежата и с вами играет мама – медведица. Она бросает вам шишки. Вы их ловите и с силой сжимаете в лапах. Но вот медвежата устали и роняют свои лапки вдоль тела – лапки отдыхают. А мама – медведица снова кидает шишки медвежатам... (повторить 2 – 3 раза).</p>	<p style="text-align: center;">«Солнышко и тучка»</p> <p>Представьте себе, что вы загораете на солнышке. Но вот солнце зашло за тучку, стало холодно – все сжались в комочек чтобы согреться (задержать дыхание). Солнышко вышло из-за тучки, стало жарко – все расслабились (на выдохе). Повторить 2 – 3 раза.</p>
<p style="text-align: center;">«Холодно – жарко»</p> <p>Представьте себе, что вы играете на солнечной полянке. Вдруг подул холодный ветер. Вам стало холодно, вы замёрзли, обхватили</p>	<p style="text-align: center;">«Драгоценность»</p> <p>Представьте себе, что вы держите в кулачках что-то очень ценное, дорогое для вас и кто-то хочет у вас это отнять. Вы сжимаете</p>	<p style="text-align: center;">«Игра с песком»</p> <p>Представьте себе, что вы сидите на берегу моря. Наберите в руки песок (на вдохе). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в</p>

<p>себя руками, голову прижали к рукам – греетесь. Согрелись, расслабились... Но вот снова подул холодный ветер... (повторить 2–3 раза).</p>	<p>кулачки все крепче и крепче... ещё крепче, уже побелели косточки, кисти начинают дрожать... Но вот обидчик ушёл, а вы разжимаете свои кулачки, пальцы становятся расслабленными, кисти рук спокойно лежат на коленях... они отдыхают... (повторить 2-3 раза).</p>	<p>руках (задержка дыхания). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая кисти и пальцы. Уронить бессильно руки вдоль тела, лень двигать тяжелыми руками (повторить 2-3 раза).</p>
--	--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Консультация для педагогов «Развитие эмоциональной лексики у дошкольников»

Речь является основным средством человеческого общения, посредством которой человек имеет возможность получать и передавать огромное количество информации. В общении человек использует в качестве орудия речевой коммуникации лексику, которая является критерием определения способности мышления и интеллекта личности, а слово, являясь единицей речи, представляет собой звуковое выражение понятия о предмете или явлении объективного мира. Речь обладает определенным смыслом, который выражается в личных мыслях, ассоциациях, образах, чувствах и таким образом характеризует личность человека. Общаясь, человек обогащается опытом других людей.

Лексика русского языка представлена в виде общеупотребительной или стилистически нейтральной лексики и эмоциональной лексики.

К стилистически нейтральной лексике относятся слова, представляющие собой обычные названия явлений окружающей нас действительности и являющиеся основными в повседневной языковой практике.

Эмоциональная лексика выражает чувства, настроения, переживания человека, для нее характерна неоднозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении слова, что предопределяет многообразие классификаций данной лексики. Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить:

- 1) слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом;
- 2) слова – оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т.е. лексически;

3) слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т.е. особыми суффиксами.

В системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста словарная работа занимает одно из ведущих мест. Слово обеспечивает содержание общения.

Внеситуативно - личностный тип общения, складывающийся в старшем дошкольном возрасте, характеризуется особым содержанием, мотивом и задачами, которые могут быть решены различными средствами. Значительное место среди них занимает эмоционально-оценочная лексика, обозначающая эмоции и чувства, внутренние переживания человека, нравственные качества. Эмоционально-оценочная лексика рассматривается как условие формирования социально активной личности старшего дошкольника.

При недостаточно сформированной эмоционально-личностной лексике страдает, прежде всего, коммуникативная сфера речи – такие дети не являются инициаторами общения, обычно мало разговаривают со сверстниками, не сопровождают игровые ситуации развёрнутыми речевыми высказываниями.

Существует четыре основных этапа постижения детьми словаря эмоциональной лексики, строящиеся в неразрывном единстве с развитием представлений об эмоциях и эмоциональной экспрессии:

1. Младший дошкольный возраст. Слово замещает чувственный образ конкретного персонажа: злой волк, испуганный заяц.

2. Младший и средний дошкольный возраст. Слово замещает чувственный образ ряда идентичных по эмоциональному проявлению героев: злые не только волки, но и медведи; радостные дети, птицы, звери. Увеличивается количество слов, характеризующих то или иное эмоциональное состояние.

3. Средний и старший дошкольный возраст. Слово превращается в обобщённый сигнал, обозначающий эмоциональное состояние, относящиеся

к различным группам явлений социальной и культурной жизни (удивлённый папа, продавец в магазине, Дед Мороз на утреннике и др.), пополняется количество слов, обозначающих настроения, причины эмоций.

4. Старший дошкольный возраст. Он связан с широким использованием сигнального значения группы слов, обозначающих эмоции, составлением обобщённых эмоциональных характеристик (упрямый Фома, Царевна - Несмеяна и др.), побуждением детей к называнию оттенков настроений (не очень радостный, совсем опечалился, немного уставший), раскрытию причин настроения; оценкой нравственной стороны эмоциональных проявлений.

Выделяют три основные задачи развития эмоциональной лексики у дошкольников:

Первая задача: Развитие невербальных (то есть паралингвистических) средств общения. Работа проводится поэтапно. Сначала обучаем детей различать эмоции по схематическим изображениям; затем формируем умение передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические, пантомимические средства и графические приемы; и на последнем этапе - развиваем способность понимать свои чувства и чувства других людей с помощью игровых и музыкальных приемов.

Вторая задача: Формирование интонационной стороны речи, которую следует начинать с упражнений по развитию воспроизведения ритма речи. Далее развиваем интонационную выразительность речи в процессе усвоения эмоциональных состояний, придерживаясь определённой последовательности: проговаривание звуков, слогов, фраз, заучивание стихотворений, инсценирование диалогов с разной интонационной окраской.

Третья задача: Формирование эмоционального словаря. Здесь также можно выделить определённые этапы работы. Сначала происходит формирование лексики, состоящей из слов, называющих чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом. Затем - формирование эмоциональной лексики, отражающей синонимические и антонимические

отношения. И как завершение работы - формирование эмоциональной лексики с использованием сравнений, олицетворений, фразеологизмов, загадок, пословиц и поговорок.

В заключение напомним и отметим, что слово – это исключительная способность человека выражать гласно свои мысли и чувства. И в наших с вами силах сделать маленьких воспитанников счастливыми обладателями богатой эмоциями лексики русского языка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Консультация для педагогов «Организации сюжетно ролевой игры при формировании эмоциональной лексики»

Термин «игра» на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Вершиной эволюции игровой деятельности в онтогенезе являются сюжетно-ролевые игры.

В дошкольном возрасте эти игры – ведущая деятельность детей, а общение – часть и условие игры. Сюжетно-ролевые игры требуют от дошкольников умения «войти в образ», проявить воображение, фантазию, выделить особенности движения людей, повадок животных, понять, а также оценить основные черты характера героев, их переживания и своеобразие внутреннего мира.

Цель игры – активизация эмоциональной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр путем расширения смысловых связей в области эмоциональной лексики, при этом необходимо свободно владеть данной лексикой и использовать ее в связной речи.

Частично можно использовать методику, которая состоит в развитии различных форм вербальной коммуникации детей с ОНР шести лет в процессе формирования сюжетно-ролевой игры. Работу проводить с постепенным усложнением сюжета и изменением содержания игр, с включением широкого спектра слов, имеющих эмоциональное значение. Первоначально педагог берет на себя ведущую роль в игре.

В процессе игры взрослый и ребенок меняются ролями. Сначала игры проводятся индивидуально с каждым из дошкольников. Потом педагогом организуется игра в группе детей. В этих случаях педагог следит за деятельностью дошкольников, при необходимости им вносятся предложения по развитию сюжета, иногда он включается в игру в качестве действующего лица или становится просто наблюдателем.

В процессе обучения детям предъявляется определенная игровая задача (например, вылечить больного котенка). В ходе ее решения дошкольники под руководством взрослого учатся планировать будущую деятельность (необходимо поехать в ветеринарную клинику, побеседовать с врачом, купить в аптеке необходимые лекарства и т. д.).

Далее необходимо подготовить условия для достижения игровой цели (подбор атрибутов для игры). Затем проводятся предварительные беседы по поводу развития сюжета и последовательности действий, даются советы по подбору необходимых аксессуаров для игры и устройству игровой зоны.

Педагог дает образцы ролевого поведения и ролевой речи, обыгрывает ситуацию таким образом, что становится возможным активно использовать слова, называющие чувства, слова-оценки, а также слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Сначала действия выполняются с партнером куклой, а затем – с ребенком или группой детей, затем педагог отходит на второй план и в игре участвуют только дети.

Для обучения способам общения в игре применяются беседы-обсуждения игровых ситуаций, которые способствуют развитию умения строить выразительные связные высказывания, речевой коммуникации в целом, а также умения договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, вступать в разговор, соблюдать правила речевого этикета, выражать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения. Важно, что в процессе обучения детям предъявляются постепенно усложняющиеся игровые задачи, предлагающиеся в виде блок-схемы разветвляющегося вербального алгоритма.

Использование в коррекционном обучении разнообразных сюжетно-ролевых игр, включающих ситуации из жизни, оказывает благотворное влияние на развитие у детей чувства эмпатии, активизацию широкого спектра вербальных средств, особенно эмоциональной лексики, которая

способствует более полной и точной характеристике своих и чужих чувств, эмоциональных состояний, а также оценке происходящих событий.

Постепенно речь детей характеризуется последовательностью изложения мыслей, интонационной выразительностью, в самостоятельных высказываниях дети используют различные паралингвистические средства выражения: мимику, пантомимику. В целом система методических приемов способствует: развитию мотивационно-потребностной сферы детей с речевыми нарушениями. Возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают более важное значение, чем личные; происходит так называемое соподчинение мотивов; преодолению познавательного и эмоционального эгоцентризма. Ребенок, принимая роль персонажа, героя, учитывает особенности его поведения, его позицию. Дошкольники согласовывают свои действия с действиями персонажей - партнеров по игре, что способствует развитию самосознания и самооценки у детей с ОНР старшего дошкольного возраста; развитию произвольности поведения.

Воспроизводя типичные ситуации взаимоотношений людей в социальном мире, дети подчиняют свои собственные желания и действуют в соответствии с социальными образцами, что помогает им постигать и учитывать нормы и правила поведения; развитию умственных действий. Игра влияет на формирование плана представлений, способствует развитию творческих способностей и возможностей детей с нарушениями речи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Картотека игр и упражнений по формированию эмоциональной лексики у старших дошкольников

«Найди такое же лицо»

Цель: развивать умение находить одинаковые графические изображения лиц с различными эмоциональными состояниями по образцу. Закрепить различение эмоциональных состояний по графическим изображениям (радость, грусть, гнев) Развивать зрительное внимание.

Материал: наборы графических изображений лиц в различных эмоциональных состояниях у детей и у педагога.

Описание: родитель показывает ребенку картинку и просит найти такую же.

«Найди пару»

Цель: упражнять в нахождении графических изображений по образцу. Различение эмоций страха, грусти, гнева и радости. Развивать зрительное внимание.

Материал: набор карт-пиктограмм, 1-й набор – целый, 2-й – разрезанный.

Описание: ребенку дается набор шаблонов, он распознает настроение (эмоции). Затем предлагается второй такой же набор, только разрезные шаблоны перемешивают между собой. Ребенку предлагается помочь людям, найти и собрать их фотографии.

«Найди отличия»

Цель: познакомить с эмоцией удивления. Упражнять в различении эмоциональных состояний по мимике с опорой на графические изображения. Учить находить сходства и различия. Развивать зрительное восприятие, внимание.

Материал: картинки с изображением эмоций, различающиеся несколькими элементами.

Описание: родитель предлагает ребенку найти, чем похожи картинки, чем отличаются. За каждое отличие ребенок получает фишку.

«Лото настроений»

Цель: закреплять умение различать эмоциональные состояния с опорой на картинку-образец. Развивать внимание, усидчивость.

Материал: большие карточки с несколькими изображениями людей, животных, птиц, в различных эмоциональных состояниях. У родителя разрезные карточки.

Описание: родитель показывает картинки, называет их, а ребенок находит.

«Найди девочку»

Цель: учить находить графическое изображение эмоционального состояния по словесному описанию. Развивать слуховое внимание.

Материал: наборы пиктограмм.

Описание: родитель рассказывает небольшой рассказ и просит подобрать пиктограмму, соответствующую настроению девочки.

Примерные рассказы:

1. У Маши был день рождения. Пришли гости, они принесли Маше много подарков. Маше были весело, она улыбалась.
2. Катя вышла во двор, взяла санки и стала кататься с горки, ей было очень весело.
3. Лена потеряла свою любимую игрушку, она расстроилась.
4. Пришла Маша с прогулки испуганная, она увидела большую лохматую собаку.

«Подними картинку»

Цель: учить находить графическое изображение эмоционального состояния по словесному описанию. Развивать слуховое внимание.

Материал: наборы пиктограмм.

Описание: родитель рассказывает рассказы или читает стихи, а ребенок определяет по тексту эмоциональное состояние героев и поднимает пиктограмму.

«Волшебные часы»

Цель: учить точно, воспринимать и передавать эмоциональные состояния с помощью мимики с опорой на графические изображения.

Материал: картонный круг со стрелкой. По краям круга наклеены пиктограммы разных эмоциональных состояний.

Описание: родитель раскручивает стрелку и вместе с ребенком проговаривают слова: Стрелка, стрелка покружись, и картинка покажись. Ребенок изображает данное настроение мимическими средствами.

«Кубик»

Цель: упражнять в изображении мимическими средствами различных эмоциональных состояний по пиктограммам.

Материал: картонные куб, на грани которого наклеены пиктограммы.

Описание: родитель бросает кубик, ребенок изображает соответствующую эмоцию. Тот, кто удачнее других выполнит задание, становится ведущим.

«Замри»

Цель: закреплять умение различать и передавать различные эмоции с помощью мимики.

Материал: карточки с изображением разных эмоциональных состояний.

Описание: ребенок двигается по комнате под музыку, с остановкой музыки, родитель говорит: «Замри» и показывает карточку с эмоциональным состоянием. Ребенок изображает соответствующую эмоцию.

«Наседка и цыплята»

Цель: упражнять в выражении различных эмоций по слову педагога.

Описание: ребенок изображает цыплят, а родитель курицу.

Родитель. Долго сидела курица на яйцах. И вот пришла пора появляться цыплятам на свет.

Первый цыпленок (прикасается к нему) появился на свет и удивился: «Как просторно вокруг, а в скорлупке было тесно!»

Второй цыпленок рассердился, нахмурился, он хотел появиться на свет первым и его опередили.

Третий цыпленок появился на свет и сразу расплакался: ему так хорошо и уютно было в яичной скорлупе, а тут много места, и всюду опасность.

«Угадай настроение»

Цель: учить различать и называть эмоциональные состояния по мимике.

Описание: родитель показывает разные эмоциональные состояния и задает вопрос: «Какое у меня настроение?» Ребенок называет. По мере ознакомления с игрой, ведущим становится ребенок.

«Кубик»

Цель: учить называть эмоциональные состояния радости, грусть, радость, удивление, страх, испуг.

Материал: картонный кубик, на гранях которого наклеены изображения эмоциональных состояний.

Описание: родитель бросает кубик, на гранях которого изображены разные эмоции, ребенок называет их.

«Какого лица не стало?»

Цель: упражнять в назывании эмоций словом. Развивать зрительное внимание и память.

Материал: пиктограммы.

Описание: родитель располагает пиктограммы, ребенок отворачивается, родитель убирает одну пиктограмму, ребенок называет какого лица не стало.

«Разрезные картинки»

Цель: упражнять в узнавании и назывании эмоциональных состояний по графическим изображениям. Развивать зрительное восприятие, гнозис.

Материал: разрезанные изображения фотографий или пиктограмм.

Описание: ребенку предлагается склеить (сложить) разрезанные фотографии людей и определить, какое у них настроение, почему у них такое настроение, что случилось?

«Большой и маленький»

Цель: упражнять в словообразовании существительных с уменьшительными суффиксами.

Материал: кукла, одежда, посуда, мебель.

Описание: родитель предлагает ребенку пригласить в гости куклу, она маленькая, называет ее «куколка». Ребенок рассматривает куклу и называет ласково части тела, одежды куклы, посуду, мебель, которая предназначена для куклы.

«Скажи ласково»

Цель: упражнять в употреблении существительных с уменьшительным значением.

Материал: предметные картинки: лиса, заяц, белка, корова, ворона, сорока, воробей, трава...

Описание: на столе лежат перевернутые вниз изображением картинки, ребенок подходит, берет картинку, называет слово ласково и забирает картинку и т.д.

«Ласковые имена»

Цель: упражнять в словообразовании с использованием уменьшительных суффиксов по аналогии.

Материал: цветок из бумаги.

Описание: родитель предлагает поиграть в игру и назвать друг друга ласково, дает образец, называя «Сашенька» и дает ему цветок.

«Покажи наоборот»

Цель: учить противопоставлять различные эмоциональные состояния и настроения. Расширять словарь прилагательных.

Описание: родитель предлагает ребенку поиграть в игру наоборот, он предлагает изобразить веселую девочку или мальчика, затем наоборот, злого Карабаса – Барабаса, наоборот доброго Айболита, показать старенького дедушку и молодого солдата, трусливого зайца и храброго льва,

«Подбери картинку наоборот»

Цель: упражнять в установлении антонимических отношений. Развивать внимание.

Материал: предметные картинки с изображением веселой девочки, грустной девочки, веселого мальчика, грустного мальчика, злого волка, доброго волка...

Описание: родитель раздает ребенку картинки по одной из пары. Называет: «У меня грустная девочка, где наоборот?» ребенок называет и показывает картинку.

«Вредный Буратино»

Цель: учить детей устанавливать антонимические отношения.

Материал: игрушка Буратино.

Описание: в гости к ребенку пришел Буратино. Родитель рассказывает, что он очень вредный и делает и говорит все наоборот. Родитель предлагает сказать ребенку слова, а Буратино будет говорить все наоборот:

Большой – маленький,

Толстый – тонкий,

Веселый- грустный,

Радостный – грустный,

Злой – добрый,

Храбрый – трусливый,

Старый – молодой,

Детям предлагают превратиться в вредного Буратино. Дети подбирают антонимы к предложенным словам.

«Слова-неприятели»

Цель: упражнять в подборе антонимов к словам с оценочным значением.

Материал: мяч.

Описание: родитель бросает ребенку мяч и просит назвать слова-неприятели, предварительно разбирается значение слова неприятели: грустный, радостный, злой, веселый, сильный.

«Слова-приятели»

Цель: учить выбирать из предложенных слов, слова со сходным значением.

Описание: ребенку предлагают выбрать из 3 слов 2 слова-приятеля. Разбирается значение слова приятели.

Грустный, печальный, глубокий.

Храбрый, звонкий, смелый.

Слабый, неловкий, неуклюжий.

Большой, красивый, огромный.

Веселый, радостный, хороший.

Плохой, злой, сердитый.

Трусливый, маленький, пугливый.

«Скажи по-другому»

Цель: упражнять в подборе синонимов.

Описание: родитель предлагает детям назвать слово по-другому: грустный, радостный и т.д.

«Подбери слово»

Цель: закрепить понимание и употребление оценочных прилагательных в речи. Упражнять в согласовании прилагательных с существительным в роде.

Описание: родитель предлагает детям сказать, про кого можно сказать

Веселый (мальчик, зайчик, щенок)

Веселая (девочка, белочка, бабочка, птичка...)

«Закончи предложение»

Цель: практическое употребление в речи слов-антонимов. Развивать мышление, память.

Описание: ребенку предлагается закончить предложение, повторить его и назвать слова – неприятели.

Слон большой, а комар...

Золушка добрая, а мачеха...

Дедушка старый, а внук...

Лев смелый, а заяц...

Айболит добрый, а Бармалей ...

Сегодня мне весело, а вчера было...

«Скажи наоборот»

Цель: активизация антонимов в предложениях.

Описание: родитель приглашает в гости Буратино, он играет с детьми. родитель составляет предложения, а Буратино говорит наоборот.

Злой волк идет по лесу. Добрый волк идет по лесу.

Веселая девочка собирает грибы.-

Трусливый зайчик спрятался за елкой.-

Радостный мальчик играет у дома.

Печальный волк сидит на поляне.

«Скажи по-другому»

Цель: активизировать в речи синонимы.

Описание: родитель предлагает ребенку предложение и просит сказать по другому:

Веселый мальчик играет в мяч. Радостный мальчик играет в мяч.

Грустная девочка сидит на скамеечке. (печальная)

Трусливый щенок сидит в ящике. (пугливый)

Злой волк бегаёт по лесу. (сердитый)

Радостная белочка нашла гриб. (веселая)

Печальный Буратино шел по мосту.(грустный)

Удивленный мальчик остановился, увидев радугу. (изумленный)

«Исправь ошибку»

Цель: закреплять понимание и употребление в речи слов эмоциональной лексики. Развивать слуховое внимание, умение замечать ошибки в чужой речи.

Описание: в гости к ребенку приходит Незнайка, он начинает рассказывать, какие он составил предложения. Ребенок слушает и исправляет ошибки Незнайки.

Гарусная девочка весело играла.

Радостный мальчик сидел и плакал.

Трусливый лев гордо ходил по лесу.

Храбрый заяц спрятался в кустах.

Расстроенная мама весело улыбалась.

Молодой дедушка медленно поднимался по лестнице