



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование

«Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

95 % авторского текста
Работа Иванова к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 12 2019г.
зав. кафедрой С.П.М.
(название кафедры)

ФИО

Выполнила:

студентка группы ОФ-406/101-4-2
Савенко Дарья Владимировна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	7
1.1 Понятие "эмоциональная лексика" в научной литературе.....	7
1.2 Формирование эмоциональной лексики в онтогенезе	11
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	18
1.4 Особенности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием III уровня	23
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	28
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	29
2.1 Методы и приёмы, организация и содержание эксперимента по изучению эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня	29
2.2 Состояние эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	33
2.2.1 Состояние эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	33
2.2.2 Состояние эмоциональной лексики у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	36
2.2.3 Сопоставительный анализ состояния эмоциональной лексики старших дошкольников и младших школьников	40
2.3 Коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	41
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	45

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	48
ПРИЛОЖЕНИЕ	53

ВВЕДЕНИЕ

В психологии эмоции рассматриваются как психологические состояния, выражающиеся в форме переживаний и ощущений человека (П.В. Шишкоедов [44]). Они предназначены для оценки человеком окружающей его среды – людей, предметов, явлений и событий. Однако для понимания происходящего мало почувствовать – нужно дать название своим ощущениям. В русском языке для обозначения эмоций есть специальная категория слов – эмоциональная лексика, которая, как утверждает Рубинштейн С.Л. [32], не только даёт вербальное определение эмоции, но и помогает человеку осознать свои переживания.

Одним из условий формирования социально активной личности является развитие эмоциональной лексики. Понимание, называние своих и чужих эмоций помогает налаживать контакты человека с социумом. Человек, который активно использует лексику эмоций – эффективный коммуникант, так как он считывает не только свои, но и чужие эмоции, и, следовательно, может подстроиться под настроение оппонента, что делает его приятным собеседником. Таким образом, развитие эмоциональной лексики улучшает качество общения.

Вопросом изучения и развития эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста занимались Яшина В.И., Алексеева М.М., Ставцева Е.А., Ягодковская В.К., Портнягина М.А. Все они пришли к общему выводу – дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития эмоциональной лексики.

Исследуя особенности употребления данной категории слов у детей дошкольного возраста, Кондратенко И.Ю. [19] подводит итог: эмоциональная лексика выступает как средство коммуникации между дошкольниками, выражения субъективного отношения к какому-либо явлению или предмету, личностных чувств и переживаний.

Неумение выразить свои эмоции вербально и невербально порождает у ребёнка трудности общения как со сверстниками, так и со взрослыми. Непонимание настроения другого часто становится причиной негативного, непонятного поведения ребёнка – страха, отчуждённости, враждебности в коммуникации. Именно от того, насколько точно ребёнок может выразить свои реакции, зависит его будущая успешность в жизни.

К сожалению, проблема состояния эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи изучена мало. Большой вклад в развитие этого аспекта логопедии внесла Кондратенко И.Ю. [19], изучавшая лексику эмоций у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Кондратенко И.Ю. считает, что, так как у детей с общим недоразвитием речи лексический запас ограничен, то через развитие эмоциональной лексики можно развивать речь в целом, более того, совершенствуя этот компонент слова, мы ещё и повышаем коэффициент эмоционального интеллекта ребёнка.

Таким образом, эмоциональная лексика – это ценный инструмент развития речи у ребёнка с общим недоразвитием речи, помогающий улучшить качество общения дошкольника, заложить основу для его успешной социализации, что и объясняет актуальность нашей выпускной квалификационной работы.

Цель нашего исследования – теоретически изучить и практически определить особенности логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования – процесс развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования – особенности содержания логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения цели нам необходимо решить ряд задач:

- 1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования;
- 2) выявить особенности эмоциональной лексики у детей с ОНР III уровня;
- 3) разработать логопедические игры по формированию эмоциональной лексики у детей с ОНР III уровня.

Нами были использованы следующие методы исследования: анализ литературы, эксперимент, наблюдение, количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическое изучение особенностей эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста проходило на базе МБДОУ № 426 г. Челябинска, а младшего школьного – на базе МБС(к)ОУ школы-интерната для детей с ТНР № 11. В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста (6 – 7 лет) и 4 ребёнка младшего школьного возраста (8 – 9 лет) с логопедическим заключением "Общее недоразвитие речи III уровня".

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

Результаты исследования были представлены на заседании клуба молодого исследователя 17 декабря 2019 года и на ежегодной 56-ой научно-практической конференции по итогам научной и инновационной деятельности научно-педагогических работников и обучающихся ЮУрГГПУ 11 февраля 2020 года.

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

1.1 Понятие "эмоциональная лексика" в научной литературе

Лексика – это совокупность слов языка, средство коммуникации и показатель способности к мышлению. В целом, слово является звуковым выражением сущности предмета или явления окружающего мира.

Термин "лексика" используется в отношении определённых категорий словарного запаса. Е.М. Галкина-Федорук, К.Г. Горшкова, Н.М. Шанский [42] рассматривают эмоциональную лексику в рамках экспрессивно-стилистического состава словарного запаса русского языка.

В лингвистике эмоциональную лексику стали изучать в рамках антропоцентрического подхода. В.А. Маслова [19] указывает, что эмоциональная лексика обозначает отношение человека к окружающему, и она неотделима от субъекта, испытывающего и называющего эмоцию.

Бабенко Л.Г. [2] отмечает, что эмоции выражаются в языке двояко – как эмоциональное сопровождение, появляющееся из-за прорыва в речь говорящего его эмоционального состояния в виде оценки и как объективно существующая реальность, т.е. можно говорить о выражении эмоций в языке как об описании эмоций и выражении эмоций. В результате подобных рассуждений в лингвистике выделилось два термина для слов, обозначающих эмоции – лексика эмоций (номинация эмоций) и эмоциональная лексика (эмоционально окрашенные слова, чувственный фон).

Г.С. Журавлёва, М.А. Лапыгин, Л.В. Рацибурская, А.Н. Тихонов [42] относят к эмоциональной лексике слова с выраженной языковыми средствами эмоциональной окрашенностью (например, мамуля, доченька, грязыща); бранные слова (слонтяй, подлец); слова, обозначающие чувства или выражающие эмоциональную оценку (ярость, жалость, добрый, милый).

И.В. Арнольд [19] считает, что эмоциональная лексика не включает в себя слова, выражающие эмоции только понятийно и слова, вызывающие эмоции, но содержит ласкательные и бранные лексемы, междометия, т.к. они носят оценочный характер.

Лексика эмоций – слова, называющие и описывающие эмоции, содержащие в своём значении идею об эмоциях. Она отличается от эмоциональной лексики тем, что включает в себя слова с предметно-логическим понятием об эмоциях и ориентирована на название эмоций.

Под совокупностью эмоциональной лексики и лексики эмоций лингвисты понимают эмотивную лексику.

В.И. Шаховский [42] разделил эмотивную лексику на следующие группы:

- лексика со значением эмоционального состояния,
- лексика со значением эмоционального отношения,
- лексика со значением эмоциональных характеристик.

Л.М. Васильев [20] также выделяет три вида эмотивной лексики, его классификация отличается от представленной выше названием третьего вида: лексика со значением эмоционального воздействия.

А.М. Финкель и Н.М. Баженов [42] отмечают, что наиболее устойчивой группой слов будет та, в которой первоначальное значение слова содержит чувственный оттенок. Такие слова относятся к группе экспрессивно-эмоциональных лексем. В этой группе М.Н. Кожина [19] выделяет определённые виды слов:

- слова для общения в устно-фамильярной, разговорно-сниженной речи,
- многозначные слова, в прямом значении обычно стилистически нейтральные, но в переносном наделяются выраженной оценочностью и экспрессивной стилистической окраской, поэтому условно называются ситуативно-стилистически окрашенными,
- слова, в которых эмоциональность и экспрессивность достигаются с использованием словообразовательных суффиксов.

Оценочные значения, согласно Н.Д. Арутюновой [19], представлены общеоценочным и частнооценочным типами. К общеоценочному типу относятся прилагательные вроде "хороший", "плохой" и их синонимы различных стилистических и экспрессивных оттенков. Частнооценочный тип включает лексемы со значением, дающим оценку одному из аспектов объекта с определённой точки зрения (слова сенсорно-вкусовой, психологической, эстетической, утилитарной, нормативной, теологической оценки).

В психолингвистике вопрос о том, что считать эмотивным значением слова до сих пор остаётся дискуссионным. А.А. Потебня [19] все языковые значения называл способом представления внеязыкового содержания. Таким содержанием является аффект, а содержанием самого значения – обобщённое отражение этого аффекта в слове.

С.Б. Берлизон, Ч. Огден, У. Эмпсон [42] протестуют против подведения эмотивного значения слова под какое-либо понятие и относят такую лексику, как междометия, бранные и ласкательные слова, к непонятной на основании того, что эти состояния непонятны – никаких понятий вне контекста не передают и не представляют.

Этим авторам возражает Э.С. Азнаурова [20], указывая, что эмоциональное значение – это лингвистическое образование, входящее в семантическую структуру слова как один из её компонентов, а значит, не отделимо от основного значения слова.

С точки зрения В.И. Шаховского [42], абсолютно любое слово потенциально является эмоционально нагруженным.

В.И. Шаховский утверждает, что эмоции семиотичны и концентрируются в языковых знаках, т.е. словах. Есть слова, в которых эмотивное значение первично – в них эмотивная семантика составляет единственное значение слова (отвратительно, славно и др.). Следующей составляющей эмотивной семантики является статус коннотации – слово имеет какое-либо первичное значение, не относящееся к эмотивной сфере,

эмоциональная окраска в нём – вторичный смысл (например, ребёнок [говоря о взрослом]). Эмотивность имеет ещё один семантический статус – статус потенциала, когда слову придаётся определённый символизм или эмотивность наводится на семантику "нейтрального" слова в эмоциональной ситуации. Значит, согласно В.И. Шаховскому, эмотивный компонент варьируется в двух языковых статусах: значение и сознание.

В психологии эмоциональную лексику используют для обозначения переживаний, в качестве инструмента различения своих переживаний и как показатель степени этого различия. Холмогорова А.Б., Роджерс К. [42] указывают, что вербализация эмоционального опыта помогает регулировать эмоции – трансформировать деструктивные чувства в конструктивные, которые способствуют продуктивному общению и деятельности.

Вербализация эмоционального опыта происходит либо по желанию самого человека, либо его собеседника. Е.В. Сидоренко [19] отмечает, что выраженные в слове негативные эмоции ослабевают и исчезают; вербализация чувств – это констатация факта наличия чувственного переживания. Выражение чувств в актуальной ситуации помогает убрать защитные реакции, понять и принять чувства и мысли других людей, затормозить аффективный процесс и сфокусировать внимание на решении существующей проблемы.

Однако не все люди одинаково понятно умеют рассказать о своих чувствах. Д.Г. Трунов [35] выделяет 4 уровня вербальной дифференциации эмоционального опыта, фиксируемого в речи в лексических и грамматических конструкциях:

- 0 уровень алекситимии (неспособность выразить вербально свои эмоции);
- 1 уровень обобщённых оценок (использование лексики, обозначающей полярность и интенсивность переживаний, сленга, жаргонизмов – многозначных слов);

- 2 уровень лексики эмоций (конкретизация своего эмоционального состояния в той или иной модальности);
- 3 уровень анализа состояния (выявление компонентов чувства, взаимоотношений между ними, описание изменений состояния, своего отношения к переживаниям, определение ситуации, с которой связывается эмоция).

Умение использовать запас эмотивной лексики определяется развитостью эмоционального интеллекта. 3 – высший уровень вербализации эмоций встречается очень редко, в основном у людей, кто по долгу службы вынужден взаимодействовать с чувствами других людей (психологи, поэты, актёры, режиссёры и т.д.). И наоборот, уровень алекситимии встречается очень часто.

Таким образом, для обозначения вербализации эмоций используется три понятия: эмоциональная лексика, лексика эмоций и эмотивная лексика (включает в себя два предыдущих). Понятие эмотивной лексики подробно изучали лингвисты, психолингвисты и психологи, однако учёные сходятся во мнении, что данный вопрос ещё мало изучен.

1.2 Формирование эмоциональной лексики в онтогенезе

Эмоции, по определению П.К. Анохина [31], являются физиологическими состояниями организма, имеют яркую субъективную окраску и охватывают все виды чувствований и переживаний человека.

М. Кордуэлл [31] считает, что термин "эмоции" сложно трактовать однозначно: это, с одной стороны, многогранные реакции, возникающие при взаимодействии субъективных переживаний человека с его объективным опытом, с другой стороны – просто человеческие чувства.

Рассматривая эмоции в качестве чувств и переживаний человека, выражающих его отношение к миру, ощущениям и действиям, С.Л. Рубинштейн [32] говорил, что эмоциональные процессы есть единство

эмоционального и интеллектуального, и наоборот, познавательные процессы – тандем интеллектуального и эмоционального.

Румянцева И.М. [29] отмечает, что формирование речи начинается с эмоционально-чувственного восприятия и контакта с окружающим миром и людьми. Онтогенез эмоций тесно связан с развитием речи.

Данный вопрос рассматривался такими учёными, как Ермолаева М.В., Кондратенко И.Ю., Яшина В.И., Портнягина М.А. и другими.

Проследим процесс становления эмоций и эмоциональной лексики, условно разделив его на четыре этапа.

На первом этапе (этапе младенчества) эмоциональное развитие рассматривается на уровне инстинктов.

Л.Ш. Аникеева [1] пишет, что ещё в перинатальном периоде ребёнок реагирует на сенсорные переживания, сопровождающие комфортные и некомфортные состояния матери. В 28 недель у плода уже есть мимические реакции – неудовольствие он выражает, если мать ест что-то горькое и солёное, а удовольствие – если сладкое. Эмоциональные состояния плода связаны с тем, какие полезные вещества и гормоны поступают в кровь матери, а затем в кровь плода.

Появляясь на свет, ребёнок некоторое время все свои эмоции выражает криком, изменяющийся по силе, высоте, тембру и протяжённости – так формируется его коммуникативная направленность. Однако в 2,5 месяца он уже способен реагировать на благоприятные события социальной улыбкой, а в 3 месяца – "комплексом оживления" – простейшим неосмысленным рефлексом, который сопровождается гулением. Гулит ребёнок и в эмоционально положительные моменты – когда он сухой, выспавшийся, накормлен и здоров; гулит ребёнок, "разговаривая" с родными во время эмоционального контакта и, подражая, пытается менять интонацию. Так впервые новорожденный проявляет свои эмоциональные реакции с помощью зачатков речи.

В 5-6 месяцев у детей возникают другие универсальные эмоции: страх при приближении незнакомца и неудовольствие при отделении от матери. Данная последовательность развития эмоций и речевых реакций универсальна и на неё влияет скорость миелинизации нервных волокон, поэтому социальные страхи, возникающие в период миелинизации лимбической системы (она отвечает за возникновение эмоций), отражают развившуюся способность младенца отличать знакомые лица от незнакомых.

Незрелостью миелиновых оболочек объясняется и то, что незначительный стимул вызывает бурную эмоциональную реакцию и то, что эмоции кратковременны и быстро затухают.

У младенцев возникают реакции, похожие на испуг при утрате опоры или громком звуке. Такая обобщённая реакция дифференцируется по мере приобретения опыта деятельности и в процессе "социального заимствования" – когда ребёнок получает информацию, следя за выражением лица матери, её голосом и жестами.

В 6-7 месяцев ребёнок способен лепетать – произнося слоговые цепочки с определённой интонацией, он "общается" со взрослым.

В 8-9 месяцев появляются первые предметно отнесённые слова. Слово ребёнок усваивает в контексте ситуации, с которой у него связаны какие-либо переживания.

К году ребёнок способен выразить свои эмоции не только мимикой, жестами, плачем и другими реакциями, но и интонацией, темпом и громкостью своей речи.

Второй этап (этап раннего возраста) знаменуется появлением осознания "постоянства объекта" – ребёнок понимает, что люди и вещи продолжают существовать даже тогда, когда он не может их увидеть, услышать или почувствовать, что позволяет ему не так сильно переживать, при отсутствии любимой игрушки или близкого взрослого.

Формируются чувства удивления и гнева, затем на базе гнева развиваются более сложные социальные эмоции – зависть и ревность. В

результате общения появляется радость как выражение базовой эмоции удовольствия.

Эмоциональное развитие сопровождается развитием эмоциональной лексики в плане понимания и воспроизведения жестов, мимики, интонации и др. Опережающее развитие слуховой функции над речедвигательной, по мнению В.И. Бельтюкова [19], является одной из причин раннего формирования у детей эмоциональных интонационных конструкций.

Как указывал И. Брезертон [19], дети начинают использовать слова для обозначения эмоций около 18-20 месяцев. В 28 месяцев чаще всего они пользуются словами для описания эмоций, имеющих отношение к счастью, развлечению, любви, гордости, удивлению, соответствию моральным нормам, печали, страху, гневу, отвращению и общему позитивному или негативному чувству.

Общеоценочные слова "хорошо" и "плохо", согласно данным М.А. Яценко [19], появляются в речи детей к двум годам, при этом ребёнок следует за оценочным суждением взрослого. Больше в речи детей преобладают эстетические оценки, нежели моральные.

К 3 годам не эмоциональное значение в речи взрослого, а предметная отнесённость слова интересует ребёнка в коммуникативно-познавательной деятельности. Разговаривая, ребёнок закрепляет в своём сознании связи и закономерности мира, свои действия, процессы мышления, а также даёт название своим переживаниям, осознаёт их, т.е. его эмоциональная жизнь становится понятийной.

Третий этап (с 3-4 до 12-14 лет) этап постепенного формирования корковых эмоций. Сначала эмоции связаны с органическими потребностями, а к концу периода приобретают самостоятельное выражение, когда преобладает корковая регуляция органических потребностей и влечений. Это связано с тем, что заканчивается миелинизация всех важнейших нервных трактах, в том числе и в тех, которые связывают гиппокамп с гипоталамусом, идут от гипоталамуса через таламус к коре больших полушарий и соединяют

кору с гиппокампом, т.е. частей лимбической системы и корой больших полушарий, особенно лобных её долей, отвечающих за поведенческую регуляцию. Данный процесс подтверждается и наблюдениями Л.С. Выготского [5] и Я.З. Неверович [5], которые указывают, что у детей происходит сдвиг аффекта с конца к началу действия, т.е. ребёнок научается подавлять социально неприемлемые реакции. Однако, на это влияет и то, что ребёнок воспитывается в обществе, где ему чётко дают понять, как можно себя вести, а как нельзя.

Продолжается формирование сложных социальных эмоций. Любознательность надстраивается над удивлением, врождённый страх является базой для чувства стыда, а стыд – для страха осуждения.

При переходе от раннего к дошкольному возрасту в связи с появлением взаимоотношений с окружающими людьми у ребёнка развивается особое чувство сопереживания, предвосхищения последствия выполняемых действий, а затем и изменения в структуре эмоциональных процессов. Возникают аффективные образы, моделирующие смысл некоторых ситуаций для субъекта, а также регулирующие динамическую сторону поведения ребёнка.

Л.С. Выготский [5], А.И. Лук [25], С.Л. Рубинштейн [32], Я. Рейковский, П.М. Якобсон установили, что одним из важных средств осознания своего поведения является речь, вербальное выражение эмоций. Слово – важный фактор, вызывающий эмоциональное возбуждение, который помогает закреплению эмоционального опыта, это один из путей воспитания чувств у детей и подростков. Однако и эмоции влияют на параметры речи: и интонационные, и произносительные.

В 4-5 лет дети способны абстрагироваться от эмоционального отношения к предмету или явлению и соотнести поступок с нормами морали.

Ещё одним показателем развитости их эмоциональной жизни является то, что, по замечанию А.М. Чернышевской [32], дети могут оценить

эмоциональное состояние человека, ориентируясь на ситуацию, мимику, позу.

В старшем дошкольном возрасте, как указывает Н.В. Соловьёва [9], слова, обозначающие эмоции, содержат обобщения ситуаций, в которых эмоции возникли, а не сами признаки эмоционального состояния. А.В. Запорожец [19] уверена, что эмоции и словарь эмоциональной лексики развиваются в деятельности, в процессе выполнения нравственных требований общества, при этом учитываются мотивы и цели выполнения действий, а не способы.

По данным Е.О. Смирновой [9], дети редко говорят о своих эмоциональных состояниях и ещё реже интересуются настроением других. На протяжении дошкольного возраста происходит развитие представлений о себе и людях, дети начинают проявлять интерес к состоянию, увлечениям и предпочтениям других людей. Словарь эмоциональной лексики растёт, а наиболее значительный скачок происходит между 10 и 12 годами.

Употребление учащимися начальных классов эмоциональной лексики в письменной речи изучали М.И. Оморокова, М.А. Портнягина, В.К. Ягодковская [6]. Чаще всего дети используют эмоциональные лексемы, образованные с помощью суффиксов. Словом "нравится" учащиеся заменяют конкретное оценочное суждение. Учащиеся умеют отыскивать в тексте слова эмоционального значения, улавливают оттенки, скрытый смысл, определяют отношение действующих лиц и автора к главному герою произведения. В целом, речь первоклассников эмоциональна, они часто используют междометия, жесты, мимику, уменьшительные формы существительных и прилагательных для усиления эмоционального оттенка. Глаголы эмоционального состояния используются редко, хотя в учебных пособиях их предоставлено достаточно.

Ю.П. Плотникова [30] указывает, что у детей 4-5 классов запас эмоциональной лексики пополняется за счёт чтения художественной

литературы. Учащиеся учатся находить причины эмоций, давать моральную оценку действиям и характеристику персонажей.

Четвёртый этап (14 – 22 лет) связан с развитием высших эмоций – чувства контролируются за счёт окончательного созревания лобных долей, человек практически всегда может подавлять внешние проявления эмоций.

Развитие эмоций подростков связано с общением. Недостаток опыта общения, по мнению В.Н. Куницына [6], ведёт к тому, что подросток в качестве эмоционального эталона выбирает индивидуальные особенности конкретного человека, а не повторяющиеся в разных людях характеристики. Подростки лучше, чем школьники младших классов, вербально выражают страх и радость.

В юношеском возрасте ведущую роль в формировании эмоций играет ожидание будущего, возрастает дифференцированность эмоциональных переживаний, появляется способность отделять экспрессивные средства от переживаний, качественно улучшается способность понимать эмоции других людей.

К 20 годам, к сожалению, у большинства людей отмечаются низкий коэффициент эмоционального интеллекта (люди не умеют говорить о своих эмоциях и плохо читают сложные эмоции других людей), неспособность экологично проживать свои эмоции (например, не использовать пассивную или активную агрессию в случае недовольства, а прямо сказать о своих чувствах и разобраться в ситуации).

Итак, вы проанализировали онтогенез эмоций и эмоциональной лексики с младенчества до взрослого возраста и, таким образом, определили, что на базовые эмоции, вызванных физиологическими потребностями, надстраиваются сложные социальные эмоции. Развитие эмоциональной лексики начинается с использования интонации в крике, гулении и лепете. Усвоение эмоциональной лексики, как и любой лексики, происходит в деятельности, в процессе социального научения. Дошкольный возраст можно

рассматривать как сензитивный период для развития эмоциональной лексики.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Термин «общее недоразвитие речи» ввела в логопедию Р.Е. Левина, подразумевая под ним сложные речевые расстройства, следствием которых является нарушение формирования всех компонентов речевой системы, то есть звуковой и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи относится к категории нарушения средств общения в психолого-педагогической классификации.

Причинами общего недоразвития речи являются различные виды неблагоприятных воздействий в перинатальном, натальном и постнатальном периоде. Такими воздействиями могут быть инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и групповой принадлежности, нейроинфекции, травмы мозга в первые годы жизни, генетическая предрасположенность, психическая депривация в сензитивный для развития речи период.

При ОНР выделяют следующие виды поражений мозга:

- перинатальная энцефалопатия (поражение мозга, возникающее из-за патологического влияния группы факторов во время внутриутробного развития и после родов),
- резидуально-органическое поражение мозга (дизонтогенетическое – недоразвитие определённых структур и физиологических систем или отставание сроков их формирования; энцефалопатические – результат повреждения тех или иных структур головного мозга).

Е.М. Мастюкова [9] среди детей с ОНР выделяет такие клинические группы:

1. Дети с неосложнённым вариантом ОНР имеют лишь признаки недоразвития речи без выраженных нарушений нервно-психической деятельности. У них нет локального поражения головного мозга, а в анамнезе отсутствуют явные указания на выраженные отклонения в период вынашивания плода и родов. В поведении наблюдаются черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Отмечаются малые неврологические дисфункции – нарушения регуляции тонуса мышц, недостаточность развития мелкой моторики, несформированность кинестетического и динамического праксиса. Данная группа детей является примером дизонтогенетического варианта ОНР.
2. Группа детей с осложнённым вариантом ОНР церебрально-органического генеза – кроме нарушения речи у них отмечается ещё ряд неврологических и психологических отклонений. В целом имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс. Среди неврологических синдромов чаще всего встречаются гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический, синдром двигательных расстройств. У детей отмечаются нарушения познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность, общая моторная неловкость, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.
3. Группа детей с моторной алалией, у которых речь недоразвивается в результате органического поражения речевых зон мозга. Отмечается несформированность слоговой структуры слова, сложность актуализации даже знакомых слов – наиболее трудно актуализируются слова с абстрактным или обобщённым значением без конкретного зрительного представления. Несформированность речи у таких детей связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, т.е. первично нарушена аналитико-синтетическая деятельность мозга.

Такие исследователи, как Т.Д. Барменкова, Л.С. Волкова, А.П. Воронова [38] указывают на связь речевых нарушений с незрелостью когнитивных операций. Отмечается когнитивная слабость и десеgmentированность речевой продукции, отсутствие её смысловой целостности и структурированности, смысловое несоответствие и незавершённость сюжета.

У детей с ОНР развитие всех психических процессов происходит замедленно. Восприятие фрагментарно: ребёнок испытывает трудности при формировании целостных образов окружающего мира, причём состояние зрительного восприятия лучше, чем слухового. Внимание неустойчиво: требующие сосредоточения внимания ситуации вызывают затруднения. Наиболее нарушенным является наглядно-образное мышление из-за неточности восприятия.

Также дети с ОНР имеют некоторые особенности поведения, например, импульсивность, слабость волевых установок, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, аффективная возбудимость или вялость, апатичность, присутствует плохая координация движений.

У детей с ОНР очень часто отмечается низкая самооценка, проблемы в развитии личности и социализации. Эти вторичные отклонения отрицательно влияют на формирование уровня притязаний.

В исследовании И.В. Ковязиной и О.К. Агавелян [9] указано, что дошкольниками с общим недоразвитием речи вербальная эмоциональная информация распознаётся лучше, чем детьми без нарушений речевого развития. Соответственно, у дошкольников с ОНР уровень эмпатии, тревожности и эмоциональной чувствительности выше. Можно сказать, что такое развитие эмоционального слуха – это компенсаторное явление, необходимое для успешной адаптации ребёнка с ОНР.

О.Л. Леханова, О.С. Павлова, Е.Г. Федосеева, В.П. Дудьев [37], отмечают, что невербальная коммуникация детей с недоразвитием речи

имеет специфический характер и отличается от таковой у детей с нормой речевого развития, при этом наблюдается отставание в развитии и вербальной, и невербальной коммуникации.

Игровая деятельность детей с ОНР также имеет свои особенности. Дошкольники с ОНР нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками из-за неумения выразить свою мысль, страха быть высмеянными, хотя правила и содержание игр они знают. В игре дети с недоразвитием речи быстро утомляются из-за недостаточности общей и речевой моторики. Дети испытывают затруднения во включении в игру из-за неуравновешенности, двигательного беспокойства, суетливости в поведении, речевой утомляемости.

Особенности игровой деятельности детей с ОНР проявляются в недостаточном понимании инструкции, быстрой потере интереса к процессу игры, трудностях контакта детей со взрослыми и друг с другом, в затруднениях придумывания сюжета и ролей, в запоминании правильной последовательности игровых действий, в невозможности взять на себя роль ведущего в игре. Дети с ОНР испытывают трудности в организации самостоятельной игры, предпочитая сюжетно-ролевую игру игре с игрушками и предметами-заместителями. Они чаще детей с нормой речевого развития нарушают правила игры, что приводит к конфликтам, потере интереса к игре, отказу от продолжения участия в ней. Значимая особенность игровой деятельности детей с ОНР – это недостаточная потребность и затруднения в общении с партнёрами по игре, несформированность форм коммуникации, что отражается на особенностях поведения при игре. Дети не всегда обращаются по имени к партнёру по игре, недостаточно и неэффективно общаются друг с другом для согласования действий, не могут внимательно отследить действия партнёра, чтобы подстроиться к ним.

Детям с ОНР III уровня трудно воспроизвести звукослоговую структуру слова: они пропускают согласные в стечении звуков в словах простой и сложной слоговой структуры, пропускают слоги в многосложных

словах. Нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер, чаще всего встречаются ротацизмы и ламбдацизмы, реже – нарушения произношения свистящих и шипящих.

Отмечаются нарушения слуховой дифференциации оппозиционных по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости фонем, а также ошибки различения свистящих и шипящих, вибрантов и смычно-проходных звуков.

Проведённый Осиповой Т.В. [28] эксперимент выявил, что у детей с ОНР III уровня наблюдается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, которое проявляется в снижении возможностей ориентировки в собственном теле, сложности ориентации в пространственной право-лево-сторонней асимметрии, в недостаточном понимании значения предлогов, ошибках установления предметно-пространственных связей между предметами, трудностях понимания расположения геометрических фигур на бумаге. Уровень употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением низкий.

При ОНР развитие грамматического строя речи происходит с большими трудностями, что обусловлено абстрактным значением грамматических категорий и большим числом языковых правил, которым они подчиняются. Механизм возникновения аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы и соотнесения её значения со звуковым образом. Л.Ф. Спирина [38] отмечает, что у детей отмечается большое количество смешений морфем как семантически близких, так и семантически далёких. Ошибки в словообразовании объясняются неумением выделять общность корневых значений из-за бедности словарного запаса, недостаточностью различения средств фонематического выражения и морфологического состава, звуковыми смешениями.

Отмечаются такие ошибки, как смешение окончаний существительных мужского и женского рода, неправильное соотнесение существительных и местоимений, смешение видов глаголов, ошибки в беспредложном и

предложном управлении, неправильное согласование существительных и прилагательных и др.

У детей дошкольного возраста с ОНР III часто отмечаются следующие особенности способности к пересказу: недостаточное понимание причинно-следственных связей между событиями, нехватка речевых средств, трудности планирования плана пересказа. С.Н. Шаховская отмечает, что трудности построения связного высказывания объясняются недостаточностью программирования высказывания и подбора средств выражения из-за скудного словарного запаса. Пересказ отличается обилием нераспространённых предложений, аграмматизмами, стереотипным лексико-грамматическим оформлением, часто нарушается синтаксическая связь предложений, нарушаются смысловая нить повествования.

Речевое развитие детей с ОНР III уровня качественно выше предыдущих. Остаются дефекты произношения сложных звуков, искажения слоговой структуры некоторых слов, аграмматизмы. Достижением этого уровня является и употребление простых предложений, иногда сложных, распространённых. В целом, речь детей становится более понятной.

1.4 Особенности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием III уровня

Одной из структурных единиц языка, служащей для именованья предметов и их качеств, действий, абстрактных понятий является слово. Все слова, которыми оперирует человек обобщённо можно назвать словарным запасом или лексикой.

Однако слово не существует изолированно, оно всегда принадлежит какому-либо семантическому полю – объединению лексем, имеющих общий семантический признак.

Из-за нарушения электрической активности стволовых областей мозга, как отмечает М.Н. Фишман [9], у детей с ОНР III уровня процесс семантизации слов носит патологический характер – речь развивается за счёт

накопления словаря автономных слов, а не обогащения лексико-грамматических средств.

Халилова Л.Б. [39] пишет, что нарушения семантического порядка – следствие дисгармоничного состояния когнитивно-семантических структур, которые провоцируют явные сложности декодирования лингвистической информации.

У детей с ОНР III уровня в парадигматических ассоциациях больше отношений, сформированных по типу аналогии, чем по типу противопоставления или родовидовых. Подтверждение этому мы находим в исследованиях Л.В. Лопатиной [22]: антонимы дети создают путём прибавления элемента отрицания, а не употребления другого слова, противоположного по значению.

По данным Архиповой Е.В. [9], дети с ОНР III уровня при стёртой дизартрии мало используют в речи обобщающие слова, затрудняются в использовании слов-антонимов и эпитетов.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [37] отмечают разницу в объёме активного и пассивного словаря (пассивный больше), замену названий частей предметов названием самого предмета, названий действий – словами, близкими по обстоятельствам и внешним признакам, а названий предмета – глаголом, характеризующим его назначение.

По наблюдениям Р.И. Лалаевой [37], дети с ОНР III уровня используют в качестве замещающих слов те, что чаще используют в речевой практике. У дошкольников отмечается неточность употребления слов, вербальные парафазии, трудности актуализации словаря. Ограниченность словаря проявляется в незнании названий некоторых ягод, животных, рыб, цветов, профессий и других семантических категорий, которые дети с нормой речи уже усвоили.

Сложности у детей с ОНР III уровня возникают при актуализации словаря глаголов, прилагательных и слов с обобщённым или отвлечённым

значением, значением оценки, качества состояния. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие повседневные действия ребёнка.

Дети с ОНР III уровня проявляют узкое понимание значения слова, ситуативное употребление слов, когда слово не вводится в контекст при оречевлении других ситуаций. Вербальные парафазии выражаются в замене слов одного семантического поля: например, замены существительных одного родового понятия. Заменяя прилагательные, дети проявляют неумение выделить существенные признаки, различить качества предметов. Глаголы дети заменяют из-за неспособности дифференцировать действия и выделять оттенки значений.

Н.В. Серебрякова [37] считает, что процесс поиска нужного слова производится и на основе семантических полей, и на основе звукового образа слова. Выделяя значение слова, дошкольник сличает его со звуковым образом в памяти, но из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания приходит к ошибочному выбору. Однако на основе слухового образа он пытается правильно воспроизвести слово, что говорит о большей сохранности слухового контроля, нежели кинестетических образов слов.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова [37] пришли к выводу, что у детей с ОНР позднее, чем у детей с нормой, формируются семантические поля, смысловые связи в них ограничены, ассоциативные связи случайны и немотивированны.

Данные особенности словарного запаса детей с ОНР, по мнению Л.Б. Халиловой [38], возникают из-за низкой степени интеграции языкового мышления, недостаточности его регулирующей функции, ошибок в трансформационных операциях, которые служат основой для перевода лексических значений в плоскость лингвистической семантики.

Несмотря на большое количество исследований, направленных на особенности словарного запаса у детей с ОНР, материалов по изучении состояния эмоциональной лексики у данного контингента дошкольников критически мало.

Результаты исследования Т.В. Артемьевой [6] показали, что у многих дошкольников не получилось воспроизвести предложение с интонацией радости, грусти, испуга, удивления. Наименьшие трудности вызывало произнесение предложения с интонацией радости.

Большой вклад в исследование эмоциональной лексики внесла И.Ю. Кондратенко. Она провела полную диагностику состояния эмоциональной лексики у детей с ОНР III уровня. Рассмотрим результаты её исследования.

И.Ю. Кондратенко [19] выяснила, что, пытаясь определить и назвать по картинке выражение лица человека, дети с ОНР смешивают понятия при определении состояния "грусти" со "злостью", "испугом", "злости" с "испугом", "испуга" с "радостью", "удивления" со "злостью". Легко им давалось различать состояния радости, грусти и злости, сложно – испуга и удивления.

При подборе синонимов к словам эмоциональной лексики детям было характерно создать слово-синоним с помощью частицы не-, подбирать слова-синонимы очень широкого значения (весёлая – добрая и т.п.), использовать смысловые замены на основе недостаточной дифференциации семантики слов, ситуативной связи и замены частей речи. При подборе антонимов дети допускали такие же ошибки, как при подборе синонимов.

В свободной речи, рассказе дети с ОНР употребляют эмоциональную лексику реже, чем дети с нормой речи; лексемы однообразны и часто повторяются. Употребляемые эмоциональные слова часто относились к группе существительных и прилагательных, словам, передающим эмоциональное отношение путём морфологических преобразований.

Т.В. Устинова [36] отмечает, что около 20 % детей с ОНР могут правильно объяснить значение эмоциональных лексем. Часто характеристику значения они начинали с приведения в пример какой-либо ситуации со словами "это когда...". По просьбе экспериментатора назвать ласковые слова, дети с ОНР называли слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами,

тогда как у детей с нормой речевого развития это были единичные случаи. При подборе синонимов некоторые дети показывали непонимание значений слов (например, "лживый" – "лыжник", "ложка"). Сравнивая категории детей с ОНР и детей с нормой речи, Т.В. Устинова приходит к выводу, что дети обеих групп нуждаются в обогащении эмоциональной лексики, хотя категория детей с ОНР всё-таки в большей степени.

Таким образом, все исследователи эмоциональной лексики у детей с ОНР сходятся во мнении – категория эмоциональных слов нуждается в обогащении, она ограничена. Дети с ОНР не до конца понимают значения слов, подбирая синонимы с опорой больше на слуховое восприятие, а не на смысловое значение морфем слова. Дошкольники мало употребляют эмоциональную лексику, а если и используют, то однообразную и повторяющуюся, плохо различают мимическое выражение эмоций и не могут дать им название. В целом, закономерности нарушения эмоциональной лексики у детей с ОНР схожи с тенденциями нарушения общего словарного запаса – создание синонимов и антонимов с помощью частицы отрицания, неточность употребления слов из-за непонятности значения, активный словарь меньше, чем пассивный.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Эмоции концентрируются в словах. Вербально эмоции можно выразить двумя способами – с помощью просодических характеристик и с помощью эмоциональной лексики. Эмоции могут быть выражены словами с номинацией эмоционального состояния (добрый, злой), так и с помощью эмоционально окрашенных лексем, чувственного фона. Наиболее устойчивая группа эмоциональных слов – с первоначальным значением чувственного оттенка. Вербализация чувств – это констатация факта наличия чувственного переживания. Способность к вербализации чувств у всех людей разная, но её можно развивать.

Формирование эмоций начинается во внутриутробном периоде, вербализации чувств – во младенчестве (эмоционально окрашенный лепет), эмоциональной лексики – в раннем возрасте. Эмоциональная лексика формируется всю жизнь, т.к. постоянно можно пополнять словарь эмоциональных лексем и совершенствовать навык вербализации эмоций. Усвоение эмоциональной лексики, как и любой лексики, происходит в деятельности, в процессе социального научения, при чём дошкольный возраст является для этого процесса сенситивным периодом.

Категория детей с ОНР III уровня многообразна. Дети с ОНР имеют психические, физические и речевые особенности развития.

Лексический запас детей с ОНР резко отличается от такового у детей с нормой развития. К сожалению, особенностям эмоциональной лексики данной категории детей посвящено мало исследований, однако те, что есть, указывают на ограниченность использования детьми с ОНР эмоциональных лексем, непонимания значения многих слов. Эмоциональная лексика детей с ОНР нуждается в обогащении и коррекции.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Методы и приёмы, организация и содержание эксперимента по изучению эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Мы изучили состояние эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также провели сопоставительный анализ результатов исследования, для того чтобы выяснить, возможно ли спонтанное развитие эмоциональной лексики у ребёнка по мере взросления и, если признаки недоразвития сохраняются, доказать необходимость коррекционной работы.

Исследование проходило на базе МДОУ № 426 г. Челябинска, а также МС(к)ОУ школы-интерната № 11 для детей с тяжёлыми нарушениями речи. В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и 4 ребёнка младшего школьного возраста (8-9 лет) с логопедическим заключением "Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия."

В ходе обследования состояния эмоциональной лексики у дошкольников и школьников мы решали следующие задачи:

- 1) определить уровень развития словаря общеупотребительной лексики;
- 2) выявить уровень понимания эмоций как у себя, так и у других людей;
- 3) выяснить уровень развития словаря эмоциональной лексики.

Исследование построено по методике И.Ю. Кондратенко, представленной в её монографии. Картинный материал был взят из альбома для логопедов О.Б. Иншаковой, а также из "Тематического словаря в картинках. Мир человека: Я, мои чувства, настроение, эмоции"

А.Д. Вильшанской и "Радуюсь, злюсь, боюсь — азбука развития эмоций"
М. Лебедевой.

В работе с детьми использовались базовые эмоциональные состояния: радость, грусть, злость, испуг, удивление. Эти эмоции понятны и могут быть изображены графическими средствами и отражены в лицевой экспрессии.

В соответствии с возрастом детей мы определили основные направления исследования:

1. Исследование словаря общеупотребительных слов.
2. Исследование способности детей правильно выразить эмоциональное состояние с помощью мимики лица.
3. Исследование употребления эмоциональной лексики детьми.
4. Исследование понимания детьми своего эмоционального состояния.

Процедура исследования и инструкции к заданиям приведены в приложении.

На первом этапе исследовались особенности словаря общеупотребительных слов: детям предлагалось назвать по картинке части тела и лица, подобрать к картинкам обобщающие слова, придумать к слову антоним, охарактеризовать предмет с помощью слова-прилагательного. Целью этапа было выяснение состояния нейтральной лексики для сопоставительного анализа лексических ошибок эмоциональной и нейтральной лексики. Задачей детей было подобрать слово, действие или признак предмета по картинке. При предъявлении картинки ребёнку задавались вопросы "Что это?", "Кто это?", "Что он делает?", "Какой, какая, какие?". Задание на подбор антонимов проводилось с целью выяснения способности детей ориентироваться в словах одного семантического поля. Логопед называл слова, а ребёнку предлагалось сказать наоборот.

Оценка выполнения:

3 балла – правильно выполнил задание без подсказки,

2 балла – потребовалась незначительная помощь или ребёнок выполнил задание сам, но с 1-2 ошибками,

1 балл – потребовалась помощь, наводящие вопросы или у ребёнка было много ошибок,

0 баллов – задание выполнено неверно, несмотря на подсказки и наводящие вопросы.

Второй этап направлен на изучение паралингвистических средств общения. Целью этапа было выяснение способности детей правильно выразить эмоциональное состояние с помощью мимики лица. Оценивалась способность детей понять значение слова и, правильно используя мимику, показать его на лице. Ребёнку предлагалось показать, как он радуется, грустит, злится, удивляется, пугается.

Оценка выполнения:

3 балла – правильно показал все выражения лица,

2 балла – показывал выражения лица, но невыразительно, самостоятельно исправлял ошибки,

1 балл – неверно показывал выражение лица, ошибки не исправлял,

0 баллов – задание выполнено неверно, несмотря на подсказки и наводящие вопросы.

Третий этап включал в себя углублённое обследование эмоциональной лексической системы языка и состоял из трёх заданий. Задачей первого задания было определить и назвать эмоциональное состояние человека по фотографии. Картинный материал представлен пятью фотографиями, на которых люди выражением лица демонстрируют грусть, радость, злость, испуг и удивление. Следующее задание было также направлено на называние эмоционального состояния человека, но уже в контексте ситуации. От ребёнка требовалось назвать эмоцию, которую испытывает человек, и сказать, что данную эмоцию вызвало. Проверялись навыки установления причинно-следственных связей – способность найти причину, вызвавшую эмоцию. Третьим заданием было составить рассказ по серии сюжетных картин и придумать, что бы сказали герои истории на той или другой картинке, что бы они почувствовали. Этим заданием проверялась

способность детей к интонационному выражению чувств, проверялось, используют ли они различные виды эмоциональной лексики в связной речи.

Оценка выполнения:

3 балла – правильно выполнил задание без подсказки, правильно назвал причину эмоции, рассказ отличался последовательностью и выразительностью,

2 балла – потребовалась незначительная помощь или ребёнок выполнил задание сам, но с 1-2 ошибками, неправильно определил причину эмоции, рассказ был нераспространённым, невыразительным,

1 балл – потребовалась помощь, наводящие вопросы или у ребёнка было много ошибок, не смог назвать причину эмоции, не соблюдал логику событий при составлении рассказа по картинкам,

0 баллов – задание выполнено неверно, несмотря на подсказки и наводящие вопросы, отказ от выполнения задания.

Четвёртый этап был направлен на изучение навыков рефлексии у детей, способность соотнести испытываемую эмоцию и ситуацию. Ребятам предлагалось вспомнить ситуации, которые вызвали у них радость, злость, грусть, испуг или удивление по инструкции: "Подумай и скажи, когда ты злишься? (радуешься, боишься, удивляешься, грустишь)".

Оценка выполнения:

2 балла – задание выполнил сам без уточняющих или наводящих вопросов,

1 балла – потребовалось дополнительное разъяснение задания, наводящие вопросы,

0 балл – не смог ответить на вопрос даже с помощью педагога или отказался выполнять задание.

2.2 Состояние эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня

2.2.1 Состояние эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В исследовании принимали участие 5 детей 6-7 лет с логопедическим заключением "ОНР III уровня, стёртая дизартрия". Дети дошкольного возраста охотно шли на контакт, им было интересно выполнять задания обследования.

Все дети правильно называли части тела и лица. Обобщающие слова для них подобрать было сложнее: некоторые дети вместо слова "обувь" говорили "сапоги". Также мы столкнулись с тем, что дети не знают некоторых предметов (например, предметы, которые они не смогли назвать: пиджак, валенки, галоши, ботинки, кастрюля, джинсы). Также не развит у них и глагольный словарь: дети путали близкие по смыслу глаголы (вместо "дятел стучит" – "дятел бьёт дерево", "дятел рубит дерево", "лошадь скачет" – "лошадь бежит", "лошадь прыг-прыг"). При подборе антонимов у детей также возникали трудности смешения значений слов (вместо "дом высокий/низкий" они говорили "дом большой/маленький"). Также исследование показало, что словарь прилагательных детей с ОНР III уровня ограничен. Результаты исследования словаря общеупотребительных слов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка результатов исследования словаря общеупотребительных слов у детей старшего дошкольного возраста

Задание	Количество детей			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Назвать части тела и лица	0	0	0	5
Назвать предметы и подобрать обобщающее слово	0	0	2	3
Назвать действие по предъявленной картинке	0	3	2	0
Подобрать антонимы	0	0	2	3

Продолжение таблицы 1

Подобрать качественное прилагательное	0	2	2	1
---------------------------------------	---	---	---	---

Исследование способности детей выразить эмоциональное состояние с помощью мимики лица показало, что наиболее легко дети с ОНР III уровня воспроизводят реакцию радости, грусти и злости (5 из 5 детей справились с заданием). Эмоции испуга и удивления детям давались сложнее, так как они похожи между собой. Чаще удивление детей было похоже на радость, а испуг выглядел как удивление.

Дети затруднялись назвать по фотографии эмоции удивления и испуга; радость, страх и гнев они определяли легко, потому что эти эмоции наиболее дифференцированы между собой, мышцы лица принимают характерное положение, эти эмоции долгоиграющие, тогда как выражение удивления и испуга проходит на лице за несколько секунд и между собой мимика этих эмоций очень схожа. Также дети путали мимику удивления и злости.

Назвать эмоцию человека в контексте ситуации по сюжетной картинке было для детей легко, так как им в этом помогали предметы окружающей обстановки и общее настроение картинки. Однако эмоциональную лексику они часто употребляли неточно. Например, при просмотре картинки "Радость" мальчик сказал: "Девочка чувствует хорошо, потому что прыгает, весёлая", а на картинку "Злость" мальчик отреагировал так; "Плохо, сердитая. Мальчик птички бьёт. Он злится на птичек." Некоторые дети неправильно истолковывали эмоции и их причины: "Девочка грустит, потому что у неё только книжка, фломастеры и мишка" – реакция на картину "Страх", где девочка играла и испугалась карканья вороны.

При составлении рассказа у ребят наблюдались типичные для детей с ОНР III уровня ошибки: нарушения согласования частей речи в предложении, нетипичное строение предложений, отсутствие плавности рассказа, ограниченное употребление слов. Приведём несколько примеров рассказов детей по серии картин "Спасение мышонка".

Артём:

Кошка на с мышка побежала вот сюда, потом застряла там мышка. Потом обернулась доставать её и ушла, а мышка что говорить. Кошка бы подумала: "Съесть." Кошка не знала, как достать. Мышка сказала: "Кошка какая-то некрасивая."

Артём (2):

Мышка в бутылку залезла, кот смотрит, достаёт, достаёт и уходит. Кот такой смешной! Мышка думала, что он её съест. Ей было страшно. Кот чувствовал хорошо. Радовался сначала, потом злился.

Макар:

Кот ловит мышь. Мышь спряталась в банку. Кот её доставает. Кот ушёл, а мышка ещё сидит там. Мышка злилась и испугалась. Кот думал, что поймает. Был злой и расстроенный.

Илья:

Котик залез в банку. Котик посмотрел на мышку. Хотел лапой её достать, тянулась – тянулась, но не дотянулась. Мышка чувствовала, что можно залезть в банку. Ей было страшно. Котик сказал: "Я тебя достану!"

В данных примерах мы можем увидеть как полное отсутствие потребления эмоциональной лексики (Артём 1), так и большое её количество (Макар, Артём 2). В целом, некоторые дети правильно определяют эмоции героев, а некоторые дети заменяют эмоциональную лексему прямой речью (Илья: "Я тебя достану!").

Результаты исследования употребления эмоциональной лексики детьми старшего дошкольного возраста проанализированы в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка результатов исследования употребления эмоциональной лексики детьми старшего дошкольного возраста

Задание	Количество детей			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Назвать эмоцию человека по фотографии	0	3	2	0

Продолжение таблицы 2

Назвать эмоцию человека в контексте ситуации по сюжетной картинке	0	0	2	3
Составить рассказ по серии сюжетных картинок и описать эмоции героев	0	1	3	1

Исследование понимания детьми своего эмоционального состояния показало, что ребята могут сказать, в каких ситуациях какие эмоции вероятнее всего возникнут. Однако некоторые дети легко вспоминали примеры ситуаций из жизни, вызвавшие эмоции, а некоторые (два ребёнка) затруднялись с ответом, даже не могли вспомнить ситуации, вызвавшие радость. Оценка результатов исследования понимания детьми своего эмоционального состояния представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Оценка результатов исследования понимания детьми своего эмоционального состояния

Задание	Количество детей		
	0 баллов	1 балл	2 балла
Понимание детьми своего эмоционального состояния	2	2	1

Таким образом, результаты исследования показывают, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня ограничен словарный запас глаголов, существительных, прилагательных. Дети плохо с помощью мимики выражают эмоции испуга, удивления и не могут назвать их по фотографии. В разговоре эмоциональные лексемы часто заменяют общеоценочными словами "плохо", "хорошо". Частота употребления эмоциональной лексики при составлении рассказа по серии сюжетных картин различна.

2.2.2 Состояние эмоциональной лексики у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В исследовании приняло участие 4 ребёнка из второго класса (возраст 8 – 9 лет) с логопедическим заключением "ОНР III уровня. Дизартрия."

Ученики правильно называли части тела и лица, подбирали обобщающие слова. Глагольный словарь у них более развит, чем у дошкольников, семантических ошибок практически не было ("гром стучит").

Значительные затруднения возникли при подборе антонимов (высокий дом называют большим, низкий – маленьким и т.п.), словарь прилагательных небольшой.

В таблице 4 представлена оценка результатов исследования словаря общеупотребительных слов.

Таблица 4 – Оценка результатов исследования словаря общеупотребительных слов у младших школьников

Задание	Количество детей			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Назвать части лица и тела	0	0	0	4
Назвать предметы и подобрать обобщающее слово	0	1	2	1
Назвать действие по предъявленной картинке	0	0	4	0
Подобрать антонимы	0	1	3	0
Подобрать качественное прилагательное	0	1	2	1

Дети показали высокую способность выразить эмоциональное состояние с помощью мимики, хотя и были особенности, характерные для детей с дизартрией (ограниченная подвижность мышц лица). В отличие от детей дошкольного возраста, младшие школьники различали мимику удивления, испуга и радости.

Младшие школьники легко называли по фотографии эмоциональное состояние человека и могли объяснить, почему решили так, а не иначе. Обращали внимание на черты лица и сравнивали эмоции.

Учащимся не составило труда опознать эмоциональное состояние по сюжетной картинке, где они обращали внимание не только на выражение лица, но и на контекст действия. Все дети объясняли, что "Девочка радостная, потому что у неё день рождения: тут торт и подарки на столе." То

есть дети школьного возраста способны осознанно проанализировать эмоции человека.

Однако при составлении рассказа младшие школьники также показали классическую картину ОНР III уровня. Наблюдалисьperseverации, обрывочность повествования, ограниченность лексики. Для сравнения также приведём примеры рассказов младших школьников по серии картин "Спасение мышонка".

Алиса:

Кошка хотела мышку поймать и мышка была в бутылке. Потом кошка не могла достать и она считала, что не могла достать. А мышка внизу была. И она обиделась и ушла. Мышка была испуганная, а кот хитрый.

Серафим:

Кот увидел мышку. Мышка увидела ту бутылку. В бутылку она залезла. Котик хочет увидеть мышку. Потом достать. Никак не может. А мышка остаётся. Кот думает: "Наконец-то еда! Сейчас поем!" Мышка чувствует страх: "Меня сейчас съедят!" Потом котик немного удивился, а мышка порадовалась. Потом гнев, расстроился и уходит. Мышка радуется: "Хотя б не съели."

Макар:

Кошка гоняется за мышкой, а мышка в банку залезла. Кошка пыталась схватить мышку, но не смогла и пошла. Кошка чувствовала гнев. Мышка испугалась. Мышка чувствовала радость.

Артём:

Кошка бегала за мышкой, потом она забежала в банку, она пыталась вытащить, у неё не получилось. Она ушла, а мышка осталась сидеть. Кот чувствовал злость: "Стой!" Мышка чувствовала радость: "Уходи, я отсюда не выйду!" Кот чувствовал грусть: "Всё, я ухожу."

Алиса и Макар показали низкий уровень употребления эмоциональных лексем при характеристике чувств героев (2 слова). Чаще всех лексику

эмоций использовал Серафим (7 слов). Также дети выражали эмоции героев через интонацию и другие просодические компоненты.

Оценка результатов исследования употребления эмоциональной лексики младшими школьниками представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Оценка результатов исследования употребления эмоциональной лексики младшими школьниками

Задание	Количество детей			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Назвать эмоцию человека по фотографии	0	0	1	3
Назвать эмоцию человека в контексте ситуации по сюжетной картинке	0	0	0	4
Составить рассказ по серии сюжетных картинок и описать эмоции героев	0	0	4	0

При исследовании уровня осознания своего эмоционального состояния дети младшего школьного уровня показали примерно такие же результаты, как и дошкольники. Хотя спектр ситуаций, вызывающих эмоции расширился. ("Радуюсь интересным урокам", "Грущу, когда в школе много замечаний"), двое из четырёх детей не смогли ответить на вопрос задания; один ребёнок отвечал с подсказкой; один ответил самостоятельно.

Результаты исследования понимания детьми своего эмоционального состояния представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Оценка результатов исследования понимания детьми своего эмоционального состояния

Задание	Количество детей		
	0 баллов	1 балл	2 балла
Понимание детьми своего эмоционального состояния	2	1	1

Дети школьного возраста затрудняются в назывании антонимов, у них ограничен словарный запас прилагательных и глаголов. Из-за ограничения подвижности мышц лица им присуще слабое выражение эмоций мимически. Дети хорошо различают по фотографиям все эмоции, при составлении рассказа по серии сюжетных картин употребляют эмоциональную лексику и

стараятся выразить интонационно эмоции (более или менее успешно). Не всегда правильно определяют своё эмоциональное состояние, слабый уровень рефлексии.

2.2.3 Сопоставительный анализ состояния эмоциональной лексики старших дошкольников и младших школьников

Сравним состояние словаря общеупотребительных слов. Дети обеих групп правильно называли части лица и тела. Обобщающие слова для детей младшего школьного возраста подобрать было проще, однако и они, и дошкольники затруднялись дать названия предметам, которые в повседневной жизни используют редко (валенки, пиджак, ботинки и др.). В обеих группах наблюдались схожие ошибки в составлении пар антонимов: происходит смешение смысла слов (высокий – маленький, узкий – толстый и т.п.). Количество прилагательных в активном словаре у младших школьников, по сравнению с дошкольниками, не прибавилось.

Зато способность младших школьников выразить эмоции на лице развилась: они лучше, чем дошкольники, могут управлять своим лицом и не путают эмоциональные состояния. По фотографиям дошкольники затрудняются определить, смешивают удивление, злость, испуг и радость, у младших школьников таких ошибок не наблюдается. Не исключено, что это связано и с развитием эмпатии, и с развитием мимики, а, может быть, и с пополнением словаря эмоциональной лексики.

Умение определять эмоциональное состояние в контексте с возрастом совершенствуется – это видно по тому, как дошкольники ещё затрудняются назвать причины эмоций по сюжетной картине, а младшие школьники спокойно справляются с задачей и ещё строят предположения относительно дальнейшего развития ситуации.

Младшие школьники больше употребляют эмоциональных лексем в высказываниях, чем старшие дошкольники. Мы связываем это с развитием у школьников эмоционального интеллекта и совершенствованием форм

коммуникации. Но, несмотря на это, у младших школьников сохраняются специфические для общего недоразвития речи особенности связного высказывания.

Также не слишком увеличился и уровень осознания своих эмоций и настроений. В отрыве от конкретной ситуации и старшим дошкольникам, и младшим школьникам очень трудно проанализировать свои эмоции. И, хотя сейчас это не им не приносит неудобств, развивать рефлекссию нужно, ведь только так возможно самосовершенствование, улучшение качества существования в обществе.

Сравнив результаты исследования детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, можно сделать вывод о том, что выражение эмоций, употребление и понимание эмоциональной лексики, интонационное выражение эмоций нуждаются в коррекции уже в дошкольном возрасте, так как самостоятельно эти компоненты речи у детей с ОНР развиваются к школьному возрасту не в полной степени.

2.3 Коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Развитие словарного запаса, правильного понимания значения слова и уместного употребления его в речи является необходимым условием для становления навыков общения детей с общим недоразвитием речи.

На сегодняшний день ни одна коррекционная программа для детей с общим недоразвитием речи не содержит в себе специализированных приёмов для работы с эмоциональной лексикой.

В примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с нарушениями речи в разделе, посвящённом развитию лексико-грамматических средств языка, в качестве задач указаны расширение значений слов, формирование семантической структуры слова, введение новых слов в речь, умение подбирать антонимы и

синонимы. Именно на достижение результата в этих направлениях и должна быть направлена работа по коррекции эмоциональной лексики.

Полученные данные логопедического исследования состояния эмоциональной лексики позволяют выделить следующие направления коррекционной работы по развитию данной категории словарного запаса:

- дифференциация мимического выражения эмоционального состояния,
- обогащение запаса эмоциональных лексем разных частей речи,
- уточнение значения эмоциональных лексем,
- тренировка интонационной выразительности эмоционального состояния.

Цель коррекционной работы – формирование эмоциональной выразительности высказывания посредством работы над вербальной и невербальной стороной речи.

При разработке игр мы опирались на следующие принципы:

- принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития – игры воздействовали на несколько анализаторов, поэтому их эффективность высока,
- принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи – игры проводятся не изолированно, а в контексте ситуации,
- принцип формирования элементарного осознания языковых явлений использовался при создании игр на подбор антонимов, а также игр, направленных на развитие навыков словоизменения,
- принцип обеспечения активной речевой практики – игры проводятся в разных условиях общения, при чём дети говорят больше, чем логопед.

Рассмотрим некоторые игры и приёмы работы, которые можно использовать на индивидуальных и фронтальных занятиях, а также в любой другой деятельности.

Игры подробно описаны в Приложении 2.

Игры на дифференциацию мимического выражения эмоционального состояния:

- игра "Запомни и повтори",
- игра "Посмотри и повтори",
- игра "Собери лицо",
- игра "Какое у Маши настроение",
- игра "Музыкальная палитра".

Например, в игре "Запомни и повтори" мы тренировали навык зрительного распознавания эмоций, а также закрепление названий этих эмоций в активном словаре. Перед ребёнком раскладывается ряд пиктограмм (не больше пяти), и ребёнку предлагается назвать, какие эмоции изображены на картинках, затем картинки убираются, и ребёнок по памяти называет, какие изображённые эмоции он запомнил.

Игры на обогащение запаса эмоциональных лексем разных частей речи:

- игра "Какое у Маши настроение",
- игра "Расскажи-ка про медведя",
- игра "Кто бы так сказал?",
- игра "Ещё!",
- игра "Закончи предложение",
- игра "Скажи наоборот",
- игра "Собери бусы".

С помощью игры "Ещё!" мы тренировали навыки словоизменения. Ребёнку демонстрировались картинки, на которых одна и та же эмоция в разной степени выражена, и предлагалось по образцу назвать эти эмоции (кот печальный, следующий кот ещё печальнее, а третий кот самый печальный и т.п.).

Игры на уточнение значения эмоциональных лексем:

- игра "Объясни иностранцу",

- игра "Расскажи-ка про медведя",
- игра "Музыкальная палитра".

Игра "Объясни иностранцу" используется для повышения уровня понимания эмоциональной лексики. Педагог говорит, что сегодня к детям в гости пришёл волк-иностранец, и он не понимает некоторых слов, поэтому ему всё надо объяснять. Волк просит объяснить те или иные слова класса эмоциональной лексики, а дети по мере возможности пытаются помочь.

Тренировка интонационной выразительности эмоционального высказывания:

- приём художественного рассказывания стихотворения,
- игра "Угадай настроение Пети",
- игра "Что не так?"
- игра "Расскажи-ка про медведя",
- игра "Кто бы так сказал?",
- приём озвучивания картин.

К примеру, приём озвучивания картин очень помогает при тренировке навыков интонационного выражения высказывания. Логопед показывает детям серию сюжетных картин, вместе с детьми выясняет, что на них происходит, какой герой что бы мог говорить на каждой картине. Затем распределяет роли между детьми, и они озвучивают своих героев.

Данные игры и приёмы помогают научить детей определять и выражать эмоциональные состояния вербальными и невербальными способами, уместно употреблять эмоциональную лексику в связной речи.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи III уровня позволяет улучшить их навыки общения, повысить уровень речевого развития.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Мы разработали методику исследования эмоциональной лексики детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, включающую в себя 4 направления: исследование словаря общеупотребительных слов, исследование способности детей правильно выразить эмоциональное состояние с помощью мимики лица, исследование употребления эмоциональной лексики детьми, исследование понимания детьми своего эмоционального состояния.

Нами было проведено обследование 5 детей старшего дошкольного и 4 детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, дизартрией, выявлены характерные нарушения эмоциональной лексики и произведён сопоставительный анализ результатов исследования.

Мы разработали некоторые игровые методы и приёмы работы по коррекции эмоционально лексики и интонационной выразительности речи детей с общим недоразвитием речи, которые могут использовать как педагоги на занятиях и в совместной образовательной деятельности с детьми, так и родители в общении с детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоции концентрируются в словах. Вербально эмоции можно выразить двумя способами – с помощью просодических характеристик и с помощью эмоциональной лексики. Эмоции могут быть выражены словами с номинацией эмоционального состояния (добрый, злой), так и с помощью эмоционально окрашенных лексем, чувственного фона. Наиболее устойчивая группа эмоциональных слов – с первоначальным значением чувственного оттенка. Вербализация чувств – это констатация факта наличия чувственного переживания. Способность к вербализации чувств у всех людей разная, но её можно развивать.

Формирование эмоций начинается во внутриутробном периоде, вербализации чувств – во младенчестве (эмоционально окрашенный лепет), эмоциональной лексики – в раннем возрасте. Эмоциональная лексика формируется всю жизнь, т.к. постоянно можно пополнять словарь эмоциональных лексем и совершенствовать навык вербализации эмоций. Усвоение эмоциональной лексики, как и любой лексики, происходит в деятельности, в процессе социального научения, при чём дошкольный возраст является для этого процесса сензитивным периодом.

Категория детей с ОНР III уровня многообразна. Дети с ОНР имеют психические, физические и речевые особенности развития.

Лексический запас детей с ОНР резко отличается от такового у детей с нормой развития. К сожалению, особенностям эмоциональной лексики данной категории детей посвящено мало исследований, однако те, что есть, указывают на ограниченность использования детьми с ОНР эмоциональных лексем, непонимания значения многих слов. Эмоциональная лексика детей с ОНР нуждается в обогащении и коррекции.

Нами была разработана методика исследования эмоциональной лексики детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, включающую в себя 4 направления:

исследование словаря общеупотребительных слов, исследование способности детей правильно выразить эмоциональное состояние с помощью мимики лица, исследование употребления эмоциональной лексики детьми, исследование понимания детьми своего эмоционального состояния.

Проведено обследование 5 детей старшего дошкольного и 4 детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, дизартрией, выявлены характерные нарушения эмоциональной лексики и произведён сопоставительный анализ результатов исследования.

Мы разработали некоторые методы и приёмы работы по коррекции эмоционально лексики и интонационной выразительности речи детей с общим недоразвитием речи, которые могут использовать как педагоги, так и родители не только на занятиях, но и в любой другой деятельности.

Таким образом, цель исследования достигнута и задачи решены. Данная выпускная квалификационная работа будет полезна не только логопедам, но и другим специалистам педагогического профиля, а также родителям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аникеева, Л. Ш. Мать и дитя [Текст] / Лариса Аникеева. – Москва : Клуб семейного досуга, 2014. – 512 с.
2. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке [Текст] / Людмила Бабенко. – Свердловск : Изд-во Урал. Унта, 1989. – 184 с.
3. Белова-Давид, Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / Римма Белова-Давид // Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / Под ред. Р. И. Лалаевой. – Москва : Владос, 2011. – 462с.
4. Бреслав, Г. М. Психология эмоций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. "Психология", "Клиническая психология" [Текст] / Гершон Бреслав. – Москва : Смысл: Академия, 2007. – 541 с.
5. Выготский, Л. С. Учения об эмоциях [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Книга по Требованию, 2012. – 160 с.
6. Дель, С. В. Особенности овладения эмоциональной лексикой [Текст] / С. В. Дель, Д. В. Нечаева // Логопед в детском саду. – 2011. – № 3. – С. 5-12.
7. Додонов, Б. И. В мире эмоций [Текст] / Борис Додонов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 139 с.
8. Ермолаева, М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учеб. пособие [Текст] / М. В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева. – Москва : Изд-во МПСИ, 2008.
9. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

10. Зигангирова, Ж. В. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Ж. В. Зигангирова, О. Н. Тверская // Логопед. – 2011. – №1. – С. 35-48.
11. Иванова, Н. В. Особенности освоения связных высказываний детьми старшего дошкольного возраста с III уровня [Текст] / Н. В. Иванова, А. С. Радченко. // Символ науки. – 2017. – №3.
12. Изард, К. Е. Эмоции человека [Текст] / Кэррол Е. Изард. – Москва : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
13. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / Ольга Иншакова. – Москва : Владос, 2008. – 280 с.
14. Исаев, Д. Н. Психическое недоразвитие у детей [Текст] / Дмитрий Исаев. – Ленинград : Медицина : Ленингр. отд-ние, 1982. – 224 с.
15. Исхакова, Л. М. Развитие эмоциональной сферы детей [Электронный ресурс] / Л. М. Исхакова // lib.znate.ru : электр. б-ка. – Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-135078.html>. – Загл. с экрана. – 16.04.2014.
16. Карпунина, Е. П. Особенности пересказа повествовательных текстов старших дошкольников с ОНР III уровня [Текст] / Е. П. Карпунина, С. А. Мусихина. // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №4 (51).
17. Кириллова, Л. А. Особенности звукослоговой структуры слова у дошкольников с ОНР III уровня [Текст] / Л. А. Кириллова, Н. Н. Китаева. // Специальное образование. 2014.
18. Колотовкина, Ю. А. Развитие эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста [Текст] / Ю. А. Колотовкина, В. С. Орловская. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №30.
19. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография [Текст] / Ирина Кондратенко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 240 с.

20. Коротовских, Т. В. Коррекция эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием III уровня [Текст] / Т. В. Коротовских, Ю. С. Пяшкур. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60.
21. Кошкарёва, А. В. Истоки субъективного опыта человека: диада «Мать-ребенок» как объект психолого-физиологического исследования [Текст] / А. В. Кошкарёва, О. В. Нифифорова. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №16-1.
22. Ластовкина, И. В. Результаты исследования глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. В. Ластовкина // Специальное образование. – 2016. – №12.
23. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. // Основы теории и практики логопедии. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 67-85.
24. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Александр Леонтьев. – Москва : Академия, 2008. – 287 с.
25. Лук, А. И. Эмоции и личность [Текст] / Александр Лук. – Москва : Знание, 1982. – 175 с.
26. Мальцева, Т. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Ю. Мальцева. // Достижения науки и образования. – 2016. – №3 (4).
27. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры [Текст] : пособие для практ. работников дошк. учреждений / Вера Минаева. – Москва : АРКТИ, 1999. – 48 с.
28. Осипова, Т. В. Сформированность предложно-падежных конструкций у детей 5-6 летнего возраста с ОНР III уровня [Текст] / Т. В. Осипова. // The Newman in Foreign policy. – 2017. – №37 (81).
29. Петросян, Е. Ю. Нейрофизиологические и психологические аспекты гестации [Текст] / Е. Ю. Петросян, Ю. И. Савченков // Сиб. мед. журн. (Иркутск). – 2004. – №3.

30. Плотникова, Ю. П. Работа над эмоционально-экспрессивной лексикой в IV-V классах на уроках русского языка [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. / Плотникова Юлия Петровна. – Москва, 1973. – 184 с.
31. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Изд. 2-е. – Москва : Просвещение, 1976.
32. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 705 с.
33. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций [Текст] / Павел Симонов. – Москва : Наука, 1981.
34. Тимофеева, С. А. Развитие эмоционального мира дошкольников с нарушением зрения и речи [Текст] / С. А. Тимофеева // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 8. – С. 36 – 38.
35. Трунов, Д. Г. Уровни вербализации эмоционального опыта [Текст] / Д. Г. Трунов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – №1 (13).
36. Устинова, Т. В. Формирование экспрессивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития и общим недоразвитием речи [Текст] / Т. В. Устинова // The Newman in Foreign policy. – 2017. – №37 (81).
37. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
38. Халилова, Л. Б. Типология речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования) [Текст] / Л. Б. Халилова, Д. Р. Заимян. // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №1.

39. Халилова, Л. Б. Психолингвистические аспекты изучения речевой коммуникации детей с недоразвитием речи [Текст] / Л. Б. Халилова. // Вестник УРАО. – 2010. – №1.
40. Холмогорова, А. Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни [Текст] / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 1. – С. 48-56.
41. Шадринцева, О. В. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-его уровня [Текст] / О. В. Шадринцева // Челябинский гуманитарий. – 2010. – №1 (10).
42. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. [Текст] / Виктор Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с.
43. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие [Текст] / Состав. К. Ф. Седова. Н. Х. Швачкин – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с.
44. Шишкеедов, П. Н. Общая психология [Текст] / Павел Шишкеедов. – Москва : Эксмо, 2009. – 284 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика исследования состояния эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи

1) Исследование словаря общеупотребительных слов.

а) Назвать части тела и лица.

Процедура: ребёнку предлагается посмотреть на картинку и назвать части тела и лица.

Инструкция: "Посмотри на картинку. Кто на ней нарисован? Назови части тела куклы. Назови части лица."

б) Назвать предметы и подобрать обобщающее слово.

Процедура: ребёнку предлагаются картинки одного семантического поля. Каждый предмет нужно назвать, а затем подобрать обобщающее слово.

Инструкция: "Посмотри на картинки. Что на них нарисовано? Как назвать все предметы одним словом?"

в) Назвать действие по предъявленной картинке.

Процедура: предлагаются для рассмотрения картинки, на которых происходит какое-либо действие. Детям предлагается подобрать глагол, описывающий это действие.

Инструкция: "Посмотри на картинку. Что на ней происходит?"

г) Подобрать слова, противоположные по значению (антонимы).

Процедура: ребёнку предлагается картинка с двумя предметами, отличающимися одним признаком, который дети должны назвать.

Инструкция: "Посмотри на картинку. Что на ней нарисовано? Чем отличаются эти предметы?"

д) Подобрать прилагательное, характеризующее качество предмета.

Процедура: предлагается предметная картинка, к которой нужно подобрать качественное прилагательное.

Инструкция: "Посмотри на картинку. Что на ней нарисовано? (например, лимон) Какой на вкус лимон? Какого лимон цвета?"

Оценка выполнения:

3 балла – правильно выполнил задание без подсказки,

2 балла – потребовалась незначительная помощь или ребёнок выполнил задание сам, но с 1-2 ошибками,

1 балл – потребовалась помощь, наводящие вопросы или у ребёнка было много ошибок,

0 баллов – задание выполнено неверно, несмотря на подсказки и наводящие вопросы.

2) Исследование способности детей правильно выразить эмоциональное состояние с помощью мимики лица.

Процедура: ребёнку предлагается имитировать на лице выражение какой-либо эмоции (радость, грусть, злость, испуг, удивление).

Инструкция: "Покажи, как ты радуешься (грустишь, злишься, боишься, удивляешься)."

Оценка выполнения:

3 балла – правильно показал все выражения лица,

2 балла – показывал выражения лица, но невыразительно, самостоятельно исправлял ошибки,

1 балл – неверно показывал выражение лица, ошибки не исправлял,

0 баллов – задание выполнено неверно, несмотря на подсказки и наводящие вопросы.

3) Исследование употребления эмоциональной лексики детьми.

а) Назвать эмоцию человека по фотографии.

Процедура: ребёнку предлагаются фотографии, на которых изображён один и тот же человек, но с разным выражением лица, показывающим радость, грусть, злость, испуг и удивление.

Инструкция: "Посмотри на фотографии. Как ты думаешь, что чувствует этот человек? Как ты это определил?"

б) Назвать эмоцию человека в контексте ситуации по сюжетной картинке.

Процедура: детям предлагается сюжетная картинка, герой которой показывает яркое эмоциональное состояние. Ребёнок должен определить и назвать эмоциональное состояние героя.

Инструкция: "Посмотри на картинку. Что чувствует человек, который на ней изображён? Как ты это понял? Как ты думаешь, почему этот человек радуется? (злится, боится и т.д.)"

в) Составить рассказ по серии сюжетных картинок и описать эмоции нарисованных героев.

Процедура: ребёнку предлагается составить рассказ по серии сюжетных картинок "Спасение мышонка", а затем, сначала от лица мышки, потом от лица кота, попробовать озвучить картинки и определить, что чувствуют герои в начале истории и в конце.

Инструкция: "Посмотри на картинки. Расскажи, что здесь происходит. Как ты думаешь, что чувствует кошка/мышка?"

Оценка выполнения:

3 балла – правильно выполнил задание без подсказки, правильно назвал причину эмоции, рассказ отличался последовательностью и выразительностью,

2 балла – потребовалась незначительная помощь или ребёнок выполнил задание сам, но с 1-2 ошибками, неправильно определил причину эмоции, рассказ был нераспространённым, невыразительным,

1 балл – потребовалась помощь, наводящие вопросы или у ребёнка было много ошибок, не смог назвать причину эмоции, не соблюдал логику событий при составлении рассказа по картинкам,

0 баллов – задание выполнено неверно, несмотря на подсказки и наводящие вопросы, отказ от выполнения задания.

4) Исследование понимания детьми своего эмоционального состояния.

Процедура: ребёнку предлагается проанализировать свои эмоции: в каких ситуациях он злится (радуется, грустит, боится, удивляется).

Инструкция: "Подумай и скажи, когда ты злишься (радуешься, грустишь, боишься, удивляешься)?"

Оценка выполнения:

2 балла – задание выполнил сам без уточняющих или наводящих вопросов,

1 балла – потребовалось дополнительное разъяснение задания, наводящие вопросы,

0 балл – не смог ответить на вопрос даже с помощью педагога или отказался выполнять задание.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Приёмы и игры, направленные на коррекцию состояния эмоциональной лексики

1. Приём вербализации эмоционального состояния.

Цель: пополнение запаса эмоциональной лексики, развитие навыка рефлексии.

Описание: в какой-либо ситуации деятельности взрослый должен стараться употреблять как можно чаще эмоциональную лексику. Например, на празднике можно сказать ребёнку: "Смотри, какие дети радостные, как они улыбаются. Наверное, им весело." или "Сегодня мне грустно, потому что на улице пасмурно. Как себя чувствуешь ты?".

2. Игра "Запомни и повтори".

Цель: тренировка зрительного распознавания эмоций и памяти, закрепление названия эмоций в активном словаре.

Описание: игра представляет собой ряд пиктограмм с изображением эмоций (один подход в игре – не больше 5 пиктограмм). Ребёнок должен назвать эмоцию, изображённую на каждой пиктограмме, запомнить. Затем логопед закрывает пиктограммы листом бумаги, а ребёнок называет названия тех, что запомнил. Порядок называния не важен.

Инструкция: Посмотри на картинки. Скажи, какой человек на первой картинке? Посмотри внимательно и запомни, я закрою листочком картинку, а ты скажи, какие выражения лиц были на них нарисованы?

Примеры пиктограмм представлены на рисунке 1.



*Радостный, веселый
довольный*



Грустный, печальный

Рисунок 1.

3. Игра "Посмотри и повтори".

Цель: развитие навыка считывания эмоций и собственно мимических навыков.

Описание: педагог показывает пиктограмму с изображением эмоции, а дети должны назвать эмоцию и изобразить её на лице. Для самоконтроля желательно дать детям зеркала.

Инструкция: Посмотри на картинку. Какая эмоция на ней нарисована? Попробуй сделать также.

4. Игра "Собери лицо".

Цель: развитие навыка различения эмоций.

Описание: игра содержит в себе мозаику: лицо и части лица. Ребёнок собирает лицо с той эмоцией, которую попросил собрать педагог. Обращается внимание ребёнка на положение бровей, глаз, рта.

Инструкция: Собери лицо, которое показывает ... (радость, грусть и т.д.).

Пример наглядного материала представлен на рисунке 2.



Рисунок 2.

5. Игра "Какое у Маши настроение".

Цель: закрепление навыка соотнесения выражения лица и названия эмоции, определения причины эмоции.

Описание: ребёнку даются сюжетные картины, на которых нарисована девочка в ситуации, подразумевающей эмоции грусти, радости, злости, испуга или удивления (день рождения, на прогулке и т.д.). Ребёнок подбирает выражение лица с той эмоцией, которая соответствует обстановке и составить предложение по типу "Маша грустная, потому что ..."

Инструкция: Посмотри на картинку. Подбери Маше нужное лицо, чтобы было видно, что она чувствует. Почему ты выбрал такое выражение лица? Как ты думаешь, почему Маша ... (радуется, злится и др.).

6. Игра "Музыкальная палитра".

Цель: развитие понимания связи между музыкой и эмоциями, рефлексия своего эмоционального состояния, совершенствование навыков вербального и невербального выражения эмоций.

Описание: педагог подбирает музыку, которая наиболее удачно характеризует эмоции радости, грусти, злости, испуга, удивления (например, пьесы из "Детского альбома" П.И. Чайковского), прослушивает с детьми какую-либо пьесу, объясняет название пьесы, выясняют эмоциональный фон, что именно почувствовал каждый ребёнок. Затем ребёнок рисует образ, который ему представился при прослушивании пьесы (например, куклу в кровати с градусником под мышкой по пьесе "Болезнь куклы").

Когда нужные пьесы прослушали и обсудили, можно усложнить игру: педагог включает пьесу, а дети должны не только мимикой лица, но и телом показать главную эмоцию пьесы.

Инструкция: Послушайте пьесу. Какая эта пьеса? (грустная, радостная и др.). Пьеса называется ... Как вы думаете, это радостное событие? (Педагог рассказывает историю на тему пьесы). Нарисуйте то, что вы себе представляли, когда слушали музыку. Теперь я включу музыку, а вы покажите эмоцию, которую она у вас вызвала.

7. Приём художественного рассказывания стихотворения.

Цель: обучение правильному интонированию высказывания.

Описание: педагог подбирает детские стихотворения, насыщенные междометиями. Сначала стихотворение выразительно читает педагог, затем просит детей помочь ему: педагог читает, а дети вставляют пропущенные междометия.

Инструкция: Я вам прочитаю стихотворение, а вы послушайте и скажите, какое оно – радостное, печальное и т.д. Теперь вы мне помогите его читать – я буду пропускать слова, а вы их – ловить.

8. Игра "Угадай настроение Пети".

Цель: развитие умения определять эмоциональное состояние по интонации.

Описание: на доске висят картинки мальчика с разным выражением лица. Педагог читает предложения с интонацией радости, гнева, грусти, удивления и испуга, а дети должны определить, какой картинке подходит предложение.

Инструкция: Я прочитаю предложение, а вы скажите, как я его прочитала. С каким выражением лица Петя сказал бы это предложение?

9. Игра "Что не так?"

Цель: обучение детей правильному интонированию высказывания.

Описание: педагог читает предложение: "Маша грустно сказала: "Меня не отпускают гулять.". Первую часть прочитывает нейтрально, а вторую часть с неверным интонированием (не грустно, а радостно). Дети должны найти ошибку и исправить её – закончить предложение с нужной интонацией.

Инструкция: Послушайте внимательно. Правильно я прочитала предложение? А как будет правильно?

10. Игра "Расскажи-ка про медведя".

Цель: развитие интонации, словарного запаса, связной речи.

Описание: детям даются сюжетные картинки, на которых нарисован медведь в разных эмоциональных ситуациях. Дети должны определить эмоциональный фон и от лица медведя с нужной интонацией рассказать, что произошло.

Инструкция: Посмотри на картинку. Представь, что ты медведь. Расскажи, что происходит.

Образец наглядного материала представлен на рисунке 3.

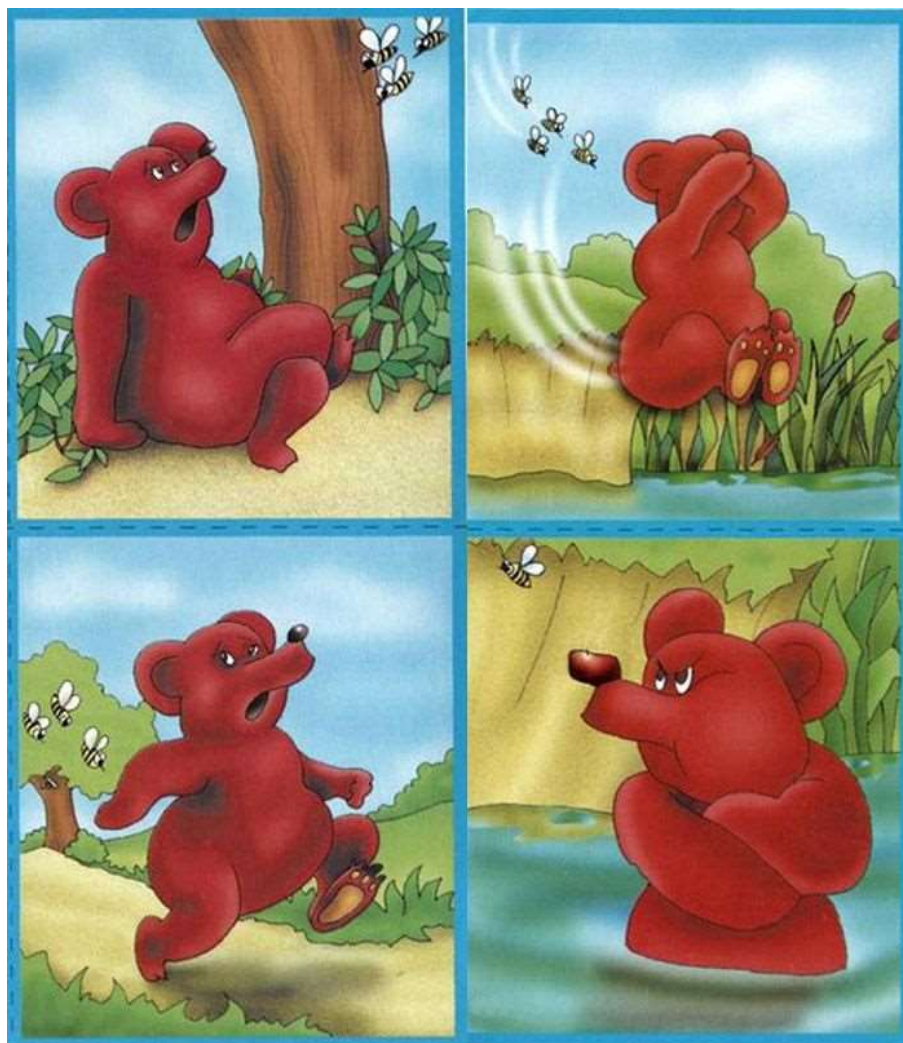


Рисунок 3.

11. Игра "Кто бы так сказал?"

Цель: установление связи интонации и характера героя, пополнение словаря эмоционально-оценочных прилагательных.

Описание: педагог выразительно читает какую-либо сказку, затем обсуждает с детьми, у какого героя какой голос был (у злой ведьмы голос

низкий, грубый, у доброй принцессы – тоненький, высокий и т.д.). Затем педагог говорит предложение с интонацией какого-либо героя, а дети отгадывают, кто бы так сказал.

Инструкция: Я прочитаю предложение, а вы отгадайте, какой герой мог бы так сказать?

12. Приём озвучивания картин.

Цель: развитие навыков интонационного выражения.

Описание: педагог показывает детям серию сюжетных картин, вместе с детьми выясняет, что на них происходит, какой герой что бы мог говорить на каждой картине. Затем распределяет роли между детьми, и они озвучивают своих героев.

Инструкция: Посмотри на картинки. Расскажи, что происходит? Что бы мог сказать такой-то герой?

Образец наглядного материала представлен на рисунке 4.

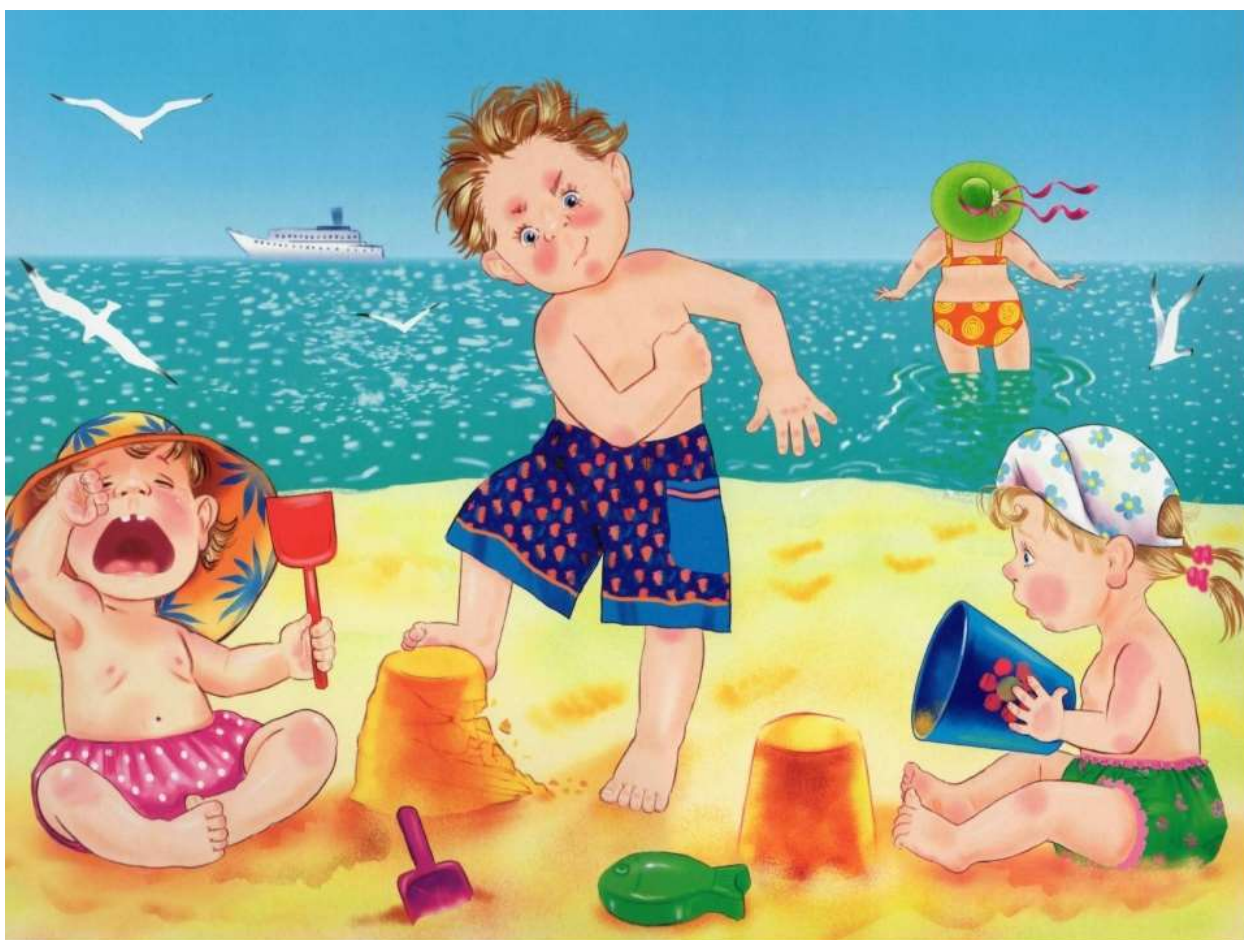


Рисунок 4.

13. Игра "Объясни иностранцу".

Цель: повышение уровня понимания эмоциональной лексики.

Описание: педагог говорит, что сегодня к детям в гости пришёл волк-иностранец, и он не понимает некоторых слов, поэтому ему всё надо объяснять. Волк просит объяснить те или иные слова класса эмоциональной лексики, а дети по мере возможности пытаются помочь.

Инструкция: К нам в гости пришёл Волк-иностранец. Он много слов не знает. Волк: "Я хочу хорошо знать русский язык. Поможете мне? Расскажите, что такое зависть (любовь, доброта, радость и др.)."

14. Игра "Ещё!"

Цель: развитие навыков словоизменения.

Описание: ребёнку демонстрируются картинки с разной степенью выраженности эмоций (Кот печальный, следующий кот ещё печальнее, а третий кот самый печальный и т.п.). Ребёнок по образцу составляет разные степени прилагательных.

Инструкция: Посмотри на картинки. На них нарисованы люди и животные, они все испытывают эмоции, но разные по силе. Например, этот пёсик весёлый, следующий – веселее, а последний – самый весёлый. Расскажи про остальных героев также.

15. Игра "Закончи предложение".

Цель: развитие навыка смысловой догадки и пополнение словаря эмоциональной лексики.

Описание: педагог читает предложение, а ребёнок должен его закончить нужной эмоциональной лексемой. Например, "Старая ведьма сегодня не пообедала и была очень (голодной и раздражённой)."

Инструкция: Я прочитаю предложение, а ты закончи его нужным словом.

16. Игра "Скажи наоборот".

Цель: актуализация словаря эмоционально-оценочной лексики, установление антонимических связей между словами.

Описание: детям предлагается подобрать антоним к эмоционально-оценочному слову. Например, добрая принцесса – злая принцесса, умный колдун – глупый колдун, красивый цветок – уродливый цветок и т.п.

Инструкция: Скажи наоборот. Красивый цветок – а наоборот?..

17. Игра "Собери бусы".

Цель: развитие лексико-грамматических связей, актуализация слов эмоциональной лексики.

Описание: ребёнку нужно составить предложение с заданным словом из разряда эмоциональной лексики. В его предложении должно быть столько слов, сколько бусин ему дал педагог.

Инструкция: Составь предложение со словом ... В нём должно быть столько слов, сколько бусин на столе.