

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМАНТИ-
ЧЕСКОГО ПОЛЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДО-
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефекто-
логическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021461
Счастливенко Аллы Ивановны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... | 8 |
| 1.1. Лексический состав русского языка | 8 |
| 1.2. Формирование лексического состава языка в онтогенезе | 14 |
| 1.3. Психоречевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи | 21 |
| 1.4. Методические аспекты формирования эмотивной лексики..... | 29 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 41 |
| 2.1. Организация экспериментального изучения особенностей эмотивной лексики детей старшего дошкольного возраста | 41 |
| 2.2. Анализ результатов исследования | 49 |
| 2.3. Методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию эмотивной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... | 65 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 74 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 78 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 84 |

ВВЕДЕНИЕ

Важное место в процессе развития речи детей дошкольного возраста занимает словарная работа. Слово обеспечивает содержание общения. В старшем дошкольном возрасте формируется внеситуативно - личностный тип общения. Такому типу общения свойственно особое содержание, задачи и мотивы, которые решаются различными средствами. Важное место среди них занимает эмоциональная лексика, которая обозначает чувства и эмоции, переживания человека, нравственные качества. Вся жизнь человека наполнена эмоциями. Они сопровождают любую его деятельность. Эмоции - важнейшая сторона человеческого существования. Без эмоций немислим ни сам человек, ни его деятельность. Очевидно, что богатство мира эмоций отражено, прежде всего, в языке и речи. Эмоции находят свое отображение многообразным и богатством языковых средств их выражающих, которые включают соответствующую лексику, фразеологизированные синтаксические конструкции, особый порядок слов и соответствующую интонацию. Основная роль здесь принадлежит, конечно, лексике. Причем в лексическом множестве, участвующем в обозначении эмоций, обнаруживаются слова различной частеречной принадлежности (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, слова категории состояния, междометия).

Развитие эмотивной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания.

Впервые проблема обогащения речи детей эмоциональной лексикой была затронута в исследованиях кафедры методики дошкольного воспитания и обучения МГУ в начале 80-х годов XX века в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. В работах авторов овладение эмоционально-оценочной лексикой рассматривается как основное условие формирования социально активной личности детей старшего дошкольного возраста. Авторами подчеркивается важность усвоения эмоционально - оценочной лексики параллельно с нравственным развитием ребенка, интенсивным накоплением опыта нрав-

ственного поведения детей, совершенствованием их социальных контактов с окружающими.

В ходе многочисленных наблюдений за процессом развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи были выявлены существенные отклонения от нормально развивающихся сверстников, их словарного запаса, как в количественном, так и в качественном плане. Замечено, что особенности речевого развития детей с ОНР оказывают непосредственное влияние и на коммуникативную сферу – такие дети обычно малообщительны, не сопровождают игровые ситуации развёрнутыми речевыми высказываниями, редко являются инициаторами общения. Всё это свидетельствует об определенных проблемах социализации детей с ОНР, возникновение которых связано с неумением выражать свои эмоции, заявить о своих желаниях, сделать выбор и т.п. Без своевременного компетентного воздействия со стороны взрослого у таких детей могут закрепиться формы поведения, характерные для социально неуверенных детей: замкнутости, зависимости от поведения и выбора других детей в установлении контакта и т.п. Все вышеприведенное указывает на значимость эмотивной функции речи, отражающей потребность человека в передаче эмоционального отношения к тому или иному событию, предмету, явлению окружающего мира, для формирования коммуникативного поведения и установления межличностных отношений, успешной адаптации в социальной среде детей.

Таким образом, **Актуальность** настоящей темы в том, что, с одной стороны, овладение средствами образной выразительности, для развития эмотивной функции речи и становления коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР является очень значимым, и, с другой стороны, до настоящего времени проблема развития эмоциональной лексики у таких детей не решена. Решение этих задач возможно только в условиях специальной организации работы логопеда.

Проблема исследования связана с недостаточным уровнем разработанности методик по формированию эмотивной лексики в дошкольном учрежде-

нии. Несмотря на наличие отдельных методических рекомендаций, вопросы организации работы по формированию эмотивной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи являются не достаточно разработанными: нечетко обозначена последовательность работы, ее место в общем коррекционно-логопедическом процессе, не прописаны варианты взаимодействия специалистов. Все это делает проблему организации работы по формированию эмотивной лексики у дошкольников с ОНР особенно актуальной.

Цель исследования: теоретическое обоснование и систематизация методических рекомендаций по формированию семантического поля эмотивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: сформированность лексического состава языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются сложности, как в понимании, так и в использовании эмотивной лексики. В целях преодоления существующих сложностей необходима организация систематической последовательной логопедической работы с применением специальных методик и приемов. Логопедическая работа в данном направлении будет более успешна при организации комплексного подхода: включении родителей, воспитателя и других специалистов; внедрении методов и приемов развития эмотивной лексики в основной календарно - тематический план логопедической программы; использовании разнообразных игровых и наглядных приемов.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать современную литературу по проблеме исследования.

2. Изучить методики обогащения словаря эмотивной лексикой детей дошкольного возраста;

3. Подобрать систему методик для изучения сформированности эмотивной лексики детьми с общим недоразвитием речи;

4. Провести анализ результатов исследования.

5. На основе полученных результатов разработать методические рекомендации по формированию семантического поля эмотивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологические основы:

Вопросом изучения развития лексики у детей занимались ученые многих областей научных знаний: лингвистики, психологии, психолингвистики и др. (В.А. Белошапкова, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Р.И. Лалаева, С.Н. Цейтлин и др.). Своеобразие развития словарного состава и эмотивной лексики языка рассматривали такие авторы, как М.М. Алексеева, Л.Г. Бабенко, Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева и другие. Формирования речи, в том числе и овладение эмотивным значением слова у детей с общим недоразвитием речи, изучали Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, И.Ю. Кондратенко, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и другие.

Методологическими основами исследования нами были взяты методики, разработанные Е.И. Изотовой и А.Д. Кошелевой.

Методы исследования:

- теоретический метод (анализ литературных источников по теме исследования, изучение медико-педагогической документации),
- эмпирический метод (наблюдение за детьми),
- метод эксперимента (констатирующий),
- аналитический метод (качественный и количественный анализ, обобщение полученных результатов).

База исследования. Дошкольное учебное заведение «Детский сад №10 "Серебряное копытце"» г. Алушта РК.

Структура и объем работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Лексический состав русского языка

Лексикой обозначается вся совокупность слов языка и его словарный состав. Термин «лексика» служит для обозначения словарного состава языка (5). Слово – это звук или комплекс звуков, который обладает самостоятельным значением, т.е. обладает смыслом. Слово имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю сторону. Внешняя сторона слова - это его звуковая оболочка, с помощью которой слово может быть услышано. Внутренняя сторона слова – это его значение, благодаря чему слово может быть понято. Звуковая оболочка – форма слова, а значение слова – это его содержание.

Слово является основным элементом языка. Из слов состоят более крупные единицы языка – предложения, при помощи которых человек имеет возможность обмениваться мыслями с другими людьми, излагать свои мысли, чувства, эмоции.

Богатство русской лексики изучает лексикология.

Лексика русского языка, как и всех остальных, представляет собой не просто множество слов, а систему взаимообусловленных и взаимосвязанных единиц одного уровня. Слова объединяются в различные группы на основании тех или иных признаков. Выделяются определенные тематические классы, куда входят, например, слова, обозначающие конкретные бытовые предметы, и слова, которым соответствуют отвлеченные понятия. К числу первых можно отнести названия мебели, посуды, одежды и т. д. Основой для подобного объединения слов в группы служат не лингвистические характеристики, а сходство обозначаемых ими понятий. Другие лексические группы формируются на чисто лингвистических основаниях. Например, лингвистические особенности слов позволяют сгруппировать их в части речи по грамматическим и лексико-семантическим признакам (9).

О большой выразительной силе лексики свидетельствуют весьма многообразные системные связи слов, а также взаимодействие различных значений одного слова и его отношения с другими словами. При этом не следует забывать, что лексическая система является составной частью более крупной языковой системы, в которой сложились определенные отношения семанти-

ческой структуры слова и его формально-грамматических признаков, фонетических черт, а также сформировалась зависимость значения слова от паралингвистических (гр. *para* - около, возле + лингвистический, языковой) и экстралингвистических (лат. *extra* - сверх-, вне- + языковой) факторов: интонации, жестов, мимики, условий функционирования, времени закрепления в языке и т.д. (20). Общеязыковая система и лексическая, как ее составная часть, выявляются и познаются в речевой практике, которая, в свою очередь, оказывает воздействие на изменения в языке, способствуя его развитию и обогащению.

Эмоции - это особая, своеобразная форма познания и отражения реальности. Человек в них выступает одновременно объектом и субъектом познания, то есть эмоции связаны с потребностями человека, и лежат в основе аргументов его деятельности. Более того, именно в эмоциях человек проявляется одновременно в разных своих ипостасях, и показывает себя как существо чувствующее, мыслящее и материально-телесное (21). До настоящего времени существует определенная трудность классификаций эмоций.

До сих пор не решена задача построения целостной, многоуровневой психологической теории эмоций. Это создает определенные трудности для лингвистов, обращающихся к проблемам языкового выражения эмоций. Б.И. Додонов утверждает даже, что универсальной классификации эмоций создать вообще невозможно и классификация, хорошо служившая для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении иного круга задач (16). Учитывая то, что ни в психологии, ни в физиологии не установлен окончательно перечень основных эмоций, довольно сложными являются и процессы их обозначения. В разговорной практике, по наблюдениям Б.И. Додонова, мы часто употребляем одно и тем же слово для обозначения различных эмоций, и их подлинный характер становится явным лишь из контекста сложившейся ситуации. Одна и та же эмоция, в то же время, может обозначаться различными словами (16).

Главная трудность изучения языка эмоций объясняется уникальностью и сложностью самого объекта изучения. Эмоции отображаются в семантике слова, предложения и текста. Эмоции человека, а также механизмы их лингвистического обеспечения всегда являлись предметом изысканий. Множество наук занимается изучением этого феномена: психология, физиология, философия, социология, медицина, этика, лингвистика и др. Обилие и неупорядоченность терминологии в работах по проблеме эмоций, объясняется многообразием позиций и подходов в изучении данной проблемы. Переживания человека, различные эмоциональные состояния обозначают разные исследователи по-разному: психическая реальность, психическое состояние, внутреннее состояние, эмоциональная деятельность... В то же время эмоции, чувства и даже ощущения так тесно связаны между собой, что не всегда дифференцируются и не имеют четких границ. Чтобы каким-то образом прийти к единообразию терминологии, употребляют преимущественно термины "эмоции" и "чувства" как эквивалентные обозначения имеющих место в действительности психических состояний, переживаний, ощущений человека. Необходимо отметить, что способы языкового выражения эмоций говорящего и языкового обозначения, интерпретации эмоций как объективной сущности говорящего и слушающего принципиально различны, в результате чего можно говорить о языке описания эмоций и языке выражения эмоций.

На определенном этапе появилось терминологическое разграничение понятий «лексика эмоций» и «эмоциональная лексика». При выделении двух типов эмотивной лексики были учтены различия функциональной природы этих слов: лексика эмоций ориентирована на объективацию эмоций в языке, и ее номинативную функцию; эмоциональная лексика же приспособлена для выражения эмоций говорящего и эмоциональной оценки объекта речи (экспрессивная и прагматическая функции) (16).

Таким образом, следует вывод, что лексика эмоций включает слова, предметно-логическое значение, которых составляют понятия об эмоциях.

Эмоционально окрашенные слова, которые содержат в себе чувственный фон, относят к эмоциональной лексике. С учетом различия природы эмотивной заряженности этих слов, необходимо учитывать, что лексика того и другого множества участвует в отображении эмоций человека. Вместе с тем, лексика соотносится с миром эмоций и отображает этот мир и, следовательно, правильнее будет объединить эти два направления в одно. Так, Л.Г. Бабенко предлагает, сохраняя традиционное осмысление за терминами "лексика эмоций" и "эмоциональная лексика" назвать совокупность обозначаемых ими средств эмотивной лексикой (3).

Существует широкое и узкое понимание эмотивности. Способ выражения эмоций говорящего, рассматривается как узкое понимание эмотивности, которое включает в себя междометия и эмоционально окрашенную лексику (22). В широком смысле эта категория объединяет семантически близкие языковые единицы разных уровней, так как она охватывает все языковые средства отображения эмоций.

Понятие эмосемы, ввел в научный оборот, В.И. Шаховский, сущность, которой автор раскрывает в своей концепции: «Это специфический вид сем, соотносимых с эмоциями говорящего и представленных в семантике слова как совокупность семантического признака "эмоция" и семных конкретизаторов "любовь", "презрение", "унижение" и др., список которых открыт и которые варьируют упомянутый семантический признак (спецификатор) в разных словах по-разному» (47). Приняв это понятие к применению, можно полагать, что сема эмотивности может отображать эмоциональный процесс относительно любого лица: говорящего, слушающего или какого-либо третьего лица.

Л.Г. Бабенко (3) при рассмотрении языковых знаков, предметом отображения которых являются эмоции человека, было предложено, использовать для обозначения этого объекта, отображенного в слове, термином "эмотивный смысл".

Эмоции и чувства - это сущности экстралингвистические; эмотивные смыслы - это их отображение в языке, компоненты лексической семантики. Эмотивные смыслы - это смыслы, которые несут информацию об эмоциях человека, которые представляются в содержании различных языковых и речевых единиц в виде специализированных семантических компонентов, свойственных этим единицам (3).

Традиционно в лингвистике, в модели лексической семантики, принято выделять два макрокомпонента - денотацию и коннотацию (3). Некоторые исследователи выделяют три макрокомпонента - логико-предметный, эмотивный и функционально - стилистический, то есть денотацию, коннотацию и образный компонент (47).

Денотацию принято понимать, как сферу значения, которая ориентирована на отражение объективной действительности. В таком понимании, денотация полностью охватывает логико-предметную часть значения слова. Денотатом слов, в этом случае, могут быть и конкретные, реально существующие объекты, а также представления и понятия о свойствах, состояниях, качествах и др. Таким образом, денотацию можно определить, как часть лексической семантики, многокомпонентную, иерархически организованную, содержащую информацию о всевозможных фактах действительности, в том числе и информацию о человеческих эмоциях (3).

Коннотация - периферийная часть лексического значения, содержащая информацию о личности говорящего, в том числе и о его эмоциональном состоянии, отношении говорящего к собеседнику и предмету речи, ситуации общения. В сфере коннотации выделяют различные компоненты - коннотаты, различающиеся функциональной направленностью (на внутренний мир человека, на язык и на внешнюю, по отношению к языку, действительность). В зависимости от их направленности, коннотаты, делятся, в свою очередь, на четыре основных типа: эмоциональный, оценочный, образный, экспрессивный.

Наиболее полно и адекватно, лексическая система отражается в семантическом поле - лексической категории высшего порядка (3).

Семантическое поле - это иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим значением (5).

Лексические единицы включаются в определенное семантическое поле на основании того, что они содержат объединяющую их архисему, в нашем случае "эмоция" - для всех обозначений чувств и эмоций.

Все традиционно выделяемые знаменательные морфологические классы слов имеют в своем составе категориально-эмотивную лексику. Именно на примере эмотивной лексики есть возможность представления одной семантемы разными частями речи: храбры, храбро, храбрость, храбриться. Приоритет в изображении эмоций в русском языке принадлежит глаголу (35,2%), за ним, с учетом лексической представленности, следуют существительные (30,4%) и прилагательные (24,1%). Вместе эти три класса слов составляют 90% всей эмотивной лексики.

Эмотивная лексика ситуативна в своей денотативной основе, так как эмоции неразрывно связаны с субъектом, их испытывающим, и объектом, их вызывающим (46). В связи с этим, глагол и является той частью речи, наиболее приспособленной для отражения эмоций. Именно этим и объясняется доминирование глагольной эмотивной лексики.

Подводя итог изложенному, можно сделать следующие выводы: мир эмоций отображается безотносительно к их носителю, времени и пространству как самостоятельно существующий, идеально сконструированный человеком мир. Как мы видим, этот сложный мир организуется эмотивными номинациями разного рода: универсальными и индивидуальными, вплоть до окказиональных, нейтральными и образными, простыми и сложными. Эмотивные смыслы при этом могут составлять семантический центр слова, могут осложнять в качестве включенной полупредикативной семы, могут эмоционально окрашивать все слово в целом. Обнаруживается разграничение лексики по способам отображения эмоций. Большую часть эмотивной лексики со-

ставляют слова, служащие для номинации эмоций и их интерпретации, меньшую часть - слова, специализирующиеся на выражении эмоций говорящего. Эмотивная лексика отражает природу чувств, она расщепляет эмоциональную жизнь человека на элементарные компоненты и дает им обозначение. Особое внимание в языке уделяется обозначению чувств горя, любви, страха, неприязни, радости. Как уже отмечалось выше, лексические ряды, включающие эти универсальные эмотивные смыслы, - огромны (1).

Первичные и вторичные лексические номинации ориентируются на определенные стереотипные ракурсы - изображения эмоций как состояния, становления состояния, воздействия, внешнего выражения, характеристики и качества. Данные стереотипные ракурсы составляют модель эмоциональной психической деятельности человека.

1.2 Формирование лексического состава языка в онтогенезе

Формирование словарного запаса детей многосторонне рассмотрено такими авторами как М.М. Алексеева, В.И. Яшина (1), Л.С. Выготский (8), О.Е. Громова (13), А.Н. Гвоздев (12), Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева (19), Н.Е. Нечаева (34), Т.Б. Филичева (43), С.Н. Цейтлин (45) и другими в их научных работах.

Развитие словаря ребёнка зависит от таких факторов, как развитие мышления и психических процессов детей, так и развитие всех компонентов речи: грамматического строя речи и фонетико-фонематического строя речи.

Формирование лексики ребенка происходит постепенно в процессе речевого общения ребенка и знакомства с окружающим миром. Развитие слова у ребенка, как отмечают Н.В. Серебрякова и Р.И. Лалаева, проистекает как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения (27). Л.С. Выготский в своей работе писал: «Всякое значение слова... представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово... развитие слова не за-

кончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» (9).

Развитие словаря ребенка, по исследовательским данным С.Н. Цейтлин, характеризуется определенными количественными особенностями: в год ребенок способен произносить в среднем 3 слова, в 1 год и 3 месяца - 19 слов, в 1 год и 6 месяцев - 22 слова, в 1 год и 9 месяцев - 118 слов. Словарный запас ребенка состоит из пассивного словаря (импрессивная лексика) и активного словаря (экспрессивная лексика).

Переход от доречевого этапа к первым словам - весьма важный период в речевом развитии ребенка. К этому времени в его пассивном словаре насчитывается приблизительно от 50 до 70 слов. Слово попадает из пассивного словаря в активный, когда ребенок способен начать использовать его в спонтанной речи. Это происходит только после определенного времени, иногда и достаточно длительного пребывания данного слова в пассивном лексиконе. До 1 года и 8 месяцев активный словарь ребенка пополняется довольно плавно (по 6 - 7 новых слов в месяц), а уже в 1 год и 9 месяцев у большинства детей отмечается быстрое его увеличение. Это часто совпадает с концом этапа однословных предложений и переходом к двухсловным, а в последующем и к многословным предложениям. С.Н. Цейтлин выделяет основные группы слов, которые усваиваются в речи маленького ребенка первыми:

1. Окружающие ребенка лица (папа, мама, деда, баба тетя и т.д.) и некоторые собственные имена.
2. Животные и птицы (гав-гав, ав-ав, бака, ава, баба-ка - собака; мяу, киса, котя - кошка; кукурику (ку-ку), тусек, пе-тусек - петух и т.д., му, каова - корова).
3. Природные явления (кап-кап - дождь, вода).
4. Игрушки (ляля - кукла, мячик).
5. Еда (ням-ням, ам-ам - есть, пить, каша, суп, чай, молоко).

6. Сон (бай-бай, а-а - спать).
7. Прогулка, движение (тпруа - гулять, топ-топ - ходить).
8. Обувь, одежда (тапки, штаны, платье).
9. Падение какого-либо предмета (бах, бам, па, упа - упасть).
10. Исчезновение чего-нибудь (тю-тю).
11. Место (там).
12. Купанье (купаться, мыло, вода).
13. Предметы в доме (тиси - часы, але - телефон, сося - соска).
14. Естественные потребности.
15. Состояния (бо-бо - больно).
16. Некоторые действия и намерения (дай, на, еще, тук-тук).
17. Согласие (да (с утвердительным кивком), нет, неа - отрицание).
18. Этикетные фразы (спасибо, здравствуй, пока).
19. Нельзя, осуждение за проступок (низя, азя (с жестом), ай-ай) (45).

А.Н. Гвоздев приводит следующие данные: в лексиконе четырехлетнего ребенка преобладают существительные - 50,2 %, глаголы составляют 27,4% словаря ребенка, прилагательные - 11,8%, 5,8 % словаря насчитывают наречия, 1,9 % - числительные, 1,2 % - союзы, 0,9 % составляют предлоги (12). Данные А.Н. Гвоздева совпадают с данными С.Н. Цейтлин, которая подвергнув анализу состав лексикона детей от полутора до двух лет и выяснила, что преобладающую часть в нем составляют существительные, на втором месте глаголы, а количество употребляемых прилагательных в словаре детей составляют незначительную часть. Данная ситуация вызвана тем, что ребенку важнее выделять предметы и обозначать действия, которые с ними происходят, чем указывать на признаки и качества этих предметов. При познании ребенком первичной картине мира, которую он отражает в речи, первичны предметы и действия, что и создает предпосылки для формирования в дальнейшем приоритетности в речи существительного и глагола. Иные части речи (прилагательные, числительные, наречия и т. п.) формируются на основе указанных категорий и в тесной связи с ними (12).

Характеристику качественного состава словаря детей в дошкольном возрасте Е. Ф. Архипова представила в следующем виде:

4-й год жизни – возраст, когда словарь ребенка пополняется в основном наименованиями предметов и действий, с которыми дети имеют непосредственный контакт в быту: части тела у человека и, предметы обихода, формы, некоторые цвета, свойства действий, физические качества, появляется начальная способность к обобщению, дети могут обозначать определенным словом группу неких предметов, а также обозначать ориентиры в пространстве и во времени.

5-й год жизни – возраст, когда у детей начинается активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы, к примеру - продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты.

6-й год жизни – дети способны дифференцировать по степени выраженности качества и свойства, расширяются знания, формируются видовые и родовые понятия.

7-й год жизни – в этом возрасте происходит усвоение многозначности слов, дети подбирают антонимы и синонимы к словосочетаниям, самостоятельно образуют сложные слова, подбирают родственные слова (2).

Таким образом, по мере развития психических процессов (памяти, мышления, восприятия, представлений), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах. Сначала ребенок получает знаки от окружающих его людей, а затем осознает их, открывает функции знаков.

Знаковая природа слова предполагает его предметную и понятийную соотнесенность. Именно понятийная соотнесенность и лежит в основе того, что традиционно принято обозначать лексическим значением. Единство всех трех специфических признаков слова: звуковой оболочки, предметной соотнесенности и понятийного содержания — принято изображать в виде тре-

угольника. Для обозначения предметной отнесенности используют термин денотат, а для обозначения понятийной соотнесенности сигнификат.

По наблюдениям С.Н. Цейтлин формирование значения слова на раннем этапе речи проходит три ступени:

- ситуативная закрепленность;
- предметная соотнесенность (денотативное значение);
- понятийная соотнесенность (сигнификативное значение).

На последующих ступенях вырабатывается система сигнификативных значений слова (если оно многозначно), то есть, возникает собственно значение слова, понимаемое как совокупность его лексико-семантических вариантов (45).

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывают влияние определенная ситуация, мимика, жест, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение. Словом «мишка» ребенок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку и игрушку, и животное (30).

В процессе развития значения слова у детей отмечаются явления сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов, «сверхгенерализации». При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.), а также общее функциональное назначение предметов. По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых. Действия значительно ускоряют знакомство с

предметами и усвоение имен, их обозначающих. Если ребенок на вопрос: «Где мячик?» указывает на несколько мячей, то уже возникло необходимое обобщение (генерализация) однородных предметов (денотатов). Они объединились в сознании ребенка, образовался сигнификат, который и составляет собственно значение слова.

Формирование сигнификативного значения, С.Н. Цейтлин выделяет, как следующий уровень усвоения ребенком значения слова. Для образования сигнификата требуется разделение между существенными и несущественными признаками предмета, то есть осознать, что, к примеру, мяч, это вещь круглая, гладкая на ощупь, и что мячом можно играть и при этом он имеет особенность подпрыгивать. Так же необходимо осознать, что такие характеристики предмета, как цвет и размер, для уяснения смысла слова значения не имеют. В дальнейшем, когда ребенку дадут, скажем, теннисный мячик, он способен будет сделать заключение, что «гладкий», является несущественным признаком предмета. На основании такого опыта формируется понятийная соотнесенность слова с предметами (45).

Как считает Р.И. Лалаева (27), центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе ребенка является развитие связи между языковыми знаками и действительностью. Изменение значения слова отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире и связано с когнитивным развитием ребенка.

По мере развития мышления ребёнка, его речи, лексика ребёнка не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков (41). При прохождении данного процесса происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля (выделяются

ядро и периферия). Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками. Формирование словаря у ребёнка тесно связано с процессами словообразования. Лексический уровень языка - это совокупность лексических единиц, являющихся результатом действия и механизмов словообразования. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования (30). Ребёнок, не владеющий готовым словом, может «изобрести» его по определённым, усвоенным ранее правилам, что и выражается в детском словотворчестве. Суть «генерализации» сводится к тому, что сходные явления могут быть названы ребёнком аналогичным образом (заячий - белячий, лисячий). Данное явление возможно в связи с тем, что ребёнок, при анализе речи окружающих его людей, вычленяет из слов определённые морфемы и сопоставляет их с определённым значением. Так, выделив морфему – ниц, из слова конфетница, сахарница, мельница, ребёнок сравнивает эту морфему со значением посуды или емкости для чего-либо. В соответствии с этим значением ребёнок уже образует слова типа сольница.

Иное устройство словообразования лежит в основе неологизмов по типу «народной этимологии» (копать – лопать, вазелин - мазелин). Вышеуказанные процессы, свидетельствуют о функционировании в сознании ребёнка системы межсловесных связей и о начале установления словообразовательной парадигмы.

Как отмечал Л.С. Выготский, слово, в процессе развития ребенка, изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей, становится обобщением более высокого типа и при этом значение слова развивается в двух аспектах - смысловом и системном. В процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет, в чем и заключается смысловое развитие значения слова. Системное развитие значения слова происходит у ребенка параллельно формированию его системы психических процессов. Так, для маленького

ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста - наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию, тогда как, для взрослого человека ведущую роль играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий (9).

К концу второго года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств — имен нарицательных.

В возрасте трех лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (плавание, краснота). Примерно к 5 - 6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, то есть слова третьей степени обобщения (растения: травы, деревья, цветы; движение: бег, полет, плавание; цвета: белый, черный). К подростковому возрасту, дети могут усваивать и осмысливать слова четвертой степени обобщения (состояние, признак, предметность) (18).

Таким образом, понимание значения слова является ключевым моментом процесса речевого общения, восприятия и получения информации, оно является основой речевого мышления.

1.3. Психоречевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Р.Е. Левина и коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой) в 50-60-е гг. XX в.) впервые дали научное объяснение общему недоразвитию речи.

В это время была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая, прежде всего целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом принято понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся как к смысловой стороне речи, так и к звуковой (28).

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается позднее начало речи, дефекты произношения и фонемообразования, ограниченный запас слов, различные аграмматизмы. Недоразвитие речи у таких детей может выражаться в различной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развёрнутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития (4). У детей с общим недоразвитием речи наблюдается ограниченность лексикона, неточное употребление слов, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

Среди детей с общим недоразвитием речи отмечаются существенные индивидуальные отличия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, дизартрия, стертая форма дизартрии, задержка речевого развития и др.) (28). Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети дошкольного возраста с ОНР, как правило, понимают значение многих слов; объем их пассивного лексикона приближен к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие сложности (7). Скудность словаря проявляется, в частности, в том, что даже старшие дошкольники с ОНР не знают значения многих слов: животных (кабан, леопард), названий ягод (клюква, брусника), диких), инструментов (зубило, напильник), профессий (штукатур, сварщик, ткачиха) и др.

При медицинском подходе к данной форме речевой патологии применяют клинический анализ структуры речевого дефекта, исследуют механизм его возникновения и особенности нервно-психического развития детей в целом. Этот подход необходим для постановки правильного медицинского диагноза с анализом структуры первичного речевого дефекта и позволяет отграничить данную форму речевой патологии от других внешне сходных различных аномалий познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, которые имеют внешне сходные с ОНР формы речевой патологии. Такая дифференциация позволяет отграничить ОНР от иных форм ЗПР, легких форм умственной отсталости, осложненных речевым дефектом, текущих нервно-психических заболеваний, которые приводят к недоразвитию речи, своеобразного психического развития по типу раннего детского аутизма (7).

Специальные исследования детей с ОНР выявили клиническое разнообразие симптомов общего недоразвития речи. Условно данные проявления можно разделить на три группы.

У первой выделенной группы наблюдаются признаки лишь общего недоразвития речи, без иных проявлений нарушений нервно-психической деятельности. Данный вариант принято называть неосложненным вариантом ОНР. У таких детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. В их анамнезе не отмечается указаний на выраженные отклонения при протекании беременности и родов.

В психической сфере этих детей наблюдаются слабая регуляция произвольной деятельности, отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости. О сохранности у таких детей первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора свидетельствуют отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений. Могут наблюдаться малые неврологические дисфункции, выраженные в основном нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамиче-

ского праксиса. Эти признаки преимущественно свидетельствуют о дизонтогенетическом варианте ОНР.

Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений, дети данной группы, в дошкольном возрасте нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем – в особых условиях обучения.

У детей второй группы признаки общего недоразвития речи сочетаются с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант ОНР церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений.

При скрупулезном неврологическом обследовании детей второй группы, обнаруживается ярко выраженная неврологическая симптоматика, которая свидетельствует не только о задержке созревания ЦНС, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур.

Психолого-педагогическое и клиническое обследование детей этой группы позволяет выявить наличие у них типичных нарушений познавательной деятельности, обусловленных не только самим речевым дефектом, но и низкой работоспособностью.

Стойкое и специфическое речевое недоразвитие наблюдается у детей третьей группы, которое клинически обозначается как моторная алалия. У таких детей наблюдается поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга и в первую очередь зоны Брока. Моторная алалия характеризуется сложными дизонтогенетическими-энцефалопатическими нарушениями. Характерными признаками моторной алалии являются выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи.

Детальное изучение детей с ОНР показало крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, в связи, с чем Р.Е. Левина определила три уровня речевого развития данных детей (28).

К первому уровню автор отнесла резкое отставание от нормы; предметный, обиходный словарь; глагольный почти отсутствует; выражены лексические замены.

Второй уровень Р.Е. Левина характеризует, как значительное отставание от нормы; дети не знает названия основных цветов, частей предметов, форм размеров; наблюдается ограниченный словарь действий и признаков; отсутствует навык словообразования и словотворчества.

К третьему уровню автор относит детей, у которых уровень речевого развития значительно возрастает, они пользуются всеми частями речи, у детей наблюдается значительное преобладание существительных и глаголов; однако отмечается неточное употребление глаголов, замена названий частей предметов названиями целых предметов; страдает навык словообразования и словотворчества (18). Значительные различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием проявляются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У детей дошкольного возраста с ОНР выявляются затруднения в назывании многих прилагательных, которые употребляют в речи их нормально развивающиеся сверстники (горький, мохнатый, шершавый и др.).

В глагольном лексиконе детей дошкольного возраста с ОНР доминируют слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно наблюдает или осуществляет (просыпаться, умываться, одеваться, идти, бежать, играть, пить и др.).

Труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения: слова, обозначающие состояние, качества, оценку, признаки и др.

Нарушение формирования словаря у таких детей проявляется в незнании многих слов и в трудностях поиска известного слова (актуализации пассивного словаря).

Специфической особенностью лексики детей с ОНР является неточность употребления слов, выражающаяся в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с ОНР многообразны (44).

В одних ситуациях дети могут употреблять слова в излишне широком значении, а в других случаях – у них проявляется слишком узкое понимание значения слова, что свидетельствует еще и о ситуативном понимании и использовании слова.

Мышление и речь тесно связаны, поэтому с точки зрения психологии они представляют собой единый речемыслительный комплекс. Речь – это инструмент мышления и вне языковой деятельности мысли не существует. Любая мыслительная операция в той или иной мере опосредована речью. Данный факт особенно ярко можно наблюдать на примере формирования детского мышления (8).

П.Я.Гальперин в своей теории о поэтапном формировании умственных действий отмечает, что на ранних этапах детского развития, речь «подытоживает» результат, достигнутый действием; а в последующем этапе вступает в силу сопровождающая, направляющая действие функция речи. К концу дошкольного возраста речь заменяет действия как способ решения задач, что позволяет действию «свернуться» и превратиться полностью в мыслительное действие, перенестись в структуру внутренней речи (10).

Следовательно, становление интеллектуальной сферы ребенка прямо зависит от уровня развития его речевой функции. Речь, в свою очередь, обогащается и совершенствуется под влиянием непрерывно развивающихся и усложняющихся психических процессов.

Неполноценная, по каким-либо причинам речевая деятельность негативно влияет на формирование психической сферы ребенка и становление его личностных качеств (6).

Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др. отмечали, что, в первую очередь, нарушение речевой функции приводят к дефекту или задержке развития

высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления (44). Это отражается на продуктивности мыслительных операций и на темпе развития познавательной деятельности. Ю.Ф. Гаркуша (11), Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова (19) и др. писали о том, что речевой дефект накладывает определенный след на формирование личности ребенка и вызывает определенные сложности у него при общении с взрослыми и сверстниками.

По наблюдениям таких авторов, как Л.Г. Соловьева, Т.Б. Филичева (43), Т.В. Туманова (41) и др. данные факторы задерживают становление игровой деятельности детей, имеющей ведущее значение в плане общего психического развития, и затрудняют переход к более организованной учебной деятельности.

По психолого-педагогической классификации Р. Е.Левинной, нарушения речи разделяются на две группы: нарушения средств общения и нарушения в применении средств общения. Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом является не редко встречающимся видом нарушений средств общения (28).

Особенностью эмоциональной сферы таких детей является повышенная лабильность поведенческих реакций и неустойчивый фон настроения, который приводит к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе и собственных силах, что приводит к тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. При этом у таких детей могут наблюдаться агрессивные реакции, если при достижении своих целей они встречают препятствия (32).

Поведение одних детей с ОНР характеризуется гиперактивностью, которая проявляется в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве и излишней двигательной активности. Такие дети производят множество движений ногами, руками, неусидчивы. Поведение других детей с ОНР напротив, отличается своей вялостью, заторможенностью и пассивностью. Акцентирование внимания на речевом дефекте ребенка часто порождает у него

чувство ущемленности, что в свою очередь, делает неординарным его отношение к себе, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Недоразвитие лексико-грамматической стороны речи существенным образом оказывает влияние на процесс становления ведущей деятельности ребенка. А. Р. Лурия в своих исследованиях отмечал, что речь выполняет важную функцию, и является формой ориентировочной деятельности ребенка. С помощью речи осуществляется речевой замысел, который может перетекать в сложный игровой сюжет. При расширении знаково-смысловой функции речи кардинально меняется весь процесс игры: ребенок переходит из процессуальной игры в предметную и смысловую (30). Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР.

И.Ю. Кондратенко в своих исследованиях особенностей речевого развития старших дошкольников с ОНР охарактеризовал типичные трудности у таких детей в освоении эмоциональной лексики, а именно:

- дети заменяют точные слова-определения прилагательными, которые имеют очень широкое значение: злая – «*нехорошая*», «*плохая*» и т.п.;

- замена детьми названий одних признаков предмета другими, которые ситуативно связаны с ними: весёлая – «*улыбочная*»; грустная – «*плачная*»; - дети заменяют название признаков словосочетанием либо предложением: печальный – «*он плачет*»;

- отмечаются многочисленные ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений;

- дети дошкольного возраста с ОНР часто не могут свои эмоции и внутренние переживания обозначить словом. Они испытывают трудности при оценке каких-либо событий, эмоциональных ситуаций и чувственных переживаний других людей, а также героев сказок, рассказов, стихов (24).

Помимо этого, для детей с общим недоразвитием речи свойственен низкий уровень развития памяти и внимания, отмечаются некоторые специфические особенности их мышления (15).

Из вышеизложенного следует, что у детей с ОНР процесс развития лексической системы, и в частности эмотивной лексики не может происходить самопроизвольно, для этого требуется систематическая, поэтапная логопедическая работа, которая направлена на формирование эмоционального пласта лексики.

1.4. Методические аспекты формирования эмотивной лексики

Такие авторы, как Н.В. Нищева (35); Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева (42) и некоторые другие занимались разработкой программ по коррекции речи детей с ОНР.

Однако, методические рекомендации по развитию эмотивной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в разработках вышеуказанных авторов, затрагиваются лишь в незначительной степени. В настоящий период времени существует ряд методических рекомендаций и приемов по развитию эмотивной лексики детей с общим недоразвитием речи, тем не менее, они не систематизированы и не внедрены в общий план коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи.

Т.Б. Филичевой, Г.Н. Чиркиной были разработаны логопедические рекомендации по формированию эмотивной лексики, в рамках системы формирования речи по программам логокоррекционной работы в специализированных группах для детей с речевой патологией, для старших дошкольников (42).

Для достижения целей по развитию эмотивной лексики у детей, авторы выделяют следующие задачи:

Образовательные:

- познакомить детей с основными эмоциями (радость, удивление, грусть, гнев, страх) и научить детей видеть собственный эмоциональный образ и распознавать эмоции, которые проявляют другие люди по различным признакам (мимика, пантомимика, голос и пр.).

- дать детям представление о разделении эмоций на положительные и отрицательные.

- обогатить и активизировать лексику детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроение, их оттенки.

Воспитательные:

- обучить ребенка распознавать разницу между чувствами и поступками (нет плохих чувств, есть плохие поступки).

- обогатить эмоциональную сферу ребенка,

- содействовать открытому проявлению чувств и эмоций разнообразными, социально приемлемыми способами.

- обратить внимание на имеющиеся отрицательные эмоции (страх, гнев), препятствующие полноценному личностному развитию ребенка.

Коррекционные:

- формирование невербальных средств общения: мимики, пантомимики;

- выработка интонационной стороны речи;

- развитие выразительных связных высказываний и речевой коммуникации.

Авторами, при разработке коррекционной работы, учитывались следующие методические принципы:

1. Обще дидактические – доступности и наглядности материала, постепенного перехода от простого к сложному.
2. Бесперывная активизация детей в ходе игр и бесед.
3. Ликвидация отрицательной оценки деятельности детей.

В структуре преодоления общего недоразвития речи, работа по формированию эмоционального словаря, предложенная авторами, включает в себя два важных этапа: подготовительный и основной.

Подготовительный и основной этапы обучения детей с ОНР предлагается осуществлять на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Подготовительный этап.

Цель данного этапа - подготовить ребенка к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний, доступных возрасту (радость, грусть, испуг, удивление, злость), для последующей интеграции данных знаний в область эмоциональной лексики. Подготовительный этап включает в себя три блока.

Задача 1 блока определена авторами следующим образом:

- научить детей различать эмоциональные состояния.

Воплощение в жизнь данной задачи проходит в беседах с детьми на вводных занятиях.

Задачи 2 блока - научить различать эмоции по схематическим изображениям; выработать умение передавать заданное эмоциональное состояние, применяя мимические, пантомимические средства и графические приемы; формировать способность понимать свои чувства и чувства других людей;

В работе с детьми предлагается применять игры с карточками с изображением людей, предметов и животных, которые выражают всевозможные эмоциональные состояния. На обучении применяются зеркала для того, чтобы дети могли сопоставить мимику своего лица с заданной эмоцией.

На данной этапе детям предлагается оценить эмоциональное состояние изображенных лиц с обращением внимания на детали (положение бровей, взгляд, губы и т.д.). Далее оценка эмоциональных состояний проводится по пиктограммам.

После усвоения детьми мимических выражений эмоций, авторами предложено проводить игру - «Угадай эмоцию». Так, прием ознакомления с эмоциональными состояниями через восприятие классической музыки, может оказаться весьма интересным для детей. Для закрепления результатов работы, используются игры, направленные на дифференциацию эмоциональных состояний: «Кубик эмоций», «Рисуем настроение» и др. Благодаря данным методам, по наблюдениям авторов, дети активнее проявляют эмоциональные состояния в лицевой экспрессии, учатся различать свои чувства и чувства других людей.

В задачи 3 блока авторы включают:

развитие воспроизведения ритма речи; выработку восприятия выразительности речи; организацию умений пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи.

На этом этапе предлагаются задания на восприятие ритма: прослушать изолированные удары, определить их количество. Далее используются упражнения на отображение ритма: отстучать предложенные для восприятия удары и их серии (простые и акцентированные).

На этом же этапе, так же применяются игры, в которых ребенку предлагается прослушать одну и ту же фразу, но произнесенную с различными эмоциональными оттенками.

На стадии выработки умения употреблять средства выразительности в речи применяется комплекс специальных приемов:

1. Усиление и ослабление голоса с паузой и без паузы,
2. Изменение логического ударения в предложении,
3. Отработку интонационной конструкции, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, предложено проводить в следующем порядке:

- дети сопряжено с логопедом проговаривают предложение;
- воспроизводят фразу за логопедом;
- произносят предложение с нужной интонацией самостоятельно.

Дальнейшая работа по развитию интонационной стороны речи проводится на материале нескольких предложений или коротких рассказов. При выполнении всех указанных упражнений применяются жесты, пантомимика, мимика. Авторы утверждают, что применяемые в рамках подготовительного этапа задания и приемы, содействуют подготовке ребенка к правильному усвоению эмоциональной лексики на следующем этапе.

В основной этап авторы включили три блока.

Первый блок основного этапа характеризуется работой, которая направлена на пополнение словарного запаса в области эмоциональной лексики, называющей чувства, испытываемые самим говорящим или иным ли-

цом; развитие синонимических и антонимических отношений; развитие самостоятельных связных высказываний на основе эмоциональных, чувственных образов.

На занятиях используется наглядный материал: фотографии, картинки, пиктограммы и полоски, с изменяющейся насыщенностью цвета. Затем, авторы предлагают проводить обучение овладению синонимами и антонимами, сначала на уровне слова, далее - словосочетаний, предложений и небольших рассказов.

Второй блок решает следующие задачи:

обогащение словарного запаса эмоциональной лексикой, состоящей из слов-оценок, с помощью которых возможно квалифицировать вещи, предметы, явления с положительной или с отрицательной стороны;

употребление слов-оценок в словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях.

В работе предлагается использовать следующие приемы:

1. Добавление слов в словосочетания (добавление зависимых слов к главному): «Сказка (какая?) добрая, интересная».

1. Составление словосочетаний: а) составление словосочетаний с синонимически близкими словами: «Скажи по-другому» (Замечательное настроение; хорошее, прекрасное). б) составление словосочетаний со словами противоположного значения: «Скажи наоборот» (День солнечный; день...). в) образование имен прилагательных сравнительной и превосходной степени: *суп вкусный, торт еще вкуснее, мороженое – самое вкусное.*

2. Составление предложений: а) составить предложение с заданным словом; б) распространить предложение с помощью синонимов (Иван был очень смелым, ...отважным, храбрым.), преобразовать деформированное предложение, г) дополнить предложение словом с противоположным значением (Принцесса добрая, а колдунья... злая).

3. Составление рассказов: а) составление небольших рассказов, используя слова-антонимы, слова-синонимы; б) составление рассказов по серии сюжетных картин; в) составление рассказов по картине.

По наблюдениям авторов, применение вышеприведенных приемов в коррекционном обучении, благотворно влияет на активизацию у детей широкого спектра вербальных средств. В речи детей проявляется последовательность изложения мыслей, интонационная выразительность, самостоятельность высказываний. Дети начинают использовать различные паралингвистические средства выражения: мимику, пантомимику.

О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова (29) предложили следующую последовательность организации коррекционной работы для детей с ОНР, в целях обогащения эмотивной лексики:

1 Этап формирования связи образа эмоции со словом - эмотивом и формирование эмотивной лексики.

На этом этапе предлагается использование следующих приемов и методов работы:

- подвижные игры, направленные на развитие произвольности и контролируемости движений;
- психогимнастика (игры, упражнения, этюды), направленная на осознание двигательных и эмоциональных ощущений и формирование навыка воспроизведения эмоций;
- инсценировка эпизодов доступных для понимания и выражения дошкольников сказок и рассказов;

2 этап охватывает характерные для работы логопеда приемы и методы обогащения и активизации словаря прилагательных и глаголов, с акцентом на эмоциональную составляющую словаря.

Предлагается использовать следующие приемы и методы:

- отгадывание и составление загадок,
- описание изображения,

-составление рассказа по картине и серии сюжетных картин, разнообразные дидактические игры («Слова-признаки», «Слова-действия» и др.).

Формируемые знания предлагается закреплять в коррекционные часы, на прогулках, на занятиях музыкального руководителя и воспитателя.

3 этап авторы предлагают организовать на основе работы с произведениями устного народного творчества: потешками, сказками, загадками и др.

Процесс прохождения этапов, отмечают авторы, не должен быть строго нормирован во времени и в процессе реализации программы, логопед может в любое время вернуться к ранее пройденному этапу. Именно благодаря такому подходу, по замечанию разработчиков, происходит уточнение и расширение доступной для понимания и употребления дошкольников эмотивной лексики.

Л. Пальмина (36) предлагает следующую организацию логопедической работы, направленную на формирование эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи, включающая 3 этапа:

1 этап - диагностико - прогностический.

Автором разработан диагностический комплекс исследования эмоционального состояния старших дошкольников, включающий в себя, в том числе и анкетирование родителей, заполнение родителями таблицы эмоциональных проявлений ребенка. По результатам анкетирования родителей выбираются праздники и развлечения для совместного проведения, направленные на создание положительной эмоциональной атмосферы.

По итогам анализа сведений, полученных в результате анкетирования, формируются цели, приемы и план коррекционно - развивающей работы совместно с воспитателями и родителями.

2 этап, предложенный автором - коррекционно - формирующий.

На данном этапе автором предлагается проведение работы в следующих направлениях:

1. Изучение и уточнение эмоциональных состояний

- выработка умения передавать заданное эмоциональное состояние

- развитие способности понимать свои чувства и чувства других людей

2. Формирование воспроизведения ритма

- употребление междометий в экспрессивной речи

- применение фразы с нужной интонацией.

3. Формирование эмоционально – экспрессивной лексики.

- Образование слов с уменьшительно-ласкательным значением

- Образование слов со значением увеличительности (суффикс “ищ”)

- Образование слов-синонимов, антонимов

- Образование словосочетаний

- Составление предложений (с заданным словом, деформированного предложения, распространение предложений с помощью синонимов)

- Обучение рассказыванию (составление рассказов по графическим схемам, по серии сюжетных картинок)

3 этап – оценочно-проективный.

Данный этап характеризуется проведением анализа результатов проведенной работы и проектирование последующей работы с детьми.

Из наблюдений, авторы сделали вывод, что применение разработанных диагностической и коррекционно-воспитательной работы обеспечивает условия для стабилизации и гармонизации внутреннего состояния детей, оказывает влияние на формирование эмоциональной лексики.

Большое значение по созданию особых условий для формирования эмоциональной лексики у детей с тяжелыми нарушениями речи, придает И.А. Моруна (33).

Автором отмечено, что очень важно создать такие условия, чтобы каждый ребёнок мог выразить себя в кругу сверстников.

И.А. Моруна акцентирует внимание на следующих условия, которые, по ее мнению, необходимые для успешной логопедической работы по формированию эмотивный лексики детей с нарушениями речи:

- создание в классе, группе атмосферы, добра, покоя, любви;
- создание специальной среды в группе организация “уголка уединения”;

- эмоционально окрашенная речь педагога;
- проведение динамических пауз/физкультминуток;
- использование метода стретчинг (игровые ситуации, задания, упражнения имитационного характера);
- проведение релаксации (снятие мышечных спазмов, восстановление энергетического баланса в организме, восстановление психо – эмоционального равновесия, обеспечение общего оздоровления);
- проведение коммуникативных игр (комплексное воздействие на развитие речевых, психических и физических навыков детей);
- организация сюжетно – ролевых игр, включающие разноплановые жизненные ситуации;
- проведение игр на прогулке (подвижные игры);
- использование элементов сказкотерапии с импровизацией;
- драматизация сказок;
- слушание танцевальной музыки из оперетт П. И. Чайковского “Времена года”, и др.;
- слушание релаксационной музыки, (“звуки природы” и др.);
- изображение в рисунке эмоциональных состояний героев; -
- чтение художественной литературы.

О значении театрализованной деятельности в развитии эмоциональной сферы ребенка в своем пособии «Театрализованная деятельность дошкольников» говорит Н. Ф. Губанова (14).

Основной целью театрализованной деятельности, по ее мнению, является «формирование творческого мировосприятия жизни, художественной зоркости, развитие воображения, эмоциональной сферы, игровых умений» (14). По мнению автора, основной задачей является развитие потребности в активном самовыражении детей, в творчестве. Одним из основных принципов является принцип сотворчества взрослых и детей. Основным методом работы является метод драматизации, позволяющий решать воспитательные задачи через воплощение в художественный образ.

В процессе работы автор выделяет следующие методы:

Игры – драматизации представляют собой произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным образцом – сценарием игры.

Этюды, представляют собой эмоционально-игровые ситуации, в которых ребенок по предложенной взрослым теме создает определенные художественные образы («Расцветает цветок», «Котята просыпаются», «Котенок радостно бежит», «Грустный утенок гуляет по лужам»). Такие этюды можно назвать играми-этюдами, так как в них на первый план выступает игровая составляющая.

Упражнения служат для оттачивания какого-либо навыка, но и здесь художественно-игровая задача выходит на первый план.

Автором в указанной работе отмечено, что в процессе театрализованной игровой деятельности, воспитатель должен заботиться о развитии мимики, интонации и движения детей, а любое обращение к ребенку должно иметь эмоционально-выраженную речь, которая говорит о том, что хочет сказать своим обращением воспитатель. Ребенок в предложенных условиях, постепенно учится подражать, «считывать» информацию и овладевает выразительными средствами.

Анализ методических разработок вышеприведенных авторов свидетельствует о важной роли формирования и обогащения эмотивной лексики детей. В ходе проводимой коррекционной работы, как отмечают авторы, речь детей становится более последовательной. В самостоятельных высказываниях дети начинают использовать различные паралингвистические средства выражения такие, как пантомимика, мимика, что влияет, в свою очередь, на гармонизацию внутреннего состояния детей и развитие коммуникативных навыков.

Вывод по 1 главе

Одним из основных факторов становления личности в дошкольном возрасте является речевое развитие ребенка. Словарный резерв, его объем и качество, уместная актуализация слов к ситуации во время говорения - это важнейшие составляющие речевого онтогенеза дошкольника. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, признаками предметов, явлениями и действиями, происходит обогащение его словаря. В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова, а также развитие мышления и других психических процессов. В зависимости от уровня развития и способности ребенка актуализировать слова в речи, применительно сложившейся ситуации, формируется их коммуникативно-речевая компетенция и потенциальные возможности слова, как субъекта общения и предметно-практической деятельности. Несформированность лексических навыков или их отсутствие особенно опасны в дошкольном возрасте, так как они вызывают отставание в развитии речи, снижение познавательных потребностей, мышления, тормозят темпы развития обучаемости.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается ограниченность словарного запаса. Это проявляется, например, в том, что дошкольники с ОНР даже шестилетнего возраста не знают многих слов: названий ягод, инструментов, профессий и др. У таких детей отмечается несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря и наблюдается более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. В широком понимании, общее недоразвитие речи - это сложные речевые расстройства, которые сопровождаются нарушениями формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и звуковой стороне. В активном словаре ребенка с ОНР преобладают имена существительные и глаголы. Такие дети, испытывают затруднения при использовании абстрактной и обобщающей лексики, в понимании и употреблении слов с переносным смыслом, при выражении своих чувств и пр.

Важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания ребенка является формирование эмотивной лексики.

Дети с общим недоразвитием речи, в активной речи используются общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Детями с речевыми нарушениями, эмотивная лексика используется фрагментарно и лишь в устойчивых шаблонных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети с ОНР испытывают значительные трудности.

Особенности речевого развития детей с ОНР оказывают влияние и на коммуникативную сферу. К примеру, такие дети в редких случаях являются инициаторами общения, они обычно мало разговаривают со сверстниками, а также не сопровождают игровые ситуации развёрнутыми речевыми высказываниями. Данные факты свидетельствуют об отдельных проблемах социализации детей с ОНР, возникновение которых связано с неумением такими детьми выражать свои эмоции, заявить о своих желаниях, сделать выбор и т.п. У таких детей, без своевременного компетентного воздействия со стороны взрослого, могут закрепиться формы поведения, присущие для социально неуверенных детей: замкнутости, зависимости от поведения и выбора других детей в установлении контакта.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация экспериментального изучения особенностей эмотивной лексики детей старшего дошкольного возраста

После анализа специальной литературы по проблеме исследования нами было организовано и проведено экспериментальное исследование с целью изучения особенностей сформированности эмотивной лексики у старших дошкольников. В ходе эксперимента решались следующие задачи:

1. Выявить уровень сформированности эмотивной лексики в ходе констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах детей.
1. Выявить уровень сформированности эмотивной лексики в ходе констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах детей.
2. Сравнить полученные данные у экспериментальной и контрольной групп и внутри экспериментальной группы.
3. На основе результатов эксперимента сделать выводы об уровне сформированности эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Экспериментальное исследование проводилось в 2016 году в городе Алушта Республики Крым, в дошкольном учебном заведении «Детский сад №10 "Серебряное копытце"» в двух старших логопедических группах. В эксперименте принимали участия 2 группы детей:

1. Экспериментальная группа, куда входило 10 детей с общим недоразвитием речи.
2. Контрольная группа, состоящая из 10 детей, речевое развитие которых соответствовало норме.

Списки детей контрольной и экспериментальной групп представлены в Приложениях 1, 2. Протоколы обследования представлены в Приложении 10.

Исследование проводилось в индивидуальном режиме, в равных условиях и знакомой обстановке. Каждому ребенку индивидуально объяснялось задание. Дети имели достаточно времени на обдумывание и объяснение своего выбора. Обследование начиналось с беседы, которая была направлена на

установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у него правильного отношения к предлагаемой работе. После этого ребенку предлагались задания на исследование уровня сформированности эмотивной лексики. Все дети во время исследования были контактными, активными, имели стойкий интерес и положительную мотивацию. В ходе обследования в большинстве случаев дети были активны, общительны, инициативны, доброжелательны, раскрепощены, внимательны и самостоятельны в выполнении заданий, однако, двое из них – периодически теряли интерес к заданиям, отвлекались, и требовалось постоянное акцентирование внимания на них.

Для исследования сформированности эмотивной лексики детей были использованы методика А.Д. Кошелевой и методика «Эмоциональной идентификации» Е.И. Изотовой.

Система обследования сформированности эмотивной лексики детей представлена на рисунке 2.1

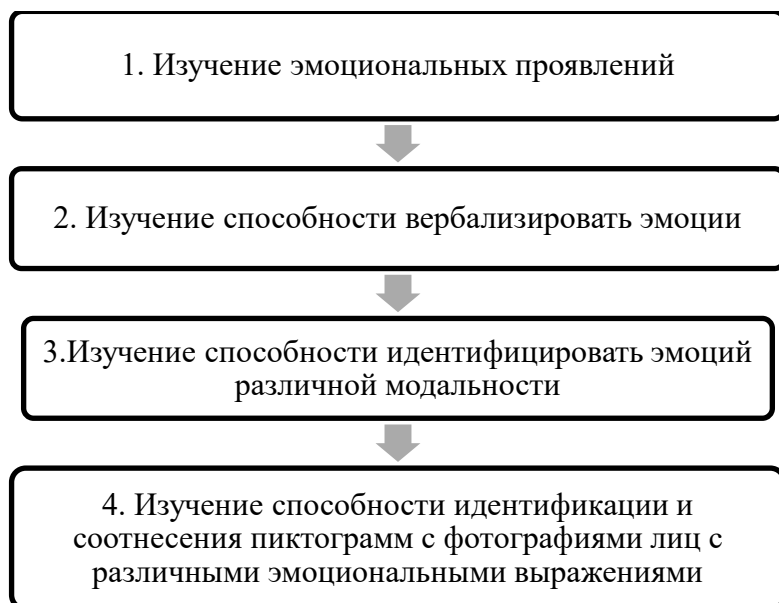


Рисунок 2.1. Система обследования сформированности эмотивной лексики детей.

Описание методик.

1. Методика А.Д. Кошелевой (25).

Представленная методика была несколько модифицирована с целью расширения изучаемых параметров. Так, был добавлен дополнительный этап ис-

следования, направленный на изучение способности детей вербализировать эмоции в процессе разыгрывания сюжетных сценок.

Цель: Изучение эмоциональных проявлений детей и уровня сформированности у них способности к вербализации эмоций при разыгрывании сюжетных сценок.

Метод проведения исследования:

Этап 1. Экспериментатор описывает знакомые и понятные детям ситуации и предлагает их изобразить.

1. Больная мама лежит в постели, старшая дочка приводит младшего брата.
2. Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган, воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.
3. Мальчик (девочка) радуется за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в группе.
4. Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

I ситуация — показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки.

II ситуация — показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика.

III ситуация — показать неподдельную радость за другого.

IV ситуация — показать обиду девочки.

Если дети недостаточно выразительно или неправильно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

Этап 2.

Данная диагностическая серия направлена на изучение уровня сформированности у детей умения вербализировать эмоции после разыгрывания сюжетных сценок. Экспериментатор вновь описывает детям уже проигранные си-

туации и просит словами описать эмоциональное состояние каждого из героев.

Инструкция: Послушай еще раз небольшие рассказы. И скажи мне, что чувствует мальчик? Что чувствует мама?

2. Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (23).

Цель: Выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Показатели методики:

- 1) восприятие экспрессивных признаков (мимических);
- 2) понимание эмоционального содержания;
- 3) идентификация эмоций;
- 4) вербализация эмоций;
- 5) воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность).

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности) (Приложение 3), фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением (Приложение 4).

Метод проведения теста: методика включает в себя две диагностические серии.

Диагностическая серия № 1.

Стимульный материал: 12 карт с изображением лиц детей с различным эмоциональным выражением.

Этап 1

Инструкция: Давай немного поиграем. Я буду показывать тебе фотографии детей, а ты - отгадывать, что с ними случилось и какое у них настроение.

Карточки демонстрируются по одной, переход к следующей осуществляется только после анализа или использования всех видов помощи.

В случае затруднений, ребенку предлагается предположить, что случилось с изображенным ребенком, почему у него такое лицо, какое у него настроение, как называется такое настроение. Актуализируется внимание на положении рук, взгляде, губах и т.д.

Оценивается уровень сформированности у детей восприятия мимических средств выражения эмоций и умения вербализировать эмоции.

Диагностическая серия № 2.

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности), фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением (гнев, отвращение, радость, страх, печаль).

Этап 2.

Инструкция: Я буду давать тебе карточки с загаданными лицами, а ты будешь отгадывать лицо на фотографии.

Перед ребенком раскладываются все фотографии в ряд, пиктограммы предъявляются по одной. Оцениваются восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность), актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, индивидуальные эмоциональные особенности.

Система оценки выполнения заданий.

Представленные в нашем комплексе диагностические методики, направленные на изучение особенностей идентификации и вербализации эмоций в различных условиях, предполагают уровневую обработку данных.

Критерии оценки успешности выполнения заданий по методике

А.Д. Кошелевой формируются следующим образом:

3 балла - ребенок достаточно выразительно и адекватно визуализирует, и вербализирует описанные эмоциональные ситуации.

2 балла - ребенком изображает и называет эмоции адекватно предложенным ситуациям, но недостаточно выразительно.

1 балл - у ребенка наблюдается мимическая скованность, и недостаточная дифференциация различных эмоциональных состояний персонажей в предложенных ситуациях.

0 баллов - ребенок отказывается выполнять задание или в случае неадекватной визуализации и вербализации.

Суммируя полученные баллы, мы соотнесли их с уровнем успешности выполнения заданий, которые представлены в таблице 2.1

Таблица 2.1

Система оценки успешности выполнения заданий по методике

А.Д. Кошелевой

| Уровень успешности | Кол-во баллов | Характеристика показателей уровня |
|--------------------|---------------|---|
| Высокий | 17-24 | Ребенок изображает (называет) эмоциональное состояние, адекватно описанной ситуации, без помощи взрослого. Использует различные экспрессивно-мимические средства общения. |
| Средний | 8-16 | Ребенок самостоятельно изображает (называет) некоторые эмоциональные состояния, адекватные описанной ситуации. В ряде случаев ребенку требуется помощь взрослого, ограничено использует экспрессивно-мимические средства общения. |
| Низкий | 0-7 | Ребенок затрудняется изобразить (назвать) эмоциональное состояние персонажа даже после объяснения взрослого. При попытке изображения отмечается резко - ограниченный набор экспрессивно - мимических средств. |

Критерии оценки успешности выполнения заданий по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой Этап 1 формируются следующим образом:

3 балла - ребенок адекватно называет изображенные эмоциональные состояния.

2 балла - ребенок испытывает сложности в восприятии экспрессивных признаков и при идентификации эмоций, но при помощи взрослого находит адекватное название изображенных эмоциональных состояний или описывает эмоцию с помощью какой-то ситуации, затрудняясь в идентификации конкретного эмоционального состояния.

1 балл - ребенку требуется значительная помощь взрослого, в ряде случаев помощь взрослого не учитывается при идентификации эмоций, путаются мимические признаки нескольких эмоциональных состояний.

0 баллов - отказ ребенка от вербализации предложенных эмоциональных состояний либо в случае неадекватной идентификации эмоций.

Суммируя полученные баллы, соотносим их с уровнем успешности выполнения заданий, которые описаны в таблице 2.2

Таблица 2.2

Система оценки уровня успешности выполнения заданий по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 1

| Уровень успешности | Кол-во баллов | Характеристика показателей уровня |
|--------------------|---------------|---|
| Высокий | 25-36 | Ребенок называет все эмоциональные состояния адекватно предложенным изображениям, без помощи взрослого. |
| Средний | 12-24 | Ребенок адекватно называет 7 - 12 изображений эмоций с использованием содержательной помощи взрослого. |
| Низкий | 0-11 | Ребенок адекватно называет 3 - 7 изображений с использованием различных видов помощи взрослого. |

Критерии оценки успешности выполнения заданий по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой Этап 2 формируются следующим образом:

3 балла - в случае адекватной идентификации и ребенком предложенных эмоций, без помощи взрослого.

2 балла - ребенок адекватно идентифицирует эмоций, но при помощи взрослого.

1 балл - ребенок не учитывает помощь взрослого при идентификации эмоций, путаются мимические признаки нескольких эмоциональных состояний.

0 баллов - отказ ребенка от идентификации предложенных эмоциональных состояний либо в случае неадекватной идентификации.

В зависимости от полученных баллов определяем уровень успешности выполнения заданий, которые описаны в таблице 2.3

Таблица 2.3

Система оценки уровня успешности выполнения заданий по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 2

| Уровень успешности | Кол-во баллов | Характеристика показателей уровня |
|--------------------|---------------|---|
| Высокий | 10-15 | Ребенок идентифицирует эмоции, называет все изображения адекватно эмоциональным состояниям, без помощи взрослого. |
| Средний | 6-9 | Ребенок адекватно идентифицирует эмоции, соотносит пиктограммы с фотографиями детей с использованием содержательной помощи взрослого. |
| Низкий | 0-5 | Ребенок соотносит 2 изображения с пиктограммами, с использованием различной помощи взрослого. |

2.2. Анализ результатов исследования.

После проведения исследования детей по выбранным методикам были получены результаты, которые представлены в таблицах 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13 и рисунках 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11.

Результаты исследования детей экспериментальной группы представлены в таблицах 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 и рисунках 2.2, 2.3, 2.4, 2.5,

Результаты исследования по методике А.Д. Кошелевой, направленные на исследование возможностей детей воспроизводить (мимическое, жестовое соответствие) предложенные эмоциональные состояния, отражены в таблице 2.4 и на рисунке 2.2.

Таблица 2.4

Количественный анализ результатов экспериментальной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 1.

| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. ситуаций | | | | | | | | Сумма | Примечания |
|----|-------------|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 1 | Миша Щ. | 0 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 18 | <u>Высокий уровень</u> Ребенок изображает большинство эмоциональных состояний, адекватно описанной ситуации, с минимальной помощью взрослого. |
| 2 | Дима Б. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 20 | |
| 3 | Эдем У. | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 17 | |
| 4 | Родион Б. | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 13 | <u>Средний уровень</u> Ребенок изображает эмоциональное состояние, адекватно описанной ситуации после помощи взрослого, ограниченное использует экспрессивно-мимические средства общения. |
| 5 | София С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 8 | |
| 6 | Маша Д. | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 9 | |
| 7 | Дима К. | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 15 | |
| 8 | Дима С. | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 11 | |
| 9 | Илона П. | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 7 | <u>Низкий уровень</u> ребенок затрудняется изобразить эмоциональное состояние даже после объяснения взрослого. При попытках изображения отмечается резко ограниченный набор экспрессивно-мимических средств общения. |
| 10 | Андрей К. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | |

Наглядно результаты по методике А.Д. Кошелевой представлены на рисунке 2.2 в виде диаграммы.

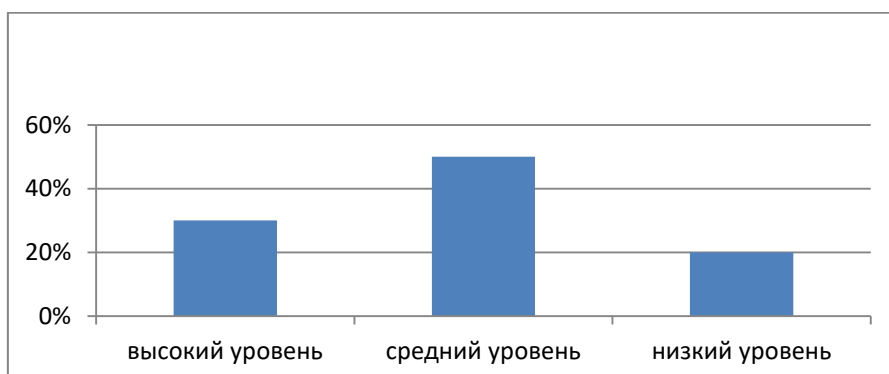


Рисунок 2.2 Результаты исследования экспериментальной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 1.

Результаты исследования по методике А.Д. Кошелевой, направленные на изучение уровня сформированности у детей способности к вербализации различных эмоциональных состояний персонажей отражен в таблице 2.5 и на рисунке 2.3.

Таблица 2.5

Количественный анализ результатов экспериментальной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 2.

| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. ситуаций | | | | | | | | Сумма | Примечания |
|----|-------------|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 1 | Миша Щ. | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 20 | <u>Высокий уровень</u> Ребенок называет большинство эмоциональных состояний, адекватно описанной ситуации, с минимальной помощью взрослого |
| 2 | Дима Б. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 | |
| 3 | Эдем У. | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 19 | |
| 4 | Родион Б. | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 17 | |
| 5 | Дима С. | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 | |
| 6 | Маша Д. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 21 | |
| 7 | Дима К. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 20 | |
| 8 | София С. | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 13 | |
| 9 | Илона П. | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 | 1 | 14 | <u>Средний уровень</u> Ребенок называет эмоциональное состояние, адекватно описанной ситуации после помощи |
| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. ситуаций | | | | | | | | Сумма | Примечания |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | | | |
| 10 | Андрей К. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | <u>Низкий уровень</u> Ребенок затрудняется в обозначении эмоционального состояния героя даже после объяснения взрослого. |

Уровень успешности выполнения задания по методике А.Д. Кошелевой наглядно представлен на рисунке 2.2 в виде диаграммы.

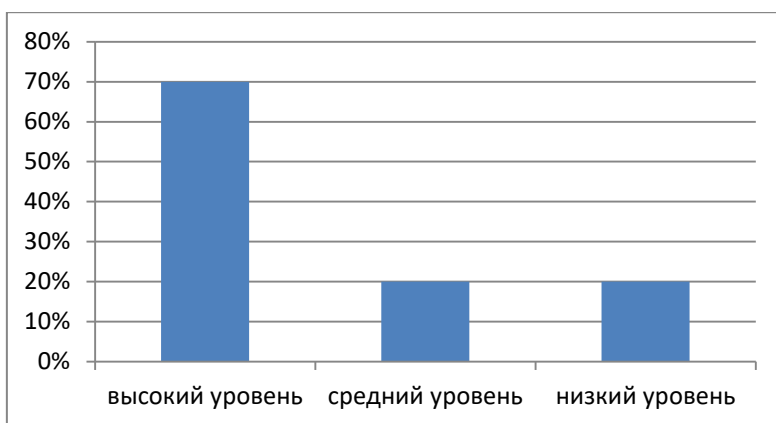


Рисунок 2.3. Результаты исследования экспериментальной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 2.

По результатам проведенной методики можно сделать вывод, что наибольшую сложность для детей представило выполнение задания, где детям нужно было изобразить чувства и эмоции персонажей. У троих детей (30%) – высокий уровень успешности выполнения задания. Они наиболее точно смогли изобразить эмоциональные состояния героев. Пятеро детей (50%) показали средний уровень успешности и двое детей (20%) испытали значительные трудности в выполнении поставленной задачи. Наиболее сложным для большинства детей (6 человек) оказалось, изобразить эмоциональные состояния больной мамы (1 ситуация), старшей дочери, пришедшей навестить больную маму (1 ситуация) и мальчика, нечаянно разлившего суп (2 ситуация).

Задание, в котором детям предлагалось назвать эмоциональные состояния героев оказалось для детей менее сложным, однако и здесь возник ряд сложностей. Семеро детей (70%) показали высокий уровень сформированности умения вербализировать эмоции после разыгрывания сюжетных сценок. Но в ряде случаев детям требовалось дополнительное время, чтобы понять предложенную ситуацию и помощь взрослого. Дополнительные комментарии и объяснения. Два ребенка (20%) показали средний уровень и один ребенок (10%) – низкий уровень. Этот ребенок постоянно отвлекался, не мог понять предложенный сюжет и даже после значительной помощи и продолжитель-

ных объяснений, и проведения аналогий, не смог назвать эмоциональные состояния героев.

Результаты исследования по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, направленные на изучение способности детей идентифицировать эмоциональные состояния продемонстрированных лиц, представлены в таблице 2.6 и на рисунке 2.4.

Таблица 2.6

Количественный анализ результатов исследования экспериментальной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап

1.

| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. эмоций | | | | | | | | | | | | Сумма | Примечания |
|----------|-------------|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1 | Эдем У. | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 19 | <u>Средний уровень</u> Ребенок самостоятельно правильно назвал некоторые эмоциональные состояния большинства продемонстрированных лиц. Описал настроения и испытываемые чувства изображенных детей. В ряде случаев, ребенку требовалась помощь взрослого. |
| 2 | Дима Б. | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 20 | |
| 3 | Миша Щ. | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 20 | |
| 4 | Дима С. | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 18 | |
| 5 | Маша Д. | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 18 | |
| 6 | Илона П. | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 17 | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 7 | Родион Б. | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 8 | <u>Низкий уровень</u> Ребенок не смог идентифицировать большинство предложенных эмоций. Требовалась значительная помощь взрослого. |
| 8 | София С. | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | |
| 9 | Дима К. | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 9 | |
| 10 | Андрей К. | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 | |

Уровень успешности выполнения задания по методике «Эмоциональная идентификация» под редакцией Е.И. Изотовой. наглядно представлен на рисунке 2.4 в виде диаграммы.



Рисунок 2.4. Результаты исследования экспериментальной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 1.

По результатам данной методики 6 детей (60%) показали средний уровень, 4 ребенка (40%) – низкий. Детей с высоким уровнем успешности при выполнении данного задания выявлено не было.

В большинстве случаев дети испытывали сложности в идентификации таких эмоций, как «скука»-10 человек, из них 6 детей описали фотографию по внешним признакам (веселый), «восхищение», «скука» - 10 человек, часть из них так же руководствовалась описанием внешних признаков (улыбается, плохое настроение и т.п.), «стыд» - 10 человек; «удовольствие», «интерес» - 9 человек. Часть детей высказали предположение, какие желания и чувства испытывает изображенный ребенок (плачет, хочет уйти; плохое настроение; увидел гадость; не взяли в игру и т.п.), но не смогли обозначить эмоцию.

Результаты исследования по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, направленные на изучение способности детей идентифицировать эмоциональные состояния и соотносить фотографии с пиктограммами, представлены в таблице 2.7 и на рисунке 2.5.

Таблица 2.7

Количественный анализ результатов исследования экспериментальной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап

2.

| № | Имя ребенка | Нумерация пред- лож. фотографий | | | | | Сумма | Примечания |
|----|-------------|------------------------------------|---|---|---|---|-------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 1 | София С. | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 9 | <u>Средний уровень</u> Ребенок соотнес большинство пиктограмм с фотографиями. В двух случаях испытал сложности с идентификацией. |
| 2 | Илона П. | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 9 | |
| 3 | Андрей К. | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 9 | |
| 4 | Маша Д. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 | |
| 5 | Дима С. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 | |
| 6 | Миша Щ. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 | |
| 7 | Дима Б. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 | |
| 8 | Эдем У. | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 9 | |
| 9 | Дима К. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | <u>Высокий уровень</u> Ребенок самостоятельно справился с заданием. |
| 10 | Родион Б. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | <u>Низкий уровень</u> Ребенок не справился с заданием. При значительной помощи взрослого, не смог соотнести пиктограммы с фотографиями. |

Уровень успешности выполнения задания по методике «Эмоциональная идентификация» (под редакцией Е.И. Изотовой) отображен на рисунке 2.5 в виде диаграммы.

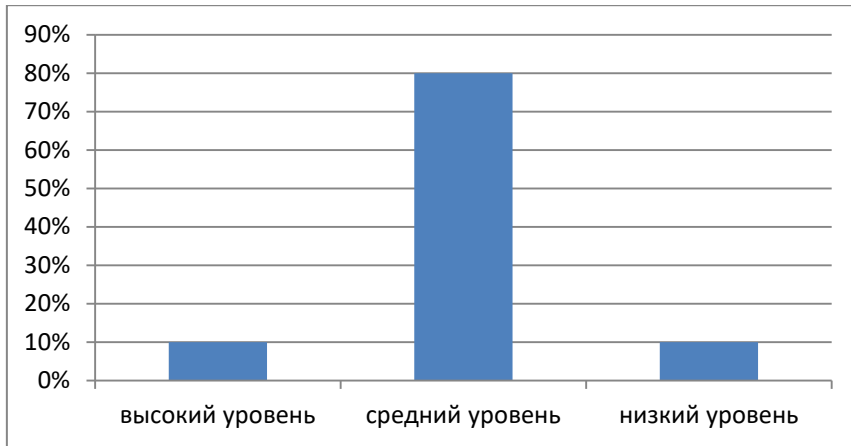


Рисунок 2.5. Результаты исследования экспериментальной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 2.

Большинство детей (80%) показали средний уровень успешности выполнения задания. Ошибки допускались в соотнесении таких эмоций, как «гнев», «отвращение», «печаль». Один ребенок (10%) показал высокий уровень успешности, один (10%) – низкий, не справился с выполнением задания даже при значительной помощи взрослого. На момент проведения обследования по данной методике ребенок часто отвлекался, испытывая трудности терял интерес к выполнению задания. Наименьшую трудность для всех детей представили такие эмоции, как «радость», «страх».

Таблица 2.8

Обобщенные результаты исследования по всем методикам экспериментальной группы детей.

| № п/п | Имя ребенка | Методика | | | | Уровень эмотивности |
|-------|-------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| | | «Визуализация эмоций» | «Вербализация эмоций» | «Идентификация эмоций» | «Соотнесение пиктограмм с лицами» | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | Миша Щ. | высокий | высокий | средний | средний | средний |
| 2 | Дима Б. | высокий | высокий | средний | средний | средний |
| 3 | Родион Б. | средний | высокий | низкий | низкий | средний |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 4 | София С. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 5 | Маша Д. | средний | высокий | средний | средний | средний |
| 6 | Дима К. | средний | высокий | низкий | высокий | средний |
| 7 | Дима С. | средний | высокий | средний | средний | средний |
| 8 | Эдем У. | высокий | высокий | средний | средний | средний |
| 9 | Андрей К. | низкий | низкий | низкий | средний | низкий |
| 10 | Илона П. | низкий | средний | средний | средний | средний |

Уровень успешности выполнения заданий детьми по всем вышеописанным методикам экспериментальной группы детей отражены на рисунке 2.6 в виде диаграммы.

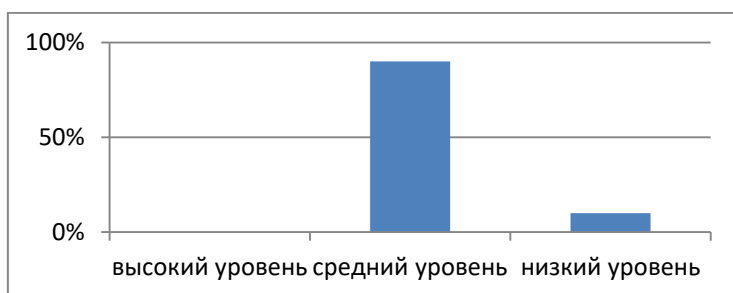


Рисунок 2.6. Обобщенные результаты исследования по всем методикам экспериментальной группы детей.

Как указывают полученные результаты, у 9 детей (90%) был выявлен средний уровень сформированности эмотивной лексики. Однако, следует отметить, что средний уровень довольно условный и в некоторых случаях граничит с низким. При выполнении некоторых заданий дети терялись, им требовалось больше времени, чем детям контрольной группы, чтобы понять суть задания. Часто они нуждались в расширении рамок предложенной ситуации и в переносе ее в аналогичные жизненные ситуации (Н. р. проводилась аналогия из жизни ребенка в детском саду: У вас в группе бывали ситуации, когда кого – то не брали в игру? Как вел себя ребенок в такой ситуации? Что он чувствовал? и т.п.). При идентификации эмоций детям часто предлагалось показать такое же выражения лица либо показывал взрослый, акцентирова-

лось внимание на положении бровей, губ и т.д. В целом, дети были открыты и с интересом и готовностью выполняли предложенные задания. Иногда дети замещали определение описанием настроения и желаний изображенных детей. Один ребенок (10%) показал низкий уровень сформированности эмотивной лексики. Этот ребенок испытали значительные трудности при выполнении всех видов заданий.

Результаты исследования детей контрольной группы.

Результаты исследования данной группы детей отображены в таблицах 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13 и на рисунках 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11.

Результаты исследования по методике А.Д. Кошелевой, направленные на исследование возможностей детей воспроизводить (мимическое, жестовое соответствие) предложенные эмоциональные состояния, отражены в таблице 2.9 и на рисунке 2.7.

Таблица 2.9

Количественный анализ результатов контрольной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 1.

| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. ситуаций | | | | | | | | Сумма | Примечания |
|----------|-------------|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | Лера Н. | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 20 | <p><u>Высокий уровень</u></p> <p>Ребенок изображает большинство эмоциональных состояний, адекватно описанной ситуации, с минимальной помощью взрослого. Использует различные экспрессивно-мимические средства общения. В большинстве случаев, ребенку не требовалась помощь</p> |
| 2 | Мила С. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 20 | |
| 3 | Дима Г. | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 19 | |
| 4 | Артем Н. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | |
| 5 | Вероника В. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 | |
| 6 | Маша Ф. | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 20 | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----|--------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|
| 7 | Вика Р. | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 20 | <p style="text-align: center;"><u>Высокий уровень</u></p> <p>Ребенок изображает большинство эмоциональных состояний, адекватно описанной ситуации, с минимальной помощью взрослого.</p> <p>Использует различные экспрессивно-мимические средства общения.</p> |
| 8 | Святослав Ш. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 21 | |
| 9 | Елизавета Д. | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | |
| 10 | Тоня П. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | |

Уровень успешности выполнения задания по методике А.Д. Кошелевой наглядно представлен на рисунке 2.7 в виде диаграммы.

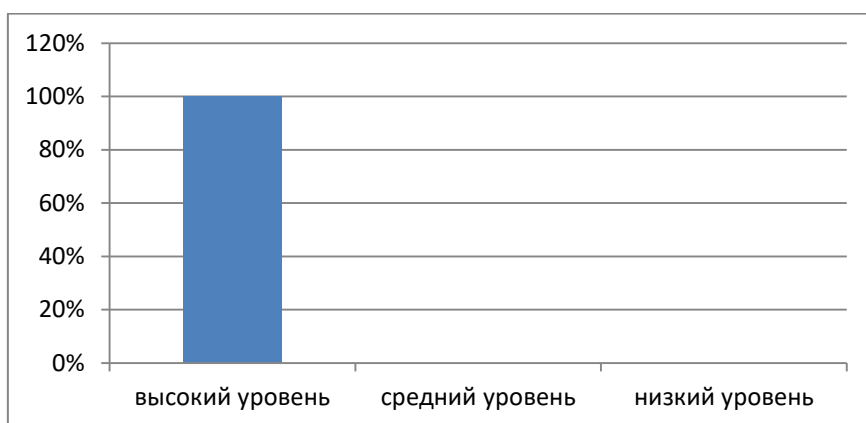


Рисунок 2.7 Результаты исследования контрольной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 1.

Результаты исследования по методике А.Д. Кошелевой, направленные на изучение уровня сформированности у детей способности к вербализации различных эмоциональных состояний персонажей отражен в таблице 2.10 и на рисунке 2.8.

Количественный анализ результатов контрольной группы детей по методике
А.Д. Кошелевой. Этап 2.

| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. ситуаций | | | | | | | | Сумма | Примечания |
|----|--------------|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 1 | Лера Н. | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | <p><u>Высокий уровень</u></p> <p>Ребенок самостоятельно правильно назвал большинство эмоциональных состояний всех героев. Описал настроения и испытываемые</p> <p><u>Высокий уровень</u></p> <p>Ребенок самостоятельно правильно назвал большинство эмоциональных состояний всех героев. Описал настроения и испытываемые</p> |
| 2 | Мила С. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 20 | |
| 3 | Дима Г. | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 | |
| 4 | Артем Н. | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 | |
| 5 | Вероника В. | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 | |
| 6 | Маша Ф. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 22 | |
| 7 | Вика Р. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 | |
| 8 | Святослав Ш. | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 | |
| 9 | Елизавета Д. | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 | |
| 10 | Тоня П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 | |

Уровень успешности выполнения задания по методике А.Д. Кошелевой
отображен на рисунке 2.8 в виде диаграммы.

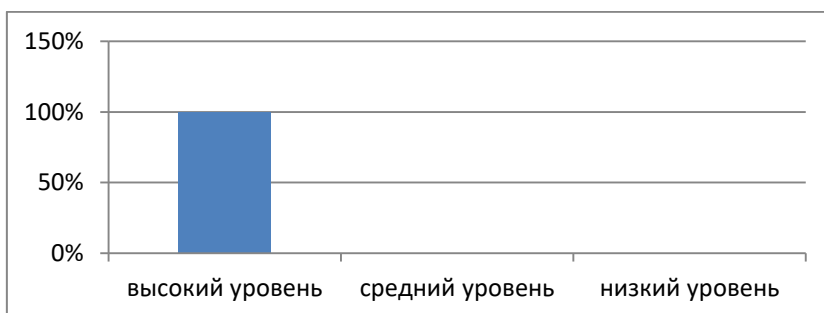


Рисунок 2.8. Результаты исследования контрольной группы детей по методике А.Д. Кошелевой. Этап 2.

По результатам проведённой методики можно сделать вывод, что у всех детей (100%) - высокий уровень успешности выполнения задания, они практически не имели затруднения в выполнении задания. Небольшие затруднения дети испытывали при визуализации эмоций. 6 детей испытали затруднения в обозначении (вербализации) эмоционального состояния больной мамы. 2 ребенка – старшей дочери, пришедшей навестить больную маму. Они описали ощущения, которые испытывала дочь, но не смогли обозначить эмоцию (жалко маму). 2 ребенка – назвали эмоцию, которую испытывал младший брат, но не смогли объяснить свой выбор (веселый). 1 ребенок в 4-й ситуации описал, что чувствует мальчик, которого не приняли в игру, но не смог обозначить эмоцию. При визуализации эмоциональных состояний героев, 9 детей испытали затруднения при изображении эмоции ребенка, который пролил суп (2 ситуация). Изображение получилось недостаточно выразительным. Проще всего детям, оказалось, обозначить и изобразить такие эмоции, как «радость», «грусть», «злость».

Вторая методика, использованная для обследования детей контрольной группы – методика «Эмоциональной идентификации» Е.И. Изотовой показала результаты, которые отображены в таблицах 2.11, 2.12 и рисунках 2.9, 2,10.

Результаты исследования контрольной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 1.

| № | Имя ребенка | Нумерация предлож. эмоций | | | | | | | | | | | | Сумма | Примечания |
|----|--------------|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 1 | Лера Н. | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0 | 14 | <p><u>Средний уровень</u></p> <p>Ребенок самостоятельно правильно назвал некоторые эмоциональные состояния большинства продемонстрированных лиц. Описал настроения и испытываемые чувства изображенных детей. В ряде случаев, ребенку требовалась помощь взрослого.</p> |
| 2 | Мила С. | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 13 | |
| 3 | Дима Г. | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 14 | |
| 4 | Артем Н. | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 12 | |
| 5 | Вероника В. | 2 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 22 | |
| 6 | Маша Ф. | 0 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 19 | |
| 7 | Тоня П. | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 24 | |
| 8 | Святослав Ш. | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 17 | |
| 9 | Елизавета Д. | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 25 | <p><u>Высокий уровень</u></p> <p>Ребенок самостоятельно, без помощи взрослого назвал большинство</p> |
| 10 | Вика Р. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 8 | <p><u>Низкий уровень</u></p> <p>Ребенок не смог идентифицировать большинство предложенных эмоций. Требовалась значительная помощь взрослого.</p> |

Уровень успешности выполнения задания по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой представлен на рисунке 2.9 в виде диаграммы.

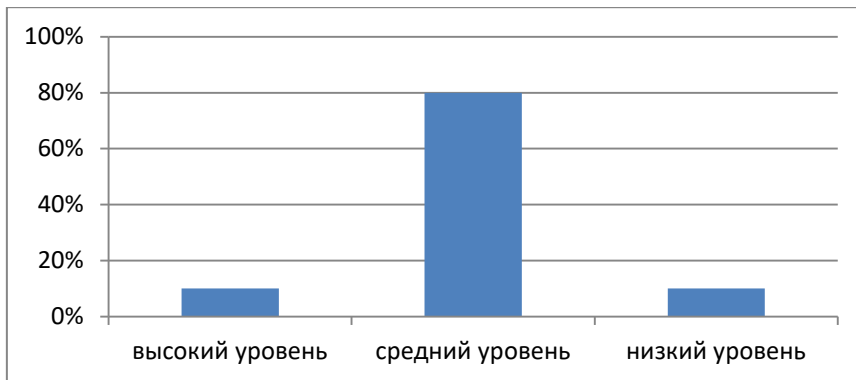


Рисунок 2.9. Результаты исследования контрольной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

В большинстве случаев дети испытывали сложности в идентификации таких эмоций, как «стыд»-9 человек, «интерес», «восхищение» - 6 человек, «удивление», «удовольствие» - 5 человек. 7 детей высказали предположение, какие желания и чувства испытывает изображенный ребенок (хочет уйти, увидел какую-то гадость, не вкусно и т.п.), но не смогли обозначить эмоцию. 5 детей описали, при какой ситуации возникает такое выражение лица (обида).

Таблица 2.12

Результаты исследования контрольной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 2.

| № | Имя ребенка | Нумерация пред- лож. фотографий | | | | | Сумма | Примечания |
|---|-------------|------------------------------------|---|---|---|---|-------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1 | Лера Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | <u>Высокий уровень</u> Ребенок самостоятельно смог соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями. Помощь ребенку не потребовалась. |
| 2 | Мила С. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | |
| 3 | Дима Г. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | |
| 4 | Артем Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | |
| 5 | Вероника В. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|--------------|---|---|---|---|---|----|--|
| 6 | Тоня П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | <u>Высокий уровень</u> Ребенок самостоятельно смог соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями. Помощь ребенку не потребовалась. |
| 7 | Вика Р. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | |
| 8 | Святослав Ш. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | |
| 9 | Елизавета Д. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 | <u>Средний уровень</u> Ребенок соотнес большинство пиктограмм с фотографиями. В двух случаях испытал сложности с идентификацией. |
| 10 | Маша Ф. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 | |

Диаграмма успешности выполнения задания по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой представлена на рисунке 2.10.

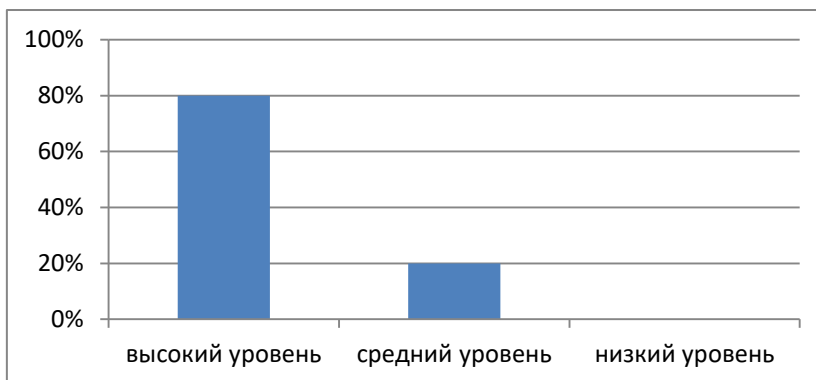


Рисунок 2.10. Результаты исследования контрольной группы детей по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Этап 2.

Наименьшую сложность для детей представило задание на соотнесение пиктограмм с лицами детей, выражающими определенные эмоции. Большинство детей безошибочно справились с заданием. 2 детей ошиблись с соотнесением таких эмоций, как «гнев» и «отвращение».

После проведения исследования по всем методикам контрольной группы детей, мы обобщили полученные результаты и представили их в виде таблицы 2.13 и рисунка 2.11.

Обобщенные результаты исследования контрольной группы детей по всем методикам.

| № п/ п | Имя ребенка | Методика | | | | Уровень эмотивности |
|--------------|--------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| | | «Визуализация эмоций» | «Вербализация эмоций» | «Идентификация эмоций» | «Соотнесение пиктограмм с лицами» | |
| 1 | Лера Н. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 2 | Мила С. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 3 | Дима Г. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 4 | Артем Н. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 5 | Вероника В. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 6 | Тоня П. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 7 | Вика Р. | высокий | низкий | высокий | высокий | средний |
| 8 | Святослав Ш. | высокий | средний | высокий | высокий | высокий |
| 9 | Елизавета Д. | высокий | высокий | высокий | средний | высокий |
| 10 | Маша Ф. | высокий | средний | высокий | средний | средний |

Диаграмма успешности выполнения всех предложенных заданий детьми контрольной группы изображена на рисунке 2.11.

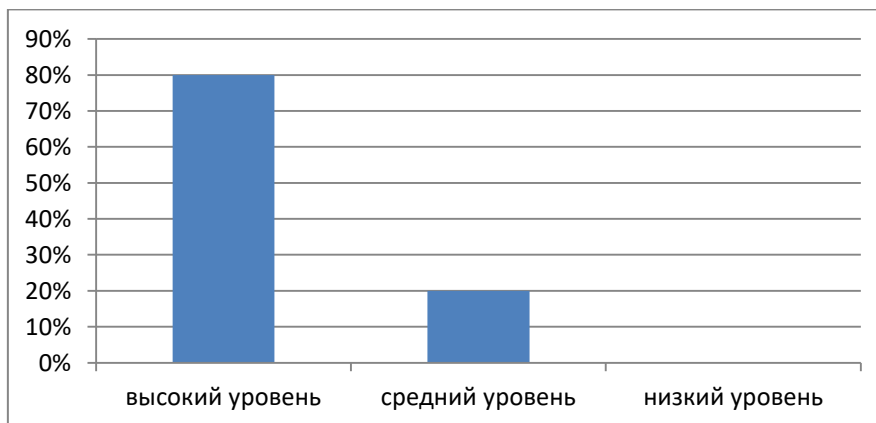


Рисунок 2.11. Обобщенные результаты исследования контрольной группы детей по всем методикам.

Как указывают полученные результаты, у 8 детей (80%) был выявлен высокий уровень сформированности эмотивной лексики. Дети были открыты и с интересом и готовностью выполняли предложенные задания. Готовность проявлялась в сосредоточенности, внешней подтянутости и собранности, с которой испытуемые выслушивали инструкцию. Наблюдался период ориентировки в заданиях. В ряде случаев дети терялись и им требовалась помощь взрослого, однако, чаще всего дети быстро ориентировались и находили решение в определении эмоций либо замещали определение описанием настроения и желаний изображенных детей. Двое детей (20%) показали средний уровень сформированности эмотивной лексики. Эти дети испытали сложности в вербализации предложенных эмоций и в соотнесении пиктограмм с фотографиями, выражающими определенные эмоции. В целом, дети хорошо справились с предложенными заданиями и показали высокий результат.

2.3. Методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию эмотивной лексики старших дошкольников

Исследование специальной литературы по проблеме формирования эмотивной лексики у детей с общим недоразвитием речи (как 1-го из структурных компонентов лексической системы в целом) и анализ итогов обследования детей группы позволили обозначить основные направления логопедического воздействия и определить основную цель и задачи логопедической работы по формированию эмотивной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основная цель – Обогащение и актуализация эмотивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

Образовательные:

1. Сформировать у детей понятия об основных эмоциях: страх, обида, радость и т.д.
2. Учить распознавать эмоциональные проявления людей сообразно различным признакам (мимика, пантомимика, интонация и пр.).
3. Обогащать и активизировать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроение, их оттенки.

Воспитательные:

1. Совершенствовать способность детей к открытому проявлению эмоций и чувств.
2. Обогащать эмоциональную сферу ребенка.
3. Учить детей справляться с отрицательными эмоциями.

Развивающие:

1. Развитие невербальных средств общения: мимики, пантомимики;
2. Развитие просодической стороны речи;
3. Формирование умений строить связные высказывания с внедрением эмотивной лексики.

Методические рекомендации разработаны с соблюдением общедидактических и специальных принципов:

1. Принцип коммуникативного подхода предполагает, что в качестве основной задачи коррекционно-логопедической работы выступает формирование у ребенка таких умений и навыков, которые необходимы ему для полноценного общения.

2. Принцип деятельностного подхода. Осуществление деятельностного принципа подразумевает, с одной стороны, учет ведущего вида деятельности дошкольников; с другой – учет структуры речевой деятельности в процессе ее формирования. В связи с этим предложенная коррекционная работа носит игровой характер и реализуется игровыми методами.

3. Принцип последовательности и систематичности подразумевает, что решение задач одного этапа подготавливает переход к осуществлению работы в рамках последующего.

4. Принцип наглядности и доступности материала, определяется постепенным переходом от простого к сложному.

5. В основу коррекционного обучения заложен комплексный подход, охватывающий совместное воздействие на ребенка различных специалистов.

Коррекционную работу организует логопед в содействии воспитателя, музыкального руководителя, психолога и родителей.

Работа воспитателя включает в себя выполнение заданий логопеда, организацию деятельности детей на занятиях по изобразительной деятельности, направленной на выражение эмоционального мира. Подвижные игры на прогулке, направленные на развитие мимики и пантомимики детей, обогащение словарного запаса.

Совместная работа с родителями, направленная на активизацию и обогащение эмотивной лексики. Совместно с ребенком выполнение домашнего логопедического задания, создание тематических книжек - малышек. Организация выставок для родителей, оформление для них журнала и памяток на различные темы.

Участие музыкального руководителя в коррекционной работе включает в себя совместное проведение логоритмических занятий. Совместная подготовка и инсценировка различных сказок. Проведение совместных детско-родительских мероприятий. Выразительное заучивание песен, стихов на утренники.

Совместное психолого-педагогическое обследование позволяет выявить индивидуальные особенности детей, их личностных качеств и особенностей выражения эмоциональных состояний. Проведение индивидуальных занятий на формирование эмоционального отношения детей друг к другу, к различным жизненным ситуациям.

В работе по формированию эмотивной лексики в структуре преодоления общего недоразвития речи мы выделили три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Содержание подготовительного, основного и заключительного этапов обучения реализуется на индивидуальных, фронтальных и групповых занятиях. В целях закрепления полученных знаний используются музыкальные занятия, коррекционные часы в группах и совместное выполнение домашнего задания с родителями. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Отбор речевого материала проводится с учетом тематики фронтальных логопедических занятий, в соответствии с календарно-тематическим планом (Приложение 5).

Цель подготовительного этапа заключается в подготовке детей к адекватному восприятию основных эмоциональных состояний. Задачи и виды работ на подготовительном этапе представлены в таблице 2.14

Таблица 2.14

Задачи и приемы работы на подготовительном этапе.

| № п/п | Задачи | Работа логопеда | Другие специалисты |
|-------|--|---|---|
| 1 | Выявить способность детей распознавать эмоциональные состояния | <p><u>Беседа.</u></p> <p>Логопед выясняет, какие эмоциональные состояния детям знакомы.</p> <p>- Приводит различные ситуации из жизненного опыта детей и просит описать, что они чувствовали в этот момент.</p> <p>- Просит описать самые радостные моменты из жизни детей, самые печальные, с обозначением эмоционального состояния.</p> | <p><u>Психолог</u></p> <p>В ходе психолого-педагогического обследования психолог выявляет личностные особенности детей, их эмоциональное состояние.</p> |

| № п/п | Задачи | Работа логопеда | Другие специалисты |
|----------|--|--|--|
| 2 | <p>Научить идентифицировать эмоции по схематическим изображениям; учить передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические, средства.</p> | <p>Использование <u>наглядного материала</u>:</p> <p>-Изображения лиц людей, выражающих различные эмоции, которые дети должны идентифицировать и объяснить свой выбор (губы, глаза, брови и т.д.)</p> <p>-Пиктограммы</p> <p><u>Игры</u>:</p> <p>- «Угадай эмоцию»</p> <p>- «Четвертый лишний»</p> <p>-«Кого - куда»</p> | <p><u>Воспитатель</u></p> <p>На занятиях по аппликации и изобразительной деятельности воспитатель может проводить работу, в ходе которой дети обучаются составлению графических изображений лиц, с помощью заранее подготовленных деталей (овал лица, брови, глаза, нос, губы).</p> <p><u>Психолог</u></p> <p>Формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе.</p> <p>Знакомство с различными видами эмоций и чувств</p> <p>Формирование способности понимать эмоциональное состояние, переживания другого человека</p> <p><u>Музыкальный руководитель</u></p> <p>Ознакомления с эмоц. состояниями через восприятие классической музыки. После прослушивания дети рассказывают, какое настроение навеяла та или иная мелодия.</p> |

| № п/п | Задачи | Работа логопеда | Другие специалисты |
|----------|-------------------------------------|--|--|
| 3 | Развитие просодической стороны речи | <p><u>Задания на восприятие и воспроизведение ритма;</u></p> <p><u>Формирования умения различать эмоциональные оттенки в речи:</u></p> <p>-Игра «Какое настроение у зайчика?»</p> <p>-«Какая маска говорит?»</p> <p><u>Отработка интонационной конструкции</u> (усиление-ослабление голоса; изменение логического ударение).</p> <p>-Проговаривание (заучивание) пословиц, скороговорок с различной интонацией и силой голоса.</p> | <p><u>Воспитатель</u></p> <p>Игра «Радуга настроений» - на занятиях по рисованию.</p> <p>Выполнение рекомендаций логопеда по закреплению полученных знаний.</p> <p><u>Психолог</u></p> <p>Продолжение работы по повышению у детей самооценки. Учить чувствовать эмоции и переживания других людей по тону, интонации речи.</p> <p>Проигрывание негативных переживаний, формирование адекватных способов эмоционального реагирования.</p> |

Основной этап

Цель основного этапа - формирование эмоциональной лексики.

Задачи и приемы основного этапа работы по развитию эмотивной лексики детей с общим недоразвитием речи представлено в таблице 2.15.

Таблица 2.15

Задачи и приемы основного этапа работы по развитию эмотивной лексики
детей с общим недоразвитием речи.

| № | Задачи | Работа логопеда | Другие специалисты |
|---|--|--|---|
| 1 | Формирование синонимических и антонимических отношений | <p><u>Игры:</u></p> <p>«Скажи по-другому», «Из плохого - в хорошее», «Я начну, а ты продолжи», «Кто больше придумает слов»</p> | <p><u>Воспитатель</u></p> <p>При чтении небольших рассказов по сюжетным картинкам дети определяют чувства персонажей, их настроения и пытаются составить небольшие рассказы по картинкам с помощью воспитателя.</p> <p><u>Психолог</u></p> <p>Развитие навыков совместной деятельности, умения сотрудничать согласовывать собственное поведение с поведением других . Игры по -парам, командные игры.</p> |
| 2 | Обогащение словарного запаса детей эмотивной лексикой. | <p><u>Составление словосочетаний:</u></p> <p>«Мама какая? добрая, ласковая..»</p> <p><u>Составление предложений:</u></p> <p>«Богатырь был сильным, храбрым, отважным..»; «Машенька добрая, а Баба яга злая».</p> <p><u>Составление коротких рассказов по картинке, серии картинок.</u></p> | <p><u>Воспитатель</u></p> <p>Работа на вечерних коррекционных занятиях по заданию логопеда</p> <p><u>Психолог</u></p> <p>Выработка социально приемлемых способов выражения негативных и позитивных эмоциональных реакций. Формирование адекватных форм поведения. Этюды, ролевые игры, разыгрывание сказочных сюжетов по ролям.</p> |

Целью заключительного этапа является формирование умений детей применять эмотивную лексику в самостоятельных связных высказываниях.

Данная цель достигается посредством разучивания стихов, театральных постановок, утренников. На этом этапе важная роль отводится музыкальному руководителю и воспитателю.

Логопедическая работа по формированию эмотивной лексики должна строиться в соответствии с календарно-тематическим планом.

Мы предлагаем пример одного логопедического занятия по развитию связной речи для детей с общим недоразвитием речи, с внедрением приемов для развития эмотивной лексики.

Данное занятие может проводиться на подготовительном этапе, цель которого научить детей дифференцировать различные эмоции по схематическим изображениям, формировать умение передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические и пантомимические средства (Приложение б). Кроме того, мы предлагаем некоторые игры, которые могут быть использованы в рамках изучаемых лексических тем в соответствии с календарно-тематическим планом на год, направленных на развитие эмотивной лексики на всех этапах обучения (Приложение 7).

Развитие эмоциональной сферы ребенка, в первую очередь, зависит от развития эмоциональной сферы родителей. Эмоциональная сфера, развитая и богатая, — показатель здоровой психики. Ребенок учится у своих родителей, которые являются безусловным авторитетом. Поэтому, работу по развитию эмоциональной сферы ребенка, которая непосредственно влияет на формирование и развитие эмотивной лексики, необходимо проводить при активном участии родителей. Родители, в свою очередь, должны четко понимать, что эмоциональный человек — это совсем не тот, кто много жестикулирует, кричит, который не может свои эмоции контролировать. Такого человека скорее можно отнести к эмоционально расторможенному типу людей. Эмоциональный человек — это, прежде всего тот, кто имеет богатую палитру и диапазон эмоций внутри, проживает их сильно и глубоко, и может выразить их адекватным ситуации способом. Поэтому, родителям следует не избегать эмоционального общения с ребенком, а развивать и обогащать эту коммуни-

кативную функцию. Учитывая важную роль родителей в процессе формирования эмотивной лексики детей, нами были разработаны рекомендации и примерный план работы для родителей по развитию эмотивной лексики детей (Приложения 8, 9).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав современную литературу по проблеме исследования можно сделать вывод о том, что формирование речевой способности ребенка является одним из важнейших критериев в процессе становления личности. Особую опасность представляет несформированность лексических навыков либо их отсутствие в дошкольном возрасте, так как это может вызывать отставание в развитии речи, мышления, снижение познавательных потребностей, может приводить к торможению темпа развития и обучаемости.

Общее недоразвитие речи - это сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и звуковой стороне. В активном словаре преобладают имена существительные и глаголы. Дети испытывают значительные трудности при использовании абстрактной и обобщающей лексики, в осмыслении и употреблении слов с переносным значением, при выражении собственных эмоций и пр.

Формирование эмотивной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания ребенка.

Дети с ОНР, как правило, используют в активной речи общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и фразы. Эмоциональная лексика употребляется детьми с речевыми нарушениями фрагментарно и только в устойчивых стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности.

Овладение словами эмоциональной оценки выступает как средство осознания и развития собственных эмоций и чувств, формирования представлений о нравственных качествах, налаживания социальных контактов с другими людьми. Данная лексика необходима для осуществления различных видов деятельности (игровой, трудовой, учебной), развития общения со взрослыми и сверстниками; приобщения к миру человеческих ценностей. Особенности речевого развития детей с ОНР оказывают влияние и на коммуникативную сферу ребенка – эти дети почти никогда не являются инициа-

рами общения, обычно малообщительны, не сопровождают игровые действия развёрнутыми речевыми высказываниями. Всё это свидетельствует об определенных проблемах социализации детей с ОНР, возникновение которых связано с неумением выражать свои эмоции, заявить о собственных желаниях, сделать выбор и т.п. Без своевременного компетентного воздействия со стороны специалиста у таких детей могут закрепиться формы поведения, характерные для социально неуверенных детей: замкнутости, зависимости от поведения и выбора других детей в установлении контакта.

Некоторый процент детей с ОНР старшего дошкольного без специального обучения понимает значения слов с эмоциональной окраской, однако, при их толковании эти дети опираются, прежде всего, на описание конкретных жизненных ситуаций, свидетелями или участниками которых были сами. Кроме того, наблюдается неточность понимания, неверное употребление слов эмоциональной оценки, бедность эмотивного словаря, которую дети компенсируют использованием нейтральной лексики, придавая ей эмоциональную значимость с помощью интонации, мимики, объяснением ситуаций возникновения эмоций, чувств и др.

Старший дошкольный возраст - это то время, когда развитие словарного запаса происходит особенно быстро, как ни в каком другом возрасте. По мере развития речи и мышления постепенно пополняющийся словарь систематизируется, упорядочивается, складываясь в семантические поля либо образования слов, объединенных по смыслу.

Коррекционно-логопедическое воздействие, направленное на обучение и воспитание детей с ОНР, коррекцию и компенсацию имеющихся у них нарушений речи, адаптацию и реабилитацию воспитанников логопедических групп, осуществлялось различными методами: практическими, наглядными и словесными. Практические методы могут быть представлены упражнениями, играми и моделированием; наглядные – наблюдением, рассматриванием, просмотром, прослушиванием; словесные - беседами, пояснениями и объяснениями.

Методика развития речи дошкольником предлагает такой тип занятий, который построен в форме игры. Это упрощает усвоение материала, развивает у детей слуховое внимание, способствует правильному восприятию речи. Подача материала, направленного на обогащение словаря, в том числе и эмоциональной лексики, должна проводиться в форме игры. Цель при проведении подобных занятий: пополнение лексического запаса детей, формирование устойчивых эмоциональных связей. Логопед и воспитатель широко используют дидактические игры, которые не только позволяют всесторонне развивать дошкольников, но и способствуют формированию у детей навыков словарной деятельности. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. Именно в дидактической игре ребенок получает возможность совершенствоваться, обогащать, закреплять, активизировать свой словарь.

Для исследования сформированности эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи были подобраны следующие методики:

- Модифицированная методика А.Д. Кошелевой, которая позволила оценить эмоциональные проявления детей и способность детей к вербализации эмоций в процессе разыгрывания сюжетных сценок.
- Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, направленная на выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей.

Экспериментальные данные показали необходимость поэтапного систематического формирования эмоциональной лексики: развитие значений слов на основе формирования обобщенных представлений о причинах и способах выражения эмоций, чувств, особенностях проявления эмоций, освоение связей слов эмоциональной оценки с другими лексическими единицами

языка, активизация эмотивной лексики в речевой практике детей для решения разнообразных коммуникативных задач.

Точность употребления детьми эмотивной лексики зависит от степени обобщенности сформированных понятий. Дети старшего дошкольного возраста не всегда имеют опыт переживания многих эмоций и чувств, что затрудняет усвоение слов эмоциональной оценки.

Усвоение эмотивной лексики происходит при условии обеспечения широкой речевой практики в процессе дидактических игр, упражнений, коммуникативных ситуаций, частом использовании эмотивной лексики в речи взрослых, окружающих детей, привлечении внимания дошкольников к ней, на базе создания доброжелательной атмосферы в группе, дружеских взаимоотношений между детьми.

Процесс развития лексической системы, и в частности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи, не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая, поэтапная логопедическая работа.

Предложенные методические приемы коррекционной работы могут использоваться наряду с традиционными в рамках существующей программы ДООУ. Эти методические рекомендации могут помочь в решении вопросов, связанных с оптимизацией коррекционного обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи, а также с подготовкой к успешной интеграции выпускников логопедических групп в общеобразовательные школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Алексеева, М. М. Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старших дошкольников [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 252с.
2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2006. – 331 с.
3. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке [Текст] / Л.Г. Бабанко. - Свердловск: Урал. ун-т., 2007. -187 с.
4. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Венедиктова. - СПб.: Детство-пресс, 2001. – 573 с.
5. Белошапкова, В. А. Современный русский язык [Текст] / В.А. Белошапкова. - М.: Азбуковник, 2002.
6. Вайнер, М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников [Текст] / М.Э. Вайнер. - М.: Педагогическое общество России, 2006. - 96 с.
7. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство-Пресс, 2005 – 144 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 2006. – 208 с.
9. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
10. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин – М: Книжный дом «Университет». – Высшая школа, 2002 – 400с.

11. Гаркуша, Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. - М., 2006. – 100 с.
12. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, О.С. Ушакова. – М., 2007. - 471с.
13. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е. Громова. – М., 2003. – 176 с.
14. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду [Электронный ресурс] / Н.Ф. Губанова // Электронная библиотека profilib [сайт]. Режим доступа: <https://profilib.com/chtenie/123565/natalya-gubanova-igrovaya-deyatelnost-v-detskom-sadu-programma-i-metodicheskie.php>.
15. Детская психология [Текст]: учебник для среднего профессионального образования - 6-е изд., перераб. и доп / Под общ. ред. Г. А. Урунтаева. - М.: Академия, 2006. - 368 с.
16. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. - М., Политиздат, 2012. - 272 с.
17. Еременко, В.Д. Мальчики и девочки - два разных мира [Электронный ресурс]/ В.Д. Еременко, Т.П. Хризман: [сайт] vodb35.ru. - Режим доступа: http://vodb35.ru/files/malchiki_devochki.pdf
18. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. - М., 2005. – 144с.
19. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у детей [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: АРТ ЛТД, 2011.-320с.
20. Запорожец, А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец. – Москва, 2008 – С. 187-209.

21. Запорожец, А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка [Электронный ресурс] // А.В. Запорожец, Я.З. Неверович - Режим доступа:
http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/vozs_psix/ch8_2.html
22. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка [Текст]: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. - М.: Академия, 2004. - 288 с.
23. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребёнка [Текст]: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
24. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]: Дефектология / И.Ю. Кондратенко. – 2002. – с. 51–59.
25. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. - М.: Академия, 2003. - 176 с.
26. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций 5-7 лет [Текст] / Н.Л. Кряжева. - Ярославль: Академия развития, 2001. - 160 с.
27. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – С. – Пб., 2001. – 160 с.
28. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи [Текст]: Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М., 2008. -320с.
29. Леханова, О.Л. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / О.Л. Леханова: [сайт] / CYBERLENINKA - Режим доступа: [file:///C:/Users/805518/Downloads/organizatsiya-raboty-po-formirovaniyu-emotivnoy-leksiki-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/805518/Downloads/organizatsiya-raboty-po-formirovaniyu-emotivnoy-leksiki-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi%20(11).pdf)
30. Лурия, А. Р. Развития значения слов [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / А.Р. Лурия. – М., 2000. – с.195-199.

31. Максимова, Л.М. Психолого-педагогическая диагностика особенностей эмоционального развития детей раннего возраста [Электронный ресурс] / Л.М. Максимова // Научная статья в журнале Педагогическое образование в России. Выпуск № 2 / 2012. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-dagnostika-osobennostey-emotsionalnogo-razvitiya-detey-rannego-vozrasta>
32. Миняжева, Д.Р. Развитие социальных эмоций у дошкольников с общим недоразвитием речи: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Электронный ресурс] / Д.Р. Миняжева. - Москва, 2008. - Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com>
33. Морина, И.А. Методические рекомендации учителям-логопедам: Создание условий для формирования эмоциональной лексики у детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] /И.А. Морина: [сайт] / logoped.ru - Режим доступа: http://www.logoped.ru/uslovija_formirovanija_emotsionalnoj_leksiki.htm
34. Нечаева, Н.Е. Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.Е. Нечаева // Логопед. - 2008. - №4. - С. 42-53.
35. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) [Электронный ресурс]/ Н.В. Нищева. - Советский, 2016 - Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2378434/>
36. Пальмина, Л. Формирование эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи на основе развития невербальных и вербальных средств общения [Электронный ресурс] / Л. Пальмина: [сайт] / МААМ.RU - Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/-formirovanie-yemocionalnoi-leksiki-u-detei-s-narushenijami-rechi-na-osnove-razvitija-neverbalnyh-i-verbalnyh-sredstv-obschenija.html>
37. Смирнова, Е.О. Детская психология [Электронный ресурс]/ Е.О. Смирнова // Электронная библиотека МГППУ - Режим доступа:

<http://psychlib.ru/mgppu/sdp/sdp-001-.htm>

38. Соловьева, Н.В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками [Электронный ресурс]/ Н.В. Соловьева - Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/osobennosti-verbalizacii-jemocionalnyh-predstavlenij-doshkolnikami.html>

39. Ставцева, Е. А. Особенности формирования эмоционально - оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: Стратегия дошкольного образования в XXI веке. Проблемы и перспективы / Е.А. Ставцева – М., 2001. - с. 142-143.

40. Ставцева, Е.А. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками [Электронный ресурс]/ Е.А. Ставцева - Режим доступа: http://bookz.ru/authors/elena-stavceva/ovladeni_063/page-4-ovladeni_063.html

41. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР [Текст]: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития/ Т.В. Туманова // Дефектология. – 2003. - №6. – С. 54-58.

42. Филичева, Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи [Электронный ресурс]/ Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др. Режим доступа: <http://www.dou59.bel31.ru/file/gtftdrgr.pdf>

43. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольников [Текст] / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева. - М., 2005. – 202 с.

44. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Айрис-Пресс, 2007. – 224 с.

45. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. - 240 с.

46. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В.И. Шаховский, Изд.2, испр. и доп. — Москва: URSS, 2008. — 208 с.

47. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций [Текст]: Монография / В.И. Шаховский. — М.: Гнозис, 2008. — 416 с.
48. Эльконин, Д.Б. Возрастная периодизация мира [Электронный ресурс]/ Д.Б. Эльконин. Режим доступа: по<http://poisk-ru.ru/s38286t2.html>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Список детей экспериментальной группы

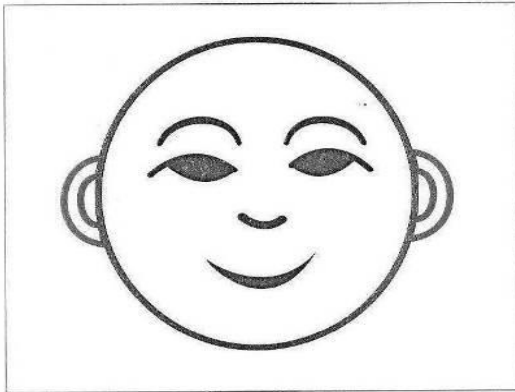
| № п/п | Имя ребенка | Год рождения | Речевое развитие |
|--------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| 1 | Родион Б. | 2010 | ОНР |
| 2 | София С. | 2010 | ОНР |
| 3 | Дима К. | 2010 | ОНР |
| 4 | Илона П. | 2010 | ОНР |
| 5 | Андрей К. | 2010 | ОНР |
| 6 | Маша Д. | 2010 | ОНР |
| 7 | Дима С. | 2011 | ОНР |
| 8 | Миша Щ. | 2011 | ОНР |
| 9 | Дима Б. | 2011 | ОНР |
| 10 | Эдем У. | 2011 | ОНР |

Список детей контрольной группы

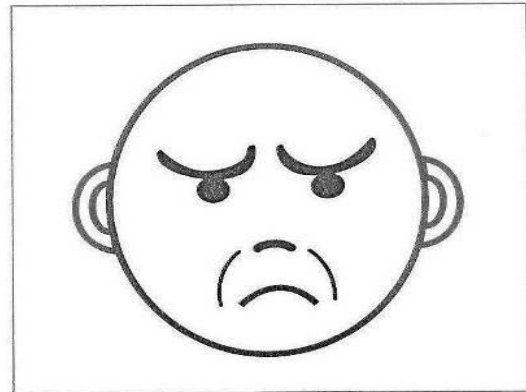
| № п/п | Имя ребенка | Год рождения | Речевое развитие |
|--------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| 1 | Лера Н. | 2010 | Норма |
| 2 | Мила С. | 2010 | Норма |
| 3 | Дима Г. | 2010 | Норма |
| 4 | Артем Н. | 2010 | Норма |
| 5 | Вероника В. | 2010 | Норма |
| 6 | Маша Ф. | 2010 | Норма |
| 7 | Вика Р. | 2011 | Норма |
| 8 | Святослав Ш. | 2011 | Норма |
| 9 | Елизавета Д. | 2011 | Норма |
| 10 | Тоня П | 2011 | Норма |

Стимульный материал для исследования по методике
«Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

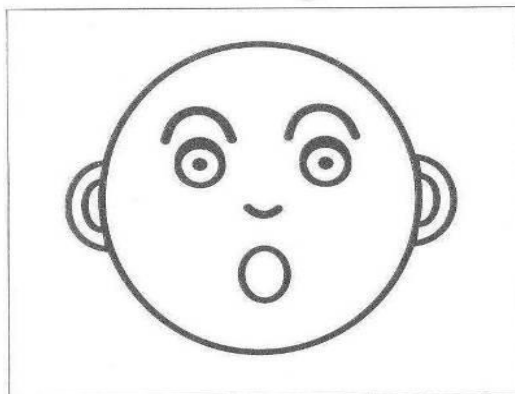
Радость



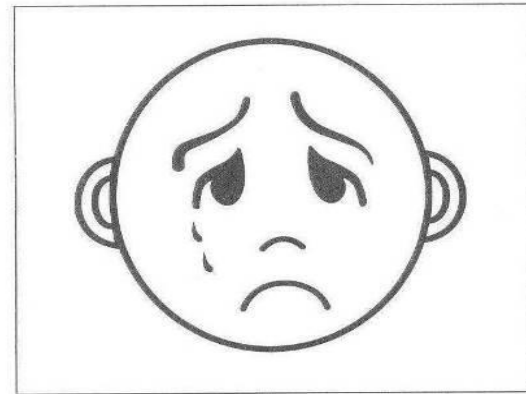
Гнев



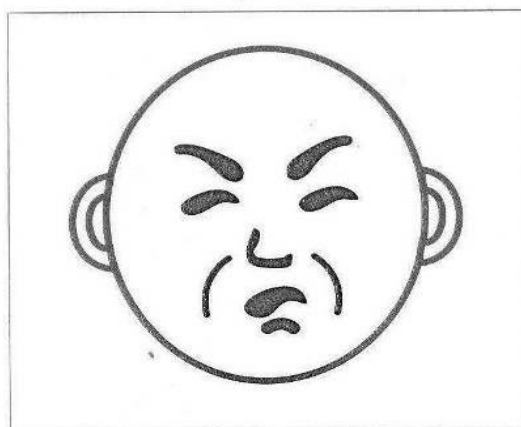
Страх



Печаль и обида



Отвращение



Стимульный материал для исследования по методике
«Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

**ГРУСТЬ****РАДОСТЬ****СТРАХ****СТЫД****ГНЕВ****СКУКА****ИНТЕРЕС****ОТВРАЩЕНИЕ****ВОСХИЩЕНИЕ****ОБИДА****УДИВЛЕНИЕ****УДОВОЛЬСТВИЕ**

Календарно - тематическое планирование работы на учебный год

| Месяц | Неделя | Лексическая тема | Направление работы по развитию эмотивной лексики |
|----------|------------|---|--|
| Сентябрь | | Исследование индивидуального развития детей учителем-логопедом. Заполнение речевых карт. | Беседа, направленная на выявление уровня сформированности у детей эмотивной лексики |
| Октябрь | 1-я неделя | «Яркие осенние листья» | Учить детей распознавать эмоциональные состояния <u>Приемы</u> |
| | 2-я неделя | «Что нам осень подарила? Овощи. Огород, труд на полях» | <i>Игры с карточками с изображением людей, животных, выражающих различные эмоциональные состояния (с обращением внимания на детали: губы, глаза и т.д.). На занятиях применяются зеркала для того, чтобы дети могли соотнести мимику своего лица с заданной эмоцией.</i> <i>Игры «Четвертый лишний», «Кого-куда».</i> |
| | 3-я неделя | «Что нам осень подарила? Фрукты. Сад, труд людей в саду.» | Учить детей идентифицировать эмоции по схематическим изображениям <u>Приемы</u> <i>Игры с фотографиями, пиктограммами.</i> <i>«Угадай эмоцию», «Угадай кто веселее», «Озорные обезьянки», «Облака»</i> |
| | 4-я неделя | «Насекомые. Подготовка насекомых к зиме». | Учить передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические, средства <u>Приемы</u> |
| | 5-я неделя | «Перелётные и водоплавающие птицы». | <i>Игры «Свет мой, зеркальце, скажи», «Маски», «Разговор без слов»</i> |
| Ноябрь | 1-я неделя | «Поздняя осень. Грибы. Ягоды». | <u>Развитие просодической стороны речи</u> <u>Приемы</u> |
| | 2-я неделя | «Домашние животные и их детёныши». | - воспроизведения ритма речи (прослушать изолированные удары, определить их количество) отстучать предложенные для восприятия удары и их серии (простые и акцентированные). <i>Игры: «Звуковая волна»</i> <i>Закрепление пройденного материала</i> <i>Игры: «Кубик эмоций», «Лото настроений»</i> |
| | 3-я неделя | «Дикие животные и их детёныши. Подготовка к зиме» | - восприятия выразительности речи <u>Приемы</u> <i>Игры: «Какое животное говорит - большое или маленькое», «Какое настроение у зайчонка».</i> <i>Закрепление пройденного материала:</i> <i>«Мое настроение»</i> |
| | 4-я неделя | «Я человек. Осенняя одежда, обувь. Головные уборы» | <i>Ежедневно перед уходом домой дети отмечают свое настроение цветом (т.е. какое впечатление произвел на них текущий день и с каким настроением они уходят домой)</i> |

| Месяц | Неделя | Лексическая тема | Направление работы по развитию эмотивной лексики |
|---------|----------------------|---------------------------------|--|
| Декабрь | 1-я неделя | «Начало зимы. Зимние месяцы». | - формирования умения пользоваться средствами выразительности в речи: |
| | 2-я неделя | «Мебель». | 1. Усиление и ослабление голоса с паузой и без паузы: <u>Приемы</u> <i>Игра «Магнитофон»</i> Детям предлагается произнести фразу в соответствии со схемой: громко, тихо, во весь голос, шепотом, медленно, быстро, по слогам... -Изменение логического ударения в предложении: Детям предлагается произнести одно предложение с разными логическими акцентами: Н.р.: Петя и Федя помогают маме. |
| | 3-я неделя | «Посуда» | - Отработка интонационной конструкции <u>Приемы</u> |
| | 4-я неделя | «Новый год». | - дети сопряжено с логопедом проговаривают предложение; |
| | | | - повторяют фразу за логопедом; - произносят предложение с нужной интонацией самостоятельно <i>Игра «У меня есть кот»</i> |
| Январь | 1-я 2-я неделя | Каникулы | |
| | 3-я неделя | «Зимующие птицы» | Закрепление пройденного материала |
| | 4-я неделя | «Транспорт. Неделя вежливости». | <i>Игры: «Какое животное говорит», «Звуковая волна», «Зеркало», разучивание поговорок, чистоговорок, стихов по теме с правильной интонацией.</i> |
| | 5-я неделя | Мир профессий. | |
| Февраль | 1-я неделя | «Комнатные растения». | Основной этап 1. Формирование синонимических отношений <u>Приемы</u> <i>Игры «Скажи по-другому», «Я начну, а ты продолжи», « Кто больше придумает слов»</i> Составление рассказов по сюжетной картинке, серии картинок (сначала рассказывает логопед, а дети только вставляют нужные слова-синонимы, затем дети сами рассказывают по - цепочке, индивидуально. |
| | 2-я неделя | «Животный мир жарких стран». | |
| | 3-я неделя | «Животный мир морей и океанов». | 2. Формирование синонимических отношений <u>Приемы</u> <i>Игры «Скажи наоборот»; «Доскажи словечко», «Составь предложение»</i> |
| | 4-я неделя | «День защитника Отечества». | <i>«Прочитай письмо»</i> Составление рассказов по сюжетной картинке, серии картинок. |

| Месяц | Неделя | Лексическая тема | Направление работы по развитию эмотивной лексики |
|--------|------------|--|---|
| Март | 1-я неделя | «Международный женский день. Ранняя весна». | . 3. Обогащение словарного запаса детей эмотивной лексикой <u>Приемы</u> |
| | 2-я неделя | «Наша Родина Россия. Широкая Масленица» | - Составление словосочетаний (добавление зависимых слов к главному). Детям предлагается ряд слов (<i>хороший, плохой</i> (общеоценочная лексика); <i>приятный, неприятный, интересный, скучный и т.п.</i> (частнооценочная лексика), с которыми они должны составить словосочетания: <i>хороший друг, плохой день и т.д.</i> |
| | 3-я неделя | «Москва-столица России» | - Составление словосочетаний с синонимами « <i>Скажи по другому</i> » |
| | 4-я неделя | «Наш город». | - Составление словосочетаний с антонимами « <i>Скажи наоборот</i> ». |
| | 5-я неделя | «Возвращение перелётных птиц». | - Составление словосочетаний (образование от имен прилагательных сравнительной и превосходной степени): <i>Серёжа веселый, Саша еще веселее, Андрей самый веселый</i> - Составление предложений с заданным словом: (<i>хороший</i>) – <i>За окном хороший денек.</i> - Составление предложений с использованием синонимов. (Н.Р.: <i>Сегодня прочитали интересную (увлекательную, занимательную) книгу.</i> - Составление предложений из ряда предложенных слов (Н.Р.: <i>красивый, на, цветет, поляна, цветок.</i>) - Составление предложений с использованием антонимов. (Н.Р.: <i>Лев смелый, заяка.....</i>) - Составление небольших рассказов, используя слова-синонимы, слова-антонимы с опорой на наглядность (<i>картинки, серии картинок</i>) |
| Апрель | 1-я неделя | «Я и моё тело. Неделя здоровья». | 4. Обогащение словарного запаса детей эмотивной лексикой с помощью словообразования |
| | 2-я неделя | «Путешествие в космос». | <u>Приемы</u> |
| | 3-я неделя | «Книжная неделя. Знакомство с творчеством детских писателей и поэтов». | Игры: « <i>Назови ласково</i> », « <i>Скажи наоборот</i> », « <i>Карлики и великаны</i> », « <i>Про кого (что) можно сказать</i> », « <i>Собери рассказ</i> » и др. |
| | 4-я неделя | «Скоро в школу. Школьные принадлежности» | Используются предметные, сюжетные картинки, иллюстрации из сказок, трехцветные полоски бумаги, геометрические фигуры. |

| Месяц | Неделя | Лексическая тема | Направление работы по развитию эмотивной лексики |
|-------|------------|--|---|
| Май | 1-я неделя | «Великая Победа» | Заключительный этап: Развивать у детей способность использования эмотивную речь в самостоятельных связных высказываниях и спонтанной речи. <u>Приемы</u> <i>Игры «Диалог по телефону», Инсценировка сказок, постановка театрализованных представлений, проведение утренников.</i> |
| | 2-я неделя | «Моя семья» | |
| | 3-я неделя | «Дорожная азбука». | |
| | 4-я неделя | «До свидания детский сад. Весна-обобщение» | |

Логопедическое занятие по развитию связной речи на тему «Овощи» с элементами логоритмики и формированию эмотивной лексики для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Тема: «Овощи».

Цель: развитие связной речи посредством описательных рассказов старших дошкольников.

Задачи:

Коррекционные: работа над правильным дыханием, голосом, паузацией, дикцией, интонацией, словоизменением и словообразованием с помощью суффиксов и составления предложно-падежных конструкций. Развитие невербальных средств общения: мимики, пантомимики;

Образовательные: закрепление словаря по теме «Овощи»; совершенствование связных высказываний. Познакомить детей с основными эмоциями: радость, удивление, грусть, гнев, страх. Учить видеть собственный эмоциональный образ и распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимика, пантомимика, голос и пр.).

Развивающие: развитие познавательных процессов, развитие умения передавать образ через мимику, жест и движение, развивать координацию движений с речью.

Воспитательные: воспитание доброты, внимания, ответственности, любви к природе. Способствовать обогащению эмоциональной сферы ребенка.

Оборудование: картинки овощей, картинки людей с различными эмоциями, аппликации пиктограмм, мяч, музыкальное сопровождение.

Оргмомент

Дети пришли на занятие в логопедический кабинет.

Логопед:

- Здравствуйте, дети!

Дети:

- Здравствуйте!

Логопед:

- Проходите, садитесь на свои места. К нам в группу пришло письмо от Дедушки-Огородника, давайте прочитаем его? (логопед берет письмо и читает)
Дедушка-Огородник интересуется: знаете ли вы, где растут овощи?

Дети:

- На огороде.

Логопед:

- Молодцы! Дедушка-Огородник пишет нам: «Наступила осень. Начался сбор урожая. Стар я стал. Помогите, ребятки, собрать урожай». Дети, мы поможем Дедушке?

Дети:

- Поможем!

Логопед:

- Ребята, посмотрите, дедушка прислал нам фотографии своих друзей. Давайте попробуем угадать, какие эмоции испытывают эти люди? Какое у них настроение? Как вы это поняли, по каким признакам?

(глаза, губы, слезы, жесты..)

Логопед:

- Молодцы ребята! А теперь мы с вами отправляемся на огород!

Ход занятия

Дети встают и подходят к воображаемому огороду, проговаривая:

Мы сегодня шли, шли, в огород зашли (*шагаем на месте*)

Там пузатый кабачок отлежал себе бочок (*руки на поясе, наклоны в стороны*)

А красавица - морковь, почему-то хмурит бровь (*хмурим брови*)

К нам идет сюда арбуз, он надулся как картуз (*шаг на месте, щеки надуты*)

Все они мои друзья – овощей одна семья! (*взяться за руки*)

Логопед:

- Вот мы добрались до нашего огорода, давайте соберем **овощи** (*картинки*), **которые здесь растут**. Мальчики собирают большие овощи, а девочки – маленькие.

Дети наклоняются и собирают картинки с овощами.

Логопед:

- Обратите внимание, что овощи разных размеров. Встаньте в пары у кого одинаковые овощи. А теперь каждый назовите овощ с соответствующей интонацией. Например: капустище – капусточка.

Дети называют:

Морковище - морковочка
 помидорище - помидорчик
 огуречище - огурчик
 тыквище - тыквочка

Логопед:

- Ребята, а какое чувство вы будете испытывать, если найдете необычно большой помидор?(гнилой огурец, съеденную жучками капусту).

Дети:

- Удивление, радость (разочарование, грусть, злость, гнев).

Логопед просит детей показать эмоцию.

Логопед:

- Молодцы, ребята! у вас очень хорошо получается изображать эмоции.

Логопед:

- Дети, встаньте в круг так, чтобы одинаковые овощи не стояли рядом.

* Игра «Между». (с мячом)

Дети, стоят кругом, картинки с овощами лежат на полу перед ними.

Каждый ребенок говорит, где он стоит, используя предлог «*между*».

Например, помидор говорит: «Я стою *между* морковкой и тыквой» и передает мяч следующему.

* Игра «Расскажи-ка о себе».

Логопед:

- В письме нам дедушка написал, что он старенький и иногда забывает, как называются и выглядят овощи. Давайте напомним дедушке как называются, как выглядят и как едят овощи. Каждый из вас должен рассказать о своих овощах в соответствии с мнемосхемой.

Например: *«Свекла. Она красная, округлой вытянутой формы, средняя, сладкая. Растет в земле. Свеклу добавляют в борщ»*. и т. д.

Логопед:

- Ребята, вы отлично справились со сбором урожая! как вы думаете, какие чувства будет испытывать дедушка, когда увидит результаты вашей работы?

Дети:

- Обрадуется.

Логопед:

- Давайте попробуем графически изобразить радостное лицо (из частей лица дети делают аппликацию).

Итог

Логопед:

- Дети, вы молодцы! вы справились с заданиями и помогли дедушке. Кто скажет, чем мы помогли дедушке?

Дети:

- Мы собрали овощи, напомнили как они называются, выглядят и как их едят.

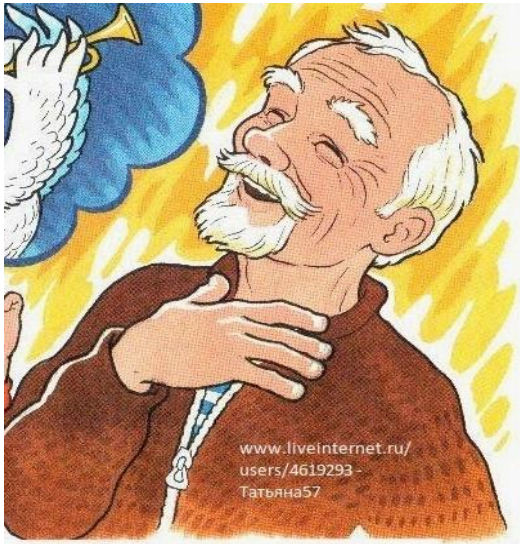
Логопед:

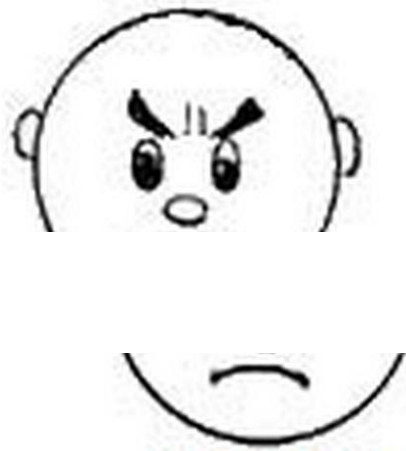
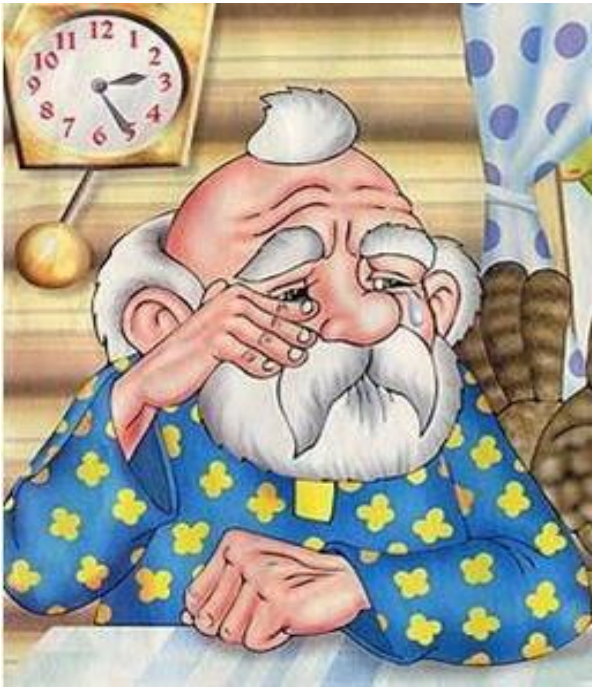
- Какие эмоции мы сегодня вспомнили? (Показывает картинки с изображением людей, испытывающих различные эмоциональные состояния)

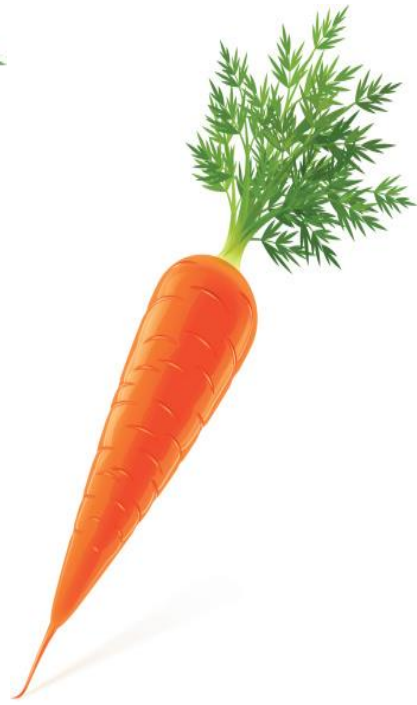
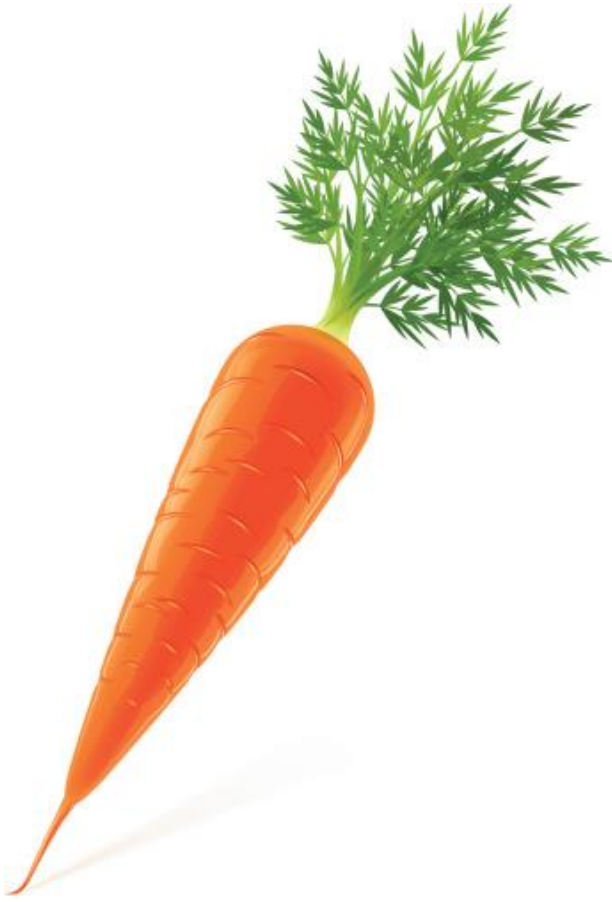
Дети называют.

Наглядный материал к логопедическому занятию по развитию связной речи на тему «Овощи»

с элементами логоритмики и формированию эмотивной лексики для детей с ОНР 5-6 лет

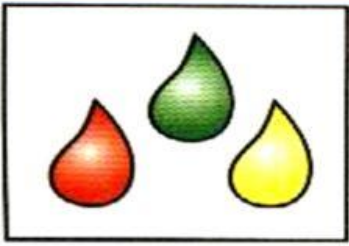




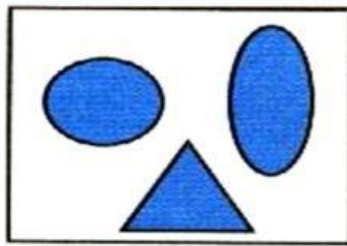




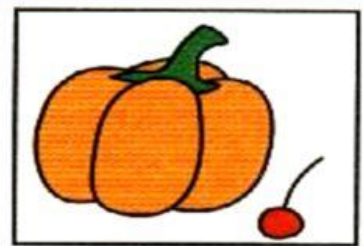
ОПИСАНИЕ ОВОЩЕЙ И ФРУКТОВ



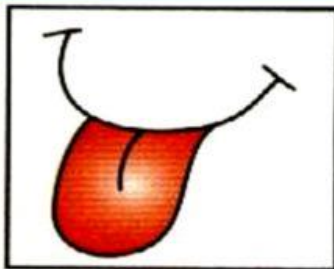
Цвет



Форма



Величина



Вкус



Где растёт



Как едят и
заготавливают
на зиму

Назиму Shared

Игры для развития эмотивной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

1. Игры, направленные на обучение детей распознавать и выражать различные эмоциональные состояния

Игра «Четвертый лишний»

Цель: учить детей распознавать различные эмоциональные состояния.

детям предлагается найти в ряду изображенных детей лишнего и объяснить свой выбор

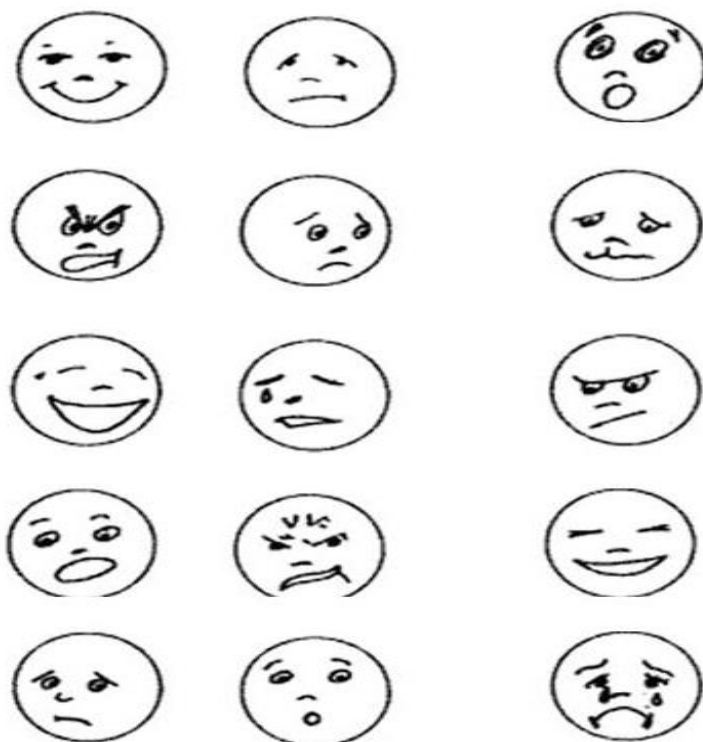


Игра «Угадай эмоцию»

Цель: научить распознавать схематичное изображение эмоции и уметь передать ее с помощью средств невербального общения

На столе картинкой вниз выкладываются схематические изображения эмоций. Дети берут по очереди любую карточку, не показывая ее остальным. Задача ребенка: по схеме узнать эмоцию, настроение и изобразить ее с помощью мимики, пантомимики, голосовых интонаций.

Взрослый просит ребенка придумать (вспомнить) ситуацию, в которой возникает эта эмоция. Остальные дети (зрители) должны угадать, какую эмоцию переживает, изображает ребенок, что происходит в его мини-сценке.



Игра «Кого - куда»

Цель: развивать способность распознавать различные эмоции.

Педагог выставляет портреты детей с различными выражениями эмоциональных чувств, состояний. Ребенку нужно выбрать тех детей, которых:

- можно посадить за праздничной стол;
- нужно успокоить, подбодрить;
- обидел воспитатель;

Ребенок должен объяснить свой выбор, называя признаки, по которым он понял, какое настроение у каждого изображенного на рисунке ребенка.



Игра «Крошка Енот».

Цель: развивать способность распознавать и выражать различные эмоции.

Оборудование: магнитофон.

Ход игры: Один ребенок — Крошка Енот, остальные — его отражение («Тот, который живет в реке»). Они сидят свободно на ковре или стоят в шеренге. Енот подходит к «реке» и изображает разные чувства (испуга, удивления, радости), а дети точно отражают их с помощью мимики и жестов. Затем на роль Енота выбираются поочередно другие дети. Игра заканчивается песней: «От улыбки станет всем светлей».

Игра «Угадай эмоцию».

Цель: учить детей по схеме узнавать эмоциональное состояние и изображать его с помощью мимики, пантомимики, голосовых интонаций.

Оборудование: картинки со схематическим изображением эмоций.

Ход игры

Вариант 1. На столе картинкой вниз выложить схематические изображения эмоций. Предложить детям по очереди брать любую карточку, не показывая ее остальным. Задача ребенка — по схеме узнать эмоциональное состояние, изобразить его с помощью мимики, пантомимики и голосовых интонаций. Остальные дети — зрители — должны угадать, какие эмоции изображает ребенок, что происходит в его мини-сценке.

Вариант 2. Для изучения интенсивности эмоций задание можно усложнить, предложив одному ребенку изобразить, например, радость, а другому — восторг, (раздражение — ярость, печаль — горе). Задача зрителей — как можно точнее определить эти эмоции.



Игра «Собери лицо»

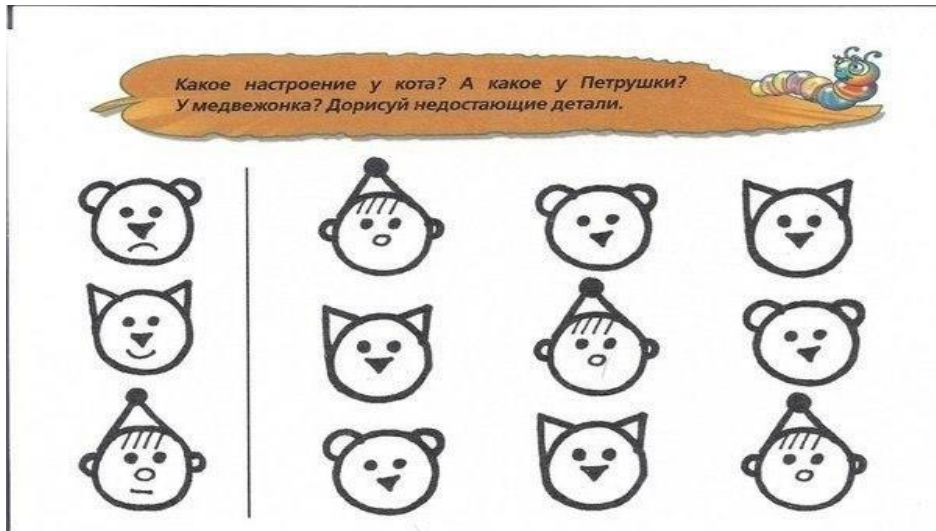
Дети собирают лицо человека из частей с разными эмоциональными состояниями.

Игра «Угадай настроение»

Назвать настроение каждого ребенка (зверюшки), изображенных на картинке и объяснить почему так думаешь.

Игра «Какое у кого настроение?»

Детям предлагается раскрасить лица, чтобы было понятно какое у кого настроение.



Игра «Свет мой, зеркальце, скажи»

Дети распределяются на пары и становятся друг против друга. Воспитатель произносит предложение, которое они должны сопровождать определенной мимикой.

Таким образом, ребенок сам с помощью мимики изображает эмоциональное состояние и видит то же состояние на лице партнера.

Игры для развития просодической стороны речи

Игра «Звуковая волна»

Дети встают друг за другом и изображают поезд. Стульями обозначается вокзал.

Педагог: мы едем на поезде. Как стучат колеса? *(Дети подражают стуку колес.)* На станции сидит наш друг Зайчишка и ждет этот поезд. Когда поезд далеко от станции, стук колес еле слышен. А когда близко — звук очень громкий. Пора отправляться в путь! *(В соответствии со словами педагога голоса детей звучат то тихо, то громко.)*

Для регуляции звука можно использовать жесты. Исходное положение - ладони вместе. Если они медленно расходятся, звук нарастает, если приближаются друг к другу, звук становится тише.

Игра «Магнитофон»

Детям предлагается произнести фразу в соответствии со схемой: громко, тихо, во весь голос, шепотом, медленно, быстро, по слогам...

Игра «У меня есть кот» - логопед рассказывает историю и просит произнести фразу “У меня есть кот” с нужной интонацией.

Логопед. У тебя есть дома кот. Когда он был один дома, то погрыз комнатные цветы, стащил со стола рыбу и съел ее. Ты злишься на него и говоришь: “У меня есть кот”.

1. Игры, направленные на обогащение эмотивной лексики**Игра «Я начну, а ты продолжи»**

Когда у меня хорошее настроения, я...

Когда у меня плохое настроение, я...

Хорошее настроение помогает мне...

Игра «Сказки наизнанку»

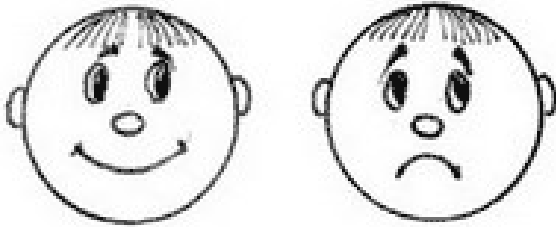
Кукольный или настольный театр по известной сказке. Воспитатель предлагает детям придумать вариант сказки, где характеры героев изменены (например, колобок злой, а лиса добрая), и показать с помощью настольного театра, что может произойти в такой сказке.

Игра «Назови похожее»

Ведущий называет основную эмоцию (или показывает ее схематичное изображение), а дети вспоминают те слова, которые обозначают эту эмоцию. Можно разделить детей на две команды. Представители каждой команды по очереди называют синонимы. Выигрывает та команда, которая последней назвала слово.

Игра «Прочитай письмо»

Логопед достает из конверта листок, но вместо текста на нем изображены пиктограммы с различными эмоциональными состояниями, которые надо “прочитать”. Каждому из детей вручалось такое письмо, и они друг за другом рассказывали, что они в них “прочитали”.











Например:

“Мама ушла в магазин, а дочка осталась дома. Ей было грустно одной. А потом мама вернулась и дочка стала весело

Прием формирования эмотивной лексики «Мое настроение»

Ежедневно. в течении месяца, перед уходом домой дети отмечали свое настроение цветом (т.е. какое впечатление произвел на них текущий день и с каким настроением они уходят домой).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 15 | 16 | 17 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
|  | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| Веселый | грустный | удивленный | испуганный | сердитый |

Рекомендации родителям по развитию эмотивной лексики детей дошкольного возраста

Эмоции - это разнообразные переживания человека, вызванные удовлетворением или неудовлетворением его потребностей; соответствием или несоответствием объектов окружающего мира его интересам, убеждениям и привычкам. Это выражение личностного выражения человека к окружающей действительности и к самому себе.

Неумение ребенка правильно выразить свои чувства, эмоции, скованность неадекватность проявления эмоций в мимико-жестовой речи затрудняют общения детей, что может вызывать страх, отчужденность, враждебность.

Эмоциональное развитие ребенка пяти - семи лет происходит через призму общения, связываясь всегда с ситуацией непосредственного общения с другим человеком, прежде всего с родителями.

Как родители могут помочь своему ребенку в развитии эмоций и эмотивной лексики?

В первую очередь, родители не должны избегать проявления своих собственных эмоций. Родитель должен обращать внимание на собственные чувства и называть их.

В ходе наблюдения за эмоциональным развитием ребенка, родитель должен обращать внимание на проявления различных чувств, обозначая эти переживания и вводить в лексикон ребенка слова, обозначающие оттенки чувства (зол, сердит, раздосадован, расстроен, огорчен и т.п.).

Обучение распознаванию чувств и эмоций следует начинать с того, чтобы объяснить ребенку, что чувства не бывают плохими, они просто есть, и ребенок имеет право на проявление чувств (вербальное, телесное); однако нужно вводить определенные правила проявления эмоций.

Например:

«Ты вправе сердиться на сестренку, но ударить ее я тебе не разрешаю»;
 обсуждать случаи, которые произошли с кем-то, про-
 сить определить чувства и предложить собственные варианты поступков;
 при этом избегать осуждения, цель такой беседы — познавательная.

Например:

«Что чувствовал Саша, когда пришло время уходить? Что он сделал, когда по
 чувствовал, что огорчен? Что он сделал потом?»;

обсуждать с ребенком его чувства, не пытаться решить за него проблему;
 объясне-

ние причины чувства должно помочь ребенку самому справиться с ним («Ты
 злишься оттого, что Маше пора домой и нужно вернуть ей игрушку»);

предлагать ребенку различные способы, помогающие ему взять себя в руки:
 вербальные, физические, зрительные, творческие:

«Ты собираешься дальше злиться или хочешь успокоиться? Что ты можешь
 для этого сделать, давай подумаем вместе: может быть, обежать вокруг стола,
 написать открытку, почитать любимую книжку?»; часто все, что требуется
 ребенку-это понять охватившее его чувство. Предлага-

гать ребенку варианты, и пусть он сам выбирает наиболее
 действенный.

Когда близкие взрослые любят ребенка, хорошо относятся к нему, признают е
 го права, постоянно внимательны к нему, он испытывает эмоциональ-
 ное благополучие, чувство уверенности, защищенности. В этих
 условиях развивается жизнерадостный, активный физически и психически
 ребенок.

Эмоциональное благополучие не только влияет на нормаль-
 ное развитие личности ребенка, выработке у него положительных ка-
 честв, доброжелательного отношения к другим людям; но и оказывает непо-
 средственное влияние на его речевое развитие. В ходе эмоционально благо-
 приятного развития ребенок учится адекватно передавать свои чувства и

эмоции и считывать их в процессе общения с другими людьми, что значительно облегчает коммуникацию и вселяет в ребенка уверенность. Он с удовольствием включается в совместную деятельность, не боясь неудач. И, наоборот, при систематическом недостатке эмоционального взаимодействия родителей с ребенком, дети вырастают более раздражительными, неуверенными в себе. У таких детей наблюдается скудный лексикон, что делает их нерешительными в общении. Они часто замкнуты, не умеют адекватно выражать свои эмоциональные состояния, считывать эмоции других. Это может приводить к сложным взаимоотношениям со сверстниками, агрессивности или пассивности.

Примерный план совместной работы с родителями по развитию эмоциональной лексики детей.

| Месяц | Лексическая тема | Содержание работы родителей |
|--------------|--|---|
| Октябрь | «Осенние листья» | <ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Подготовка к проведению праздника «Золотая осень» - совместное изготовление поделок, разучивание стихов с нужной интонацией и логическим ударением. 3. Проведение праздника «Золотая осень». 4. Выставка поделок. |
| | «Овощи. Огород» | |
| | «Фрукты. Сад» | |
| | «Насекомые. Подготовка насекомых к зиме» | |
| Ноябрь | «Поздняя осень. Грибы. Ягоды». | <ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Совместно с ребенком изготовить «Книжки - малышки» по теме. 3. Проведение выставки книжек с презентацией. 4. Проведение родительского собрания. |
| | «Домашние животные и их детёныши». | |
| | «Дикие животные и их детёныши. Подготовка к зиме» | |
| | «Я человек. Осенняя одежда, обувь. Головные уборы» | |
| Декабрь | «Начало зимы. Зимние месяцы». | <ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Проведение индивидуальных консультаций для родителей. 3. Подготовка к утреннику: разучивание стихов, репетиции. 4. Проведение утренника. |
| | «Мебель». | |
| | «Посуда» | |
| | «Новый год». | |
| Январь | Каникулы | <ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Проведение праздника «Зимние забавы» 3. Посещение фронтального занятия. |
| | «Зимующие птицы» | |
| | «Транспорт. Неделя вежливости». | |
| | Мир профессий. | |
| Февраль | «Комнатные растения». | <ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Подготовка к празднику «День защитника Отечества». 3. Совместное изготовление открыток. 4. Выставка 5. Чаепитие |
| | «Животный мир жарких стран». | |
| | «Животный мир морей и океанов». | |
| | «День защитника Отечества». | |
| Март | «Международный женский день. Ранняя весна». | <ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Подготовка к празднику «Международный женский день» - разучивание стихов, подготовка к утреннику. |

| | | |
|--------|---|--|
| | «Наша Родина Россия. Широкая Масленица» «Москва-столица России» «Наш город». | 3. Проведение утренника. |
| Апрель | «Я и моё тело. Неделя здоровья». «Путешествие в космос». «Книжная неделя. Знакомство с творчеством детских писателей и поэтов». «Скоро в школу. Школьные принадлежности» | 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Стендовые консультации (Методические листовки по теме: «Важность развития эмоциональности у детей» 3. Проведение спортивного праздника «Веселые старты» |
| Май | «Великая Победа» «Моя семья» «Дорожная азбука». «До свидания детский сад. Весна-обобщение» | 1. Совместное выполнение домашнего логопедического задания. 2. Подготовка к празднованию Дня победы - разучивание стихов. 3. Проведение праздника, выставка поделок. |