

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Студент

(подпись, дата)

Гуськова Юлия Алексеевна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н. Сафонова О.В.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение _____	3
Глава I. Развитие словаря в норме и развитие речи у детей с общим недоразвитием речи	
1.1. Развитие лексического строя в норме _____	5
1.2. Дети с общим недоразвитием речи _____	11
1.3. Нарушение словарного запаса у детей с ОНР _____	23
Глава II. Особенности усвоения эмоциональных лексических значений детьми дошкольного возраста	
2.1. Цели, задачи, организация эксперимента _____	26
2.2. Оценка результатов _____	28
Глава III. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи	
3.1. Цели, задачи и структура обучающего эксперимента _____	32
3.2. Содержание обучающего эксперимента и его результаты _____	33
3.3. Анализ результатов экспериментального обучения _____	55
Заключение _____	59
Список литературы _____	61
Приложение _____	65

ВВЕДЕНИЕ

Изучению особенностей лексики дошкольников с речевой патологией придаётся большое значение. Развитие словаря, уточнение значений слов, формирование лексической системы играют важную роль в развитии познавательной деятельности ребёнка, так как слово, его значение являются средством не только речи, но и мышления.

Литературные данные по проблемам исследования особенностей речевого развития детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста свидетельствуют о существенных отклонениях от нормально развивающихся сверстников, как в количественной, так и в качественной характеристике словарного запаса.

Особенности лексики, как правило, проявляются в незнании многих слов и оборотов, в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы словом, имеющим иное значение, свидетельствуют о несформированности системы значений.

Анализ специальной литературы последних лет по проблеме исследования речевого развития детей с нарушениями речи показал, что данная область исследовалась в различных аспектах: педагогическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом. Разработанные специальные методики способствуют развитию связной речи детей. Проблема обогащения лексики решается в контексте развития игровой деятельности, различных форм вербальной коммуникации фразовой речи детей.

Однако, вопросы изучения и формирования у детей с речевыми нарушениями эмоциональной лексики, которая в дошкольном возрасте является наиболее адекватным средством выражения личного субъективного отношения ребенка к тому или иному предмету высказывания, к той или

иной ситуации, а так же является средством выражения его личных чувств, эмоциональных переживаний, не являлись предметом специального исследования.

Всё вышесказанное позволяет считать данную проблему актуальной.

Цель исследования: изучить уровень сформированности словаря эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи и подобрать игры и упражнения, направленные на ее формирование.

Задачи:

1. Изучить литературу по проблеме формирования эмоциональной лексики у детей с ОНР.
2. Выявить особенности овладения эмоциональной лексикой и её употребления детьми дошкольного возраста с ОНР и детьми с нормальным речевым развитием.
3. Разработать систему упражнений, направленную на формирование эмоциональной лексики у детей с ОНР.
4. Проверить эффективность разработанной системы упражнений на практике и проанализировать полученные результаты.

Для успешной реализации поставленных задач используются следующие **методы:** изучение документации, наблюдение, констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент, метод диагностических заданий, сравнительный, комплексный, математико-статистический методы.

Объект исследования: словарный запас у дошкольников с ОНР.

Предмет исследования: система игр и упражнений, направленных на формирование эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР.

Гипотеза: у дошкольников с ОНР имеются некоторые трудности в овладении эмоциональной лексикой и специальная система игр и упражнений позволит сформировать словарный запас у детей данной категории.

ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ В НОРМЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Развитие лексического строя в норме

Развитие словаря ребёнка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

В словаре ребёнка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребёнка об окружающей действительности. Важным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком [4]. В конце первого и начале второго года жизни ребёнка постепенно всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. В этот период развития речи ребёнка появляются первые нерасчленённые слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко – «мокко», собака – «бака»). На этом этапе слово не обладает ещё грамматическим значением. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (дай, на). Либо указание (там), либо называют предмет (киса), или действие (бай). В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до лет, у ребёнка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай). В этот период у ребёнка быстро начинает расти запас слов, который к концу года жизни составляет около 300 слов различных частей речи. Первая стадия развития детских слов протекает по типу

условных рефлексов. В возрасте от 1,5 до лет ребёнок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря. В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично, его значение расплывчато. Одно и то же слово может означать и предмет, и признак, и действие. Параллельно с этим происходит развитие структуры значения слова. Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации [4].

В процессе онтогенеза значение слова не остаётся неизменным, оно развивается. «В тот момент, когда ребёнок впервые усвоил новое слово. Развитие слова не закончилось, оно только началось; оно вначале является 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» (Л.С.Выготский) [27].

Исследования показывают, что ребёнок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный концептуальный компонент значения слова усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребёнок овладевает и контекстуальным значением слова.

По мнению А.Р. Лурия [25] первоначально при формировании предметной соотнесённости слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На первых стадиях знакомства ребёнка со словом ребёнок ещё не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова. Так как первоначально ребёнок воспринимает слово как название конкретного предмета, а не как

название класса предметов. На раннем этапе развития речи на предметную отнесённость слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. Например, словом мишка ребёнок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку («растяжение» значения слова). 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.

Л.П. Федоренко [3] выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу. 0 степень – собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

1 степень – к концу 2-ого года жизни ребёнок начинает понимать обобщающее наименование однородных предметов, действий, качеств – имён нарицательных. 2 степень – в возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия (одежда, посуда.), передающие обобщённо названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (полёт, краснота).

3 степень – к 5-6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия (растения: деревья, травы, цветы), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

4 степень – к подростковому возрасту, дети усваивают и осмысливают такие слова, как предметность, признак, состояние и т.д.

В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объёма словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

По данным Е.А. Аркина [27]:

Возраст

Количество слов

1 год	9 слов
1 год 6 мес.	39 слов
2 года	300 слов
3 года 6 мес.	1110 слов
4 года	1926 слов

По данным А. Штерна:

Возраст	Количество слов
1,5 года	100 слов
2 года	100 - 400 слов
3 года	1000 – 1100 слов
4 года	1600 слов
5 лет	4000 слов

По данным А.Н. Гвоздёва [4]:

Словарь четырёхлетнего ребёнка:

Часть речи	Количество % в словаре
существительные	50,2%
глаголы	7,4%
прилагательные	11,8%
наречия	5,8%
числительные	1,9%
союзы	1,2%
предлоги	0,9%
междометия и частицы	0,9%

По мере развития мышления ребёнка, его речи, лексика ребёнка не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом 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 лексики у ребёнка тесно связано с процессами словообразования. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словообразования. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования. Если ребёнок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определённым, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Суть «генерализации» состоит в том, что аналогичные явления могут быть названы аналогичным образом (*заячий, лисячий, слонячий, белячий*). Это явление оказывается возможным в связи с тем, что ребёнок, анализируя речь окружающих, вычленяет из слов определённые морфемы и соотносит их с определённым значением. Так, выделив морфему -ниц-, из слова мыльница, сахарница, конфетница, ребёнок соотносит эту морфему со значением посуды, вместилища чего-либо. И в соответствии с этим значением ребёнок образует слова типа сольница [33].

Другой механизм словообразования лежит в основе неологизмов по типу «народной этимологии» (*копать – лопать, лопатка – копатка, вазелин – мазелин*). Это свидетельствует о функционировании в сознании ребёнка системы межсловесных связей, о начале установления словообразовательной парадигмы.

Эмоциональная лексика.

К общеупотребительной лексике относятся слова, служащие названием основных понятий, предметов, явлений и т.д.: «дом», «поле», «ветер», «кровать», «хлеб», «белый», «ходить» и др. Эмоционально-экспрессивная лексика наиболее адекватно выражает личное, субъективное отношение ребенка к тому или иному предмету высказывания и его личные чувства,

эмоциональные переживания: «доброта», «печаль», «радоваться», «смелый» и др. Дети пользуются в основном общеизвестными, наиболее распространенными словами и выражениями [20].

Обычно эмоцию определяют как особый вид психических процессов, которые выражают переживание человеком его отношения к окружающему миру и самому себе. В зависимости от потребностей субъекта эмоций непосредственно оценивают значимость действующих на индивид объектов и ситуаций. Они выполняют функции связи между действительностью и потребностями.

По классификации А.Н. Леонтьева [28] выделяются три вида эмоциональных процессов: аффекты, собственно эмоции и чувства.

Аффекты – это сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождающиеся резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями.

Собственно эмоции выражают оценочное личностное отношение к складывающейся или возможной ситуации, поэтому способны, в отличие от аффектов, предвосхищать события, которых еще не было. Они возникают на основе представлений о пережитых или воображаемых ситуациях.

Предметные чувства – это специфическое обобщение эмоций, они связаны с представлением или идеей о некотором объекте, конкретном или отвлеченном (например, чувство любви к человеку, к родине, чувство ненависти к врагу и т.д.), и выражают устойчивые эмоциональные отношения.

В вопросе развития лексической системы детей с ОНР можно выделить два аспекта: лингвистический и психолингвистический.

Для лингвистических исследований характерна неоднозначность в определении места и роли эмоционально-экспрессивного компонента слова, что предопределяет многообразие классификации эмоциональной лексики. Традиционно к ней принято относить слова:

- выражающие чувства;

- квалифицирующие вещь, предмет, явления или с положительной, или с отрицательной стороны;
- в которых эмоциональное отношение к называемому выражается не лексически, а грамматически, особыми суффиксами и префиксами (Е.М. Галкина-Федорук, 1957).

По мнению Н.М.Кожиной (1983), в русском языке имеется фонд слов с устойчивой эмоционально-экспрессивной окраской. Автор выделяет несколько групп эмоционально-экспрессивной лексики:

- слова, использующиеся преимущественно в устно-фамильярной, разговорно-сниженной речи;
- «многозначные слова, которые в своем прямом значении обычно стилистически нейтральны, однако в переносном значении наделяются яркой оценочностью и экспрессивной стилистической окраской, их можно условно назвать ситуативно-стилистически окрашенными»;
- слова, в которых эмоциональность, экспрессивность и «вообще стилистические коннотации» достигаются за счет словообразовательных суффиксов.

Современная психолингвистика говорит о большом разнообразии и сложном переплетении таких неоднозначных понятий, как эмотивность, эмоциональность, экспрессивность, оценочность. Трудность разграничения эмотивного, эмоционального, экспрессивного и оценочного компонентов состоит в том, что они часто переплетаются и взаимодействуют в значении слова (И.А. Стернин, 1985).

1.2. Дети с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д.

Самостоятельным, или чистым (единственным), дефект речи считается, если несформированными в соответствии с возрастной нормой оказываются звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас и грамматический строй языка [27]. Причинами такого общего недоразвития речи могут быть:

1. Неправильные условия формирования речи ребенка в семье (дефицит общения со взрослыми и с другими детьми, наличие няни, говорящей на другом языке, проживание с глухими родителями и т.д.).

2. Недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов.

3. Билингвизм, например, в детском саду с ребенком говорят на русском языке, а в семье – на другом.

4. Неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок.

В этиологии общего недоразвития речи выделяют разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка и др.

Вместе с тем ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним органическим поражением мозга.

Е.М. Мастюкова [29] придаёт особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности).

Также причинами ОНР могут быть асфиксия, повышенное внутричерепное давление и т.д.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно могут быть выделены три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. По Р.Е. Левиной (1968) [28] три уровня речевого недоразвития обозначаются как 1 – отсутствие общеупотребительной речи, 2 – начатки общеупотребительной речи и 3 – развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе. С возрастом и интеллектуальными показателями ребенка указанные уровни прямо не соотносятся: дети более старшего возраста могут иметь худшую речь.

1-й уровень речевого развития (так называемые «безречевые дети») характеризуется полным или почти полным отсутствием речи в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована.

Дети 5-6 лет, иногда и старше, имеют скудный активный словарь, пользуются лепетными словами, звукоподражаниями и звуковыми комплексами. Эти звуковые комплексы, образованные самими детьми и непонятные для окружающих, подкрепляются мимикой и жестами. Вместо «машина поехала» ребенок говорит «биби», вместо «пол» и «потолок» – «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо «дедушка» – «де» и т.д.

По своему звучанию лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов («уту» – петух, «ель» – киска), так и из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний («е» – воробей). Одновременно с лепетными словами и жестами дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, но, как правило, эти слова недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Часто встречается многозначность, когда одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает разные понятия («биби» – самолет, самосвал, пароход; «бобо» – болит, смазывать, делать укол).

Названия действий часто заменяются названиями предметов: открывать – «древ» (дверь), играть в мяч – просто «мяч»; названия же предметов заменяются названиями действий: кровать – «пать», самолет – «летай».

Фразой дети почти не владеют. Стремясь рассказать о каком-то событии, дети способны сказать только отдельные слова или одно-два искаженных предложения. Характерно использование однословных предложений. Период использования однословного предложения может наблюдаться и при нормальном речевом развитии, однако по продолжительности он не превышает 5-6 месяцев и включает небольшое количество слов. При тяжелом недоразвитии речи этот период задерживается надолго.

В самостоятельной речи детей с ОНР преобладают одно- и двусложные образования, в отраженной речи (при просьбе повторить слово) также заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов (кубики – «ку», карандаш – «дас»). Из-за отсутствия постоянной артикуляции отмечается непостоянный характер произношения одного и того же слова: дверь – «теф», «вефь», «веть».

Дети не в состоянии использовать морфологические элементы для выражения грамматических значений. В речи преобладают «корневые» слова, лишенные флексий. Чаще всего это неизменяемые звуковые комплексы, и лишь у некоторых детей встречаются попытки выделить названия предметов, действий, качеств. Пассивный словарь детей значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети почти все понимают, но сами ничего не могут сказать. Но в действительности неговорящие дети часто понимают обращенную к ним речь только на основании подсказывающей ситуации, а многих слов не понимают совсем. Часто обнаруживается отсутствие понимания значений грамматических изменений слов. Так, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши», не понимают предлогов, не соотносят с различными ситуациями формы числа глаголов и прилагательных. Наряду с этим можно наблюдать смешение значений слов, имеющих общее звучание (рамка – марка, деревня – деревья).

В школьном возрасте дети, не говорящие совсем или находящиеся на уровне лепетной речи, встречаются сравнительно редко. Чаще всего к 7-8 годам они достигают 2-го уровня речевого развития [25].

2-й уровень речевого развития (начатки общеупотребительной речи) характеризуется тем, что речевые возможности детей возрастают. Кроме жестов и лепетных слов появляются, хотя и очень искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова.

Высказывания детей бедны, ребенок обычно ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Тем не менее, активный словарь расширяется, становится довольно разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. Дети начинают пользоваться личными местоимениями, иногда предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе. Но недоразвитие речи продолжает отчетливо проявляться в незнании многих слов, неправильном произношении звуков, нарушении структуры слова, аграмматизмах, хотя смысл рассказанного удается понять вне наглядной ситуации. Словоизменение носит случайный характер, при его использовании допускается много разнообразных ошибок («Игаю мятику» – играю мячиком). Слова нередко употребляются в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий. Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим внешним признакам (муравей, муха, паук, жук – в одной ситуации обозначаются одним из этих слов, а в другой – другим; чашка, стакан – одним из этих слов). Ограниченность словарного запаса сопровождается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (ветки, ствол, корни дерева), посуду (блюдо, поднос, кружка), транспортные средства (самолет, вертолет, катер). Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал.

Иногда дети прибегают к пояснениям неправильно названного слова жестами: чулок – «нога» и жест надевания чулка. То же самое происходит при неумении назвать действие; название действия заменяется обозначением предмета, на который это действие направлено или которым оно совершается, слово сопровождается соответствующим жестом: подметает – «пол» и показ действия; режет хлеб – «хлеб» или «ножик» и жест резания. Нередко дети заменяют нужное слово названием другого сходного предмета, но при этом добавляют отрицание «не»: помидор – «яблоко не».

Дети начинают пользоваться фразой. В них существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме единственного и множественного числа настоящего времени; при этом глаголы не согласуются с существительными ни в числе, ни в роде («Я умываца»). Изменение существительных по падежам встречается, но носит случайный характер, и фраза, как правило, бывает аграмматичной («играет с мячику», «пошли по горке»). Также аграмматичным бывает изменение существительных по числам: «две уши», «два печка».

Форма прошедшего времени глагола нередко заменяется формой настоящего времени и наоборот («Витя елку иду» – вместо «пойдет», «Витя дом рисовал» – вместо «рисует»). Аграмматизмы наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешении глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел»).

Прилагательные употребляются редко и не согласуются с другими словами в предложении («асинь ета» – красная лента, «асинь адас» – красный карандаш, «тиня пато» – синее пальто, «тиня кубика» – синий кубик).

Предлоги используются редко и неправильно, чаще опускаются: «Я была елька» (я был на елке), «Сопака живет на будке» (собака живет в будке). Союзами и частицами дети пользуются мало.

У детей на данной стадии речевого развития может наблюдаться стремление к поиску необходимой грамматической формы и нужной структуры слова, но эти попытки часто бывают безуспешными: «На. на. стала лето. лета. лето», «У дома делеве. дереве».

Понимание речи улучшается, расширяется пассивный словарь. Постепенно появляется различение некоторых грамматических форм, но оно носит неустойчивый характер. Становится возможным различение на слух единственного и множественного числа существительных и глаголов, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Понимание форм

числа и рода прилагательных отсутствует, значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Произношение звуков и слов остается значительно нарушенным. Но можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, причем число последних часто достигает 16-20.

Наибольшие затруднения вызывает произношение одно- и двусложных слов со стечением согласных в слоге. Произношение еще больше нарушается в развернутой речи. Нередко слова, которые в отдельности произносились правильно или с небольшими искажениями, во фразе теряют сходство с исходным словом (В клетке лев – «Клеки вефь», «Кретки реф»).

3-й уровень речевого развития характеризуется наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Активный словарь детей еще очень ограничен, в нем преобладают существительные и глаголы. Улучшаются произносительные возможности, воспроизведение слов разной слоговой структуры, но у большинства детей продолжают встречаться недостатки произношения отдельных звуков и нарушения структуры слова. Обиходная речь становится более или менее развернутой, но в ней часто наблюдается неточное знание и употребление многих слов. Свободное общение сильно затруднено, и в контакт с окружающими дети обычно вступают в присутствии родителей или воспитателей, дающих пояснения к высказываниям ребенка. Между тем дети во многих случаях уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут достаточно свободно рассказать о своей семье, о себе и своих друзьях, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово, обозначающее сходный объект (кондуктор – «кассир», кресло – «диван»). Иногда нужное слово заменяется другим, близким по звуковому составу (смола – «зола»). То же самое происходит с названиями малознакомых ребенку действий: вместо «строгать» он говорит «чистить», вместо «резать» – «рвать», вместо «вязать» – «плести».

Время от времени дети прибегают к пространным объяснениям для того, чтобы назвать предмет или действие. Такие глаголы, как «поить» и «кормить», у многих детей недостаточно дифференцируются по значению.

Дети используют в речи различные местоимения. Из прилагательных употребляются лишь те, что обозначают непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства (сладкий, теплый, твердый, легкий).

Речь обеднена из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы. Довольно часто используются предлоги, особенно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из), но при этом допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться. Это свидетельствует о недостаточном понимании значений даже наиболее простых предлогов. Между тем, дети часто предпринимают поиски правильного применения предлогов в речи: «Я взял книжку у, в, из шкафа».

Остаются недостаточно сформированными грамматические формы языка. Наиболее типичны следующие ошибки: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» – книги лежат на больших столах), неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» – три медведя, «пять пальцем» – пять пальцев, «двух карандаши» – двух карандашей), ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси»), ошибки в использовании предлогов.

Обычно дети используют только самые простые фразы. При необходимости построить сложные предложения, например, для описания своих последовательных действий с разными предметами или при рассказе о цепи взаимосвязанных событий по картинке, дети испытывают большие затруднения. При составлении предложений по картинке дети, правильно называя действующее лицо и само действие, нередко не включают в предложение названий предметов, которыми пользуется действующее лицо.

В самостоятельных высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Так, желая рассказать о весне, ребенок говорит: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц». Он понимает, что сначала растаял снег, а потом прошел месяц, но выразить эти причинно-следственные отношения в предложении ему не удалось.

Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию.

Фонетическое оформление речи значительно отстает от нормы, продолжают отмечаться различные нарушения звукопроизношения.

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей страдает формирование звукового анализа и синтеза слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладевать чтением и письмом.

В исследованиях многих авторов (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, и др.) [25] отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка.

Разработка психолингвистического аспекта формирования словаря, позволяющего проанализировать особенности семантической структуры слова, обусловлена необходимостью поиска оптимальных путей повышения эффективности методов коррекционного воздействия при общем недоразвитии речи. Согласно современным представлениям, развиваемым в лингвистике, психологии, психолингвистике, слово рассматривается как одна из основных единиц языка, имеющая сложное строение, где выделяются следующие составные части: предметная отнесённость, или денотативное значение, сигнификативное значение, коннотативный компонент.

Слова связаны друг с другом смысловыми связями, которые организуют семантические поля. По мере развития словаря слово включается в сложную систему парадигматических и синтагматических связей.

В процессах развития ребёнка слово развивается в двух аспектах – смысловом и системном. Смысловое развитие слова представляет собой изменение отнесённости слова к предмету, к системе категорий, включающих данный предмет. Системное развитие значения слова связано с изменением системы психических процессов, которая стоит за данным словом. Слово постепенно приобретает функцию обобщения и начинает выступать в качестве средства формирования понятий. Слово как элемент системы кодов языка, обозначающих любые явления и отношения, занимает центральное место в процессе формирования сознания [30].

Для изучения словаря используются в адаптированном варианте все методы, применяемые в логопедии. Словарь исследуется вне текста, в связной речи, в игровой ситуации.

Психолингвистический подход позволяет выявить особенности овладения лексикой детей с общим недоразвитием речи. Исследование пассивного словаря и особенностей актуализации конкретного лексического минимума показывает ограниченность объёма словаря дошкольников с общим недоразвитием речи по сравнению с нормой. В словаре таких детей отсутствуют многие общеупотребительные слова. Это объясняется ограниченным запасом представлений, малой активизацией словаря в различных видах деятельности, недостаточной дифференциацией сходных объектов. При употреблении прилагательных и глаголов отмечены замены на основе сближения ситуативной семантики слов. В сознании дошкольников с недоразвитием речи понятия о предмете, действии, признаке ещё не выделены в самостоятельные понятия, что свидетельствует о несформированности семантических полей, о недостаточности выделения дифференциальных признаков значений слов. Для дошкольников с недоразвитием речи характерны специфические замены: подбор слова из

области значений, близких к значению слова-стимулы (тёмный – чёрный); изменение формы слова-стимула (говорю – говорят); подбор слова на основе синтагматических ассоциаций (плохой – мальчик) [21].

Наличие специфических ошибок обусловлено ограниченностью словарного запаса, недостаточным пониманием значения слова, трудностями актуализации слова, недостаточной заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова, неумением выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, недостаточным осознанием поставленной задачи. Характер ошибок указывает на неполную сформированность синтагматических связей у детей с общим недоразвитием речи.

В ходе исследований установлено, что в ответах детей с общим недоразвитием речи преобладает денотативный компонент над лексико-семантическим. Эти дети в большинстве случаев указывают денотативные признаки – локализация, функция, внешний вид денотата (барабан – в него стучат; ботинки – из кожи сделаны).

Основным способом определения значения обобщающих существительных является перечисление слов, входящих в семантическое поле данной гипердоминанты. Объяснение значения слова с указанием семантического поля и дифференциальных признаков слова, которое и является истинной дифиницией, детьми с речевым и нарушениями используется значительно реже, чем детьми с нормальным речевым развитием (1,3% и 5,5% соответственно).

Анализ составления рассказов по сюжетной картинке показывает, что лексическая недостаточность детей с ОНР проявляется не только на уровне изолированных слов и словосочетаний, но и в связной речи. Затруднения при подборе лексических единиц, замены, ошибочное употребление отдельных слов говорят о недостаточной сформированности денотативного и сигнификативного компонентов значений слов [14].

В игровой ситуации у дошкольников с ОНР лексическая недостаточность проявляется в бедности и недифференцированности словарного запаса, недостаточности глагольного словаря, заменах слов по сходству объектов, неправильном употреблении или незнании отдельных слов.

1.3. Нарушение словарного запаса у детей с ОНР

Левиной Р.Е. (1969) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В последние годы Т.Б. Филичевой описан 4 уровень ОНР – остаточные явления речевого недоразвития.

Жаренкова Г.И. (1961) [12], рассматривая вопрос понимания грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи, выделяет три уровня их понимания:

Первый уровень характеризуется тем, что грамматические элементы слов не несут никакой функции при понимании фразы. Второй уровень характеризуется тем, что наряду с опорой на несущественные для правильного понимания речи признаки при соответствующих условиях начинает приобретать значение и грамматическое изменение слова как носитель определенного смысла. Третий уровень характеризуется тем, что имеется четкое и хорошо осознанное различение некоторых грамматических форм. Каше Г.А. (1962) [29] отмечает, что у детей с ОНР наблюдается несформированность звукопроизношения. Мастюкова Е.М. (1985) освещает вопросы состояния внутренней речи школьников с недоразвитием речи. Автор делает вывод, что нарушение внутренней речи при недоразвитии речи зависит не только от тяжести локального речевого нарушения, но и определяется общими особенностями корковой деятельности и, в первую

очередь, развитием регулирующей функции лобной коры. Воробьева В.К. (1985) пишет об особенностях смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения детей с недоразвитием речи и раскрывает существующие у таких детей трудности понимания художественного текста.

Что касается эмоциональной лексики, то исследование речи старших дошкольников с ОНР III уровня показало, что их словарный запас весьма ограничен, в некоторых случаях нарушен адекватный выбор языкового материала, наблюдается несовершенство поиска номинативных единиц, часто слова заменяются близкими по ситуации, назначению. В их экспрессивной речи преобладает общеоценочный тип аксиологических значений: «хаосая игуска – хорошая игрушка»; «пахая деватька – плохая девочка»; «нехаосый дук – нехороший друг» и т.п.

Проводилось также наблюдение за употреблением детьми частнооценочной лексики. Наиболее ярко в ней просматриваются психологические оценки: «гупый катенок – глупый котенок»; «гусный осик – грустный ослик»; «висеый коун – веселый клоун» и т.п. Объем и последовательность овладения вторым типом аксиологических значений зависят от многих факторов: интеллектуального уровня, речевого развития, возрастных особенностей, влияния среды.

С точки зрения психолингвистики слово рассматривается как единица не абстрактной языковой системы, а речевой (языковой) способности человека – его индивидуального лексикона.

Особенности лексики детей с ОНР, как правило, проявляются в незнании многих слов и оборотов, в неумении отобрать из своего запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другими словами, имеющими иное значение, свидетельствуют о несформированности системы значений.

Е.В. Назарова [35] выявила недостаточную сформированность обобщенных лексико-грамматических значений, последовательно

реализуемых на всех уровнях речезыковой структуры. Автор объясняет это трудностями психологических операций номинации и предикации, а также общей незрелостью парадигматического и синтагматического аппаратов языка, участвующих в выборе слов и их грамматическом структурировании.

Когнитивный аспект усвоения лексических значений был разработан Т.В. Тумановой. Автор выявил особенности формирования дограмматических обобщений у дошкольников с ОНР и обосновал ведущую причину неовладения словообразовательными операциями. Это несформированность «нервной перестройки», обеспечивающей переход от элементарного иконического кода, лежащего в основе условия лексического значения, к коду дискретному, дающему возможность вычленить из общего звукового потока морфему как отдельный знак, а от него – к особому коду речедвижения, обеспечивающему нормативное произнесение производного слова. Показано, что такая несформированность приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой – ограничивает когнитивные возможности детей, необходимые для развития «языковой компетентности».

Остается недостаточно изученной проблема формирования лексики как особой семантической системы, развитие которой зависит от интеллектуального уровня, мотивационной сферы, развития речи детей. В частности, вопрос формирования эмоционально-экспрессивной лексики, позволяющей в дошкольном возрасте точнее оценить и выразить свои переживания, чувства и чувства других людей, в литературе освещен недостаточно и требует дальнейшего специального экспериментального изучения.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Цели, задачи, организация эксперимента

Цель: изучить уровень сформированности словаря эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Испытуемые: экспериментальная группа – 9 детей (3 девочки и 6 мальчиков) с диагнозом общее недоразвитие речи второго (2 человека) и третьего уровня (7 человек) по классификации Р.Е. Левиной; контрольная группа – 9 детей – дошкольников (4 мальчика и 5 девочек) с нормальным речевым развитием МБДОУ детский сад № 29 г. Кузнецк Пензенской области. Возраст испытуемых: 5-6 лет.

Перед началом исследования экспериментатор ознакомился с группой, наблюдал за детьми в процессе игр, занятий. Большинство детей экспериментальной группы доброжелательны, очень быстро и легко вступили в контакт. Дети из контрольной группы с удовольствием вступали в контакт, с ними легко было найти общий язык в совместных играх и занятиях.

Наблюдая группу детей с ОНР на занятиях, можно отметить, что большая ее половина – активные, любознательные дети; они активно работают на занятиях; их очень легко увлечь новыми, интересными заданиями.

Для того чтобы определить степень сформированность словаря эмоциональной лексики используем следующие методические упражнения, состоящие из пяти заданий.

Методика выявления уровня сформированности эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста.

Задание № 1. Понимание выражений лица, обозначающих эмоциональные состояния.

Цель: Исследование пассивного словаря.

Инструкция для детей: Посмотри внимательно на фотографии, картинки подумай и назови, что испытывает тот, кого ты видишь.

- радости
- грусти
- страха
- гнева
- спокойствие
- злость
- хвастовство

Задание № 2. Понимание названий эмоциональных состояний.

Инструкция для ребенка: логопед раскладывает перед ребенком изображения детей, с разными эмоциями и называет:

«Мальчик плачет» (ребенок показывает и т.д.). «Девочке страшно», «Девочка улыбается», «Девочка удивлена».

Задание № 3. Состояния глагольного (предикативного) словаря.

Назвать эмоциональное состояние в соответствии с вербальным описанием ситуации.

Инструкция для ребенка: «На улице тепло все ребята играют в футбол, а Митя заболел и сидит дома. Мите грустно. А теперь продолжи мои предложения самостоятельно»:

У Маши день рождения, всем детям очень... (*весело*)

Костя остался дома один, ему... (*страшно*)

У Насти хорошее настроение, она ... (*улыбается*)

Зайка спрятался от волка и дрожит от ... (*страха*)

Волк не может найти зайчонка и поэтому ... (*злится*)

Аленушка не может найти своего братца Иванушка, она ... (*волнуется*)

Саше подарили необыкновенную коробку, что же в ней, ему очень..
(*любопытно*)

Маша нашла клад и теперь ... (*хвастается*)

У Миши получилось собрать конструктор и он ... (*радуется*)

Задание № 4. Состояние номинативного словаря.

Инструкция для ребенка: В гости к нам пришли гномы, давайте внимательно посмотрим на их выражение лица и скажем, что они чувствуют, (на примере одного гномика: это веселый, радостный гном; он улыбается).

Задание № 5. Использование слов эмоциональной лексики в контексте.

Инструкция для ребенка: я буду читать рассказ, вам нужно закончить предложение. В случае затруднения предлагается картинка (пиктограммы основных эмоциональных состояний)

Однажды утром Сережа отправился на рыбалку. Он закинул удочку и стал ждать, когда же рыбка попадется на крючок. Ему было очень *(любопытно)*: какой будет улов? Сережа долго сидел и смотрел на поплавок, но рыба не клевала, и ему стало очень *(грустно)*. Вдруг леска натянулась и стала уходить вниз. Сережа *(удивился)*: что такое? Он потянул удочку, но она только прогнулась, вот-вот сломается. Сережа *(испугался)* и позвал на помощь. Прибежали рыбаки и помогли ему вытащить большого окуня. Сережа очень *(обрадовался)*.

Для оценивания выполнения всех заданий нами были определены критерии.

Максимальное количество баллов каждого задания – 2 б.

2 балла – правильное выполнение,

1 балл – затрудняется, поиск, с помощью логопеда находит,

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Иллюстрации к методике см. в Приложении.

2.2 Оценка результатов

Баллы, полученные ребенком по всем методикам, суммировались и таким образом выводился итоговый балл. Результаты приводятся в баллах,

индивидуально для каждого ребенка в Таблице 1. Диапазон баллов от 0 до 70.

Таблица 1

Результаты диагностики развития эмоциональной лексики

Испытуемые	№ 1 (max 14)	№ 2 (max 12)	№ 3 (max 18)	№ 4 (max 16)	№ 5 (max 10)	Итого (max 70)
Экспериментальная группа						
Альбина В.	9	10	9	9	5	42
Павел М.	10	11	10	12	8	51
Дима Н.	8	10	10	9	6	43
Ксения К.	11	9	11	10	8	49
Алина В.	11	11	9	12	8	51
Михаил Ф.	13	9	8	11	7	48
Антон С.	12	9	11	10	8	50
Ярослав Д.	10	9	10	12	9	50
Дима М.	9	10	9	13	8	49
Контрольная группа						
Артём С.	12	10	15	12	9	58
Максим Д.	11	11	16	13	9	60
Николай Б.	11	10	14	13	8	56
Виталий Е.	12	10	15	13	8	58
Мария К.	12	11	16	15	9	63
Анастасия Л.	13	11	16	13	8	61
Алевтина Г.	12	9	11	12	9	53
Оксана Ф.	12	10	15	12	9	58
Антонина К.	11	10	16	14	9	60

Для оценки развития словаря эмоциональной лексики нами были выделены следующие уровни:

- До 35 баллов – низкий уровень;
- 35-55 баллов – средняя уровень;
- 55-70 баллов – высокая;

Таким образом, у всех детей в экспериментальной группе отмечается средний уровень развития словаря эмоциональной лексики, в контрольной –

8 человек показали высокий уровень сформированности словаря эмоциональной лексики, 1 человек – средний уровень.

Для сравнения результатов выполнения отдельных заданий в экспериментальной и контрольной группах вводим Таблицу 2, позволяющую определить средние баллы для каждого задания.

Таблица 2

Средние показатели выполнения заданий детьми контрольной и экспериментальной групп

Группа/задание	1	2	3	4	5	сумма
Экспериментальная группа	10,3	9,7	9,6	10,8	7,4	48,1
Контрольная группа	11,7	10,2	14,8	11,8	8,6	58,5

Подсчет среднего балла позволил определить задания, которые вызвали у дошкольников с ОНР наибольшие трудности по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием. Таким образом, значительная разница наблюдается только при выполнении задания №3, в котором необходимо самостоятельно подобрать слова, обозначающие эмоции и чувства предложенных героев и закончить ими предложение.

Дети с ОНР справились с этим заданием с трудом, пользуясь подсказками, пиктограммами. Дошкольники с ОНР не могли подобрать такие глаголы как: *волноваться, любопытно, хвастаться*; легче давались слова: *страшно, улыбаться, весело*. На основе сравнения средних баллов можно сделать вывод о том, что труднее всего детям с ОНР давались задания, в которых требовалось применить собственные знания и умения называть эмоции и чувства.

Качественный анализ результатов показал, что дети экспериментальной группы достаточно хорошо знакомы со словами, выражающими положительные эмоции: они знакомы с такими эмоциями как *радость, веселье*; употребляют в своей речи глаголы «*веселиться*», «*радоваться*»; из отрицательных эмоций знают и используют чаще всего «*страх*». Однако

редко кто из детей правильно дифференцируют эмоциональные состояния, они считают их синонимичными, например, «злой», «испуганный – грустный»; «испуганный – злой» и т.п. Дети контрольной группы лучше справлялись с заданиями, выполняли их быстрее и правильнее. В отличие от детей экспериментальной группы дифференцировали понятия «злой – грустный», «испуганный – злой». Использовали такие глаголы как «смеётся», «улыбается», «волнуется».

Легче всего детям и экспериментальной и контрольной групп давались задания, где нужно было подобрать картинку к определенным эмоциям, сложнее было заканчивать предложения, употреблять наречия, глаголы, которые обозначают эмоциональные состояния. Детям со вторым уровнем недоразвития речи очень трудно далось задание на использование названий эмоций в контексте. Выполнение этого задания без помощи оказалось почти невозможным. Дети не могли подобрать нужное обозначение, в каждом случае приходилось предъявлять пиктограмму с нужной эмоцией. Даже тогда дети не всегда давали ей правильное название. У детей с третьим уровнем речевого недоразвития сложности вызвало употребление таких слов как: «любопытно» и «удивление», дети с трудом дифференцировали эти понятия. У детей контрольной группы это задание не вызвало особых затруднений, но так же несколько из них не назвали слово «любопытно», употребив вместо него «интересно».

Таким образом, несмотря на то, что у дошкольников со вторым уровнем недоразвития речи средняя степень развития словаря эмоциональной лексики, отмечается отставание от детей с третьим уровнем речевого недоразвития.

Так же мы можем сказать, что степень сформированности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи несколько ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием, т.к. в экспериментальной группе преобладает средняя степень развития эмоциональной лексики, а в контрольной высокая.

ГЛАВА III. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Цели, задачи и структура обучающего эксперимента

Цель нашего исследования состояла в разработке системы игр и упражнений, направленных на формирование эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР.

Задачи исследования:

1. Разработать систему методических упражнений, направленных на формирование эмоциональной лексики.
2. Провести экспериментальное обучение на основе подобранных упражнений.
3. Проанализировать и оценить результаты экспериментального обучения на основе проведённого контрольного эксперимента.

Комплексное воздействие осуществлялось поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Первый (подготовительный) этап:

- изучение и уточнение эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, испуг, удивление), обучение детей умению различать их;
- развитие паралингвистических средств общения, с использованием мимических и пантомимических средств;
- формирование интонационной стороны речи.

Второй (основной) этап состоял:

- формирование эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом («испуганный котёнок», «грустный клоун», «удивлённая мама» и т.д.).
- формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов – оценок, квалифицирующих вещь, предмет, явление лексически с положительной

или отрицательной стороны («глупый щенок», «плохая погода», «красивая принцесса», «добрая мама» и т.д.).

- формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, передающих эмоциональное отношение не лексически, а грамматически, путем морфологических преобразований, то есть особыми суффиксами и префиксами («хитренький», «злющий», «глупый преглупый», «прекрасный» и т.д.).

На третьем (заключительном) этапе осуществлялось введение в речь эмоциональной лексики на основе сюжетно-ролевых игр.

Коррекционная работа выстроена по принципу доступности – от простого к сложному, подобран вербальный материал с использованием различных видов зрительных опор – картинок, фотографий, пиктограмм. Все этапы работы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

3.2. Содержание обучающего эксперимента и его результаты

Предлагаемая система методических приемов ставит своей целью формирование эмоциональной лексики у детей с ОНР (II и III уровня) на основе развития вербальных и невербальных средств общения. В соответствии с данной целью на основе деятельностного и системного подхода к изучению и коррекции нарушений речи, принципов развития чувства языка, системности, коррекции и компенсации разработан алгоритм коррекционной работы: изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту; развитие невербальных средств общения: формирование интонационной стороны речи; формирование эмоциональной лексики; развитие выразительных связных высказываний и речевой коммуникации. Комплексное воздействие осуществляется поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Рассмотрим содержание коррекционной работы на каждом этапе.

Первый этап (подготовительный)

Цель первого этапа: подготовка детей к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний доступных возрасту, для последующей интеграции этих знаний.

Данный этап включал в себя три блока:

1. изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту;
2. развитие паралингвистических средств общения;
3. формирование интонационной стороны речи.

Были определены пять наиболее ярких эмоциональных состояний – *радость, грусть, злость, испуг, удивление.*

Первый блок. Изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту.

Задача первого блока состояла в изучении и уточнении эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления и реализовывалась в беседах с детьми на вводных занятиях.

Второй блок. Развитие невербальных средств общения.

Поставленная цель этого блока осуществлялась в процессе решения следующих задач: научить различать эмоции по схематическим изображениям; сформировать умение передавать за данное эмоциональное состояние, используя мимические, пантомимические средства и графические приемы; развивать способность понимать свои чувства и чувства других людей с помощью пиктограмм, предметных картинок, фотографий и было направлено на распознавание и дифференцирование эмоциональных состояний радости, грусти, злости испуга, удивления; активизацию мимической мускулатуры.

На каждом занятии дети изучали разные эмоциональные состояния с опорой на демонстрационный материал предметные картинки, фотографии, пиктограммы. Применение графических изображений лиц для обозначения эмоциональных состояний, на наш взгляд, способствовало более

эффективной ориентации детей в распознавании того или иного вида лицевой экспрессии, а также развитию внимания и памяти.

Современные исследования показывают, что каждая эмоция ассоциируется у человека со своим специфическим цветовым тоном и насыщенностью. Эмоция, выражающая радость, расположена в синей, грусть – в салатовой, гнев – в красной, испуг – в оранжевой, удивление – в бирюзовой цветовой гамме.

Таким образом, каждая эмоция имеет свою цветовую характеристику. Приведенные выше данные использовались в работе с детьми, например, детям раздавались фотографии, картинки, графические изображения того или иного эмоционального состояния и набор цветных карточек. Логопед предлагал под картинку (фотографию, пиктограмму) положить соответствующий цветной картон или, наоборот, перед ребенком лежала цветная карточка, а ему нужно было подобрать соответствующую картинку с тем эмоциональным выражением, которое соотносится с данным цветом.

Также в работе использовались игры с карточками с изображением людей и сказочных персонажей, выражающих различные эмоциональные состояния.

Если дети испытывали затруднения, в игру включался логопед и демонстрировал необходимое эмоциональное состояние на своем лице. Когда детям удавалось воспроизводить соответствующие эмоции, они должны были выполнить то же задание без опорного материала. На занятиях использовалось зеркало для того, чтобы ребенок мог соотнести мимику своего лица с заданной эмоцией.

На данном этапе знакомство с различными видами эмоций происходило с помощью игр, направленных на развитие мимики и пантомимики.

На данном этапе дети обучались составлению графических изображений лиц с помощью заранее подготовленных деталей (овал лица, брови, глаза, нос, губы). Эта работа проводилась воспитателем на занятиях

по аппликации и изобразительной деятельности, в ходе которых дошкольники изображали различные эмоциональные состояния.

Ознакомление с эмоциональными состояниями в процессе коррекционных занятий происходило также и через восприятие классической и популярной музыки. В работе использовалась танцевальная музыка В.А. Моцарта финал «Маленькой ночной серенады», П.И. Чайковского «Времена года»; а также В. Шаинского «Чунга-Чанга», «Небылицы», «Пропала собака» и др. Дети с закрытыми глазами прослушивали музыкальный фрагмент, представляя и фантазируя возникающие образы и ситуации. После прослушивания дошкольники рассказывали, какое настроение навеяла та или иная музыка, что представлялось им, когда они слушали музыкальные отрывки.

Затем экспериментатор раздавал наборы цветных карточек и предлагал подобрать в соответствии с тем или иным эмоциональным настроением, которое навевала мелодия, к звучащей музыке подходящую карточку: радость – голубую; грусть – салатовую; гнев – красную; испуг – оранжевую; удивление – бирюзовую.

Третий блок. Формирование интонационной стороны речи.

Проводилась целенаправленная работа по формированию воспроизведения ритма речи; восприятия выразительности речи; умения пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи; дифференциации интонационной выразительности в экспрессивной речи.

Работа по формированию интонационной выразительности речи предшествовали ритмические упражнения. Они подготавливали к восприятию интонационной выразительности, способствовали ее развитию.

Использовались специальные упражнения по развитию воспроизведения ритма речи:

- прослушать с закрытыми глазами и отстучать по подражанию предъявленные изолированные удары: !! , !!! , !!!!;

- отстучать по подражанию предъявленные сложные ритмы: !!!!! , !!!! , !!!!!.

- отстучать по подражанию серии акцентированных ударов (! громкий удар, ! тихий удар).

Формирование восприятия выразительности речи начиналось с понимания общих представлений об интонационной выразительности речи.

Детям предлагалась для прослушивания сказка или рассказ, например, сказка «Три медведя». Первый раз логопед читал ее без интонационного оформления, а второй раз – выразительно. У детей выяснялось, какое чтение им больше понравилось и почему. Потом им разъяснялось, что голос при чтении можно изменить, с его помощью передается радость, удивление, испуг, печаль, злость, а также просьба, приказ и т.п. Детям объяснялось, что можно говорить быстро и медленно, громко и нежно и т.д. После второго прослушивания сказки с детьми обсуждалось, какими голосами говорили медведь – папа, медведица – мама и медвежонок. Затем логопед играл с детьми в игру «Чей голос?» (взрослый, меняя громкость и тон голоса, произносил фразы из сказки, а дети определяли, кому принадлежал голос: медведю, медведице или медвежонку).

На этапе формирования умения пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи применялся комплекс специальных приемов – отработка интонации на материале эмоциональных междометий:

- междометия, выражающие радостные чувства и положительную оценку фактов действительности, например: Ай-ай-ай! О! Bravo! Вот это да!

- междометия, выражающие тяжелые психологические состояния или выражающие отрицательное отношение к фактам действительности; те же междометия, которые выражают радость, восторг, восхищение, могут выражать противоположные чувства (горе, печаль, тревогу, ужас, досаду), но при другой интонации, например: А-А-А! Ах! Ох! Увы! Беда! Горюшко! Фу!

- междометия, выражающие удивление, например: Ой! Ух, ты! Ах! страх – Ой-ой! У-у! Ух! Ужас!

Эта работа проводилась на материале стихов. Логопед читал стихотворения (К.И. Чуковского «Доктор Айболит», «Тараканище» и др.), а дошкольник проговаривал только междометия с нужной интонацией.

В последующей работе нами использовались также диалоги, игры-инсценировки, стихи, рассказы, а также сказки, разыгрываемые по ролям.

Приведенные в рамках подготовительного этапа приемы и задания, направленные на ознакомление, распознавание и дифференциацию эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления, а также на развитие паралингвистических средств общения и формирование интонационной стороны речи, способствовали подготовке детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II и III уровня) к правильному усвоению эмоциональной лексики, на следующем этапе.

Второй этап (основной). Второй этап был направлен на формирование эмоциональной лексики и состоял из четырех блоков.

Первый блок. Формирование эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом («испуганный котёнок», «грустный клоун», «удивлённая мама» и т.д.).

Цель первого блока заключалась в формировании эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом. В связи с этим нами было организовано обучение детей употреблению данной лексики в словосочетаниях, предложениях, в связных высказываниях. В целях повышения продуктивности усвоения речевого материала мы использовали художественные произведения, рисунки, фотографии, предметные и сюжетные картинки, имеющие эмоциональную окраску; пиктограммы (графическое изображение различных эмоциональных состояний), методы игры, цветообращение и изменение насыщенности цвета.

Процедура применения приема цветообозначения была следующей:

Логопед предлагал детям графические изображения эмоций (радость, грусть, злость, испуг, удивление), под которые экспериментатором были положены) полоски бумаги, окрашенные в синий, салатовый, красный,

оранжевый, бирюзовый цвет. С помощью логопеда дошкольники анализировали вспомогательные цветообозначения, соответствующие различным эмоциональным состояниям. Затем логопед использовал указанные цветообозначения в словарной работе, например направленной на образование степеней сравнения прилагательных, семантическое значение которых состояло в нарастании того или иного эмоционального состояния. При этой работе в виде зрительных опор использовались трехтональные полосы бумаги, на которых слева направо возрастала насыщенность цвета.

Приводим фрагмент занятия:

Фрагмент занятия с применением приема цветообозначения

На столе у логопеда: пиктограмма с изображением эмоции радости, трехтональная полоска бумаги (светло-голубой; голубой; синий).

Логопед предлагает посмотреть на пиктограмму и определить, какое эмоциональное состояние она выражает. Затем логопед обращает внимание ребенка на постепенное насыщение цвета на полоске бумаги и объясняет, что таким же образом может происходить изменение эмоционального состояния. Сначала с помощью логопеда, а потом самостоятельно ребенок называет степени сравнения качественных имен прилагательных радостный: – еще радостнее – самый радостный.

Аналогичная работа проводилась с разными эмоциональными состояниями. На занятиях применялись также пиктограммы, нарастание эмоционального состояния в которых передавалось с помощью графических средств (один человек немного улыбается, другой улыбается сильнее, а третий самый улыбчивый) или специальных квадратов (первый маленький, второй побольше, третий самый большой). Эти графические изображения использовались в работе в качестве зрительных опор при образовании сравнительной и превосходной степени качественных имен прилагательных, а также при составлении словосочетаний (грустный клоун, а этот клоун еще грустнее, это самый грустный клоун), предложений (сидит испуганный

мишка, а ослик еще испуганнее, слоненок самый испуганный) и небольших рассказов с прилагательными, называющими различные эмоции.

Процесс овладения синонимическими отношениями происходил на основе замены одной лексической единицы другой, близкой по значению, на основе использования приема аналогии. Предварительно проводилась работа по подбору слов, близких по значению, с помощью игровых приемов: «Скажи по-другому», «Я начну, а ты продолжи», «Кто больше придумает слов». В виде наглядной помощи использовались пиктограммы и цветные полоски бумаги, выкладываемые в том количестве, сколько названо слов-синонимов.

На этом этапе осуществлялась работа по распространению предложений с помощью синонимов.

Фрагмент занятия

Логопед предлагает ребенку подобрать как можно больше слов, похожих по значению, к слову «грустный».

Ребенок называет слова: печальный, унылый.

Под пиктограммой, обозначающей эмоциональное состояние грусти, ребенок выкладывает две полоски бумаги. Затем логопед показывает сюжетную картинку и просит дошкольников составить по ней предложение. Если ребенок употребил только одно из отработанных слов, то логопед предлагает распространить предложение с помощью «слов-приятелей».

Также в работе применялись следующие задания.

Игра «Я начну, а ты продолжи».

Логопед произносит предложение, выделяя в нем какое-то слово, а ребенок подбирает к этому слову синонимы, например:

«Радостный зайчик бежал по дорожке. *Радостный...*».

«Грустный ослик гулял на полянке. *Грустный...*».

«Злой людоед возвращался в свой каменный дворец. *Злой...*».

«Испуганный мальчик мчался домой. *Испуганный...*».

«Удивленная лягушка выпрыгнула из кувшина. *Удивленная...*».

Игра «Замени слово».

Грустные звуки грустной мелодии слышались вдали (*печальный*).

Веселые ребята своими веселыми шутками развеселили самых невеселых старушек (*радостный*).

В новогоднюю ночь удивленные мальчики и удивленные девочки бегали вокруг красиво наряженной елки (*ошеломленные*).

Испуганные звери, испуганные птицы и испуганные люди выбежали из лесной чащи (*напуганный, перепуганный*).

Злой, волшебник со своим злым слугой и злым вороном полетели в злое царство (*недобрый, недоброжелательный, жестокий*).

Далее овладение синонимическими отношениями происходило на уровне небольших рассказов. Логопед предлагал детям придумать небольшие истории по сюжетным картинкам, на которых изображены сказочные персонажи.

Сначала дети определяли эмоциональные состояния сказочных героев, подбирали соответствующие пиктограммы и под ними выкладывали столько цветных бумажных полосок, сколько могли подобрать «слов-приятелей». Затем с помощью выделенных графических опор они составляли небольшие рассказы по сюжетным картинкам.

Если детям трудно было самим придумать рассказы, то логопед помогал им. На доске вывешивалась сюжетная картина или серия картин, и логопед рассказывал небольшую интересную, увлекательную историю, делая паузы в тех местах, где детям нужно было вспомнить и сказать подходящие по смыслу «слова-приятели». В конце занятия – 3 человека повторяли рассказ логопеда, или при возможности видоизменяли его, или придумывали свой.

Овладение антонимическими отношениями в области эмоциональной лексики базировалось на противопоставлении объектов по дифференциальному признаку с опорой на наглядный материал.

В процессе выполнения заданий по подбору слов-антонимов использовались приемы работы с изолированными словами («Скажи наоборот»), со словами в предложениях («Доскажи словечко», «Составь предложение»), словами в связных высказываниях.

В данном блоке эмоциональной лексики антонимическую пару составили слова: веселый – грустный.

При работе с антонимами нами использовались различные виды зрительных опор (картинки, фотографии, пиктограммы), которые помогали детям правильно называть слова, дополнять предложения, а также составлять интересные связные рассказы. Приведем фрагмент занятия.

Фрагмент занятия по теме «Слова-антонимы: веселый и грустный».

На занятии детям показывают две картинки, на которых изображен один и тот же мальчик, только в первом случае он веселый, а в другом – грустный. Логопед просит кого-либо из детей назвать, какой мальчик на первой картинке и на второй. Затем дети составляют словосочетания со словами веселый («веселый мальчик», «веселая собачка», «веселая мама» и др.) и грустный («грустный мальчик», «грустный котенок», «грустный ослик» и т.п.). Затем дети играют в игру «Скажи наоборот». Логопед начинает предложение, а ребята должны подобрать слово-антоним и закончить высказывание. Например: «Мальчик веселый, а девочка... (грустная) щенок грустный, а котенок... (веселый)» и т.п. Потом дети самостоятельно придумывают и произносят предложения с данными словами-антонимами. Далее мы использовали задания, основанные на анализе деформированных предложений, что способствовало усвоению и практическому закреплению сведений о связном предложении, а также употреблению эмоциональной лексики в предложениях. В результате подобной работы дети постепенно начинали усваивать, что смысл высказывания будет понятен лишь тогда, когда они сумеют «подружить» слова, т.е. научатся их правильно согласовывать, изменяя в некоторых из них окончания.

Фрагмент занятия

Логопед произносит отдельные слова, а дети должны составить правильное предложение.

Логопед: Ребята, веселый, выбежать, на, улица.

Дети: Веселые ребята выбежали на улицу.

Логопед: Грустный, львица, сидеть, озеро, около.

Дети: Грустная львица сидит около озера.

Этот прием использовался при работе с различными группами слов эмоциональной лексики.

Фрагмент занятия по теме «Составление связных рассказов со словами-антонимами».

Логопед: Оля со своими родителями переехала в новый благоустроенный дом в другом микрорайоне. Оля никого не знала, у нее не было друзей. Оле было очень скучно, грустно. Если Оле было грустно, то какая была Оля?

Дети: грустная, расстроенная, печальная.

Л: Однажды Оля гуляла во дворе и к ней подошла девочка. В руках у девочки был огромный цветной мяч. Девочка предложила Оле поиграть с ней в мяч. Девочки очень подружились. Оле было весело с новой своей подругой. А если Оле стало весело, то какая стала Оля?

Л: Веселая, радостная, счастливая, довольная.

Затем педагог просит детей подобрать пиктограммы к началу (когда Оля была грустная), и к концу рассказа (когда Оля стала веселой). После этого просит детей придумать свои истории, рассказы, используя слова – антонимы. Дети могут рассказывать небольшие рассказы по одному и в паре (первый ребенок рассказывает историю, которая случилась с Олей, а второй придумывает ситуацию, которая могла бы развеселить Олю).

Также при составлении рассказов использовался интересный прием «Расшифруй письмо».

Почтальон приносит детям зашифрованные письма. В каждом письме мимически изображено по два-три эмоциональных состояния и их надо расшифровать. Дети должны рассказать, что они прочитали в своем «письме». На первоначальных этапах педагог помогает детям «расшифровать письма». Затем дети справляются с этим заданием сами.

Варианты расшифровки письма:

1. У Артёма было День Рождения. Ему подарили велосипед. На улице шёл дождь. Артём сидел дома и грустил. Но скоро дождь закончился и Артём радостный и весёлый пошёл кататься на велосипеде.

2. Однажды Таня осталась дома одна. Ей было очень грустно. У нее был маленький пушистый котенок. Он подошел к ней и стал с ней играть. Таня очень развеселилась и больше не грустила.

Описанный выше прием «Расшифруй письмо» применялся на итоговых занятиях в этом блоке, использование которого помогало определить и дифференцировать различные эмоциональные состояния, а также закрепить знания детей в подборе слов синонимов и антонимов, а также выявлять степень выраженности того или иного эмоционального состояния. Кроме того, это задание способствовало развитию связных высказываний на основе объединения образных изображений (пиктограмм) единым сюжетом. На заключительных занятиях первого блока эмоциональная лексика (состоящая из слов, называющих чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом) использовалась детьми при составлении рассказов по серии картин: «В детском саду», «Синичка», «Заяц и морковка», «Котенок» и др., а также по сюжетным картинам: «Алёнушка», «Чиполлино», «Новый год» и др.

Составление рассказов по серии сюжетных картин помогало продолжению работы над лексическим материалом. Эмоциональная лексика уточнялась и усваивалась не путем механического запоминания, а в процессе активного использования ее в самостоятельной связной речи.

При составлении рассказа по серии картин использовались следующие приемы работы: дети должны были расположить в нужном порядке,

определить эмоциональное состояние героев, выложить под соответствующей картиной пиктограмму, выражающую то или иное эмоциональное состояние, и передать содержание картин; рассказ по картинам происходил «по цепочке», когда один ребенок начинал рассказ, следующий продолжал, а третий заканчивал; дети рассматривали серию картинок, устанавливали их последовательность, затем переворачивали их и составляли рассказ по памяти; составив рассказ, ребята придумывали к нему название, а также дополняли его описанием предыдущего события; после составления рассказа по серии сюжетных картинок детям предлагалось передать его содержание «в лицах»; составление детьми рассказов из личного опыта, аналогичных какой-либо серии; этот прием позволил сопоставить разбираемую серию с жизненным опытом детей, с их чувствами и переживаниями.

При составлении рассказа по сюжетной картине применялись следующие приемы. Детям предлагалось ответить на вопросы, касающиеся всех деталей сюжета. Затем логопед суммировал все ответы в рассказ, вслед за педагогом рассказывали дети; перед началом рассказа логопед вместе с детьми составляли план рассказа с использованием опорных картинок, пиктограмм, схем, что помогало направить рассказ дошкольников в нужное русло; самостоятельный рассказ ребенка без помощи логопеда по новой аналогичной картине; составление рассказа по цепочке: один ребенок начинает рассказ, другой продолжает и т.д. Применение зрительных опор в виде пиктограмм помогало детям точно передать эмоциональное состояние героев, изображенных на сюжетной картине. На заключительных занятиях при составлении рассказа по картине применялись приемы инсценировки сюжета.

Описанные выше виды работы в рамках первого блока, цель которого состояла в формировании эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом, способствовали разностороннему употреблению данной лексики в словах, словосочетаниях и

предложениях. Применение специальных приемов помогло детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II и III уровня) точно употреблять лексемы, а также использовать их в самостоятельных высказываниях.

Второй блок. Формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов – оценок, квалифицирующих вещь, предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны («глупый щенок», «плохая погода», «красивая принцесса», «добрая мама» и т.д.).

Целью второго блока было формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок, квалифицирующих вещь, предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны. Достижение поставленной цели зависело от выполнения ряда задач: обогащение словарного запаса эмоциональной лексикой, состоящей из слов-оценок, с помощью которых возможно квалифицировать вещи, предметы, явления лексически или с положительной, или с отрицательной стороны; употребление слов-оценок в словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях.

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

С разъяснительной целью использовались специальные цветовые обозначения, служащие зрительной опорой при формировании данной лексики. Например, бумажные полоски темного тона – коричневого, серого, черного – служили для выражения отрицательного значения; полоски светлого тона – желтого, розового – соответствовали положительному значению слов.

При передаче усиления смыслового значения общеоценочной и частнооценочной лексики использовались трехцветные полоски, в которых с

помощью цвета изображалась постепенная насыщенность темного (отрицательная лексика) или светлого (положительная лексика) тона.

Экспериментальное обучение носило последовательный характер, что позволяло дошкольникам с общим недоразвитием речи (II и III уровня) усваивать эмоциональную лексику в словосочетаниях, предложениях, связных текстах. В этой связи использовались следующие приемы работы:

1. Добавление слов в словосочетание (добавление зависимых слов к главному).

В качестве исходных детям предлагались слова хороший, плохой. Общеоценочная лексика: приятный, неприятный, вкусный, невкусный, интересный, скучный, умный, глупый, радостный, печальный, красивый, уродливый, добрый, злой, полезный, вредный, правильный, неправильный, здоровый, больной, нужный, ненужный. Частнооценочная лексика: с которыми они должны были составить словосочетания: хороший день (вечер, праздник), плохой мальчик (девочка, щенок), вкусный обед (пирог, торт), скучный фильм (дедушка, праздник), умная собака (сова, голова), злой волшебник (колдун, волк), добрая принцесса (история, мама) и т.п.

2. Составление словосочетаний.

а) Составление словосочетаний с синонимически близкими словами:

б) Составление словосочетаний со словами противоположного значения: игра «Скажи наоборот»: хороший день – плохой день; умный принц – глупый принц; невкусный обед – вкусный обед; скучный фильм – интересный фильм; печальный ослик – радостный ослик; красивая принцесса – уродливая принцесса; добрый волшебник – злой волшебник; правильный ответ – неправильный ответ; неудачная покупка – удачная покупка и т.п.

в) Составление словосочетаний (образование от имен прилагательных сравнительной и превосходной степени: суп вкусный, торт – вкуснее, мороженое – самое вкусное; рассказ скучный, история – еще скучнее, фильм – самый скучный; слуга умный, принц – умнее, король – самый умный и т.п.

3. Составление предложений.

а) Составить предложение с заданным словом: хорошее – У мамы хорошее настроение; плохой – Ребята совершили плохой поступок; вкусный – Мы купили вкусный торт; невкусный – В столовой приготовили невкусный обед; душистый – В саду вырос душистый цветок и т.п.

б) Распространить предложение с помощью синонимов.

Мы смотрели интересный фильм. – Мы смотрели интересный (увлекательный, занимательный) фильм.

Злой волшебник заколдовал все сказочное царство. – Злой (недобрый, недоброжелательный) волшебник заколдовал все сказочное царство.

Умная собака спасла ребят из беды. – Умная (мудрая) собака спасла ребят из беды и т.п.

в) Преобразовать деформированное предложение.

Девочка, рисовать, красивая, принцесса. Котенок, глупый, залезать, дерево, на. Врач, прийти, мальчик, больной, к. Дом, около, расти, цветы, душистый и т.п.

г) Дополнить предложение словом с противоположным значением.

Сова была умная, а мышонок (глупый). Карабас-Барабас был злой, а Мальвина (добрая).

Петя посмотрел интересный фильм, а Коля (скучный) и т.п.

Составить предложение, используя прилагательные в сравнительной и превосходной степени:

Сказка интересная, мультфильм еще интереснее, а фильм самый интересный.

Саша был печальный, его друг Сергей – еще печальнее, а Семен – самый печальный.

Султан был глупый, его слуги – еще глупее, а советники – самыми глупыми и т.п.

4. Составление рассказов.

а) Составление небольших рассказов, используя слова-антонимы, слова-синонимы;

- б) Составление рассказов по серии сюжетных картин;
- в) Составление рассказов по картине.

При составлении рассказов мы использовали виды заданий, описанные в предыдущем разделе.

Реализация указанных упражнений происходила в игровой форме, значительное место уделялось использованию внешних опор и наглядно-иллюстрированному материалу.

Выполнение описанных выше упражнений способствовало уточнению семантического значения эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок; правильному и точному употреблению лексем в словосочетаниях и предложениях, а также использованию лексики в самостоятельных связных высказываниях, что выражалось в более точном определении ситуаций, происходящих событий, а также более полной оценке характеров героев, их поступков.

Третий блок. Формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, передающих эмоциональное отношение не лексически, а грамматически, путем морфологических преобразований, то есть особыми суффиксами и префиксами («хитренький», «злющий», «глупый преглупый», «прекрасный» и т.д.).

В русском языке существуют разные формы субъективной оценки предмета и качества.

Эти данные были учтены нами при построении системы работы с детьми. В третьем блоке основной целью было формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, передающих эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. В связи с указанной целью нами было организовано специальное обучение детей.

Специфика третьего блока определила выполнение следующих задач: уточнение и увеличение объема словаря детей в области эмоциональной лексики; развитие самостоятельных связных высказываний.

Реализация выдвинутых задач осуществлялась в процессе изучения разнообразных лексических тем, таких как «Овощи», «Фрукты», «Домашние и дикие животные», «Птицы», «Транспорт» и т.д.

Для лучшего усвоения словарного материала широко использовались в работе наглядные средства обучения: геометрические квадратные фигуры различного размера (маленький, средний, большой), которые служили опорой образования форм субъективной оценки предмета; трехцветные полоски бумаги, служащие основой при работе со словами, в которых с помощью определенных суффиксов и префиксов происходило постоянное изменение семантического значения слов; предметные и сюжетные картины, иллюстративные материалы из сказок, рассказов, стихов.

В работе использовались следующие виды заданий.

1. Образование слов.

а) Образование слов с ласкательными значением (игра «Скажи ласково»).

Имена существительные: дом – домик огурец – огурчик халат – халатик; город – городок; воробей – воробышек и т.п.

Имена прилагательные: вкусный – вкусенький, хитрый – хитренький, веселый – веселенький, сухой – сухонький и т.п.

б) Образование слов со значением увеличительности.

Имена существительные: нос – носище, хвост – хвостище, глаз – глазище и т.п.

Имена прилагательные: злой – злющий, большой – большущий, высокий – высоченный, умный – умнющий и т.п.

в) Образование превосходной степени имен прилагательных.

глупый – наиглупейший, хитрый – наихитрейший, умный – наиумнейший, вкусный – наивкуснейший, чистый – наичистейший и т.п.

г) Образование имен прилагательных путем чистого или префиксированного повтора:

1) хитрый-прехитрый, хороший-прехороший; вкусненький-превкусненький; глупый-преглупый; миленький-премиленький и т.п.

2) черный, черный-черный, черный-пречерный;
добрый, добрый-добрый, добрый-предобрый;
веселый, веселый-веселый, веселый-превеселый;
скучный, скучный-скучный, скучный-прескучный и т.п.

2. Образование словосочетаний.

дом – домик: большой дом – маленький домик; огурец – огурчик:
зеленый огурец – зелененький огурчик; нос – носище: длинный нос –
длиннющий носище; рука – ручища: сильная рука – сильнущая ручища и
т.п.

3. Составление предложений.

а) Составление предложений с указанным словом:

Домище. У великана был огромный домище. Воробышек. Маленький
воробышек прыгает по дорожке. Наиглупейший. В Багдаде жил
наиглупейший султан. Хитрая-прехитрая. У одного старика была хитрая-
прехитрая дочка и т.п.

б) Составление предложений из отдельных слов.

В, лес, жить, злющий, волчище. На, окно, сидеть, веселенький, гном.
Маша, сорвать, грядка, с, огурчик, зелененький. Мальчики, девочки, и,
смотрят, интереснейший, фильм и т.п.

в) Дополнение и завершение предложений.

У большого медведя огромные... (глазищи, усищи, ручищи и т.п.). У
зайчика маленький... (хвостик, ротик, носик и т.п.).

В сказочном королевстве жил звездочет. Он был очень умный...
(умный-умный, умный-преумный, умнейший, преумнейший) и т.п.

4. Составление рассказов.

Работая над составлением рассказов, мы использовали следующие
приемы.

а) Составление рассказа по серии сюжетных картин по мотивам сказок: «Три медведя», «Белоснежка и семь гномов», «Кот в сапогах» и др.

Фрагмент занятия.

Логопед предлагает детям прослушать сказку «Белоснежка и семь гномов». Затем педагог задает детям вопросы по сюжету сказки, отвечая на которые дети описывают внешний вид гномов и Белоснежки, как выглядят их жилища, и какие приключения с ними происходят. Потом дети выкладывают в логической последовательности сюжетные картинки, которые служат для них планом и зрительной опорой для составления связного рассказа с применением эмоциональной лексики.

б) Составление рассказа по иллюстрации сказок, «Мальчик с пальчик», «Дюймовочка» и др.

Фрагмент занятия.

Логопед демонстрирует иллюстрацию из сказки «Дюймовочка» и читает детям эту сказку. Затем с помощью вопросов ребята пересказывают ее. Потом самостоятельно составляют рассказ по иллюстрации из сказки. При рассмотрении иллюстративных материалов уделялось большое внимание анализу и оценке эмоциональных состояний персонажей и происходящих событий.

в) Рассказывание сказки и её инсценировка (игры-драматизации).

В работе использовались сказки: «Лиса и рак», «Лиса и муравей», «Кот и петух» и др.

Фрагмент занятия.

Логопед зачитывает детям письмо Старика-Годовика с приглашением в комнату сказок: «Друзья, вас ждет сказка. Приходите». Когда дети займут свои места, из-за ширмы появляются сказочные персонажи. Логопед рассказывает сказку «Лиса и рак». Затем дети отвечают на вопросы, уточняющие повадки героев, их отличительные черты, используя при этом эмоциональную лексику. Потом логопед предлагает разыграть сказку по ролям.

з) Придумывание и рассказывание своих историй, рассказов с использованием лексики третьего блока.

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

Четвертый блок (интеграционный). Введение в речь эмоциональной лексики на основе сюжетно-ролевых игр.

В последнем блоке основного уровня мы ставили своей целью введение в речь эмоциональной лексики и развитие вербальной коммуникации на основе интеграции лексических средств интонационной стороны речи и паралингвистических компонентов в процессе игровой деятельности.

Нами были определены следующие направления работы: развитие чувства симпатии, сочувствия, сопереживания на основе сюжетно-ролевых игр; обогащение событийной стороны игры путем анализа собственных чувств и эмоциональных переживаний.

Работа проводилась с постепенным усложнением сюжета и изменением содержания игр. Первоначально логопед брал на себя ведущую роль в игре. В процессе игры взрослый и ребенок менялись ролями. Сначала игры проводились индивидуально с каждым из детей. Потом логопедом организовывалась игра в группе детей. В этих случаях логопед следил за деятельностью дошкольников. При необходимости им вносились предложения по развитию сюжета, иногда он включался в игру в качестве действующего лица или был просто наблюдателем.

Такие игры-занятия предполагали специальную подготовку, которая включала: усвоение определенных лексических тем; изучение специально подобранных художественных произведений; проведение индивидуальных и

общих бесед, с помощью которых уточнялись и систематизировались знания по предлагаемой проблеме.

Процесс обучения представлял собой предъявление детям определенной игровой задачи (например, вылечить больного котенка). В ходе ее решения дошкольники под руководством взрослого учились планировать будущую деятельность (необходимо поехать в ветеринарную клинику, побеседовать с врачом, купить в аптеке необходимые лекарства и т.д.). Далее необходимо было готовить условия для достижения игровой цели (подбор атрибутов для игры). Проводились предварительные беседы по поводу развития сюжета и последовательности действий, давались советы по подбору необходимых аксессуаров для игры и устройству игровой зоны. Потом логопед давал образцы ролевого поведения и ролевой речи, при этом использовались наглядные приемы. Сначала действия выполнялись с партнером-куклой, а затем с ребенком или группой детей и в завершении логопед отходил на второй план, а в игре участвовали только дети.

В процессе занятий предусматривалось создание разноплановых проблемных ситуаций (например, в аптеке нет нужных лекарств для лечения; возможные ситуации: ехать в другую аптеку, обратиться к друзьям за помощью и т.д.).

Использование в обучении разнообразных сюжетно-ролевых игр, включающих разнообразные ситуации из жизни, оказывало благотворное влияние на развитие у детей чувства симпатии, активизацию широкого спектра вербальных средств, в частности эмоциональной лексики, которая способствовала более полной и точной характеристике своих и чужих чувств, эмоциональных состояний, а также оценке происходящих событий. Речь детей характеризовалась последовательностью изложения мыслей, интонационной выразительностью, в самостоятельных высказываниях дети использовали различные паралингвистические средства выражения: мимику, пантомимику.

В результате проведенного коррекционного обучения детей с ОНР (II-III уровень) произошла автоматизация слов, обозначающих эмоции, и осуществлено введение их в экспрессивную речь. Реализуя основную цель, мы расширяли диапазон эмоциональной лексики за счет нюансирующих лексем, что позволило детям свободно владеть данной лексикой и применять ее в связной речи.

Таким образом, систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II и III уровня) позволила качественно и количественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения.

3.3. Анализ результатов экспериментального обучения

Для оценки эффективности системы методических упражнений был проведён контрольный эксперимент. Детям были предложены те же задания, что и на констатирующем эксперименте.

Цель исследования: определить эффективность проведённой коррекционно-логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты приводятся в баллах в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты сформированности эмоциональной лексики

Испытуемые	№ 1 (max 14)	№ 2 (max 12)	№ 3 (max 18)	№ 4 (max 16)	№ 5 (max 10)	Итого (max70)
Экспериментальная группа						
Альбина В.	13	12	14	14	9	62
Павел М.	13	12	15	15	8	63
Дима Н.	13	11	14	13	9	60
Ксения К.	13	11	17	12	8	61
Алина В.	12	11	18	15	10	66
Михаил Ф.	14	11	15	12	8	60
Антон С.	12	10	14	14	9	59
Ярослав Д.	12	12	14	15	10	63
Дима М.	12	10	16	13	8	59
Контрольная группа						
Артём С.	12	10	15	12	9	58
Максим Д.	11	11	16	13	9	60
Николай Б.	11	10	14	13	8	56
Виталий Е.	12	10	15	13	8	58
Мария К.	12	11	16	15	9	63
Анастасия Л.	13	11	16	13	8	61
Алевтина Г.	12	9	11	12	9	53
Оксана Ф.	12	10	15	12	9	58
Антонина К.	11	10	16	14	9	60

Для оценки словаря эмоциональной лексики были выделены следующие уровни развития эмоциональной лексики:

До 35 баллов – низкий уровень;

35-55 баллов – средний уровень;

55-0 баллов – высокий уровень.

Таким образом, все дети экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности эмоциональной лексики. В контрольной – 8

человек показали высокий уровень сформированности эмоциональной лексики, 1 ребёнок – средний уровень.

Для сравнения результатов выполнения заданий в обеих группах вводим таблицу 4, позволяющую определить среднее количество баллов для каждого задания.

Таблица 4

Средние показатели выполнения заданий детьми контрольной и экспериментальной групп

Группа/задание	1	2	3	4	5	сумма
Экспериментальная группа	12,66	11,11	15,22	13,66	8,77	61,42
Контрольная группа	11,77	10,22	14,88	11,88	8,66	58,55

Подсчёт среднего балла позволил определить, насколько эмоциональная лексика дошкольников с общим недоразвитием речи улучшилась по сравнению с лексикой детей с нормальным речевым развитием.

По данным таблицы можно сказать об улучшении эмоционального пласта лексики у детей с общим недоразвитием речи

Достаточная разница наблюдается в задании № 4, в котором необходимо подобрать слова отражающие эмоции сказочных героев.

Дети с ОНР достаточно хорошо справлялись с заданиями, редко пользовались подсказками. В состав словаря дошкольников с ОНР вошли такие слова как *волнение, спокойствие, гнев*. Но слова *любопытство, хвастовство* так же вызвали затруднение как у детей с ОНР, так и у детей с нормальным речевым развитием, что можно обусловить сложностью понимания и усвоения эмоциональной лексикой не только детьми с ОНР, но и дошкольниками в целом.

Качественный анализ результатов показал, что дети экспериментальной группы достаточно хорошо освоили положительные эмоции, употребляют в своей речи глаголы «радоваться», «веселиться», «улыбаться». В эмоционально окрашенных словах, отражающих

отрицательные эмоции, появились слова «гнев», «злость», «волнение». Дети начали дифференцировать синонимичные отношения слов «злой» – «испуганный», «злой» – «грустный», понимая, что эти слова не являются тождественными. У детей контрольной группы такая дифференцировка наблюдалась, но в несколько меньшей степени.

Дети с общим недоразвитием речи достаточно хорошо справились с заданием на название эмоций в контексте, что в констатирующем эксперименте вызвало значительные трудности, но, тем не менее, слова «любопытство» и «удивился» вызвало у нескольких детей некоторые трудности. Экспериментатору пришлось предъявлять пиктограммы с обозначениями эмоций. У детей контрольной группы слова «любопытство» и «удивление» не вызывали значительных затруднений.

Таким образом, мы можем говорить о качественном и количественном улучшении эмоционального пласта лексики дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучению особенностей овладения эмоциональной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи придаётся большое значение. Развитие словаря, уточнение значения слова, формирования лексической системы играют важную роль в развитии познавательной деятельности ребёнка, так как слово, его значение являются средством не только речи, но и мышления. В свою очередь, речь, как одно из главных, необходимых условий психического и личностного развития ребёнка, полноценным средством общения является лишь тогда, когда сохранены или в случае речевой патологии скорректированы все её структурные компоненты.

Изучение специальной литературы по данному вопросу, а так же проведённое исследование, направленное на изучение особенностей развития эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи показало, что у дошкольников имеются специфические особенности овладения лексикой в процессе дизонтогенеза речи, а так же выявлены недостатки в выражении эмоционально-смыслового содержания, отмечены признаки гипомимии, проявляющиеся в трудностях выражения на лице эмоциональных состояний.

В ходе дипломной работы был проведен эксперимент с участием экспериментальной и контрольной групп, позволяющий выявить особенности развития словаря эмоциональной лексики у детей-дошкольников с ОНР в сравнении с детьми, речевое развитие которых в норме. Результаты эксперимента показали, что словарь эмоциональной лексики дошкольников с ОНР ограничивается простыми обозначениями эмоций и чувств, сложности возникают с дифференциацией некоторых названий эмоций, введением слов, обозначающих эмоции, в речь детей. Ограниченность словарного запаса словаря эмоциональной лексики обуславливается бедностью опыта, а так же проблемами в речевом развитии.

На основании полученных данных была разработана и апробирована система упражнений, направленных на формирование эмоционального пласта лексики на основе развития вербальных и невербальных средств общения, по своему содержанию дополняющее существующую систему коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи в условиях специального дошкольного образовательного образования.

В результате проведённого коррекционного обучения детей данной категории произошла автоматизация слов, обозначающих эмоции, и осуществлено введение в экспрессивную речь, было достигнуто расширение диапазона эмоциональной лексики за счёт нюансирующих лексем, что позволило детям достаточно свободно владеть данной лексикой и применять её в связной речи.

Таким образом, систематическая, поэтапная, специально организованная диагностическая и коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволило качественно и количественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуш, А.М. Обучение правильной речи в детском саду. / А.М. Богуш – Киев, 1990.
2. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников. / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова – М., «Акалис», 1996.
3. Вихрова, И.Н., Шарикова Н.Н. Коррекция речи и мелкой моторики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. / – М., 2004. – № 6.
4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев – М.; 1961.
5. Граб, Л.М. Тематическое планирование коррекционной работы в логопедической группе для детей 6 лет с ОНР. / Л.М. Граб – М., 1998.
6. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа вне занятий в группе дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1995. – № 1. – С.88.
7. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1988. – № 2. – С.60.
8. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. / Н.И. Гуткина – М., НПО «Образование», 1996.
9. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога- дефектолога. / Т.Б.Епифанцева, Т.Е. Киселева – Ростов-на-Дону, 2006.
10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова – М., 2001.
11. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи), Пособие для логопедов. / Л.Н. Ефименкова – М.: Просвещение, 1981. –112 с.

12. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во Литур, 000 – 320 с.
13. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. / Н.С. Жукова – М., 1994.
14. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. / Н.С. Жукова – М., 1994.
15. Зеэман, М. Расстройства речи в детском возрасте / Пер. с чешского: Под ред. и с предисл. В.К. Трутнева и С.С. Ляпидевского – М., 1962 – С. 89.
16. Кондратенко, И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 2003. – №3. – С. 55.
17. Кондратенко, И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте.– М., 2005.
18. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2002. – № 6. – С.51.
19. Кондратенко, И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с ОНР, отражающих их эмоциональные состояния и оценки: Дошкольное воспитание детей с ограниченными возможностями: [ОНР] // Дефектология. – 001. – № 6. – с. 41-47.
20. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с речевой патологией // Логопед. – 2006. – № 6.
21. Крутецкий, В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
22. Крылова, Н.Л. Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1991. – № 1. – С.74

23. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. / А.Н.Корнев – М. 2005.
24. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М. 1968. – С.67.
25. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М., 2003.
26. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / Сборник методических рекомендаций. – СПб, 2006.
27. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений / под редакцией Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 006.
28. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. вузов. / Ю.С. Маслов – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Высш. шк., 1987, – 72 с.
29. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова – М., 1991.
30. Соловьёва, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1996. – № 1. – С.62.
31. Фалькович, Т.А. Развитие речи, подготовка к освоению письма. / Т.А. Фалькович, Л.П. Барылкина – М., 2005.
32. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. 4.1. Первый год обучения (старшая группа). / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Изд-во Альфа, 1993. – 100 с.
33. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология. – 1987. – № 1. – С. 72.
34. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Ч. II. Второй год обучения (подготовительная группа). Пособие для студентов дефектологических

факультетов, практикующих работников специальных учреждений, воспитателей детского сада и родителей. / / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Издательства «Альфа», 1993. – 86 с.

35. Цевелёва, И.И. Наглядные средства при обучении грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1987. – № 3. – С. 64.
36. Чистякова, М.И. Психогимнастика. / М.И. Чистякова – М., 1990.

ПРИЛОЖЕНИЕ





