

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Рыдченко Инна Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.
(дата, подпись)

Руководитель: кандидат педагогических
наук, доцент Мамаева А.В.

Дата защиты «_____» _____ 2018 г.

Обучающийся: Рыдченко И.Н.

«_____» _____ 2018 г.

Оценка _____
(подпись)

Красноярск, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1 Формирование лексики в онтогенезе.....	8
1.2 Особенности лексического развития детей с общим недоразвитием речи.....	17
1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и развитию словаря детей дошкольного возраста.....	24
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	35
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	35
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3 Методические рекомендации по развитию эмоционального словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	71
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Каждая образовательная программа дошкольного образования предполагает обеспечение полноценного развития личности детей. Одним из условий, необходимых для социализации детей является поддержка индивидуальности и инициативы дошкольников через предоставление возможности свободно выражать свои чувства и мысли [22].

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования включают в себя: умение использовать речь для передачи своих мыслей, чувств и желаний, достаточно хорошо владеть устной речью и т.д.

Формирование лексического запаса имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Чем богаче словарь ребенка, тем точнее он мыслит, у него появляется больше оттенков для словесного обозначения чувств и эмоций, следовательно, лучше развита его речь.

Одним из самых распространенных речевых нарушений нашего времени является общее недоразвитие речи (ОНР), при котором у детей наблюдаются значительные трудности в овладении словарем, в частности эмоциональной лексикой, даже в условиях целенаправленного педагогического процесса при специально организованном обучении [44]. Словарный запас дошкольника с ОНР III уровня отстает от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям. Обогащение лексикона старших дошкольников существительными, обозначающими эмоции и чувства, образование от них глаголов, прилагательных и наречий значительно расширяют возможности ребенка для выражения собственных чувств, а также описания эмоций другого человека. Проблема формирования лексического запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии эмоциональной лексики при различных речевых нарушениях и о методике её развития является одним из актуальных

вопросов и не до конца изученных. Это обстоятельство указывает на актуальность нашего исследования.

К настоящему времени методика располагает богатым практическим материалом и собственной базой экспериментальных данных о процессе речевого развития детей, а именно словарного запаса. Но, несмотря на большую актуальность и значимость вопросов развития активного эмоционального словаря, на практике они оказываются недостаточно разработанными, некоторые вопросы требуют дальнейшего изучения:

- разработка диагностик, выявляющих особенности эмоционального словаря у дошкольников;
- разработка методов и приемов развития, закрепления, уточнения и активизации эмоционального словаря;
- создание дидактического материала, направленного на развитие, закрепление и уточнение, активизацию словаря эмоциональной лексики.

Таким образом, в отечественной науке явно обозначилось противоречие: с одной стороны, современные условия требуют всестороннего развития активного эмоционального словаря детей, а с другой, наблюдается недостаточная теоретическая и практическая разработанность в изучении данного вопроса. Данное противоречие обусловило выбор темы нашего исследования.

Проблема исследования: особенности развития эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: словарный запас.

Предмет исследования: особенности эмоционального словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровень речевого развития.

Цель исследования: изучить особенности эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования: у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеются такие особенности эмоционального словаря, как бедность словаря в области эмоциональной лексики; относительная сформированность умения определять и называть эмоциональные состояния; трудности в подборе синонимов и антонимов к словам, относящимся к области эмоциональной лексики. Использование диагностических методик, направленных на оценку уровня эмоционального словаря, может дать возможность констатировать состояние данного показателя и составить методические рекомендации по обогащению, закреплению и уточнению, активизации словаря эмоциональной лексики.

Задачи исследования:

1. Проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме;
2. Выявить особенности эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; при определении и назывании эмоционального состояния; при изучении понимания синонимических и антонимических отношений в области эмоциональной лексики; при употреблении слов эмоциональной лексики в связной речи.
3. Составить методические рекомендации по развитию эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методологической основой исследования явились труды по изучению функций речи (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.), проблемой особенностей развития лексики детей, имеющих речевую патологию занимались Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Т.Б. Барминкова, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова и др. Количественным и качественным своеобразием словарного запаса детей с речевыми расстройствами занимались Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Н.В.Симонова, Л.Ф.Спирова. Изучением особенностей лексики детей с ОНР и созданием методик коррекционной работы занимались такие отечественные ученые как О.Н. Громова, Л.П.

Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева. Г.В. Чиркина и др.

Методы исследования:

- эмпирические (наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент);
- количественный и качественный анализ полученных данных;
- теоретические (изучение и анализ научной литературы по данной проблеме).

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья № 23 «Солнышко» г. Зеленогорск.

В исследовании участвовало 20 детей из старшей группы: из них 10 детей, имеющие заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи III уровня и 10 детей с речевым развитием без особенностей.

Теоретическая значимость определяется тем, что результаты исследования позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях развития эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с ОНР.

Практическая значимость заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на коррекцию эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. Разработанный методический материал может быть использован логопедами и воспитателями детских садов, реализующих АООП для дошкольников с ТНР.

Этапы исследования:

Первый этап (октябрь 2017 г.) - изучение теоретической и методологической основы исследования, разработка плана;

Второй этап (ноябрь 2017 г.) - подбор методик по изучению особенностей лексики у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;

Третий этап (декабрь - апрель 2018 г.) - организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ и обработка данных, обобщение полученных результатов, формулировка выводов.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Формирование лексики в онтогенезе

Лексика (от греч. *lexikos* - словесный, словарный) - вся совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта.

Каким же образом происходит развитие лексики в онтогенезе?

Н.С. Цейтлин подчеркивает, "Каждый ребенок постигает родной язык своим собственным путем. ... Многие в речевых способностях зависят от времени созревания у детей отдельных отделов мозга, ответственных за функции усвоения и порождения речи. ... На овладение родным языком влияет и речевая среда, определяющая объем и характер ... речевой продукции взрослого" [59].

Развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления и других психических процессов, а также с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Речь - основное средство человеческого общения, с помощью которого можно получать и передавать огромное количество разнообразной информации.

С помощью речи ребенок обозначает то, что доступно его пониманию. Чем богаче и правильнее речь ребенка, чем она эмоциональней окрашена, тем легче ему выражать свои мысли, тем шире его возможности познать действительность, полноценнее будут и его взаимоотношения с детьми и взрослыми, его поведение, а, следовательно, и его личность в целом [2]. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее - слова обобщающего характера. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение с взрослыми носителями речи. Ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действиями, тем самым обогащается его словарь.

Л. С. Выготский отмечал, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция общения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно с взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер. Одним из процессов, определяющим предпосылки развития речи, является неречевая предметная деятельность самого ребенка, то есть расширение связей с окружающим миром через конкретное чувственное восприятие мира [17].

Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащение словаря, выступает речевая деятельность взрослых и общение с ребенком.

Усвоение ребенком родного языка начинается с самых первых дней [43]. Около полутора-двух месяцев у ребенка появляются отчетливо артикулируемые звуки, это гуление. К трем месяцам гуление достигает обычно максимума. Характер и продолжительность гуления зависит от реакции матери. Так, если она реагирует положительно на звуки, издаваемые ребенком, улыбается в ответ, повторяет их, то гуление усиливается, приобретает более эмоциональный характер. Если не поддерживается эмоциональной реакцией матери, то гуление постепенно затухает. Это первые диалоги матери и ребенка, первые опыты общения

Следующая стадия преречевых вокализаций - лепет. Лепетать ребенок начинает в возрасте около полугода. Вначале ребенок произносит один слог, затем появляются цепочки из трех, четырех и более одинаковых слогов. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными, появляется некое подобие интонации.

Переход от лепета к словесной речи - это переход от дознакового общения к знаковому. К этому времени в пассивном словаре ребенка насчитывается примерно 50-70 слов. В активный словарь слово попадает, когда ребенок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и достаточно длительной стадии пребывания этого слова в пассивном словаре [43].

В начальной лексике ребенка преобладают лепетные слова и звукоподражательные комплексы ("ав-ав", "ням-ням", "бо-бо", "би-би" и др.). Постепенно дети переходят к нормативным словам. Развитие словаря у ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления, эмоциональной сферы и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи [42].

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 2 до 2,5 года, отмечаются явления "сверхгенерализации" - расширение значения слова [29]. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Так, словом "киса" может быть и кошка, и меховой воротник, и меховая шапка, и даже целая шуба. Но это явление в детской речи, если речевое развитие укладывается в нормативные сроки, долго не задерживается. По мере роста активного словаря сверхгенерализация достаточно быстро сокращается.

Л.П. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу [27]:

- нулевой стадией обобщения являются обобщенные имена и названия единичного предмета; в возрасте от одного года до двух лет дети усваивают слова, соотнося название только с конкретным предметом, таким образом, слова являются для них такими же именами собственными, как и имена людей;

- ко второму году жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, т.е. начинает понимать обобщающие значения наименований однородных предметов, действий, качеств - имен нарицательных;

- в возрасте трех лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обобщающие родовые понятия ("игрушка", "посуда", "одежда"), передающие обобщенно название предметов, действий, признаков в форме имени существительного ("полет", "плавание", "чернота", "краснота");

- примерно к пяти-шести годам жизни дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, т.е. слова третьей степени обобщения ("растение" - "деревья", "травы", "цветы"; "движение" - "бег", "плавание", "полет"; "цвет" - "чернота", "белизна"), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения [27].

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развития общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря, в том числе и эмоциональной лексики. Понимание эмоциональных переживаний происходит параллельно с речевым развитием и во взаимосвязи с ним [47].

В литературе отмечаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условия их жизни и воспитания.

По данным Е.А. Аркина [4], рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 год - 9 слов, 1 год 6 мес. - 39 слов, 2 года - 300 слов, 3 года 6 мес. - 1110, 4 года - 1926, 6 лет - 4000.

По данным В. Штерна [29], к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам - 300-400, к 3 годам - 1000-1100, к 4 годам - 1600, к 5 годам - 2200 слов.

Ш. Бюллер [13, 30], сопоставляя данные изучения словаря детей в возрасте от 1 до 4 лет, указывает для каждого возраста минимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия: 1 год - минимальный словарь 3 слова, максимальный словарь 58 слов, полтора года - 44 и 383 слова соответственно, 2 года - 45 и 1227 слов, 2 года 6 месяцев - 171 и 1509 слов.

Если до 1 года 6 месяцев активный словарь пополняется плавно, то к 2 годам наблюдается быстрое его увеличение. Это совпадает с переходом от однословных предложений к многословным.

По данным А.Н. Гвоздева [40], в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий.

Формирование словаря ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов.

У детей растет опыт речевого общения, закрепляются навыки словообразования разными способами: суффиксальным, префиксальным и т.д. Усвоение предметного, глагольного словаря и словаря признаков проходит параллельно с овладением грамматического строя языка. Уже в 3 года дети употребляют винительный падеж с предлогом "под", родительный падеж с предлогом "через", "без", "для", "после". От трех до четырех лет усваивается родительный падеж с предлогом "по" для образования предела: "до леса", с предлогом "вместо". К пяти годам дети не только правильно произносят, но и различают все фонемы родного языка [47].

Качественный состав словарного запаса в дошкольный период развивается следующим образом:

4-й год жизни - словарь пополняется названиями предметов и действий, с которыми дети сталкиваются в быту: части тела у животных и человека; предметы обихода; контрастные размеры предметов; некоторые цвета, формы; некоторые физические качества ("холодный, гладкий"), свойства действий ("бьется, рвется"). Проявляется способность обозначать одним словом группу одних и тех же предметов. Дети знают определенные материалы ("глина, бумага, дерево"), их качества и свойства ("мягкий, твердый, тонкий; рвется, бьется, ломается; шероховатый"); умеют обозначать ориентиры во времени и пространстве ("утро, вечер, потом, сначала, назад, вперед"). К четырем годам у ребенка формируется правильное произношение, интонационная сторона речи, а также умение интонацией

выражать вопрос, просьбу, восклицание. Увеличивается количество слов, характеризующих то или иное эмоциональное состояние [47].

5-й год жизни - активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы ("ткань, бумага" и т.д.). Ребенок пятого года жизни расширяет сферу своего общения, начинается активное употребление в речи прилагательных. Дошкольники уже могут образовывать прилагательные от существительных, различные части речи от одного корня (певец - петь - поющий). В высказываниях детей пятилетнего возраста появляются разнообразные слова, выражающие состояния, переживания, начинает развиваться связная речь. В.В. Гербова отмечает, "словарь дошкольников пополняется за счет слов, отражающих взаимоотношения между людьми" [19].

Слово превращается в обобщённый сигнал, обозначающий эмоциональное состояние, относящиеся к различным группам явлений социальной и культурной жизни (удивлённый папа, продавец в магазине, Дед Мороз на утреннике и др.), пополняется количество слов, обозначающих настроения, причины эмоций [24].

6-й год жизни - дифференцированные по степени выраженности качества и свойства ("кисловатый, светло-синий, прочный, прочнее, тяжелый, тяжелее"). Расширяются знания о материалах, домашних и диких животных и их детенышей, зимующих и перелетных птицах, формируются видовые и родовые понятия. В речи дошкольника появляются слова с отвлеченным значением (радость, печаль, храбрость) [47].

7-й год жизни - подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, подбор родственных слов. Старший дошкольный возраст связан с широким использованием сигнального значения группы слов, обозначающих эмоции, составлением обобщённых эмоциональных характеристик (упрямый Фома, Царевна Несмеяна и др.), побуждением детей к называнию оттенков

настроений (не очень радостный, совсем опечалился, немного уставший), раскрытию причин настроения; оценкой нравственной стороны эмоциональных проявлений [47].

Лексика (словарь) дошкольника развивается постепенно в ходе речевого общения взрослых с ребенком и знакомства с окружающим миром.

Словарь представлен в двух аспектах: пассивный словарь (импрессивная лексика) - это те слова, которые ребенок знает, понимает их значение. Активный словарь (экспрессивная лексика) - это те слова, которые ребенок использует в общении с окружающими. В норме пассивный словарь преобладает над активным словарем.

По мере развития ребенка лексика не только обогащается, но и систематизируется. Слова как бы объединяются в семантическое поле. Семантическое поле - это функциональное образование, объединение слов на основе общности семантических признаков. Слова не только группируются, но и распределяются внутри семантического поля. Формируется ядро и периферия. Ядро составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками, а периферия - малочастотные слова.

Маленькие дети объединяют слова преимущественно на основе тематического принципа ("санки - горка", "чайник - стол")[25].

А.И. Лаврентьева [13], изучая особенности лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 месяцев до 4 лет, выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря.

На первом этапе словарь ребенка представляет собой бессистемный набор лексем.

На втором этапе формируется система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы - ситуационные поля.

На третьем этапе ребенок осознает сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это вызывает развитие лексической антонимии ("большой - маленький", "хороший -

плохой"). Эти противопоставления на данном этапе заменяют все варианты качественно-оценочных прилагательных.

На четвертом этапе происходит преодоление этих замен, а также возникновение синонимии [27].

По мнению ряда авторов, организация лексической системности и семантических полей связана с развитием логических операций классификации, сериации, которые интенсивно формируются в 6-8 лет. Слова в процессе развития ребенка группируются, объединяются в семантические поля.

По мнению многих авторов, в словаре 5-7-летних детей преобладают имена существительные с конкретным значением, глаголы прошедшего и настоящего времени, обозначающие различные виды движения.

А.В.Захарова [20] приводит такие данные о соотношении частей речи в словаре 6-летнего ребенка: существительные - 42,3%, глаголы - 23,8 %, наречия - 10,3% , прилагательные - 8,4%, частицы - 3,9%, местоимения - 2,4%, числительные -1,2%, союзы - 0,3%.

Можно проследить особенности усвоения ребенком разных частей речи.

Существительные - самые первые слова, чаще употребляются в именительном падеже, потому что именно так взрослый называет предметы, игрушки ("стул", "цветок", "машинка" и т.д.). Постепенно начинают появляться множественное число существительных, винительный падеж. С увеличением словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии (словоизменения).

Глаголы появляются позже существительных (кроме слова "дай"). Чаще глагол используется как инфинитив или императив и не согласуется с существительным. Гораздо позднее появляется согласование субъекта и предиката в числе, потом в лице и роде. Формирование словоизменения глаголов длительный процесс в онтогенезе [20].

Прилагательные появляются следом за существительными и глаголами. В высказывании детей прилагательные некоторое время употребляются после существительных. Они используются в ограниченном количестве и обозначают величину, цвет, вкус, качество предметов. Сначала усваивается именительный падеж прилагательных, появляются формы мужского и женского рода прилагательных, появляются согласование прилагательных существительным сначала в мужском и женском роде, потом в среднем.

Наречия появляются довольно рано. К 2 годам 8 месяцам дети используют много наречий, выражающих разные отношения:

"там", "здесь", "туда" (место);

"сейчас", "скоро" (время);

"много", "еще" (количество);

"надо", "можно" (модальность);

"горячо", "холодно" (температура);

"вкусно", "горько" (вкус);

"хорошо", "плохо" (оценка).

Числительные появляются позже и усваиваются медленнее. "Два" и "три" появляются к трем годам, а "четыре" и "пять" - ближе к четырем годам. Согласование числительных с существительными усваивается медленно.

Служебные слова (предлоги) появляются поздно и в определенной последовательности. В 2 года 1 месяц - 2 года 3 месяца - предлоги: "в, на, у, с"; 2 года 3 месяца - 3 года - предлоги; простые употребляются верно; союзы: "если, чтобы"; 3-4 года - предлоги: "по, до, вместо, после"; союзы: "куда, сколько, что" [20].

Таким образом, мы видим, что эмоциональная лексика проходит те же стадии и пути развития в онтогенезе, что и нейтральная. Вышеупомянутые пласты лексики взаимосвязаны и зависят от речевой деятельности окружающих ребенка взрослых и предметной деятельности самого ребенка.

1.2. Развитие лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня

В 60-90 годы XX века в логопедии и в специальной психологии изучались в основном речевая и познавательная деятельность детей с речевой патологией с целью разработки программ для логопедических садов и речевых школ. Личностные и эмоциональные аспекты оставались практически не изученными. С переходом к концепции личностно ориентированного и индивидуализированного обучения возникла необходимость в разработке личностных аспектов проблемы ОНР.

Особенностями личности ребенка с речевыми аномалиями может являться пониженный фон настроения, астенические черты, тенденция к ограничению общения с социумом, низкая самооценка, тревожность, возникновение страхов. Такие нарушения возникают как при неправильном воспитании в семье, так и в случаях неадекватного обучения ребенка. Также отмечено, что ребенку с речевой патологией присущи: замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, пониженная наблюдательность, обидчивость, трудности общения с детьми и взрослыми. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют зависимость и легкую внушаемость, в поведении и играх следуют за другими детьми [28].

Кроме того, у детей с ОНР III уровня бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства.

В старшем дошкольном возрасте ребенок с нарушением эмоционально - волевой сферы безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний другого человека. Это существенно отражается его на словарном запасе.

Анализ развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) свидетельствует о существенных отклонениях от нормально развивающихся сверстников их словарного запаса, как в количественном, так и качественном плане. Особенности эмоциональной лексики проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и

пассивного словаря, в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря [27].

Результаты исследования эмоциональной лексики у детей с речевыми нарушениями показали, что данный вид лексики используется дошкольниками фрагментарно и лишь в устойчивых стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности.

В работах многих авторов (Воробьевой В.К., Гриншпун Б.М., Ковшикова В.А., Жуковой Н.С., Мастюковой Е. М., Филичевой Т.Б. и др.) подчеркивается, что у детей с ОНР различного генеза отмечается ограниченный словарный запас. Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом [21].

Одной из выявленных особенностей речи детей с ОНР является более существенное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Н.В.Серебрякова [50] выявила такие особенности лексики дошкольника с общим недоразвитием речи: ограниченность объема словаря, особенно предикативного; большое количество замен по семантическому признаку, указывающих на несформированность семантических полей, на недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов; незнание или неточное употребление многих общеупотребительных слов, обозначающих зрительно сходные предметы, части предметов, части тела; замены семантически близких слов, замена словообразовательными неологизмами, замена однокоренными словами и словами, сходными по артикуляции; большая степень немотивированности ассоциаций [50].

Скудность лексикона проявляется, например, в том, что дошкольники с ОНР даже 6-летнего возраста не знают многих слов: названий ягод (клюква, ежевика, земляника, брусника), рыб, цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра), диких животных (кабан, гепард), птиц (аист, филин), инструментов (рубанок, долото), профессий (маляр, каменщик, сварщик, рабочий, ткачиха, швея), частей тела и частей предмета (бедро, стопа, кисть, локоть; манжета, фара, кузов) и др.

Многие дети затрудняются в актуализации таких слов, как овца, лось, ослик, грач, цапля, стрекоза, кузнечик, перец, молния, гром, валенки, продавец, парикмахер [57].

Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У дошкольников с ОНР выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников (узкий, кислый, пушистый, гладкий, квадратный и др.).

В глагольном словаре дошкольников с ОНР преобладают термины, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.) [53].

Значительно труднее усваиваются слова обобщенного отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др. Нарушение формирования лексики у этих детей выражается в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, выражающаяся в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с ОНР многообразны.

Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю.

Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось - олень, тигр - лев, грач - сорока, сорока - галка, ласточка - чайка, оса - пчела, дыня - тыква, лимон - апельсин, ландыш - тюльпан, сковорода - кастрюля, весна - осень, сахарница - чайник, улей - гнездо, ресницы - брови и др.)[55].

Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены: высокий – длинный, низкий - маленький, узкий - маленький, узкий - тонкий, короткий - маленький, пушистый - мягкий. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет - идет, воркует - поет, чирикает - поет и т.д.)

Наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков [21]:

а) смешения слов у детей с ОНР осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения: миска - тарелка, метла - щетка, кружка - стакан;

б) замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные: сарафан - платье, майка - футболка, подоконник - полка;

в) замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации: каток - лед, вешалка - пальто;

г) смешения существительных, обозначающих часть и целое: воротник - платье, паровоз - поезд, кузов - машина, локоть - рука;

д) замена обобщающих понятий словами конкретного значения: обувь - ботинки, посуда - тарелки, цветы - ромашки;

е) использование словосочетаний в процессе поиска слова: кровать - чтобы спать, щетка - зубы чистить, клумба - копают землю, юла-игрушка крутится;

ж) замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными: открывать - дверь, играть - кукла, или наоборот, замена существительных глаголом: лекарство - болеть, кровать - спать, самолет - летать [21].

Случаи смысловых замен отмечаются у детей с ОНР и в школьном, возрасте. Особенно стойкими являются замены глаголов: куёт - молотит, гладит утюгом - проводит утюгом, стирает белье - моет белье.

Некоторые замещения глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные - с другой, а также выделять оттенки значений [45, 47].

Процесс поиска слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового образа. Выделив значение лексемы, ребенок соотносит это значение с определенным звуковым образом, перебирая в своем сознании всплывающие звуковые образы слов. В процессе поиска из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения. Шкаф - шарф, циркуль - цирк, косарь - кассир, поезд - пояс, персик - перец, конура - кобура, колобок - клубок, кисть винограда - куст винограда [26].

Характерной для детей с ОНР является вариативность лексических замен, что свидетельствует о большей сохранности слухового контроля, чем произносительных, кинестетических образов слов. На основе слуховых образов слов ребенок пытается воспроизвести правильный вариант звучания слова.

Самые большие трудности вызывает у детей с ОНР группировка глаголов. Исследования показывают, что при группировке глаголов дошкольники с нормальным и нарушенным развитием основываются на лексическом (корневом) значении слова. Случаи объединения глаголов на основе общих признаков немногочисленны и наблюдаются у детей с нормальным развитием.

Описанные недостатки значительно обедняют речь дошкольника, делают ее маловыразительной, "блеклой". Дошкольники с ОНР III уровня редко являются инициаторами общения, обычно мало разговаривают со сверстниками, не сопровождают развернутыми речевыми высказываниями игровые ситуации. Хотя, с одной стороны, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня не отмечается грубых нарушений аффективной сферы, но с другой - дошкольники не могут обозначить словом свои переживания, эмоциональные состояния. У них возникают трудности при оценке событий, эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей, а также героев стихов, сказок, рассказов. (25).

Типичные трудности в освоении эмоциональной лексики у детей с ОНР:

- изменение точных слов-определений прилагательными, имеющими очень широкое значение: злая – «нехорошая», «плохая»; весёлая, грустная – «хорошая» и т.п.;
- изменение названий одних признаков предмета другими, ситуативно связанными с ними: грустная – «плачная»; весёлая – «улыбочная»;
- изменение названий признаков словосочетанием или предложением: испуганный – «он боится»;
- наблюдаются многочисленные ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений;
- дошкольники с ОНР не могут обозначить словом свои эмоциональные состояния, внутренние переживания, у них возникают трудности при оценке

событий, эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей, а также героев сказок, рассказов, стихов.

Описанные недостатки значительно обедняют речь дошкольника, делают ее маловыразительной, "блеклой". Дошкольники с ОНР III уровня редко являются инициаторами общения, обычно мало разговаривают со сверстниками, не сопровождают развернутыми речевыми высказываниями игровые ситуации. Хотя, с одной стороны, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня не отмечается грубых нарушений аффективной сферы, но с другой - дошкольники не могут обозначить словом свои переживания, эмоциональные состояния. (24)

Таким образом, всё вышеизложенное указывает на то, что процесс развития лексической системы, и в частности эмоциональной лексики у детей с ОНР протекает с большими трудностями, чем у детей без речевых нарушений, не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики. Появление в словаре дошкольника слов, описывающих эмоциональные переживания и состояния, расширяют речевые возможности ребенка. Дети не только более успешно осваивают названия эмоций, но и могут описать свои переживания и сослаться на свое эмоциональное состояние.

1.2. Обзор методик логопедической работы по диагностике и развитию словаря у детей дошкольного возраста

Проблемами исследования эмоциональной лексики в рамках исследования вопросов формирования словаря занимались педагоги прошлого и настоящего времени.

В психолого-педагогических работах Г.А. Волковой, М.А. Поваляевой, Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой, В.М. Минаевой, А.М. Щетининой,

И.Ю. Кондратенко, И.А. Архиповой можно выделить несколько подходов к проблеме выявления уровня сформированности лексики у детей дошкольного возраста.

Методика выявления уровня сформированности лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня Г.А. Волковой состоит из тестов в количестве 11 штук. Они направлены на исследование пассивного словаря: понимание обобщающих слов; понимание названий детенышей домашних и диких животных; понимание слов с противоположным значением (первые 3 теста), активного номинативного, предикативного и атрибутивного словаря (следующие 8 тестов). Упражнения по ходу теста имеют усложненные элементы, для наиболее точной оценки умений детей [15].

Методика исследования лексики детей дошкольного возраста Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой также состоит из двух блоков [49].

Первый блок: исследование активного словаря включает в себя называние ребенком конкретных существительных; обобщающих понятий; существительных, обозначающих части тела, части предметов; профессий; употребление глаголов; употребление прилагательных; подбор антонимов.

Второй блок заданий предполагает исследование пассивного словаря: понимание конкретных существительных; существительных, обозначающих части тела, части предметов; понимание названий профессий; понимание глагольного словаря; словаря прилагательных [49].

Методика изучения словарного запаса дошкольников М.А. Поваляевой направлена на выявления способности детей быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова. Включает в себя четыре задания на знание классификаций понятий, подбор антонимов, подбор определений. В данной методике предложены задания, как на проверку нейтральной лексики, так и на выявление сформированности эмоциональной лексики [42].

В четвертой серии тестовой методики Т.А. Фотековой "Исследование словаря и навыков словообразования" также предложены задания на определения уровня сформированности речевых умений и навыков [58].

Методики, предложенные вышеперечисленными авторами, в целом направлены на выявление сформированности нейтральной лексики у дошкольников. В ходе выполнения тестов определяется уровень лексического развития ребенка.

Методика В.М. Минаевой [36] направлена на изучение понимания дошкольниками эмоциональных состояний людей. Проводится индивидуально в двух сериях. В первой серии заданий ребенку предлагают ответить на вопросы на понимание эмоциональных состояний человека. Во второй серии заданий ребенку предлагают ответить на вопросы по предложенным ситуациям. При обработке данных оценивают соответствие ответов детей заданным вопросам. Сравнивают понимание детьми эмоционального состояния людей в ситуациях, обозначенных в вопросах первой и второй серии исследования. Используя методику В.М. Минаевой можно определить степень сформированности оценочной лексики ребенка [36].

Методика А.М.Щетиной [61] предполагает изучение особенностей восприятия и осмысления дошкольниками экспрессивного состояния изображенного человека. Задачи данной методики направлены на выявление особенностей восприятия и понимания детьми эмоционального состояния радости, печали, гнева, страха, удивления, интереса изображенных людей; на определение зависимости успешности опознания эмоции от характера поставленной перед ребенком задачи; на определение возрастных закономерностей и различия в типах восприятия и уровнях понимания детьми разных эмоциональных состояний изображенного человека; на установление существующих различий в восприятии дошкольниками эмоционального состояния детей и взрослых людей и в чем эти различия обнаруживаются; на выявление зависимости восприятия и понимания детьми

разных эмоциональных состояний человека от имеющегося у них запаса знаний и владения соответствующими словесными обозначениями [61].

Р.Е.Левина, Г.А. Каше, Е.М.Мастюкова, О.Е. Грибова Р.И. Лалаева отмечают, что у ребенка с ОНР III уровня нарушено формирование лексики, что проявляется в трудности поиска нового слова, расхождение в объеме активного и пассивного словаря. В активном лексиконе преобладают существительные и глаголы, недостаточное количество слов, обозначающих признаки, качества, состояния предметов и действий [27, 28].

Поэтому поиск наиболее эффективных путей преодоления указанных нарушений делает необходимым тщательный анализ и самих механизмов становления языковых операций, связанных со словарем, и поиск эффективных методик, обеспечивающих освоение словаря.

Важным условием формирования лексикона дошкольника является выбор эффективных, целесообразных методов и приемов, а также форм осуществления данной работы педагогами. Расширение словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения [32].

Свою методику развития словарного запаса представила и О.И.Соловьева [52]. Она отмечает, что, прежде всего, необходимо заботиться о том, чтобы дети знали названия всего того, что окружает их в повседневной жизни. Поэтому автором были выделены группы слов, которыми дошкольники должны обязательно овладеть. Помимо этого, О.И.Соловьева отметила, что важен не только количественный рост словаря, но и качественное обогащение, под которым понималось изменение смысла слова в зависимости от контекста и места в лексической системе. Например, слово "стол" дети рано начинают понимать в значении "мебель", "предмет интерьера", но есть еще значение слова "стол" в значении "питание" ("в этом доме отдыха хороший стол", т.е. хорошо кормят) [52].

По мнению В. И. Яшиной, перевод слов из пассивного словаря в активный представляет собой специальную задачу [63]. Введение в речь дошкольников слов, которые они сами усваивают с трудом, употребляют в искаженном виде, требует педагогических усилий. Данные психологии, языкознания, физиологии помогают определить круг слов, затрудняющих детей на различных возрастных ступенях

В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах Е.И. Тихеевой, О.И. Соколовой, М.М. Кониной и уточнены в последующие годы [14].

На сегодняшний день принято выделять пять основных задач словарной работы:

- Обогащение лексики, то есть усвоение новых, ранее неизвестных ребенком слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (название предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

- Уточнение словаря, то есть словарно–стилистическая работа. Овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т. п.). Эта задача обусловлена тем, что у дошкольников слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов, поэтому сюда входят углубление понимания уже известных выражений, наполнения их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами.

- Активизация словаря, то есть перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания.

- Устранение нелитературных выражений, перевод их в пассивный словарь (просторечные, диалектные, жаргонные). Это особенно необходимо, когда дети находятся в условиях неблагополучной языковой среды.

- Семантизация словарного запаса детей, которая означает, что в словарной работе педагог должен обратить особое внимание на практическое использование детьми слов-синонимов, антонимов, паронимов и многозначных выражений.

Так, педагоги предлагают различать две категории слов: пассивный словарь (речения, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет), активный словарь (речения, которые ребенок не только понимает, но и активно, сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи) [19].

В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарный запас. Это происходит в случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. Новое выражение должно войти в словарь в сочетании с другими словами, чтобы дети привыкли употреблять их в нужных случаях. Следует обращать внимание на уточнение значения слов-оценок на основе противопоставления антонимов и сопоставление слов; на употребление выражений с эмоционально - оттеночным значением (*хитрая лиса, масляная головушка, козушка-коза*); введение в речь детей выражений, обозначающих моральные качества людей, оценку их поступков, оттенки значений (*трусливый, боязливый, смелый, храбрый*) [24].

В подготовительной к школе группе усиливается внимание к работе над смысловой стороной слова, к усвоению детьми выразительных средств языка. Особое внимание уделяется обогащению детской речи прилагательными и глаголами, выражающими качества и действия наблюдаемых объектов.

Так, при рассматривании кролика не ограничиваются такими определениями шерсти, как белая и мягкая, а добиваются новых выразительных характеристик: тёплая, гладкая, пушистая, шелковистая.

Употребляют глаголы: прыгает, скачет, присел, жуёт, принохивается, хрустит (морковкой) [25].

Проанализировав методики для обследования лексического строя речи, считаем наиболее эффективными: Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, И.А. Архиповой, М.А. Поваляевой, И.Ю. Кондратенко. В эти методики исследования состояния лексического строя речи вошли задания по изучению пассивного словаря, активного словаря, антонимии, синонимии, способности к объяснению значения слова.

При разработке коррекционно-логопедического материала по обогащению эмоционального словаря можно использовать методики Нищевой Н.В., Парамоновой Л.Г., Теремковой Н.Э., Серебряковой Н.В., Лалаевой Р.И., В.В. Гербовой и др. Материал можно дополнить дидактическими играми, подобранными из сборников О.С.Ушаковой, Кондратенко И.Ю., Сорокиной А.И., Швайко Г.С., Бондаренко А.К., Ивановской О.Г., Удальцовой Е.И., Богуславской З.М., беседами по прочитанным произведениям из сборника Алябьевой Е.А. [3].

Коррекционно-развивающая работа может строиться следующим образом: в соответствии с программой коррекционно-логопедической работы в данной группе каждая неделя посвящалась одной лексической теме.

Для реализации лексических тем должны быть разработаны конспекты логопедических занятий с использованием дидактических игр и упражнений на развитие эмоционального словаря у дошкольников с ОНР III уровня [45].

Занятия должны иметь четкую структуру: организационный момент, сообщение нового материала, динамическая пауза (физминутка), закрепление лексического материала с помощью фронтальных и индивидуальных заданий, заключительная часть [9, 12].

Кроме фронтальных занятий, коррекционно-развивающая работа над лексическим строем речи должна вестись и индивидуально, в соответствии с уровнем сформированности данной речевой функции у каждого ребенка.

О.С.Ушакова предлагает проводить следующие виды занятий и упражнений:

- беседы о различных экспрессивных состояниях (радости, грусти, о страхе, злости и т.д.);
- упражнения-этюды для выражения с помощью мимики и пантомимики определенных эмоций, для различения сходных и противоположных эмоциональных состояний;
- рисование под музыку различных эмоциональных переживаний и изменение содержания рисунка путем смешивания цветовой палитры;
- чтение художественной литературы и определение эмоциональных характеристик персонажей;
- составление рассказов на заданную тему, отражающих эмоциональное переживание ребенка;
- рассматривание репродукций картин, вызывающих различные экспрессивные состояния;
- комплексные занятия, включающие использование разных видов художественной деятельности - изобразительной, музыкальной, речевой [45, 47].

Работая над формированием у детей лексического строя речи, педагог должен подбирать игры, задания и упражнения по следующим направлениям:

- расширение объема эмоционального словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, памяти, восприятия, внимания и др.)
- знакомство с новыми выражениями, введение в пассивный и активный словарь новых слов-оценок, квалифицирующих вещь, предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны.
- уточнение значений слов - оценок включает в себя работу по знакомству ребенка с синонимами, антонимами, наречиями, многозначными словами.

- активизация эмоционального словаря, совершенствование процессов поиска выражения, перевода слова из пассивного в активный словарь [24, 25].

В содержание перспективного плана работы над лексическими темами могут быть включены специально подобранные дидактические игры и упражнения, например "Скажи наоборот?", "Составь словосочетание", "Дополни предложение", "Исправь ошибку" и др., а также игры-драматизации, подвижные и сюжетно-ролевые игры.

Объем словарной работы, ее количественные и качественные характеристики определяются программами ознакомления с окружающим миром, физической культуры, экологического и музыкального воспитания, изобразительной деятельности, математического развития и т.д.

Следует отметить, что многие игры и упражнения повторяются и закрепляются на материале разных лексических тем путем обращения к личному опыту ребенка [11, 16, 45]. Так, игра "Дополни предложение" может использоваться и при изучении лексической темы "Домашние животные" и при изучении темы "Зима", "Мебель" и др., закрепляя, таким образом, умения детей подбирать слова-оценки к заданному имени существительному.

Применение предложенных заданий и упражнений способствует расширению и активизации эмоционального словаря детей старшего дошкольного возраста, имеющих такое нарушение как общее недоразвитие речи третьего уровня. У дошкольников могут возникнуть затруднения в понимании значения тех или иных слов, в употреблении слов в нужном значении, в подборе синонимов и антонимов, а также есть затруднения в актуализации словаря и др. Поэтому с дошкольниками с общим недоразвитием речи необходимо проводить систематическую и планомерную работу по активизации, уточнению и расширению словарного запаса.

Таким образом, у каждого педагога можно найти пути решения проблемы диагностики и совершенствования эмоционального словаря. Все исследователи подчеркивали значимость коррекционно-развивающей работы по формированию, обогащению и активизации словаря детей дошкольного

возраста в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах деятельности, в повседневной жизни и в общении.

Выводы по главе 1

Итак, в первой главе данной работы мы изучили особенности развития лексической системы в онтогенезе, развитие лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и предложили обзор методик по диагностике и расширению словарного запаса у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Общим недоразвитием речи принято считать такую форму речевой аномалии, при которой у ребенка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными все компоненты языковой системы: (фонетика, лексика и грамматика).

Развитие словарного запаса в целом занимает огромное значение в формировании речи детей дошкольного возраста с ОНР. Процесс формирования эмоционального пласта лексики положительно влияет, с одной стороны, на развитие мышления и других психических процессов, а с другой, на совершенствование всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. По мере того как ребёнок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, предоставляются большие возможности для самостоятельного выражения ребёнком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем.

После теоретического изучения вопроса мы выявили, что при формировании эмоционального словаря у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, возникают некоторые трудности в употреблении слов в экспрессивной речи, актуализации лексического запаса. Впоследствии все недостатки речи детей, в том числе и недостаточно сформированная эмоциональная лексика, оказывают негативное влияние на овладение процессами чтения и письма. Всё это определяет необходимость разработать и обосновать систему занятий по формированию лексики у старших дошкольников с ОНР.

Формирование эмоционального словаря приобретает особое значение как в плане речевого и познавательного развития дошкольников с ОНР, так и совершенствования их коммуникативных возможностей с учётом задач полноценной подготовки к обучению в школе.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

После изучения теоретического опыта по проблеме формирования эмоционального словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III

уровня нами был проведен констатирующий эксперимент. Цель: изучить особенности эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья № 23 «Солнышко» города Зеленогорска в период с 15.01.2018 г. по 15.02.2018 г.

В МБДОУ № 23 созданы условия для воспитания, обучения и оздоровления детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 8 лет. В том числе, одна группа компенсирующей направленности для детей, обучающихся по АООП ДО для детей с ЗПР, две группы компенсирующей направленности для детей, обучающихся по АООП ДО для детей со сложным дефектом, две группы компенсирующей направленности для детей, обучающихся по АООП ДО для детей с ТНР, две группы компенсирующей направленности для детей, обучающихся по АООП ДО для детей с НОДА, одна группа для детей с нормой речевого и психического развития.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей, посещающих группы компенсирующей направленности, реализующие АООП ДО для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), и контрольная группа из 10 детей с нормой речевого развития.

В экспериментальную группу вошли дети от 5 до 6 лет: 40% (4 человека) 5 лет – 5 лет 6 мес., 60% (6 человек) – 5 лет 6 мес. – 6 лет; из них 60% девочки (6 чел.) и 40% мальчики (4 чел.).

Общее недоразвитие речи III уровня имеют все 100% испытуемых экспериментальной группы (10 человек). Из них имеют логопедическое заключение:

- общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия - 20% испытуемых (2 чел.)

- общее недоразвитие речи - 80% испытуемых (8 чел.)

На основании полученных во время беседы с логопедом и родителями данных, а также изучения психолого-медико-педагогической документации и на основе наблюдения за детьми были получены следующие сведения об испытуемых экспериментальной группы.

У 100% детей семья благополучная, из них 80 % дошкольников воспитываются в полных семьях, 20% - в неполных. Родители интересуются успехами своих детей, регулярно посещают консультации, выполняют рекомендации логопеда.

Проведя анализ анамнестических данных, стоит отметить наиболее распространенные причины неблагоприятного развития детей во время беременности, особенности протекания родовой деятельности:

- во время беременности наблюдались токсикозы, простудные заболевания матери ребенка, несовместимость по резус-фактору матери и плода, гипоксия плода;

- стремительные роды, асфиксия новорожденного.

Перенесенные до года заболевания: ОРЗ, ОРВИ, стеноз, кишечная инфекция.

Особенности раннего физического развития - задержка психомоторного развития: дети позже стали держать голову, ползать, ходить. 100% испытуемых состояли на учете у невролога.

Особенности раннего речевого развития: первые слова появились к 2 годам, первая фраза - к 3 годам 6 месяцам.

Психологические особенности дошкольников экспериментальной группы:

- 60 % испытуемых (6 чел.) усваивают учебный материал в неполном объеме, испытывают различные трудности в усвоении и воспроизведении учебного материала;

- у 100 % детей (10 чел.) трудности в концентрации и переключении внимания;

- у 60 % испытуемых (6 чел.) снижена работоспособность, на занятиях быстро утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, задания воспринимают плохо, отвечают невпопад;

- у 50 % детей (5 чел.) недостаточно развита слуховая память, у 40 % детей (4 чел.) недостаточно развита зрительная память, у 40% детей (4 чел.) недостаточно развита опосредованная визуально - вербальная память;

- у 70 % детей (7 чел.) недостаточно развита ориентировка в пространстве;

- выраженных особенностей в мелкой моторике не наблюдалось;

- 90% испытуемых (9 чел.) общительные, трудностей в установлении контакта с ними нет. 10% испытуемых (1 чел.) малообщительные, стеснительные.

В контрольную группу вошли дети от 5 до 6 лет: 10% (1 человека) 5 лет – 5 лет 6 мес., 90% (9 человек) – 5 лет 6 мес. – 6 лет; из них 60% девочки (6 чел.) и 40% мальчики (4 чел.).

Все 100% испытуемых (10 чел.) имеют норму речевого развития. Уровень познавательного развития испытуемых контрольной группы соответствует возрасту. 30% испытуемых (3 чел.) имеют нарушение осанки, у 20% испытуемых (2 чел.) плоскостопие, 50% (5 чел.) соматически здоровы. Испытуемые контрольной группы общительны, трудностей в установлении контакта не было.

При проведении констатирующего эксперимента нами использовались методы и приемы, предложенные И.Ю.Кондратенко [25] и балльная оценка, предложенная Е.Ф.Архиповой [5], стимульный материал подобран с учетом рекомендаций, предложенных И.Ю.Кондратенко [25].

Авторский вклад заключается в подборе стимульного материала.

Констатирующий эксперимент включил три блока заданий, общее количество составило восемь заданий.

Блок I. Изучение определения и названия эмоциональных состояний:

1. Определение и название эмоциональных состояний по фотографии;

2. Определение и называние эмоциональных состояний по картинке;
3. Восприятие и называние детьми графического изображения эмоций;

Блок II. Изучение синонимических и антонимических отношений:

1. Подбор синонимов;
2. Подбор антонимов;

Блок III. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников:

1. Употребление эмоциональной лексики в устной речи дошкольников во время беседы;
2. Употребление эмоциональной лексики при составлении рассказа по сюжетной картине;
3. Употребление эмоциональной лексики при составлении рассказа по серии сюжетных картин.

Цель первого блока заданий состоит в изучении определения и называния детьми эмоциональных состояний. В связи с поставленной целью детям предлагается несколько заданий.

Блок I. Задание 1.

Задача: определить и назвать эмоциональное состояние по фотографии.

Стимульный материал. Пять фотографий с изображением детей старшего дошкольного возраста, лицевая экспрессия которых ярко выражает их эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, испуг, удивление) (Приложение А)

Инструкция. Показав ребенку фотографию, педагог задает вопросы: "Кто изображен на фотографии? Что он (она) делает? Какое у него (нее) лицо?".

Задание 2.

Задача: определить и назвать эмоциональное состояние по картинке.

Стимульный материал. Пять картинок, на которых изображен сказочный герой с изображением на лице эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления (Приложение Б).

Инструкция предъявляется аналогично первому заданию.

Задание 3.

Задача: изучить восприятие и называние детьми графического изображения эмоций.

Наглядный материал - пять пиктограмм с графическим изображением на лице радости, грусти, злости, испуга, удивления. Предъявляют их по одной, сопровождая вопросом: "Какое это лицо?" (Приложение В)

Оценка (отдельно оценивается каждое задание):

3 балла - назвал без ошибок;

2 балла - допустил 1-2 ошибки, исправился после стимулирующей помощи;

1 балл - допустил 3-4 ошибки;

0 баллов - отказался от выполнения заданий, допустил ошибки во всех заданиях.

Блок II. Задание 1.

Задача: изучить способность детей правильно подобрать синонимы к словам эмоциональной лексики.

С этой целью педагог просит подобрать к каждому слову (радостный, грустный, злой, испуганный, удивленный) другие слова, похожие по смыслу, которыми можно данное слово заменить.

Оценка:

3 балла - подобрал синонимы ко всем словам;

2 балла - подобрал 3-4 слова-синонима;

1 балл - подобрал 1-2 слова с помощью педагога;

0 баллов - не подобрал ни одного слова, отказался от выполнения задания.

Результаты выполнения задания по установлению синонимических отношений наглядно отражают диаграммы.

Задание 2.

Задача: изучить способность детей правильно подобрать антонимы к словам эмоциональной лексики.

В качестве экспериментального материала применяются имена прилагательные, имеющие абстрактное значение: радостный, добрый, умный, здоровый, сладкий.

Слова-антонимы подбираются с помощью игры "скажи наоборот": экспериментатор произносит одно слово, ребенок должен подобрать и назвать слово с противоположным значением.

Оценка:

3 балла - подобрал антонимы ко всем словам;

2 балла - подобрал 3-4 антонима;

1 балл - подобрал 1-2 слова с помощью педагога;

0 баллов - не подобрал ни одного слова, отказался от выполнения задания.

Результаты выполнения задания по установлению антонимических отношений наглядно отражают диаграммы.

Блок III.

Цель третьего блока заданий - изучение особенностей употребления эмоциональной лексики, включающей в свой состав три группы слов (слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны; слова, передающие эмоциональные отношения путем морфологических преобразований) в устной речи дошкольников во время беседы, при составлении рассказа по серии сюжетных картин, при составлении рассказа по сюжетной картине.

Задание 1.

Задача: выявить первичное представление об особенностях употребления лексики, отражающей эмоциональные состояния.

Оценка самостоятельной речи дошкольников происходит в ходе беседы педагога с ребенком. В разговоре можно использовать прием - высказывание

от лица сказочного персонажа (например, к детям приходит в гости сказочный лисенок Тим и хочет с ними познакомиться. Он задает ребятам вопросы: как тебя зовут? Сколько тебе лет? Когда твой день рождения? У тебя дома много игрушек? Какая самая любимая? Почему она тебе нравится больше других? Ты любишь слушать сказки? Какая твоя самая любимая? Почему? Какой мультфильм ты часто смотришь? Почему? В какую игру тебе больше всего нравится играть? Почему?).

Задание 2.

Задача: выявить особенности в употреблении эмоциональной лексики в задании "расскажи по картине", которое предназначается для определения активного словарного запаса детей, в частности в использовании эмоциональной лексики.

Наглядный материал: сюжетная картина по мотивам сказки "Золушка" (Приложение Д).

Ребенок получает сюжетную картину по мотивам сказки "Золушка". Педагог выясняет, знает ли ребенок эту сказку. Если для ребенка сказка знакома, то дается две минуты для ее подготовки, после чего педагог просит ее рассказать. В том случае, если сказка ребенку не знакома, педагогом проводится подготовительная работа.

Задание 3.

Задача: изучить эмоциональную лексику при составлении дошкольниками связного рассказа.

Наглядный материал: серия сюжетных картинок (Приложение Г).

Ребенку получает задание рассказать по серии картин. Дается время для того чтобы выложить картинки в правильной последовательности и подготовить связный рассказ.

Оценка (отдельно оценивается каждое задание):

3 балла - использовал минимум четыре лексемы, отражающие эмоциональные состояния;

2 балла - использовал 2-3 лексемы, отражающие эмоциональные состояния;

1 балл - использовал одну лексему, отражающую эмоциональные состояния;

0 баллов - не использовал ни одной лексемы, либо отказался от выполнения задания.

Повторяющиеся несколько раз одни и те же лексемы, описывающие эмоциональные состояния, считаются за одну.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По каждому блоку и каждому заданию констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ.

Количественные результаты выполнения первого блока заданий (определить и назвать эмоциональное состояние) представлены в диаграммах (рисунок 1, 2, 3) и таблицах (приложении Е).

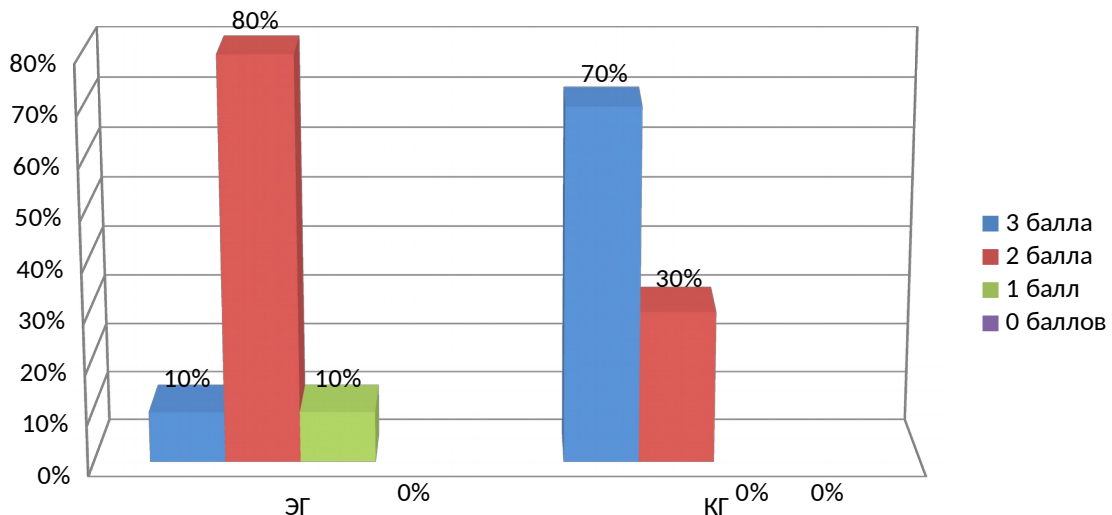


Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения определять и назвать эмоциональные состояния по фотографии (%)

Как видно из гистограммы, 10% испытуемых экспериментальной группы (1 чел.) выполнили задание на 3 балла. 80% (8 чел.) испытуемых

экспериментальной группы выполнили задачу на 2 балла. На 1 балл выполнили задание 10% детей (1 чел.), допустили три ошибки в определении и назывании эмоциональных состояний. Испытуемые контрольной группы справились с заданием лучше, что видно из гистограммы. 70% (7 чел.) испытуемых контрольной группы выполнили задачу на 3 балла, эмоциональные состояния были названы быстро и безошибочно. На 2 балла выполнили задание 30% (3 чел.) испытуемых.

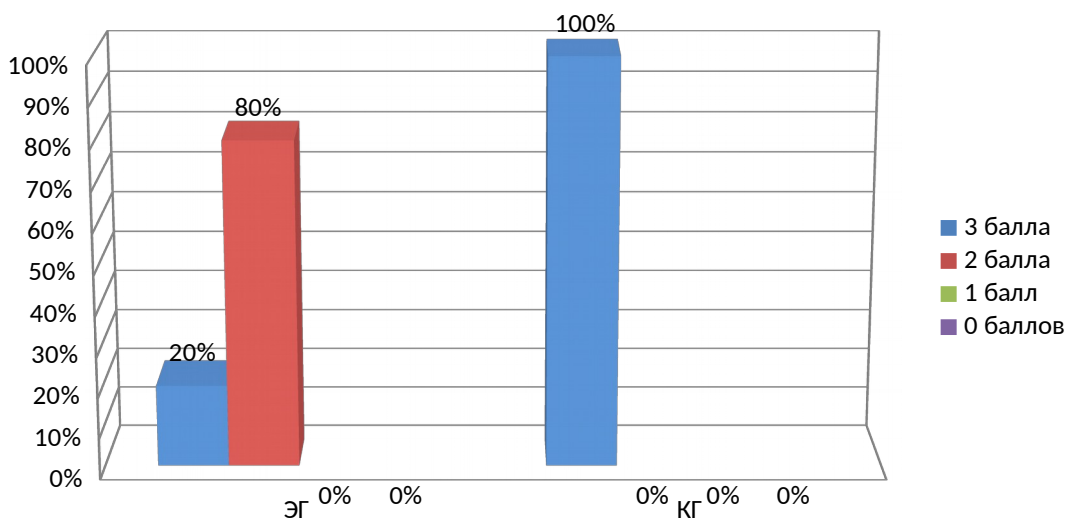


Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения определять и назвать эмоциональные состояния по картинке (%)

Как видно из гистограммы, эмоциональные состояния назвали безошибочно 20% испытуемых экспериментальной группы (2 чел.). На 2 балла выполнили задание 80% дошкольников экспериментальной группы (8 чел.). Испытуемые контрольной группы с заданием справились более успешно, чем испытуемые экспериментальной группы. 100% детей определили и назвали эмоциональные состояния по картинке безошибочно.

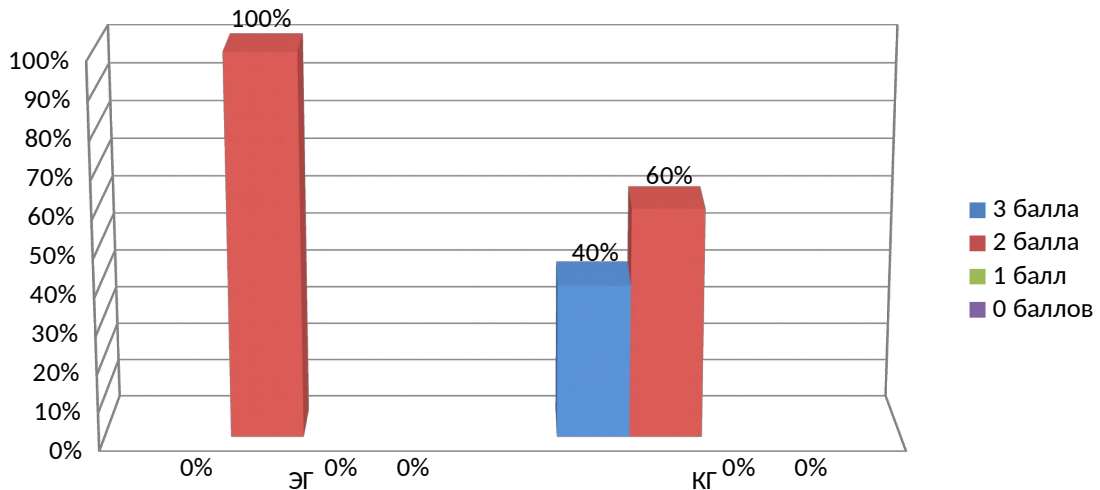


Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения определять и назвать эмоциональные состояния по пиктограмме (%).

Как видно из гистограммы, на 2 балла выполнили задание 100% (10 чел.) испытуемых экспериментальной группы. 40% (4 чел.) испытуемых контрольной группы назвали эмоциональные состояния быстро и безошибочно. 60% (6 чел.) испытуемых контрольной группы выполнили задание на 2 балла. Определение и называние эмоционального состояния радости и грусти в обеих группах дошкольников затруднений не вызвало.

На основании суммирования баллов по всем заданиям первого блока констатирующего эксперимента нами условно было выделено 3 уровня успешности:

- выше среднего - 7- 9 баллов,
- средний уровень – 4-6 баллов,
- ниже среднего – 1-3 баллов.

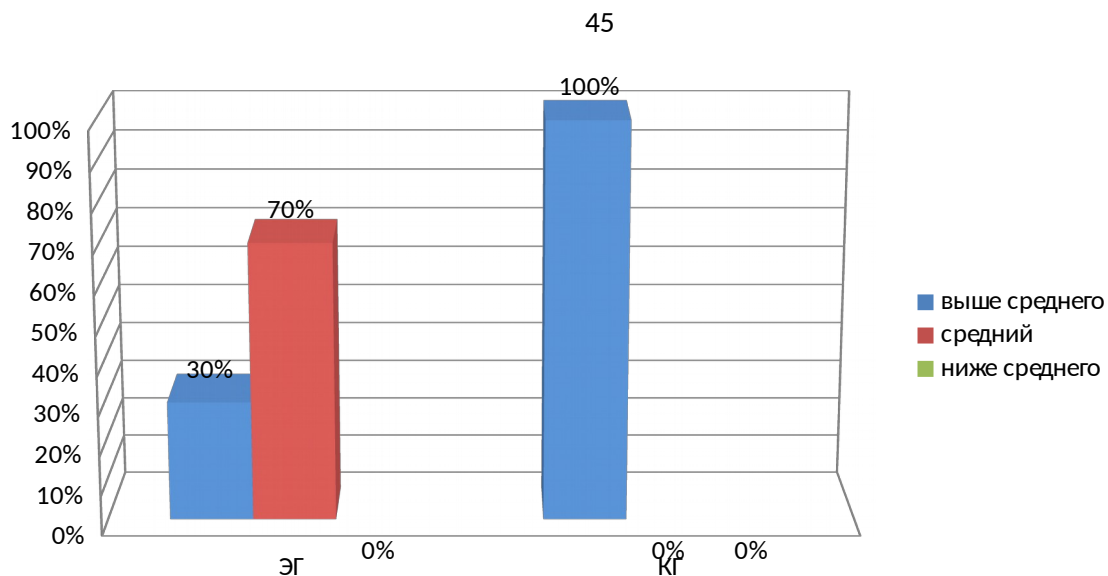


Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения определять и называть эмоциональные состояния (%)

Как видно из гистограммы, выявлены отличия между результатами испытуемых экспериментальной и контрольной группы. Если в контрольной группе 100% испытуемых не испытывали трудностей при определении и назывании эмоциональных состояний, все испытуемые продемонстрировали уровень выше среднего, то в экспериментальной группе 30% испытуемых продемонстрировали уровень выше среднего. 70% испытуемых экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень успешности.

Качественный анализ результатов обследования испытуемых экспериментальной группы выявил следующие особенности: испытуемые с легкостью определяли и называли эмоциональные состояния грусти и радости; затруднялись в определении и назывании эмоциональных состояний испуга, удивления и злости; смешивали эмоциональное состояние удивления со злостью и грустью; испуга со злостью, удивлением, грустью (Приложение Е). 80% испытуемых испытывали затруднения при определении и назывании эмоциональных состояний испуга и удивления по фотографиям, у 10% испытуемых были затруднения в определении эмоциональных состояний злости, испуга и удивления, у 10% испытуемых затруднений в определении эмоциональных состояний по фотографии не было. У 20% испытуемых при

определении эмоциональных состояний по картинке затруднений не было, тогда как, 80% испытуемых испытывали затруднения при определении и назывании эмоциональных состояний испуга и удивления. Работая с пиктограммами, 100% испытуемых затруднялись в назывании эмоциональных состояний злости, испуга и удивления. Между тем, испытуемые контрольной группы продемонстрировали более высокий результат, не испытывали затруднений при определении эмоциональных состояний радости, грусти и злости. У 60% испытуемых (6 человек) были трудности в определении и назывании эмоциональных состояний удивления и испуга по пиктограмме, из них 30% испытуемых затруднялись в определении и назывании этих эмоциональных состояний по фотографии.

Таким образом, если говорить о понимании и назывании эмоциональных состояний, мы видим, что наиболее понятны дошкольникам с ОНР III уровня такие эмоциональные состояния, как радость и грусть, а эмоциональные состояния удивления, злости и испуга требуют дополнительной коррекционной работы для понимания и актуализации их в речи.

Количественные результаты выполнения второго блока заданий (подобрать синонимы и антонимы) представлены в диаграммах (рисунок 5, 6, 7) и таблицах (приложении Е).

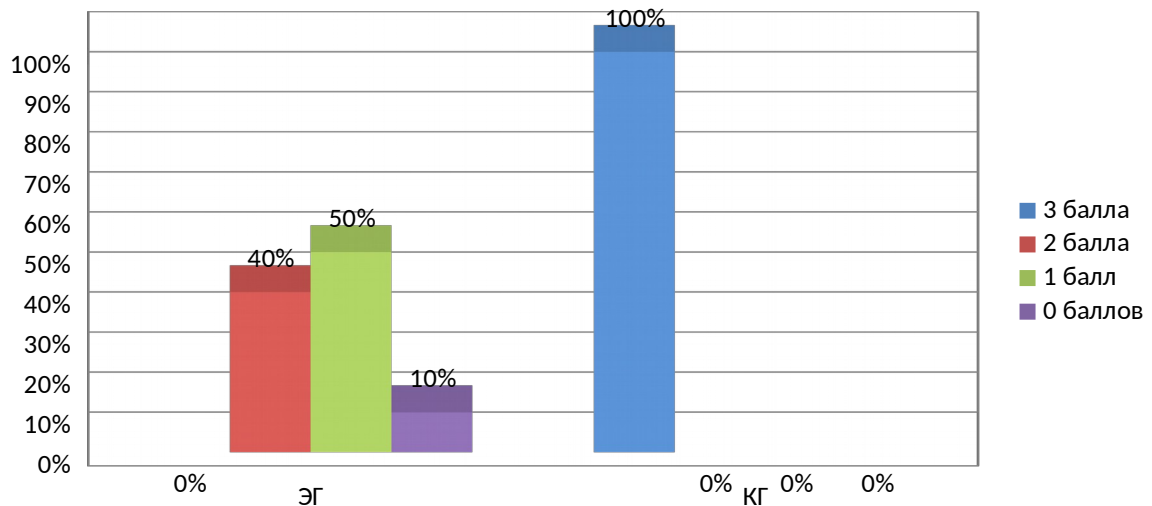


Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения подбирать синонимы в области эмоциональной лексики (%)

Как видно из гистограммы, 40% испытуемых (4 чел.) экспериментальной группы справились с заданием на 2 балла, 50 % испытуемых (5 чел.) – на 1 балл, 10% испытуемых с заданием не справились. Тогда как, 100% испытуемых контрольной группы справились с заданием успешно.

Качественный анализ результатов позволяет определить, что у детей с общим недоразвитием речи экспериментальной группы при подборе синонимов к словам эмоциональной лексики отмечались такие особенности:

- образование синонимов путем присоединения частицы *не* (злой – недобрый, нехороший)
- употребление слов, имеющих очень широкое значение (*злой – плохой; испуганный – плохой; грустный - бедный*)
- использование смысловых замен на основе: недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний (*грустный – трусливый, испуганный – грустный, удивленная - удивительная*);
- подмена предложением (*испуганный – он увидел что-то страшное, грустный – нет настроения, злой – на кого – то сердится*).

Затруднение у 90% испытуемых экспериментальной группы (9 чел.) вызвал подбор синонимов к словам, выражающим эмоциональные состояния

удивления и испуга. 10% испытуемых (1 чел.) не смогли подобрать ни одного синонима к словам эмоциональной лексики.

Результаты выполнения задания по подбору детьми антонимов к словам, входящим в состав эмоциональной лексики наглядно отражают следующая гистограмма (Рисунок 6).

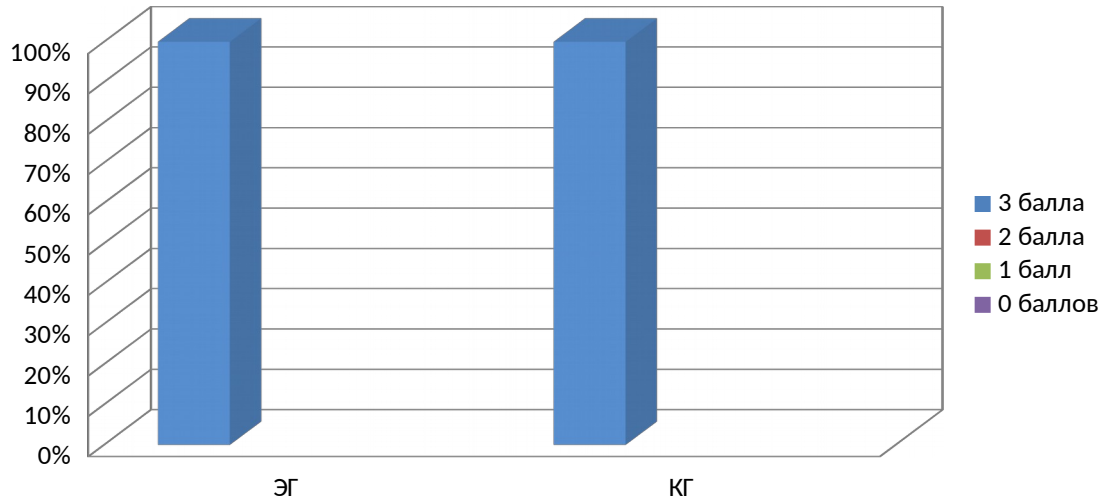


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения подобрать антонимы в области эмоциональной лексики (%)

Как видно из гистограммы, 100% испытуемых экспериментальной и 100% испытуемых контрольной групп справились с заданием успешно.

Между тем, качественный анализ результатов позволяет выявить у испытуемых экспериментальной группы следующие лексические ошибки:

- образование антонимов путем присоединения частицы *не* к исходному слову;
- замена нужного слова лексемой, имеющей широкое значение: *добрый – плохой*, *радостный – плохой*.

У дошкольников с нормальным речевым развитием (контрольная группа) не наблюдались проблемы в подборе нужной лексемы.

На основании суммирования набранных баллов по заданиям второго блока нами условно было выделено три уровня успешности:

- выше среднего – 5-6 баллов,
- средний уровень – 3-4 балла,

- ниже среднего – 1-2 балла.

Распределение испытуемых по уровню успешности выполнения II блока заданий представлено в гистограмме (Рисунок 7).

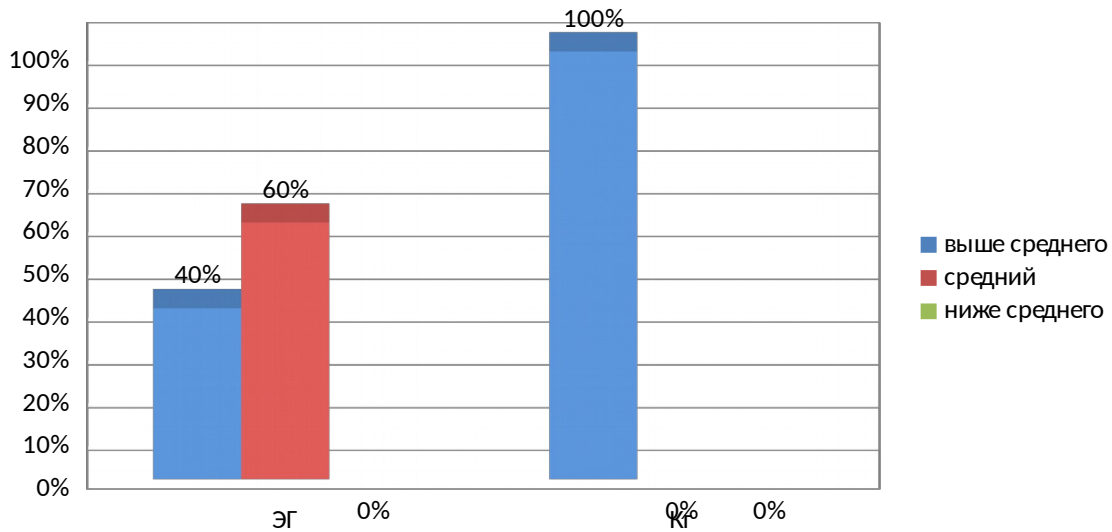


Рисунок 7. Распределение испытуемых на группы по умению подбирать синонимы и антонимы в области эмоциональной лексики (%)

Как видно из гистограммы, 40% испытуемых экспериментальной группы (4 чел.) продемонстрировали результат в подборе синонимов и антонимов к словам эмоциональной лексики выше среднего, 60% испытуемых (6 чел.) – средний уровень успешности. Тогда как, испытуемые контрольной группы справились с заданиями максимально успешно.

Качественный анализ результатов заданий второго блока позволяет определить следующие особенности выстраивания синонимических и антонимических рядов у дошкольников с ОНР III уровня:

- затруднение вызвал подбор синонимов к словам, выражающим эмоциональные состояния испуга и удивления;
- использование при подборе слов, имеющих широкое значение (*плохой*);
- использование смысловых замен на основе: недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний (*грустный – трусливый, бедный, обидный; испуганный – плаксивый*);

- подмена предложением (*испуганный – он увидел что-то страшное, грустный – нет настроения, злой – на кого – то сердится*);
- образование синонимов и антонимов путем присоединения частицы *не* к исходному слову;
- требовалась стимулирующая и эмоционально-регулирующая помощь педагога при подборе синонимов и антонимов.

Несмотря на высокий результат выполнения заданий второго блока, у испытуемых контрольной группы, наблюдались следующие лексические ошибки и затруднения при подборе синонимов:

- использование слов, имеющих широкое значение (*злой - плохой*);
- подмена предложением (*испуганный - увидел что-то страшное*);
- использование смысловых замен на основе: недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний (*злой – нервный, удивленный - интересный*)

Таким образом, анализ полученных результатов позволил выявить особенности при подборе синонимов к словам эмоциональной лексики у дошкольников экспериментальной группы, которые требуют целенаправленной коррекционной лексической работы.

Количественные результаты выполнения третьего блока заданий (употребление эмоциональной лексики в беседе, при составлении рассказа по картине, по серии сюжетных картин) представлены в диаграммах (рисунок 8, 9, 10) и таблицах (приложении Е).

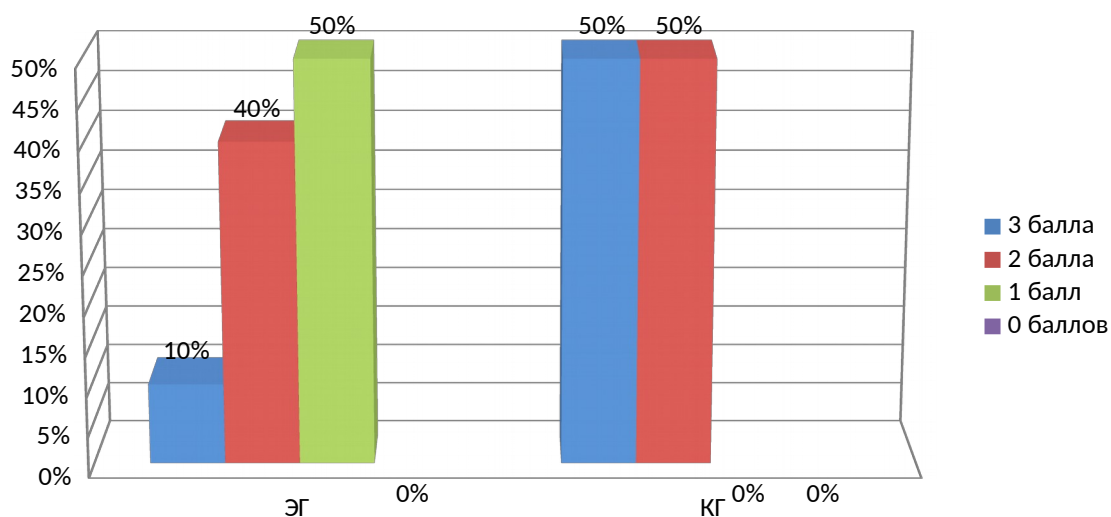


Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения употреблять эмоциональную лексику в беседе (%)

Как видно из гистограммы, 10% испытуемых экспериментальной группы (1 реб.) продемонстрировали высокий результат и получили 3 балла за задание, 40% детей (4 чел.) выполнили задание на 2 балла, 50% детей выполнили задание на 1 балл. Между тем, 50% испытуемых контрольной группы (5 чел.) продемонстрировали высокий результат, 50% испытуемых (5 чел.) выполнили задание на 2 балла.

Второе задание блока было нацелено на изучение особенностей эмоциональной лексики при составлении испытуемыми связного рассказа по сюжетной картине «Золушка».

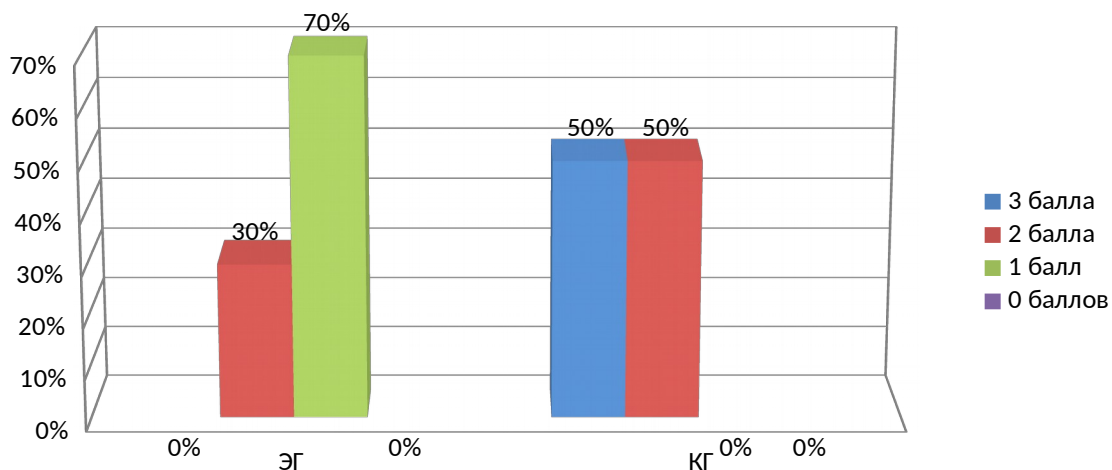


Рисунок 9. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения употреблять эмоциональную лексику при составлении рассказа по сюжетной картине (%)

Как видно из гистограммы, 30% испытуемых экспериментальной группы (3 чел.) выполнили задание на 2 балла, 70% детей (7 чел.) выполнили задание на 1 балл. Между тем, 50% испытуемых контрольной группы (5 чел.) продемонстрировали высокий результат при выполнении задания, 50% испытуемых (5 чел.) выполнили задание на 2 балла.

Третье задание блока было направлено на изучение эмоциональной лексики при составлении испытуемыми связного рассказа по серии сюжетных картин.

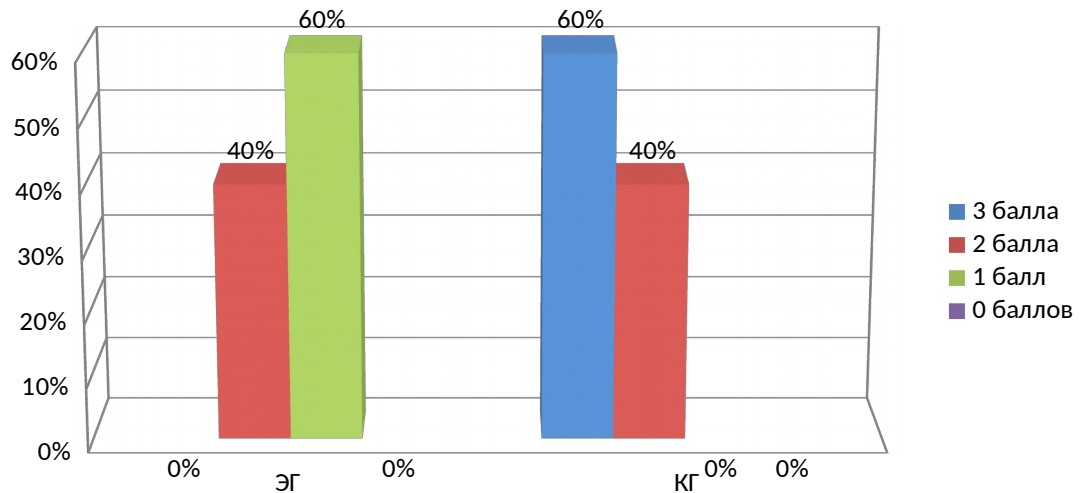


Рисунок 10. Распределение испытуемых на группы по сформированности умения употреблять эмоциональную лексику при составлении рассказа по серии сюжетных картин (%)

Как видно из гистограммы, 40% испытуемых экспериментальной группы (4 чел.) выполнили задание на 2 балла, 60% детей (7 чел.) выполнили задание на 1 балл. Между тем, 60% испытуемых контрольной группы (6 чел.) продемонстрировали высокий результат, 40% испытуемых (4 чел.) выполнили задание на 2 балла.

На основании суммирования баллов, по всем сериям третьего блока констатирующего эксперимента нами условно было выделено 3 уровня успешности:

- выше среднего - 7- 9 баллов,
- средний уровень – 4-6 баллов,
- ниже среднего – 1-3 баллов.

Распределение испытуемых на группы по уровню успешности представлено в гистограмме (Рисунок 11).

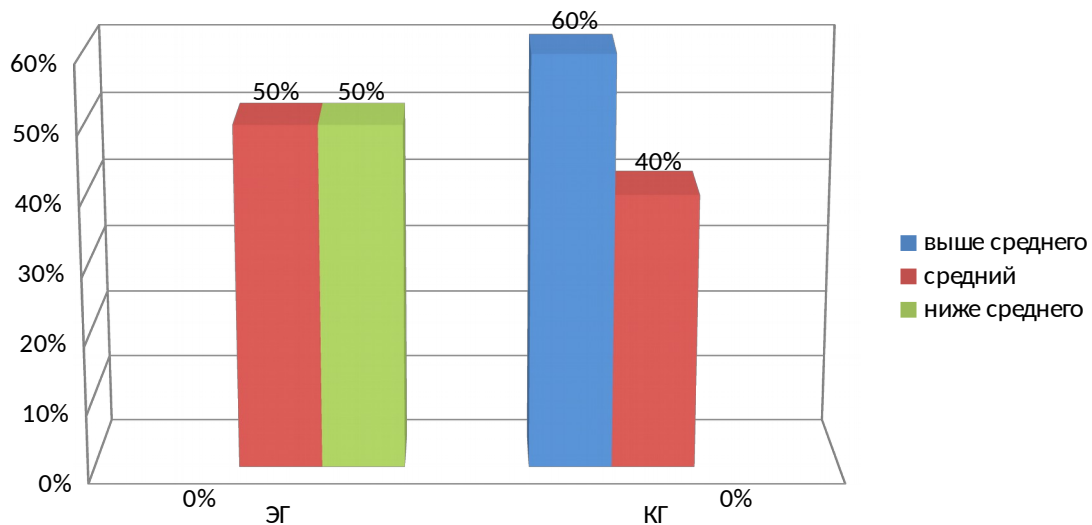


Рисунок 11 Распределение испытуемых на группы по употреблению эмоциональной лексики в связной речи (%)

Как видно из гистограммы, 50% испытуемых экспериментальной группы (5 чел.) продемонстрировали средний уровень использования в связной речи слов эмоциональной лексики, 50% испытуемых (5 чел.) – уровень ниже среднего. Испытуемые контрольной группы справились с выполнением заданий данного блока лучше. 60% испытуемых контрольной группы (6 чел.) продемонстрировали уровень успешности - выше среднего, 40% испытуемых (4 чел.) – средний.

Качественный анализ результатов беседы с детьми позволяет выявить, какие из трех групп слов эмоциональной лексики наиболее часто употребляются дошкольниками (Приложение Е Таблица 9). Испытуемые экспериментальной группы употребляли в беседе слова - оценки, квалифицирующие предмет, вещь, явление с положительной или отрицательной стороны (*веселая, забавные*), а также лексемы, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (*шалунишки, песенка*). Слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом дошкольники в беседе не использовали.

Испытуемые экспериментальной группы испытывали трудности при составлении рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин. Дети часто нуждались в стимулирующей и эмоционально-регулирующей помощи педагога. Им было трудно устанавливать логическую последовательность событий. Предложения были односложные, изобиловали существительными и глаголами. Немногочисленные лексемы, имеющие эмоционально – оценочный характер, зачастую повторялись, и при анализе учитывались единожды. При составлении рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин дети применяли слова-оценки (красивое, добрая, злая и т.д.) и слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (туфелька, собачка).

Дошкольники с нормальным речевым развитием (контрольная группа) в помощи педагога при составлении рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин, практически не нуждались. Речь детей была логически выстроена, предложения развернутые, с использованием лексем, передающих эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (туфельки, платьице, мышки, птички, зернышки, щеночек и т.д); слов – оценок (красивое, ласковая, злющая и т.д); слов, выражающих отношение к происходящему или к человеку (бедненькая, грустная, пожаловался и т.д).

Нами сопоставлены результаты выполнения заданий по всем трем блокам контрольного эксперимента (по определению и называнию эмоциональных состояний, по подбору синонимов и антонимов к словам, отражающим эмоциональные состояния, по использованию эмоциональной лексики в связной речи) у испытуемых экспериментальной группы. Результаты сопоставления продемонстрированы в гистограмме (Рисунок 12).

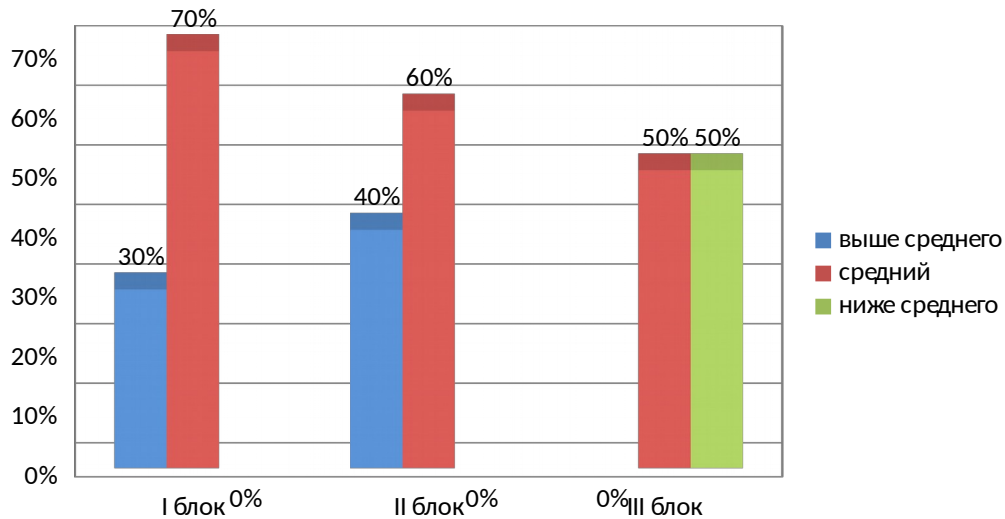


Рисунок 12 Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности эмоциональной лексики по блокам(%)

Как видно из гистограммы, у дошкольников экспериментальной группы относительно сформировано умение понимать и определять эмоциональные состояния, а также подбирать синонимы и антонимы к словам, отражающим эмоциональное отношение. Отличия результатов между заданиями I и II блока незначительны. Однако следует отметить, если подбор антонимов к словам эмоциональной лексики не вызвал значительных затруднений, то при подборе синонимов дошкольники испытывали серьезные трудности, им требовалась помощь педагога. Самые низкие результаты дошкольники с общим недоразвитием речи продемонстрировали при употреблении эмоциональной лексики в связной речи.

На основании суммирования баллов, по всем трем блокам констатирующего эксперимента нами условно было выделено 3 уровня успешности:

- выше среднего - 17- 24 баллов,
- средний уровень – 9-16 баллов,
- ниже среднего – 1-8 баллов.

В результате суммирования баллов можем условно выделить 2 группы дошкольников для дальнейшей коррекционно-логопедической работы (Рисунок 13).

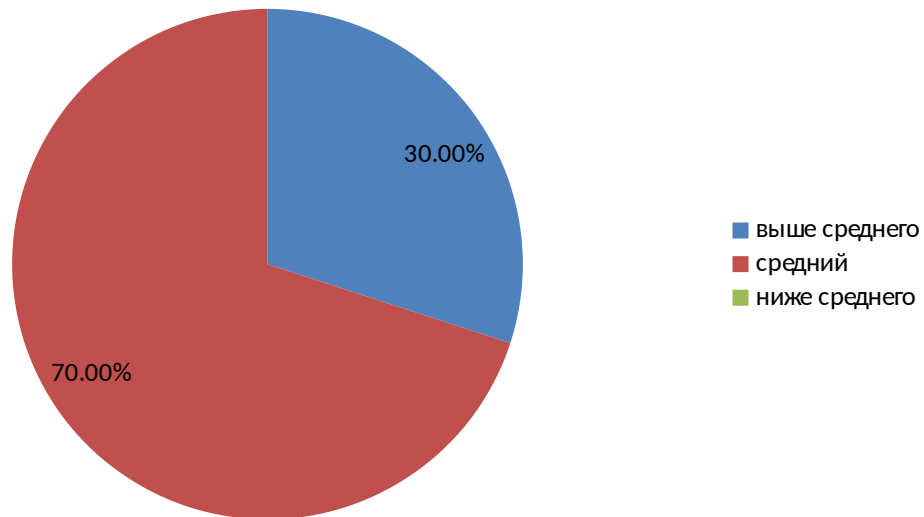


Рисунок 13 Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности эмоциональной лексики (%)

Как видно из гистограммы, в первую группу вошли 30% испытуемых (3 чел.), которые продемонстрировали результат выше среднего по трем блокам заданий. Во вторую группу вошли 70% испытуемых (7 чел.), которые продемонстрировали средний уровень успешности по всем трем блокам заданий. Никто из детей не показал низкий уровень успешности.

Подводя итоги проведенного эксперимента по изучению особенностей эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы пришли к таким выводам:

1. У дошкольников с ОНР III уровня выявлены значительные отличия полученных результатов от результатов, которые продемонстрировали дети с нормой речевого развития.

2. Дошкольники с ОНР III уровня испытывают затруднения при определении и назывании эмоциональных состояний по картинкам, пиктограммам, фотографиям, смешивают эмоции грусти, злости, страха, удивления.

3. Дошкольники с ОНР III уровня при подборе синонимов и антонимов к словам, относящимся к области эмоциональной лексики, допускают специфические ошибки: подбор слова, имеющее другое смысловое значение;

подбор слова, образованного путем присоединения частицы *не*; подбор лексемы, имеющей широкое смысловое значение.

4. Для дошкольников с ОНР III уровня характерна однотипность построения предложений в беседе, при составлении рассказов по сюжетной картине и серии сюжетных картин и скудность лексики, имеющей эмоционально – оценочный характер.

Таким образом, все вышеизложенное указывает на то, что дошкольники с ОНР III уровня нуждаются в дополнительных коррекционно-развивающих занятиях индивидуального и подгруппового характера, включенные в систему логопедических занятий. Задания по формированию эмоциональной лексики могут использовать на своих занятиях воспитатели и родители, при выполнении домашних заданий. Для того требуется систематическая поэтапная работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

2.3. Методические рекомендации по развитию эмоционального словаря старших дошкольников с ОНР III уровня

Работа по формированию эмоциональной лексики должна проводиться с учетом общедидактических и специальных принципов логопедического воздействия.

В логопедической работе нам важно опираться на следующие общедидактические принципы:

- Доступности – материал, предлагаемый дошкольнику, должен быть понятен ребенку, соответствовать возрасту, уровню подготовки и развития.
- Научности – на всех занятиях у дошкольников необходимо формировать реальные представления и знания об окружающем мире.

- Воспитывающего обучения – обучающая деятельность всегда носит воспитывающий характер, направленный на всестороннее развитие личности и индивидуальности ребенка.

- Систематичности и последовательности – обучение всегда должно идти от простого к сложному, от известного к неизвестному, а усвоение нового материала должно опираться на уже имеющиеся знания детей.

- Связи обучения с жизнью - знания, приобретаемые дошкольниками на занятиях, должны использоваться в жизни (в игре, труде, занятиях).

- Наглядности - привлечение различных наглядных средств в процесс усвоения дошкольниками знаний.

- Индивидуального подхода - необходимо знать уровень развития ребенка, его индивидуальные особенности, и учитывать их при организации занятий.

В своей работе мы будем также опираться на специальные принципы логопедического воздействия:

- Системности - при коррекции выявленных нарушений воздействие должно оказываться на все компоненты речевой системы. Так, например, при формировании умения понимать и называть эмоциональные состояния, мы будем развивать интонационную сторону речи и паралингвистические средства общения.

- Онтогенетический принцип – последовательность в коррекционной работе определяется последовательностью появления форм и функций речи в онтогенезе. В связи с этим, в начале коррекционной работы стоит задача формирования умения определять эмоциональные состояния, и только потом расширение словарного запаса словами эмоциональной лексики.

- Принцип дифференцированного подхода – коррекционная работа должна строиться с учетом этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и психологических особенностей ребенка. Мы также учитывали этот принцип при выборе коррекционно-развивающих упражнений: в соответствии с возрастными

особенностями, все отобранные упражнения носят игровой характер; упражнения подходят для такого речевого дефекта, как ОНР III уровня; учитывая результаты проведенного нами эксперимента, мы исключили слишком простые и слишком сложные игры и упражнения, оставив лишь те, выполнение которых входит в зону ближайшего развития детей данной группы.

По результатам исследования были выделены 2 группы:

- Дошкольники с уровнем понимания, называния эмоциональных состояний и употребления эмоциональной лексики условно выше среднего (30%);

- Дошкольники с условно средним уровнем понимания, называния эмоциональных состояний и употребления эмоциональной лексики (70%).

Содержание логопедической работы с группой, продемонстрировавшей уровень выше среднего, состоит в продолжении коррекционной работы по развитию определения эмоциональных состояний (удивления, страха), по развитию синонимических отношений, по расширению употребления эмоциональной лексики в связной речи. Группа детей, продемонстрировавшая средний уровень, нуждается в более глубокой, систематической и последовательной коррекционно-логопедической работе по формированию эмоционального словаря на фронтальных, подгрупповых занятиях.

Нами были определены основные направления коррекционно-логопедической работы по развитию эмоционального словаря дошкольников с ОНР III уровня на основе выводов, полученных при проведении констатирующего эксперимента, с учетом общедидактических и специальных принципов, а также комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Коррекционная работа состоит из трех этапов:

1. Формирование умения понимать и называть эмоциональные состояния (изучение и уточнение эмоциональных состояний доступных возрасту);
2. Формирование синонимических и антонимических отношений;

3. Формирование запаса эмоциональной лексики и умения употреблять ее в связной речи.

1. Формирование умения понимать и называть эмоциональные состояния.

Задачи первого этапа:

- изучить и уточнить эмоциональные состояния радости, грусти, злости, испуга, удивления;
- научить детей различать эмоции по схематическим изображениям;
- формировать умение передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические, пантомимические средства и графические приемы;
- формировать восприятие выразительности речи, умение пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи;
- расширение словарного запаса в области эмоциональной лексики, называющей чувства, переживания самого говорящего или другого человека.

При ознакомлении дошкольников с выражением эмоций на лице необходимо обращать внимание на определенные мимические изменения.

Характерные признаки выражения:

- радости - брови и лоб спокойные, глаза прищурены, уголки губ оттянуты в стороны и приподняты;
- грусти - внутренние уголки бровей приподняты вверх, уголки губ опущены;
- злости - брови опущены и сведены, между бровями вертикальные складки, уголки губ опущены;
- испуга - внутренние уголки бровей приподняты, рот раскрыт;
- удивления - брови высоко подняты и округлены, рот раскрыт.

На каждом занятии дошкольники изучают разные эмоциональные состояния с опорой на демонстрационный материал: предметные картинки, фотографии, пиктограммы.

Для решения вышеперечисленных задач на занятиях могут быть использованы следующие игры и упражнения.

"Имитация"

Цель: распознавание и дифференцирование эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления; активизация мимической мускулатуры.

Ход игры. Ребенка просят отыскать среди карточек всех веселых (грустных, испуганных, злых, удивленных) людей и зверей. Затем предлагают показать на своем лице сходное эмоциональное состояние, разрешая ребенку смотреть на соответствующую картинку.

"Обезьянка"

Цель: распознавание и дифференцирование эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления; развитие мимики и пантомимики.

Ход игры. Два ребенка выходят в круг. Одному из них дается задание изобразить какое-либо эмоциональное состояние: радость, грусть, гнев, удивление, испуг. Другой ребенок - "обезьянка" - повторяет все движения ведущего. Нужно стараться выполнить все точно, копировать все движения, позы, выражения лица.

"Золушка"

Цель: формирование восприятия выразительности речи.

Ход игры. Детям предлагается послушать сказку "Золушка". Первый раз педагог читает без интонационного оформления, затем выразительно. У детей выясняется, какое чтение им понравилось больше и почему. С детьми обсуждается, какими голосами говорили мачеха, ее дочери, Золушка, фея и т.д.

"Какое настроение у ежика"

Цель: формирование умения различать эмоциональные оттенки в речи.

Ход игры. Педагог произносит предложения, рассказывает небольшие истории от лица ежика с различными интонациями (грусти, веселья, испуга, удивления, злости). Ребята внимательно слушают и определяют, какое настроение у ежика, а затем показывают соответствующую пиктограмму.

На этапе формирования умения пользоваться средствами выразительности в экспрессивной речи применяется 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 отрицательное отношение к фактам действительности; те же междометия, которые выражают радость, восторг, восхищение, могут выразить 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! Ба!, страх - Ой-ой! У-у! Ух! Ужас!

Эта работа проводится на материале стихотворений. Например, логопед читает стихотворения (К.И.Чуковского, "Доктор Айболит", "Тараканище" и т.д.), а ребенок проговаривает только междометия с нужной интонацией. Затем интонационная конструкция отрабатывается в следующей последовательности: ребята сопряженно с логопедом проговаривают предложение, повторяют фразу за логопедом, произносят предложение с нужной эмоцией самостоятельно. Далее работа по формированию интонационной стороны речи проводится на материале коротких рассказов, историй, стихов, рассказов, сказок. Последовательность этапов работы сохраняется: сопряженно, отраженно, самостоятельно. При выполнении всех упражнений используются средства паралингвистического выражения эмоций: мимика, жесты, пантомимика.

"Грустный - еще грустнее - самый грустный" (с применением графических средств)

Цель: Образование сравнительной и превосходной степеней качественных имен прилагательных.

Ход игры. Логопед читает короткий рассказ с прилагательными, называющими различные эмоции: "Жили-были три друга: Витя, Петя и Саша. Однажды пошли они гулять по берегу моря. Ходили они, ходили, и вдруг Витя нашел красивую раковину и был очень веселый. Петя увидел раковину и разноцветные камни и был еще веселее, а Саша поймал морского ежа и был самым веселым. Логопед делает паузы перед прилагательными, предлагая ребенку назвать состояния, используя графические изображения в качестве зрительных опор.

Вышеописанная коррекционная деятельность способствует развитию выразительной речи детей, а также способствует усвоению эмоциональной лексики, употребление которой неразрывно связано с интонационным выражением значений.

2. Формирование синонимических и антонимических отношений.

Задачи второго этапа:

- формирование синонимических отношений;
- формирование антонимических отношений.

Процесс овладения синонимическими отношениями происходит на основе замены одной лексической единицы другой, близкой по значению, при этом используется прием аналогии.

"Подбери слово-приятеля"

Цель: распространение предложений с помощью синонимов.

Ход игры. Логопед произносит предложение, выделяя в нем какое-либо слово, а ребенок подбирает к этому слову синонимы, например:

Радостный зайчик бежит по дорожке. *Радостный...*

Грустный ежик гуляет по лужайке. *Грустный...*

Испуганный котик запрыгнул на дерево. *Испуганный...*

Злой волк возвращается в логово. *Злой...*

Удивленная лягушка выпрыгнула из кувшина. *Удивленная...*

Далее овладение синонимическими отношениями происходит на уровне небольших рассказов. Проводится предварительная работа с

дошкольниками по определению эмоциональных состояний героев, изображенных на сюжетной картине, выбору соответствующих пиктограмм и подбору "слов-приятелей". Затем с помощью графических опор дети составляют небольшие рассказы. Если детям трудно самим придумать историю, логопед помогает им. Логопед, рассказывая историю, делает паузы в тех местах, где ребятам нужно вспомнить и сказать подходящие по смыслу "слова-приятели". В конце занятия ребята повторяют рассказ логопеда, или изменяют его по возможности, или придумывают свой.

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

В процессе выполнения упражнений по подбору слов-антонимов используются приемы работы с изолированными словами (Например, игра "Скажи наоборот"), со словами в предложениях (игра "Доскажи словечко", "Составь предложение"), словами в связных высказываниях.

При работе с антонимами нами применяются различные виды зрительных опор (картинки, фотографии, пиктограммы), которые помогают детям правильно называть лексемы, дополнять предложения, а также составлять интересные рассказы.

"Наоборот"

Цель: обогащение словарного запаса ребенка антонимами.

Ход игры. Ведущий называет слова, обозначающие состояния, а участники подбирают слова с противоположным значением. Например: добрый - злой; вежливый - грубый; веселый - грустный; внимательный - рассеянный; трудолюбивый - ленивый

"Закончи предложение"

Цель: обогащение словарного запаса ребенка антонимами.

Ход игры. Логопед начинает предложение, а дети должны подобрать антоним и закончить предложение. Например: Мальчик веселый, а

девочка ...(грустная); щенок грустный, а котенок... (веселый) и т.д. Далее ребята самостоятельно придумывают предложения с заданными словами.

"Составь рассказ"

Цель: составление связных рассказов с использованием слов-антонимов.

Ход игры. Логопед показывает сюжетную картину (или серию картин) и сначала сам рассказывает историю, а дети слушают и отвечают на вопросы.

Логопед: Пришла Маша с прогулки грустная. У нее убежал котенок. Села она и заплакала. А если Маша плачет, то она какая?

Дети: Грустная, печальная, расстроенная.

Логопед: Вдруг раздался стук в дверь. Пришла соседка и принесла котенка. Маша взяла его на руки, обняла. Она перестала плакать и улыбнулась. А если Маша улыбнулась, то она стала какой?

Дети: Веселой, радостной.

Затем логопед просит детей придумать свои рассказы.

3. Формирование запаса эмоциональной лексики и умения употреблять ее в связной речи.

Задачи третьего этапа:

- обогащать словарный запас эмоциональной лексикой, состоящей из слов-оценок, с помощью которых возможно квалифицировать вещи, предметы, явления лексически с положительной или отрицательной стороны;
- употреблять слова-оценки в словосочетаниях, предложениях, связных высказываниях;
- уточнять и увеличивать объем словаря дошкольников в области эмоциональной лексики, включающей слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований.

Усвоение слов эмоциональной лексики носит последовательный характер: в словосочетаниях, предложениях, связных текстах.

Приемы работы:

1. Добавление слов в словосочетание. В качестве исходных детям предлагаются нижеприведенные 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 составить словосочетания: хороший день, плохой ребенок, вкусный торт, умный пес и т.п.

"Скажи ласково". Имена существительные: дом - домик, палец - пальчик, карандаш - карандашик, город - городок и т.п. Имена прилагательные: сладкий - сладенький, хитрый - хитренький, мокрый - мокренький, веселый - веселенький и т.п.

Образование имен прилагательных путем чистого или префиксированного повтора: хитрый - прехитрый, сладкий - пресладкий, глупый - преглупый, милый - премилый и т.п; синий, синий - синий, синий - пресиний; кислый, кислый - кислый, кислый - прекислый; добрый, добрый - добрый, добрый - предобрый и т.п.

Образование слов со значение увеличительности. Имена существительные: нос - носище, глаз - глазище, нога - ножище, рука - ручище и т.п. Имена прилагательные: злой - злющий, кислый - кислоющий, умный - умнющий, большой - большущий и т.п.

Образование превосходной степени имен прилагательных: сладкий - наисладчайший, сложный - наисложнейший, вкусный - наивкуснейший и т.п.

2. Составление словосочетаний.

Составление словосочетаний с синонимически близкими словами.

"Слова – приятели"

Педагог спрашивает: «Какое слово повторяется? Давайте попробуем его заменить. «Река бежит» - как сказать по - другому?» (Течёт, журчит, льётся.) «Мальчик бежит» - как сказать по - другому?» Ко второму словосочетанию такие ответы: «Несётся, торопится, летит».

Составление словосочетаний со словами противоположного значения.

"Скажи наоборот": хороший день - плохой день; умный человек - глупый человек; невкусный суп - вкусный суп; скучная книга - интересная книга; печальный ослик - радостный ослик; красивый цветок - уродливый цветок; добрый волшебник - злой волшебник; правильный ответ - неправильный ответ; неудачная поездка - удачная поездка и т.п.

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

3. Составление предложений.

Составить предложение с предложенным словом:

хороший: Сегодня хороший день для прогулок;

душистый: В саду зацвел душистый цветок;

интересный: В кинотеатре показывали интересный фильм;

ручища: У великана огромные ручки;

Чайничек: На столе стоит чайничек с горячим чаем;

Сладкий - пресладкий: Мама купила сладкий - пресладкий торт и т.п.

Распространить предложения при помощи синонимов.

Умная собака спасла ребенка из беды. - Умная (мудрая) собака спасла ребенка из беды.

Злой волшебник заколдовал принцессу. - Злой (коварный, злобный) волшебник заколдовал принцессу.

Мы смотрели интересный спектакль. - Мы смотрели интересный (увлекательный, любопытный) спектакль и т.п.

Составить предложение, используя прилагательные в сравнительной и превосходной степени.

Фильм интересный, сказка еще интереснее, а мультфильм еще интереснее.

Волк хитрый, сова еще хитрее, а лиса самая хитрая.

Алина печальная, ее подруга Света еще печальнее, а Катя самая печальная т.п.

Составить предложение из отдельных слов: в, лес, жить, злющий, ведьма. На, дорожка, прыгает, воробышек, веселенький. Дочка, сорвать, грядка, с, огурчик, хрустящий и т.п.

Дополнить и завершить предложение: У большого медведя огромные... (лапищи, глазищи и т.п.). У котенка маленькие... (глазки, лапки и т.п.). В дремучем лесу живет леший. Он очень хитрый... (хитрый - хитрый, хитрый - прехитрый, хитрющий) и т.п.

4. Составление рассказов.

Работая над составлением рассказов, следует использовать следующие приемы.

Составление рассказов по серии сюжетных картин по мотивам сказок: например: " Три медведя", " Гномы и великаны", Белоснежка и семь гномов" и т.д.

Фрагмент занятия

Логопед предлагает детям прослушать сказку "Три медведя". Затем педагог задает вопросы по сюжету сказки, отвечая на которые дошкольники описывают внешний вид медведей и Маши, как выглядит их жилище и обстановка в нем. Потом дети выкладывают сюжетные картинке в логической последовательности и составляют связный рассказ с применением эмоциональной лексики.

Составление рассказов по иллюстрации сказки: например: "Гулливер в стране лилипутов", "Мальчик с пальчик", "Дюймовочка" и др.

Фрагмент занятия

Логопед показывает иллюстрацию из сказки и читает ее детям. Затем с помощью вопросов дошкольники ее пересказывают. Потом они самостоятельно составляют рассказ по иллюстрации из сказки. При рассмотрении иллюстративных материалов уделяется большое внимание оценке эмоциональных состояний персонажей и происходящих событий.

Рассказывание сказки и ее инсценировка (игра - драматизация).

В работе можно использовать сказки: "Лиса и рак", "Лиса и муравей", "Кот и петух" и др.

Фрагмент занятия

Педагог рассказывает сказку "Лиса и рак". Из-за ширмы появляются сказочные персонажи. Дошкольники отвечают на вопросы, уточняющие повадки героев, их отличительные черты, используя при этом эмоциональную лексику. Потом логопед предлагает разыграть сказку по ролям.

Придумывание и рассказывание своих историй, рассказов с использованием эмоциональной лексики.

Итак, в результате систематической и последовательной работы на основе вышеописанных приемов, дошкольники учатся определять и передавать заданное эмоциональное состояние, овладевать синонимическими и антонимическими отношениями, образовывать формы субъективной оценки предметов и их качеств, правильно и точно употреблять эмоциональную лексику в спонтанной речи и т.д. Это, в свою очередь, будет способствовать развитию коммуникативных навыков, благоприятно сказываться на речевом, интеллектуальном и социальном развитии детей с ОНР III уровня.

Вывод по главе 2

На основании проведенного эксперимента нами были сделаны следующие выводы. Дошкольники с ОНР III уровня нуждаются в систематической, коррекционно-развивающей работе по формированию

эмоциональной лексики, поскольку были выявлены следующие особенности: дошкольники с ОНР III уровня испытывают затруднения при определении и назывании эмоциональных состояний по картинкам, пиктограммам, фотографиям, смешивают эмоции грусти, злости, страха, удивления; дошкольники с ОНР III уровня при подборе синонимов и антонимов к словам, относящимся к области эмоциональной лексики, допускают специфические ошибки: подбор слова, имеющее другое смысловое значение; подбор слова, образованного путем присоединения частицы *не*; подбор лексемы, имеющей широкое смысловое значение; для дошкольников с ОНР III уровня характерна однотипность построения предложений в беседе, при составлении рассказов по сюжетной картине и серии сюжетных картин и скудность лексики, имеющей эмоционально – оценочный характер; дошкольники с ОНР III уровня нуждаются с постоянной стимулирующей и эмоционально-регулирующей помощи педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из основных задач логопедической работы с детьми с речевыми нарушениями является практическое усвоение лексических средств языка.

Эмоциональная лексика, представляя собой неотъемлемую часть лексикона, способствует приобщению дошкольников к миру эмоций, к более точному осознанию эмоциональных переживаний, лучшей оценке происходящих событий, а также решению коммуникативных задач.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей эмоционального словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В ходе выполнения задачи по изучению литературы по данному вопросу, мы пришли к выводам, что у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) имеются особенности эмоционального словаря, затрудняющие их общение, такие как бедность словаря, неточность употребления недавно вошедших в лексикон слов-оценок, семантически близкие замены, употребление слов, имеющих широкое смысловое значение.

Выполнение задачи по экспериментальному изучению особенностей эмоциональной лексики подтверждает вышеизложенные выводы.

Исследование особенностей эмоциональной лексики происходило в три этапа:

- определение понимания и названия эмоциональных состояний по фотографии, картинке, пиктограмме;
- изучение синонимических и антонимических отношений;
- изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников во время беседы, при составлении рассказа по сюжетной картине, при составлении рассказа по серии сюжетных картин.

Для решения поставленных задач нами были использованы общеизвестные методики И.Ю.Кондратенко, Е.Ф.Архиповой.

Первый блок заданий - определение понимания и названия эмоциональных состояний по фотографии, картинке, пиктограмме, позволил нам выявить уровни успешности, продемонстрированные дошкольниками:

- выше среднего – 30% испытуемых;
- средний уровень – 70% испытуемых.

Показатели уровней успешности свидетельствуют об относительной успешности в выполнении заданий, т. е. относительной сформированности понимания эмоций.

Второй блок включает два диагностических задания - изучение способности правильно подобрать синонимы и антонимы к словам эмоциональной лексики, которые позволили определить следующие уровни успешности:

- средний уровень - 100% испытуемых.

Но здесь следует разграничить итоги выполнения задания по подбору синонимов с заданием по подбору антонимов. В ходе проведения эксперимента, мы отметили, что уровень успешности при подборе синонимов ниже (средний уровень – 90% испытуемых, ниже среднего – 10% испытуемых), чем при подборе антонимов (выше среднего – 60% испытуемых, средний уровень 40% испытуемых). Следовательно, при планировании коррекционно-развивающей логопедической работы с дошкольниками с ОНР III уровня, необходимо учитывать трудности подбора лексических средств, а также выявленные особенности:

- образование синонимов путем присоединения частицы *не* (злой – недобрый, нехороший)

- употребление слов, имеющих очень широкое значение (злой – плохой; испуганный – плохой; грустный - бедный)

- использование смысловых замен на основе: недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний (грустный – трусливый, бедный, обидный; испуганный – плаксивый, удивленная - удивительная); подмена предложением (испуганный – он увидел что-то страшное, грустный – нет настроения, злой – на кого – то сердится);

- образование антонимов путем присоединения частицы *не* к исходному слову;

- замена нужного слова лексемой, имеющей широкое значение: добрый – плохой, радостный – плохой.

Овладение умением строить синонимические ряды происходит на основе замены одной лексемы на другую, близкую по значению, с использованием приема аналогии. Овладение умением подбирать антонимы базируется на использовании приема противопоставления объектов с опорой на наглядный материал.

Третий блок – изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников во время беседы, при составлении рассказа по сюжетной картине, при составлении рассказа по серии сюжетных картин, позволяет нам определить следующие уровни успешности:

- средний уровень – 50% испытуемых;
- ниже среднего – 50% испытуемых.

Показатели уровней успешности свидетельствуют о необходимости и важности коррекционно-развивающей логопедической работы, направленной на формирование эмоционального пласта лексики.

Основываясь на необходимости и важности коррекционно-развивающей логопедической работы, а также на системном, деятельностном подходе, принципах системности, коррекции и компенсации, предложен механизм коррекционного воздействия.

Коррекционная работа состоит из трех этапов: формирование умения понимать и называть эмоциональные состояния (изучение и уточнение эмоциональных состояний доступных возрасту); формирование синонимических и антонимических отношений; формирование запаса эмоциональной лексики (слов-оценок; слов, образованных морфологическим путем; слов, выражающих чувства самого говорящего и окружающих) и умения употреблять ее в связной речи.

Таким образом, гипотеза подтверждена: у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня имеются особенности эмоционального словаря, такие как бедность словаря в области эмоциональной лексики; относительная сформированность умения определять и называть эмоциональные состояния; трудности в подборе синонимов и антонимов к словам, относящимся к

области эмоциональной лексики. Использование диагностических методик, направленных на оценку уровня эмоционального словаря, может дать возможность констатировать состояние данного показателя и составить методические рекомендации по обогащению, закреплению и уточнению, активизации словаря эмоциональной лексики.

Обогащение лексической стороны речи, закрепление и активизация слов эмоциональной лексики занимают большое место в системе логопедической работы в детском саду, поскольку способствует формированию связной речи, положительно отражается на точности выражения мыслей, влияет на понимание эмоциональных состояний, а также оказывает благоприятное воздействие на развитие речевой коммуникации в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агаева И.Б., Проглядова Г.А. Курсовая и выпускная квалификационная работы как формы организации самостоятельной работы студента: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун -т им. В.П.Астафьева. - Красноярск, 2015. - 188 с.

2. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. -- 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
3. Алябьева Е.А. Эмоциональные сказки. Беседы с детьми о чувствах и эмоциях. - М.:ТЦ Сфера, 2017. - 160 с. - (Сказки - подсказки).
4. Аркин А.Е. Дошкольный возраст. - М.: Учпедгиз, 1948. - С.336.
5. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. - 319 с.
6. Бегларян А.А. Коррекционно-логопедическая работа по формированию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» - 2015. <http://www.scienceforum.ru/2015/852/8543>
7. Белопольская Н.Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра / Н.Л. Белопольская. - М.: Когито-центр, 2000. - 36 с.
8. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Кн. для воспитателя дет. сада.-2-е изд., дораб. - М: Просвещение, 1991 - 160 с: ил.
9. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов по спец. «Дошкол.педагогика и психология».-2-е изд.- М.:Просвещение,1981 -255с.,ил.
10. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии / Краснояр. гос.пед. ун-т им. В.П. Астафьева - Красноярск.2012. - 180 с.
11. Брюховских Л.И. Нарушение грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. - Красноярска,2014. - 150 с.
12. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография; Краснояр. Гос.пед. ун-т им.В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.- 196 с. – с.16-23

13. Бутон Ш. Развитие речи // Бутон Ш. Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1984.
14. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - № 1. - с.34-40
15. Волкова Г.А. Методика психолого - логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - С.- П.: "Детство - Пресс", 2008. – 144 с.
16. Волосец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников\ - Институт общегуманитарных исследований В. Секачева- М. 2002
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. <http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM>
18. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии // Выготский Л.С. / Собр. соч. в 5 т. Т.5. - М.: Педагогика, 1983. - 369 с.
19. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду; Наглядно-дидактическое пособие для занятий с детьми 4-6 лет. - М.: Мозаика - Синтез, 2009.
20. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореф. дис. канд.филол.наук. - М., 1972. – 23 с.
21. Жукова Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. – 320 с.
22. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт. Коллективная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. Красноярск, 2014. – 160 с.
23. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 4-5 лет с ОНР и ЗПР; методическое пособие. / К.Е.Бухарина. - М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС,2016. - 110 с.
24. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография.- СПб.: КАРО, 2006.- 240 с.

25. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология. - 2002. - №6. -с. 51-59.
26. Лаврентьева А. И. Этапы становления лексико-семантической системы у детей // Усвоение ребенком родного русского языка. - СПб., 1995.
27. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. - СПб. , 2004
28. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. – М., 2008.
29. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд. перераб. и доп. — М.: «ВЛАДОС», 2008. — 528 с.
30. Логопедия: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов по спец. «Дефектология»/ Л.С.Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. – М: Просвещение,1989.- 528.: ил. С. 483-507
31. Логопедические практикумы: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. Астафьева. - Красноярск, 2016. - 92 с.
32. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зими́на. - М.,2003.- 240 с.
33. Логопедические технологии: учебное пособие; изд. 2-е,перераб. и доп. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. Красноярск, 2015. - 248 с.
34. Материал к занятиям по развитию речи. Одежда. Посуда. Продукты питания. / Т.И.Подрезова. - 3-е изд. - М.: Айрис - пресс,2011. - 128 с. - (Дошкольное воспитание и развитие).
35. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ под ред. Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаевича, М.:1984. - 240с.
36. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.

37. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1991.-208с.
38. Настольная книга логопеда: справ.-метод. пособие / авт.сост. Л.Н.Зуева, Е.Е. Шевцова. - М: АСТ: Астрель: Профиздат., 2005. - 398, [2] с.- (Библиотека логопеда)
39. Нарушение речи у дошкольников / Под ред. Р. А. Беловой-Давид. М., 1972. С. 32–82.
40. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г. В. Чиркиной. - 2-е изд., испр. - М.: АРКТИ, 2002.
41. Пережогин Л.О. Специфические расстройства речи и школьных навыков: Диагностика и коррекция. – М.: ТЦ Сфера, 1005.- 112 с.
42. Поваляева М.А. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. - 448 с.
43. Правдина О.В. Логопедия. Изд. 2-е, доп. и перераб. М., Просвещение, 1973.
44. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М.: НИИ Школьных технологий, 2008. – 224 с.
- 45 . Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. О.С.Ушакова, А.Г Арушанова, Е.М.Струнина и др., Под ред. О.С.Ушаковой. - М.; Просвещение: Учеб. лит. 1996. - 192 с.: ил. - ISBN 5-09-005858-X.
46. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / [А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В.Зиновьева и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. - Красноярск, 2014. - 44 с.
47. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 144 с.;16 с. илл.

48. Русский язык и культура речи: практикум / сост. В.И.Петроченко; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. - Красноярск, 2014. - 144 с.
49. Серебрякова Н.В., Соломохова Л.С. <http://refleader.ru/jgernabewmer.html>
50. Серебрякова Н.В. Развитие лексики у дошкольников со стёртой дизартрией/Н.В. Серебрякова // Методическое пособие. - Спб.: КАРО, 2009. - 224 с. - (Серия «Коррекционная педагогика»).
51. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. -- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 320 с.
52. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду: пособие для воспитателя дет. сада. / О. И. Соловьева - М.: 2006. - 248 с.
53. Ткаченко Т.А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет). - М.: Издательство «Книголюб», 1007.-128 с.
54. Ушакова О.С. Придумай слово. - М.: ГЦ Сфера, 2010. – 105 с.
55. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2007. - 128 с. (Коррекционная работа в специальных дошкольных учреждениях)
56. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А.: Логопедическая работа в специальном детском саду, - М.: Просвещение, 1987.
57. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии//Издательство «Просвещение», 1989 - с.196-198.
58. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
59. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие дл студ.высш.учеб.заведений. - М.: Гуманит.изд центр ВЛАДОС, 2000.-240 с.

60. Чухачева Е.В. Модульная технология подготовки будущих педагогов к формированию и развитию монологической речи детей дошкольного возраста // Материалы VII международной научно-практической конференции. Том 18. Педагогические науки. - София: «БялГРАД-БГ» ООД, 2011. - С. 93-96.
61. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.
62. Яшина В.И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой как фактор нравственного воспитания детей. // Материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы. - 1992. - с. 47-49.
63. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: Учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования [Текст] / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2013. – 448 с.

Приложения

Приложение А вариант 1



вариант 2





Приложение В



Приложение Г





Приложение Д



Приложение Е

Таблица 1

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Заключение
1	Аня М.	5.5	ОНР III
2	Соня Ф.	5.4	ОНР III
3	Захар Л.	5.8	ОНР III
4	Алена Б.	5.5	ОНР III, дизартрия
5	Никита Т.	5.9	ОНР III
6	Денис А.	5.7	ОНР III, дизартрия
7	Артем С.	5.9	ОНР III
8	Ксюша Ю.	6	ОНР III
9	Марина М.	5.3	ОНР III
10	Эвелина К.	6	ОНР III

Таблица 2 Определение и название детьми эмоциональных состояний (ЭГ)

Блок I					
	по фотографии	по картине	по пиктограмме	Итого	
Аня	2	3	2	7	В первом задании затруднение вызвало определение и название эмоционального состояния испуга (назвала, <i>грустный</i>), во втором - удивление (назвала, <i>злой</i>)
Соня	2	3	2	7	В первом задании затруднение было в определении и назывании эмоционального состояния удивления и испуга (смешение понятий), во втором - состояние удивления (затруднялась в определении эмоции).
Захар	2	2	2	6	Во всех заданиях смешение понятий при определении эмоциональных состояний злости с удивлением, страха с грустью.
Алена	1	2	2	5	Затруднялась в определении злости, удивления и испуга в первом задании, во втором - удивления и испуга.
Никита	2	2	2	6	Путал испуг с грустью, во втором и третьем задании затруднялся в определении и назывании удивления и испуга.
Денис	2	2	2	6	Затруднение в определении и назывании эмоционального состояния удивления, злости.
Артем	2	2	2	6	Смешение понятий при определении состояния удивления и злости, удивления и испуга.
Ксюша	3	2	2	7	По фотографиям определила верно, на пиктограммах и картинках затруднялась в определении удивления и испуга.
Марина	2	2	2	6	Смешение понятий при определении эмоционального состояния удивления и испуга.
Эвелина	2	2	2	6	Смешение понятий при определении эмоционального состояния удивления и испуга.
У дошкольников с ОНР III уровня во всех трех заданиях наблюдались затруднения в определении и назывании эмоциональных состояний злости, удивления, испуга, а также смешение этих понятий. У 100% детей не вызвало затруднение определение и название эмоциональных состояний радости и печали.					
Неверно подобранная лексика: Радость: смешной; Печаль: плачет; Злость: на кого-то сердится, плохой; Испуг: что-то испугался, грустный; Удивление: злой, обидчивый.					

Таблица 2 Определение и название детьми эмоциональных состояний (КГ)

Блок I					
	по фотографии	по пиктограмме	по картинке	Итого	
Сева	3	3	3	9	С заданием справился успешно.
Марина	3	3	3	9	С заданием справилась успешно.
Лиза	3	3	3	9	С заданием справилась успешно.
Ксюша	2	2	3	8	Смешение понятий при определении эмоционального состояния удивления и испуга.
Максим	3	2	3	8	Во втором задании затруднялся в определении эмоционального состояния удивления.
Семен	2	2	3	7	Определение и название эмоционального состояния испуга вызвало затруднение в первом и во втором задании.
Карина	2	2	3	7	В первом и во втором задании затруднение вызвало определение и название эмоционального состояния удивления.
Сима	3	2	3	8	Во втором задании определила эмоциональное состояние испуга со второй попытки.
Никита	3	2	3	8	Вызвало затруднение определение эмоционального состояния испуга.
Лена	3	3	3	9	С заданием справилась успешно.
40% детей (4 человека) справились с заданиями максимально успешно. У 60% (6 человек) были трудности в определении и назывании эмоциональных состояний удивления и испуга. Определение и называние эмоциональных состояний радости, печали и злости затруднений не вызвало.					
Неверно подобранная лексика:	Радость: хохотливый Печаль: обидный Злость: Испуг: Удивление: удивительный				

Блок II							
	Синонимы					Итог о слов	
	рад.	гр.	зл.	ис.	уд.		
Аня	1	1	1	0	0	3	Подобрала синонимы к словам радостный, грустный, злой.
Соня	1	1	1	0	0	3	Подобрала синонимы к словам радостный, грустный, злой.
Захар	1	1	0	0	0	2	Подобрал синонимы к словам радостный, грустный.
Алена	0	0	0	0	0	0	Не подобрала ни одного синонима.
Никита	1	0	1	0	0	2	Не смог подобрать ни одного синонима к словам удивленный, испуганный, печальный.
Денис	1	1	0	0	0	2	Не смог подобрать ни одного синонима к словам удивленный, испуганный, злой.
Артем	1	1	0	0	0	2	Подобрал синонимы к словам радостный, грустный.
Ксюша	1	1	1	0	0	3	Подобрала синонимы к словам радостный, грустный, злой.
Марина	1	1	1	1	0	4	К слову удивленный не смогла подобрать ни одного синонима.
Эвелина	1	1	1	0	0	3	Не смогла подобрать ни одного синонима к словам удивленный, испуганный.
У дошкольников с ОНР III уровня в основном наблюдались затруднения в подборе синонимов к словам, выражающим эмоциональные состояния удивления, испуга. 20% испытуемых не смогли подобрать синоним к слову грустный. 10% испытуемых не смогли подобрать ни одного синонима.							
Неверно подобранная лексика:	Радостный: смешной (Ксюша) Грустный: нет настроения (Аня), трусливый, исправился на печальный (Захар), плачет (Соня), плаксивый (Денис) Злой: на кого-то сердится (Аня, Эвелина), плохой (Никита) Испуганный: что-то увидел страшное (Марина) Удивленный:						

Таблица 3 Изучение способности детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы. (ЭГ)

Таблица 4 Изучение способности детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы. (КГ)

Блок II							
	Синонимы					Итого слов	
	рад.	гр.	зл.	ис.	уд.		
Сева	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрал слово-синоним.
Марина	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрала слово-синоним.
Лиза	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрала слово-синоним.
Ксюша	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрала слово-синоним.
Максим	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрал слово-синоним.
Семен	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрал слово-синоним.
Карина	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрала слово-синоним.
Серафима	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрала слово-синоним.
Никита	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрал слово-синоним.
Лена	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, выражающему эмоциональное состояние, подобрала слово-синоним.
Испытуемые контрольной группы ко всем словам, выражающим эмоциональное состояние, выбрали по слову-синониму.							
Неверно подобранная лексика:	<p>Радостный: смешной (Лиза), хохотливый (Сева) Печальный: нет настроения, плаксивый(Сева) Злой: на кого-то сердится (Семен, Карина), нервный (Сева), плохой (Никита) Испуганный: что-то увидел страшное (Семен) Удивленный: удивительный (Сева), интересный (Сева)</p>						

Блок II							
	Антонимы					Итог о слов	Особенности выполнения задания
	радо стн ый	добр ый	ум ны й	здор овы й	сла дк ий		
Аня	1	1	1	1	1	5	К словам <i>умный, здоровый</i> подобрала антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Соня	1	1	1	1	1	5	К слову <i>добрый</i> подобрала слово, имеющее широкое значение - <i>плохой</i> .
Захар	1	1	1	1	1	5	К словам <i>радостный, умный</i> подобрал антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Алена	1	1	1	1	1	5	Ко всем словам подобрала антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Никита	1	1	1	1	1	5	К словам <i>радостный, добрый, сладкий</i> подобрал антонимы самостоятельно, к остальным словам подобрал антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Денис	1	1	1	1	1	5	К словам <i>радостный, добрый, сладкий</i> подобрал антонимы самостоятельно, к остальным словам подобрал антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Артем	1	1	1	1	1	5	К слову <i>радостный</i> подобрал слово, имеющее широкое значение – <i>плохой</i> , к слову <i>умный</i> , подобрал антоним, образованный путем присоединения частицы <i>не</i> .
Ксюша	1	1	1	1	1	5	К слову <i>умный</i> подобрала антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Марина	1	1	1	1	1	5	Ко всем словам подобрала антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
Эвелина	1	1	1	1	1	5	К словам <i>добрый, умный, здоровый</i> подобрала антонимы, образованные путем присоединения частицы <i>не</i> .
100% испытуемых экспериментальной группы выполнили задание успешно. Лексическим недочетом являлся подбор детьми антонимов, образованных путем присоединения частицы <i>не</i> . В двух случаях дети выбрали слово, имеющее широкое значение (<i>плохой</i>). После дополнительной инструкции дети справились с заданием.							

Таблица 5 Изучение способности детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, антонимы. (ЭГ)

Таблица 6 Изучение способности детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, антонимы. (КГ)

Блок II							
	Антонимы					Итог о слов	
	радо стн ый	добр ый	ум ны й	здор овы й	вку сн ый		
Сева	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрал антоним самостоятельно.
Марина	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрала антоним самостоятельно.
Лиза	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрала антоним самостоятельно.
Ксюша	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрала антоним самостоятельно.
Максим	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрал антоним самостоятельно.
Семен	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрал антоним самостоятельно.
Карина	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрала антоним самостоятельно.
Серафима	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрала антоним самостоятельно.
Никита	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрал антоним самостоятельно.
Лена	1	1	1	1	1	5	К каждому слову, подобрала антоним самостоятельно.
100% детей (10 человек) справились с заданием максимально успешно.							

Таблица 7

Блок II Изучение способности детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы и антонимы. (ЭГ)			
	Синонимы (балл)	Антонимы (балл)	Итого (балл)
Аня	2	3	5
Соня	2	3	5
Захар	1	3	4
Алена	0	3	3
Никита	1	3	4
Денис	1	3	4
Артем	1	3	4
Ксюша	2	3	5
Марина	2	3	5
Эвелина	1	3	4

Таблица 8

Блок II Изучение способности детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, синонимы и антонимы. (КГ)			
	Синонимы (балл)	Антонимы (балл)	Итого (балл)
Сева	3	3	6
Марина	3	3	6
Лиза	3	3	6
Ксюша	3	3	6
Максим	3	3	6
Семен	3	3	6
Карина	3	3	6
Сима	3	3	6
Никита	3	3	6
Лена	3	3	6

Таблица 9

Эмоциональная лексика, используемая дошкольниками ЭГ		
1. Слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом	2. Слова – оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны	3. Слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований
	добрая, злая красивая, плохой, веселая, забавные	домик, туфелька, собачка, песенка, шалунишки

Таблица 10 Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников (ЭГ)

Блок III					
	Беседа	Сост. рассказа по картине	Сост. рассказа по серии картин	Итого	
Аня	3	1	1	5	Во время беседы точно отвечала на вопрос, предпочитала в основном односложные ответы. В беседе использовала 4 эмоционально-окрашенных слова. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовала по одному слову.
Соня	2	2	2	6	В ходе беседы девочка использовала 2 лексемы, отражающие эмоциональную оценку. При составлении рассказа по картине и по серии картин девочка использовала по 2 лексеме, отражающие эмоциональную оценку.
Захар	1	1	1	3	Использовал в беседе одну лексему, отражающую эмоциональное состояние. Отвечал на вопросы точно, предпочитал односложные ответы. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовал по одному слову, отражающему эмоциональную оценку.
Алена	1	1	1	3	Затруднялась в последовательном выкладывании картинок. Установила последовательность с помощью педагога. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовала по одному слову, отражающему эмоциональную оценку.
Никита	1	1	1	3	Использовал в беседе одну лексему, отражающую эмоциональное состояние. Затруднялся в последовательном выкладывании серии картинок. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовал по одному слову, отражающему эмоциональную оценку.
Денис	1	1	1	3	Использовал в беседе одну лексему, отражающую эмоциональное состояние. Затруднялся в последовательном выкладывании серии картинок. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовал по одному слову, отражающему эмоциональную оценку.

Продолжение таблицы

Блок III					
	Беседа	Сост. рассказа по картине	Сост. рассказа по серии картин	Итого	
Артем	1	1	1	3	Использовал в беседе одну лексему, отражающую эмоциональное состояние. Затруднялся в последовательном выкладывании серии картинок. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовал по одному слову, отражающему эмоциональную оценку.
Ксюша	2	2	2	6	В ходе беседы девочка использовала 2 лексемы, отражающие эмоциональную оценку. При составлении рассказа по картине и по серии картин девочка использовала по 2 лексеме, отражающие эмоциональную оценку.
Марина	2	1	2	5	При составлении рассказа по картине использовала несколько раз одну и ту же лексему. Затруднялась в последовательном выкладывании серии картинок.
Эвелина	2	2	2	6	В ходе беседы девочка использовала 2 лексемы, отражающие эмоциональную оценку. При составлении рассказа по картине и по серии картин девочка использовала по 2 лексеме, отражающие эмоциональную оценку.
<p>Стопроцентной успешности в выполнении заданий не наблюдалось. В первом задании 10% детей (1 человек) использовали в беседе 4 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 40% детей (4 человека) использовали в беседе 2 - 3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 50% детей использовали одну лексему, отражающую эмоциональную оценку. При составлении рассказа по картине 100% детей применяли слова-оценки (красивое, добрая и т.д.) и слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (туфелька). 30% детей (3 человека) использовали в речи 2 - 3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 70% детей (7 человек) использовали одну лексему, отражающую эмоциональную оценку. В ходе выполнения третьего задания, при составлении рассказа по серии картин, дети испытывали затруднение в распределении последовательности, но справлялись с заданием с помощью педагога. При составлении рассказа дети применяли слова-оценки (грустная) и слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (собачка, цветочек). 40% детей (4 человека) использовали в речи 2 - 3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 60% детей (7 человек) использовали одну лексему, отражающую эмоциональную оценку. Лексема, использованная в речи неоднократно, учитывалась при подсчете баллов как одна.</p>					

Таблица 11 Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников (КГ)

Блок III					
	Беседа	Сост. рассказа по картине	Сост. рассказа по серии картин	Итого	
Сева	3	3	3	9	Во время беседы, при составлении рассказов по серии картин и по картине использовал более четырех лексем, отражающих собственные чувства (злая), слова - оценки (веселая, больной), а также лексем, передающие эмоции путем морфологических преобразований (собачка, туфелька).
Марина	3	3	3	9	Во время беседы, при составлении рассказов по серии картин и по картине использовала в речи более четырех лексем, отражающих собственные чувства, эмоциональную оценку действий.
Лиза	2	3	3	8	Во время беседы использовала в речи два слова, отражающие эмоциональное состояние. При составлении рассказов по серии картин и по картине использовала в речи более четырех лексем, отражающих собственные чувства, эмоциональную оценку действий.
Ксюша	3	3	3	9	Во время беседы, при составлении рассказов по серии картин и по картине использовала в речи более четырех лексем, отражающих собственные чувства, эмоциональную оценку действий.
Максим	3	3	2	8	Во время беседы, при составлении рассказа по картине использовал в речи более четырех лексем, отражающих собственные чувства, эмоциональную оценку действий, а также лексем, передающие эмоции путем морфологических преобразований.
Семен	2	2	2	6	Использовал в беседе, при составлении рассказов по серии картин и по картине по две - три лексем, отражающие эмоциональное состояние.

Продолжение таблицы

Блок III					
	Беседа	Сост. рассказа по картине	Сост. рассказа по серии картин	Итого	
Карина	3	2	3	8	Использовала в беседе, при составлении рассказа по серии картин более четырех лексем, отражающих эмоциональное состояние, лексем, передающих эмоции путем морфологических преобразований, при составлении рассказа по картине использовала два - три слова, отражающие эмоциональную оценку.
Серафима	2	2	2	6	В ходе беседы девочка использовала 2 лексемы, отражающие эмоциональную оценку. При составлении рассказа по картине и по серии картин девочка использовала по 2 лексеме, отражающие эмоциональную оценку.
Никита	2	2	2	6	В ходе беседы, при составлении рассказа по картине и по серии картин мальчик использовал 2-3 слова, передающие эмоции.
Лена	2	2	3	6	В ходе беседы и при составлении рассказа по картине девочка использовала 2-3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку. По серии картин девочка использовала более 4 лексемм, передающие эмоции.
<p>Стопроцентной успешности в выполнении заданий не наблюдалось. 50% детей (5 человек) использовали в беседе 4 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 50% детей (5 человек) использовали в беседе 2 - 3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку. При составлении рассказа по картине 100% детей применяли слова-оценки (красивое, добрая и т.д.) и слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (туфелька). 30% детей (3 человека) использовали в речи 2 - 3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 70% детей (7 человек) использовали одну лексему, отражающую эмоциональную оценку. В ходе выполнения третьего задания, при составлении рассказа по серии картин, дети испытывали затруднение в распределении последовательности, но справлялись с заданием с помощью педагога. При составлении рассказа дети применяли слова-оценки (грустная) и слова, передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований (собачка, цветочек). 40% детей (4 человека) использовали в речи 2 - 3 лексемы, отражающие эмоциональную оценку, 60% детей (7 человек) использовали одну лексему, отражающую эмоциональную оценку.</p>					

Таблица 12 Результаты исследования эмоционального словаря дошкольников с ОНР III уровня

	I блок	II блок	III блок	Итого	Уровни
Аня М.	7	5	5	17	в/ср
Соня Ф.	7	5	6	18	в/ср
Захар Л.	6	4	3	13	ср
Алена Б.	5	3	3	11	ср
Никита Т.	6	4	3	13	ср
Денис А.	6	4	3	13	ср
Артем С.	6	4	3	13	ср
Ксюша Ю.	7	5	6	17	в/ср
Марина М.	6	5	5	16	ср
Эвелина К.	6	4	6	16	ср