

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**( Н И У « Б е л Г У » )**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ЭМОЦИОНАЛЬНО – ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Выпускная квалификационная работа**

обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное

(дефектологическое) образование

заочной формы обучения, группы 02021660

Бросалиной Елены Николаевны

Научный руководитель  
к. философ.н., доцент  
Садовски М.В.

Рецензент  
начальник отдела  
психолого-педагогического  
сопровождения и здоровьесбережения  
МБУ «Научно-методический  
информационный центр» г. Белгорода  
Возняк И.В.

**БЕЛГОРОД 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	10
1.1 Лексика как система взаимосвязанных единиц. Эмоционально – оценочная лексика.....	10
1.2 Формирование эмоционально – оценочной лексики в норме.....	16
1.3 Особенности овладения эмоционально-оценочной лексикой у детей, имеющих нарушения интеллекта .....	21
1.4 Анализ методических подходов к решению проблемы по формированию эмоциональной лексики у детей с интеллектуальными нарушениями .....	28
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	35
2.1 Организация и результаты изучения уровня сформированности эмоционально - оценочной лексики у детей с интеллектуальной недостаточностью.....	35
2.2 Этапы и содержание логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.....	51
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	76

## ВВЕДЕНИЕ

В словаре русского языка различают нейтральную или стилистически окрашенную лексику. Слова, выражающие чувства, эмоции входят в состав эмоциональной лексики. Любой человек испытывает эмоции, позитивные или негативные, их выражение и функционирование имеет значение как для собеседника при разговоре, так и для самого говорящего.

По мнению А.А. Леонтьева, речь можно рассматривать как деятельность, такую же, как игра или труд, последние включают в себя речь, как средство взаимодействия между людьми. В процессе коммуникации люди посредством речи выражают свои эмоции и чувства. Эмоциональная лексика формируется, в процессе развития когнитивных, речевых и коммуникативных качеств человека. Процесс говорения и эмоции взаимосвязаны, эмоциональная окраска украшает текст, делает его интересней и понятней. С помощью эмоциональной лексики говорящий передает свои чувства, переживания и общее состояние.

Проблемы обогащения словаря школьников словами, выражающими чувства, эмоции требуют последующей разработки, так как методический материал представлен фрагментарно, не изучены методы и приемы, направленные на формирование умений применять в практике эмоционально-оценочную лексику речевого общения с взрослыми и сверстниками.

Анализ речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью показывает бедность их эмоционально-оценочного словаря, преобладание в нем общеоценочной лексики.

Развитию эмоциональной сферы и овладению словарем эмоций ребенка с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья, нужно уделять специальное внимание в процессе разных видов деятельности.

Одно из условий адаптации - эмоциональное развитие ребенка, успешное взаимодействие с окружающими. Работа, направленная на развитие эмоциональной сферы школьников связана с уровнем владения словарем эмоционально-оценочной лексики.

Изучение эмоционально-оценочной лексики детей с интеллектуальными нарушениями определяется воздействием эмоций на все составляющие познания. Бедность эмоциональной сферы данных ребят требует расширения и обогащения.

Социальная адаптация и интеграция детей с интеллектуальной недостаточностью – ведущее направление работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии. При речевых и интеллектуальных нарушениях школьники чувствуют дискомфорт при общении, возникают недопонимания между своими сверстниками и взрослыми. Проблемы появляются у детей при выражении и понимании различных эмоциональных состояний. Все эти факты объясняет актуальность изучения выбранной темы.

Эмоциональное развитие ребенка выступает как одно из важных условий адаптации в обществе, успешного взаимодействия с окружающими. Работа, направленная на решение вопросов эмоционального развития учащихся взаимосвязана с уровнем владения ими словарем эмоционально-оценочной лексики.

Важность данной проблемы подчеркивается в работах О.К. Агавеляна, С.Д. Забрамной, Н.Л. Коломинского, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой, Л.М. Шипицыной и др. Ученые подчеркивают, что эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта, а эмоциональные образы и контроль являются целью обучения.

Как показывают исследования О.К. Агавеляна, Г.М. Бреслава, С.Д. Забрамной, Т.З. Стерниной, О.Е. Шаповаловой, для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны

слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений, снижение эмоциональной активности.

О.Е. Шаповалова отмечает, что даже при неосложненных формах и легкой степени интеллектуальной недостаточности эмоциональное развитие оказывается нарушенным.

Таким образом, анализ научно – теоретических и практико – ориентированных исследования позволили выделить **противоречие** между:

- востребованностью системы коррекционного образования в теоретическом обосновании проблемы формирования эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и недостаточностью современных исследований по данному вопросу;

- необходимостью формирования эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и неготовностью субъектов образовательных отношений к его осуществлению с учетом психологических предпосылок, обуславливающих трудности усвоения данного материала;

- потребностью практики в развитии эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и недостаточной разработанностью методического аспекта по их сопровождению в коррекционных общеобразовательных учреждениях.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

**Цель исследования:** определить организационно-содержательные аспекты логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Объект исследования:** процесс формирования навыка эмоционально-оценочной лексики детей с легкой степенью умственной отсталости.

**Предмет исследования:** организационно-содержательные аспекты логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики детей с интеллектуальной недостаточностью с помощью создания рабочей тетради и ряда дидактических упражнений.

**Гипотеза:** основывается на предположении, что для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью характерны трудности при формировании эмоционально – оценочной лексики. Успешное развитие данного вида лексики может быть эффективным за счет создания системы логопедической работы, при активном взаимодействии всех специалистов учебно-воспитательного процесса, позволяющих формировать эмоционально-оценочную лексику.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования эмоционально оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

2. Организовать экспериментальную работу по изучению особенностей эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

3. Отобрать методические приемы, задания и упражнения для формирования эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

4. Разработать методические рекомендации по проведению логопедической работы, направленной на формирование эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

**Теоретико-методологическую основу исследования:** составили положения психолого-педагогических исследований:

– о роли речи в процессе осознания ребенком собственных эмоциональных переживаний Л. С. Выготский, А. Н. Лук, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон;

– об эмоциональной сфере личности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Е.А. Калмыкова и др.,

– о психологической структуре слова, его семантическом строении Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия;

– о взаимосвязи речи и речевого общения М. И. Лисина, А. Г. Рузская;

– исследования в области изучения лексики детей с нарушениями интеллекта С.Ю. Ильина и др.,

– исследования в области формирования и развития эмоциональной лексики школьников с интеллектуальными нарушениями Т.П. Артемьева, С.Ю. Ильин, М.А. Кравченко, В.Ч. Хвойницкая, И.В. Янченко и др.

#### **Научная новизна исследования:**

Проведено исследование и получены данные подтверждающие имеющиеся в научной литературе факты об особенностях владения эмоционально-оценочной лексикой у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточность.

**Теоретическая значимость исследования:** выявленный уровень сформированности эмоционально – оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями соответствует низкому. Что означает бедность словарного запаса, сложности в овладении и использования эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Это подтверждает данные, представленные в литературе.

**Практическая значимость исследования:** разработан комплект: рабочая тетрадь, дидактические пособия и методические рекомендации по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

В ходе исследовательской работы были применены следующие **методы исследования**: теоретические – анализ психолого – педагогической, психолингвистической, логопедической научной литературы по проблеме исследования; эмпирические – констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов.

**База проведения исследования**: МКОУ ОШ №30, МБОУ «СОШ №48», МАОУ «ЦОН № 1» г. Белгорода.

**Этапы проведения исследования:**

1. На первом этапе (2016 –2017гг). изучалась и анализировалась научная литература по педагогике, психологии, психолингвистике, логопедии. Формировалась основная идея исследования, определялась гипотеза, задачи и методы исследования.

2. Второй этап (2017 – 2018 гг.) проводился констатирующий эксперимент, и анализировались его результаты. Была разработана рабочая тетрадь и дидактические игры по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Разработаны методические рекомендации для проведения логопедической работы.

3. Третий этап (2018 – 2019 гг.) осуществлялась обработка, анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы; формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Для детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости характерны трудности в процессе формирования эмоционально – оценочной лексики.

2. Логопедическая работа по формированию эмоционально – оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями недостаточна эффективна.

3. Для оптимизации работы по формированию эмоционально – оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с

интеллектуальными нарушениями возможно использование рабочей тетради и дидактических пособий.

**Апробация результатов исследования:** материалы исследования были представлены:

– в сборнике материалов Региональной студенческой научной конференции «Шаг в науку» (г. Грозный, ноябрь 2017);

– в сборнике материалов Международного конкурса курсовых, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ (15 января – 30 марта 2017 года), – Кемерово: ЗапСибНЦ, 2017 – с.10-14

– на конкурсе научно-исследовательских проектов магистрантов «Специальное образование XXI века» (г. Белгород, апрель 2018 г.);

– в сборнике материалов VII Всероссийской конференции студенческих научных публикаций «Современные проблемы дефектологии глазами студента» (г. Тамбов, ноябрь 2018г.).

**Структура магистерской диссертации:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

## **1.1 Лексика как система взаимосвязанных единиц. Эмоционально – оценочная лексика**

Речь выступает, как значимый канал для опознания эмоционального состояния человека. Между эмоциями и словом есть определенная взаимосвязь: слово помогает человеку осознать свои чувства, эмоции, переживания, а с другой стороны, – эмоциональные процессы делают речь осознаваемой и оказывают влияние на ее понимание другим человеком.

Лексика как языковая единица рассматривается с разных подходов: лингвистический (Н.Д. Арутюнова, Н.В.Витт, М.Н. Кожина и др.); психолингвистический (Т.В. Ахутина, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев и др.); психологический (А.А. Бодалёв, В.А. Лабунская, и др.); психофизиологический (В.Д. Деглин, М.К.Кабардов, М.А. Матова и др.) и логопедический (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, О.С. Орлова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, и др.) (2, 6, 21, 28, 7,25,53). В нашей работе мы отдадим предпочтение логопедическому и психолингвистическому подходу. Если придерживаться лингвистической точки зрения, то лексику рассматривают как систему взаимосвязанных единиц.

В русском языке с точки зрения экспрессивно-стилистического состава различают общеупотребительную и стилистически окрашенную лексику. Одна из функций языка, экспрессивная функция речи, выступает как средство выражения чувств, социальных и индивидуальных оценок, оказывающих

эмоциональное воздействие на людей (42).

В данной работе можно встретить разнообразные термины: "эмоционально-окрашенная", "эмоциональная", "эмоционально-экспрессивная", "эмоционально-оценочная" и т. д., выделенные слова являются синонимами и соответствуют значению «эмоционально - оценочная» лексика.

Е.М. Галкина-Федорук, Н.А. Лукьянова, В.К. Харченко и ряд других исследователей в своих работах поднимают вопрос о разграничении категорий эмоциональности и экспрессивности. Они выделяют узкие понятия: "эмоциональность", "оценочность", "экспрессивность", "образность" и определяют их сходства и различия. Рассуждают о том, как данные категории соприкасаются друг с другом в семантике, в морфемах. Схематически это можно изобразить по принципу взаимопересекающихся кругов, в общей точке которых находятся слова, совмещающие в себе все эти компоненты (9, 31, 50).

Ряд исследователей рассматривают оценочность и эмоциональность как единство (28). По мнению Н.А. Лукьяновой, «оценочность, представленная как соотнесенность слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами, не составляют двух разных компонентов значения, они едины» (31).

Другие лингвисты подходят к решению этого вопроса шире, и все перечисленные признаки объединяют широким понятием "эмоциональная окрашенность слова".

В повседневности мы используем нейтральную лексику, к которой относят такие слова как банка, стол, плакат, улица, зима и другие. Этот лексический пласт представляет собой обычные названия явлений окружающей действительности (61).

Для того чтобы придать речи выразительность и образность, мы используем эмоционально окрашенную лексику. Она выражает чувства, настроения, переживания человека. Данный тип лексики рассматривают по-

разному, поэтому для нее характерна неоднозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении слова, что предопределяет многообразие классификаций данной лексики (23).

Существует множество классификаций эмоциональных единиц, опирающихся на разные основания: частеречную принадлежность, лексико-грамматический разряд, поле; некоторые из них включают нелексические единицы: междометия, частицы. Рассмотрим несколько, на наш взгляд, наиболее известных и общепринятых классификаций. Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить:

Слова, называющие чувства, которые переживает самговорящий, например: любовь, печаль и т.п.;

Слова-оценки, которые квалифицируют вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т.е. лексически. Слова, выражающие оценку явления с положительной стороны, например: ласковый и т.п. Слова, выражающие оценку явления с отрицательной стороны, например: злой и т.п.;

Слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т.е. особыми суффиксами. Слова с эмоцией ласки: сыночки т.п. Слова с эмоцией пренебрежения: домишкой т. п. (9).

Данной точки зрения придерживается ряд авторов: Е. М. Галкина-Федорчук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский, А. М. Финкель, Н. М. Баженов.

М.Н. Кожина считает что: «...эмоциональная окраска у слова возникает в результате того, что само его значение содержит элемент оценки, функция чисто номинативная осложняется здесь оценочностью, отношением говорящего к называемому явлению, а, следовательно, экспрессивностью, обычно через эмоциональность» (21).

Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова выделяют:

Слова с коннотативным значением	Многосмысловые	Слова с суффиксами субъективной оценки
Содержат оценку фактов, характеристику	В основном значения группа слов	Передают оттенки чувств положительные

детей	относится к нейтральной лексике, а эмоциональный оттенок получили при переносном употреблении	или отрицательные
Восхитительный, разгильдяй.	Существительные, о человека: медведь, попугай; Глагол: пилить.	Бабуля, детина.

В. И. Шаховский выделяет такие понятия как: междометия, эмотивно-усилительные наречия, бранные и ласкательные слова, эмотивно-оценочные прилагательные (55). В лингвистическом толковом словаре эмоционально – оценочная лексика определяется следующим образом: 1) слова, имеющие выраженную языковыми средствами эмоциональную окрашенность («бабуся», «родненький»); 2) бранные слова («мерзавец»); 3) междометия («Браво!», «Черт побери») (55).

Н.Д. Арутюнова разделяет состав эмоционально-оценочной лексики на типы аксиологических (оценочных) значений (2):

Общеоценочную	Частнооценочную
Хороший, плохой, скверный и другие.	Категории: 1. Сенсорно-вкусовые: (приятный–неприятный), 2. Психологические оценки: интеллектуальные (глупый – умный), эмоциональные оценки (радостный–печальный), 3. Эстетические оценки (красивый-уродливый), 4. Этические оценки (добрый-злой), 5. Утилитарные оценки (полезный-вредный), 6. Нормативные оценки (правильный-неправильный), 7. Технологические оценки (удачный-неудачный).

В.И. Яшина утверждает, что эмоционально – оценочная лексика выступает как средство вербализации эмоций. В языке получают отражение те эмоции, которые чаще всего переживаются людьми, наиболее частые и стойкие чувства, но и они не исчерпывают всей эмоциональной палитры человека (61).

В.И. Селиверстов определил эмоции в особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями в мотивации, отражающихся в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности; сопровождая практически любые проявления активности субъекта (40).

К основным функциям эмоций относят: отражательную (оценка окружающих явлений), побуждающую (чувства побуждают к действию), подкрепляющую (материал, подкрепленный эмоциональной реакцией запоминается быстрее и лучше), переключательную (перемена отношений в лучшую или худшую сторону происходит под воздействием эмоций), коммуникативную (данная функция выражается в лексике языка, благодаря изменяемым жестам, мимики, интонации и являются «языком чувств») (15).

Коммуникативная функция проявляется при общении и тесно переплетена с речевым актом. Так, можно сказать, что речь является неотъемлемой частью эмоций. А эмоции в свою очередь делают речь краше, эмоционально насыщенной. Если правильно понять эмоции и чувства собеседника, которые он объясняет в разговоре, то результативность диалога будет высокой.

Существуют разные взгляды на природу и структуру эмоций. Например, А. Вунд и Н.Я. Грот считают, что происходящие события являются эмоциональными, так как индивид во всем происходящем с ним испытывает оттенок интересного или неожиданного.

И. Миллер определял эмоции как любое переживание, сопровождаемое соматическими реакциями. Отметим, что мнения авторов не противоречат

друг другу, а дополняют, так как эмоциональная сфера личности многогранна и имеет различные эмоциональные состояния.

Таким образом, различают нейтральную и стилистически окрашенную лексику. В литературе эмоциональная лексика рассматривается с разных точек зрения, все они дополняют друг друга. В данной работе мы отдаем предпочтение классификации Е.М. Галкиной-Федорук, так как и ее можно применить по отношению к детской лексике. Эмоционально-оценочная лексика – это лексика, вербализирующая внутренний мир человека, с ее помощью человек может выразить свои эмоции, чувства, оценки. Она включает следующие группы слов:

- 1) слова, называющие эмоции и чувства;
- 2) слова, эмоциональная значимость которым придается суффиксами эмоциональной оценки;
- 3) слова оценки, квалифицирующие предмет и явление с положительной или отрицательной стороны;
- 4) слова, которые характеризуют нравственные качества человека, так как в них заключена общественная оценка субъекта с положительной или отрицательной точки зрения.

Эмоциональная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутри лексических средств отображать эмоции. Н.Д. Арутюнова подробно описывает аксиологические типы данной лексики, разделяет слова-оценки на общеоценочные и частнооценочные. Частнооценочные слова – оценки содержат различные категории и устроены сложнее по своей структуре, чем общеоценочные.

Эмоционально – оценочная лексика служит средством выражения и понимания своих собственных и чужих эмоциональных переживаний. Это служит основой для взаимопонимания при построении диалога. Сущность данной лексики состоит в том, что она усложняет номинативную функцию речи, делает более экспрессивной, красочной и придает значение оценочности.

## 1.2 Формирование эмоционально – оценочной лексики в норме

Развитие речи ребенка начинается еще во внутриутробном периоде, когда мать общается со своим малышом. В натальном периоде развития ребенок был связан с матерью физически и биологически, а в постнатальном периоде преобладает эмоциональная связь матери и ребенка. Вместе с общим развитием ребенка происходит развитие речи. Ее формирование происходит поэтапно от простого к сложному. Начиная с трех месяцев, с периода гуляния, происходит различение интонации. Малыш среди всех голосов может вычленить материнскую интонацию, также близкий круг родственников. Следующим шагом идет различение слов, которые обозначают предметы и действия с ними (53).

На ранних этапах формирования речи ведущим выступает эмоциональное общение. В первом полугодии жизни малыша интерес к окружающим обоснован радостными реакциями взрослых – общение происходит благодаря эмоциональным интонациям. М.И. Лисина выделяет «ситуативно-личностное» или «непосредственно-эмоциональное» общение матери и ребенка. Эмоциональная взаимосвязь диады мать-дитя, определяет физическое и психическое развитие ребенка (30).

На втором полугодии жизни ребенка на первый план выступает общение, основанное на мимике, жестах, движениях взрослого.

Помимо эмоционального общения И.Ю. Кулагина рассматривает вегетативные и моторные реакции, которые входят в структуру эмоциональных процессов. Возникновение «ситуативно-деловой формы общения со взрослым» происходит в шесть месяцев. Общение включается в практическую деятельность малыша и обслуживает его «деловые интересы»(24).

Л. С. Выготский установил взаимосвязь между развитием общения и обобщений у ребенка. "Ступени обобщения ребенка строго соответствуют

ступеням, по которым развивается его общение. Всякая новая ступень в обобщении ребенка означает и новую ступень в возможности общения" Л. С. Выготский (8).

К концу второго года ребенок овладевает номинативной функцией речи – происходит бурный рост словаря существительных. В это же время, помимо развития словаря ребенка, происходит формирование фонематической стороны речи.

Г.В. Чиркина обращает внимание на то, что развитие ребенка сопровождается формированием средств общения: помимо номинативного словаря пополняется предикативный и атрибутивный словарь, а также происходит активный этап словотворчества. Честь слов находится в активном употреблении ребенка, но большая часть остается в пассивном словаре ребенка (53). Этой же точки зрения придерживается и Р.И. Лалаева, знакомясь с новыми эмоциями, предметами окружающей действительности, признаками предметов и действий обогащается словарь. Благодаря освоению окружающего мира малыш знакомится с настоящими объектами и явлениями через речевую и неречевую коммуникацию (25).

Как считает С.Л. Рубинштейн, формирование собственной речи малыша происходит посредством понимания чужой. В безречевой среде формирование основных компонентов речи невозможно. Только при общении с окружающими ребенок овладевает речью: копирует артикуляцию, голосовые модуляции, различную интонацию и темп речи. Таким образом, становление речи и овладение новыми способами общения происходит поэтапно в насыщенной речевой среде. Речь дает возможность выражать свои мысли, чувства, и воздействовать на мысли и чувства собеседника. При взаимном понимании процесс коммуникации будет успешен (44).

А.М. Шахнарович и Н.А. Лукьянова отмечают, что эмоциональное общение, которое определяло важную роль на предыдущих этапах остается на фоновом уровне, а фактор эмоциональности определяет мотив возникновения речи (31, 58).

Исследователи детской речи (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, В.К. Яценко), психологи (М.И. Лисина, И.Ю. Кулагина и др.) обратили внимание на понимание детьми эмоций и выделили следующие их виды.

Простые, к ним отнесены те, которые в 3 – 4 года поняты детьми (радость, страх, печаль, злость).

В 5–6 лет модальный ряд расширяется вследствие того, что происходит совершенствование эмоциональных переживаний (обида, стыд, вина).

Сложные эмоции, такие как отвращение, презрение, удивление и др., доступны детям в школьном возрасте, то есть к 7–8 годам (10, 28, 30, 24).

Постепенное расширение знаний ребенка об окружающей действительности, о правилах и моральных нормах, принятых в обществе, способствует развитию эмоциональной лексики. В 4-5 лет ребенок разделяет поступки на хорошие и плохие, опираясь на взаимоотношения людей. Помимо этого дошкольник осознает моральную оценку людей, и она становится более адекватной, чем ранее.

М.А. Панфилова говорит, что дошкольники понимают эмоции разных модальностей, оценивают эмоциональную вокализацию речи и адекватно воспринимают эмоции страха и гнева (38). Один из факторов ее успешного усвоения является эмоциональная выразительность речи, которая передается с помощью просодии и эмоциональной лексики. К основным компонентам просодии принято относить темп, ритм, интонацию и логическое ударение.

Постепенно эмоциональные реакции приходят в состояние равновесия, то есть уравниваются. Это не отменяет снижение активности и насыщенности эмоциональных переживаний ребенком. Старший дошкольник активен в движениях и в выражении эмоций настолько, что вечером может дойти до изнеможения.

В школьном возрасте сохраняются вегетативные и моторные реакции, которые ранее выделяет И.Ю. Кулагина. При этом часть школьников уже не так явно выражают свое эмоциональное состояние, они его сдерживают. Структура эмоциональных процессов видоизменяется и кроме компонентов,

выделенных И.Ю. Кулагиной, добавляются определенные формы восприятия, образного мышления, воображения. Переживания приобретают некую глубину и становятся на порядок сложнее (24).

Про развитие эмоций в младшем школьном возрасте М.А. Панфилова пишет, что главным для ребенка становится учебная деятельность и ее успешность, оценка учителя, ситуация соперничества между сверстниками, а игра приносит положительные эмоции в свободное время. При этом ребенок не в состоянии правильно воспринять мимику лица, неверно истолковывают выражение тех или других чувств, что влечет неадекватную ответную реакцию ребенка (38).

Основной компонент в выражении эмоций это эмоционально – оценочная лексика, с помощью которой говорящий передает положительные или отрицательные чувства, настроения, мысли.

Ученые называют единицей языка – слово, потому овладение ребенком в онтогенезе речевого развития словарным запасом представляет собой основу речевого развития детей. С помощью слов ребенок общается с окружающими, употребляет слова в процессе жизнедеятельности. Ребенок, передавая свою мысль в речи, всегда использует интонацию, так как все с ним происходящее ему кажется интересным, новым, увлекательным. Между тем ребенок, который еще не овладел достаточным словарным запасом, чтобы ясно выразить свою мысль общается с окружающими с помощью мимики, активно жестикулирует, пытаясь объяснить свои желания. Развитие речи устроено так, что малыш копирует интонацию, мимику лица, запоминает положение органов артикуляции при говорении, внимательно наблюдает за взрослым, чтобы самому повторить увиденное.

В возрасте старше трех лет малыш переживает этап – «почему?» – таким образом, он познает мир вокруг себя. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими. Взрослый и ребенок могут понять настроения друг друга через эмоционально окрашенную лексику,

жесты и мимику лица. С помощью речи ребенок выражает свои мысли и чувства.

Отечественный психолог Р.С. Немов подчеркивает, что личность человека характеризуется динамикой и системой эмоций – в этом и заключается личностный аспект эмоций.

Особое значение имеет описание чувств, типичных для человека. Чувства одновременно содержат в себе и выражают отношение и побуждение человека. Высшие чувства, несут в себе нравственное начало (34).

Развитие и уточнение словаря способствует расширению круга знаний, то есть познавательной деятельности. Они взаимосвязаны друг с другом, ребенок познает окружающие предметы и совершает действия с ними, накапливая свой словарь. Впоследствии развивается и коммуникативная функция речи. Особенности развития мышления определяют особенности детского словаря.

Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появление словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий (20). Развитие словаря ребенка тесно связано не только с развитием мышления и других психических процессов, но и с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического, лексико-грамматического, просодического строя речи, звукопроизношения и моторики. (25). Затруднения в одном из компонентов препятствуют формированию лексического строя речи.

Е.П. Илин, характеризуя эмоции и чувства, сообщает о важности эмоционально – волевой готовности старшего дошкольника к обучению в школе. И считает это основным фактором при переходе ребенка на следующую ступень образования. В данное понятие входит сформированность и устойчивость эмоциональной сферы, которая реализуется с помощью эмоционально – оценочной лексики (15).

Л.С. Выгодский определил связь между речью и мышлением, между

мышлением и эмоциями. Если школьник испытывает трудности в выражении и понимании различных эмоций, то у него оказывается нарушенной эмоциональная сфера личности. При нарушении одной из сфер личности ребенок испытывает сложности в коммуникативной сфере, это оказывает отрицательное значение на формирование личности в целом. Интеллектуальные задания при таком нарушении сложны детям (8).

Таким образом, в процессе своего развития ребенок проходит стадии формирования эмоциональной лексики. На ранних этапах эмоциональная связь матери и ребенка выступает ведущим видом общения. Со временем эмоциональность перемещается на второй план, в это время пополняется словарный запас ребенка.

Словесное обозначение своих собственных эмоциональных переживаний и понимание чувств собеседника необходимо для адекватной коммуникации. Другими словами лексика служит средством оречевления эмоций.

Эмоционально – оценочная лексика влияет и на представления о морали, нормах, правилах поведения. Все это отражается в слове. Нравственное воспитание выступает важным условием при личностном и эмоциональном развитии.

Эмоционально-волевая готовность, рассматриваемая как один из важнейших критериев готовности ребёнка к школьному обучению, также не может быть сформирована на достаточном уровне без владения ребёнком эмоционально-оценочной лексикой родного языка.

### **1.3 Особенности овладения эмоционально-оценочной лексикой детьми с интеллектуальными нарушениями**

К детям с нарушениями интеллектуального развития относят умственно отсталых детей. Понятие «умственно отсталый ребенок», В.И.

Лубовский определяет как, весьма разнородную по составу группу детей, которых объединяет наличие органического повреждения коры головного мозга, имеющего диффузный, т.е. «разлитой», характер (47).

В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов подчеркивают, что развитие особого ребенка в раннем возрасте имеет отклонения в психическом и речевом развитии: не развиваются предпосылки к речи, наблюдается недоразвитие артикуляционного аппарата, фонематического слуха. (27).

Л.М. Шипицына замечает, что у детей с легкой степенью умственной отсталости произвольное внимание нецеленаправленное, нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью, при этом дети обладают хорошей механической памятью (59).

Многолетние исследования подтверждают зависимость общего развития детей от взаимосвязи интеллекта и эмоциональной сферы. Развитие интеллекта и эмоциональной сферы связано между собой и дополняет друг друга (1). Так Ж.П. Чобот и М.А. Кравченко подчеркивают, что для успешной социализации детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет развитие их эмоциональной сферы. При интеллектуальной недостаточности, говорят о своеобразной специфике нарушения, проявляющейся в незрелости эмоциональных процессов. Незрелость эмоций и чувств ребенка с интеллектуальной недостаточностью обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта (54).

Эту мысль подтверждает мнение Л.М. Шипицына о том, что ребенок не умеет дифференцировать эмоции, адекватно их не воспринимает. Умственно отсталый человек не способен соизмерять тонкие изменения, происходящие округ. В ситуации, когда достаточно лишь улыбнуться, ребенок проявляет повышенный эмоциональный всплеск в виде смеха. Он не в состоянии сдерживать агрессию или злость в ситуации, когда следовало бы лишь рассердиться (59).

Г.Р.Садыкова вводит такое понятие как «идентификация эмоций», смысл которого заключается во взаимодействии собеседников, адекватном восприятии и понимании эмоций друг друга. Эмоции, выполняющие регулирующую функцию во взаимодействии между людьми, предстают как сложная форма поведения, как готовность действовать определенным образом по отношению к тем или иным людям(45).

Признаками нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В сравнении с нормально развивающимся ребенком у ребенка-олигофрена не происходит формирования социальных чувств (54).

Развитие речи детей с интеллектуальной недостаточностью стоит на разном уровне, среди них есть дети, совсем не обладающие речью, и дети с формально достаточно хорошо развитой речью. Этот факт отмечают В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов, также обращают внимание на то, что их всех объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к данной ситуации и оторванность речи от деятельности. Их речь настолько слабо развита, что не осуществляет коммуникативную функцию. Недоразвитие данной функции не компенсируется другими средствами общения- мимикой, жестами (27). Е.А. Калмыкова отмечает, что «эмоциональное развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью имеет свои отличительные черты. Проявление эмоций зависит от возраста ребенка, от глубины и качественного своеобразия структуры нарушения и, конечно, от социальной среды, в которой он находится» (19).

В работах многих авторов Т.П. Артемьева, Г.А. Тусупбекова, А.М. Рахметова, Т.В. Киричук прослеживается мысль о том, что эффективность общения зависит от эмоциональной насыщенности, окрашенности речевого потока. К «языку человеческих чувств» относят изменение интонации, позы, жесты, мимику, которые помогают передавать свои переживания другим людям (1, 48). Исследования показывают, что для детей характерно

дифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях, им особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления, эмоционально-смыслового содержания высказываний, имеются многочисленные ошибки в установлении синонимических отношений (48).

Это обусловлено низким уровнем развития мышления, особенно концептуального, которое необходимо для построения системы правил и понятий; дает возможность стремиться к определенной цели. Г.Р. Садыкова выделяет следующую особенность, пассивность ребенка при различении и понимании эмоций означает не сформированный эмоциональный опыт, слабость эмоциональной рефлексии, недостаточность перцептивной чувствительности при социальных контактах, негативным опытом восприятия партнеров по общению (45).

Многие авторы говорят о зависимости между степенью интеллектуального нарушения и развитием эмоционального словаря. Так, например Т.П. Артемьев в своих исследованиях отмечает, что при выполнении заданий, цель которых опознать эмоциональное состояние персонажа и рассказать почему так, а не иначе. Умственно отсталым детям было доступно распознавание только ярко выраженных эмоций, таких как «гнев», «радость»; не дифференцировали между собой «удивление» и «страх». Учащиеся с нарушением интеллекта смогли распознать эмоциональные состояния, выражающие яркие эмоции, те чувства, которые выражены слабо ребенок не опознавал и не осознавал. Характерные ответы в этом случае: «Ничего не чувствует, просто смотрит». Обе группы школьников поверхностно характеризовали эмоцию человека на фотоснимках: «Девочка смотрит на кого-то, у нее ручка, но веселая, потому что смеется».

Дети с нарушениями интеллекта не используют примеров из повседневной жизни для обоснования настроения персонажа при обследовании (1).

При интеллектуальном нарушении у детей нарушается нормальный ход развития психических процессов, знания об окружающем мире скудны, за счет этого страдает словарь ребенка. Его формирования напрямую зависит от уровня знаний о предметах, их качествах, свойствах и действиях с ними. Нарушение речевой функции обусловлено также пассивным наблюдением за происходящим вокруг. Формирование словаря ребенка тесно связано и с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим особенности словарного запаса детей обусловлены своеобразием их познавательной деятельности, ограниченностью представлений об окружающем мире, трудностями осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Развитие и формирование речи у детей данной группы чаще всего происходит в замедленном темпе и сопровождается ее нарушениями.

Для школьника с интеллектуальной недостаточностью характерна бедность и неточность словарного запаса. Большинство таких детей имеют очень приблизительное, неточное представление о профессии своих родителей. Лишь немногие дети знают точно свои фамилию, имя и отчество, а также имя и отчество родителей; они затрудняются перечислить и определить последовательность времен года, назвать их наиболее характерные признаки, смешивают понятия «время года» и «месяц».

Как отмечают в своих исследованиях Т.П. Артемьева, И.В. Янченко, Г.Р. Садыкова ребенок не может использовать эмоциональную лексику без понимания эмоциональных состояний. Основная трудность при идентификации эмоций у детей с интеллектуальной недостаточностью это неумение различать лица на картинках. Неспособность различать сходство при попытке их узнавания, ошибки смешения мимических выражений при их распознавании, где одно эмоциональное выражение распознается как другая эмоция, неспособность к тонкой дифференциации (1,45,60).

Школьникам с интеллектуальной недостаточностью присуще неточность в употреблении слов, дети заменяют их на близкие по смыслу (вместорама – окно, штаны – одежда; объединяют понятия – сапоги, ботинки, туфли как обувь).

Слова-наименования часто заменяют описанием ситуации или действия (конура – тут собака спит, почтальон – газеты приносит).

Особенности лексики детей с нарушением интеллекта проявляются в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка.

Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие, замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (39). Трудности вызывает группировка глаголов. Дети часто выбирают неправильно лишнее слово в таких сериях слов: подбежал, вышел, подошел (подошел); идет, цветет, бежит (идет или бежит).

Вышеописанные трудности речи приводят к тому, что их не понимают сверстники, так как им тяжело организовать собственное речевое поведение. Г.А. Тусупбекова отмечает, что вместе с речевыми умениями страдают и коммуникативные, что препятствует осуществлению полноценного общения, как следствие, снижается потребность в общении. Диалогическая и монологическая речь не сформирована, дети не умеют ориентироваться в ситуации общения, проявляется негативизм (48).

Положение ребенка в коллективе сверстников связано со степенью тяжести речевого дефекта. Процесс общения ребенка с педагогом специфичен, так как у большинства детей не сформированы навыки культуры общения, отсутствует представление об уважительной дистанции между

ребенком и взрослым. Школьники с нарушенным интеллектом имеют отрицательную или безразличную установку на педагогическое воздействие.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими.

Т.П. Артемьева, Н.В. Петрушина подчеркивают, что в отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, стеснительность, зависимость от окружающих. Речевая активность не компенсирует познавательных и коммуникативных трудностей, так как ребенок не может ее контролировать. Осваиваемая им речь не может служить основой для своевременного формирования других высших психических функций, в частности эмоционально-волевых качеств. У значительной части школьников эмоции проявляются в форме различных переживаний, среди них особое место занимает тревога, от которой зависит успешность различных видов деятельности. Речь особенно чувствительна к влиянию тревоги. Кроме того, одни люди склонны проявлять тревогу всегда и везде, другие обнаруживают ее лишь время от времени, в зависимости от обстоятельств (1, 39).

И.В. Янченко в своих исследованиях отмечает, что эмоциональная лексика не употреблялась детьми в предложениях и связной речи. При составлении рассказа по сюжетным картинкам, на которых явно были выражены эмоциональные состояния, детьми в основном лишь устанавливались причинно-следственные связи, при этом рассказ состоял в основном из слов-действий, а эмоциональные слова не использовались. Так же при пересказе сказки, содержащей большое количество эмоционально-оценочной лексики («один зверь добрый, а другой – злой»), дети воспроизводили в основном лишь порядок действий и называли главных персонажей. Слова-прилагательные, содержащие доказательства, почему один зверь добрый, а другой злой, в их речи не использовались (60). Так, положительные эмоции распознаются детьми легче и лучше (радость), чем

отрицательные (гнев, страх). Однако удивление понимается плохо, им трудно отличить страх от удивления, хотя эта эмоция относится к положительным.

Таким образом, у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается бедность словарного запаса и его своеобразие, проявляющееся в неточности употребления слов, затруднении произнесения предложений с заданной интонацией, несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, недоразвитии антонимических и синонимических средств. Чем раньше ребенок научится понимать состояние окружающих, тем легче будет он осваиваться в любой компании, находить общий язык со сверстниками и взрослыми.

#### **1.4 Организационно-методические аспекты логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с интеллектуальными нарушениями**

В ходе анализа теоретической и научно-методической литературы по формированию эмоционально – оценочной лексики школьников с интеллектуальными нарушениями.

Мы рассмотрели основные направления и содержание работы таких исследователей практических логопедов, как Т.П. Артемьева, Ж.В. Зигангирова, И.Ю. Кондратенко, М.А. Кравченко, О.Н. Тверская, В.Ч. Хвойницкая и Ж.П. Чобот, (1, 13, 23, 51, 54).

Т.П. Артемьева в своей статье выделяет следующие умения, которыми школьник может овладеть:

- понимать эмоцию, которую испытываешь;
- определять способ поведения при переживании той или иной эмоции для достижения своих целей;

- понимать эмоции других людей для построения положительных взаимоотношений с собеседником;

- владеть своими эмоциональными реакциями и устанавливать соотношения на происходящие события;

- с помощью эмоциональной лексики характеризовать эмоции, которые воспринимаем и переживаем (1).

Также автором выделены конечные результаты, достигнутые в ходе совместной деятельности педагогического коллектива:

- событие должно вызвать определенные эмоции у детей;

- они равнозначны принятым в обществе нормам и правилам морали;

- ребенок, выражающий свои эмоции, при этом не должен приносить окружающим вреда.

Кроме этого Т.П. Артемьева дает некоторые методические рекомендации.

Ж.П. Чобот, М.А. Кравченко выделяют основные направления логопедической работы по оптимизации эмоционального развития.

- Активизация эмоциональной сферы и обогащение эмоционального опыта (Ознакомление детей с литературными образами)

- Формирование эмоциональных представлений (Уточнение и обогащение пассивного и (или) активного словаря эмоций)

- Развитие умения распознавать эмоции по визуальной экспрессии (Речевые упражнения с использованием сюжетной картины, серии картин и т.д.)

- Развитие умения выражать эмоциональные состояния (Мимические упражнения, работа над выразительностью речи, закрепление умения передавать настроение, в т.ч. лексическими средствами) (54).

В.Ч. Хвойницкая в своей работе подробно описывает необходимость работы со школьниками с интеллектуальной недостаточностью для их социальной адаптации. Так как из-за специфических особенностей органического характера, дети не умеют использовать и понимать эмоции, а

соответственно и лексикологию эмоций. В.Ч. Хвоцницкая описывает особенности словаря детей: скудность, низкий уровень к речевому общению, также мимическая невыразительность. Эти факторы влияют на адаптацию ребенка в общество. Автор предлагает новую систему педагогической технологии по эмоциональному воспитанию. Для того, чтобы дети могли реализовать себя в профессионально – трудовом плане и во избежание ухудшения психического и соматического здоровья. При построении модели важным аспектом автор считает влияние биологических ритмов на поведение ребенка, а также дня недели. Предлагает построение базовой модели с помощью принципов, которые способствуют эмоциональному воспитанию.

Автор определила базовую модель формирования эмоциональной сферы учащихся. Эмоциональная сфера формируется посредством:

- Социальное окружение (среда).
- Процессиальность (законы эмоционального развития, технологии).
- Прагматический компонент (практическая ориентированность).
- Теоретические основы формирования эмоциональной сферы.

Автором выделены основные направления коррекционно-педагогической работы по эмоциональному воспитанию.

Развитие навыков адекватного эмоционального реагирования

- Вызывание гедонистических переживаний путем сенсорного стимулирования.
- Вызывание гедонических переживаний путем моторного стимулирования.

Обучение "языку чувств"

- Обучение умению фиксировать внимание на эмоциональных состояниях других людей.
- Обучение расшифровыванию эмоций.
- Обучение выражению эмоций.

Обучение навыкам релаксации

- Обучение релаксации отдельных групп мышц.
- Обучение релаксации всего тела.

-Обучение снятию психического напряжения.

Социально-эмоциональное развитие

-Обучение поведенческой этике на эмоциональной основе.

-Обучение просоциальному поведению.

-Обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния и причины, их порождающие.

-Обучение умению регулировать эмоциональные проявления.

-Развитие высших эмоций: интеллектуальных, нравственных, эстетических (51).

Помимо анализа литературных источников, посвященных детям с интеллектуальной недостаточностью, нами был проведен анализ научных работ детей с общим недоразвитием речи, так как интеллектуальное нарушение влечет за собой речевые нарушения. Поэтому данные можно использовать в работе с детьми, имеющими умственную отсталость легкой степени тяжести. Также приведенные работы имеют методическую ценность, так как вопрос логопедической работы детей с ОНР изучен лучше. Проведенный анализ показал схожесть некоторых из направлений работы.

И.Ю. Кондратенко в своей работе под названием, «Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи» выделяет следующую последовательность при логопедической работе над эмоциональной лексикой. Она включает три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Рассмотрим их подробнее (23).

На первом этапе автор выделяет три блока, на каждом из которых решаются определенные задачи. Первый блок - изучение и уточнение эмоциональных состояний, второй - развитие паралингвистических средств, третий - формирование интонационной стороны речи.

Второй этап соответствует основному виду работы, на котором идет работа по формированию эмоциональной лексики. Первый – формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов называющих чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом, второй – слов – оценок,

квалифицирующих вещь, явление лексически с положительной или отрицательной стороны, третий – слова, передающие эмоциональной состояние путем морфологических преобразований.

На третьем- заключительном этапе ведется работа по обогащению процесса коммуникации за счет овладения эмоциональной лексикой детьми с общим недоразвитием речи.

Схожий тип работы предлагают авторы статьи под названием, Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР рассматривают проблемы развития лексических возможностей у детей, имеющих речевую патологию и предлагают коррекционную систему, рассчитанную на учебный год для детей старшего дошкольного возраста с ОНР (13).

О.Н. Тверская и Ж.В. Зигангирова в своей работе выделяют два этапа, три направления, каждое из которых соответствует типам эмоциональной лексики. Первое направление- формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, выражающих чувства, второе направление- формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок, третье направление- формирование эмоциональной лексики из слов, передающих эмоциональное отношение с помощью морфологических преобразований. Детям предлагаются задания следующего типа: добавлению слов в словосочетания, составлению словосочетаний со словами-синонимами, со словами-антонимами, используя имена прилагательные в сравнительной и превосходной степени, обучать образованию слов с ласкательным значением, со значением увеличительности, образованию имен прилагательных путем повтора и другие.

К каждому этапу подобран лексический материал, рассказы и сказки, содержащие эмоциональную лексику. Подробно расписано календарно – тематическое планирование для пополнения словарного запаса детей. По мнению О.Н. Тверской система коррекционной работы повлияет на адекватное понимание эмоциональных состояний (13).

Проведенный нами анализ литературных источников определил важность логопедической работы по развитию и формированию эмоциональной лексики детей, как с интеллектуальными нарушениями, так и речевыми. Детям школьного возраста с нарушениями интеллекта необходима работа над эмоциональной сферой и над формированием эмоционально – оценочной лексики. Результативность проводимой работы при соблюдении определенных принципов и взаимодействии специалистов сопровождения детей со сложными нарушениями будет эффективна. Словарь пополняется словами, относящимися к экспрессивной лексике. При построении данной работы мы учтем опыт предыдущих исследований и проектов.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Основываясь на вышеизложенном материале, можно сделать вывод о том, что эмоции и эмоционально – оценочная лексика играют важную роль в жизни человека. Эмоциональная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутри лексических средств отображать эмоции. В состав эмоционально – оценочной лексики входят слова: обозначающие чувства; эмоциональное значение, которых передаются суффиксами; несущие положительную или отрицательную оценку; характеризующие нравственные качества.

Эмоционально – оценочная лексика служит средством выражения и понимания своих собственных и чужих эмоциональных переживаний. Это служит основой для взаимопонимания при построении диалога.

Сущность данной лексики состоит в том, что она усложняет номинативную функцию речи, делает более экспрессивной, красочной и придает значение оценочности.

На каждом из возрастных этапов эмоциональная сфера ребенка приобретает новые качества по мере его включения в различные виды деятельности. Эмоциональная сфера детей тесно связана с поведенческой,

познавательной сферами. Ее развитие влияет на эмоционально-волевую готовность к школе, мотивационную сферу.

Проведенный анализ теоретических источников позволяет сделать следующие выводы:

- для формирования эмоционально – оценочной лексики необходимо начать работу с формирования эмоциональной сферы учащихся, с учетом уже имеющихся умений у школьника;

- логопедическая работа должна строиться в соответствии с этапами, направлениями работы по оптимизации эмоционального развития детей младшегошкольного возраста, имеющего нарушения интеллекта.

## **Глава II РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

### **2.1 Организация и результаты изучения уровня сформированности эмоционально - оценочной лексики у детей с интеллектуальной недостаточностью**

После анализа специальных и методических литературных источников по проблеме формирования эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью было организовано экспериментальное исследование с целью изучения уровня сформированности эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и сравнение его с уровнем сформированности эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с сохранным интеллектом, имеющих речевое нарушение.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методики, направленные на исследование эмоционально – оценочной лексики.

2. Провести экспериментальную работу по изучению и сравнению уровня сформированности эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и у младших школьников с сохранным интеллектом, имеющих речевое нарушение.

3. Проанализировать результаты эксперимента и сравнить выявленный уровень развития эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с уровнем сформированности эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с сохранным интеллектом, имеющих речевое нарушение.

Экспериментальное исследование проводилось на трех базах: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Общеобразовательная школа №30, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №48», Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Центр образования № 1» г. Белгорода. Эксперимент по проблеме формирования эмоционально – оценочной лексики у младших школьников, имеющих нарушение интеллекта был проведен в ноябре 2017 года.

В исследовании принимали участие две группы детей младшего школьного возраста:

**экспериментальная группа** – 15 школьников 1-4 классов. Обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе вариант 1 для детей с легкой степенью умственной отсталости.

**контрольная группа**–15 школьников 1-3 классов. Обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе вариант 5.1 для детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

В приложении 1 указан список обследуемых детей.

Для изучения особенностей эмоционально – оценочной лексики у детей с интеллектуальными нарушениями, мы выделяем два направления: понимание эмоционально – оценочной лексики и использование эмоционально – оценочной лексики младшими школьниками. Для выявления особенностей понимания эмоционально – оценочной лексики были применены следующие методики.

### **Методика 1. «Изучение понимания и обозначения эмоциональных состояний по вербально представленной ситуации»**

В данной серии используются в модифицированном варианте задания, описанные в исследовании С.А. Захаровой, Ю.А. Афонькиной (12).

Цель: определить и назвать эмоциональное состояние по услышанным высказываниям.

Материал для обследования: высказывания, описывающие ситуацию

представлены в приложении 2.

Максимальная оценка – 4 балла.

### **Методика 2. «Соотнесение графического изображения эмоций с фотографией детей»**

В данной серии используются в модифицированном варианте задания, описанные в исследовании Ч.Л. Измайловой (14).

Цель: определить и соотнести эмоциональное состояние по фотографии с пиктограммой.

Материал для обследования: набор пиктограмм с графическим изображением и 7 фотографий детей различных эмоциональных состояний представлены в приложении 2.

Максимальная оценка – 4 балла.

Во втором направлении обследования детей: использование эмоционально-оценочной лексики мы применили три методики:

### **Методика 3. «Изучение антонимических отношений»**

В данной серии используются в модифицированном варианте задания, описанные в исследовании И.Ю. Кондратенко (23).

Цель: изучение антонимических отношений, подбор антонимов к словам, входящим в состав эмоциональной лексики.

Для проведения исследования используются словосочетания и изолированные слова. Речевой материал подбирается в соответствии с программными требованиями обучения и воспитания детей.

Материал для обследования: изолированные слова (друг, плохой, грустный, ругать, плакать, тихо, противно, радостно) представлены в приложении 2.

Максимальная оценка – 4 балла.

### **Методика 4. «Изучение возможностей использования эмоционально-оценочной лексики в самостоятельной речи»**

Материал исследования: Для проведения исследования предлагается 3 картинки из рассказа В. Катаева «Грибы» (картины для составления рассказа представлены в приложении 3).

Цель: определить уровень активного словарного запаса детей, в частности использования эмоциональной лексики.

Процедура и инструкция: Ребенку предлагается внимательно посмотреть на картинки и по каждой составить небольшой рассказ. «Расскажи, пожалуйста, что произошло, что сделали ребята - почему у них разное выражение лица». При необходимости оказывается помощь.

Оценка ставится за каждый из составленных рассказов отдельно. Максимальная оценка – 12 баллов.

#### **Методика 5. «Изучение эмоционального слуха»**

Материал для обследования – модифицированная методика В.П. Морозова (33).

Цель: определить использование интонационной выразительности речи.

Детям предлагается произнести фразу с различной интонацией - радостно, грустно, удивленно. «Птицы улетели на юг», «В класс зашел учитель», «Мы пошли в кино». При необходимости оказывается помощь - показываем картинку с необходимым эмоциональным состоянием.

Полученные данные суммировались и соотносились с одним из уровней успешности:

27 – 23 баллов – высокий уровень,

22 – 15 баллов – средний уровень,

14 – 9 баллов – уровень ниже среднего,

ниже 8 баллов – низкий уровень,

Помимо баллов, полученные данные мы соотносили с процентами, которые высчитывались по пропорции:

27 баллов – 100%

23 баллов – х, далее  $x = 23 \times 100 \div 27$ ; выявили процент, который соответствует высокому уровню.

100 – 85% – высокий уровень,

81 – 55% – средний уровень,

51 – 33% – уровень ниже среднего,

ниже 29% – низкий уровень.

В обследовании мы выделяем два направления: понимание и использование эмоционально – оценочной лексики школьниками.

При обследовании понимания эмоциональной лексики, детям необходимо определить и назвать эмоциональное состояние по услышанным высказываниям.

В соответствии со спецификой нарушения данной группы детей инструкция повторялась многократно. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Школьники не понимали смысл фразы, поэтому не могли выразить эмоциональное состояние.

Помощь взрослого, в виде наводящих вопросов, не принимали. Для большей части школьников характерен эффект эхолалии, дети повторяли слова логопеда. Данная часть детей набрала 0 баллов.

Другая часть детей понимала эмоциональные отношения, но называла их с помощью взрослого – они получили минимальный балл за выполнение задания.

Подробный качественный анализ и полученный процент по результатам понимания каждого эмоционального состояния представлен ниже таблицы.

Подробные результаты и оценки представлены в таблице 2.1.

Где 0 – отказ или неверный ответ, 1 – назвал эмоцию с помощью взрослого, 2 – назвал самостоятельно, 3 – назвал самостоятельно и объяснил, почему так, а не иначе.

Полученные результаты суммировались, затем переведены в проценты

и выведен уровень, который соответствует следующей разбалловке.

100-80% - высокий уровень,

79 – 50% средний уровень,

49 – 30% уровень ниже среднего,

Ниже 29% низкий уровень

Таблица 2.1

**Результаты методики 1 (в баллах)**

№	Инициалы	Интерес	Радость	Гнев	Печаль	Страх	Отвращение	Удивление	Общий балл
1.	Даниэль Ж.	1	3	2	1	2	0	1	<b>1.4</b>
2.	Александра К.	0	1	1	0	1	0	0	<b>0.4</b>
3.	Николай П.	1	2	2	1	2	0	1	<b>1.2</b>
4.	Анна М.	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
5.	Татьяна Д.	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
6.	Екатерина В.	0	1	0	0	0	0	0	<b>0.1</b>
7.	Виктор С.	1	3	2	1	1	0	1	<b>1.2</b>
8.	Богдан Б.	1	3	2	0	1	0	1	<b>1.1</b>
9.	Остап С.	0	1	0	1	0	0	0	<b>0.2</b>
10.	Евгений П.	1	3	1	1	2	0	1	<b>1.2</b>
11.	Алиса В.	0	2	1	0	0	0	0	<b>0.4</b>
12.	Владимир Р.	0	2	1	0	0	0	0	<b>0.4</b>
13.	Дарья К.	0	2	1	0	0	0	0	<b>0.4</b>
14.	Мария П.	1	3	2	1	2	0	0	<b>1.2</b>
15.	Александра Н.	0	2	2	1	0	0	1	<b>0.8</b>
Итого:		6	28	17	7	11	0	6	<b>10.7</b>
Процент		13%	62%	37%	15%	24%	0%	13%	<b>17%</b>
Уровень		Н	С	НС	Н	Н	Н	Н	<b>Н</b>

Как видно из таблицы 40% обучающихся назвали эмоциональное состояние «интерес», но с помощью взрослого; остальные 60% затруднились в ответе, а именно возникли сложности с пониманием инструкции – соответственно 0 баллов за задание. Общий процент по данному состоянию равен 13, что соответствует низкому уровню понимания и обозначения эмоционального состояния интерес.

Эмоциональное состояние – радость, доступно для понимания 86 % школьников с интеллектуальными нарушениями. А именно понимание эмоции «радость» 14% не справились с заданием, 20% - назвал эмоцию с

помощью взрослого, 33% - назвал самостоятельно, 33% - назвал самостоятельно и объяснил, почему так, а не иначе. Общий процент по данному состоянию равен 62, что соответствует среднему уровню понимания и обозначения эмоционального состояния радость.

Эмоциональное состояние – гнева доступно для понимания 73% обучающихся, из них 40% определили самостоятельно, а 33% с помощью взрослого называли близкую по значению эмоцию злости, При этом дети говорили свои действия, если бы они оказались в данной ситуации. Остальная часть детей - 26%, при ответе на вопрос еще раз повторяла ситуацию, эффект эхолалии. Можно предположить, что данное состояние не распознано детьми, так как было предложено слишком длинное описание ситуации, несмотря на то, что экспериментатор прочитывал задание несколько раз. Общий процент по данному состоянию равен 37, что соответствует уровню ниже среднего понимания и обозначения эмоционального состояния гнев.

Эмоциональное состояние – печаль доступно для понимания 46% обучающихся, которые набрали минимальный балл за задание – называли эмоцию с помощью взрослого, при подробном объяснении и стимульных вопросов. 54% не справились с заданием. Общий процент по данному состоянию равен 15, что соответствует низкому уровню понимания и обозначения эмоционального состояния печаль.

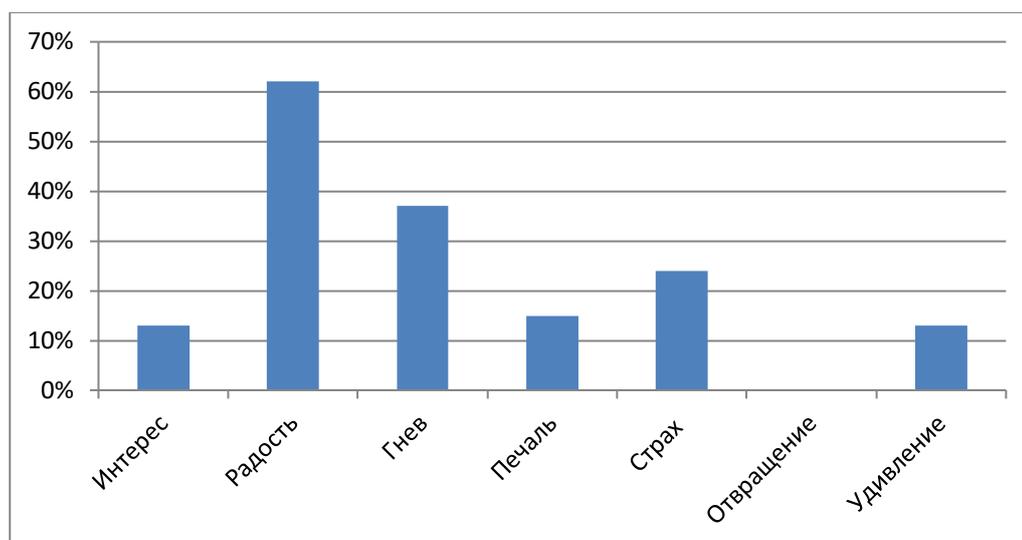
Эмоциональное состояние – страха доступно для понимания 46% обучающихся, из которых 20% отвечали с помощью, а 26% смогли назвать самостоятельно. 54% детей вместо эмоции называла действие, которое они бы сделали – «убежал, бежать». Общий процент по данному состоянию равен 24, что соответствует низкому уровню понимания и обозначения эмоционального состояния страх.

Отвращение: единицы называли, что руки грязные, но эмоцию никто не назвал. Соответственно дети не знают, что такое отвращение.

Эмоциональное состояние – удивления доступно для понимания 40% детей, все они отвечали с помощью. Экспериментатор продемонстрировал на себе данное эмоциональное состояние с помощью мимики и вздоха, дети повторили это и ответили на поставленный вопрос. Остальным 60% никакая стимульная помощь не помогала, а при вопросе «Что ты почувствуешь, когда увидишь, что на деревьях растут бананы?», дети отвечали съем их. Общий процент по данному состоянию равен 13, что соответствует низкому уровню понимания и обозначения эмоционального состояния удивления.

Общий балл высчитывался по формуле среднего арифметического: (сумма всех баллов) делено на 7.

На рисунке 2.1 наглядно продемонстрирован уровень понимания и обозначения эмоциональных состояний по вербально представленной инструкции.



**Рис. 2.1 Уровень понимания и обозначения эмоциональных состояний по вербально представленной инструкции**

Таким образом, диаметрально противоположные эмоции радости и гнева доступны и поняты детьми. А эмоции интереса, удивления, страха, печали доступны детям на низком уровне. Эмоциональное состояние отвращения не понято детьми.

Первая методика показала, что у детей бедный словарный запас, так как некоторые дети разделяли эмоциональные состояния на «хорошие и не хорошее».

При выполнении второй методики, суть которой состояла в соотнесении фотографий детей с пиктограммами выявлены результаты, которые представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

### Результаты методики 2 (в баллах)

№	Инициалы	<u>Интерес</u>	<u>Радость</u>	<u>Гнев</u>	<u>Печаль</u>	<u>Страх</u>	<u>Отвращение</u>	<u>Удивление</u>
1.	Даниэль Ж.	1	1	1	1	1	1	1
2.	Александра К.	0	1	1	0	1	0	0
3.	Николай П.	1	1	1	1	1	0	1
4.	Анна М.	0	1	0	1	0	0	1
5.	Татьяна Д.	0	1	0	1	0	0	0
6.	Екатерина В.	0	1	0	1	0	0	0
7.	Виктор С.	1	1	1	1	1	0	1
8.	Богдан Б.	1	1	1	0	1	1	1
9.	Остап С.	0	1	0	1	0	0	0
10.	Евгений П.	1	1	1	1	1	1	1
11.	Алиса В.	0	1	1	0	0	0	0
12.	Владимир Р.	0	1	1	0	0	0	0
13.	Дарья К.	0	1	1	0	0	0	0
14.	Мария П.	1	1	1	1	1	1	0
15.	Александра Н.	0	1	1	1	0	0	1
Итого:		6	15	11	7	7	4	6
Процент		40%	100%	73%	46%	46%	26%	40%
Уровень		НС	В	С	НС	НС	Н	НС

Дети путали фотографию и пиктограмму: печаль и гнев, верно отмечали радость. Школьники испытывали частые ошибки при различении тонких оттенков чувств (интерес, радость, удивление), а также единичные

ошибки в различении ярко выраженных эмоциональных состояний (печаль, страх).

Как видно из таблицы 40% обучающихся соотнесли эмоциональное состояние «интерес»; остальные 60% затруднились в ответе, а именно возникли сложности с пониманием инструкции – соответственно 0 баллов за задание. Выявленный процент соответствует уровню ниже среднего при обозначения эмоционального состояния интерес.

Эмоциональное состояние – радость, доступно для понимания 100 % школьников с интеллектуальными нарушениями. А именно понимание эмоции «радость» обозначили все дети. Выявленный процент соответствует высокому уровню обозначения эмоционального состояния радость.

Эмоциональное состояние – гнева доступно для понимания 73% обучающихся. Остальная часть детей - 26% путали эмоцию гнева с печалью или страхом. Можно предположить, что данное состояние не распознано детьми, так как есть не существенная разница гнева и печали, гнева и страха. Общий процент по данному состоянию равен 73, что соответствует среднему уровню обозначения эмоционального состояния гнев.

Эмоциональное состояние – печаль доступно для понимания 46% обучающихся, которые набрали минимальный балл за задание – называли эмоцию с помощью взрослого, при подробном объяснении и стимульных вопросов. 54% не справились с заданием. Общий процент по данному состоянию равен 46, что соответствует уровню ниже среднего при обозначении эмоционального состояния печаль.

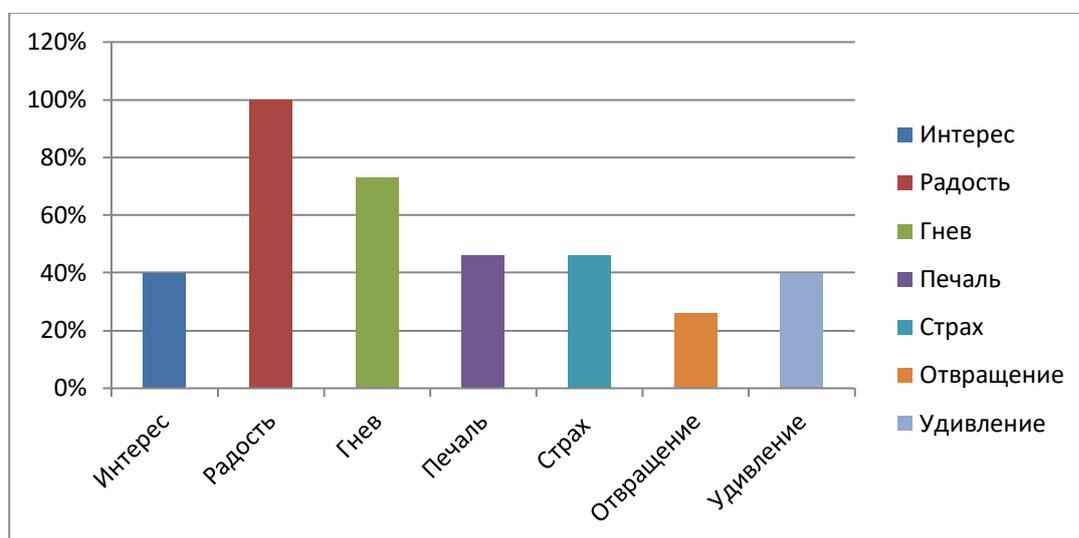
Эмоциональное состояние – страха доступно для понимания 46% обучающихся. 54% детей вместо эмоции страха соотносили с пиктограммой удивления или гнева. Общий процент по данному состоянию равен 46, что соответствует уровню ниже среднего при обозначении эмоционального состояния страх.

Эмоциональное состояние-отвращение доступно для понимания 26% обучающихся. 74% детей не опознали эмоциональное состояние, а

ошибались и заменяли его на печаль, интерес, гнев. Соответственно дети не знают, что такое отвращение. Выявленный процент соответствует низкому уровню обозначения эмоционального состояния отвращение.

Эмоциональное состояние – удивления доступно для понимания 40% детей, все они отвечали с помощью. Остальным 60% данное состояние не доступно в понимании и обозначении. Общий процент по данному состоянию равен 40, что соответствует уровню ниже среднего при обозначения эмоционального состояния удивления.

На рисунке 2.2 наглядно продемонстрирован уровень соотнесения графического изображения эмоций с фотографией детей.



**Рис. 2.2 Уровень соотнесения графического изображения эмоций с фотографией детей.**

Вторая часть обследования, направленная на исследование экспрессивной лексики, позволила определить. Что при изучении антонимических отношений большинство детей не подобрали противоположных слов, некоторые говорили с частицей не «не тихо, не радостно и пр.»; частыми ошибками детей было использование смысловых замен на основе: замены частей речи «злюка-добрый, трус-храбрый» и др.

Во время обследования использования эмоционально-оценочной лексики дети, которые набрали минимальное количество баллов, составили

не завершённый рассказ по наводящим вопросам, встречаются аграмматизмы, семантически далекие словесные замены, выразительные средства речи не используются; проявляют пониженные эмоциональные состояния через приведенную, подсказанную конкретную ситуацию. Дети, которые имеют средний уровень, составили рассказ со стимульной помощью, который имеет тенденцию к стереотипности грамматического оформления, неточное словоупотребление, эмотивная лексика мало используется, наблюдается преобладание слов с широким значением; дети самостоятельно называют эмоциональное состояние, выделяют экспрессию в целом или перечисляют ее элементы, описывают ее.

Все дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов. Рассказ состоял из несвязанных между собой предложений.

«Бабушка и девочка. Грибы собирали-веселье. Есть пошли.» «Бабушка и мальчик, грибы. Грустные. Много грибов поели, зубы заболели и голова болит. Пошли в лес за грибами. Нельзя кушать.», «Девочка и мамочка. Девочка плачет мама ругает за это.»

«Грибы. Мама лицо хорошее, веселые.» «Плохое у них настроение. Идти домой, делать уроки- от этого грустно. Их надо в ведро положить» «Плохое. Идти в лес собирай грибы. Ядовитые кушать нельзя – живот будет болеть.»

В оформлении предложений отмечаются множественные грамматические ошибки. Поэтому рассказ выстроен не целостно и не логично. Многим детям требовалась дополнительная помощь, кому то в виде наводящих вопросов, кому то нужно было два – три раза повторять инструкцию.

Отмечается, что все дети использует схожие слова, называющие чувства: «мама была недовольна, дочка грустит, веселые эмоции, они не рады», и слова, в которых эмоциональное отношение выражается грамматически: «доча, сынок», слова – оценки: «это хорошие грибы, ты

молодец, они радостные ». Большая часть детей непосредственно излагает увиденное, не используя эмоциональную лексику.

При выполнении третьей методики двое из пяти детей оказались не способными его выполнить, три человека выполнили не верно. Несмотря на то, что фразы выбраны из повседневной жизни, дети с трудностями выполнили задание. Семеро детей воспроизвели фразы радостно, сложнее всего было назвать предложенные фразы удивленно.

После проведения всех исследований были выявлены следующие результаты. Результаты исследования детей с нарушением интеллекта и уровень успешности приведены в таблице 2.3.

Таблица 2.3

**Результаты исследования эмоционально – оценочной лексики у детей контрольной группы (в баллах)**

№	Инициалы	М.1	М.2	М.3	М.4	М.5	Всегобаллов/ уровень успешности
1.	Даниэль Ж.	1.4	3	2	3	1	11/НС
2.	Александра К.	0.4	1	1	3	1	6/Н
3.	Николай П.	1.2	2	2	3	0	8/Н
4.	Анна М.	0	2	1	1	0	4/Н
5.	Татьяна Д.	0	1	0	1	1	3/Н
6.	Екатерина В.	0.1	1	1	2	0	4/Н
7.	Виктор С.	1.2	2	0	1	1	5/Н
8.	Богдан Б.	1.1	0	1	0	0	2/Н
9.	Остап С.	0.2	1	1	0	1	3/Н
10.	Евгений П.	1.2	2	2	3	1	9/Н
11.	Алиса В.	0.4	2	1	3	1	7/Н
12.	Владимир Р.	0.4	2	1	0	0	3/Н
13.	Дарья К.	0.4	1	1	3	1	6/Н
14.	Мария П.	1.2	2	2	2	1	8/Н
15.	Александра Н.	0.8	1	1	3	1	5/Н

Как видно из таблицы большинство детей показали низкий уровень развития. Большинство школьников не понимали инструкцию, долго размышляли и отвечали неверно в силу своих интеллектуальных

особенностей. Низкий уровень у 93% обучающихся – 14 детей, один ребенок набрал 11 баллов, что соответствует уровню ниже среднего 7%.

Результаты исследования детей с речевой патологией существенно отличаются от результатов детей с интеллектуальными нарушениями, что отражено в таблице 2.4

Таблица 2.4

**Результаты исследования эмоционально – оценочной лексики у  
детей контрольной группы (в баллах)**

№	Инициалы	М.1	М.2	М.3	М.4	М.5	Всегобаллов/ уровень успешности
1.	Дарья З.	2	2	1	4	3	12/НС
2.	Иван К.	2	2	3	6	3	13/НС
3.	Данил А.	1	2	0	3	2	8/Н
4.	Никита Г.	3	3	1	6	2	13/НС
5.	Данил А.	3	2	3	5	2	15/С
6.	Жанна М.	2	2	1	5	1	11/НС
7.	Андрей К.	4	3	3	9	3	22/С
8.	Мария Д.	2	2	1	3	3	11/НС
9.	Виктория Т.	2	2	1	5	2	12/НС
10.	Денис Л.	2	2	2	5	2	13/НС
11.	Дарья О.	3	3	1	6	3	16/С
12.	Кирилл Б.	3	2	1	4	2	12/НС
13.	Татьяна А.	2	2	1	5	2	12/НС
14.	Виктория П.	1	2	0	3	2	8/Н
15.	Юрий П.	4	3	3	9	3	22/С

Как видно из таблицы большинство детей показали уровень ниже среднего развития. Школьники либо долго размышляли и давали хорошие ответы, либо спешили и ошибались.

При обследовании понимания эмоциональной лексики – школьники понимали эмоциональные отношения, но называли их с помощью взрослого. Дети называли близкие по смыслу значения, например: вместо эмоции удивления – называли смешное настроение, вместо отвращения- неприятные эмоции или отвечали «плохое настроение». Вместо эмоции гнева дети называли «печаль», «плохое грустное» или же описывали какие ребята- злые,

плохие. При этом не было детей, которые называли эмоции диаметрально противоположные: радость- злость, что свидетельствует о сохранности мыслительных способностей.

При выполнении второй методики, суть которой состояла в соотнесении фотографий детей с пиктограммами, школьники испытывали частые ошибки при различении тонких оттенков чувств (интерес, радость, удивление), а также единичные ошибки в различении ярко выраженных эмоциональных состояний (печаль, страх).

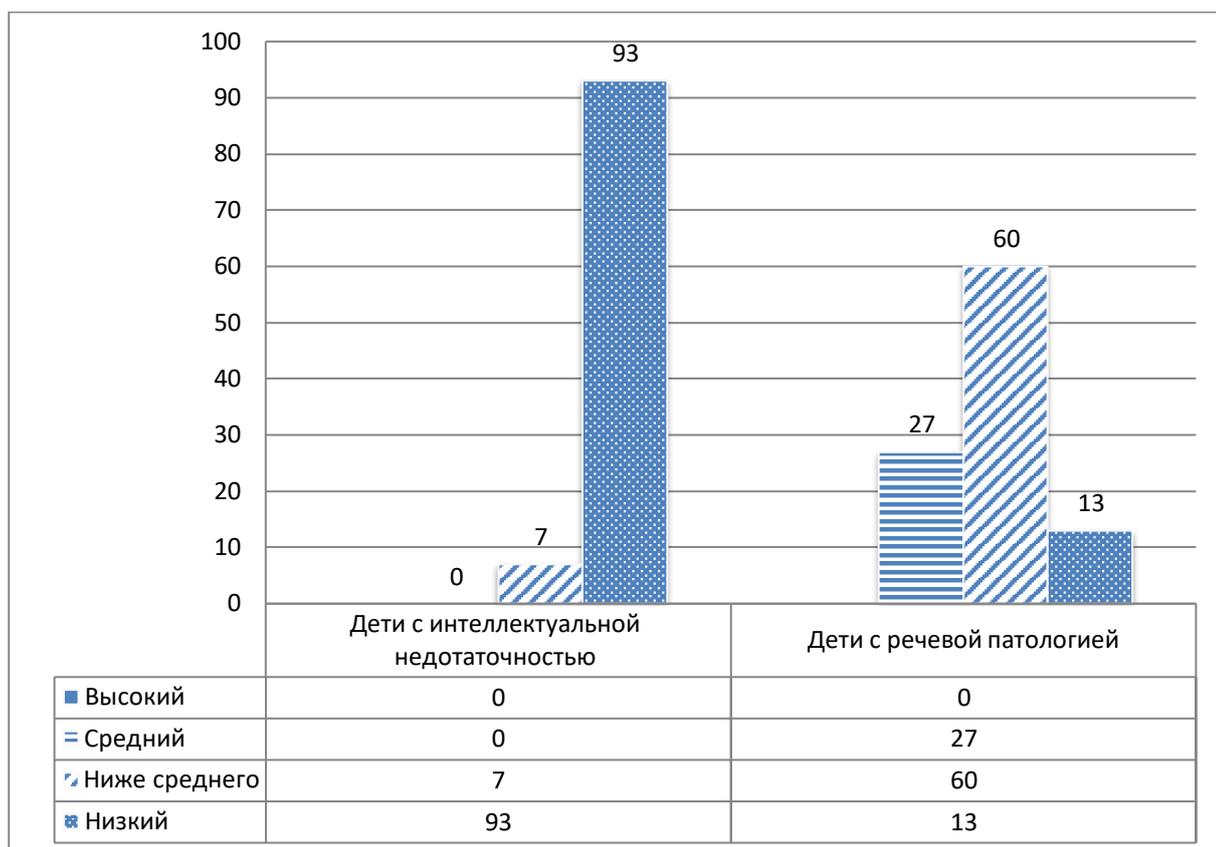
При подборе антонимов частыми ошибками детей было использование смысловых замен на основе: замены частей речи «злюка-добрый, трус-храбрый», ответы с частицей «не»: «друг-недруг, злюка-незлѐка» и др.

Во время обследования использования эмоционально-оценочной лексики, дети которые набрали минимальное количество баллов, составили не завершённый рассказ по наводящим вопросам, встречаются аграмматизмы, семантически далекие словесные замены, выразительные средства речи не используются; проявляют пониженные эмоциональные состояния через приведенную, подсказанную конкретную ситуацию. Дети, которые имеют средний уровень, составили рассказ со стимульной помощью, который имеет тенденцию к стереотипности грамматического оформления, неточное словоупотребление, эмотивная лексика мало используется, наблюдается преобладание слов с широким значением; дети самостоятельно называют эмоциональное состояние, выделяют экспрессию в целом или перечисляют ее элементы, описывают ее.

Отмечается, что все дети используют схожие слова, называющие чувства: «мама была недовольна, дочка грустит, веселые эмоции, они не рады», и слова, в которых эмоциональное отношение выражается грамматически: «доча, сынок», слова – оценки: «это хорошие грибы, ты молодец, они радостные». Большая часть детей непосредственно излагает увиденное, не используя эмоциональную лексику.

При выполнении третьей мелодики шесть школьников допускали некоторые ошибки. Их сложность состояла в произнесении фразы удивленно. Одному из детей потребовалась помощь взрослого. Остальные пятеро самостоятельно и качественно справились с заданием.

На рисунке 2.3 наглядно представлены данные результатов обследования



**Рис. 2.3 Сравнительная диаграмма уровня сформированности эмоционально-оценочной лексики младших школьников с ОНР и с интеллектуальными нарушениями**

Таким образом, как видно из рисунка 2.3 имеется существенная разница в результатах обследования детей с речевой патологией и с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальные показатели подтверждают литературные данные о том, что у детей с ОНР эмоционально – оценочная лексика сформирована лучше, чем у детей с нарушением интеллекта.

Особенности эмоционально-оценочной лексики состоят в том, что дети с нарушением интеллекта в самостоятельной речи не используют эмоционально-оценочную лексику.

Испытывают трудности при различении тонких оттенков чувств (интерес, радость, удивление), а также в различении ярко выраженных эмоциональных состояний (печаль, страх). Самой доступной эмоцией для детей была эмоция радости, эмоция отвращения детьми не понята, остальные пять эмоциональных состояния соответствовали уровню ниже среднего. Особенность использования антонимические отношений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью состояла в замене детьми слов антонимов, на повтор исходного слова с частицей не.

Дети с нарушением речи использовали смысловые замены на основе частей речи, при подборе антонимов характерной ошибкой было употребление слов с частицей «не», данные пары слов не являются антонимами. Составляя рассказ, дети чаще используют слова, выражающие чувства: ругает, расстроен, обрадовалась, грустно, слова, выражающие оценку используют реже: плохие, хорошие, слова, выражающие эмотивность с помощью суффиксов использовались крайне мало: доча, сынок.

Полученные результаты, позволяют говорить о необходимости логопедической работы по формированию эмоционально – оценочной лексики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

## **2.2 Этапы и содержание логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью**

Теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, проведенное практическое изучение уровня сформированности эмоционально – оценочной лексики у младших школьников с

интеллектуальными нарушениями позволили говорить о необходимости оптимизации логопедической работы по формированию эмоционально – оценочной лексики, которая бы учитывала:

1. Когнитивные и речевые особенности младших школьников с нарушениями интеллекта;

2. Особенности эмоционально – оценочной лексики.

Основные направления по формированию эмоционально – оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из ведущих направлений в специальной психологии является социализация и адаптация особых детей в среду сверстников с нормальным ходом развития. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) "Об образовании в Российской Федерации" статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, суть которого состоит в, обучении и воспитании детей с ОВЗ в обычные образовательные учреждения, не являющимися коррекционными в одном классе с детьми не имеющими нарушений развития». К детям с ограниченными возможностями здоровья относят детей с интеллектуальной недостаточностью, у этих детей в силу имеющегося нарушения возникают сложности при взаимодействии с окружающими. Одной из нарушенных сфер развития является интеллектуальная сфера. Нарушена речь как система: трудности процесса восприятия и понимания речи на различном уровне; также нарушение эмоциональной, поведенческой сфер личности. Это объясняет те проблемы, с которыми сталкиваются дети, и работающий с ними педагогический персонал, родители.

При работе по формированию эмоционально – оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью основным направлением является развитие эмоциональной сферы, данная работа может проводиться психологом на коррекционных занятиях. Так как

без основных, базовых знаний об эмоциях дальнейшая работа над эмоционально – оценочной лексикой невозможна.

Поэтому первый блок упражнений посвящен знакомству с миром эмоций. Цель подготовительного этапа - формирование пассивного словаря, путем расширения знаний об эмоциях. Второй блок предполагает строить работу на закреплённом материале об эмоциях, чувствах и перевод слов из пассивного в активный словарный запас. Цель основного этапа – развитие активного словаря обучающегося. Третий блок предполагает, что словарь младшего школьника наполнен словами эмоционально – оценочной лексики, и поэтому идет работа над введением слов в связную речь, то есть свободное использование слов оценок. Цель заключительного этапа – формирование навыка использования эмоционально – оценочной лексики в самостоятельной речи.

Следует обратить внимание на специфические особенности детей и с этим учетом строить логопедическую работу. Желательно учитывать следующие рекомендации:

1.Создание положительной эмоциональной среды, что предполагает: применение средств, способных поднятию настроения, преодоление дискомфорта, отрицательных эмоций.

2.Установление положительного эмоционального контакта с ребенком, создать доверительные отношения.

3.Обогащение и стимулирование эмоционального развития обучающегося. Путем развития умения определять эмоциональное состояние на лицах людей, животных и свое.

4. Взаимосвязанная работа с педагогом – психологом, который обеспечит снятие напряжения, негативных эмоциональных состояний.

5. Продолжительность занятия определяется индивидуально. Минимальное время работы с рабочей тетрадью 5-10 минут, максимум 20 минут. Это учитывает истощаемость школьника, загруженность предыдущими заданиями на уроках.

6. Тетрадь выступает как часть занятия.

Только при соблюдении выделенных условий эффективность логопедической работы достигнет максимума.

Для формирования указанных умений, на наш взгляд, будет эффективно воздействие на наглядный, тактильный и слуховой анализаторы. Данный подход обусловлен спецификой нарушений у детей этой категории, зачастую умственная отсталость является одним из множества нарушений. Например, недостаточность интеллекта и нарушение зрения. В связи с этим возникают сложности в проведении логопедической работы,

Для детей с интеллектуальными нарушениями наглядность способствует дополнительной помощи, привлечению внимания, лучшему запоминанию при логопедической работе. Тактильные ощущения дополняют информацию, полученную от зрительного и слухового анализатора.

Рабочая тетрадь построена с учетом психологических особенностей детей. Мы отобрали картинный материал с учетом особенностей внимания младших школьников с нарушением интеллекта: трудностью его привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, быстрой и легкой отвлекаемостью, неустойчивостью, рассеянностью, низким объемом. Рабочая тетрадь содержит красочный картинный материал, задания различной направленности, короткие упражнения. Последовательность упражнений построена от простого к сложному. Также прослеживается определенная система помощи в работе над упражнением. Если ребенок затрудняется ответить, он может воспользоваться подсказкой после упражнения.

Разработанные дидактические пособия дополняют задания, представленные в рабочей тетради. Мы рекомендуем использовать систему: дидактическая игра и рабочая тетрадь.

Логопедическое занятие с использованием рабочей тетради имеет свои особенности. При планировании такого занятия мы учитывали следующие правила:

- продолжительность занятия не более – 20 минут;
- тетрадь используется, как часть занятия;
- выделенные задания соответствуют определенной теме и количеству упражнений, которые желательно выполнить;
- учет индивидуальных особенностей ребенка (возможно уменьшение количества упражнений);
- периодичность – 1-2 раза в неделю;
- индивидуальное дозирование нагрузки при зрительных нарушениях.

В процессе реализации системы логопедической работы следует применять следующие формы и методы работы:

1) Практические (упражнения, игры с правилами: словесные, моделирование и анализ заданных ситуаций, этюды, свободное и тематическое рисование).

2) Наглядные (наблюдение, рассматривание рисунков и фотографий).

3) Словесные (беседа, рассказ, совместное рассказывание стихотворения и прочее).

В рамках этой системы была разработана логопедическая тетрадь по формированию эмоционально – оценочной лексики у детей с нарушением интеллектуальной сферы, были разработаны методические рекомендации.

В логопедической работе мы выделяем два направления: развитие импрессивной и экспрессивной сторон эмоционально – оценочной лексики у детей с интеллектуальными нарушениями. Направления соответствуют 3 этапам: подготовительный, основной и заключительный.

Выделенные этапы взаимосвязаны между собой и последовательно переходят из одного в другой. Подготовительный этап соответствует работе над импрессивной речью, а основной и заключительный над экспрессивной.

I этап – подготовительный - формирование навыка понимания и применения эмоций;

II этап – основной - обогащение активного словаря эмоционально оценочной лексикой;

III этап – заключительный - обогащение активного словаря и введении в самостоятельную речь.

Рассмотрим их подробнее в таблице 2.5

Таблица 2.5

**Этапы и направления логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы**

Этапы	Направления	Приемы
I этап:	Формирование навыка понимания и применения эмоций	Беседа-объяснение по теме «Что такое эмоции?», Игра «Превращения в животных», «Угадай эмоции!», Игра «Покажи и угадай эмоцию», Игра «Передача эмоций по кругу», «Определи эмоцию», Игра «Составь эмоцию» Чтение художественной литературы и определение эмоциональных характеристик персонажей, «Этюды».
II этап:	Обогащение активного словаря эмоционально – оценочной лексикой	Прослушивание рассказов, стихотворений и беседа по вопросам, Игра «Эмоциональное домино», «Добавление слов в словосочетания», «Составление словосочетаний с синонимическими словами», «Составление словосочетаний со словами противоположного значения».
III этап:	Обогащение активного словаря и введение в самостоятельную речь эмоционально – оценочной лексикой	«Составление предложений с заданным словом», «Распространение предложений синонимами», «Дополнение предложений антонимами», Пересказ текста с элементами творчества, «Составление рассказов по сюжетной картине»,

## I этап – подготовительный.

**Цель подготовительного этапа** – формирование пассивного словаря, путем расширения знаний об эмоциях.

Для решения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- знакомство детей с основными эмоциями людей,
- формирование умения изображать различные эмоции,
- формирование умения определять эмоцию по словесной инструкции.

Подготовительный этап соответствует первому блоку в рабочей тетради.

I блок - подготовительный этап, работа над импрессивной стороной речи. Упражнения I блока представлены на рисунке 2.4.

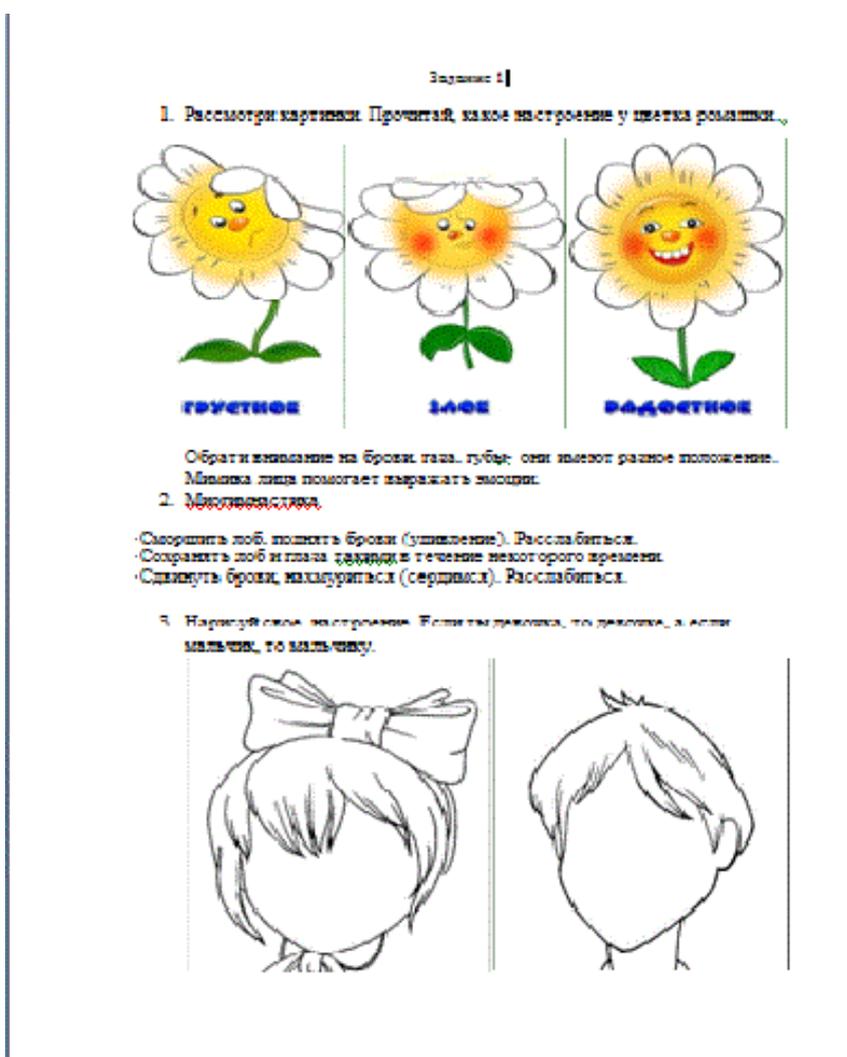


Рис. 2.4 Примерные упражнения первого блока

## Задание 1

## Упражнение 1

**Цель** - узнавание эмоции по картинке.

Ребенку необходимо объяснить, что у каждой эмоции разное положение бровей, глаз, губ – это называется мимика лица, она помогает выражать эмоции.

## Упражнение 2

**Цель** - совершенствование умения выражать удивление, сердитость.

## Упражнение 3

**Цель** - закрепление пройденных эмоций, развитие памяти, мелкой моторики рук.

## Упражнение 4

**Цель**- закрепление названий эмоций с ее изображением.

**II этап – основной.**

**Цель основного этапа**– развитие активного словаря обучающегося.

Для решения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- пополнение активного словаря ребенка эмоционально окрашенными словами,
- развитие умения подбирать антонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики,
- развитие умения подбирать синонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики,
- развитие интонационной выразительности речи.

Основной этап – соответствует второму блоку в рабочей тетради.

II блок – основной этап, работа над экспрессивной стороной речи.

Упражнения II блока представлены на рисунке 2.5.

2. Соедини линией слова из первого столбика со словами из второго. Назови, получившиеся словосочетания.

радостный	пес
счастливый	мальчик
веселый	мишка



3. Слова радостный и веселый дружат. Это слова друзья (синонимы), они похожи друг на друга по смыслу.

Придумай словосочетания, со словами радостный, веселый, счастливый.

---



---



---

4. Прочитайте текст.

Веселый мальчик гулял на улице. На улице светило солнце. Даже собака играла и веселилась.

5. Заменяй картинку словом – эмоцией.



мальчик гулял на улице. На улице светило солнце.



Даже собака играла и \_\_\_\_\_.

Ответ: веселый/радостный; веселилась/радовалась.

## Рис. 2.5 Примерные упражнения второго блока

### Задание 1

#### Упражнение 1

**Цель-** ознакомление детей с эмоциональным состоянием: веселье, удивление.

Путем прочтения стихотворения ребенок пополняет свой словарный запас. Прочитав или прослушав стихотворение ребенку, необходимо ответить на вопросы. Если он затрудняется, то ему оказывается помощь в виде подсказки взрослого.

#### Упражнение 2

**Цель-** обогащение словаря ребенка словами синонимами (радостный, веселый). Если обучающийся ранее не встречался с такими словами, то

необходимо объяснить, что это слова – друзья, они могут заменять друг друга. Для наглядности предложен зрительный образец.

### Упражнение 3

**Цель-** пополнение активного словаря ребенка. Ему предлагается составить словосочетания с определенными словами.

### Упражнение 4

**Цель-** пополнение как пассивного, так и активного словаря ребенка. Совершенствование навыка чтения и развитие ВПФ.

### **III этап – заключительный.**

**Цель заключительного этапа** – формирование навыка использования эмоционально – оценочной лексики в самостоятельной речи.

Для решения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- развитие умения подбирать антонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики,
- развитие умения подбирать синонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики,
- развитие интонационной выразительности речи,
- формирование умения составлять рассказ по картинке с помощью взрослого и самостоятельно.

Заключительный этап – соответствует третьему блоку в рабочей тетради. III блок – заключительный этап, работа над экспрессивной речью. Высказывание своих мыслей с помощью речи.

Упражнения III блока представлены на рисунке 2.6.

### Задание 1

#### Упражнение 1

**Цель**–научить понимать смысла пословиц.

*С помощью взрослого школьник рассказывает о смысле пословицы. И отвечают на вопросы.*

#### Упражнение 2

**Цель** – сказать основную мысль прослушанного стихотворения.

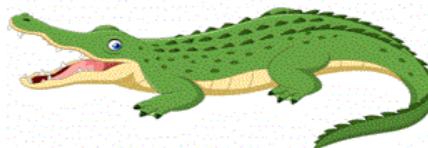
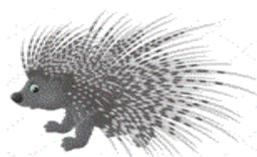
## Упражнение 3

**Цель** - составить по сюжетной картинке рассказ.

*При возникни трудностей учитель – логопед оказывает помощь в виде стимульных вопросов.*

## 1. Послушай стихотворение В. Дж. Смит "Час потехи"

Ура! Как раз  
Потехе час!  
Расхохотался Дикобраз.  
Ха-ха!  
Хи-хи сейчас же подхватил  
Веселый Крокодил. -  
Ха-ха! Хи-хи!  
Хе-хе! откликнулся  
Жираф,  
Высоко голову задрал. -  
Хи-хи! Хе-хе!  
Хо-хо! раздался хохот Льва.  
Уху! отозвалась Сова. -  
Хе-хе! Хо-хо! Ух-ух!  
Смеялись все и млад и стар.



Ответь на вопросы:  
Какое настроение у тебя возникает?  
Назови главных героев.

### Рис. 2.6 Примерные упражнения третьего блока

При проведении логопедической работы необходимо учитывать взаимодействие специалистов школы. На каждом из этапов важна помощь как логопеда, так и психолога, учителя, воспитателя и родителей для закрепления материала в домашних условиях. Подробно данное взаимодействие представлено в таблице 2.6.

Таблица 2.6

## Взаимодействие специалистов при формировании эмоционально – оценочной лексики

Этап	Задачи	Взаимодействие специалистов
<b>I этап – подготовительный</b>	-знакомство детей с основными эмоциями людей, -формирование умения изображать различные эмоции, -формирование умения определять эмоцию по словесной инструкции.	Психолог + логопед, родители
<b>II этап – основной</b>	-пополнение активного словаря ребенка эмоционально окрашенными словами, -развитие умения подбирать антонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, -развитие умения подбирать синонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, развитие интонационной выразительности речи.	Логопед + дефектолог, воспитатель, учитель, психолог, родители
<b>III этап – заключительный</b>	-развитие умения подбирать антонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, -развитие умения подбирать синонимы к словам, входящим в состав эмоциональной лексики, -развитие интонационной выразительности речи, - формирование умения составлять рассказ по картинке с помощью взрослого и самостоятельно.	Логопед + Учитель, дефектолог, воспитатель, родители

Как видно из таблицы 2.6 на первом этапе первостепенная роль принадлежит психологу, который будет работать над формированием эмоциональной сферы личности ребенка. Должна быть проделана предварительная работа, для того чтобы ребенок смог осознавать свои эмоции и эмоции окружающих.

На втором и третьем этапе подключается воспитатель и учитель, с помощью которых будет происходить закрепление материала. На уроках литературы, при прочтении и разборе произведений, на уроках изобразительного искусства, музыке. Родители важны на каждом их этапов, так как в домашних условиях будут закреплять полученные знания в школе, что сделает работу эффективней.

Помимо рабочей тетради в процессе логопедической работы можно использовать дополнительный материал: дидактические пособия.

Д/И «Эмоциональное панно», «Эмоциональное домино», «Часики настроений», «Какой я?», «Секретик», «Эмоцию меняй – пальцами передвигай!», «Озорной многоугольник», «Пазл».

Краткая характеристика пособия «Эмоциональное панно»: выполнение пособия в виде конструктора позволяет ребенку не только знакомится с миром эмоций человека, но и развивать наблюдательность, фантазию, усидчивость, память, мелкую моторику рук, а следовательно, и речь.

Цель - закрепить образы различных эмоций.

Методика выполнения: при индивидуальной работе следует ознакомить школьника с лицом человека, попросить показать глаза, рот, нос, уши, волосы, брови. Можно изменять положения деталей лица.

Для ознакомления с эмоциями человека рекомендуется попросить ребенка собрать портрет в спокойном состоянии, а затем вводить другие брови, рты, изменять положение глаз, бровей, рта для получения портрета в другом эмоциональном состоянии.

Для развития наблюдательности можно воспользоваться следующим упражнением. Взрослый собирает портрет человека и демонстрирует его ребенку. Через некоторое время портрет убирают, вносят в него некоторые изменения и вновь предъявляют ребенку, который должен рассказать что было изменено.

Второе упражнение на развитие наблюдательности, речи ребенка заключается в том, что ему предъявляют заранее собранный портрет человека. Через одну – две минуты портрет убирают. Ребенок должен по памяти описать изображенную эмоцию по схеме: выражение лица: уши (приподняты или опущены), рот (губы в улыбке или опущены), брови (подняты, опущены, сдвинуты) и пр.

Д/И «Эмоциональное домино» краткая характеристика пособия, оно состоит из набора карточек, разделенных на две части. Дидактическая игра поможет ребенку развивать мышление, память, мелкую моторику рук.

Цель – соотнести нарисованную эмоцию с пиктограммой.

Методика выполнения: ребенок раскладывает перед собой карточки таким образом, чтобы получилась цепочка. При этом он соотносит эмоцию радости с пиктограммой радости, эмоцию грусти с пиктограммой грусти.

Д/И «Часики настроений» краткая характеристика пособия, игра состоит из циферблата и стрелки, которая указывает на эмоцию.

Цель – определять свое настроение и уметь находить его среди предложенных, развитие мимики лица.

Методика выполнения: ребенку предлагается с помощью стрелки показать ту эмоцию, которую он испытывает в начале занятия и конце. Также можно предложить изобразить ее на своем лице.

Д/И «Какой я?» краткая характеристика пособия, игра состоит из следующих частей: туловища и голов с разным настроением.

Цель – определять свое настроение и уметь находить его среди предложенных, развитие мимики лица.

Методика выполнения: ребенку предлагается с помощью головы показать ту эмоцию, которую он испытывает в начале занятия и конце. Также можно предложить изобразить ее на своем лице.

Д/И «Секретик» краткая характеристика пособия, игра состоит из квадрата, сделанного из полосочек.

Цель – повышать интерес к занятию, посредством сюрпризного момента.

Методика выполнения: ребенку предлагается открыть полосочки и посмотреть, что за ними спрятано.

Д/И «Эмоцию меняй – пальцами передвигай!» краткая характеристика пособия, игра состоит из квадрата, на котором изображены различные эмоции.

Цель – называние эмоций, развитие мимики лица, мелкой моторики рук.

Методика выполнения: ребенку предлагается найти и соотнести верхнюю и нижнюю часть лица, так чтобы получилась определенная эмоция. Также можно предложить изобразить ее на своем лице.

Д/И «Озорной многоугольник» краткая характеристика пособия, игра состоит из многоугольника, на котором изображены различные эмоции.

Цель – называние эмоций, развитие мимики лица, мелкой моторики рук.

Методика выполнения: ребенку предлагается найти и заданную эмоцию. Также можно предложить изобразить ее на своем лице.

Д/И «Пазлы» краткая характеристика пособия, игра состоит из 5 элементов, которых необходимо соединить между собой.

Цель – пополнение эмоционально - оценочного словарного запаса.

Методика выполнения: ребенку предлагается найти и соединить части пазла так, чтобы получился прямоугольник.

Логопедическая работа по формированию эмоционально – оценочной лексики построена с учетом особенностей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Чем большее воздействие на анализаторы мы произведем, тем лучше, больше запомнит или поймет ребенок.

Данные дидактические игры помогут привлечь и удержать внимание младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы, а также поднять настроение. Развить мелкую моторику рук, высшие психические функции ребенка, мимику лица; позволит закрепить изученный ранее материал. При создании логопедической тетради нами был подобран картинный материал из книги С.Е. Гавриной «Учимся понимать друг друга», наглядное пособие, беседы по картинкам «Чувства. Эмоции», Алябьева Е.А. Эмоциональные сказки. Беседы с детьми о чувствах и эмоциях, Яшина В. И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками и Интернет-ресурсов.

Результатом реализуемой логопедической работы являются умения, которыми должны овладеть школьники в процессе формирования эмоционально – оценочной лексики:

- дети умеют узнавать эмоцию на картинном материале и лице собеседника;
- дети умеют выделять в тексте, предъявляемом педагогом, эмоционально – оценочные слова;
- дети умеют сравнивать и различать эмоции между собой;
- дети умеют составлять словосочетания, предложения, небольшие тексты с использованием эмоционально – оценочной лексики.

Таким образом, данная логопедическая работа направлена на различение детьми с нарушениями интеллекта эмоций между собой, на формирование пассивного словаря, путем расширения знаний об эмоциях; обогащение пассивного словаря эмоционально оценочной лексикой; обогащение активного словаря и введение в самостоятельную речь. Можно предположить, что с помощью представленной системы - рабочая тетрадь и дидактические пособия возможно повысить эффективность логопедической работы по формированию эмоционально - оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

В ходе экспериментальной работы мы выяснили, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в основном низкий уровень сформированности эмоционально – оценочной лексики. Дети с нарушенным интеллектом испытывали трудности в:

- понимании смысла фразы, прочитанной взрослым,
- восприятию и определению эмоциональных состояний,
- употреблении антонимов в области эмоционально – оценочной лексики,

- использовании эмоционально – оценочной лексики при составлении рассказа по картинке,

- интонационной выразительности речи.

Выявленные особенности определяют необходимость построения логопедической работы по формированию эмоционально – оценочной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Предложенная система логопедической работы поможет логопедам – практикам, дефектологам, учителям и родителям. При совместных усилиях всех специалистов младший школьник с умственной отсталостью познает мир эмоций, пополнит свой активный и пассивный словарный запас.

Таким образом, разработанные пособия и рабочая тетрадь по формированию эмоционально - оценочной лексики помогут расширить детский лексикон, позволят качественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения, что положительно отразится на точности выражения мыслей, повлияет на адекватное понимание эмоциональных состояний, окажет благоприятное воздействие на развитие речевой коммуникации в целом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы мы подтвердили актуальность проблемы исследования. По результатам анализа литературы можно сказать о том, что эмоции и эмотивная лексика играют большую роль в жизни человека, его взаимодействии с окружающими. Значимость овладения эмоциональной лексикой в жизнедеятельности ребёнка состоит в следующем.

На каждом из возрастных этапов эмоциональная сфера ребенка приобретает новые качества по мере его включения в различные виды деятельности. Эмоциональная сфера детей тесно связана с поведенческой, познавательной сферами. Ее развитие влияет на эмоционально-волевую готовность к школе, мотивационную сферу, а также индивидуально – личностную характеристику ребенка. От того, как ребенок оценивает свои поступки и события, происходящие вокруг него, в значительной мере зависит его поведение.

Проведенный анализ теоретических источников позволяет сделать следующие выводы: у детей с нарушением интеллекта отмечается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка, нарушение интонационной выразительности речи, а также неумением использовать и понимать мимику лица.

С учетом выбранных методик и проведенного исследования детей мы выявили особенности эмоционально-оценочной лексики детей с нарушением интеллекта. Выявленные особенности в основном соответствует низкому уровню развития эмоционально-оценочной лексики. Это еще раз подтверждает данные научных исследований других авторов.

Нами были разработаны методические рекомендации и определены приемы работы с рабочей тетрадью по развитию эмоционально – оценочной лексики.

Методические рекомендации по формированию эмоционально – оценочной лексики у младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы с использованием метода наглядного моделирования могут быть полезны логопедам-практикам для совершенствования логопедической работы по формированию эмоционально – оценочной лексики, т.к. логопедическая работа по формированию должна учитывать речевые и когнитивные особенности младших школьников с нарушениями интеллекта.

Систематическое использование логопедической тетради и ряда дидактических пособий в практике логопедической работы, на наш взгляд, будет способствовать оптимизации логопедической работы по формированию эмоционально – оценочной лексики у младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева Т.П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития [Текст] / Т.П. Артемьева // Специальное образование.- 2016. – С. 5-15.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык о языке [Текст]: сб. статей / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 624 с.
3. Алябьева Е.А. Эмоциональные сказки. Беседы с детьми о чувствах и эмоциях [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера. 2015. – 160с.
4. Белопольская Н.Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра / П.Л. Белопольская. – М.: Когито-цент, 2000. – 36с.
5. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
6. Витт Н.В. Выражение эмоциональных состояний в речевой интонации: авторефер.дис. ...канд.пед. наук / Н.В. Витт. – М., 1965
7. Волкова, Л.С. Логопедия: учебное пособие для студентов [Текст] / Г.А. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой. - Москва : ВЛАДОС, 2009. - 530 с.
8. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский // Собр. Соч. – Т. 4. – М., 1984. – 90 с.
9. Галкина-Федорук, Е.М. Современный русский язык / Е.М. Галкина-Федорук, К.В. Горшкова. Н.М. Шанский. – М.: Учпедгиз, 1957. – 410 с.
10. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык [Электронный ресурс] / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1973. – 432 с. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/605644/>
11. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 томах [Текст] / В.И.Даль. – М.: Прогресс. 1994. – 3 600 с.

12. Захарова, С.А. Коррекционно-педагогическая работа по совершенствованию лексики эмоций незрячих младших школьников / С.А. Захарова: Автореф. Дис. Канд. Пед. наук. – Екатеринбург, 2003. 187 с.
13. Зигангирова, Ж.В. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Ж.В. Зигангирова, О.Н. Тверская // Логопед. – 2011. – №1. – С. 35-48.
14. Измайлов, Ч.Л. Цветовая характеристика эмоций. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1995. №4.
15. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 137 с.
16. Ильина С.Ю. Личностно ориентированные и нетрадиционные технологии в обучении русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] / С.Ю. Ильина, А.С. Чинова. — Электрон.текстовые данные. — СПб. : КАРО, 2013. — 96 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26759.html>
17. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых - девярых классов [Электронный ресурс] : теоретико-экспериментальное исследование / С.Ю. Ильина. — Электрон.текстовые данные. — СПб. : КАРО, 2005. — 238 с. — 5-89815-576-7.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44524.html>
18. Ильякова, Н.Е. Серия сюжетных картинок / Н.Е. Ильякова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2015. – 28 с.
19. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью: Учебно-методическое пособие / Е. А. Калмыкова. – Курск : Курск.гос. ун-т, 2007. – 121 с.
20. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – Москва : Академия, 2006. - 320 с.
21. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. – М.: Просвещение, 1983. — 223 с.

22. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография/ под ред. Г.В.Чиркиной, Л.Г.Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. - 403 с.
23. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: Монография.- СПб.: КАРО. 2006. – 240 с.
24. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина Ун-т Рос.акад. образования. - 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
25. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
26. Лапп Е.А. Логопедический практикум в специальной коррекционной школе VIII вида [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е.А. Лапп. — Электрон.текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2013. — 96 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12711.html>
27. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: учебное пособие для студентов [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143с.
28. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
29. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 680 с.
30. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]: Монография. — М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
31. Лукьянова, Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления [Электронный ресурс] / Н. А. Лукьянова // <http://www.studfiles.ru/>. – Режим доступа. – 2015. – 15 нояб.

32. Маллер, А.Р., Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Маллер А.Р., Г.В. Цикото: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. -2008с
33. Морозов, В.П. Невербальная коммуникация. Экспериментально-, психологические исследования Монография.- Москва.: Институт психологии РАН. 2011.- 109 с.
34. Немов, Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов. - 4-е изд. - Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с.
35. Нечаева, В.А. Мир эмоций. Стихи для самых маленьких / В.А. Нечаева. – М.: Хатбер. 2015. – 16 с.
36. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] /С.И.Ожегов. – М.: Русский язык, 1975. – Изд.11-е стер. – 846 с.
37. Основы специальной психологии/ Под ред. Л.В. Кузнецовой, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.;. - М., 2002. Издательский центр "Академия", 2003. -2008с.
38. Панфилова, М.А. Эмоционально-поведенческая коррекция детей: Учебное пособие [Текст] / М.А. Панфилова— М.: РИО МГМСУ, 2013. – 80с.
39. Петрушина Н.В. Особенности формирования эмоциональной сферы у дошкольников с речевыми расстройствами органического генеза [Текст] / Н.В. Петрушина // Логопед. – 2013. – №3. – С. 10-17.
40. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
41. Речицкая Е.Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом / Е.Г. Речицкая, Т.Ю. Кулигина Раздаточный материал. М.: Книголюб, 2006 — 16 с.: ил.
42. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Грлуб, М.А. Теленкова. — М.: Международные отношения, 1995. — 560 с.

43. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: СПб; Изд-во Питер, 2000. — 712 с.
44. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дефектология"- 3-е изд., перераб. и доп. [Текст] / С.Я. Рубинштейн -М.: Просвещение, 1986.-192 с.
45. Садыкова Г. Р. Особенности идентификации эмоций во взаимосвязи с когнитивно-перцептивными процессами у младших подростков с умственной отсталостью // Концепт. – 2015. – № 08
46. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Режим доступа. – 2018. – 9 ноября <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/emocionalnaya-leksika/?q=486&n=2082>
47. Специальная психология: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского, Т.В. Розановой, Л.И. Солнцевой и др.;— М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
48. Тусупбекова Г.А. Особенности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Г.А. Тусупбекова, А.М. Рахметова, Т.В. Киричук Режим доступа. – 2017. – 5 мар. [http://www.rusnauka.com/12.APSN\\_2007/Medecine/20577.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Medecine/20577.doc.htm)
49. Учимся понимать друг друга / С. Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова и др. – М.: ОЛИСС, ДЕЛЬТА, 2005.- 64с.
50. Харченко В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова [Электронный ресурс] / В.К. Харченко Режим доступа. – 2018. – 5 мар. <https://www.twirpx.com/file/1788238/>
51. Хвойницкая, В. Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. – №1. – 2004. – С. 46-57.

52. Хвойницкая, В. Ч. Развитие социальных переживаний у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая, В.Л. Тучковская // ВЕСТНИК МГИРО.-2017.- № 2 (30) .- С.

53. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / [Г. В. Чиркина др.]; Гос. науч. учреждение "Ин-т коррекц. педагогики Рос.акад. образования". - Архангельск : Помор.ун-т , 2009. – 403 с.

54. Чобот Ж.Б. Особенности развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога [Текст] / Ж.Б. Чобот, М.А. Кравченко // Вестник Витебского государственного университета.- 2013.- №5. – С.117-120.

55. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций [Текст] : монография / В.И. Шаховский — М.: Гнозис, 2008. – 426 с.

56. Шаховский, В.И. Типы значений эмотивной лексики [Электронный ресурс] / В.И.Шаховский // Режим доступа. – 2017. – 19 мар. [http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/1994-1\\_20-25.pdf](http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/1994-1_20-25.pdf)

57. Шаховский, В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии / - В.И. Шаховский. – Волгоград : Перемена, 2009. - 169 с.

58. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи)/ А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева — М.: Наука, 1990. 165 с.

59. Шипицына, Л.М.; «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. [Текст] / Л.М. Шипицына - СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

60. Янченко, И.В. Сравнительный анализ эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР и с ЗПР [Текст] / И.В. Янченко Вестник ТГПИ № 2.- 2013. – С. 79-85

61. Яшина В. И.Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками / В. И. Яшина — «Прометей», 2016

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

## Список обучающихся экспериментальной группы

№	Инициалы	Возраст	Класс	Заключение ПМПК
1.	Даниэль Ж.	7 лет	1	Системное недоразвитие речи легкой степени
2.	Александра К.	7 лет	1	Системное недоразвитие речи легкой степени
3.	Николай П.	7 лет	1	Системное недоразвитие речи легкой степени
4.	Анна М.	7 лет	1	Системное недоразвитие речи легкой степени
5.	Татьяна Д.	7 лет	2	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
6.	Екатерина В.	8 лет	2	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
7.	Виктор С.	7 лет	2	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
8.	Богдан Б.	8 лет	2	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
9.	Остап С.	8 лет	2	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
10.	Евгений П.	8 лет	2	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
11.	Алиса В.	9 лет	3	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
12.	Владимир Р.	10 лет	3	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
13.	Дарья К.	10 лет	3	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
14.	Мария П.	10 лет	4	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени
15.	Александра Н.	10 лет	4	НЧП, обусл. системным недоразвитием речи легкой степени

### Список контрольной группы

№	Инициалы	Возраст	Класс	Заключение ПМПК
1.	Дарья З.	7 лет	1	ОНР (III уровень р.р.)
2.	Иван К.	7 лет	1	ОНР (III уровень р.р.)
3.	Данил А.	7 лет	1	ОНР (III уровень р.р.)
4.	Никита Г.	7 лет	1	ОНР (III уровень р.р.)
5.	Данил А.	8 лет	1	ОНР (III уровень р.р.)
6.	Жанна М.	8 лет	2	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
7.	Андрей К.	7 лет	2	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
8.	Мария Д.	8 лет	2	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
9.	Виктория Т.	8 лет	2	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
10	Денис Л.	8 лет	3	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
11	Дарья О.	9 лет	3	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
12	Кирилл Б.	9лет	3	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
13	Татьяна А.	10лет	3	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
14	Виктория П.	10лет	3	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)
15	Юрий П.	10 лет	3	НЧП, обусл. ОНР (III уровень р.р.)