

Е. В. Каракулова **E. V. Karakulova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ
С КОСОГЛАЗИЕМ
И АМБЛИОПИЕЙ НА
ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ВОСПРИЯТИЯ,
ПОНИМАНИЯ
И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ
ЭМОЦИЙ**

**LOGOPEDIC WORK ON
DEVELOPMENT OF
COHERENT SPEECH IN
CHILDREN WITH
STRABISMUS AND
AMBLYOPIA TAKING INTO
ACCOUNT THE FORMATION
OF PERCEPTION,
UNDERSTANDING AND
REPRODUCTION OF
EMOTIONS**

Аннотация. Существующие программы и технологии преодоления речевых расстройств у детей с функциональными нарушениями зрения недостаточно учитывают особенности их эмоционального развития, в то время как речевая патология у детей со зрительными нарушениями часто носит системный характер и усугубляется несформированностью процессов восприятия, понимания и использования невербальных средств общения. В статье в качественном и количественном аспектах описаны результаты исследования лексико-грамматического строя, связной речи и эмоциональной сферы дошкольников с косоглазием и амблиопией, системным недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией. Результаты констатирующего эксперимента позволили спланировать коррекционную работу с данной категорией детей, рассчитанную на один учебный год. Развитие связной речи осуществлялось с одновременной коррекцией

Abstract. The existing programs and technologies for overcoming speech disorders in children with functional visual impairments do not sufficiently take into account the peculiarities of their emotional development, whereas speech pathology in children with visual impairments often has a systemic character and is aggravated by immature processes of perception, understanding and use of non-verbal means of communication. The article dwells on the qualitative and quantitative aspects of the results of a study of the lexicogrammatical structure, coherent speech and emotional sphere of children with strabismus and amblyopia, systemic speech underdevelopment and pseudobulbar dysarthria. The results of a summative experiment allowed the author to plan rehabilitation work with the children of the given category throughout one school year. The development of coherent speech was carried out alongside simultaneous rehabilitation of the processes of perception, understanding

процессов восприятия, понимания и воспроизведения эмоций на фронтальных логопедических занятиях. Нами предлагается адаптированная для данных видов работы структура занятия по развитию связной речи. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность проведенной работы. Исследование может представлять интерес для педагогов системы специального образования.

Ключевые слова: дошкольники; дети с нарушениями зрения; дошкольная тифлопедагогика; косоглазие; амблиопия; недоразвитие речи; связная речь; восприятие детей; понимание эмоций; воспроизведение эмоций; логопедические занятия.

Сведения об авторе: Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контактная информация: 620017, д. 26, каб. 125.

E-mail: filatova@uspu.ru.

Введение

Известно, что нарушение зрения делает специфичным развитие всех компонентов речи как целостной функциональной системы.

При обследовании активного словаря детей с нарушениями зрения выявляется значительное отставание от нормы, проявляющееся в ошибках при узнавании и назывании предметов, предъявляемых на картинках, смешении понятий одной лексико-

and reproduction of emotions during frontal logopedic lessons. The author suggests the structure of the lessons on coherent speech development adapted for the given kinds of work. The results of the control experiment have confirmed the effectiveness of the work carried out. The study may be of interest to special education pedagogues.

Keywords: preschool children; children with visual impairment; preschool typhlopedagogy; strabismus; amblyopia; speech underdevelopment; coherent speech; children's perception; understanding emotions; reproduction of emotions; logopedic lessons.

About the author: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов,

семантической группы, трудностях подбора антонимов, синонимов, выделения признаков предметов, нахождения обобщающих слов [5; 11]. У дошкольников с нарушениями зрения отмечается бедность, однообразие глагольной лексики [2], что приводит к нарушению предикативной основы предложения.

Ограниченность словарного запаса, недостаточность пространственного восприятия и

представлений, сниженный объем речевой памяти у детей со зрительной патологией ведут к неточностям в понимании предлогов, родовых признаков предметов, выраженных личными местоимениями в косвенных падежах, некоторых падежных окончаний, сложных логико-грамматических конструкций. У дошкольников данной категории наблюдается неправильное употребление грамматических форм числа, падежа существительных; лица, числа, залога глаголов; нарушения согласования имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже; трудности употребления глаголов с приставкой, ошибки в использовании предлогов [11].

Недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, в свою очередь, ведет к трудностям формирования связных высказываний. При раскрытии темы дети отражают лишь часть предъявляемого материала, в основном предметного содержания, затрудняются в передаче динамики, вычленении и анализе главных событий, соблюдении логичности связной речи [6; 10; 13].

Специфика речевого развития детей с нарушением зрения выражается и в ошибках интерпретации, а также в недостаточном использовании невербальных средств общения (Л. С. Волкова, Г. В. Григорьева, В. П. Гудонис, В. З. Де-

нискина, А. Г. Литвак, В. А. Феоктистова и др.). В связных высказываниях дошкольников данной категории редко присутствует эмотивная лексика [10], в то время как осознание, идентификация переживаемых эмоций и их словесное обозначение — основа для социального научения детей регулированию и контролю эмоций [1].

Методика и результаты

Комплексное исследование детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией было проведено на базе специализированного детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения № 569 г. Екатеринбурга. Логопедическая диагностика осуществлялась по традиционной методике. Методы и приемы изучения эмоциональной сферы дошкольников разработаны на основе рекомендаций С. Д. Забрамной, В. М. Минаевой, Р. С. Немова, Г. А. Урунтаевой, Л. С. Цветковой и подробно описаны автором ранее [7; 8].

Из воспитанников образовательного учреждения отобраны 46 дошкольников с косоглазием и амблиопией, системным недоразвитием речи (СНР) и псевдобульбарной дизартрией. Остановимся подробнее на результатах исследования лексики, грамматического строя, связной речи и эмоциональной сферы у детей изучаемой

группы.

Дошкольники данной категории испытывали трудности в понимании прилагательных, обозначающих цвет, форму, высоту, длину, ширину, приставочных глаголов, пространственных наречий и некоторых существительных. Недостатки понимания номинативного словаря были связаны с несформированностью предметного гнозиса и, как следствие, с бедными и малодифференцированными образами-представлениями о предметах. Несформированность пространственного восприятия привела к тому, что для детей данной группы оказались недоступными задания на понимание сложных логико-грамматических конструкций: сравнительных, инверсионных.

Выраженная несформированность активной лексики проявилась в трудностях актуализации номинативного и предикативного словаря, наречий, в неточности или невозможности подбора синонимов и антонимов, в ошибках при словообразовании. Несформированность грамматического строя речи проявилась в нарушениях словоизменения как непродуктивных, так и продуктивных грамматических категорий, выявились трудности конструирования предложений: опускание предлогов, неправильный порядок слов в предложении.

Бедность глагольного словаря и нехватка слов-прилагательных привели к затруднениям при программировании связных высказываний, структурному аграмматизму. При составлении предложений по картинке затруднения наблюдались у 87,0 % испытуемых, например, они составляли такие предложения: «У него слон», «Тут машина». Не смогли самостоятельно составить предложение 13,0 % детей изучаемой группы.

При пересказе знакомой сказки наблюдались забывание сюжета, нелогичность, перестановка основных событий, их пропуск (у 50,0 % детей). Трудности с лексико-грамматическим оформлением пересказа проявлялись у всех детей. Приведем пример пересказа сказки «Репка»: «Потом баба шла, за бабой — девочка шла, потом собака увидела, что девочка пришла. За собакой киска бежит, за киской — мышка».

Составление рассказа по серии картин вызывало затруднения у всех испытуемых: отмечались ошибки при раскладывании картинок в нужном порядке, неточность понимания смысла и частичная передача сюжета, ошибки в согласовании и управлении.

Рассказы детей по одной сюжетной картинке состояли из 1—2 предложений, были малоинформативными.

Таблица 1

Результаты распределения детей
по уровням сформированности связной речи, %

| Уровни сформированности | Приемы | | | | | | Итоговый уровень |
|-------------------------|-------------------------|-----------------|--|---|---------------------------------|-------------------------------|------------------|
| | составление предложений | пересказ текста | составление рассказа по серии картинок | составление рассказа по сюжетной картинке | составление рассказа о предмете | составление рассказа из опыта | |
| высокий | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 4,3 | 0,0 |
| средний | 87,0 | 50,0 | 28,3 | 26,1 | 30,4 | 13,0 | 26,1 |
| низкий | 13,0 | 50,0 | 71,7 | 73,9 | 69,6 | 82,6 | 73,9 |

Трудности в составлении рассказа на основе личного опыта выявлены у 95,7 % дошкольников данной группы. Для них было характерным перечисление действий, например: «Я спал, кушал, гулял», в рассказе отсутствовали такие структурные элементы, как начало и конец.

Описание предмета вызывало затруднения у 100 % детей изучаемой категории. Оно было коротким, состояло из 1—2 предложений, например: «Кукла красивая, сидит на столе»; «Это красная машина».

Отсутствие смысловой целостности и связности высказывания сочеталось с примерами морфологического аграмматизма.

Исследование эмоциональной сферы дошкольников с СНР выявило несформированность двигательной, голосовой и интонационной базы, необходимой для развития мимики и пантомимики. Дети продемонстрировали значительное снижение навыка произвольного

формирования мимических поз, выражающих базовые эмоции (удивление, страх, грусть и злость), наблюдалось смешение эмоций. Часть испытуемых (52,2 %) данные эмоции воспроизводила маловыразительно, недифференцированно. Невозможность пантомимического выражения основных эмоций наблюдалась у 48 % дошкольников. У 52 % детей пантомимические позы были статичными, однообразными, напряженными, неадекватными, не совпадающими с мимическими позами. Вокальная мимика была нарушена у всех испытуемых, что связано с недостаточностью силы, высоты и тембра голоса.

В ходе исследования восприятия и понимания эмоций на графических изображениях низкий уровень сформированности данного навыка показали 69,6 % детей. Ими не узнавалась эмоция злости, или она смешивалась со страхом. Правильно интерпретировать мимическую картину гру-

сти 60,9 % дошкольников смогли только с помощью экспериментатора. Затруднялись в узнавании эмоции удивления 56,5 % детей, часто удивленное выражение лица оценивалось как плохое, веселое, плачущее. Выражение спокойствия не опознали 82,6 % испытуемых: они говорили, что это радость, удивление, что это лицо «хмурое», «плохое».

Эмоциональное состояние людей, изображенных на сюжетных картинках, затруднялись определить 47,8 % детей. Они не узнали удивление, страх, смешивали состояния грусти, удивления и страха. Определить, хороший или плохой поступок совершают персонажи картинки, затруднились 65,2 % детей.

Понимание эмоционального содержания картин, представленных в демонстрационных материалах [15], вызвало затруднение у 47,8 % испытуемых, особенно

картины, где персонажи были изображены в спокойном эмоциональном состоянии (91,3 % дошкольников). Эмоция интереса смешивалась с грустью или не узнавалась 73,9 % детей.

Эмоциональное содержание литературных произведений воспринимали с ошибками большинство испытуемых. Наибольшие затруднения вызывали произведения, выражающие горе и страх (у 87,0 % дошкольников).

Коррекционная работа

С учетом полученных результатов исследования нами определена цель коррекционной работы: формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, СНР и псевдобульбарной дизартрией с одновременным использованием методов и приемов формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций.

Таблица 2

Результаты распределения детей по уровням сформированности эмоциональной сферы, %

| Уровни сформированности | Приемы | | | Итоговый уровень |
|-------------------------|--|--|-------------------------------|------------------|
| | двигательная, голосовая и интонационная база | произвольное формирование мимических и пантомимических поз | восприятие и понимание эмоций | |
| высокий | 0,0 | 4,3 | 0,0 | 0,0 |
| средний | 65,2 | 43,5 | 23,9 | 26,1 |
| низкий | 34,8 | 52,2 | 76,1 | 73,9 |

Коррекционное воздействие опиралось на традиционно используемые в логопедии этапы и направления работы с дошкольниками с общим и системным недоразвитием речи (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Л. Н. Лиходедова, Е. М. Мастюкова, С. А. Покутнева, Н. В. Серебрякова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.).

Из методик стимулирования и развития эмоциональных процессов у дошкольников нами применялись методы и приемы, разработанные В. З. Денискиной, Е. И. Изотовой, И. Ю. Кондратенко, С. В. Крюковой, Н. Л. Кряжевой, В. М. Минаевой, Е. В. Никифоровой, Е. В. Рылеевой, М. И. Чистяковой, Н. А. Яковлевой.

Вся коррекционная работа была разделена на три последовательных этапа (начальный, основной, закрепительный), каждый из которых включал в себя 10 подгрупповых занятий по развитию лексико-грамматических средств языка и 10 — по развитию связной речи. Индивидуальные логопедические занятия проводились ежедневно. Для формирования эмоциональных процессов наиболее удобно использовать занятия по развитию связной речи.

Логопедическая работа проводилась по трем основным блокам.

Первый блок включал в себя формирование моторной сферы

(общей, мелкой, мимической, артикуляционной моторики); сенсорной сферы (пространственных представлений, зрительного и слухового гнозиса, зрительной, слухоречевой и двигательной памяти).

Второй блок направлен на формирование лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи, связной речи.

Третий блок предполагал работу по формированию эмоциональной сферы:

—двигательной, голосовой и интонационной базы для воспроизведения эмоций и эмоциональной памяти; понимания, узнавания и воспроизведения базовых эмоций (радость, спокойствие, удивление, злость, грусть, страх) *на начальном этапе работы;*

—навыка восприятия, понимания и воспроизведения более сложных эмоций и чувств (горе, стыд и вина, обида, счастье, самодовольство и хвастовство, зависть, страдание, удовлетворенность, интерес, гордость) *на основном этапе работы;*

—дифференциации сходных эмоций и чувств (грусть — горе, недомольство — гнев, удивление — интерес, удовлетворенность — самодовольство, испуг — страх, грусть — огорчение, радость — восторг); закрепления представлений о чувствах (любовь, надежда, вера) *на закрепительном этапе работы.*

Нами были внесены изменения и дополнения в структуру и содержание фронтальных занятий по развитию связной речи у детей.

1. Организационный момент проводился с использованием психогимнастических упражнений, направленных на развитие осанки, походки, жестикуляции; они способствовали укреплению и стимуляции мышечного аппарата, участвующего в пантомимических и мимических движениях, помогали созданию на занятиях положительного эмоционального фона.

2. Мимическая, артикуляционная и дыхательная гимнастика были направлены на формирование произвольных мимических движений мышц лба, глаз, губ, щек, что в последующем помогало детям более выразительно воспроизводить мимические и пантомимические картины отрабатываемых эмоций.

3. Объявление темы занятия проводилось с указанием лексической темы занятия и «дежурной» эмоции.

4. Знакомство с графическим изображением «дежурной» эмоции и ее мимическим выражением. Пиктограммы с изображением основных эмоций человека печатались на определенном цветовом фоне, например: спокойствие — на зеленом, гнев — на фиолетовом, радость — на розовом и т. д. На этом этапе обсуж-

далось, какие мимические движения помогают создать определенную эмоцию. Формирование мимического выражения той или иной эмоции проводилось с использованием зеркала, благодаря чему дети могли контролировать работу лицевой мускулатуры.

5. Рассматривание картины или первичное чтение рассказа. На данном этапе формировались навыки восприятия и понимания эмоционального содержания картин или литературных произведений (в зависимости от основной цели занятия), выражающих «дежурную» эмоцию. Весь наглядный и речевой материал соответствовал основной лексической теме занятия и помогал детям усвоить знания об отрабатываемой эмоции.

6. Беседа по итогам увиденного или прочитанного. Беседа проводилась после рассматривания картинного материала или прочтения текста, способствовала совершенствованию диалогической речи, закреплению невербальных средств общения.

7. Формирование мимического и пантомимического выражения «дежурной» эмоции. На данном этапе работы отрабатывались навыки мимического и пантомимического выражения эмоций в форме динамической паузы.

8. Лексико-грамматические упражнения, подготавливающие детей к составлению связного высказывания или пересказу, про-

водились с целью расширения, активизации словарного запаса детей, закрепления эмотивной лексики (радость, веселье, восторг; удивление, диво, чудо; злость, гнев, негодование; грусть, печаль, тоска; страх, боязнь). Совершенствовалось использование малопродуктивных и непродуктивных форм словоизменения, отработанных на занятиях по развитию лексико-грамматических средств языка.

9. Составление рассказа по картинке (серии) или пересказ текста. При формировании связной речи на начальном этапе работы акцент делался на совершенствовании навыка составления и распространения предложений. Затем дети учились пересказывать небольшие тексты и составлять рассказы из 3—4 предложений, опираясь на наглядный материал и план высказывания в виде пиктограмм. На одном и том же речевом материале осуществлялась работа по формированию связной речи, навыка восприятия и понимания эмоций, которые несут в себе тематически подобранные литературные тексты или картины. Например, на занятии по пересказыванию в рамках лексической темы «Дикие лесные животные и птицы. Страх» мы работали с рассказом Л. Н. Толстого «Два товарища». Тем самым не только формировался навык пересказа текста, но и за-

креплялись представления об эмоции страха, его пантомимическом выражении. На занятии, где требовалось составить рассказ по серии сюжетных картин с темой «Домашние животные и птицы», дети работали с рассказом Н. Носова «Живая шляпа» и серией иллюстраций к нему. Помимо развития связной речи, с помощью данного текста закреплялись знания и представления дошкольников об эмоциях радости, страха, удивления.

На основном этапе работы детей обучали составлению рассказов-описаний. Нами использовался прием составления рассказа от лица другого персонажа, например, от лица дивана или кухонного стола. Один ребенок выступал с рассказом, а другие дети не знали, о каком предмете идет речь, высказывали свои догадки после того, как выслушивали рассказ-описание, план которого заранее продумывался и зарисовывался. При составлении рассказов по серии картин предлагалось придумать его продолжение.

На закрепительном этапе работы больше внимания уделялось составлению рассказов с элементами творчества: рассказы на заданную тему, рассказы по следам экскурсии и т. д. Составлялись рассказы с историями из собственного опыта, в которых дети выражали свои чувства и эмоции. Закреплялся навык со-

ставления сравнительных рассказов-описаний предметов и пейзажных картин, пересказов от лица других персонажей произведения. При составлении связного высказывания на закрепительном этапе работы дошкольники уже самостоятельно выстраивали план рассказа, зарисовывали его с помощью пиктограмм.

10. *Оценивание работы детей включало в себя анализ получившихся рассказов; дети оценивали свою работу и деятельность сверстников.*

11. *Итог занятия предполагал краткое обобщение, выделение наиболее значимого материала.*

Выводы

Результаты проведенной работы показали значительные улучшения в развитии связной речи и эмоциональной сферы в экспериментальной группе, что отражено в табл. 3.

Дошкольники экспериментальной группы самостоятельно планировали свои высказывания, в рассказах употребляли разнообразную лексику, в том числе и эмотивную, адекватно и активно использовали паралингвистические средства общения: жестикуют, передавали настроение интонационно, мимически и пантомимически.

Таблица 3

Результаты распределения детей по уровням сформированности связной речи и эмоциональной сферы в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, %

| Разделы обследования | Уровни сформированности | Группы дошкольников | | | |
|---|-------------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|
| | | Экспериментальная | | Контрольная | |
| | | констатирующий этап | контрольный этап | констатирующий этап | контрольный этап |
| связная речь | высокий | 0,0 | 4,3 | 0,0 | 0,0 |
| | средний | 34,8 | 91,3 | 21,7 | 69,6 |
| | низкий | 65,2 | 0,0 | 78,3 | 30,4 |
| двигательная, голосовая, интонационная база | высокий | 0,0 | 17,4 | 0,0 | 17,4 |
| | средний | 60,9 | 82,6 | 69,6 | 73,9 |
| | низкий | 39,1 | 0,0 | 30,4 | 8,7 |
| произвольное формирование мимических, пантомимических поз | высокий | 4,3 | 30,4 | 4,3 | 13,0 |
| | средний | 39,1 | 60,9 | 47,8 | 60,9 |
| | низкий | 56,5 | 8,7 | 47,8 | 26,1 |
| восприятие и понимание эмоций | высокий | 0,0 | 39,1 | 0,0 | 13,0 |
| | средний | 30,4 | 52,2 | 17,4 | 39,1 |
| | низкий | 69,6 | 8,7 | 82,6 | 47,8 |

Результаты статистического анализа с использованием χ^2 -критерия Пирсона подтвердили достоверность данных контрольного этапа экспериментального исследования. Полученное значение по результатам изучения сформированности устной речи ($\chi^2_{\text{эксп.}} = 6,55$) больше соответствующего табличного значения, составляющего 5,99. Полученное значение по результатам сформированности эмоциональной сферы ($\chi^2_{\text{эксп.}} = 8,63$) больше соответствующего табличного значения, составляющего 5,99. Следовательно, появившиеся в ходе обучения изменения в сформированности связной речи и эмоциональной сферы у детей экспериментальной группы являются статистически значимыми.

Анализ полученных в ходе обучающего эксперимента данных, а также расчеты с использованием методов математической статистики свидетельствуют об эффективности предлагаемой нами работы по развитию связной речи с использованием на занятиях методов и приемов формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций, а значит, это позволяет более качественно подготовить детей данной категории к школьному обучению.

Литература

1. Артемьева, Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьни-

ков с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т. П. Артемьева // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2016. — № 1. — С. 5—15.

2. Бабина, Е. С. Характеристика особенностей глагольной лексики у дошкольников с амблиопией и косоглазием по данным констатирующего эксперимента / Е. С. Бабина, Н. М. Трубникова // Сб. науч. ст. и материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию факультета педагогики и методики начального образования Магнитогор. гос. ун-та / под ред. И. А. Кувшиновой, Е. В. Исаевой. — Магнитогорск : МаГУ, 2009. — С. 28—34.

3. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с.

4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. — М. : Аркти, 2002. — 144 с.

5. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения : метод. рекомендации / В. З. Денискина. — Верхняя Пышма : Верхнепышмин. тип., 1997. — 22 с.

6. Дорошенко, О. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Дорошенко Оксана Викторовна. — М., 2009.

7. Каракулова, Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т специального образования. — Екатеринбург, 2012. — 130 с.

8. Каракулова, Е. В. Педагогическая технология преодоления системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников с функциональными нарушениями зрения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Каракулова Елена Викторовна ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2011. — 279 с.

9. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : практ. пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободняк. — М. : Генезис, 2002. — 208 с. : ил.
10. Лапп, Е. А. Развитие связной речи у детей 5—7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты / Е. А. Лапп. — М. : ТЦ «Сфера», 2006. — 256 с.
11. Лиходедова, Л. Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лиходедова Людмила Николаевна ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998. — 234 с.
12. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры : пособие для практических работников дошкольных учреждений / В. М. Минаева. — М. : АРКТИ, 2001. — 48 с.
13. Покутнева, С. А. Развитие связной речи дошкольников с нарушением зрения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Покутнева Светлана Алексеевна. — Киев, 1988. — 194 с.
14. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995. — 121 с.
15. Рылеева, Е. В. Путешествие в мир эмоций : демонстрационные материалы для фронтальной работы. Раздаточные материалы для индивидуальной работы. Педагогическая технология «Открой себя» / Е. В. Рылеева. — М. : Линка-Пресс, 2000. — 28 с.

References

1. Artem'eva, T. P. Izuchenie i razvitie emotsional'noy sfery mladshikh shkol'nikov s umstvennoy otstalost'yu i zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / T. P. Artem'eva // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2016. — № 1. — S. 5—15.
2. Babina, E. S. Kharakteristika osobennostey glagol'noy leksiki u doshkol'nikov s ambliopiyey i kosoglaziem po dannym konstatiruyushchego eksperimenta / E. S. Babina,

N. M. Trubnikova // Sb. nauch. st. i materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 50-letiyu fakul'teta pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya Magnitogor. gos. un-ta / pod red. I. A. Kuvshinovoy, E. V. Isaevoy. — Magnitogorsk : MaGU, 2009. — S. 28—34.

3. Vorob'eva, V. K. Metodika razvitiya svyaznoy rechi u detey s sistemnym nedorazvitiem rechi : ucheb. posobie / V. K. Vorob'eva. — М. : АСТ : Astrel' : Tranzitkniga, 2006. — 158 s.

4. Glukhov, V. P. Formirovanie svyaznoy rechi detey doshkol'nogo vozrasta s obshchim rechevym nedorazvitiem / V. P. Glukhov. — М. : Arkti, 2002. — 144 s.

5. Deniskina, V. Z. Formirovanie nerechevykh sredstv obshcheniya u detey s narusheniem zreniya : metod. rekomendatsii / V. Z. Deniskina. — Verkhnyaya Pyshma : Verkhnepyshtmin. tip., 1997. — 22 s.

6. Doroshenko, O. V. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu svyaznoy rechi starshikh doshkol'nikov s narusheniyami zreniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Doroshenko Oksana Viktorovna. — М., 2009.

7. Karakulova, E. V. Korrektsiya sistemnogo nedorazvitiya rechi s uchetom formirovaniya emotsional'noy sfery u doshkol'nikov : ucheb.-metod. posobie / E. V. Karakulova ; Ural. gos. ped. un-t, In-t spetsial'nogo obrazovaniya. — Ekaterinburg, 2012. — 130 s.

8. Karakulova, E. V. Pedagogicheskaya tekhnologiya preodoleniya sistemnogo nedorazvitiya rechi s uchetom formirovaniya emotsional'noy sfery u doshkol'nikov s funktsional'nymi narusheniyami zreniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Karakulova Elena Viktorovna ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2011. — 279 s.

9. Kryukova, S. V. Udivlyayus', zlyus', boyus', khvastayus' i raduyus'. Programma emotsional'nogo razvitiya detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta : prakt. posobie / S. V. Kryukova, N. P. Slobodnyak. — М. : Genезis, 2002. — 208 s. : il.

10. Lapp, E. A. Razvitie svyaznoy rechi u detey 5—7 let s narusheniyami zreniya:

planirovanie i konspekty / E. A. Lapp. — M. : TTs «Sfera», 2006. — 256 s.

11. Likhodedova, L. N. Formirovanie leksiko-grammaticheskogo stroya rechi u detey s ambliopiey i strabizmom v doshkol'nom vozraste : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Likhodedova Lyudmila Nikolaevna ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 1998. — 234 s.

12. Minaeva, V. M. Razvitie emotsiy doshkol'nikov. Zanyatiya. Iгры : posobie dlya prakticheskikh rabotnikov doshkol'nykh uchrezhdeniy / V. M. Minaeva. — M. : ARKTI, 2001. — 48 s.

13. Pokutneva, S. A. Razvitie svyaznoy rechi doshkol'nikov s narusheniem zreniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Pokutneva Svetlana Alekseevna. — Kiev, 1988. — 194 s.

14. Repina, Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi defektami rechi : ucheb. posobie / Z. A. Repina ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 1995. — 121 s.

15. Ryleeva, E. V. Puteshestvie v mir emotsiy : demonstratsionnye materialy dlya frontal'noy raboty. Razdatochnye materialy dlya individual'noy raboty. Pedagogicheskaya tekhnologiya «Otkroy sebya» / E. V. Ryleeva. — M. : Linka-Press, 2000. — 28 s.