

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАС
RESEARCH IN ASD DOMAIN

Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС

В.М. Самойлова*,

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
vmsamojlova@mail.ru

Ю.А. Костенкова**,

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
julikos@mail.ru

Е.К. Лобачева***,

Московский психолого-социальный университет,
Москва, Россия
e.k.lobacheva@yandex.ru

Ограниченное употребление эмоционально-оценочной лексики говорящих детей с расстройствами аутистического спектра свидетельствует о недостаточном понимании и усвоении ими моральных

Для цитаты:

Самойлова В.М., Костенкова Ю.А., Лобачева В.К. Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 38–48. doi: 10.17759/autdd.2017150104

* *Самойлова Вера Михайловна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования факультета специальной и клинической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: vmsamojlova@mail.ru

** *Костенкова Юлия Александровна* кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специального (дефектологического) образования факультета специальной и клинической психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: julikos@mail.ru

*** *Лобачева Елена Константиновна*, старший преподаватель кафедры логопедии факультета логопедии Образовательной автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия, e-mail: e.k.lobacheva@yandex.ru

норм общества, так как слова определяют представление о предметах и явлениях, их обозначающих. Адекватное понимание эмоционально-оценочных слов и правильное их использование в речи детей, имеющих расстройства аутистического спектра, важны для их адаптации и социализации в условиях современного социума. На материале проведенного в Центре лечебной педагогики в Москве обучающего эксперимента авторы раскрывают особенности работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Подробно описаны методы, приемы и условия коррекционной и абилитационной работы с 14-ю детьми на каждом этапе. Приводятся конкретные практические материалы и рекомендации по формированию эмоционально-оценочной лексики.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, эмоционально-оценочная лексика, абилитация дошкольников, невербальная коммуникация, психогимнастика, речевые игры.

В работах, посвященных изучению речи детей с РАС, крайне незначительно представлены исследования эмоционально-оценочной лексики дошкольников и практически отсутствуют материалы по деятельности в области расширения словаря эмоционально-оценочной лексики детей.

Целью проведенного нами обучающего экспериментального исследования было определение специфики работы по формированию данного лексического пласта у старших дошкольников с РАС.

Экспрессивная и оценочная лексика и ее роль в понимании чувств и в социальных отношениях

Для достижения цели развития эмоционально-оценочного словаря у дошкольников высокофункциональных групп с РАС (что свидетельствовало бы о развитии их чувств, волевых побуждений, способности адекватной оценки действительности, об усвоении моральных правил общества) следует уточнить понятие «эмоционально-оценочная лексика» и проследить: как лексика связана с психическими функциями ребенка.

В русском языке есть большое количество слов, которые, наряду с их номинативным значением, имеют и элемент экспрессии, чувства. Подобные слова выражают отношение говорящего к называемому предмету, особого рода оценочность. В этих случаях на лексическое (веществен-

ное) значение наслаивается эмоционально-экспрессивная, оценочная окраска. Эмоциональная оценка связана с выражением чувств человека, его волевых побуждений, отношения к действительности. Эта оценка может быть как положительной, — тогда она передается через положительную эмоцию, а в речи через означающее положительные явления слово, — так и отрицательной, связанной с отрицательными эмоциями и, соответственно, со словами негативной оценки [15].

В составе эмоциональной лексики можно выделить следующие три разновидности:

1. Слова с ярким оценочным значением, как правило, однозначные. Заключение в значении этих слов оценка определено выражена, что не позволяет употребить слово в других значениях (брюзга, пустомеля, разгильдяй), а также слова, содержащие оценку факта, явления, признака, действия (очковтирательство, дивный, опорочить).

2. Многозначные слова, обычно нейтральные в основном значении, но получающие яркую эмоциональную окраску при метафорическом употреблении. Так, о человеке могут сказать: *шляпа, тряпка, тюфяк, дуб*, выражая таким образом отношение к нему.

3. Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувства: заключающие как положительные (сыночек, аккуратненько), так и отрицательные (бородища, казенщина) эмоции. Оценочные значения в таких случаях обусловлены не номинативными свойствами

ми слова, а словообразованием, поскольку эмоциональную окрашенность здесь создают аффиксы.

Между эмоциями и словом есть определенная взаимосвязь: слово помогает человеку осознать свои чувства, переживания, а с другой стороны, эмоциональные процессы делают речь осознаваемой и оказывают влияние на ее понимание другим человеком.

Формирование эмоциональной лексики ребенка связано с усвоением им знаний о нормах и правилах морали, так как слово может быть усвоено только тогда, когда у ребенка есть представления об их обозначающих явлениях, когда он понимает связь этих явлений, имеет представление о полезности или опасности их функционирования.

Таким образом, адекватное употребление в речи слов с эмоционально-оценочными характеристиками предполагает осознание всего комплекса значений и смыслов многозначных слов, предполагает сформированность навыков словообразования.

Этапы формирования эмоционально-оценочной лексики в онтогенезе

Как именно формируется эмоционально-оценочная лексика в нормативном онтогенезе? Овладение эмоционально-оценочной лексикой проходит ряд этапов. Курзинер Е.С. выделяет этапы овладения ребенком эмоциональной лексикой родного языка [16]:

1-й этап, до 1 года. Характеризуется наличием только одного слова в лексиконе ребенка, чаще всего это слово «мама» или любое другое слово, несущее функцию привлечения внимания другого. На данном этапе эмоциональную окрашенность лексике придают интонации, жесты и мимика.

2-й этап, от 1 года до 1,5 лет. В активе ребенка есть несколько слов, они служат ему для привлечения к себе внимания, контакта или для удовлетворения своих нужд (это императивная лексика, названия животных, механизмов и звукоподражания).

На этом этапе для выражения отношения и чувств ребенок в норме начинает усваивать формирующуюся словообразовательными способами лексику.

3-й этап, от 1,5 года до 2–3-х лет — номинативный. В активе ребенка уже много слов, происходит постоянное пополнение словаря, ребенок обращается к внешнему миру, познает мир объектов через мир слов. Появляются первые синонимии.

4-й этап, от 2–3-х до 4–5-ти лет, — этап «складывания» слов. В речи появляются предикативы, глаголы, ребенок анализирует объективный мир, пользуется синонимами. Появляются первые экспрессивно окрашенные слова, оценочная лексика, совершенствуется эмоциональная лексика, формирующаяся словообразовательными способами.

5-й этап, от 4–5-ти до 11–12-ти лет, — этап интегрирования слов в грамматически оформленное высказывание. Появляются наречия, вводные слова, модальные глаголы, «оценочные» прилагательные и т.п., само высказывание приобретает метаречевое значение, а эта «модальная» лексика как бы интегрируется в сознание. На данном этапе ребенок овладевает всем богатством эмоциональной лексики русского языка.

Таким образом, нормативно развивающиеся старшие дошкольники понимают и правильно используют в собственной речи эмоционально-оценочную лексику. Чего нельзя сказать о детях с различными нарушениями, в том числе с расстройствами аутистического спектра.

Работа по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей с РАС

При нормативном развитии по мере развития эмоций ребенка и расширения детских знаний увеличивается и уточняется словарный запас, осваиваются и укрепляются навыки образования эмоционально-оценочных слов. Дошкольники с РАС по мере освоения новых знаний и расширения арсенала социальных умений также уве-

личивают запас эмоционально-оценочных слов. Однако для полноценного овладения эмоционально-оценочной лексикой дошкольникам с РАС необходимы специальные занятия.

Как и при любой коррекционно-развивающей работе, занятия группы педагогов по развитию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС планировались нами и проводились на основе соответствующих принципов.

Принципы развития и абилитации эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС

Среди принципов развития эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС представляется важным выделить следующие:

— *онтогенетический принцип*, в соответствии с которым развитие и коррекция нарушенных или несформированных психических функций происходит с учетом того, как данные психические явления возникают и развиваются в нормативном онтогенезе;

— принцип *педагогического оптимизма*, в соответствии с которым педагог раскрывает потенциальные возможности детей с ОВЗ, опираясь на зону ближайшего развития;

— принцип *коррекционно-компенсирующей* направленности образования, требующий соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка;

— принцип *социально-адаптирующей* направленности образования, или подчиненности специального воспитания и обучения социальному развитию;

— принцип *деятельностного подхода в обучении и воспитании*, в соответствии с которым подходы к содержанию и построению обучения отбираются с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, обучение и воспитание проводятся только в самой деятельности, при высокой активности ребенка;

— принцип *необходимости специального педагогического руководства*, когда все

виды обучения и воспитания ребенка с ОВЗ осуществляются по специальной программе и под непосредственным руководством профессионала.

Также в своей работе педагоги, участвующие в психолого-педагогическом эксперименте, руководствовались общими принципами и приемами коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии: индивидуальным подходом к каждому ребенку, чередованием различных заданий и игр в строгом соответствии с расписанием, при четко дозированном эмоциональном тонизировании для исключения пресыщения детей, положительным подкреплением верно выполненных заданий и другими. Следует отметить, что не всегда дети выполняли инструкции и задания педагогов: они могли как выполнять их, взаимодействуя с педагогом, так и отказываться от выполнения. В любом случае педагоги проявляли терпение и настойчивость, чтобы добиться стойкого эмоционального контакта с ребенком, ведущего к доверительной атмосфере и мотивирующего на выполнение задания.

Методы и условия формирования эмоциональной лексики у детей с РАС

Работа с нормативно развивающимися дошкольниками по формированию эмоционально-оценочной лексики проводится в три этапа: 1 — диагностический, 2 — подготовительный и 3 — основной [10].

На *диагностическом этапе* изучался уровень сформированности эмоционально-оценочной лексики. Обследование включало использование широкого круга методов, например, такие методы как:

- Исследование уровня понимания жестикулятивной речи.

- Исследование неречевых функций: исследование слухового восприятия: определение направленности звука, восприятие и воспроизводство ритма.

- Исследование состояния импрессивной речи: 1. изучение пассивного словаря: определение по заданию существительных, понимание действий; 2. понимание раз-

личных форм словоизменения: понимание предложных конструкций с предлогом; 3. понимание отдельных предложений в связной речи.

Исследование состояния экспрессивной речи: 1 — активного словаря (употребление в речи имен существительных, глаголов, имен прилагательных); 2 — особенностей динамической стороны речи: ритма речи, паузации, употребления основных видов интонации [9].

Во время подготовительного этапа формировалось понимание эмоциональных состояний, доступных возрасту ребенка, способов их выражения; способность различать интонационную сторону речи с использованием междометий, уточнялась возможность осознания невербальных средств общения, расширялся пассивный словарь эмоционально-оценочной лексики.

В течение основного этапа формировались и развивались умения использовать эмоционально-оценочную лексику в спонтанной речи, передавать другим людям свои переживания; увеличивалось количество слов — оценки явлений; обогащался лексикон форм и видов оценивания.

Учитывая, что детский аутизм — один из вариантов развития, при котором в основном сохраняются общие закономерности развития речи, этапность овладения видами речи, правомерно считать, что и система работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС должна в основном сохранить те же этапы с присущими им задачами, хотя и с некоторыми вариациями.

Обучающий эксперимент

На базе Центра лечебной педагогики в течение учебного года с целью выявления специфики технологий формирования эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС авторами был проведен обучающий эксперимент на старших дошкольниках высокофункциональных групп.

Всего в обучающем эксперименте приняли участие 14 человек.

Результаты проверки словаря эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с РАС, проведенной на диагностическом этапе, подтвердили, что словарь детей соответствовал либо невысоким границам возрастной нормы (10 человек), либо был снижен до уровня недоразвития (4 человека).

Было выявлено, что в группе детей с аутизмом использовались адекватные грамматические конструкции (например: две ложки; лежит на столе; машина едет) и образовывались слова с учетом правил словообразования (например: кошка — кошечка, мяч — мячик, окно — окошко). Отмечено, что количество верно используемых для словообразования правил и семантических групп, где эти правила работают, было ограничено, иными словами, наши испытуемые могли правильно понимать и произносить только хорошо упроченные речевые конструкции, а образовывать новые слова на основе закрепленных в образовательной программе семантических групп не могли. В то же время нечасто встречающиеся пренебрежительно-увеличительные существительные большинство испытуемых образовывать не умели (пример: дом — домна, нос — большой нос). Наши наблюдения показали, что, либо дети не понимали значение пренебрежительно-увеличительных суффиксов, и этом случае вместо нового слова давалось словосочетание («большая нога» вместо «ножища»), либо происходила деэтимологизация предлога. Так, дети знали, что маленькое слово «на» означает «сверху», «на поверхности чего-либо». Отсюда большой дом — это увеличенный, достроенный, ставший выше дом. К прежнему маленькому дому что-то добавилось, положилось сверху. Всплывшее по созвучию слово «домна» было переосмыслено, деэтимологизировано. Прилагательные и глаголы использовали только высокочастотные нейтральные (например: большой, красный, синий, круглый). Образование новых слов детьми из лексем этих морфологических групп не наблюдалось.

Ход эксперимента

Организованные занятия с 14-ю детьми с РАС проводились в небольших группах по 2-4 человека. В ходе коррекционной работы создавались условия для эмоционального комфорта детей, и состав групп не менялся, что позволило детям привыкнуть друг к другу и чувствовать себя безопасно.

Задачи работы. В коррекционно-педагогической работе по развитию эмоционально-оценочной лексики предусматривалось:

- уточнение эмоциональных состояний, понимание их детьми;
- развитие невербальных средств общения (мимики, жестов, пантомимики) в плане их декодирования и кодирования (восприятия и воспроизведения);
- развитие интонационной стороны речи, развитие эмоционального пласта лексики:
- расширение объема пассивного и активного словаря;
- формирование операций анализа и синтеза, классификации, обобщения, умения строить умозаключения, давать доказательства.

Работа с дошкольниками с РАС предполагала также и решение **специфических задач**:

- обучение пониманию эмоциональных переживаний другого человека;
- обучение толкованию и использованию простых невербальных жестов, важных для коммуникации;
- проведение специальной работы по обучению навыкам определения значения и смысла той или иной интонации;
- проведение работы над обучением пониманию и построению грамматического строя речи;
- обучение правилам общения и формирования несложных коммуникативных навыков.

Для облегчения процессов социализации дошкольников с РАС необходимо было научить их целенаправленно наблюдать за реальными явлениями жизни, поступками людей в разных ситуациях. Учитывать их всматриваться, вслушиваться, развивать у них способность понимать чувства другого человека (взрос-

лого, ребенка) и свои чувства. И что важно — обучать анализировать называемые явления, выявлять существенные характеристики каждого предмета и состояния.

В связи с необходимостью проводить с детьми дополнительную специальную работу увеличилось количество этапов коррекционно-развивающей работы.

Этапы работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС

На первом этапе работы целью педагогов было научить детей с РАС понимать эмоциональные состояния другого человека по его мимике, пантомимике; понимать наиболее часто используемые при общении жесты типа: «подойди!», «дай!», «внимание!», «тихо», «думай!» и пр. У детей развивали способность узнавать и интерпретировать интонацию, различать виды интонирования.

Ход работы

На этом этапе детям предлагалось рассматривать абстрактные изображения, обозначающие различные **эмоциональные состояния**. Педагоги обучали соотносить абстрактное изображение с тем или иным эмоциональным состоянием человека. Затем детей учили распознавать эмоциональные состояния по фотографиям. При этой работе использовались стандартные пособия с фотографиями детей для выработки понимания ими эмоциональных переживаний. После этого детям предлагалось самим угадывать настроение (эмоциональное состояние) друг друга по мимике.

Параллельно дошкольников учили понимать некоторые наиболее распространенные **жесты**. Ребенку показывали жест и сопровождали его словесным обозначением. Далее демонстрировался только жест, а ребенка просили узнать: что он обозначает.

На первом же этапе одновременно проводилась работа над пониманием **интонаций**. Педагоги подобрали три куклы и закрепили за ними определенные эмоциональные переживания: радость (клоун),

раздражение, недовольство (волк), удивление (Незнайка). С детьми играли в игру по типу «угадай, чей голосок». Ребенок должен был догадаться, кто из рассмотренных выше персонажей мог сказать фразу с той или иной интонацией.

Педагогический прием. Важное место в работе отводилось психогимнастике. Наши ученики перед зеркалом рассматривали свои лица в периоды переживания эмоций. Их учили мимически выражать определенную эмоцию, угадывать по выражению лица, что может переживать их товарищ по группе.

На втором этапе работы педагоги ставили две главные **задачи**: обучение детей навыкам словообразования и расширение детского словаря.

Ход работы

Методы и приемы. В работе по расширению словаря с детьми использовались беседы, чтение и обсуждение фрагментов художественных произведений (в основном, сказок), насыщенных эмоциональной лексикой. Широко использовался фольклорный материал: сказки, потешки, небылицы. Дошкольникам с РАС из высокофункциональных групп такие виды заданий доступны, и если они не могли вступать в диалог, то все равно были способны слушать и запоминать информацию педагога. В дальнейшем дети начинали использовать эмоционально-оценочную лексику и в собственной речи (правда, на начальных этапах не всегда уместно).

На втором этапе в ходе беседы уточнялась семантика слов-признаков (прилагательных) эмоционально-оценочного характера. На этой основе формировались представления детей о синонимических и антонимических отношениях.

Работая над социализацией детей, педагоги стремились вызвать у дошкольников сопереживание, стремление одобрить поступок кого-либо или высказать порицания, обосновав свои суждения при анализе и оценке поступков. Для активизации обучающихся, развития у них сочувствия, сопереживания использовались сюжетно-

ролевые игры, драматизация и анализ собственных чувств и эмоций детей, пережитых в играх и общении.

В своей работе педагоги широко использовали драматизацию. Наши воспитанники разыгрывали простые сюжеты сказок, где играли роли героев произведений, они также работали с куклами из кукольного театра. В ролевых диалогах, этюдах обыгрывались ситуации, благодаря которым дети овладевали умениями выражать определенные эмоциональные состояния и правильно оценивать эмоции и поведение других. Педагоги следили, чтобы воспроизведение таких ситуаций сопровождалось соответствующей сопряженной, отраженной, а затем и самостоятельной речью детей. Ученики самостоятельно воспроизводили определенную лексему.

С целью расширения словаря применялись такие **лексические игры**:

— *«В стране Наоборотии»*; цель игры: научить подбирать антонимы в словосочетаниях: *слон большой, а муравей — ... (маленький), ночью темно, а днем — ... (светло)*;

— *«Лишнее слово»*; цель игры: научить обобщать слова по основному признаку. На основе уточнения смысловых оттенков слова дети усваивали ситуативное употребление слов-признаков. *Например: радостный, веселый, смешливый, грустный* (исключение прилагательного, не соответствующего характеристикам положительного настроения); *собачка, кошечка, медведище, воробушек* (исключение животного, к которому человек испытывает нежные чувства); *любить, ругать, помогать, играть* (исключение глагола, обозначающего негативное действие).

На втором этапе широко использовался **прием наглядности**. При драматизации использовались костюмы, маски, сюжетные и предметные картинки. Детям предлагалось назвать как можно больше слов — признаков к определенной сюжетной или предметной картинке. Постепенно карточки с картинками изымались из игры, и обучающимся предлагалось самостоятельно рассказать об уже обыгранном предмете.

На третьем этапе педагоги работали над пониманием детьми многозначности слова, его метафоричности. Вместе с детьми педагоги уточняли, как назвать человека в конкретной ситуации, опираясь на анализ его поведения (хитрый, скупой, жадный, злой, честный, трусливый, трудолюбивый, вежливый и т.д.). Дети учились отвечать на вопросы, например: «Как можно назвать человека, который ничего не боится?». И поощрялось многообразие ответов: «храбрый, смелый, бесстрашный» и т.д. Или: «Если человек любит работать, что про него говорят, какой он?» (трудолюбивый) и т.д. Припоминались и обсуждались примеры из сказок, детских рассказов. Выявлялись особенности и характеристики некоторых героев знакомых литературных произведений. Внимание детей особенно обращалось на те характеристики, с которыми ассоциируются персонажи сказок и рассказов. Так, лиса — хитрая, медведь — большой и неуклюжий / неловкий, зайчик — маленький и нежный и др.

В подобных заданиях дети учились выстраивать словосочетания и предложения грамматически правильно, у них вырабатывались навыки грамматических обобщений и грамматических противопоставлений. Разумеется, никаких сведений по грамматике детям не сообщалось, работа носила практический характер.

В качестве обязательного элемента занятий на третьем этапе был анализ причинно-следственных связей, выявление зависимости между событием и поведением конкретных персонажей, изображенных на картинке или представленных в сказке, рассказе.

Результаты

Проведенный педагогами обучающий эксперимент по формированию эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с РАС доказал свою эффективность: все 14 детей, с которыми велась коррекционно-развивающая работа, на-

учились лучше понимать эмоциональные состояния своих друзей по группе и своих педагогов; расширился их словарь за счет синонимов, антонимов, глаголов, прилагательных; закрепились и обогатились умения образовывать новые слова с аффективной окраской и оценочным значением.

Необходимо отметить, что в проведенной работе педагоги добились немаловажного результата: проведена коррекция эмоциональных нарушений, повышен психический тонус детей, была сформирована мотивация к речевому взаимодействию у всех детей через установление и формирование эмоционального контакта. Данная работа основывалась на рекомендациях отечественных специалистов.

Во время занятий у детей отрабатывалось адекватное поведение, развивалось понимание речи, формировались практическая предметная деятельность и целенаправленная двигательная активность. В любом случае, детям с расстройствами аутистического спектра предоставлялась возможность исследовать свои чувства, а при негативных реакциях давалось время, чтобы ребенок успокоился (ребенку помогали найти тихое место, давали любимую игрушку, позволяли побыть одному). Это помогало детям учиться доверять взрослым и понять, что им желают помочь, а не навредить. Поэтому на занятиях не были обязательными для выполнения все задания. Привлечение к работе основывалось на доброжелательном отношении, игровых приемах и использовании интересных пособий.

Понимание и воспроизведение в ходе работы детьми с РАС эмоциональных состояний дало им возможность обобщать наблюдаемые ранее аналогичные состояния, их символизировать и словесно обозначать (вербализировать), т.е. в ходе проведенного обучающего эксперимента развивалось и мышление детей. Все дети расширили и упрочили свои коммуникативные навыки, научились регулировать выражение некоторых эмоциональных переживаний. Степень улучшения была различной: стали лучше понимать невербальные жесты 9 детей; адек-

ватнее начали реагировать на интонацию 7 детей; смогли расширить свой словарь, стали лучше понимать обращенную речь 4 ребенка; начали адекватно использовать новые слова в своей речи 2 ребенка.

Результаты обследования детей с РАС после коррекционной работы, проведенно-

го психологом и логопедом с использованием ранее перечисленных методов и метода наблюдения, подтвердили улучшение у них таких познавательных процессов как память (прежде всего, зрительная и слуховая), наглядно-образное и вербально-логическое мышление. ■

Литература

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: методическое пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразовательных и специализированных (корректирующих) учреждений / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. М.: Полиграф Сервис, 2003.
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 236–277.
3. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой. Под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: Владос, 2002.
4. *Кондратенко И.Ю.* Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология. 2002. № 6. С. 51–59.
5. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
6. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др. Под науч. ред. С.Е. Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009.
7. *Морозов С.А.* Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). М.: СигналЪ, 2002.
8. *Морозова С.С.* Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: Методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А. Морозова. М., 2002. С. 120–151.
9. *Нищева Н.В.* Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи. СПб. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
10. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2003.
11. *Стаценко А.С.* Эмоционально-оценочная лексика как средство речевой интенции. М.: Прометей, 2011.
12. *Ульянова Р.К.* Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск. 1999. № 9. С. 11–29.
13. *Хаустов А.В.* Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3. С. 18–24.
14. *Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Минск: БелАПДИ, 1997.
15. *Янушко Е.А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004.
16. *Яшина В.И., Ставцева Е.А.* Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками. М.: Прометей, 2016.
17. *Богущ А.М.* Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003.

Formation of emotionally-valued lexis in high-functioning ASD preschoolers

V.M. Samoilova*,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
vmsamojlova@mail.ru

Yu.A. Kostenkova**,

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
julikos@mail.ru

E.K. Lobacheva***,

Moscow Psychologic-Social University,
Moscow, Russia
e.k.lobacheva@yandex.ru

Limited use of emotionally-valued lexis of speaking children with autism spectrum disorders indicates the lack of understanding and assimilation of the moral norms of society, because words determine representations of objects and phenomena. Adequate understanding of emotionally-valued words and correct use of them in children with ASD are crucial for adaptation and socialization in the conditions of modern social environment. Authors disclose the features of the work on the formation of emotionally-valued lexis in senior preschoolers with ASD on the basis of a training experiment conducted in Center for Curative Pedagogics. The methods, tricks and conditions of correctional and habilitation work with 14 children at each stage are described in detail. Specific practical materials and recommendations about formation of emotionally-valued lexis are given.

Keywords: autism spectrum disorders, emotionally-valued lexis, preschoolers habilitation, nonverbal communication, psycho-gymnastics, speech games.

References

1. *Nikol'skaya O.C., Baenskaya E.R., Libling M.M., Kostin I.A., Vedenina M.Yu., Arshatskii A.V., Arshatskaya O.S.* Autizm: vozrastnye osobennosti i psikhologicheskaya pomoshch': metodicheskoe posobie dlya vospitatelei, pedagogov, psikhologov i defektologov doshkol'nykh i shkol'nykh obshcheobrazovatel'nykh i spetsializirovannykh (korrektiruyushchikh) uchrezhdenii [Autism: age specifics and psychological support]. Moscow: Publ. Poligraf Servis, 2003.
2. *Gal'perin P.Ya.* Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii [Psychology of thought and the teaching of gradual formation of cognitive actions]. In Gal'perin P.Ya. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoi psikhologii* [Research of thought in Soviet psychology]. Moscow: Publ. Nauka, 1966, pp. 236–277.
3. *Christopher Gillberg, Theo Peeters.* Autism. Medical and Educational Aspects. (In Russ., translated from English by O.V. Deryaeva.) Moscow: Publ. Vldos, 2002.

For citation:

Samoilova V.M., Kostenkova Yu.A., Lobacheva E.K. Formation of emotionally-valued lexis in high-functioning ASD preschoolers. *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and Developmental Disorders (Russia). 2017. Vol. 15. No 1 pp. 38–48. doi: 10.17759/autdd.2017150104

* *Samoilova Vera Mikhailovna*, Ph.D in psychology, lecturer, Chair of Special Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia e-mail: vmsamojlova@mail.ru

** *Kostenkova Yulia Alexandrovna* Ph.D in pedagogic, professor, head of chair, Chair of Special Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: julikos@mail.ru

*** *Lobacheva Elena Konstantinovna*, senior lecturer, Chair of Speech Therapy, Faculty of Speech Therapy, Moscow Psychologic-Social University, Moscow, Russia, e-mail: e.k.lobacheva@yandex.ru

4. Kondratenko I.Yu. Osobennosti ovladeniya emotsional'noi leksikoi det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR [Specifics of attaining emotional lexicon in children of preschool age with general hypoplasia of speech]. *Defektologiya [Defectology]*. 2002, no. 6, pp. 51-59.
5. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Formirovanie pravil'noi razgovornoj rechi u doshkol'nikov [Shaping correct oral speech in preschool age children]. Rostov: Publ. Feniks, 2004.
6. M. Ventland, S.E. Gaidukevich, T.V. Gorudko and others. Metodika uchebno-vospitatel'noj raboty v tsentre korrektsionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii: uchebno-metodicheskoe posobie [Methodics of educational work in a center for correctional development and rehabilitation]. Minsk: Publ. BGPU, 2009.
7. Morozov S.A. Detskii autizm i osnovy ego korrektsii (materialy k spetskursu) [Childhood autism and basics for its correction (materials for lectures)]. Moscow: Publ. Signal™, 2002.
8. Morozova S.S. Razvitie rechi u autichnykh detei v ramkakh povedencheskoj terapii [Developing speech in autistic children within behavioral therapy]. In Morozova S.S. *Autizm: Metodicheskie rekomendatsii po korrektsionnoj rabote [Autism: methodical recommendations for correctional work]*. Moscow: Publ. Signal™, 2002, pp. 120–151.
9. Nishcheva N.V. Rechevaya karta rebenka s obshchim nedorazvitiem rechi [Speech map of a child with general speech impediment]. Saint-Petersburg: Publ. DETSTVO-PRESS, 2015.
10. Nurieva L.G. Razvitie rechi u autichnykh detei [Speech development in autistic children]. Moscow: Publ. Terevinf, 2003.
11. Statsenko A.S. Emotsional'no-otsenochnaya leksika kak sredstvo rechevoi intentsii [Emotionally-valued vocabulary as a medium for verbal intent]. Moscow: Publ. Prometei, 2011.
12. Ul'yanova R.K. Problemy korrektsionnoj raboty s autichnymi det'mi [Problems of correctional therapy of autistic children]. *Pedagogicheskii poisk [Pedagogical search]*, 1999, no. 9, pp. 11–29.
13. Khaustov A.V. Osnovnye etapy i osobennosti razvitiya igrovoi deyatel'nosti v norme i pri autisticheskikh narusheniyakh [Basic stages and specifics of game activity with and without autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2004, no. 3, pp. 18–24.
14. Shopler E., Lanzind M., Vaters L. Podderzhka autichnykh detei. Sbornik uprazhnenii dlya spetsialistov i roditelei [Supporting autistic children. Workbook for specialists and parents]. Minsk: Publ. Belarusian association of assistance to children and young people with disabilities, 1997.
15. Yanushko E.A. Igry s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya [Playing with an autistic child. Establishing contact, ways of interaction, speech development, psychotherapy]. Moscow: Publ. Terevinf, 2004.
16. Yashina V.I., Stavtseva E.A. Ovladenie emotsional'no-otsenochnoi leksikoi starshimi doshkol'nikami [Acquisition of emotionally-valued vocabulary by preschool children]. Moscow: Publ. Prometei, 2016.
17. Bohush A.M. Teoriya i metodyka rozvytku movlennya ditey rann'oho viku. Navchal'nyy posibnyk [Theory and methodics of speech development in preschool age children. Workbook]. (In Ukrainian.) Kyiv: Publ. Vydavnychyy Dim «Slovo», 2003.