

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ЧЕВЕЛЕВА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА
СКРИПАЛЬЩИКОВА МАРИНА МИХАЙЛОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих
старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

«18» 05. 2026 г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

«18» 05 2026 г. 

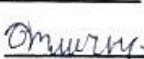
Обучающийся Чевелева Ю.А.

«18» 05 2026 г. 

Обучающийся Скрипальщикова М.М.

«18» 05 2026 г. 

Дата « 9 » июня 2026 г.

Оценка 

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМАТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	7
1.1 Особенности сформированности навыков словообразования у слабовидающих старших дошкольников	7
1.2. Методики логопедической работы по формированию навыков словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи у слабовидающих	12
1.3. Офтальмо-гигиенические требования к наглядно-дидактическим материалам для слабовидающих детей	17
Выводы по главе 1	21
ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ	23
2.1. Предпроектное исследование сформированности навыков словообразования существительных у слабовидающих старших дошкольников с общим недоразвитием речи	23
2.2. Аннотация, паспорт и план реализации проекта	28
Выводы по главе 2	36
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	38
3.1. Результаты реализации проекта по формированию навыков словообразования существительных у слабовидающих старших дошкольников с общим недоразвитием речи	38
3.2. Методические рекомендации по использованию продукта проекта.....	43

Выводы по главе 3.....	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Развитие речи ребенка во всех ее проявлениях – от расширения словарного запаса до освоения грамматических структур – остается приоритетом дошкольного образования. Словообразование занимает здесь особое место, поскольку именно через него ребенок постигает внутреннюю логику языка: он учится самостоятельно конструировать новые формы и осознанно подбирать языковые средства для выражения мысли, а не механически запоминать готовые слова. У детей с ограниченными возможностями здоровья эта задача приобретает особую остроту. Слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают двойную нагрузку: зрительные ограничения затрудняют восприятие окружающего мира, речевые нарушения препятствуют естественному накоплению языкового опыта. Работа над словообразовательными навыками у таких детей требует пристального педагогического внимания и специально разработанных методических решений.

Логопеды все чаще работают с детьми, у которых речевые нарушения сочетаются с сенсорными отклонениями, и именно эта тенденция определила актуальность данного исследования. У слабовидящих детей зрительное восприятие ограничено: образы окружающего мира формируются фрагментарно, предметные представления остаются неполными, а связи между объектами устанавливаются с трудом. Такие особенности затрудняют освоение лексико-грамматических средств языка, в том числе словообразовательных механизмов. Если к зрительной недостаточности добавляется общее недоразвитие речи, трудности нарастают из-за системного характера нарушения, и тогда требуются специальные методические подходы к обучению.

Формирование словообразования у детей с общим недоразвитием речи изучается достаточно активно, тогда как коррекционно-развивающая работа со слабовидящими детьми остается разработанной значительно слабее. Методики, которые применяются сегодня, создавались для детей с сохранным зрением, и потому они не соответствуют офтальмо-гигиеническим требованиям, игнорируют особенности зрительного восприятия и не предполагают опоры на сохранные

анализаторы. Эффективность диагностики и формирующей работы от этого снижается. Потребность в адаптированных дидактических средствах становится все более очевидной.

Нехватка дидактических материалов, учитывающих специфику слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи, при очевидной потребности в целенаправленном формировании у них навыков словообразования существительных определила тему исследования: «Формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи». Проектное исследование направлено на разработку и практическую реализацию дидактического комплекта, который позволит формировать указанные навыки у данной категории детей.

Для достижения цели необходимо решить несколько взаимосвязанных задач: проанализировать научно-методическую литературу, посвященную формированию словообразовательных навыков у дошкольников, выявить особенности словообразования у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи, изучить существующие методики логопедической работы и оценить возможности их адаптации. Помимо этого, предстоит провести предпроектное исследование сформированности навыков словообразования существительных, разработать дидактический материал с учетом офтальмо-гигиенических требований, апробировать пособие с последующей оценкой эффективности и подготовить методические рекомендации по его использованию.

Объект проектного исследования – процесс формирования словообразовательных навыков у старших дошкольников. Предметом выступает содержание логопедической работы по формированию навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи через применение адаптированного дидактического материала. Проектная идея строится на предположении: специально разработанный дидактический комплект, учитывающий зрительные возможности данной категории детей, обеспечит доступность диагностических заданий и повысит результативность логопедической работы в области словообразования существительных. Среди

методов исследования – анализ научно-методической литературы, логопедическое обследование, качественный и количественный анализ полученных результатов, проектирование логопедической работы, обобщение и интерпретация данных.

Разработанный дидактический комплект может применяться учителями-логопедами и специалистами психолого-педагогического сопровождения при обследовании слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи, что определяет практическую значимость проведенного исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМАТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Особенности сформированности навыков словообразования у слабовидящих старших дошкольников

Словообразование занимает в языковой системе особое место [7;12], поскольку именно оно обеспечивает пополнение словарного запаса и способствует развитию грамматического строя речи. Научная литература описывает этот процесс как создание новых слов от уже существующих с помощью морфемных средств: суффиксов, приставок, их различных сочетаний.

Словообразовательные навыки складываются в тесном взаимодействии с общим речевым развитием ребенка, его когнитивными способностями и постепенным накоплением чувственного опыта. Овладение словообразовательными моделями подчиняется определенной возрастной динамике и разворачивается поэтапно: сначала дети обращаются к наиболее простым и продуктивным моделям (преимущественно с уменьшительно-ласкательными суффиксами), а со временем словообразовательная деятельность усложняется. Ребенок начинает осваивать более сложные способы образования слов, учится устанавливать связи между производящей основой и производным словом. Словообразование требует от ребенка достаточно высокого уровня сформированности аналитических, синтетических и обобщающих операций, поскольку именно эти процессы позволяют выделять морфемы в составе слова и осознавать их значение. Абстрактный характер грамматических значений существенно затрудняет их усвоение.

Словообразовательные навыки служат одним из ключевых маркеров языкового развития дошкольника, поскольку именно через них проявляется уровень владения лексико-грамматической системой родного языка. Когда ребенок осваивает способы образования существительных, он расширяет свой словарь, учится анализировать и синтезировать языковые единицы, постепенно переходя к

осознанному выбору речевых средств в повседневном общении. Дети с общим недоразвитием речи овладевают этими процессами медленнее, допуская искажения и ошибки. Если же речевые трудности сочетаются с нарушениями зрения, картина усложняется: сенсорный дефект накладывается на речевой, и словообразование приобретает особую специфику, требующую отдельного изучения.

Старший дошкольный возраст – период, когда ребенок особенно восприимчив к освоению словообразовательных моделей. К шести-семи годам дети с типичным развитием уже владеют основными способами образования существительных: они понимают смысловые связи между исходными и производными словами, свободно используют уменьшительно-ласкательные формы, умеют называть людей по роду занятий или совершаемому действию, образуют существительные с предметным и абстрактным значением. У слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи эти навыки складываются значительно труднее.

Словообразовательные навыки формируются в онтогенезе поэтапно: ребенок сначала накапливает первичный словарь, создавая тем самым предпосылки для освоения словообразовательных моделей, а затем вступает в период активного словотворчества, когда начинает самостоятельно конструировать новые слова. Ошибки на этом этапе закономерны и даже необходимы. Они указывают на то, что в сознании ребенка уже складываются языковые обобщения, позволяющие ему выделять морфемы и соотносить их со значениями. При нормальном речевом развитии к старшему дошкольному возрасту дети обретают способность образовывать слова с осознанием их структуры и семантики, что знаменует переход от простого называния предметов к более сложным формам языкового выражения.

Формирование словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи сопряжено с выраженными трудностями, затрагивающими все компоненты речевой системы – фонетический, лексический и грамматический. Базовые операции словообразования остаются несформированными: дети с трудом выделяют морфемы, не осознают их значения, не способны правильно

комбинировать при образовании новых слов. Словообразовательная деятельность приобретает фрагментарный и нестабильный характер. Дошкольники с подобным нарушением допускают многочисленные ошибки, подменяя словообразование словоизменением, искажая морфемную структуру слова, прибегая к неподходящим суффиксам, создавая неологизмы, которые противоречат языковым нормам. Ограниченный словарный запас становится серьезным препятствием для овладения словообразовательными моделями. Ребенок попросту не располагает достаточным количеством примеров, чтобы обобщить языковые закономерности, и действует наугад, без опоры на системные правила.

Исследования подтверждают: дети с общим недоразвитием речи сталкиваются со значительными трудностями при образовании новых слов и понимании их значения. Связь между производным словом и исходной формой они устанавливают с большим трудом. Подобные затруднения свидетельствуют о недостаточной сформированности семантического компонента речи. Системное недоразвитие словообразовательных навыков у этих детей делает необходимой целенаправленную коррекционную работу.

Речевое развитие детей с нарушениями зрения отличается особой спецификой, поскольку именно зрение позволяет познавать окружающий мир, формировать представления о предметах, их свойствах и взаимосвязях между ними. Когда зрительная функция нарушена, накопление сенсорного опыта существенно затрудняется. Зрительные впечатления оказываются недостаточными для создания целостной картины действительности, поэтому представления об окружающем складываются неполными и фрагментарными. Это неизбежно отражается на речи: словарный запас слабовидящих детей беднее, значения слов они понимают с трудом, обобщающие понятия формируются медленно, а связная речь приобретает своеобразные черты. Отдельного внимания заслуживает явление вербализма [20], когда ребенок употребляет слова без достаточной опоры на реальные представления, усваивая значения преимущественно на словесной основе и без полноценного чувственного подкрепления. Восприятие формы, величины и пространственных характеристик предметов у данной категории детей также

затруднено, что сказывается на формировании понятий и категорий. Нарушенное зрительное восприятие препятствует процессам сравнения, классификации и обобщения, а именно эти операции составляют основу грамматических навыков.

Речевое развитие слабовидящих детей обладает особенностями, которые связаны с сенсорным дефицитом и требуют учета при построении коррекционной работы. Сочетание общего недоразвития речи с нарушением зрения существенно усложняет формирование словообразовательных навыков, поскольку речевые трудности накладываются на сенсорные ограничения и вынуждают педагогов искать особые методические решения. Слабовидящие дошкольники с ОНР испытывают двойной дефицит: грамматический строй речи у них сформирован недостаточно, а чувственный опыт ограничен. Словообразование в таких условиях складывается медленно, ошибки возникают часто и носят устойчивый характер.

Дети этой категории испытывают трудности при выделении словообразовательной основы, выборе подходящей морфемы и осмыслении значения производного слова. Способность переносить усвоенные модели на новый языковой материал у них снижена. Даже если отдельные навыки сформированы, ребенок часто не применяет их в самостоятельной речи. Исследования показывают, что при сочетанных нарушениях особенно страдает семантическая сторона словообразования: дети не понимают значения производных слов, усвоение остается формальным, механическим. Потребность в наглядности, практической деятельности и задействовании различных анализаторов вытекает из этой особенности.

Формирование словообразовательных навыков у слабовидящих дошкольников с ОНР возможно при соблюдении ряда условий. Дидактический материал должен быть адаптирован, работа строится с опорой на тактильные и слуховые ощущения, навыки осваиваются поэтапно, игровые методы включаются в процесс обучения. Комплексный подход, учитывающий речевые и сенсорные особенности развития, составляет основу работы с данной категорией детей. Теоретический анализ подтверждает: грамматический строй речи и словарный запас формируются при непосредственном участии словообразовательных

механизмов. Дети с общим недоразвитием речи демонстрируют системные нарушения в этой области и нуждаются в специально организованной коррекционной работе.

Мотивация к речевой активности снижается, и это становится дополнительным препятствием на пути формирования словообразовательных навыков. Сенсорный опыт ограничен, уверенность в собственных речевых возможностях подорвана частыми неудачами в общении, поэтому ребенок реже решается на спонтанные речевые пробы. Овладение словообразовательными моделями утрачивает естественность: то, что у типично развивающихся детей происходит как бы само собой, здесь требует целенаправленной педагогической поддержки.

Слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи образуют особую группу, в которой речевой дефицит накладывается на сенсорные ограничения и усложняет освоение словообразования. Такое сочетание нарушений делает необходимой разработку адаптированных методик и дидактических средств, способных учитывать специфику восприятия и речевого развития этих детей.

1.2. Методики логопедической работы по формированию навыков словообразования существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи у слабовидящих

Логопедическое обследование дошкольников включает диагностику навыков словообразования как один из ключевых этапов, позволяющий определить, насколько сформирован лексико-грамматический строй речи и как ребенок усваивает языковые модели. Отечественные исследователи накопили значительный опыт в области изучения словообразовательных процессов. Существующие методики, однако, разрабатывались преимущественно для детей с сохранным зрением. Они не учитывают специфику сенсорных нарушений, что затрудняет их применение при обследовании слабовидящих детей с общим недоразвитием речи.

Логопедическая практика за десятилетия накопила значительный методический арсенал для коррекционной работы по формированию словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Системность, последовательность, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка – без этих принципов подобная работа теряет эффективность. Слабовидящие дети занимают в этом контексте особое место, поскольку их сенсорное развитие и способы восприятия окружающего мира существенно отличаются от того, что характерно для нормотипичных сверстников. Прямое заимствование стандартных методик здесь оказывается невозможным: занятия со слабовидящими дошкольниками требуют обязательной адаптации дидактического материала, опоры на сохранные анализаторы и активного использования компенсаторных механизмов.

Логопедическая практика опирается на диагностические методики, созданные Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Е. Ф. Архиповой, И. А. Смирновой, О. Е. Грибовой и рядом других исследователей. Эти методики предполагают комплексное обследование словообразовательных навыков: ребенку предлагают образовать существительные с помощью различных

суффиксов, выявить связи между исходными и производными словами, продемонстрировать понимание значений образованных форм и самостоятельно создать новые слова по предложенному образцу.

Методика Р. И. Лалаевой принадлежит к наиболее разработанным и широко применяемым подходам в области формирования словообразовательных навыков у детей с речевыми нарушениями; словообразование здесь трактуется как поэтапный процесс, построенный на последовательном переходе от простых моделей к сложным. Дети сначала осваивают продуктивные формы, прежде всего уменьшительно-ласкательные существительные, затем переходят к образованию названий детенышей животных, наименований лиц по роду деятельности и существительных с другими словообразовательными значениями. Ребенок при этом постепенно осваивает структуру слова: учится выделять корень и словообразовательную морфему, понимать связь между производящим и производным словом. Диагностический компонент методики позволяет определить уровень сформированности навыков и отследить динамику развития. Подход Т. В. Тумановой дополняет эту систему, делая акцент на осмысленности словообразовательной деятельности ребенка.

Методика выстраивается поэтапно: на первом этапе формируются предпосылки к осознанию значений морфем, после чего ребенок переходит к использованию словообразовательных моделей в самостоятельной речи. Развитие языкового анализа и синтеза занимает здесь существенное место, а способность переносить усвоенные модели на новый речевой материал становится одной из ключевых целей работы. Занятия включают игровые методы, речевые ситуации, задания на сравнение и сопоставление слов.

Комплексный подход Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной основывается на одновременном развитии всех речевых компонентов: словообразование здесь выступает органичной частью лексико-грамматической системы и формируется лишь при условии, что словарь расширяется параллельно со становлением грамматического строя. Наглядные средства в этой методике позволяют ребенку связать слово с обозначаемым предметом или явлением, благодаря чему он

постепенно осваивает значение производных слов и начинает правильно употреблять их в собственной речи.

Н. В. Серебрякова акцентирует внимание на морфемном анализе и развитии языкового мышления. Дети учатся выделять части слова, понимать их значение и применять полученные знания при образовании новых лексических единиц. Операции анализа, синтеза и обобщения становятся тем фундаментом, на котором выстраивается полноценное владение словообразовательными механизмами.

Эффективная логопедическая работа с детьми с ОНР строится на нескольких взаимосвязанных направлениях, которые были выделены в ходе анализа различных подходов: словообразовательные навыки формируются поэтапно, морфемный анализ развивается параллельно с освоением семантики слова, а закрепление происходит через разнообразные упражнения и игровые методы, позволяющие многократно воспроизводить усвоенные модели в живой речи. Комплексность такой работы обусловлена характером нарушений, поскольку дети с ОНР испытывают значительные трудности при выделении морфем и их осмысленном использовании в словообразовании. Коррекционная работа со слабовидящими дошкольниками приобретает дополнительную специфику: тифлопедагогический подход основан на принципе компенсации нарушенной зрительной функции, при котором активно задействуются сохранные анализаторы.

Методика сенсорного обогащения, созданная Л. И. Солнцевой, М. И. Земцовой и рядом других исследователей, выстраивает представления об окружающем мире через практическую деятельность. Ребенок связывает слово с конкретным предметом, ощупывает его поверхность, определяет размер и очертания. Для слабовидящих детей, которым сложно воспринимать объекты и их свойства зрительно, подобная работа становится особенно ценной.

Вербализм у слабовидящих детей возникает, когда слово усваивается формально, без опоры на чувственный опыт: ребенок произносит его правильно, но реального значения не понимает. Преодоление этого разрыва между словом и действительностью требует выстраивания прочной связи вербального обозначения с конкретным предметом. Практические действия, моделирование реальных

ситуаций, возможность буквально «прожить» значение слова – все это позволяет сформировать осмысленное владение лексикой, а не механическое запоминание пустых звуковых оболочек.

Логопедическая работа с детьми, имеющими нарушения зрения, предполагает существенную адаптацию наглядного материала. Традиционные изображения здесь малоэффективны: их заменяют крупными контрастными картинками, рельефными изображениями и реальными предметами, доступными для тактильного обследования. Словесное сопровождение приобретает особое значение, поскольку зрительный анализатор, в норме выполняющий ведущую функцию в познании мира, у этих детей работает иначе, что неизбежно сказывается на речевом развитии. Инструкции должны быть четкими, развернутыми, с обязательным повторением ключевых моментов. Наибольшую эффективность показывает интегративный подход, при котором логопедические методы объединяются с тифлопедагогическими: формирование словообразовательных навыков идет параллельно с развитием сенсорной сферы ребенка.

Коррекционная работа выстраивается на нескольких базовых принципах, среди которых центральное место занимают опора на сохраненные анализаторы (слух, осязание, двигательные ощущения), поэтапное формирование навыков и конкретизация значений слов через практический опыт. Адаптированный дидактический материал и индивидуализация обучения дополняют этот фундамент. Семантическая сторона словообразования заслуживает особого внимания: ребенок должен уметь образовать производное слово, понимать его значение и соотносить с конкретной ситуацией. Включение словообразовательных заданий в игровую и практическую деятельность помогает достичь этого, поскольку абстрактные морфологические операции обретают живой смысл именно тогда, когда становятся частью реального действия. Формирование словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи требует комплексного подхода, учитывающего речевые и сенсорные особенности развития детей и опирающегося на сочетание различных методических приемов.

Чтобы сформировать навыки словообразования у детей с общим недоразвитием речи, нужен системный поэтапный подход, который ориентирован на развитие морфемного анализа, понимание значений слов и практическое использование этих знаний в речевой деятельности. Логопедические методики, разработанные для слабовидящих детей, требуют существенной адаптации: работа строится на опоре на сохранные анализаторы, сенсорном обогащении среды и целенаправленном преодолении вербализма [15; 16; 30]. Наибольшую эффективность показывает комплексный подход, объединяющий логопедические и тифлопедагогические средства. Анализ методик и наглядно-дидактического материала из логопедической литературы подтверждает, что для обследования слабовидящих старших дошкольников с ОНР они нуждаются в адаптации. Традиционный иллюстративный материал недостаточно доступен этой категории детей, что обосновывает актуальность разработки авторского дидактического комплекта, учитывающего их зрительные возможности.

1.3. Офтальмо-гигиенические требования к наглядно-дидактическим материалам для слабовидящих детей

Коррекционно-развивающая и диагностическая работа со слабовидящими детьми требует строгого соблюдения офтальмо-гигиенических требований к наглядно-дидактическим материалам. Нарушения зрения затрагивают восприятие предметов и изображений, что сказывается на формировании представлений, развитии внимания, памяти, мышления и речи. Слабовидящие дети нередко затрудняются при опознании изображений и предметов, поскольку недостаточно точно воспринимают форму, величину и пространственные характеристики объектов; их поле зрения сужено, контрастная чувствительность понижена, а зрительное утомление наступает заметно быстрее, чем у сверстников с сохранным зрением. Наглядный материал по этим причинам нуждается в специальной адаптации. Особую роль такая адаптация играет в логопедической практике, где от точности восприятия предъявляемого объекта зависят и качество выполнения задания, и достоверность диагностических данных.

Дефицит зрительных впечатлений у детей с нарушениями зрения ведет к фрагментарности представлений об окружающем мире, затрудняет установление смысловых связей между объектами и снижает способность к обобщению. Слабовидящие дети часто испытывают трудности, когда пытаются соотнести изображение с реальным предметом. Особенно ярко эта проблема проявляется, если картинка малоконтрастна, перегружена деталями или содержит несколько значимых элементов, которые нужно одновременно воспринимать и анализировать. Обычные картинки, традиционно применяемые в логопедической практике, по этой причине далеко не всегда оказываются эффективным средством обучения и диагностики, поскольку их визуальные характеристики попросту не учитывают специфику зрительного восприятия таких детей.

Среди офтальмо-гигиенических требований к наглядным материалам особое место занимает размер изображения. Объект на картинке должен быть укрупнен

настолько, чтобы ребенку не приходилось напряженно вглядываться в детали: подобное усилие вызывает быстрое утомление и снижает эффективность занятия.

Небольшие карточки и миниатюрные элементы снижают доступность учебного материала для ребенка, усиливая зрительное напряжение и отвлекая от основной речевой задачи. Создание наглядно-дидактических пособий требует увеличенного формата карточек с крупными изображениями, где хорошо различимы основные признаки предмета. Для работы по формированию словообразования это приобретает особое значение, поскольку ребенок должен узнать предмет, выделить его признак, назначение или функциональную связь, составляющую основу образования нового слова.

Дети со слабым зрением нередко с трудом различают контрастность, из-за чего им сложно отделить объект от фона, особенно когда цвета бледные, контуры размыты, а оттенки образуют сложные сочетания. Изображения для таких детей строятся иначе: границы должны быть четкими, контур – хорошо различимым, а соотношение между фоном и главным объектом – контрастным. На практике это означает простой светлый фон в сочетании с темным насыщенным изображением или, наоборот, яркий объект на нейтральном фоне. Пастельные оттенки, полупрозрачные элементы, плавные цветовые переходы, декоративные фоны и прочие детали, затрудняющие зрительное восприятие, лучше исключить. Еще одна сторона работы с наглядными материалами – минимизация зрительной перегрузки, поскольку слабовидящие дети утомляются гораздо быстрее, когда рассматривают сложные изображения с множеством предметов, мелкими деталями, фоновыми элементами или переплетающимися сюжетными линиями.

Наглядно-дидактический материал выигрывает от четкой структуры и лаконичности подачи. Одна карточка должна содержать один предмет или логически заверченный объект, а задания на сравнение или выбор – ограниченное число элементов. Избыточная зрительная информация сбивает ребенка: он начинает ориентироваться на случайные, второстепенные признаки вместо существенных, из-за чего страдает точность выполнения и усложняется само восприятие материала.

Графическое качество материала – еще одно офтальмо-гигиеническое условие, которое нельзя упускать из виду. Контуры изображений должны сохранять четкость, линии быть достаточно толстыми, лишены расплывчатости и избыточной детализации. Любые символы, схемы или условные обозначения требуют предварительной проверки: различает ли ребенок эти элементы, способен ли соотнести их с соответствующим значением? Особая осторожность нужна при работе со схематическими изображениями, поскольку сниженное зрение затрудняет восприятие абстрактных форм – реалистичное, пусть и упрощенное изображение в таких случаях воспринимается значительно легче.

Организация коррекционной работы требует учета характера зрительной патологии, поскольку нарушения зрения у слабовидящих детей отличаются значительным разнообразием. У одних детей снижена острота зрения, у других сужено поле зрения, наблюдаются дисфункции глазодвигательного аппарата, ослабленное цветоразличение, амблиопия или косоглазие. Амблиопия и косоглазие требуют особого подхода: при этих патологиях необходимы стабильность зрительной фиксации, минимизация визуального шума, точное размещение учебного материала в зоне оптимального восприятия ребенка. Исследователи указывают, что подобные нарушения снижают точность зрительного восприятия и затрудняют формирование полноценного сенсорного опыта, а потому тщательно продуманная коррекционная среда приобретает здесь особую значимость.

Качественно изготовленное пособие легко теряет эффективность при неудобном расстоянии, неудачном угле обзора или неправильном освещении, поэтому правильное предъявление материала существенно с офтальмо-гигиенической точки зрения. Материал располагают в зоне комфортного восприятия ребенка с учетом его индивидуальных зрительных возможностей. Освещение подбирают достаточным, но не ослепляющим: блики и отсветы на поверхности карточек недопустимы, как и слишком яркий источник света, направленный в глаза. В практической работе целесообразно использовать матовые поверхности без отражения и располагать материал так, чтобы ребенок не наклонялся чрезмерно близко к пособию и не отдалялся от него.

Дозирование зрительной нагрузки существенно влияет на эффективность работы со слабовидящими детьми. Во время обследования или занятий зрительные, слуховые и тактильные виды деятельности чередуются между собой, потому что продолжительное рассматривание даже хорошо адаптированных материалов утомляет ребенка, рассеивает его внимание и снижает качество выполнения заданий. Работу с наглядностью сопровождают динамичные паузы, смена активности, предметные действия и речевое сопровождение. В диагностике такой подход приобретает особое значение, ведь логопеду требуется объективная картина речевых возможностей ребенка, а не случайный результат на фоне усталости.

Дети со сниженным зрением воспринимают окружающий мир иначе: зрительный канал у них работает ограниченно, и одни лишь изображения редко формируют полноценное представление о свойствах предмета. Рельефные контуры, фактурные поверхности, объемные детали и реальные объекты задействуют сохранные анализаторы, делая задание понятнее и доступнее. Специалисты, исследующие особенности обучения таких детей, подчеркивают: ограниченный зрительный опыт требует компенсации через практическое действие, осязательное обследование, активное сенсорное включение. Сочетание зрительной и тактильной опоры становится для слабовидящего ребенка необходимым условием познания.

Наглядно-дидактический материал в работе со слабовидящими детьми одновременно иллюстрирует и компенсирует. Ребенок должен воспринять объект правильно, соотнести его со словом, выделить значимые признаки и затем применить их в речевой деятельности – простой демонстрации предмета для этого недостаточно. При обследовании и формировании навыков словообразования существительных такой подход особенно важен, потому что ребенок устанавливает связь между производящим и производным словом через признак, функцию, принадлежность, размер или характер действия.

Выводы по главе 1

Дети со сниженным зрением требуют значительно больше времени для рассматривания и анализа предъявляемого материала, что делает учет индивидуального темпа зрительной работы и уровня работоспособности ребенка обязательным условием качественной диагностики. Когда стимульный материал демонстрируется слишком быстро, восприятие становится поверхностным, количество ошибок возрастает, и эти ошибки уже не отражают реальный уровень речевого развития. Организация диагностических и коррекционных занятий приобретает особую специфику именно в силу этого обстоятельства. Логопед выстраивает работу, опираясь на принцип индивидуализации: темп предъявления заданий, их количество и продолжительность работы с наглядностью варьируются в зависимости от возможностей конкретного ребенка. Подобный подход минимизирует влияние зрительного дефекта на процесс восприятия и позволяет получить более точную оценку сформированности словообразовательных навыков.

Выводы по главе 1. Словообразование выступает одним из ключевых компонентов речевого развития ребенка, обеспечивая становление лексико-грамматического строя речи и постепенное расширение словарного запаса.

Формирование словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи сопряжено с существенными затруднениями, которые проявляются сразу в нескольких аспектах. Морфемный анализ дается им с трудом: ребенок не вычленяет приставку или суффикс, не осознает, как именно эти элементы меняют смысл исходного слова. Структура производных форм нередко искажается, а их значение остается непонятым. Даже когда модель словообразования усвоена в рамках конкретного упражнения, перенос ее в живую речь происходит редко. Логопедическая работа с такими детьми выстраивается поэтапно и системно, с учетом специфики их речевого развития.

Эффективность поэтапного освоения словообразовательных умений подтверждена логопедическими исследованиями: ребенок учится выделять морфемы, затем осмысляет значение слова и постепенно переносит усвоенные

модели в живую речь. Труды Р. И. Лалаевой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, Н. В. Серебряковой и других отечественных специалистов опираются на идею комплексного воздействия, охватывающего фонетику, лексику, грамматику и связную речь, благодаря чему коррекционная работа дает более устойчивые результаты.

Коррекционная работа со слабовидящими детьми требует особого подхода, поскольку речевые трудности здесь накладываются на сенсорный дефицит и значительно усиливаются им. Когда зрительное восприятие нарушено, представления ребенка об окружающем мире существенно ограничиваются: он хуже обобщает увиденное и услышанное, склонен к вербализму – использованию слов без опоры на реальный чувственный опыт. Подобные особенности неизбежно тормозят развитие словообразовательных навыков, затрудняя освоение морфемной структуры языка.

Логопедическая работа в таких случаях строится на принципах тифлопедагогики: специалисты задействуют сохранные анализаторы, обогащают сенсорный опыт ребенка и помогают конкретизировать значения слов через практическую деятельность. Формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает объединение логопедических и тифлопедагогических методов. Работа дополняется специально адаптированными дидактическими средствами, учитывающими особенности зрительного восприятия. Эти теоретические положения легли в основу практической части исследования – разработки и апробации диагностического комплекса.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

2.1. Предпроектное исследование сформированности навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Предпроектное исследование стало логическим продолжением предшествующей работы, в рамках которой апробировался диагностический комплекс для оценки сформированности словообразовательных навыков у старших дошкольников. Эта работа позволила провести первичную проверку диагностических заданий и установить степень их доступности для детей с нарушениями зрения. Были зафиксированы типичные трудности, возникающие у этой категории детей при выполнении словообразовательных операций.

Диагностический материал, прошедший апробацию, показал: слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи сталкиваются с серьезными трудностями при словообразовании. Подбор нужных словообразовательных средств дается им с трудом, структура слов искажается, а значения производных форм остаются непонятными. Традиционные наглядно-дидактические пособия, не адаптированные к особенностям зрительного восприятия таких детей, лишь усложняли выполнение заданий и в ряде случаев искажали результаты обследования.

Полученные данные потребовали более целенаправленного предпроектного исследования, способного углубленно раскрыть специфику словообразовательной деятельности слабовидящих детей с общим недоразвитием речи. Такое исследование логически продолжает ранее проведенную диагностическую работу: оно обеспечивает переход от апробации диагностического комплекса к проектированию дидактического материала, направленного на формирование навыков словообразования существительных у данной категории дошкольников.

Теоретическую основу исследования составляет психолингвистический подход Р. И. Лалаевой, в рамках которого формирование словообразовательных

навыков рассматривается как поэтапный процесс: ребенок осознает структуру слова, усваивает значения словообразовательных морфем и применяет полученные знания в собственной речи. Лалаева предлагает оценивать успешность выполнения заданий комплексно, принимая во внимание конечный результат, степень самостоятельности ребенка, осознанность его действий и характер допущенных ошибок [10]. При обследовании детей с сочетанными нарушениями развития подобный многоаспектный критерий оценки приобретает особое значение, поскольку помогает выявить природу и механизмы возникающих трудностей.

Десять детей старшего дошкольного возраста (от пяти до шести лет) стали участниками исследования; все они имели диагноз «общее недоразвитие речи III уровня», осложненный нарушениями зрения – амблиопией, косоглазием, сниженной остротой зрения. Обследование проходило индивидуально на базе двух дошкольных образовательных учреждений: МБДОУ при МБОУ «Большекетская средняя школа» и МАДОУ №167. Зрительные возможности и уровень утомляемости каждого ребенка учитывались, что соответствовало требованиям коррекционно-развивающей деятельности. Методический инструментарий объединял логопедическое обследование, наблюдение, анализ речевой деятельности и качественно-количественную обработку собранных данных.

Диагностическое обследование строилось на системе заданий, позволявших выявить различные аспекты словообразования существительных. Каждое задание принимало игровую форму и сопровождалось адаптированным наглядным материалом, отвечавшим офтальмо-гигиеническим требованиям: изображения увеличивались, отличались высокой контрастностью, лишние детали сводились к минимуму, а при необходимости применялись реальные предметы.

Задание «Куколка» предлагало детям называть предметы в уменьшительно-ласкательной форме, что позволяло оценить уровень владения продуктивными словообразовательными моделями. «Что для чего?» ориентировалось на формирование и диагностику существительных со значением вместилища: ребенку предстояло установить функциональную связь между предметами, объяснив

назначение одного через другой. «Единичка» проверяла способность переносить словообразовательную модель по аналогии. «Кто у кого?» выявляло умение образовывать названия детенышей животных – задание, требующее знания нерегулярных форм и понимания родовидовых отношений. Задания «Профессии» и «Профессии в юбках» определяли, насколько у детей сформированы навыки образования существительных, обозначающих лицо по роду деятельности; здесь учитывалась грамматическая категория рода, поскольку образование женских вариантов профессий нередко вызывает затруднения даже у детей с нормальным речевым развитием.

Выполнение заданий оценивалось по нескольким критериям: правильность ответа, понимание значения слова, самостоятельность выполнения, потребность в помощи. На основании совокупности этих показателей были выделены уровни сформированности навыков словообразования. Результаты представлены в диаграмме 1. Исследование показало, что у большинства детей словообразовательные навыки сформированы на низком или среднем уровне: при выполнении заданий дети допускали разнообразные ошибки и нуждались в постоянной поддержке взрослого. Типичные ошибки, выявленные в ходе диагностики, систематизированы в таблице 1.

Таблица 1. Ошибки при выполнении заданий

Вид задания	Типичные ошибки	Кол-во детей	%
Уменьшительно-ласкательные формы	Неверный суффикс, искажение слова	3	30%
	Замена словообразования словоизменением	2	20%
Детёныши животных	Неверные формы, замена описанием	4	40%

Продолжение таблицы 1

Профессии	Неправильное словообразование	5	50%
	Замена описанием	3	30%
Предметные значения	Непонимание значения	5	50%
	Отсутствие ответа	3	30%
Женский род	Ошибки в суффиксах	4	40%
Общие ошибки	Вербализм	3	30%
	Нет переноса навыка	6	60%

Анализ типичных ошибок показал, что наибольшие затруднения у детей вызывают сложные словообразовательные модели, требующие обобщения языковых явлений и осознания семантических связей между элементами слова. Морфемный анализ остается развитым слабо, что проявляется в неверном выборе суффиксов и искажении структуры производных слов. Часть детей отказывается от словообразования вовсе, заменяя его описательными конструкциями. Подобная стратегия замещения свидетельствует об ограниченности доступного им арсенала языковых средств.

Выполняя задания на образование уменьшительно-ласкательных форм существительных, дети допускали ошибки двух типов. Первый связан с неверным выбором словообразовательного суффикса: вместо нормативного «котенок» ребенок мог сказать «котик» вне подходящего контекста или построить слово по аналогии с другими моделями, порождая формы вроде «коточка», «котенчик». Второй тип ошибок возникал, когда словообразование подменялось словоизменением, и ребенок говорил «дома» или «маленький дом» там, где требовалось «домик», то есть искажал саму структуру слова.

Задания на образование названий детенышей животных обнажили трудности, связанные с недостаточным владением словообразовательными

моделями. Дети допускали морфологически неверные формы и прибегали к описательным заменам: вместо слова «лисенок» звучало «лиса маленькая» или «детеныш лисы», встречались ошибочные варианты «лисик», «лисенка». Слово «волчонок» заменялось на «волчик» или «маленький волк», а «ежонок» нередко подменялось словом «ежик», которое ребенок использовал именно в значении детеныша.

Слабовидящие дети нередко воспроизводят слова, не понимая их значения. Эта особенность, называемая вербализмом, связана с бедностью чувственного опыта: звуковая оболочка слова запоминается, однако за ней не стоит ни конкретного предмета, ни явления, которые ребенок мог бы представить или вспомнить. Большинство обследованных детей с трудом переносили усвоенные словообразовательные модели на новый материал – ребенок запоминает частный образец, однако применить тот же принцип в измененных условиях уже не способен. Такая картина указывает на слабость обобщающих операций.

Предпроектное исследование показало, что слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи слабо владеют навыками словообразования существительных. Речевые нарушения накладываются на сенсорные ограничения, и это сочетание порождает характерные трудности: дети с трудом выделяют морфемы, путают суффиксы, не улавливают смысловых оттенков производных слов. Коррекционная работа в таких условиях нуждается в специальном дидактическом пособии, построенном с учетом офтальмо-гигиенических требований и задействующем сохраненные анализаторы (слуховой, тактильный, кинестетический).

2.2. Аннотация, паспорт и план реализации проекта

Данная глава описывает проектную деятельность, связанную с разработкой и последующей апробацией адаптированного дидактического комплекта для слабовидящих старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи; комплект направлен на формирование навыков словообразования существительных. Проект приобретает особую значимость в условиях недостаточной разработанности специализированных дидактических средств, способных учитывать специфику зрительного восприятия этой категории детей. Подобный дефицит методических ресурсов создает препятствия для эффективного развития словообразовательных навыков и существенно ограничивает возможности получения объективных диагностических данных.

Глава устанавливает цель, объект и предмет проектного исследования, раскрывая его практическую направленность: материалы адресованы учителям-логопедам, работающим с детьми, у которых сочетаются общее недоразвитие речи и нарушение зрения. Обоснование необходимости адаптированного наглядно-дидактического обеспечения опирается на потребность повысить доступность и результативность коррекционно-развивающей работы с данной категорией воспитанников. Проект реализовывался поэтапно: предпроектный этап сменялся основным, затем следовали внедренческий и оценочно-обобщающий, причем для каждого этапа описано содержание деятельности. Базой внедрения послужили дошкольные образовательные организации.

Дидактический комплект рассмотрен особенно детально. Он объединяет систему игр и упражнений, формирующих различные словообразовательные модели, при этом материал адаптирован в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями. Тактильные элементы и реальные предметы введены как средства компенсации сенсорного дефицита, что позволяет задействовать сохраненные каналы восприятия.

Ресурсное обеспечение проекта, его ограничения и ожидаемые результаты также получили освещение в главе. Авторский вклад состоял в разработке,

систематизации и апробации дидактического материала, в анализе полученных данных. Проектная деятельность логически продолжает предпроектное исследование, выводы которого легли в основу представленной работы.

Глава посвящена созданию и апробации практико-ориентированного продукта, который направлен на формирование навыков словообразования у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Разработка подтверждает свою практическую ценность для специалистов коррекционного профиля, а ее цель состояла в подготовке адаптированного дидактического материала для работы над словообразованием существительных у данной категории детей. Продукт относится к области коррекционной педагогики, точнее – к логопедии, и предназначен для учителей-логопедов, которые занимаются с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Проект решает проблему отсутствия адаптированного дидактического материала для формирования словообразовательных навыков существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Стандартные логопедические методики в работе с такими детьми затрудняют получение объективных диагностических данных, а это часто искажает оценку реального уровня сформированности словообразовательных навыков.

Проект адресован детям пяти-шести лет, у которых общее недоразвитие речи сочетается с нарушением зрения. Для этой категории было разработано наглядно-дидактическое обеспечение, направленное на формирование навыков словообразования существительных в рамках логопедической работы. Комплект включает инструкции, тактильные карточки и элементы, реальные предметы, адаптированные иллюстрации; отдельные составляющие представлены в приложении А.

Дидактический комплект разработан для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что накладывает определенные ограничения на сферу его применения. При работе с детьми, полностью утратившими зрение, или с младшими дошкольниками материалы потребуют дополнительной адаптации и не могут использоваться в исходном виде.

Авторский вклад заключается в разработке и систематизации дидактического материала, направленного на формирование навыков словообразования существительных. Комплекс прошел апробацию в двух дошкольных образовательных организациях; по итогам обследования проведен качественный анализ полученных результатов.

Проект дидактического комплекта, направленного на формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проводился в двух образовательных учреждениях: МАДОУ №167 и МБОУ «Большекетская средняя школа». В исследовании приняли участие десять детей с ОНР. Работа выстраивалась поэтапно, включала последовательное выполнение четырех блоков задач согласно утвержденному плану. Содержание каждого этапа и сроки его проведения представлены в таблице 2.

Таблица 2. План реализации проекта

Наименования этапов	Сроки выполнения	Содержание этапов	Ответственные
Предпроектный	Декабрь 2025-Январь 2026г.	Изучение литературы; Анализ особенностей словообразовательных нарушений у слабовидящих детей с ОНР; определение уровня сформированности навыков словообразования; постановка цели, задач, гипотезы, объекта и предмета исследования.	Методист Беляева О. Л. Исполнители Чевелева Ю. А. Скрипальщикова М. М.

Основной	Декабрь 2025-Январь 2026г.	Подбор и систематизация заданий на формирование словообразовательных навыков; разработка адаптированного дидактического комплекса с учетом офтальмо-гигиенических требований; проектирование структуры занятий и содержания логопедической работы.	Исполнители Чевелева Ю. А. Скрипальщикова М. М.
Внедренческий	Февраль 2026г.	Проведение занятий с использованием разработанного дидактического комплекта; организация индивидуальной логопедической работы; наблюдение за деятельностью детей; фиксация промежуточных результатов.	Исполнители Чевелева Ю. А. Скрипальщикова М. М.

Оценочно- обобщающий	Март 2026г.	Проведение повторной диагностики после 10 недель работы; качественный и количественный анализ результатов; определение динамики сформированности навыков словообразования; разработка методических рекомендаций; формулирование выводов.	Исполнители Чевелева Ю. А. Скрипальщикова М. М.
-------------------------	-------------	--	---

Продукт проекта:

1. Игра «Куколка»

(формирование уменьшительно-ласкательных существительных)

Целью задания является формирование навыков образования уменьшительно-ласкательных форм существительных с использованием различных суффиксов.

Ребенку предлагается игровая ситуация: нужно пригласить в гости маленькую куклу, а раз она маленькая, все окружающие ее предметы тоже называются ласково. На этом правиле строится задание. Карточки достаются по одной, ребенок называет изображенный предмет, после чего произносит его уменьшительно-ласковую форму.

Задание направлено на отработку словообразовательных моделей с участием различных суффиксов. Суффикс -ик- присоединяется к словам «дом», «куст», «мяч», «кот» и образует формы «домик», «кустик», «мячик», «котик»; суффикс -чик- добавляется к словам «шкаф», «диван», «стакан», порождая «шкафчик», «диванчик», «стаканчик». Суффикс -к- ведет себя по-разному в зависимости от

структуры исходного слова: без изменения корня он создает пары «лапа – лапка», «мышь – мышка», а при чередовании согласных в корне появляются формы «рука – ручка», «книга – книжка», «береза – березка». Основы на «ц» требуют суффикса -ечк- («кольцо – колечко»), тогда как суффикс -очк- участвует в образовании слов «ленточка» от «лента» и «звездочка» от «звезда». Выполняя такие упражнения, ребенок осваивает механизмы словообразования и учится осознанно выделять корень и суффикс в производных словах, что развивает его способность к морфемному анализу.

2. Игра «Что для чего?»

(образование существительных с суффиксом -ниц-)

Целью является формирование навыков образования существительных со значением вместилища.

Ребенку предлагается назвать предметы: хлеб, сахар, конфеты, мыло.

Затем педагог задаёт вопросы:

«Где это хранится?»

Ожидаемые ответы:

Хлеб в хлебнице,

сахар в сахарнице,

конфеты в конфетнице,

мыло в мыльнице.

Задание направлено на осознание связи между предметом и его функциональным назначением.

3. Игра «Единичка»

(образование существительных со значением единичности)

Цель-формирование навыков образования слов с суффиксом -инк-.

Педагог вводит образец через ситуацию:

«Снег-снежинка».

Далее ребенку предлагается образовать слова по аналогии:

Бусы-бусинка,

Горох-горошинка,

Крупа-крупинка.

Задание направлено на формирование обобщённого способа словообразования.

4. Игра «Кто у кого?»

(образование названий детёнышей животных)

Цель-формирование навыков образования существительных, обозначающих детёнышей животных.

Используются изображения животных: лиса, медведь, ёж, волк.

Работа начинается с загадок, что повышает мотивацию ребенка.

После отгадывания задаются вопросы:

«Как называется детёныш?»

«А если их много?»

Примеры:

Лиса-лисёнок-лисята,

Медведь-медвежонок-медвежата и др.

Задание способствует формированию словообразовательных моделей и пониманию их значения.

5. Игра «Профессии»

(образование существительных мужского рода)

Цель-формирование навыков образования существительных, обозначающих лицо по роду деятельности.

Инструкция:

«Как называется человек, который...?»

Примеры:

строит дома-строитель,

играет в хоккей-хоккеист,

вставляет стекла-стекольщик,

летает-летчик и др.

Задание направлено на формирование связи между действием и его носителем.

6. Игра «Профессии в юбках»

(образование существительных женского рода)

Цель-формирование навыков образования названий профессий женского рода.

Используется игровая ситуация с куколкой. Ребенок «наряжает» её в различные образы.

Педагог проговаривает:

«Теперь наша куколка - кто?»

Примеры:

художница, учительница, певица, уборщица.

Задание направлено на формирование грамматической категории рода и словообразовательных навыков.

Разработанный дидактический комплекс поэтапно формирует словообразовательные навыки, а также учитывает речевые и сенсорные особенности детей.

3. сочетает игровые, наглядные и практические методы;

4. способствует формированию осознанного владения словообразованием.

Выводы по главе 2

Разработанный дидактический комплект для формирования навыков словообразования существительных обладает двумя отличительными чертами: он представляет собой систематизированный и адаптированный набор материалов, а его апробация проходила в условиях двух дошкольных образовательных организаций с последующим качественным анализом полученных данных. При этом комплект создан специально для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что накладывает определенные ограничения на его применение: использование без дополнительной адаптации для детей с полной утратой зрения или для воспитанников младших групп окажется неэффективным.

Логопедическая работа по формированию словообразовательных навыков существительных у данной категории детей строилась на основе разработанного комплекта и была направлена на развитие способности осознанно образовывать производные существительные, понимать их значение, активно применять усвоенные модели в самостоятельной речи.

Вторая глава посвящена проектной части исследования. В ней подробно описано предпроектное обследование, проанализированы его результаты, представлена разработка дидактического комплекса и дано ее теоретическое обоснование. Продукт проекта выступает действенным инструментом коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование словообразовательных навыков у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты количественного анализа показали, что у большинства обследованных детей словообразовательные навыки сформированы на низком уровне: такой показатель зафиксирован в 60% случаев, тогда как средний уровень продемонстрировали 30% дошкольников, а высокий – лишь 10%. Эти данные свидетельствуют о том, что слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают выраженные трудности при овладении

словообразовательными моделями, что подтверждает необходимость целенаправленной коррекционной работы с данной категорией детей.

Результаты показали, что уменьшительно-ласкательные формы существительных дети образуют успешнее прочих: такие формы часто звучат в повседневной речи, а механизм их создания относительно прост. Задания, требующие более сложных языковых операций, вызвали заметные затруднения. Дети с трудом подбирали названия детенышей животных, образовывали существительные со значением вместилища или единичности, испытывали сложности с обозначением лица по роду деятельности.

Исследование, проведенное на предпроектном этапе, показало, что слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают существенные затруднения при формировании словообразовательных навыков. Эти данные послужили основанием для создания адаптированного дидактического материала, который соответствует актуальным требованиям логопедической практики и предназначен для непосредственного использования в работе со специалистами. Благодаря разработанному продукту задания оказываются более доступными для восприятия, влияние сенсорных ограничений ослабевает, дети же осваивают словообразовательные навыки в условиях, которые учитывают особенности их зрительного восприятия.

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Результаты реализации проекта по формированию навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Апробация дидактического комплекта для формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи проводилась на базе дошкольных образовательных организаций. Эксперимент преследовал несколько взаимосвязанных целей: проверить эффективность созданного материала, оценить его доступность для детей данной категории и определить практическую значимость с учетом речевых и сенсорных особенностей воспитанников. Площадками для исследования послужили МБДОУ при МБОУ «Большекетская средняя школа» и МАДОУ №167. В работе участвовали те же группы детей, которые были задействованы на этапе предпроектного исследования: десять старших дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня в сочетании с нарушениями зрения.

Коррекционно-развивающая работа длилась десять недель, и на протяжении этого времени занятия проходили один-два раза в неделю в индивидуальном формате. Продолжительность каждого занятия составляла от пятнадцати до двадцати минут, что определялось особенностями зрительного восприятия конкретного ребенка и степенью его утомляемости. Всего было проведено десять занятий. Каждое задание дидактического комплекса выполнялось дважды: такой подход позволял закрепить материал и сформировать устойчивые навыки. Поэтапное введение материала в сочетании с регулярным повторением способствовало более прочному усвоению словообразовательных моделей. В первые две недели (два занятия) дети работали с игрой «Куколка», осваивая образование уменьшительно-ласкательных форм существительных.

1 занятие было направлено на ознакомление с данным видом словообразования. Работа строилась с опорой на образец: педагог демонстрировал правильные варианты (дом — домик, кот — котик), объяснял значение уменьшительно-ласкательных форм, акцентировал внимание на суффиксах. Дети выполняли задания с помощью взрослого, повторяя за ним и ориентируясь на подсказки.

2 занятие носило закрепляющий характер. Дети выполняли задания более самостоятельно, используя ранее усвоенные модели. Вводились более сложные варианты словообразования (ручка, книжка, ленточка), педагог оказывал минимальную помощь, стимулируя самостоятельное образование слов.

Игра «Кто у кого?» (3–4 недели, 2 занятия)

Формирование навыков образования названий детёнышей животных проводилось на протяжении двух недель.

1 занятие включало работу с опорой на загадки и наглядный материал. Дети знакомились с моделями словообразования (лиса — лисёнок, медведь — медвежонок), выполняли задания с подсказками.

2 занятие было направлено на закрепление навыка. Дети самостоятельно образовывали слова, а также осваивали формы множественного числа (лисята, медвежата). Отрабатывался перенос модели на новый материал.

Игра «Что для чего?» (5–6 недели, 2 занятия)

Формирование существительных со значением вместилища осуществлялось в течение двух недель.

1 занятие было направлено на понимание связи между предметом и его функцией. Дети с помощью педагога устанавливали соответствие (хлеб - хлебница, сахар - сахарница), активно использовались реальные предметы.

2 занятие носило закрепляющий характер. Дети самостоятельно образовывали слова с суффиксом -ниц-, опираясь на усвоенную модель и минимальную помощь педагога.

Игра «Единичка» (7–8 недели, 2 занятия)

Формирование существительных со значением единичности осуществлялось в течение двух недель.

1 занятие строилось на основе образца (снег - снежинка). Дети выполняли задания по подражанию, осваивали принцип словообразования.

2 занятие было направлено на развитие способности к переносу. Дети самостоятельно образовывали слова (бусинка, горошинка, крупинка), закрепляя усвоенный способ.

Игра «Профессии» (9 неделя, 1 занятие)

Формирование существительных, обозначающих лицо по роду деятельности (мужской род), проводилось на девятой неделе.

Дети отвечали на вопросы вроде «Кто строит дома?», сначала опираясь на подсказки, а затем справляясь все более самостоятельно. Связь между действием и его исполнителем составляла основную цель занятия. Формирование существительных женского рода отводилось заключительному этапу: на десятой неделе его реализовали через игру «Профессии в юбках». Занятие строилось вокруг куколки, которой дети «примеряли» разные профессии, образуя слова «учительница», «художница», «певица». Педагог сосредоточился на различении мужского и женского рода, закрепляя словообразовательные модели.

Коррекционно-развивающая работа строилась с учетом четкой последовательности заданий и продуманной организации каждого занятия, которое делилось на три этапа: организационный, основной и заключительный. На первом этапе педагог формировал положительную мотивацию, применяя игровые приемы для включения ребенка в деятельность, устанавливал с ним эмоциональный контакт, проверял готовность к занятию и кратко знакомил с предстоящим содержанием.

На основном этапе дети выполняли задания по формированию словообразовательных навыков, и работа выстраивалась по принципу постепенного усложнения. Ребенок сначала действовал по образцу, потом переходил к частично самостоятельной деятельности, а затем справлялся с заданиями без помощи взрослого. Педагог сопровождал каждое действие

словесными пояснениями, привлекал наглядные и тактильные средства, задавал наводящие вопросы. Ребенка побуждали осмысливать то, что он делает. Особое внимание уделялось семантической стороне словообразования: ребенок учился понимать значение образуемых слов, устанавливать связь между производящим и производным словом.

Заключительный этап закреплял достигнутые результаты и подводил итоги занятия. Педагог отмечал успехи ребенка, обращал внимание на правильно выполненные задания и создавал положительное эмоциональное подкрепление, формируя позитивное отношение к речевой деятельности.

Педагоги учитывали индивидуальные особенности каждого ребенка: уровень речевого развития, специфику зрительного восприятия, скорость утомления. Офтальмо-гигиенические требования соблюдались неукоснительно. Наглядный материал адаптировали под возможности детей, выдерживали оптимальное расстояние при предъявлении, обеспечивали достаточную освещенность, а виды деятельности чередовали для предупреждения зрительного и общего утомления.

В ходе реализации проекта прослеживалась положительная динамика. Дети постепенно переходили от работы с опорой на образец к самостоятельной деятельности, допускали меньше ошибок, отвечали осознаннее. Их активность возрастала, появлялся устойчивый интерес к упражнениям. Это подтверждает эффективность игрового и наглядно-практического подхода. Организация коррекционно-развивающей работы на основе разработанного дидактического комплекса создала благоприятные условия для формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи, существенно повысив результативность логопедического воздействия.

Обследование показало, что дети быстрее ориентировались в материале, проявляли больший интерес к заданиям и реже отказывались от выполнения. По сравнению с традиционным иллюстративным материалом, снизилось количество ошибок, связанных с непониманием зрительного стимула, уменьшились проявления зрительного утомления. Продукт проекта позволил четко разграничить

трудности, обусловленные недостаточной сформированностью словообразовательных навыков, и затруднения, вызванные ограниченными возможностями зрительного восприятия. При обследовании слабовидящих детей с ОНР такое разграничение принципиально, поскольку неадаптированные методики нередко приводят к завышенной оценке степени речевого недоразвития.

Соблюдение офтальмо-гигиенических требований и адаптация дидактического материала к особенностям зрительного восприятия во многом определяли эффективность работы. Укрупненные контрастные изображения, реальные предметы, тактильные элементы позволяли снизить влияние зрительных нарушений на выполнение заданий; каждый ребенок получал возможность справиться с ними.

Апробация показала, что словообразовательные навыки у детей улучшились по нескольким направлениям. Дети стали давать больше правильных ответов, а типичные ошибки появлялись в их речи значительно реже; при выполнении заданий они проявляли заметно большую самостоятельность, чем прежде. Понимание значений производных слов углубилось, и словообразовательные модели теперь применяются осознаннее. Занятия вызвали у детей живой интерес, они работали активнее и включались в процесс с большей вовлеченностью.

3.2. Методические рекомендации по использованию продукта проекта

Дидактический комплект, направленный на формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи, демонстрирует высокую результативность в логопедической и коррекционно-развивающей практике. Устойчивый эффект достигается при соблюдении ряда методических условий, которые изложены ниже. Рекомендации адресованы учителям-логопедам, дефектологам и тифлопедагогам, стремящимся получить максимальную отдачу от работы с данным комплектом.

Дидактический комплект выстроен по принципу постепенного усложнения словообразовательных моделей: переход от простого к сложному обеспечивает последовательное наращивание навыков. Начинать рекомендуется с игры «Куколка», где дети образуют уменьшительно-ласкательные формы существительных. Эти модели осваиваются раньше других, а успешное выполнение задания создает положительный эмоциональный фон, облегчающий дальнейшую работу. Когда уменьшительно-ласкательные формы усвоены, логопед переходит к заданиям на образование названий детенышей животных в игре «Кто у кого?», далее отрабатываются существительные со значением вместилища («Что для чего?») и единичности («Единичка»), завершающий же этап посвящен образованию существительных, обозначающих лицо по роду деятельности («Профессии», «Профессии в юбках»).

Каждый вид заданий проводится дважды. На первом занятии ребенок формирует навык с опорой на образец и активную помощь педагога, на втором закрепляет умение и развивает самостоятельность. Повторяемость материала снижает количество ошибок, делает навыки устойчивыми и помогает переносить усвоенные модели на новый речевой материал.

Занятия строятся на психолингвистическом подходе, при котором ребенок учится не механически воспроизводить правильные формы слов, а осознавать внутренние связи между ними. Педагог просит детей объяснить, почему слово означает именно то, что означает, проследить путь от исходного слова к

производному, найти и выделить те элементы, которые изменили значение. Подобные упражнения формируют навыки языкового анализа и синтеза, без которых словообразовательная деятельность невозможна.

Работа со слабовидящими детьми строится на внимательном учете сенсорных особенностей, и дидактический материал здесь подчиняется строгим офтальмо-гигиеническим требованиям: формат увеличивается, контрастность повышается, контуры прорисовываются четко, а лишние детали убираются. Изображения дополняются реальными предметами и тактильными элементами, поскольку осязание компенсирует недостаточность зрительного восприятия и помогает ребенку глубже понять значения слов.

Правильная организация предъявления материала становится еще одним значимым методическим условием: карточки и предметы размещаются в зоне наилучшего видения ребенка, на оптимальном расстоянии, при достаточном, но не ослепляющем освещении. Зрительная перегрузка снимается ограничением количества объектов, предъявляемых одновременно, и чередованием видов деятельности.

Индивидуальный формат занятий оказывается наиболее результативным на начальных этапах работы, поскольку педагог получает возможность точно соотносить упражнения с уровнем речевого развития и особенностями восприятия конкретного ребенка. Оптимальная продолжительность составляет пятнадцать-двадцать минут: именно такой временной отрезок соответствует ресурсам внимания слабовидящих детей и позволяет завершить работу до наступления утомления. Короткие паузы между заданиями, чередование видов активности и элементы двигательной разгрузки поддерживают концентрацию ребенка на протяжении всего занятия, делая процесс обучения более продуктивным.

Инструкции к заданиям должны быть четкими и достаточно развернутыми, чтобы ребенок ясно понимал, что от него требуется. Объяснение полезно сопровождать показом, а при необходимости повторять задание несколько раз, задавать наводящие вопросы или предлагать частичную помощь. Объем такой поддержки стоит постепенно сокращать, поощряя самостоятельность ребенка.

Эффективными приемами служат совместное проговаривание, моделирование речевых ситуаций и включение заданий в игровой контекст.

Предпроектное исследование выявило типичные ошибки, и работа с ними предполагает нечто большее, чем простое указание на неправильный ответ. Продуктивнее выстроить осмысление верного варианта: сравнить слова между собой, выделить суффиксы, объяснить значение каждого элемента. Ребенок при таком подходе овладевает словообразовательными моделями осознанно, вместо того чтобы механически запоминать отдельные формы.

Выводы по главе 3

Слово должно быть прочно связано с конкретным предметом или действием, поэтому предупреждение и преодоление вербализма требует опоры на реальные ситуации и включения ребенка в практическую деятельность. Если ребенок не понимает значение произносимого слова и не соотносит его с соответствующим объектом или действием, речевые навыки остаются поверхностными, формальными. Систематический контроль и фиксация результатов существенно повышают эффективность занятий, поскольку отслеживание динамики формирования навыков вместе с анализом уровня самостоятельности, характера ошибок и степени понимания значений слов позволяет своевременно корректировать содержание работы и выстраивать индивидуальный маршрут для каждого ребенка.

Методические рекомендации, разработанные на основе полученных данных, обобщают условия эффективного применения дидактического комплекса и адресованы практикующим специалистам. В них рассмотрены требования к организации занятий, особенности предъявления материала, способы коррекции ошибок, предупреждение вербализма и принципы индивидуализации работы.

Разработанный дидактический комплекс создает условия для формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи, если специалисты придерживаются указанных методических рекомендаций. Задания становятся доступнее, влияние зрительных нарушений ослабевает, речевая деятельность приобретает осознанный характер. Практическая значимость комплекса для работы специалистов коррекционного профиля подтверждается именно этими результатами.

Апробация дидактического комплекта проходила в дошкольных образовательных организациях в рамках коррекционно-развивающей работы. Десять детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и нарушениями зрения стали участниками исследования. Организация занятий строилась с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка:

принимались во внимание уровень речевого и сенсорного развития, соблюдались требования к дозированию нагрузки. На протяжении десяти недель использовалась индивидуальная форма работы, что обеспечило максимальную включенность детей в деятельность. Занятия выстраивались по принципам поэтапного формирования навыков, регулярного повторения и постепенного усложнения материала, благодаря чему дети осваивали словообразовательные модели последовательно, без перегрузки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коррекционно-развивающая работа была ориентирована на освоение различных словообразовательных моделей: уменьшительно-ласкательных форм, названий детенышей животных, существительных со значением вместилища и единичности, существительных, обозначающих лицо по роду деятельности. Игры «Куколка», «Кто у кого?», «Что для чего?», «Единичка», «Профессии», «Профессии в юбках» поддерживали высокую мотивацию детей и способствовали их активному включению в процесс обучения.

Результаты проекта подтвердили эффективность разработанного дидактического комплекта: слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи успешнее осваивают словообразование существительных, когда занятия строятся на этих материалах. Коррекционно-развивающая работа приобретает большую доступность и приносит ощутимые результаты, потому что сенсорные ограничения перестают выступать непреодолимым барьером для речевого развития.

Старшие дошкольники со слабым зрением и общим недоразвитием речи – особая категория, где речевые трудности накладываются на сенсорные нарушения. Такое сочетание превращает формирование навыков словообразования существительных в значимую проблему коррекционной педагогики. Зрительное восприятие у этих детей ограничено, предметные представления складываются неполно, языковые операции остаются несформированными. Все это затрудняет освоение словообразовательных моделей, поскольку ребенок не может опереться ни на четкий зрительный образ предмета, ни на развитое чувство языка. Специфика развития требует особых методических подходов, которые учитывали бы взаимосвязь сенсорного и речевого дефицита.

Словообразование относится к ключевым компонентам лексико-грамматического строя речи и формируется постепенно, по мере освоения ребенком операций языкового анализа, синтеза и обобщения. Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются со значительными затруднениями при усвоении словообразовательных моделей, что проявляется в искажении структуры слова,

ошибочном выборе морфем и неполном понимании значения производных слов. Сенсорный дефицит и специфика восприятия у слабовидящих детей усиливают эти трудности.

Существующие методики показывают высокую эффективность в работе с детьми с общим недоразвитием речи, но специфику зрительного восприятия слабовидящих детей они почти не учитывают. Дидактический материал нуждается в адаптации к офтальмо-гигиеническим нормам. Коррекционная работа при этом должна опираться на сенсорные и практические компоненты: они позволяют преодолевать вербализм, помогают ребенку осмысленно использовать слова, соотнося их с реальным чувственным опытом.

Предпроектное обследование показало, что слабовидящие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи в большинстве своем владеют навыками словообразования существительных на низком или среднем уровне. Дети допускали характерные ошибки: нарушали последовательность словообразовательных операций, выполняли действия неосознанно, с трудом переносили усвоенные модели в новые речевые ситуации. Зрительные нарушения заметно осложняли выполнение заданий, что подтвердило потребность в адаптированных средствах обучения для коррекционной работы с этой категорией детей.

Полученные данные легли в основу проекта дидактического комплекса, направленного на формирование навыков словообразования существительных. При разработке продукта учитывались особенности зрительного восприятия слабовидящих дошкольников: задания выстроены по принципу постепенного усложнения, опираются на реальные предметы, включают тактильные элементы и контрастный наглядный материал.

Апробация дидактического комплекса показала, что предложенные материалы доступны детям дошкольного возраста и эффективны для решения коррекционных задач. По мере систематической работы с пособием воспитанники все охотнее включались в выполнение заданий, а ошибки становились реже с каждым занятием. Дети начали действовать более самостоятельно, и

словообразовательные операции постепенно приобретали для них осознанный характер. Эти результаты фиксируют положительную динамику в развитии словообразовательных навыков и подтверждают практическую ценность разработанного пособия для логопедической работы с дошкольниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абинова К. А. Оценка навыков словообразования существительных у дошкольников с патологией речи // Концепт. – 2019. Антонова Е. Е.,
2. Станишич Я. Ж. Сравнительный анализ словообразовательных навыков в норме и при патологии // Педагогика. – 2024.
3. Антонова Л. З., Мухибова А. Н., Самойленко С. М. Формирование словообразования у детей с ОНР // Интерактив плюс. – 2024.
4. Бондаренко М. П. Особенности воспитания детей с нарушениями зрения // Воспитание и обучение детей с ОВЗ. – 2010.
5. Волкова Л. С. Логопедия. – М.: Владос, 2010. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 2007.
6. Денискина В. З. Особенности развития детей с нарушениями зрения. – М., 2016.
7. Ефименко Г. В. Формирование словообразовательных навыков у дошкольников с ОНР // Педагогика. – 2021.
8. Жукова Н. С. Преодоление ОНР у дошкольников. – М., 2011. Земцова М. И. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М., 2005.
9. Ковганюк Г. В. Формирование словообразования у дошкольников с ОНР III уровня // Педагогика. – 2020.
10. Лалаева Р. И. Логопедическая работа при ОНР. – СПб., 2010.
11. Левина Р. Е. Основы логопедии. – М., 2008.
12. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.
13. Макарова К. А. Особенности словообразования у дошкольников с ОНР // Педагогика. – 2021.
14. Орлова Е. В. Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения // Педагогика. – 2024.
15. Паршенкова Е. Н. Нарушения речевого развития у детей с нарушениями зрения // Педагогика. – 2024.
16. Петрова Т. А. Развитие словообразования у дошкольников с ОНР // Ratio et Natura. – 2025.

17. Позднякова А. П. Нарушения словообразования у дошкольников с ОНР // Среда. – 2024.
18. Попова А. Ю. Развитие словаря у детей с нарушениями зрения // Научный альманах. – 2021.
19. Проглядова Г. А. Психолого-педагогические подходы в работе с детьми с нарушением зрения. – Красноярск: КГПУ, 2018.
20. Ковригина Л. В. Формирование операций словообразования у дошкольников с ОНР // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2025.
21. Федорова Н. Б. Коррекция нарушений грамматического строя речи у дошкольников с ОНР // Педагогика. – 2025.
22. Салосина И. В., Салосина М. А. Формирование речевой готовности у детей с ОНР // Вестник ТГПУ. – 2024.
23. Семикова А. О. Развитие речи у детей 5–7 лет с ОНР III уровня // Мир педагогики и психологии. – 2024.
24. Орлова Ю. И. Особенности словообразования у дошкольников с ОНР // Сборник научных трудов. – 2023.
25. Уласевич М. А. Особенности словообразования у дошкольников с ОНР // Сборник научных статей. – 2023.
26. Кроткова А. В., Дроздова Е. Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР // Логопед. – 2023.
27. Муминова М. Г., Медведева Е. Ю. Особенности связной речи у дошкольников с ОНР // Педагогика. – 2023.
28. Улуханова И. С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. – М.: URSS, 2021.
29. Филичева Т. Б. Логопедия: теория и практика. – М., 2024.
30. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Соболева А. В. Исправление нарушений речи у дошкольников. – М., 2020.
31. Шаховская С. Н., Худенко Е. Д. Логопедические занятия в детском саду. – М., 2020.

32. Волошина Н. А. Состояние словообразования у дошкольников с ОНР // Концепт. – 2023.
33. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с нарушениями речи. – М., 2022.
34. Морозова Н. С. Комплексное сопровождение детей с ОВЗ. – Архангельск, 2023.
35. Рудикова С. Ю. Особенности коррекции речи у детей с ОНР // Педагогика. – 2024.
36. Демидова А. П. Коррекционная работа при ОНР III уровня // Педагогика. – 2024.
37. Прохорова В. А. Особенности речевого развития у дошкольников с ОНР // Педагогика. – 2023.
38. Свирская Л. В. Современные технологии развития речи в ДОУ // Педагогика. – 2024.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Элементы тактильного комплекта

Приложения к работе включают фотоматериалы, демонстрирующие содержание и структуру дидактического комплекта, который создавался для формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Фотографии фиксируют наглядно-дидактические материалы, использовавшиеся в процессе обследования: тактильные элементы, высококонтрастные изображения, реальные предметы. Представленные иллюстрации дают возможность проследить, каким образом диагностический материал адаптировался в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями.



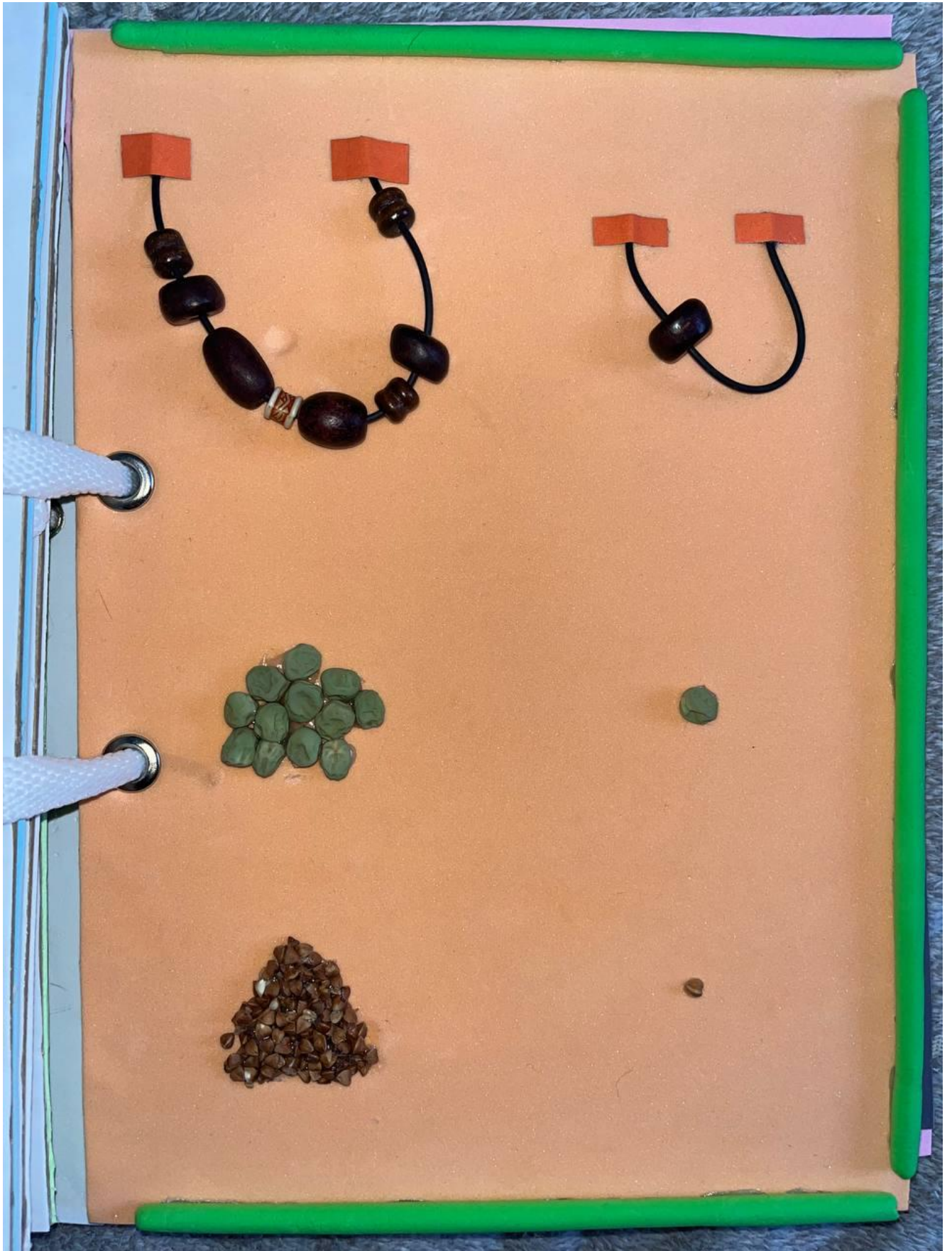














Видео с использованием дидактического комплекта



АКТ О ВНЕДРЕНИИ ПРОДУКТА ПРОЕКТА

Ф.И.О исполнителей: Чевелева Юлия Алексеевна

Дидактический комплект для формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с ОНР, разработанный в рамках ВКР по теме «Формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи»

Место использования продукта: МБДОУ на базе МБОУ «Большекетская средняя школа»

Цель внедрения

Повышение эффективности формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с ОНР и обеспечение доступности дидактического материала с учётом офтальмо-гигиенических требований.

В рамках проекта были внедрены:

- адаптированные логопедические задания по словообразованию существительных;
- дидактические карточки, разработанные с учётом офтальмо-гигиенических требований (крупный шрифт, контрастность, ясные графические изображения, тактильные элементы);
- инструкция по проведению обследования;

Результаты апробации показали, что:

- использование адаптированного дидактического материала способствовало повышению речевой активности детей;
- у дошкольников отмечалась положительная динамика в образовании существительных с различными словообразовательными моделями;
- применение наглядных и тактильных элементов облегчало восприятие и понимание заданий слабовидящими детьми;
- дети быстрее усваивали способы словообразования благодаря систематичности и доступности заданий;
- в процессе работы повысился уровень самостоятельности при выполнении логопедических заданий;
- разработанный комплект обеспечил комфортные условия для проведения коррекционно-развивающей работы.

Директор МБДОУ на базе МБОУ «Большекетская средняя школа».

Пахмутова И.Г.

М.П.



Чевелева Ю.А.

АКТ О ВНЕДРЕНИИ ПРОДУКТА ПРОЕКТА

Ф.И.О исполнителей: Скрипальщикова Марина Михайловна.

дидактический комплект для формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с ОНР, разработанный в рамках ВКР по теме «Формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи» в МАДОУ №167.

Цель внедрения

Повышение эффективности формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с ОНР и обеспечение доступности дидактического материала с учётом офтальмо-гигиенических требований.

В рамках проекта были внедрены:

- адаптированные логопедические задания по словообразованию существительных;
- дидактические карточки, разработанные с учётом офтальмо-гигиенических требований (крупный шрифт, контрастность, ясные графические изображения, тактильные элементы);
- инструкция по проведению обследования;

В результате апробации установлено, что:

- материал соответствует возрастным и психофизиологическим особенностям слабовидящих дошкольников;
- дети проявляли устойчивый интерес и успешно включались в диагностический процесс;
- продукт проекта рекомендован к дальнейшему использованию специалистами ДОУ.

Руководитель профильной организации
(Ф.И.О., подпись)




Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Большекетская средняя школа»

ЗАКАЗ-ЗАЯВКА

Ректору КГПУ им. В.П. Астафьева
от МБОУ «Большекетская средняя школа»

на выполнение выпускных квалификационных работ (ВКР) обучающимися
университета в 2025-2026 учебном году по предложенным темам:

№	Направление подготовки обучающихся, выполняющих ВКР	Тема ВКР	Подразделение, где планируется выполнение ВКР (факультет/ институт)
1.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Формирование навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи	Институт социально-гуманитарных технологий


Директор
МБОУ «Большекетская средняя школа»



(подпись, ФИО)

Место печати

и.о. директора ИСГТ

 /Д.В. Савельева

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 167 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности
по социально-личностному направлению развития детей»

ИНН/КПП 2462011681\246201001 ОГРН 1022402058095

660123 г. Красноярск, ул. Иркутская, 6 тел. 264-19-84, e-mail - DOU167@yandex.ru

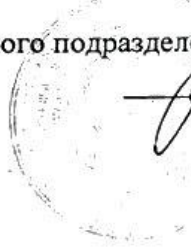
ЗАКАЗ-ЗАЯВКА

Ректору КГПУ им. В.П. Астафьева от МАДОУ №167
на выполнение выпускных квалификационных работ (ВКР) обучающимися
университета в 2025-2026 учебном году по предложенным темам:

№	Направление подготовки обучающихся, выполняющих ВКР	Тема ВКР	Подразделение, где планируется выполнение ВКР (факультет/ институт)
1.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников	Институт социально-гуманитарных технологий
2.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Логопедическое пособие "В мире сказок" для развития связной монологической речи у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи	Институт социально-гуманитарных технологий
3.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Комплекс игр и упражнений для активизации фразеологических единиц у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.	Институт социально-гуманитарных технологий
4.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Развитие диалогической речи с использованием театрализованной деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.	Институт социально-гуманитарных технологий
5.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Комплекс упражнений по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и нарушением зрения.	Институт социально-гуманитарных технологий

6.	44.03.03 Специальное (дефектооогическое) образование	Формирование словообразования существительных слабовидящих дошкольников с недоразвитием речи.	навыков	Институт социально-гуманитарных технологий
			у старших общим	
		<i>Чевышева Ю. А., Скрипальчикова М. М.</i>		

Руководитель структурного подразделения
МАДОУ №167



[Handwritten signature]

/ И.П. Весельева
(подпись, ФИО)

и.о. директора ИСГТ

[Handwritten signature]

/ Д.В. Савельева

ЗАДАНИЕ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Обучающиеся: Скрипальщикова Марина Михайловна, Чевелева Юлия
Алексеевна

Код, направление подготовки, направленность (профиль) образовательной
программы: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование;
Логопедия и тифлопедагогика

Курс 4 группа СО-Б22А-01

Тема «Формирование навыков словообразования существительных у
слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи»

Руководитель: Беляева Ольга Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики

Срок сдачи завершённой работы руководителю 18.05.2026

Перечень вопросов, подлежащих разработке: *Изучение литературы,
составления плана; написание основной части; написание введения,
заключения, оформление библиографического списка, подготовка к защите,
защита.*

ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ

Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчетности	Отметка руководителя о выполнении
1	2	3	4
1. Написание введения	Октябрь 2025	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>
2. Работа над главой 1. «Теоретико-методические	Ноябрь-декабрь 2025	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>

основы проблематики формирования навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников»			
3. Работа над главой 2. «Проектирование содержания логопедической работы по формированию навыков словообразования существительных»	Январь-февраль 2026	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>
4. Работа над главой 3. «Реализация проекта по формированию навыков словообразования существительных у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи»	Февраль-апрель 2026	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>
5. Предзащита ВКР	Апрель 2026	Текст доклада, слайдовая презентация ВКР	<i>выполнено</i>
6. Подготовка к защите	Май-июнь 2026	Текст доклада, слайдовая презентация ВКР	<i>выполнено</i>

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 1 от 24.09.2025

Заведующий кафедрой Беляева О. Л.



(подпись) (расшифровка подписи)

Руководитель Беляева О. Л.



(подпись) (расшифровка подписи)

Задание приняли к исполнению, с критериями оценки и сроками выполнения работы ознакомлены Скрипальщикова М.М., Чевелева Ю.А.

24.09.2025

С.М. Скрипальщикова М.М.

(подпись) (расшифровка подписи)

Чевелева Ю.А.

Чевелева Ю.А.