

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им.В.П.АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт/факультет Институт социально-гуманитарных технологий
(полное наименование института/факультета)

Кафедра коррекционной педагогики
(полное наименование кафедры)

Специальность 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование, профиль
Логопедия
(код ОКСО наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. Кафедрой Коррекционной педагогики
(полное наименование кафедры)
_____ Уфимцева Л.П.
(подпись) (И.О.Фамилия)
« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Выполнил студент 41 группы
(номер группы)

А.М.Панфиленко _____
(И.О.Фамилия) (подпись, дата)

Форма обучения очная

Научный руководитель:

Старший преподаватель, Г.А. Проглядова _____
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Рецензент

К.п.н., доцент, О.А. Козырева _____
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты 22.06.2015

Оценка _____

Красноярск
2015

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	
1.1. Формирование навыков словообразования в онтогенезе	7
1.2. Особенности речевого развития детей с нарушением зрения.....	13
1.3. Особенности предъявления словесной и иллюстративной наглядности слабовидящим дошкольникам.....	17
1.4. Обзор методов и подходов по развитию навыков словообразования у детей с ОНР.....	26
Выводы	
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1. Организация и методика проведение констатирующего эксперимента	32
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	37
2.3. Методические рекомендации по развитию навыков словообразования у слабовидящих детей 6-7 лет с ОНР III уровня.....	41
Выводы	
Заключение	53
Библиографический список	55
Приложение	61

Введение

Актуальность. Трудно переоценить роль, которую играет в нашей жизни устная речь. Она считается главнейшей психической функцией человека - всеобщим средством общения, мышления и организации действий. Во многих исследовательских работах установлено, что многие психические процессы опосредованы речью. Отклонения в развитии речи неблагоприятно сказываются на общении с окружающими, тормозят формирование познавательных процессов и в этой связи мешают полноценному формированию личности. Наше исследование посвящено одной из важнейших и до сего времени практически не изученных проблем логопедии – формированию процессов словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, то есть детей, имеющих нарушение всех компонентов языковой системы.

Исследованиями в данной области занимались: Н.С. Жукова, Р.И.Лалаева, Л.Ф.Спирова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина и другие. Ими отмечалась ограниченность способности этих детей в образовании новых форм слов. Данные сведения носили, как правило, характер констатации отдельных трудностей, которые претерпевают дети с общим недоразвитием речи при самостоятельном выработывании производных наименований. В то же время эти исследования не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований, нацеленных на доскональное исследование развития процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов.

Все вышеизложенное обуславливает необходимость детализированного изучения нарушений процессов словообразования у детей с общим недоразвитием речи.

Цель исследования - на основании полученных вследствие исследования данных, разработать методические рекомендации по улучшению навыков словообразования у слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме исследования словообразования у слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Подобрать методику исследования состояния словообразования у слабовидящих дошкольников.

3. Выявить отличительные черты словообразования у слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

4. Выработать направления логопедической работы по формированию словообразования, с учётом выявленных особенностей данного процесса у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи в сравнении с детьми с нормальным зрением и с нормальным речевым развитием.

Объектом исследования являются навыки словообразования у слабовидящих дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня.

Предметом исследования нашей выпускной квалификационной работы являются особенности проявления словообразовательных умений у слабовидящих дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Гипотеза: мы предполагаем, что формирование навыков словообразования у слабовидящих детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет характеризоваться более низкими словообразовательными возможностями и затруднениями в образовании новых слов.

Методы исследования определялись нами в связи с задачами работы:

1. Теоретический (анализ литературы по проблеме исследования);
2. Организационные (сравнительный, комплексный);
3. Эмпирические (обсервационные - наблюдение, психолого-педагогический – констатирующий эксперимент, биографический – сбор и анализ анамнестических данных);
4. Количественно-качественный анализ полученных данных (математический, описательный).

Теоретическая база исследования: начальными теоретическими позициями выступают исследования Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичичевой, Г.В. Чиркиной, Г.А. Черёмухиной, Е.А. Земской, Н.В. Серебряковой, Ф.А. Сохина, разрабатывающих проблему протекания словообразовательных операций у детей с общим недоразвитием речи.

Практическая база исследования: МБДОУ № 218 компенсирующего вида для детей с нарушенным зрением г. Красноярск, подготовительная группа детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость: в работе подтверждены исследования по проблеме формирования навыков словообразования у слабовидящих дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость: разработка методических рекомендаций для развития навыков словообразования у слабовидящих дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня, которые будут полезны для педагогов-практиков.

Структура работы выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка используемой литературы, включающего 54 источника.

Во введении обоснована актуальность исследования, сформированы его цель, объект, предмет, гипотеза и задачи; раскрыта практическая значимость, охарактеризованы методы исследования.

В первой главе на основе проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития навыков словообразования у слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня изложены современные подходы к диагностике этих способностей, лежащих в основе данного исследования.

Во второй главе представлены адаптированные методики диагностики навыков словообразования у слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, описаны результаты экспериментальной работы, проведен их анализ, разработаны методические рекомендации.

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Формирование навыков словообразования в онтогенезе

Формирование словообразовательных способностей в онтогенезе описано в работах множества известных учёных: А.Н. Гвоздева [14], Т.Н. Ушаковой [47], Д.Б. Эльконина [53], С.Н. Цейтлин [50].

С развитием процесса словообразования, словарь ребёнка претерпевает обогащение с помощью производных слов. Механизм словообразования - это результат совокупности лексических единиц [7, 39, с. 56].

Т.Н. Ушакова считала, что обобщенные словесные значения проявляются в группах словесных новообразований, которые различны по характеру. Одними из них выражают грамматические взаимоотношения. Например, времени, вида и наклонения глагола, падежей существительных и прилагательных, сравнительной степени наречий и др. Иначе говоря, данные виды обобщенных значений служат для образования словоизменительных форм. Они представляют собой грамматические категории и относятся к грамматической системе языка [48, с. 153].

Кроме того, в детской речи могут наблюдаться неологизмы, которые показывают обобщенные значения другого вида. Их можно квалифицировать как логические категории, с помощью которых происходит словообразование [7, с. 135].

По данным приведённым в работах Т.Н. Ушаковой, ребёнок употребляет обобщенные логические значения типа понятий противоположности, единственности и множественности, профессии; понятий, обозначающих мать ребёнка и др. Обозначение любой грамматической или же логической категории связано с употреблением определенных выразительных средств. В основном ими являются различные аффиксы [там же].

Словообразовательный уровень языка является обобщённым отражением способов образования новых слов на основе определённых правил комбинирования морфем в структуре производного слова. Единицей словообразовательного значения служат модели-типы. Эти модели-типы называются универбы. Универб - это производное слово, реализующее в речи сформировавшееся представление о модели-типе словообразования.

Становление процессов словообразования у детей в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах рассматривается во взаимосвязи с исследованием словотворчества детей, анализом детских словообразовательных неологизмов (Т.Н. Ушакова, С.И. Цейтлин, А.М. Шахнорович и др.) [7].

Детское словотворчество связывается именно с такими процессами как: формирование языковых обобщений, генерализацией и становлением системы словообразования [7, с. 13].

Из-за ограниченного словарного запаса ребёнок иногда не может выразить новые представления об окружающей действительности, поэтому и использует словообразовательные средства. Это имеет место быть в детском словотворчестве. И означает, что ребёнок не имеет готового слова, а придумывает его по определённым, уже усвоенным раньше правилам. Взрослые обращают внимание и вносят коррективы в "изобретённое" ребёнком слово, если оно не соответствует нормативному языку. В случае если "изобретённое" слово совпадает с уже имеющимся в языке, окружающие не обращают внимание на словотворчество ребёнка [50, с. 87].

В ходе речевого развития ребенок знакомится с языком как с целостной системой. Но он не способен сразу усвоить все закономерности языка, всю его сложнейшую систему, которую употребляет в своей речи взрослый человек. Языковая система расширяется с постепенным развитием речи ребёнка. Она усложняется за счёт усвоения всё большего числа правил, закономерностей языка, что в полной мере относится и к формированию словообразовательной системы [28, с. 41].

По мнению Т.Н. Ушаковой: "При первоначальной сформированности обобщённых словесных структур в условиях действия языковых стереотипов создаются возможности для дальнейшего саморазвития языковых форм, что отчасти и выражается в детском словотворчестве. Основная роль принадлежит активному, творческому отношению ребёнка к слову" [там же].

Взаимодействие всех сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Жинкина [19, 37, с. 5]. В соответствии с ней механизм речи включает два основных звена:

- 1) Образование слов из звуков;
- 2) Составление сообщений из слов.

Слово – это место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова - "решётка фонем" [38, с. 26].

Согласно гипотезе Г.А. Черёмухиной, А. М. Шахноровича [51, с. 31], механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней: словообразовательного и лексического. Проведенное ими исследование процесса номинации при ответах на вопросы показало, что словообразовательный и лексический уровни находятся в динамическом взаимодействии. В разные возрастные периоды они используются как фоновые или как ведущие при создании единиц номинации.

Ответы детей младшей группы (2 года 10 месяцев - 3 года 8 месяцев) показали, что в этот период преобладает лексический уровень, а этап овладения правилами словообразования только начинается.

В средней группе (4 года - 5 лет 2 месяца) отмечено наибольшее число слов-неологизмов, что указывает на преобладание словообразовательного уровня [там же].

В процессе овладения словообразованием выделяются такие основные тенденции как:

1. "выравнивания" основы, сохранения тождества корня в производном слове. Проявляется в том, что в производных словах часто не используется

чередование, изменение ударения, консонантизация (переход) гласного основы, супплетивизм (образование словоизменительных форм некоторого слова уникальным для языка образом);

2. замена продуктивных словообразовательных аффиксов непродуктивными;

3. переход от простого к сложному как в плане семантики, так и в плане формально - знакового выражения.

Последовательность появления словообразовательных моделей в детской речи определяется их семантикой, функцией в структуре языка. Дети подготовительной группы (6 лет 1 месяц - 7 лет 3 месяца) чаще всего используют лексические единицы языка в процессе номинации, а к словообразовательным средствам прибегают при дефиците времени или при забывании нужного слова [39, с. 19].

Современные исследователи выделяют следующие периоды формирования словообразования в онтогенезе:

Первый период (от 2,5 до 3,5 - 4 лет) - первоначальное накопление словаря и формирование предпосылок словообразования, которое носит единичный характер

Второй период (от 3,5 - 4 до 5,5 - 6 лет) - активное освоение словопроизводства и формирование обобщённых представлений.

Третий период (от 5,5 до 6 лет) – усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, сопровождающееся снижением словотворчества. (По данным А.Г. Тамбовцевой) [41, с. 29].

Исследователи А.М. Шахнорович, Н.М. Юрьева [43, с.147] выделяют четыре ступени овладения словообразованием:

Оречевление семантического анализа;

Формирование осознания отношений «форма – значение»;

Освоение «формы семантики» (по А.Н. Гвоздеву);

Внешний речевой анализ ситуации уступает место внутреннему; результатом мыслительного семантического анализа и синтеза являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами "взрослого" языка (по данным А.М. Шахноровича, Н.М. Юрьевой, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Черёмухиной) [45, 50, с. 68].

По данным А.Н. Гвоздева [14], формирование грамматической системы словоизменения, заканчивается примерно к 4 годам, а система словообразования формируется - к 8 или даже к 9 годам.

О.В. Правдина [33, с. 67] утверждала, что развитие словаря происходит очень быстро и в количественном и в качественном отношении. Количественное развитие словаря можно проследить: появлением к году нескольких слов, к двум годам 200-300 слов, к трём годам 1500-2000 слов.

Выражением постепенного овладения различными частями речи могут служить данные, которые были взяты из таблицы Е.А. Аркина. Они характеризуют состав словаря ребёнка в 4 года. При словаре в пределах 598 - 2346 слов существительных 50,2%, глаголов 27, 4%, прилагательных 11,8%, наречий 5,8%, числительных 1,9%, союзов 1,2%, предлогов 0,8%, междометий и частиц 0,9%. В отношении этих данных нужно учитывать неодинаковую частоту употребления различных грамматических категорий [3, с. 305].

Таким образом, при обзоре словообразования имен существительных в онтогенезе А.Н. Гвоздев [14] рассматривал образование новых слов по аналогии, что свидетельствует о полной самостоятельности ребёнка в образовании известных слов.

Также А.Н. Гвоздев [там же] выявил, что, начиная с 4 лет 6 месяцев отмечаются попытки ребёнка прийти к объяснению значений слов на основе их состава. С 5 до 8 лет широко использует собственное словотворчество.

Им же было изложено появление суффиксов по видам [там же]:

а) Суффиксы уменьшительности и ласкательности:

1. (-очк-, -к-, -чик-, -ик-, -ок-, -ичк-, -ц-) - большая часть отмечена до 2 лет

2. (-ушк-, -енк-, -ульк-, -ульчик-) - появляются после 2 лет.

б) Суффиксы, обозначающие детёнышей

1. (-ичек-, -унчик-, -оныш-, -ышек-, -инчик-) - появляются после 3-х лет.

2. (-инят-, -ат-, -онок-) - появляются после 4 лет.

в) Суффиксы действующего лица:

1. (-ник-, -щик-, -тель-, -ец-) - появляются после 3-х лет.

2. (-арь-, -ун-, -ух-, -ист-) – появляются после 5 лет.

г) Суффиксы, обозначающие женские особи:

1. (-их-, -иц-) - появляются после 3-х лет и употребляются в одинаковых условиях.

2. (-ниц) - встречается после 7 лет, присоединяется к основе с суффиксом (- тель).

д) Суффиксы, обозначающие единичные предметы из собирательной группы: -инк- около 5 лет, -иночк- после 6 лет.

е) Суффиксы, обозначающие предметы: -ниц- в 3 года; -ок-, -к-, -ник- в 5 лет.

Подводя итоги исследования развития словообразования имён существительных А.Н. Гвоздев [там же] отмечал, что ребёнком довольно широко применяются словообразовательные средства родного языка. В особенности широко используются суффиксы. Их употребление отличается точностью и последовательностью как со стороны значения, так и со стороны звукового состава.

Таким образом, после 5 лет все разряды суффиксов, имеющиеся в русском языке, фигурируют в собственных новообразованиях ребёнка.

1.2. Особенности речевого развития детей с нарушением зрения

Опыт речевого общения ребенка с взрослым приводит его к потребности пользоваться речью для все более правильного отражения объективных свойств предмета. В процессе совместной предметной деятельности с взрослым ребенок достигает большого эффекта в общении. Оречевляя как сами предметы, так и действия с ними взрослый с одной стороны, стимулирует соотнесение усвоенных ребенком слов с конкретными предметами окружающего мира, с другой стороны, обеспечивает условия наилучшего познания предметного мира в ходе активного оперирования с предметами [40, с. 33].

Усовершенствовать психическое развитие слабовидящего ребенка можно, опираясь на активно развивающуюся речь, которую ребенок широко использует как средство общения. В то же время, процесс речевого общения позволяет ускорить и совершенствовать формирование предметных явлений [там же].

При ограничении чувственного познания, обеднённости представлений у слабовидящих появляется формализм словесных обозначений и вербализм речи, несоответствие между большим запасом слов и недостаточным запасом образов предметов.

Если слабовидящий ребенок называет предмет, это еще не значит, что у него есть точные и верные представления об этом предмете. Это объясняется трудностями в установлении предметной соотнесенности слов и образа, понимании определенного значения слов, правильном использовании их в речевой практике [там же].

Научные данные свидетельствуют о преобразующем воздействии речи на становление познавательных процессов у детей. Правильно

сформированная речь организует их чувственный опыт. Именно словесный раздражитель выполняет роль возбудителя первоисточника познания, которым является восприятия [там же].

Речь слабовидящего фактически не отличается от речи нормально видящего, имеет такую же семантическую и смысловую основу.

При нарушении зрения проявляются специфические особенности в речевом развитии (Л.С. Волкова, М.И. Земцова, О.Л. Жильцова, Ю.А. Кулагин) [22,23].

Вследствие ограничения зрительных возможностей, контроля за языковыми и неязыковыми средствами общения нарушения звукопроизношения всех форм встречаются у детей с нарушением зрения в 2 раза чаще, чем у детей с нормальным зрением [18].

Недоразвитие лексико-грамматического строя речи, негативно сказывающееся на готовности слабовидящих детей к изучению русского языка, в том числе установлении причинно-следственных связей:

- лексический запас и запас представлений у них беден, что объясняется снижением познавательной активности. (Л.С. Волкова, М.И. Земцова, З.Г. Ермолович, Н.А. Крылова);

- неправильное понимание конкретных значений слов;

- несоответствие между словесными и чувственными связями (К. Бюрклен, П. Виллей, Н.С. Костючек);

- использование не своего личного опыта, а опора на сохранившееся в памяти прочитанное, услышанное. (Т.И. Свиридюк, И.П. Чигринова);

- отставание в понимании метафор, поговорок, пословиц, что обуславливается низкими показателями оперирования представлениями в мышлении и трудностями перехода от одного уровня понимания к другому (Н. А. Крылова, И.П. Чигринова);

- ориентировка на несуществующие признаки при опознании объектов и на их основе ошибочные обобщения;

- заучивание правила без понимания их смысла, то есть формальное усвоение знаний.

Своеобразие развития речи у детей с патологией зрения может проявляться в задержке формирования речевых навыков, накоплении языковых средств и выразительных движений.

Причины сужения сферы общения детей с нарушениями зрения:

- 1) Ограниченные возможности подражательной деятельности;
- 2) Сужение чувственной сферы познания;
- 3) Ограничение возможностей развития двигательной сферы;
- 4) Средовые условия воспитания и обучения – изолированность

Проведенные исследования позволили Волковой Л.С. выделить четыре уровня сформированности речи у слепых и слабовидящих детей [34, с. 13]:

Первый уровень (соответствует оценке экспрессивной речи «глубоко нарушенная речь»).

Речь очень ограничена, имеются значительные нарушения в соотносительности слова-образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют они и задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается абсолютная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

Второй уровень (соответствует оценке экспрессивной речи «неудовлетворительно сформированная экспрессивная речь»).

Речь отличается бедностью словаря. На низком уровне находятся соотносительность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь этих детей отличается многочисленными аграмматизмами, формой перечисления и употреблением не более чем одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и

произносительная дифференциация звуков. На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

Третий уровень (соответствует оценке экспрессивной речи «удовлетворительно сформированная речь»).

Активный словарь ограничен, допускаются ошибки в соотносительности слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов.

Нарушение произношения всех групп звуков. Недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован.

Четвертый уровень (соответствует оценке экспрессивной речи «хорошо сформированная экспрессивная речь»).

В речи отмечаются лишь единичные случаи нарушения звукопроизношения, что не позволяет рассматривать этот уровень в качестве нормы.

Обобщение по всем 4 уровням сформированности речи у детей с глубокими дефектами зрения говорит о следующем: у детей нередко встречаются не только нарушения звукопроизношения, но и системные нарушения, при которых имеется совместное расстройство фонетической, лексической, грамматической сторон речи [там же].

Характер речевых нарушений, одинаково сильно проявляющийся у разных групп детей, нередко свидетельствует о том, что эти нарушения являются следствием раннего речевого недоразвития, характерного для детей с глубокими дефектами зрения. К их числу относится значительное нарушение лексической стороны речи: непонимание смысла слова, которое нередко не соотносится со зрительным образом предмета, вербализм, эхολалии, небольшой словарный запас. У детей вследствие недостаточности образов восприятия отмечается сложность удержания в речевой памяти развернутых высказываний. Данные признаки легли в основу стойкого

недоразвития речи, свойственного слепым детям раннего и дошкольного возраста [8].

Нарушения устной речи по своей качественной характеристике схожи. Следовательно, можно говорить о том, что речевое развитие детей (кроме относящихся к первому уровню сформированности речи) отстает от той возрастной нормы, которая обусловлена исследованиями тифлопедагогов и тифлопсихологов (Б.И.Коваленко, 1941; Н.С.Костючек, 1963, 1967, Л.И.Солнцева, 1980).

Таким образом, качественное совершенствование речи слабовидящих детей с множественными системными нарушениями речи и факторов, которые обуславливают их развитие, затруднено вне условий коррекционного воздействия. Оно может быть обеспечено за счет специально организованной системы логопедической работы в детских учреждениях для детей с нарушениями зрения [8].

1.3. Особенности предъявления словесной и иллюстративной наглядности слабовидящим дошкольникам

Формирование у слабовидящих детей представлений и понятий при обучении осуществляется в основном путём изложения учебного материала с помощью слов, которые обозначают эти объекты и процессы. Слово педагога является стержнем всего учебного процесса. Живого общения между учителем и учеником не сумеют заменить практически никакие средства наглядности, приборы, учебное оборудование. Слово играет огромную роль в учебном процессе. Оно почти во всем определяет направления познавательной деятельности детей, служит прототипом и активизирует обучение, воспитание, развитие учащихся; выполняет организующие и управленческие функции, задачи коррекции и компенсации нарушенного зрения [2, с. 157].

Б. И. Коваленко [там же], обосновывая предметные методики и технику обучения слепых, писал: «Слово в работе со слепыми - мощный рычаг, требующий точки опоры на конкретности. Изложение и беседа должны сопровождаться конкретизацией гораздо шире и глубже, чем со зрячими школьниками. Это подчеркивает использование слова для усвоения при его помощи знания и опыта других, в частности зрячих. Без этого усвоение систематических знаний и навыков было бы крайне затруднено, а в некоторых случаях и исключено. Велика и эмоциональная роль слова. Слово должно быть использовано во всех его многообразных проявлениях как устной, так и письменной речи».

Восприятие информации на слух слабовидящими детьми считается пассивным видом деятельности, усвоением программного материала «в готовом виде» [13, с. 32].

Многие тифлопедагоги [44, с. 82] утверждают, что словесные методы обучения не содействуют в должной степени развитию ребёнка, коррекции вторичных отклонений в его развитии. Для усвоения программного материала в особенности наиболее трудных разделов, нужно развитие ученика, а оно возможно если соблюдать условие выполнения определенных заданий, упражнений, практических работ.

Все приемы, способы и методы обучения непременно сопровождаются словом. Именно слово способствует развитию учащихся и играет неотъемлемую роль в любом методическом арсенале, при всех сочетаниях и любом подборе приемов и способов обучения [2, с. 67].

Процессы восприятия слова и речевых сигналов считаются более сложными в системе восприятия разных раздражителей и ответных реакций на них. Как правило, процессы обобщения при помощи слова осуществляются на базе непосредственно чувственного восприятия предъявляемых предметов программного курса. Как подтверждено исследовательскими работами М. И. Земцовой, Л. И. Солнцевой, В. А. Феактистовой и др. своеобразие психического развития детей с нарушениями

зрения обусловлено способом восприятия ими объектов окружающего мира. Неполноценное зрение плохо сказывается на процессах обобщения, они проходят в условиях обедненного опыта в отличие от подобных процессов, происходящих у их зрячих сверстников. Расстройства зрительного анализатора приводят к нарушениям в развитии пространственных представлений, целостности восприятия объектов и явлений, в формировании определенных образов [2, 29].

Речевая деятельность и мышление детей с нарушением зрения формируются при ограниченной зрительной информации об окружающем мире они приходят к усвоению определенных значений множества слов в большей степени опосредованно, логическим путем. Н. С. Костючек, Н. А. Крылова [13] в своих исследовательских работах показали, что у детей с нарушением зрения присутствует диспропорция между запасом слов и образом объектов. Что затрудняет нормальный процесс познания.

Нужно выявить условия и возможности для правильного использования словесных методов обучения которые, дадут возможность оптимально применить все сохранные функции зрительного анализатора и поднять эффективность коррекционной работы [4].

Слабовидящие дети по сравнению со своими нормально видящими сверстниками больше внимания уделяют слову и языку учителя, характеру изложения материала, коммуникативно-управленческим процессам и личности педагога [30].

Требования к слову, к характеру изложения учебной информации применены ко всем словесным методам. Однако реализация этих методов в специальном дошкольном учреждении для слабовидящих детей будет иметь свои специфические особенности [31].

Сама мысль выражается словом и непосредственно присутствует в нём. Следовательно, при помощи речи у нас есть возможность воздействовать на чувственное и логическое познание, осуществлять их корректировку,

исправлять недочеты, связанные с неполным или неверным восприятием слабовидящих детей [30, с. 36].

Основные педагогические требования к различным видам словесного изложения материала для слабовидящих детей:

1. Обязательный учет источников и полноты представлений учащихся об предъявляемых объектах и процессах.

2. Логически последовательное и аргументированное объяснение, основанное на доступном сенсорном опыте.

3. Точное, образное и доходчивое изложение информации, создание необходимой основы для адекватных обобщений и выводов.

4. Подбор конкретизирующих вопросов, комментированные обобщения материала.

5. Включение в словесное изложение упражнений по различию и узнаванию объектов, технологических процессов, восприятие их по памяти (словесные, изобразительные).

Используя сенсорный опыт слабовидящих учащихся, учитель максимально последовательно, логично, обоснованно ведет разъяснение материала. Оно должно быть точное, лаконичное, доступное, образное и выразительное по изложению, содержать примеры и хрестоматийный материал [31, с. 171].

По ходу рассказа, беседы, педагог задает конкретизирующие вопросы для того, чтобы удостовериться в правильном формировании понятий об изучаемых объектах. С этой целью необходимо применять комментированные обобщения учебного материала с привлечением учащихся.

В словесные методы изложения рекомендуется включать практические приемы и различные способы работы, упражнения по различению и узнаванию и воспроизведению их по памяти.

С помощью воспроизводительной деятельности детей педагог может удостовериться в результатах и эффективности коррекционной работы. При

применении словесных методов обучения всегда нужно исходить из запаса чувственных образов учащихся и в зависимости от этого, использовать соответствующие методы, приемы и способы работы. При бедном сенсорном опыте школьников нужно применять индуктивное изложение учебного материала, здесь приходится подробно знакомить с разными процессами, а затем вести ребенка к наиболее полному обобщению.

Когда же исходный материал хорошо известен учащимся и накоплен определенный сенсорный опыт, нет возможности и потребности детально и тщательно изучать наглядный материал, тогда учитель берет на вооружение дедуктивное изложение учебного материала.

Переход от беседы к рассказу, к разъяснению и обратно педагогически обоснован и необходим, в тех случаях, когда учитель удостоверился, что у слабовидящих детей сформировались определенные чувственные образы, адекватные реальным.

Обеднённость зрительного восприятия детей с нарушениями зрения требует наиболее детализированной обработки первичного материала, осуществление коррекционной работы при формировании правильных представлений и понятий. Специфика обучения детей с нарушением зрения выдвигает на ведущие роли при использовании словесных методов такие их разновидности как: беседа, использование изученных материалов («говорящая книга», фоно записи), которые позволяют лучше организовать охрану зрения и рационально использовать его сохранные функции.

Также коррекционная направленность процесса обучения слабовидящих учащихся почти во всем зависит и от успешной реализации дидактического принципа наглядности.

В работах знаменитого ученого Р. Грегори (1970, 1972) представлена концепция механизмов восприятия изображений. Грегори акцентирует свое внимание на различие между объектами и их изображениями. Результаты проведенных им исследований позволяют утверждать, что восприятие

изображений – это одна из форм перцептивных действий, где объект - это специфический продукт человеческой деятельности.

При восприятии предмета огромное значение имеет соответствующий опыт воспринимающего. При помощи перцептивных действий осуществляется обнаружение объекта, различение и выделение его информативных признаков. Затем они интегрируются в целостное перцептивное образование - формируется зрительный образ на основе комплекса воспринятых признаков. Далее происходит сличение воспринятого образа с перцептивными и вербальными эталонами, хранящимися в памяти. Оценка степени совпадения образа с эталоном памяти позволяет произвести категоризацию, принять решение, к какому классу относится объект.

Сложная система перцептивных и опознавательных действий рассматривается как зрительное восприятие.

Закономерности обучения учащихся подразумевают соединение принципа наглядности и сознательности обучения, а также с выходом в практику для подкрепления достоверности познанного [там же].

Обосновывая необходимость наглядного обучения, К.Д. Ушинский дал вполне ясное и чёткое определение наглядного обучения, исключаящее всякое неверное его истолкование. Под наглядным обучением он понимал «такое учение, которое строится на определенных образах, непосредственно воспринятых ребёнком. Будут ли эти образы восприняты при самом учении под руководством наставника, или прежде, самостоятельным наблюдением ребёнка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нём строит учение» [там же].

Знаковая и вещественно-техническая наглядность были выделены П.Р. Атутовым [там же]. Причиной такого деления является функциональная роль наглядности: знак выступает как символ предмета, а вещественно-техническая наглядность – как средство конкретизации представлений и понятий.

И.Т. Огородников [там же] выделяет 4 вида наглядности: натуральная – решает вопрос конкретизации образов реального мира и формирования навыков общения, применения в жизни; изобразительная – связана с миром искусства; символическая – связана с процессом формирования способов мыслительной деятельности и развития операций мышления; графическая – связана с изучением различной литературы, учебного материала.

И.С. Якиманская считает, что всё многообразие видов, можно свести к нескольким типам, различным по своему содержанию и функции.

1) натуральные, вещественные модели (муляжи, геометрические тела, макеты различных предметов, технические образцы, фотографии, художественные репродукции);

2) условные графические изображения, отличающиеся разнообразием форм и содержанием (чертежи, разрезы, эскизы, технические и технологические схемы);

3) знаковые модели (графики, диаграммы, формулы, уравнения, отдельные математические выражения и символы).

Все эти виды наглядности по-разному связаны с объектом изображения и имеют неодинаковую значимость в раскрытии его отдельных свойств.

По функциональному значению наглядности выделяют [44, с 84]:

1) Естественную наглядность – ознакомление учащихся с реальными объектами;

2) Экспериментальную наглядность – одна из разновидностей естественной наглядности;

3) Картинную и картинно-динамическую наглядность, имеющую целью дать отображение реального мира (фотографии, рисунки, картины, диафильмы, диапозитивы, немые кинофильмы);

4) Объемную наглядность в системе учебных пособий, представленную макетами, моделями, муляжами, панорамами, геометрическими телами, фигурами;

5) Звуковую наглядность - использование звуковых средств для воспроизведения образов и изображений;

6) Символическую и графическую наглядность, способствующую развитию абстрактного мышления.

7) Внутреннюю, или опосредованную, наглядность, представляющую оперирование уже имеющимися представлениями для формирования новых представлений [там же].

Практический подход к конструированию иллюстративного материала для детей дошкольного возраста с нарушением зрения может быть осуществлён лишь на основе научного понимания характера нарушений, а также учёта его воздействия на развитие познавательной деятельности и прежде всего зрительного восприятия. Коррекционная работа должна строиться с обязательным учётом офтальмологических данных.

Исследования зрительного восприятия слабовидящих детей В.А. Феокистовой продемонстрировало, что красный цвет является сигнальным, который быстрее всего распознаётся на картине. Самое большое число ошибок наблюдается при дифференциации тёмно-зелёного, тёмно-синего, тёмно-фиолетового цветов. На расстоянии они смешиваются между собой. Это же происходит и с чёрным цветом. Быстрое утомление глаз появляется при избыточном применении красного цвета. Пособия нужно тщательно подбирать, нельзя применять мало контрастные картины и рисунки одного цветового тона. Все слабовидящие дети претерпевают затруднение при распознавании картин и рисунков из-за низкой остроты зрения [там же].

Чем больше сужено поле зрения, тем труднее ребёнку воспринимать рисунки, особенно когда они большие. В связи с этим, в работе со слабовидящими детьми лучше использовать картины и рисунки средних размеров (500 кв. см., 27x18). Лучше давать цветные картины и рисунки, они вызывают больший интерес у детей и лучше характеризуют увиденное. Нельзя брать картины, где наблюдается пестрота фона. Это раздражает глаз, что ведёт к быстрому утомлению и влияет на качество восприятия. На

распознавание картин и рисунков влияет их чёткость. С трудом воспринимаются детьми второй и третий план картин, что объясняется как слабостью зрительных восприятий, так и тем, что такие картины имеют большую пестроту фона, что осложняет качество восприятия. Нормальное расстояние для рассматривания 25-33 см. При подборе картин нужно учитывать, могут ли они распознаваться на расстоянии не меньше чем 25 см. На рассматривание одной картины или рисунка достаточно 2-4 мин., чтобы увидеть главное на ней. Обучение чтению рисунка нужно начинать с его нахождения, то есть выделения из фоновой плоскости и определения границ рисунка. Определив рисунок как объект, дети учатся ориентироваться на его плоскости: (верх-низ, право-лево, центральная часть). После этого можно приступать к целенаправленному поиску предметных изображений на рисунке. Для расшифровки содержания и формирования понятий о предметных изображениях вначале определяют их основные сенсорные признаки (форма, размер, цвет).

Процессы наблюдения, восприятия и ориентации в наглядности должны проходить по-разному в зависимости от целей обучения. Поэтому важны методы применения иллюстративной наглядности. Все наглядные пособия должны быть доступны и способствовать преодолению возникающих на фоне зрительной недостаточности отклонений в развитии детей с нарушением зрения [там же].

Таким образом, теоретический анализ научных трудов позволил предложить, что коррекция недостатков зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения будет эффективна, если:

- обеспечить осознание детьми особенностей зрительного анализа признаков предметов для понимания содержания иллюстративной наглядности;

- преодолеть проблемы при определении признаков изображённых предметов за счёт обучения планомерному обследованию составных частей по определённым правилам и адаптации подачи детям иллюстративной

наглядности в определённой последовательности (от реальных изображений, к изображениям, сделанным в разных стилях), а также с целенаправленным употреблением оптических и тифлотехнических средств усиления различимости;

- повысить эффективность понимания иллюстративной наглядности слабовидящими детьми при условии специально разработанных приёмов целесообразного анализа иллюстративной наглядности по специальному алгоритму и поэтапному введению детей в понимание содержания иллюстраций в зависимости от стиля изображений (реального, силуэтного, контурного, «наложенного»).

1.4. Обзор методов и подходов по развитию навыков словообразования у детей с ОНР

Экспериментальными исследованиями было доказано, что овладение словообразовательными навыками становится доступным только детям с III уровнем речевого развития. С того времени практически все исследователи, которые занимались изучением проблемы общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных проблем, которые претерпевают дети с общим недоразвитием речи при самостоятельном продуцировании производных наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста [20, 27, с. 123].

Рассмотрим некоторые методики по формированию словообразовательных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Т.В.Туманова предлагает следующую методику: «Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи».

I РАЗДЕЛ. ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ

Главная задача - выявление наиболее общих правил словообразования на основе ориентировочно-исследовательской деятельности детей. В содержании раздела можно выделить 2 направления.

Первое - формирование предварительной ориентировки детей в формально-семантической структуре слов на основании таких критериев, как: длина слогового контура слов, звуковое сходство пар родственных слов.

Для формирования ориентировки детей в морфемной структуре слов использовался метод их бинарного противопоставления, сопровождавшийся сопоставлением содержательного аспекта.

В современной лингвистике выделяют 2 класса в зависимости от степени членимости слов:

- исходные основы, типа "лист, цвет" и производные слова типа "лиственный, цветной".

- наличие между словами существенной семантической разницы, например, "камень - каменщик". Уменьшительно-ласкательные суффиксы не изменяют полностью значение слова, а лишь меняют качественную характеристику обозначаемого, следовательно, представляется нецелесообразным начинать с них парное противопоставление значений слов;

- наличие значительной кинестетически ощутимой разницы между исходным и производным словами;

- использование продуктивных словообразовательных принципов: суффиксального - для имен существительных и прилагательных, префиксального - для глаголов;

- подбор слов, имеющих четкие границы членимости, например, "ключ - ключник";

- при контекстном предъявлении парных однокоренных слов располагать их в непосредственной близости друг от друга - по принципу минимальной удаленности производного слова от производящего в рамках одного предложения.

Содержание этого направления работы реализуется на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Они проводятся 2 - 3 раза в неделю по 10 - 15 мин.

Первое направление направлено на формирование начальных уровней антиципации как особого качества восприятия, обеспечивающего опережающее опознание объекта или слова еще до того, как они будут полностью восприняты.

Второе направление в рамках первого раздела работы ставит задачу по формированию речемыслительного уровня антиципации (т.е. обобщения, гипотезы об объекте, явлении), а как следствие - обобщенности восприятия морфем. Все это должно помочь детям осознать морфему как отдельный языковой знак. Для этого необходимо:

- закрепить навык нахождения однокоренных слов в контексте;

- закрепить умение выделять в них корневые морфемы;

- научить детей выделять в словах словообразовательные аффиксы;

- отметить изменение, которое произошло с реальными предметами, явлениями;

- сформировать умение определять позицию словообразовательного аффикса в слове;

- показать наглядно способы конструирования наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Опираясь на данные о генерализации как центральном процессе овладения речью детьми, следует соблюдать поэтапность в порядке введения новых словообразовательных моделей:

1. Знакомство с моделью существительного с суффиксом "ник";
2. Знакомство с моделью существительного с суффиксом "ниц" (а);
3. Дифференциация двух пройденных моделей.

II РАЗДЕЛ

Формирование осознанных навыков применения словообразовательных правил.

Цель раздела - обучение дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам осознанного образования производных слов.

Перед логопедом стоят следующие задачи:

- закрепить навыки составления производных слов по знакомым словообразовательным моделям;
- продолжать формировать у ребенка обобщающее значение словообразовательных морфем;
- научить его сравнивать между собой словообразовательные модели;
- выделять в них похожие и различные компоненты (на слух и графически);
- сформировать понимание общности производящей основы для нескольких производных наименований;
- закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил.

В результате проведения работы дети должны научиться обобщать значение морфологических элементов слов, закрепить умение их соединения в рамках целого слова в соответствии как с формально-семантическими, так и с фонетическими правилами русского языка. Эти умения и навыки следует закреплять в контекстной речи детей.

Экспериментальное исследование показало, что низкая готовность к проведению словообразовательных операций у детей с общим недоразвитием

речи объясняется несформированностью когнитивных и речевых предпосылок. Исходя из этого, предлагается использовать специальные упражнения, наглядно моделирующие словообразовательные отношения на основе материализованных опор.

Также интересна работа Алексеевой М.М. и Яшиной Б.И. Авторы указывают, что для самостоятельного словообразования важно, чтобы: дети хорошо понимали услышанное, поэтому требуется развивать речевой слух; обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и словарем, прежде всего словами, образованными от других, а также словами всех частей речи; обогащать смысловую сторону грамматических средств. Также авторы предлагают, шире использовать вопросы проблемного характера. В этой методике представлены примеры упражнений и игр для детей младшего дошкольного возраста, а также для средней и младшей групп, которые может проводить как логопед, так и воспитатель [1].

Н.С.Жукова предлагает развивать лексико-грамматические средства языка на основе поэтапного формирования устной речи. В основе лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений.

Л.Н. Ефименкова предлагает методические приемы по формированию фразовой и связной речи в зависимости от уровня общего недоразвития речи, дает краткую характеристику речевых процессов детей с различными уровнями развития.

Т.А Ткаченко представляет методические рекомендации к проведению занятий по совершенствованию лексико-грамматических представлений в виде планов-конспектов занятий. Авторский подход к проблеме состоит в следующем:

а) четкое деление функций между воспитателем и логопедом (логопед знакомит детей с грамматической категорией, воспитатель проводит занятия по особой системе с учетом лексических тем);

б) при планировании и проведении логопедических занятий акцент делается на изучаемую грамматическую категорию.

Формирование словообразовательных навыков в виде планов-конспектов представлены в методических рекомендациях Шаховской С.Н., Худенко Е.Д., Филичевой Т.Б., Тумановой Т.В.

Автор обращает внимание, что в случае неверного образования ребенком слова, взрослый не должен сразу поправлять ребенка и предъявлять ему правильную форму, он сначала предлагает ребенку выбрать правильный вариант, и только если ребенок не может сделать выбор, взрослый сам произносит правильную форму, а затем просит ребенка несколько раз её повторить [5, с. 17].

Выводы по главе 1

Формирование речи как одного целого из основных свойств – это важнейшая характеристика созревания человека. Развитие речи важно начать с самых первых дней жизни ребенка и постепенно усложнять задачи, в зависимости от особенностей его развития. Эти особенности нужно учитывать и для того, чтобы грамотно воспитывать ребенка, формировать его речь, как важнейший фактор социализации.

Язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления, речевого общения, планировании и организации поведения ребенка, формировании социальных связей. Важнейшим условием полноценного речевого и общего психического развития ребенка является своевременное формирование грамматического строя языка.

Словообразование выполняет огромное количество функций и оказывает значительное влияние на становление языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом.

Изучение методической литературы дало нам возможность выстроить логическую последовательность и организовать логопедическую работу, учитывая степень нарушения зрения и уровень речевого развития детей, посещающих логопедические группы, в соответствии с принципами

системности, комплексности, онтогенетического принципа, учета патогенеза и индивидуальных особенностей детей.

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика проведение констатирующего эксперимента

Проанализировав научно-педагогическую литературу по проблеме становления грамматического строя речи, мы поставили **цель** эксперимента – обнаружить особенности нарушения словообразования у слабовидящих дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в течении октября-ноября 2014 года на базе МБДОУ № 218 компенсирующего вида для детей с нарушенным зрением г. Красноярска.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа. В состав группы вошли 10 учащихся подготовительной группы. Из них 40% испытуемых (4 человека) мальчики и 60% испытуемых (6 человек) девочки. 20% испытуемых (2 человека) в возрасте 7 лет и 80% испытуемых (8 человек) в возрасте 6 лет (см. приложение 1).

На основании данных, приобретенных из беседы с педагогом, изучение психолого-медико-педагогической документации, беседы с родителями, наблюдением за детьми, нами получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

100% испытуемых (10 человек) имеют нарушение зрения (амблиопия). Из них 30% испытуемых (3 человека) с амблиопией II степени, и 70% испытуемых (7 человек) с амблиопией I степени. Все дети имели остроту зрения от 0,4 до 0,05 с очковой коррекцией, что определяет их статус «слабовидящий ребенок».

Все дети, участвующие в эксперименте, относятся к III уровню речевого развития.

Во время выполнения констатирующего эксперимента применялись общепринятые в логопедии методы исследования навыков словообразования.

Констатирующий эксперимент включает 2 серии заданий:

1. Обследование словообразования существительных;
2. Обследование словообразования прилагательных и глаголов.

Во время проведения логопедического обследования применены пробы предложенные Е.А. Стребелевой [42] «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста», О.Б. Иншаковой [24] «Альбом логопеда», Г.А. Волковой [10] «Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с ОНР», Л.С. Волковой [9] «Выявление и коррекция нарушений речи у детей с глубокими дефектами зрения» и рекомендации О.Е. Грибовой [15] «Технология организации логопедического обследования».

Констатирующий эксперимент проводился в специально оборудованном помещении: изолированной комнате с наглядным материалом (см. приложение 2). Все данные протоколировались и подверглись количественному и качественному анализу.

1 серия. Обследование словообразования существительных.

Задание 1. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

«Назови ласково»

Цель: выявить способности образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Оборудование: предметные картинки: Стол - столик, кресло - креслице, шапка - шапочка, птица - птичка, гнездо - гнездышко, ведро - ведерко, стакан - стаканчик, кровать - кроватка, береза - березка, дочь - дочка, сито - ситечко, замок - замочек, крыло - крылышко, перо - перышко.

Методика проведения: ребенку предлагаются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета. Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Это что?» При

затруднениях при выполнении заданий оказывает помощь следующим образом: «Дом - большой, а как назвать ласково?».

Фиксируется: ответ ребенка.

Задание 2. Образование названий детенышей животных.

«Назови детенышей животных»

Цель: выявить способности образования слов, обозначающих названия детенышей.

Оборудование: картинки животных: тигрица, медведица, лиса, волчица, белка, зайчиха.

Методика проведения: ребенку предлагаются картинки с изображением животных. Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Это кто?» При затруднениях при выполнении заданий оказывает помощь следующим образом: «Это кошка, у кошки котенок, а кто у тигрицы?».

Фиксируется: ответ ребенка.

Задание 3. Образование названий профессий.

Цель: выявить способности образования слов, обозначающих профессию, с помощью суффиксов.

Оборудование: картинки профессий: играет в баскетбол - баскетболист, играет в футбол - футболист, играет в хоккей - хоккеист, играет в теннис - теннисист, вставляет стёкла - стекольщик, кладет печь - печник, чинит сапоги - сапожник, работает на кране - крановщик.

Методика проведения: ребенку предлагаются предметные картинки с изображением. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «играет в баскетбол - баскетболист, а кто играет в футбол?».

Фиксируется: ответ ребенка.

Высокий уровень (4 балла) - верное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) - верное выполнение задания при помощи экспериментатора или самостоятельное корректирование неверного

ответа после уточнения задания, единичные случаи ошибок при выполнении задания.

Средний уровень (2 балла) - верное выполнение более половины задания.

Уровень ниже среднего (1 балл) - ошибки в большинстве предложенных заданий, помощь экспериментатора неэффективна.

Низкий уровень (0 баллов) - неверное выполнение всех заданий, обычное повторение заданного слова либо отказ от выполнения задания, помощь экспериментатора неэффективна.

2 серия. Обследование словообразования прилагательных и глаголов.

Задание 1. Образование относительных прилагательных.

Цель: выявить способности образования относительных прилагательных.

Оборудование: сок из абрикосов - абрикосовый, варенье из вишни - вишневое, варенье из сливы - сливовое, суп из грибов - грибной, сок из винограда - виноградный, салат из огурцов - огуречный, сок из яблок - яблочный, стол из дерева - деревянный, аквариум из стекла - стеклянный, перчатки из кожи - кожаные, шапка из шерсти - шерстяная.

Методика проведения: экспериментатор предъявляет следующую инструкцию: «Сок из апельсинов апельсиновый, а сок из абрикосов?».

Фиксируется: ответ ребенка.

Задание 2. Образование качественных прилагательных.

Цель: выявить способности образования качественных прилагательных.

Оборудование: за трусость - трусливым, за жадность - жадным; Если ветер - ветренный, если дождь - дождливый.

Методика проведения: экспериментатор дает следующую инструкцию: «За хитрость называют хитрым, а за трусость?»; «Если днем мороз, то день морозный, а если ветер?»

Фиксируется: ответ ребенка.

Задание 3. Образование притяжательных прилагательных.

«Назови, чей хвост»

Цель: выявить способности образования притяжательных прилагательных.

Оборудование: хвост кошки - кошачий, хвост лисы - лисий, хвост рыси - рысий, хвост лошади - лошадиный, хвост медведя - медвежий, хвост верблюда - верблюжий.

Методика проведения: экспериментатор дает следующую инструкцию: «Хвост собаки - собачий, а хвост кошки?».

Фиксируется: ответ ребенка.

Задание 4. Образование глаголов с помощью приставок.

Цель: выявить способности образования глаголов с помощью приставок.

Оборудование: сюжетные картинки: мальчик в дом заходит, мальчик из дома выходит, мальчик через дорогу переходит.

Машина из гаража выезжает, машина через мост переезжает, машина грузовик объезжает.

Методика проведения: ребенку предлагаются сюжетные картинки. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Что изображено на картинке?»; в случае если ребенок затрудняется экспериментатор дает следующую инструкцию: «Мальчик К дому подходит»; «Машина В гараж выезжает».

Фиксируется: ответ ребенка.

Высокий уровень (4 балла) - верное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) - верное выполнение задания при помощи экспериментатора или самостоятельное корректирование неверного ответа после уточнения задания, единичные случаи ошибок при выполнении задания.

Средний уровень (2 балла) - верное выполнение более половины задания.

Уровень ниже среднего (1 балл) - ошибки в большинстве предложенных заданий, помощь экспериментатора неэффективна.

Низкий уровень (0 баллов) - неверное выполнение всех заданий, обычное повторение заданного слова либо отказ от выполнения задания, помощь экспериментатора неэффективна.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проанализированы результаты по каждой серии констатирующего эксперимента.

На основе результатов 1 серии констатирующего эксперимента (обследование словообразования существительных) нами условно выделено пять уровней успешности:

Высокий уровень - 12 баллов;

Уровень выше среднего - 8-11 баллов;

Средний уровень - 6-7 баллов;

Уровень ниже среднего - 4-5 баллов;

Низкий уровень - 3 и ниже баллов;

Результаты отражены на рис. 1.

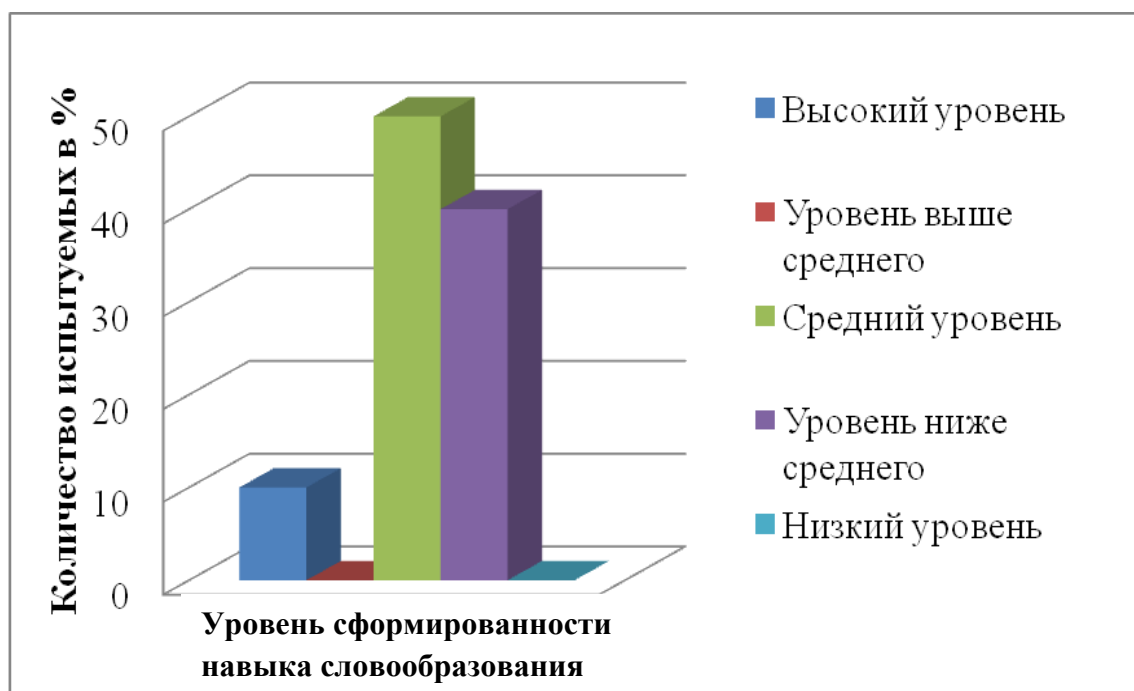


Рис. 1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков словообразования имен существительных (в %).

Как видно из рис. 1 ни один из испытуемых не показал низкого уровня успешности и уровня выше среднего.

10% испытуемых (1 человек) показали высокий уровень, 40% испытуемых (4 человека) показали уровень ниже среднего. Большая часть испытуемых - 50% (5 человек) продемонстрировали средний уровень.

80% испытуемых (8 человек) показали ошибки по принципу замены продуктивного аффикса непродуктивным такого же значения с сохранением корня.

60% испытуемых (6 человек) при образовании существительных употребляли аффиксы иного значения.

У 10% испытуемых (1 человек) обнаружены лексические замены при словообразовании.

При образовании названий детенышей животных 70% испытуемых (7 человек) называли уменьшительно-ласкательную форму названий взрослого животного. Из них 40% испытуемых (4 человека) употребляли продуктивную

форму, и 30% испытуемых (3 человека) пользовались непродуктивной формой образования слов.

При обследовании навыков образования слов, означающих профессию у 40% испытуемых (4 человека) наблюдалась замена продуктивного суффикса непродуктивным такого же значения с сохранением корня.

Так же 40% испытуемых (4 человека) при словообразовании применяли аффиксы иного значения.

У 50% испытуемых (5 человек) присутствовали лексические ошибки.

20% испытуемых не справились с предложенным заданием.

Таким образом, все 90% испытуемых (9 человек) имеют ошибки в образовании имен существительных.

Обратимся к анализу результатов 2 серии констатирующего эксперимента (обследование навыков словообразования прилагательных и глаголов). На основе результатов нами условно выделено пять уровней успешности:

Высокий уровень - 14-16 баллов;

Уровень выше среднего - 9-13 баллов;

Средний уровень - 6-8 баллов;

Уровень ниже среднего - 4-5 баллов;

Низкий уровень - 3 и ниже баллов.

Результаты анализа представлены на рис.2.

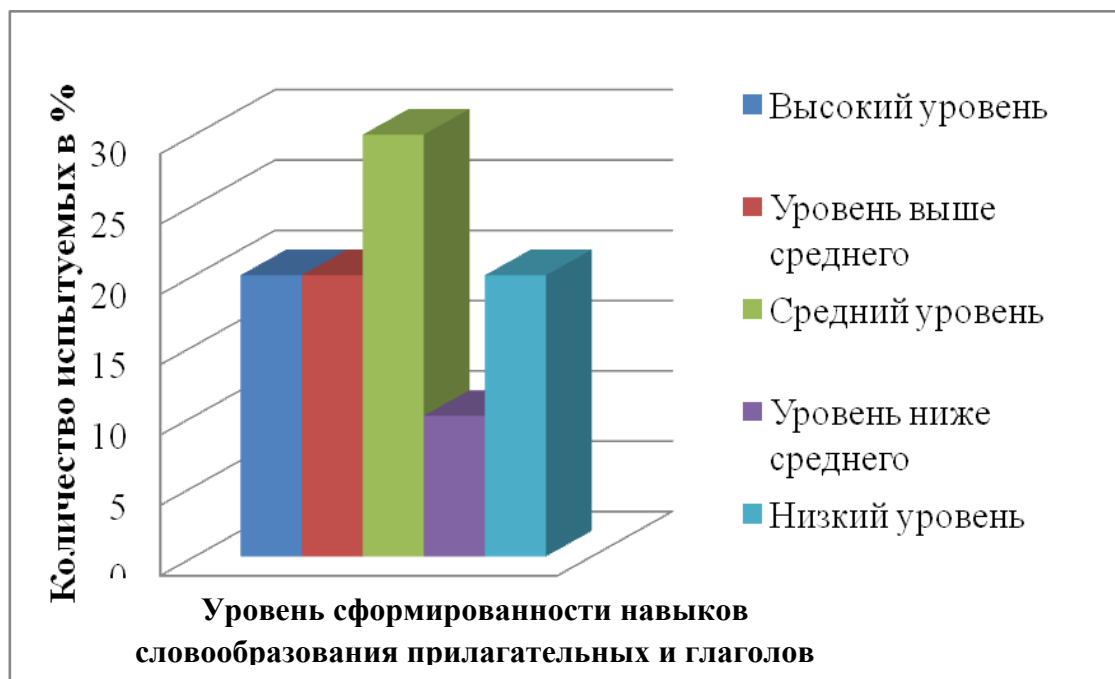


Рис. 2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков словообразования прилагательных и глаголов (в %).

Как видно из рис. 2 20% испытуемых (2 человека) показали высокий уровень сформированности навыков словообразования прилагательных и глаголов, 20% испытуемых (2 человека) показали уровень выше среднего. 30% испытуемых (3 человека) показали средний уровень, уровень ниже среднего показали 10% испытуемых (1 человек), низкий уровень продемонстрировали 20% испытуемых (2 человека).

У 100% испытуемых (10 человек) выявлен неверный выбор суффикса.

50% испытуемых (5 человек) показали ошибки неверного выбора основы слова.

Наложение суффиксов встречается у 10% испытуемых (1 человек).

20% испытуемых (2 человека) воспроизводили прилагательное, семантически далекое предполагаемому.

У 70% испытуемых (7 человек) наблюдалась замена словообразования словоизменением.

При образовании глаголов при помощи приставок 10% испытуемых (1 человек) с заданием не справились, у 40% испытуемых (4 человека) прослеживаются ошибки употребления приставки «под». У 30% испытуемых (3 человека) менее сформированными оказались умения употреблять приставки «пере», «за».

2.3. Методические рекомендации по развитию навыков словообразования у слабовидящих детей 6-7 лет с ОНР III уровня

В ходе констатирующего эксперимента нами установлено, что у слабовидящих дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня овладение словообразованием проявляется в более медленном темпе. Об этом свидетельствуют обнаруженные нами затруднения подбора качественных, относительных и притяжательных прилагательных, употребления приставочных глаголов, существительных, обозначающих профессии или название спортсменов по видам спорта. Происходящие замены наиболее частотных аффиксов на наименее частотные, замена продуктивных моделей наименее продуктивными. Это свидетельствовало о том, что у ребенка не закрепились те типы-модели, которые он вычленяет из речи взрослых. Кроме того, было зафиксировано, что образование новых слов доступно только на материале хорошо усвоенных, более частотных и продуктивных словообразовательных моделях. В ситуации же, когда требуется перенос словообразовательных умений на новый, менее употребляемый в разговорной речи лексический материал, возникают затруднения.

В связи с этим нами выделены уровни сформированности навыков словообразования у данной категории детей.

Уровни сформированности навыков словообразования существительных: высокий уровень, уровень ниже среднего и средний уровень.

Также нами были выделены уровни сформированности навыков словообразования прилагательных и глаголов: высокий уровень, уровень выше среднего, средний уровень, уровень ниже среднего и низкий уровень.

Методические рекомендации составлены на основе изучения исследований Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [20, 48], Р.И.Лалаевой [28].

В процессе формирования словообразования, нужно уделять основное внимание организации, прежде всего, системы продуктивных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей уточняется взаимосвязь между значением морфемы и её знаковой формой (звучанием). Логопедическая работа должна быть ориентирована на формирование словообразования существительных, глаголов и прилагательных. При всем этом становление различных частей речи происходит последовательно-параллельно. Систематические речевые занятия приучают детей к работе с языковой информацией, воспитывают интерес к решению речевых проблемных задач. Дидактические игры и упражнения грамматического содержания - важное средство стимулирования языковых игр детей, их поисковой активности в сфере грамматики.

В ходе формирования словообразования осуществляется работа по закреплению наиболее продуктивных словообразовательных моделей с постепенным переходом к непродуктивным. Так как значение слова представляет собой единство лексического и грамматических значений, работа по формированию словообразования способствовала уточнению значения слова, овладению системой грамматических значений.

Логопедическая работа по обучению словообразовательным умениям со слабовидящими детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня проводится на индивидуальных и подгрупповых занятиях.

В формировании словообразовательных умений главную роль играют знания об окружающем мире, а также объем и точность словаря, поэтому коррекционная работа по обучению словообразовательным умениям слабовидящих детей шестого-седьмого года жизни с общим недоразвитием речи III уровня предусматривает использование лексического систематизированного материала по конкретным темам.

Дети не просто образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, но и составляют словосочетания с вновь образованными словами. Коррекционно-логопедическая работа предусматривает помимо прочего развитие круга знаний и представлений об окружающем, развитие словаря, слоговой структуры слова, речевых умений и способностей, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

На основе методической литературы были отобраны задания и упражнения, нацеленные на формирование словообразовательных умений у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи III уровня, которые систематизировали следующим образом:

Задания, направленные на развитие словообразовательных навыков существительных.

- для детей с уровнем сформированности навыков словообразования существительных **ниже среднего**.

Задание 1. Превращение.

Цель: учить детей образовывать слова при помощи суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: двусторонние картинки с изображением пар предметов обычного и маленького размера (дом - домик; мяч - мячик; шар - шарик; нос - носик; рот - ротик; ягода - ягодка; лопата - лопатка; стол - столик; стул - стульчик; слон - слоник).

Методика проведения: логопед располагает перед детьми картинки с изображением предметов обычного размера. « - Сегодня мы с вами попали в страну чудес. Здесь все предметы превращаются в маленькие. Давайте

превратим наши предметы в маленькие». А поможет нам в этом суффикс – ик. Ребенок называет картинку ласково и переворачивает.

Задание 2. Большой - маленький.

Цель: учить детей образовывать слова с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: картинки с изображением больших и маленьких предметов (стол - столик; корабль - кораблик; мяч - мячик; шкаф - шкафчик; стул - стульчик, чемодан - чемоданчик; диван - диванчик; портфель - портфельчик; карман - карманчик; лента - ленточка; тетрадь - тетрабочка; вилка - вилочка; чашка - чашечка; тарелка - тарелочка; ложка - ложечка; кружка - кружечка; подушка - подушечка; книга - книжечка), кукла.

Методика проведения: Маша из сказки «Три медведя» перепутала вещи Михаила Потаповича и Мишутки. И просит нас с тобой помочь их разобрать. Давай сравним какие вещи принадлежат Мишутки, а какие Михаилу Потаповичу. Предлагаем ребенку сравнить руки: большая – рука, маленькая – ручка. Затем ребенок называет и раскладывает предъявляемые ему картинки.

Задание 3. Назови ласково.

Цель: учить детей образовывать слова с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: Гном и набор предметов (столик, шкафчик, стульчик, вазочка, салфеточка, тарелочка, ложечка, вилочка, огурчик, помидорчик, яблочко, креслице, шапочка, ведерко, стаканчик, кроватка), возможно использование ИКТ.

Методика проведения: В маленьком домике живет маленький гномик. И он приглашает нас в гости. Все предметы в его доме маленькие. Сейчас я вам буду показывать предметы, а вы их называть. Только помните, что у Гнома все предметы маленькие.

- для детей со **средним уровнем** сформированности навыков словообразования существительных:

Задание 1. Ребятам о зверятах.

Цель: учить детей образовывать названия детенышей животных.

Оборудование: картинки с изображением животных и их детенышей + письмо с загадками (лисёнок, ежонок, слонёнок, тигрёнок, лосёнок, гусёнок, котёнок).

Методика проведения: Сегодня почтальон Печкин принёс нам письмо. А в нём загадки о животных. Давайте их отгадаем. Картинка – отгадка выставляется перед детьми и задается вопрос: «- Кто у лисы?» «- У лисы лисенок». И т.д. Послушайте еще раз названия детенышей животных и скажите, что слышится в конце этих слов? Какая общая часть в этих словах? (-онок).

Задание 2. На лесной полянке.

Цель: учить детей образовывать названия детенышей животных.

Оборудование: карта-лабиринт полянки, картинки с изображением животных и их детенышей (белка - бельчонок; заяц - зайчонок; волк - волчонок; медведь - медвежонок).

Методика проведения: в лесу случился переполох. Все детёныши перепутались. Давайте поможем им найти своих мам. Детям описывается животное, они называют его и детёныша. Затем проверяют по лабиринту правильность выполнения задания.

Задание 3. Кого мы увидели в зоопарке.

Цель: учить детей образовывать названия детенышей животных.

Оборудование: картинки с изображением животных и их детенышей (лисенка; олененка; щенка; зайчонка; волчонка; медвежонка).

Методика проведения: на листе оформляется карточка - клетка зоопарка, в которую помещается рисунок с изображением разных животных и их детенышей. Дети поочередно отвечают, кого они видят в клетке.

- для детей с **высоким уровнем** сформированности навыков словообразования существительных:

Задание 1. Угадай мою профессию.

Цель: учить образовывать слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов.

Оборудование: предметные картинки и картинки профессий (экскаватор - экскаваторщик; фотоаппарат - фотограф; библиотека – библиотекарь; ученик - учитель).

Методика проведения: логопед предлагает детям прослушать загадки об атрибутах разных профессий. Например: Куда нос, туда и хвост (Иголка) Отобрав картинку - отгадку, ребенок называет соответствующую профессию.

Задание 2. Лото.

Цель: учить образовывать слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов.

Оборудование: бочонки разных цветов, мешочек, жетоны, картинки профессий (носильщик; сварщик; стекольщик; крановщик; каменщик; точильщик; часовщик; экскаваторщик; печник; сапожник; футболист; хоккеист; теннисист).

Методика проведения: ребёнок достаёт из мешочка бочонок определённого цвета. Каждому цвету соответствует вопрос, на который ребёнок даёт ответ. Вопросы: Кто носит багаж? (красный) Кто сваривает трубы? (синий) Кто вставляет стекло? (зелёный) Кто работает на кране? (жёлтый) Кто укладывает камни? (белый) Кто точит ножи? (чёрный) Кто чинит часы? (оранжевый) Кто работает на экскаваторе? (голубой) Кто кладет печь? (фиолетовый) Кто чинит сапоги? (розовый) Кто работает на кране? (коричневый) Кто играет в футбол? (красный) Кто играет в хоккей? (желтый) Кто играет в теннис? (зелёный). Далее логопед задает вопрос: «- Какая общая часть в словах?» при произнесении слов логопед подчеркивает интонационно, голосом суффиксы. За правильный ответ ребёнку выдаётся жетон.

Задание 3. Как назвать того, кто ...?

Цель: учить образовывать слова, обозначающие профессию, с помощью суффиксов.

Оборудование: картинки профессий (машинист; спортсмен; композитор; пианист; пилот/летчик).

Методика проведения: на доске прикреплены картинки профессий лицевой стороной вниз. Каждый ребенок открывает картинку и называет того, кто ...

Водит паровоз? Утром делает зарядку? Сочиняет песни? Играет на рояле? Управляет самолётом?

Задания, направленные на развитие навыков словообразования прилагательных и глаголов:

- для детей с **низким уровнем** сформированности навыков словообразования прилагательных:

Задание 1. *Что из чего сделано?*

Цель: учить образовывать относительные прилагательные.

Оборудование: карточки с изображением различных предметов (стакан из стекла - стеклянный; сковорода из чугуна - чугунная; ложка из дерева - деревянная; нож из металла - металлический; ведро из железа - железное; ваза из хрусталя - хрустальная; чашка из фарфора - фарфоровая; платье из шелка - шелковое; коробка из картона - картонная; шарф из шерсти - шерстяной; булка из пшеницы - пшеничная; хлеб из ржи - ржаной; варенье из вишни - вишневое; дорога из песка - песчаная; сумка из кожи - кожаная; мяч из резины - резиновый; шуба из меха - меховая; крыша из соломы - соломенная; игрушка из пластмассы - пластмассовая; шарик из пластилина - пластилиновый; труба из кирпича - кирпичная; подушка из пуха - пуховая; одеяло из ваты - ватное; салфетка из бумаги - бумажная; сарафан из ситца - ситцевый; кувшин из глины - глиняный; погреб из камня - каменный; шинель из сукна - суконная).

Методика проведения: логопед предлагает ребятам сыграть в ромашку. На листочках ромашки размещены картинки с изображением различных предметов. Ребенок выбирает лепесток и называет изображенный предмет в сочетании с прилагательным (стеклянный стакан).

Задание 2. Что приготовим?

Цель: учить детей образовывать относительные прилагательные от существительных.

Оборудование: картинки фруктов (сок из абрикосов - абрикосовый; сок из апельсинов - апельсиновый; сок из вишни - вишневый; сок из винограда - виноградный; сок из яблок - яблочный).

Методика проведения: Собрали много фруктов, сейчас будем делать сок. Какой сок сделаем из апельсинов? (Апельсиновый).

Задание 3. Правильно назови листья.

Цель: учить детей образовывать относительные прилагательные от существительных.

Оборудование: фишки, картинки деревьев и листьев (лист дуба - дубовый лист; лист осины - осиновый лист; лист березы - березовый лист; лист клена - кленовый лист; лист липы - липовый лист; лист рябины - рябиновый лист; лист смородины - смородиновый лист; шишка сосны - сосновая шишка; шишка ели - еловая шишка).

Методика проведения: ребят приглашаем в лес на экскурсию. Логопед показывает картинки листьев и называет «Лист дуба – дубовый, а лист осины?» «- Осиновый». У детей карточки с изображением различных деревьев. Дети находят изображение этого дерева на карточках. Тот, у кого на карточке есть изображение этого дерева, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т.е. ответить на вопрос: «Какой?», (дубовый лист) и закрыть картинку фишкой.

- для детей с уровнем сформированности навыков словообразования прилагательных **ниже среднего:**

Задание 1. Прогноз погоды.

Цель: учить детей образовывать качественные прилагательные.

Примерный речевой материал: если дует ветер - ветреная; если пасмурно - пасмурная; если сыро - сырая; если хмуро - хмурая; если солнечно - солнечная; если ясно - ясная.

Методика проведения: Сегодня мы с вами превратимся в ведущих прогноза погоды. «- Какая сегодня погода?» Дети отвечают. «- А если на улице холодно, какая погода?» и т.д.

Задание 2. Найди ошибки Незнайки.

Цель: учить детей образовывать качественные прилагательные.

Оборудование: письмо от Незнайки с предложениями (наступит холодная (дождь) осень. На опушку выскочил (трус) заяц. По лесу бродит (голод) волк. Сегодня чудесный (мороз) день. Мальчик вернулся с улицы весь (грязь).

Методика проведения: Незнайка написал письмо, но допустил в нём ошибки. Послушай, внимательно предложения и исправь ошибки Незнайки.

Задание 3. Потерявшиеся хвосты.

Цель: учить детей образовывать притяжательные прилагательные.

Оборудование: ИКТ технологии, картинки диких и домашних животных (хвост собаки - собачий; хвост кошки - кошачий; хвост коровы - коровий; хвост лошади - лошадиный; хвост быка - бычий; хвост козы - козий; хвост барана - бараний; хвост овцы - овечий; хвост белки - беличий; хвост медведя - медвежий; хвост волка - волчий; хвост лисы - лисий; хвост мыши - мышиный).

Методика проведения: Сорока принесла вести о том, что хвосты у животных пропали. Давайте поможем найти хвосты. Для этого нужно их правильно называть и ответить на вопрос: «Чей это хвост?». При правильном ответе хвост находит своего владельца.

- для детей со **средним уровнем** сформированности навыков словообразования прилагательных:

Задание 1. Ералаш.

Цель: учить детей образовывать притяжательные прилагательные.

Оборудование: разрезные картинки диких и домашних животных (собачий хвост, собачья голова; кошачий хвост, кошачья голова; лисий хвост, лисья голова; медвежий хвост, медвежья голова).

Методика проведения: У Ёжика в квартире смешарики обнаружили интересные вещи: картинки, разрезанные на три части. На одних картинки-голова, на вторых хвосты, на третьих – ноги. Давайте попробуем их собрать и посмотрим, что же у нас получится. Дети из частей составляют целое животное, при этом называя чья это голова/хвост/ноги.

Задание 2. Бюро находок.

Цель: учить детей образовывать притяжательные прилагательные.

Оборудование: предметные картинки (сумка мамы; платок бабушки; рога лося; хвост лисы; рог коровы; лапа тигра; нос собаки; уши зайца; ухо медведя).

Методика проведения: логопед предлагает ребенку внимательно рассмотреть картинки и найти кому принадлежат эти вещи, отвечая на вопросы: «Чей это? Чья это? Чьи это?»

Упражнения, направленные на развитие навыков словообразования глаголов.

Задание 3. Как сказать правильно?

Цель: учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Примерный речевой материал: девочка к дому заходит - девочка к дому подходит; девочка в дом выходит - девочка в дом заходит; девочка из дома подходит - девочка из дома выходит; девочка через дорогу заходит - девочка через дорогу переходит.

Методика проведения: логопед называет предложение, употребляя неправильно глагол. Дети должны найти и исправить ошибку. Например: «Девочка подбежала из дома - девочка выбежала из дома».

- для детей с **высоким уровнем** сформированности навыков словообразования глаголов:

Задание 1. Ребусы.

Цель: учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Оборудование: послание от Мальвины, сюжетные картинки - действия (входит - выходит; подлетает - отлетает; подходит - отходит; влетает - вылетает; переходит - перебегает; наливает - выливает; залезает - слезает).

Методика проведения: Мальвина зашифровала нам послание. Чтобы его отгадать нужно правильно назвать действия, которые изображены на картинках.

Задание 2. *Добавь словечко.*

Цель: учить детей образовывать глаголы с помощью приставок.

Оборудование: сюжетные картинки (в клетку влетает; из клетки вылетает; через дорогу переходит; от дерева отходит; к дому подъезжает; в стакан наливает; из стакана выливает; на дерево влезает; с дерева слезает).

Методика проведения: логопед называет что нарисовано на картинке «птица в клетку ...», ребенок должен досказать последнее слово-действие. В случае затруднения логопед задает вопрос «- Что делает птица?» «- Птица в клетку влетает».

Выводы по главе 2

Сравнительный анализ выявления нарушений уровня словообразования у слабовидящих дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня позволил сделать следующие выводы:

1. Овладение словообразованием происходит более медленно, в искажении единой картины речевого развития.

2. Затруднение вызывает актуализация словаря. Они касаются подбора качественных, относительных и притяжательных прилагательных. Употребление приставочных глаголов, существительных, обозначающих профессии или названия спортсменов по видам спорта. В словаре отсутствуют сложные прилагательные.

Итоги проведенного исследования позволили выявить различные уровни сформированности навыков словообразования у слабовидящих дошкольников.

Лучше всего дети сделали задание на: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Результаты исследования убеждают в том, что начало формирования процессов словообразования у детей с общим недоразвитием речи приходится на старший дошкольный возраст, то есть возраст 5-6 лет. Проведенные исследования выявили среднюю степень готовности данных детей к овладению словообразованием.

Заключение

Анализ научно - методической литературы (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, [20, 48] Р.И. Лалаева [28]) позволил определить особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: дети претерпевают самые большие трудности при усвоении системы словообразования, так как оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает довольно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются в момент выбора грамматических средств для выражения собственных мыслей, их комбинировании, выделении морфемы, соотнесении ее значения со звуковым образом.

Пятый год жизни считается периодом интенсивного освоения ребенком способов словообразования. Оно, как в норме, так и при патологии, представляет собой сложный многообразный процесс, который в этом возрасте носит взрывной характер. В этот период дети начинают употреблять все части речи.

Процесс воспитания слабовидящего ребёнка с общим недоразвитием речи можно производить лишь на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей каждого ребенка.

Становление восприятия и осознание речи детьми происходит существенно быстрее в продуктивной деятельности, потому что в деятельности речь приобретает практическую направленность и имеет огромное значение для выполнения той или иной деятельности.

Изучение методик исследования словообразовательных умений у дошкольников дало нам возможность выявить главные направления и формы словообразовательной работы со слабовидящими дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Эксперимент проходил на базе МБДОУ №218 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения г. Красноярска и продемонстрировал что дети затрудняются:

В подборе относительных прилагательных;

Употреблении приставочных глаголов;

Употреблении существительных, обозначающих профессии или названия спортсменов по видам спорта;

Образовании сложных прилагательных.

В связи с этим выявлены различные уровни сформированности навыков словообразования у слабовидящих детей 6-7 лет: высокий уровень, уровень выше среднего, средний уровень и уровень ниже среднего. На основании этого нами составлены методические рекомендации по степени усложнения словообразовательных умений, которые опираются на данные эксперимента.

В процессе логопедической работы со слабовидящими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня, нужно проводить сначала закрепление простых словообразовательных моделей с использованием наиболее продуктивных суффиксов.

У нас есть возможность сделать вывод о том, что у слабовидящего ребенка с общим недоразвитием речи процесс формирования словообразования идет по такому же пути, что и у детей с нормальным зрением и нормальным речевым развитием, но с более низкими словообразовательными возможностями, поэтому необходимо учитывать структуру дефекта, возрастные, речевые и индивидуальные возможности дошкольников, целенаправленность, систематичность, последовательное усложнение работы по формированию навыков словообразования, разнообразие используемых методов и приемов по формированию умений образовывать новые формы слов.

Таким образом, цель и задачи нашей работы достигнуты. Гипотеза о том, что формирование словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется более низкими словообразовательными возможностями доказана, затруднения выявлены.

Список литературы

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. / Под ред. А.К. Аксеновой - М.: ВЛАДОС, 1999. - 320 с.
2. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия у детей: [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. - М.: Просвещение, 1964. - 465 с.
3. Аркин, Е.А. Ребенок в дошкольные годы: [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова - М.: Просвещение, 1967. - 445 с.
4. Архипенко, Г.А. Развитие речи младших дошкольников с недостатками зрения / Дошкольное воспитание, 2005. №5. С. 81-83
5. Байкова, С.В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников: Картотека знаний с усложнением / Под ред. С.В. Байковой - СПб. КАРО, 2005. - 32 с.
6. Белова-Давид, Р.А. Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – 232 с.
7. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / Логопед № 1, 2004. С. 25
8. Волкова, Л. С. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Л.С. Волкова, В.И. Селиверстов. Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997
9. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора пед. наук 13.00.03 / Под ред. Волковой Л.С. - М.: 1983.
10. Волкова, Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих / ВЛАДОС –Л., 1982

11. Волкова, Г.А. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Под ред. Г.А. Волковой, М.А. Илюк. - М.: КАРО, 2014. - 40 с.

12. Волков Б.С., Волкова Н.В. Задачи и управления по детской психологии. – М.: «Просвещение», 1991.

13. Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. Проблемы дефектологии: сборник работ / Под ред. Л.С. Выготского. - М.: Просвещение, 1995. - 527 с.

14. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: учеб. Пособие / Под ред. А.Н. Гвоздева - М.: Педагогика, 1961.

15. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.

16. Денискина, В.З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии [Текст] / В.З. Денискина. – М., МГТУ им. М.А. Шолохова, 2007.

17. Денискина В.З. Группы для дошкольников со сложными нарушениями в образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения / В.З. Денискина. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №2. – С. 5 – 7.

18. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Епифанева Т.О.; 2-е изд.-Ростов н/Д: Деникс, 2007-486 с.

19. Жинкин, Н.И. Механизмы речи/ Н.И. Жинкин. –М.,1958

20. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики: [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М.: Эксмо, 2014. - 288 с.

21. Зайцева И.А., Коррекционная педагогика/ Под ред. В.С. Кукушкина, Г.Г Ларина. Н.А. Румега, В.И. Шатохина – Ростов. н/Д: «МарТ», 2002.

22. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование / Под ред. Е.А. Земской – М.: Просвещение, 1973. – 304 с.

23. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность / Под ред. Е.А. Земской – М.: Наука, 1992. – 221 с.
24. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда: / Под ред. О.Б. Иншаковой. - 2-е изд., испр. И доп. – М.: ВЛАДОС, 2011. - 279 с.
25. Козырева, О.А. Логопедические технологии: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. – 216 с.
26. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. Ун-т Рос. акад. образования – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999 г.
27. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учеб. пособие / под ред. Р.И. Лалаевой. - М.: Просвещение, 2004. - 72 с.
28. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя): учеб. Пособие / Под ред.Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 160 с.
29. Мелехова, Л.В. Речь дошкольника и ее исправление. – М.: Просвещение, 1967. – 96 с.
30. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Под ред. Л.И. Плаксиной. - М.: РАОИКП, 1999 - 54 с.
31. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения: / Под ред. Л.И. Плаксиной - М.: «ГОРОД», 1998. -262 с.
32. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи в ДООУ для детей с нарушением зрения / Под ред. Л.И. Плаксиной, Л.А. Григорян. – М., 1998.
33. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. Пособие изд. 2-е, доп. и перераб. / Под ред. О.В. Правдиной - М.: Просвещение, 1973 - 272 с.

34. Проглядова, Г.А. Выявление и коррекция недостатков речевого развития учащихся с нарушением зрения: методические рекомендации / Под ред. Г.А. Проглядовой – Красноярск. Красноярск. Гос. Пед. ун-т им В.П. Астафьева, 2013. - 52 с.

35. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Под ред. Г.А. Проглядовой – Красноярск: Красноярск. Гос. Пед. ун-т им В.П. Астафьева, 2011. 98-103 с.

36. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Под ред. Т.В. Пятница. – Изд. 4-е – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 173.

37. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Под ред. И. Н. Садовниковой - М.: АРКТИ, 2005. - 400 с.

38. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. Пособие / Под ред. И.Н. Садовниковой - М.: Владос, 1997. – 47 с.

39. Серебрякова, Н.В. Формирование лексики у дошкольников со стертой дизартрией: монография / Под ред. Н.В. Серебряковой - СПб. Наука-Питер, 2006. - 196 с.

40. Солнцева, Л. И., Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста: 3-е издание / Под ред. Л.И. Солнцевой, С. М. Хорош - М.: ООО «ИПТК» Логос «ВОС», 2003. - 67 с.

41. Сохин, Ф.А. К проблеме онтогенеза правил словообразования: Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / Под ред. Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, А.М. Шахнарович - М.: АН СССР - 1978. – 52 с.

42. Стребелева, А.Е. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. А.Е. Стребелевой, Г.А. Мишиной, Ю.А. Разенковой. - М.: Просвещение, 2004. -164 с.

43. Тамбовцева, А.Г. О дифференцированном подходе к детскому словообразованию и словотворчеству: проблемы индивидуального подхода к детям дошкольного возраста / Под ред. А. Г. Тамбовцевой – М.: Просвещение, 1978 – 235 с.

44. Тарадаева, Е.В. Теория и практика применения иллюстративной наглядности в коррекции зрения слабовидящих дошкольников: монография / Под ред. Е.В. Тарадаевой. - Красноярск: КК ИПК ППРО, 2011. - 136 с.

45. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи: ж - л / Под ред. Т.В. Тумановой – Дефектология. - 2001, - №4,- с. 68 – 76.

46. Уфимцева, Л.П. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения/ Под. ред. Л.П. Уфимцевой, Т.А. Грищенко. – Красноярск.: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015 – 290 с.

47. Ушакова, Т.Н. Роль словотворчества в усвоении родного языка: материалы 3-го симпозиума по психолингвистике / Под ред. Т.Н. Ушаковой - М.: 1970.

48. Ушакова, Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы: психофизиол. Механизмы внутр. Речи / Под ред. Т.Н. Ушаковой - М.: 1979. - 248 с.

49. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа): пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников спец. учр. воспитателей дет. садов, родителей / Под ред. Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной - М.: Альфа, 1993. – 103

50. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Под ред. С.Н. Цейтлин - М.: Гуманитарный издательский Центр Владос, 2000. - 240 с.

51. Черемухина, Г.А. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования. Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / Г.А. Черемухина, А.М. Шахнорович. - М.: 1976. С.92-103

52. Шахнорович, А.М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ: автореф. дис. докт. филол. Наук / Под ред. А.М. Шахнорович -М., 1985. - 40с.

53. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк / - М.: издательство Академии наук РСФСР. -1958.

54. Эйдинова М.Б., Правдина-Винарская Е.М. Детские церебральные параличи и пути их преодаления. – М.: Медицина, 1959. – 275 с.

Анамнестические данные детей, участвующих в эксперименте

Приложение 1.

№	Ф.И.	Возраст на момент обследования	Логопедическое заключение	Уровень сформированности речи по Л.С. Волковой	Офтальмологический диагноз
1.	Аня	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени
2.	Соня	7 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени
3.	Лев	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени
4.	Ярослав	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени
5.	Алексей	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени
6.	Катя	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия II степени
7.	Евгений	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия II степени
8.	Мария	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия II степени
9.	Анастасия	6 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени
10	Арина	7 лет	ОНР III уровня	3 уровень	Амблиопия I степени

Тифло-педагогические рекомендации для организации логопедического обследования

Приложение 2.

Ф.И. глазной патологии	Вид	Острота зрения		Рекомендации по разработке и применению средств и специальных приемов обучения. Создание оптимальных эргономических условий УВП	Примечания.
		OD	OS		
Аня	Амблиопия I степени, гиперметропия	0,4	0,7	Использовать раскрашенные картины и рисунки средних размеров (500 кв. см, 27x18). Цветоконтрастность 75-100%, цветонасыщенность 80-100%. Нельзя брать картины, где наблюдается пестрота фона. Разгрузка перцептивного поля в 2 раза.	Очки + заклейка. Работаем на расстоянии, на горизонтальной поверхности. Рисунки держать подальше от глаз.
Соня	Амблиопия I степени, гиперметропия.	0,3	0,7		
Ярослав	Амблиопия I степени, гиперметропия	0,7	0,5		
Лев	Амблиопия I степени, близорукость.	0,8	0,6	Изображения должны быть четкими. расстояние для рассматривания 25-33 см. от уровня глаз. на	Очки + заклейка. Необходимо следить, чтобы ребенок не поднимал к глазам картинку.
Анастасия	Амблиопия I степени, близорукость.	0,8	0,5		
Алексей		0,6	0,5		

Амблиопия I степени, изотропия			рассматривание одной картины или рисунка достаточно 2-4 мин.	
Арина Амблиопия I степени, изотропия.	0,5	0,8	Рисунки для индивидуального рассматривания располагать на	
Катя Амблиопия II степени, экзотропия	0,7	0,4	наклонной поверхности Зрительная гимнастика не менее двух раз за занятие.	Очки + заклепка. Рассматривать картинки на столе,
Евгений Амблиопия II, степени, экзотропия	0,9	0,3	Освещённость рабочего места 500 лк.	горизонтальная рабочая поверхность.
Мария Амблиопия II степени, изотропия	0,3	0,5		Очки + заклепка. Следить, чтобы ребенок не склонялся над столом. Использовать подставку.