



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ
ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

**Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная**

Работа рекомендована к защите
«21» мая 2024 г.
Заместитель директора по УР
Д. Раскетаева Раскетаева Д.О.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ 418-196-4-1
Козлова Полина Сергеевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Гридусова Ксения Сергеевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	6
1.1 Развитие памяти в онтогенезе.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями	10
1.3 Коррекционно-педагогическая работа в группе компенсирующей направленности	14
Выводы по первой главе	19
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	21
2.1 Исследование уровня развития памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями	21
2.2 Разработка и реализация коррекционно-педагогической работы с детьми среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.....	29
2.3 Анализ полученных результатов	36
Выводы по второй главе	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	48
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	53
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	54

ВВЕДЕНИЕ

XX столетие и начало XXI века были отмечены активным поиском путей создания новых направлений, технологий, методик коррекционной работы в системе специальной педагогики и специальной психологии. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья направлена на проектирование нового содержания образования (Н.Н. Малофеев).

В связи с изменением нормативно-правовой базы и гуманизацией отношений в образовательном пространстве возникла необходимость дальнейшей разработки подходов помощи детям со сложными нарушениями развития, что обусловлено возрастающим их числом, выявлением новых вариантов сочетанных нарушений и широкой распространенностью таких детей в специальных образовательных учреждениях. В ряде научных публикаций и нормативных документов «сложное нарушение» обозначается как «комплексное нарушение», что дает основание рассматривать их как взаимозаменяемые понятия.

В законе «Об образовании Российской Федерации», в разделе «Специальное образование», как отдельная категория, выделены дети со сложными нарушениями развития, что нацеливает специалистов на разработку образовательных условий, учитывающих особенности развития детей, имеющих сочетания двух и более первичных нарушений.

Вопросами изучения и обучения детей данной категории посвящены работы как отечественных ученых таких как Т.А. Басилова, М.Г. Блюмина, Г.П. Бертынь, Л.А. Головчиц, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, И.А. Соколянский, В.Н. Чулков.

Со времени появления первых публикаций (А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, И.А. Соколянский) по данной теме накопилось

много новых научных данных, анализ которых позволяет выделить проблему неразработанности педагогических условий, способствующих раскрытию потенциальных возможностей детей с комплексными нарушениями и успешному продвижению их в процессе обучения.

Интегративность всех составных элементов комплексного нарушения – это не просто суммарное единение всех компонентов, это сложная конъюнкционная структура дефекта, в которой каждое составляющее не существует само по себе, а оказывает влияние друг на друга, усугубляя проявления, в результате мы имеем дело со сложным многофункциональным нарушением развития [11].

Память детей с комплексными нарушениями характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. В.Г. Лутомян в своих исследованиях подчеркивает, что продуктивность произвольного запоминания у дошкольников с ЗПР значительно ниже, чем у детей с нормативным развитием. Это также подтверждают данные наблюдений Т.В. Егоровой, В.М. Астаповой, Т.А. Власовой. Отмечается снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость.

Объект исследования: развитие памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

Предмет исследования: коррекционно-педагогическая работа по развитию памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

Цель исследования: теоретически обосновать и реализовать коррекционно-педагогическую работу по развитию памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

Гипотеза исследования: развитие памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями будет эффективна при организации целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Задачи:

1. Изучить развитие памяти в онтогенезе.
2. Выделить психолого-педагогическую характеристику детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.
3. Рассмотреть коррекционно-педагогическую работу в группе компенсирующей направленности.
4. Исследовать уровень развития памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.
5. Разработать и реализовать коррекционно-педагогическую работу с детьми среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.
6. Проанализировать результаты коррекционно-педагогической работы по развитию памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез психолого-педагогической литературы), практические (эксперимент, наблюдение).

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида № 101 г. Екатеринбург. В исследовании принимали участие дети среднего дошкольного возраста в количестве 5 человек.

Теоретическая значимость: изучена психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, сделаны выводы, проанализированы методики.

Практическая значимость: проведено исследование, разработана и реализована коррекционно-педагогическая работа с детьми среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями, которая может применяться педагогами в дошкольной образовательной организации.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Развитие памяти в онтогенезе

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. В ходе онтогенетического развития происходит смена способов запоминания, возрастает роль процессов выделения в материале осмысленных, семантических связей. Различные виды памяти – моторная, эмоциональная, образная, словесно-логическая – иногда описываются как этапы такого развития [15].

В частности, Л.Н. Леонтьевым память трактуется, как «целенаправленные опосредованные процессы, включающий определённые приёмы или способы запоминания» [18].

В свою очередь Е.И. Рогов память отождествлял с «системой мнемических процессов, основная цель которых, заключается в запоминание и сохранение, а также последующего воспроизведения информации в словесной форме, тех действий и знаний, которые субъект получил ранее в прежнем опыте» [31].

С.С. Петренко под памятью понимал следующее: «память, это процесс запоминания, сохранения для последующего воспроизведения субъектом его пережитого опыта» [25].

Известный психолог Ж. Пиаже трактовал память «как совокупность всей информации, которую получает мозг, и благодаря которой человек управляет своим поведением» [29].

И.Ю. Кузьмина определяет память как «особый процесс запечатления информации о сохранении и воспроизведении всего того, что человек уже сделал, или пережил» [16].

Изучение законов человеческой памяти является одной из центральных и наиболее существенных глав психологической науки. Многие исследователи характеризуют память как "сквозной" процесс, обеспечивающий непрерывность психических процессов и объединяющий все когнитивные процессы в единое целое.

«Важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника, – писал Л.С. Выготский, – является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется в первую очередь тем, что в центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль» [23].

Термин «онтогенез» ввел в биологию немецкий зоолог Е. Геккель. Он же сформулировал и обосновал биогенетический закон. Термин «онтогенез» означает процесс индивидуального развития особи [26].

Индивидуальное развитие организма по определению Н.А. Кравченко – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих после оплодотворения яйцеклетки и образования зиготы, на протяжении всей жизни особи в соответствии с унаследованным ею генотипом и нормой реакции. Иначе онтогенез можно определить как совокупность возрастных морфологических, биохимических и физиологических изменений, протекающих в организме на протяжении всей жизни [28].

Индивидуальное развитие организма совершается неравномерно. Оно разграничивается на определенные периоды, стадии, качественно отличные друг от друга. Стадии онтогенеза претерпевает любой живой организм [17].

Наиболее интересный этап онтогенеза памяти человека – его детство. В это время происходят основные процессы, связанные с изменением

памяти людей, поэтому формирование и развитие памяти человека в детские годы привлекало к себе наибольшее внимание психологов. Обстоятельно изучил этот процесс А.Н. Леонтьев, он в своих научных исследованиях руководствовался общей теорией культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского и специально интересовался тем, как у детей развиваются природные и социально обусловленные виды памяти, в частности механическая, произвольная и непосредственная память, с одной стороны, логическая, произвольная и опосредствованная память, с другой стороны [18].

Проведя анализ развития памяти у респондентов, которые приняли участие в его исследовании, А.Н. Леонтьев сделал вывод о том, что существует различие памяти разного возраста. Также в своём исследовании он провел анализ динамики развития памяти детей при переходе от одной возрастной категории в другую. Так, в результате проведённого исследования, А.Н. Леонтьев отмечает, что у детей дошкольного возраста память развита слабо. Что же касается продуктивности естественных и социально обусловленных видов памяти, то в дошкольном возрасте у детей она примерно одинаковая. Исследователь отмечал то, что дошкольный возраст является отправной точкой развития социально обусловленных видов памяти, то есть в этом возрасте начинает развиваться добровольная, а также наследственная и логическая память.

По мере взросления и социализации индивида в памяти происходят типичные изменения, она развивается. Этот процесс развития идёт по трём основным направлениям.

Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической.

Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредованное, с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приёмов и средств.

В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное.

По словам Л.С. Выготского, память детей характеризуется большой пластичностью, то есть лёгкой запечатлеваемостью действующих раздражителей. Ребёнок легко и быстро запоминает, но это запоминание носит беспорядочный, случайный бессмысленный характер [30].

На различные возрастные периоды детства приходится начало формирования различных видов памяти.

Рассматривая память и её развитие в онтогенезе, рассмотрим кратко генетическую теорию, предложенную П.П. Блонским. По его мнению, память человека можно разделить на: двигательную, эмоциональную образную и вербальную (логическую). Проведя анализ истории человеческого развития, автор отмечает тот факт, что данные виды памяти появились последовательно, то есть один за другим [5].

Раньше всех формируется у детей моторная, или двигательная, память, которая крайне необходима для нормального развития ребенка. Аффективная (эмоциональная) память, появляется уже у полугодовалого младенца.

К двум годам формируется образная память, достигающая наивысшего развития к юношескому возрасту.

До трех лет запоминание у ребенка произвольное. В процессе игры у него формируется произвольное запоминание, основанное на механической памяти.

Позже других складывается и начинает действовать словесно-логическая память. Она имеется у ребенка уже в 3 – 4 года в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня лишь в подростковом и юношеском возрастах. Ее совершенствование происходит на основе обучения человека основам наук.

В дошкольном возрасте (4 – 5 лет) все виды памяти ребенка еще очень слабо развиты, причем продуктивность природных и социально

обусловленных видов памяти примерно одинакова. Вместе с тем этот возраст представляет собой, по-видимому, начальный этап развития у ребенка социально обусловленных видов памяти: произвольной, опосредствованной и логической.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному анализу, можно сделать вывод о том, что память возникает у человека с самого рождения и развивается по мере его взросления.

В дошкольном возрасте все виды памяти у детей еще слабо развиты, однако этот период может считаться начальным этапом развития социально обусловленных видов памяти. Произвольная, опосредствованная и логическая память начинают формироваться в этом возрасте и становятся объектом обучения на основе социальных и образовательных воздействий.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

К сложным нарушениям детского развития относят, сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) [4].

М.Г. Блюмина, проводя анализ распространенности, этиологии и особенностей проявления сложных дефектов, а также отмечая характер взаимозависимости проявления разных дефектных функций у одного и того же ребенка, приходит к выводу, что «к сложным дефектам надо относить только такие аномалии развития, при которых имеются два или более первичных дефектов и каждый существует в этом комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, что чрезвычайно усложняет общую структуру дефекта и затрудняет его компенсацию. Аномалии развития, входящие в состав сложных дефектов, связаны с повреждениями разных систем; происхождение они могут иметь общее или смешанное, т. е. могут быть вызваны патогенными агентами» [6].

В.И. Лубовский указывает, что нарушения развития бывают особенно значительными в случае одновременного поражения нескольких анализаторов или сочетания дефекта одного из ведущих анализаторов с диффузным поражением коры мозга. Нарушения, вызванные несколькими поражениями, называются сложными дефектами [19].

В.Н. Чулков к сложным нарушениям детского развития относит сочетание двух и более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка: «Ко множественным дефектам, в частности, можно отнести и сочетание у одного ребенка целого ряда небольших нарушений, которые имеют отрицательный кумулятивный эффект, например, при сочетании небольших нарушений моторики, зрения и слуха у ребенка может иметь место выраженное недоразвитие речи» [38].

Основываясь на этом, можно прийти к следующему заключению. К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются. Вследствие этого отрицательные последствия таких дисфункций качественно и количественно значительно грубее, чем простое суммарное сложение отдельных нарушений [13].

В.Н. Чулков в зависимости от структуры нарушения дети с сочетанными нарушениями разделяются на три группы [9].

Следует отметить, что в первую группу входят дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: умственно отсталые глухие, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной), слепоглухие дети.

Во вторую группу входят дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое

нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития: умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха. В таких случаях, принято говорить, об «осложненном» дефекте.

В третью группу входят дети, с так называемыми множественными нарушениями, когда наблюдаются три или более нарушений (первичных), выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка: умственно отсталые слабовидящие глухие дети. К множественным дефектам можно отнести и сочетание у одного ребенка целого ряда небольших нарушений, которые имеют, отрицательный кумулятивный эффект, например при сочетании небольших нарушений моторики, зрения и слуха у ребенка может иметь место выраженное недоразвитие речи [10].

Общей закономерностью, свойственной развитию детей со сложными дефектами, является особая отягощенность условий раннего развития ребенка. Наличие не одного, а двух и более первичных нарушений чрезвычайно отягощают контакт ребенка с внешним миром, он попадает в условия депривации (материнской, сенсорной, культурной) и в сенситивный период развития основных психических функций, терпит значительный ущерб.

Таким образом, это ведет к недоразвитию как отдельных функций (формирование образов предметов, пространственная ориентировка и моторика, эмоционально-чувственный контакт со взрослыми и общение с ними, предметные действия), так и к задержке психического развития.

Отметим, что положение усугубляется тем, что материальная и социальная среда, как правило, остаются мало приспособленными к особенностям познавательной деятельности такого ребенка. В дальнейшем, когда ребенок со сложным нарушением развития, попадает в условия специального образования, активно стимулирующие его развитие, обнаруживается, что его стартовая позиция хуже, чем у других детей с аномальным развитием [35].

Большинство исследователей, занимающиеся проблемой сочетанных нарушений, отмечают тот факт, что психическое развитие при двойном или тройном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, достаточно сложную структуру нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода (исследования Т.В. Розановой, А.И. Мещерякова и др.).

М.В. Жигорева выделяет ряд общих закономерностей психического развития, свойственных детям с множественными нарушениями:

1) для детей с множественными нарушениями характерна вариативность структуры дефекта, которая определяется наличием нескольких первичных нарушений, возникших под влиянием различных патогенных факторов, и вторичных, третичных нарушений, являющихся следствием первичных;

2) психическое развитие детей со множественными нарушениями проходит в особых условиях внешнего мира и взаимодействия с ним. Выявленная автором вариативность структур сложного нарушения дает основание утверждать о невозможности определения какого-либо одного типа дизонтогенеза. Специфика дизонтогенетического развития проявляется в особых связях нарушенного развития, которые не рассматриваются как отдельные, самостоятельные образования, а представляют собой качественно иной смешанный тип дизонтогенеза, характерный для детей с множественными нарушениями развития;

3) разноуровневый характер психического развития детей с множественными нарушениями, обусловленный выраженностью и определенной локализацией органической и функциональной недостаточности центральной нервной системы;

4) существенное значение имеет степень выраженности интеллектуального расстройства: чем тяжелее нарушение, тем сильнее страдает психическое развитие в целом [12].

Таким образом, изучение детей с множественными нарушениями предусматривает глубокое всестороннее комплексное исследование. Такой подход к выявлению и анализу психолого-педагогических особенностей ребенка, его потенциальных возможностей требует высокой квалификации специалиста. Кроме того, правильное решение этих вопросов требует понимания основ структуры нарушений.

1.3 Коррекционно-педагогическая работа в группе компенсирующей направленности

В педагогической энциклопедии понятие коррекция определяется как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. Причём коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом [32].

В специальной справочной литературе понятие "коррекция" также трактуется как система специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей, сориентированных на исправление не только отдельных нарушений, но и на формирование личности всех категорий аномальных детей [22].

В учебниках и учебных пособиях по специальной педагогике и различным отраслям дефектологических знаний разнообразные виды коррекционной деятельности (развивающей, обучающей, воспитывающей) рассматриваются как процесс, как система мер, направленных на исправление или ослабление отклонений в психическом и физическом развитии аномального ребенка (В.В. Воронкова, И.Г. Еременко, С.Д. Забрамная, В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов и др.) [7].

Таким образом, коррекционно-педагогическая деятельность – это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты [36].

В рамках нашей работы мы рассмотрим коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющих одно ведущее психофизическое нарушение и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития.

Коррекционно-педагогическая помощь детям с комплексными нарушениями развития ориентирована на разрешение их индивидуальных и социальных нужд, что требует упорядочивания форм и функциональных систем.

На базе изучения различных категорий детей со сложными нарушениями развития следует выделить определенные принципы и положения, значимые для теоретического обоснования такой системы, для успешности коррекционной работы с детьми.

1. В основе построения системы педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития лежит принцип гуманизма, который означает веру в потенциальные возможности ребенка, признание человека высшей жизненной ценностью. Все направления коррекционно-педагогической помощи должны способствовать развитию ребенка, максимальному безболезненному его вхождению в социальную жизнь.

Воплощение данного принципа позволяет акцентировать внимание не на обнаруженных негативных моментах, которые являются следствием отклонений, а на определении резервов, положительных свойств ребенка, на которые можно опереться в педагогическом процессе.

2. Коррекционно-педагогическая помощь таким детям прежде всего ориентирована на социализацию.

В отношении детей, имеющих комплексные нарушения развития, доминирующим становится формирование жизненных навыков, которые могут проявиться в достижении умения реализовать определенные функции и действия под влиянием специального обучения и воспитания на всем протяжении коррекционно-психолого-педагогического процесса.

3. Важным для успешности коррекционного взаимодействия является принцип целостности, который предполагает единство диагностики и коррекции. Как известно, конкретной воспитательной и педагогической работе предшествует этап комплексного диагностического обследования, на основе которого составляется первичное заключение об уровне развития ребенка, определяются цели и задачи целенаправленного воздействия на него. В то же время реализация плана коррекционных мероприятий требует систематического контроля динамических изменений в развитии ребенка, его поведения, деятельности и т. д. Его результаты позволяют своевременно вносить необходимые коррективы в программу педагогической помощи.

4. К числу важнейших положений организации коррекционно-педагогической работы относится принцип комплексного воздействия.

Использование этого принципа обеспечивает принятие в отношении каждого ребенка, имеющего сложное нарушение, объективных решений на основе данных комплексной диагностики и учета ее результатов всеми участниками учебно-коррекционно-воспитательного взаимодействия.

Группы компенсирующей направленности необходимы для детей с особенностями физического и психического развития. С ними занимаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. В такие группы детей принимают на основании заключения психолого-медико-педагогической

комиссии (ПМПК).

Коррекционно-развивающая работа – это система специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков в физическом или психологическом развитии детей.

Система коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации (ДОО) построена с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их потребностей в оказании коррекционной помощи узкими специалистами, запросов родителей (законных представителей) воспитанников. Педагоги тесно взаимодействуют при организации воспитательного и образовательного процесса.

Максимальное количество детей в группе, согласно п. 3.1.1 СП 2.4.3648-20 от 28.11.2020, ограничено 5 – 12, в зависимости от возраста и вида проблемы [27].

Цель группы компенсирующей направленности – создать условия для коррекции нарушений и освоения программ дошкольного образования, для подготовки к обучению в школе. Основная форма организации образовательной деятельности в такой группе – работа со специалистами: логопедом, психологом, дефектологом, тифлопедагогом и т. д. Эта работа может быть индивидуальной, групповой или фронтальной.

Задача воспитателя – наладить контакт с этими специалистами и обеспечить преемственность в работе. Все остальные занятия проводятся по адаптированной программе с учетом психофизических особенностей воспитанников.

Таким образом, ключевым ориентиром в моделировании коррекционной психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития, логики построения и разработки содержательной стороны коррекционной работы является индивидуальный уровень психического развития ребенка, который определяется с помощью

специально разработанных диагностических программ, ориентированных на выявление актуального уровня развития детей и потенциальных возможностей ребенка.

Для эффективного управления развитием таких детей, стимулирования активности психических процессов, речевой функции и положительного воздействия на формирование необходимых умений и навыков социального поведения требуется углубленная диагностика структуры нарушения и психического развития ребенка.

Эффективным средством коррекции развития ребенка считается игра, использование которой в психологической практике основывается на определенных теоретических подходах отечественной и зарубежной психологии [14].

Ученые педагоги, такие как В.Г. Василькова, Г.А. Васильков и многие другие, показали значимость игры как деятельности, которая способствует качественному изменению в физическом и психическом развитии ребенка. Игра оказывает комплексное влияние на формирование личности ребёнка дошкольника [34].

Дидактическая игра дает взрослому возможность руководить мнемической деятельностью, не вступая, в открыто дидактическую позицию, и реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила [2].

Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями, включающая диагностический, коррекционно-диагностический, коррекционно-развивающий модули, выступает в качестве важнейшего условия, способствующего разрешению их индивидуальных, социальных потребностей; механизм ее структурирования доступен для реализации в любом дошкольном образовательном учреждении, консультативно-диагностическом центре, что позволяет включить каждого ребенка с комплексными нарушениями в образовательное пространство.

Выводы по первой главе

На основании проанализированной психолого-педагогической литературы под термином память понимаются процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. В ходе онтогенетического развития происходит смена способов запоминания, возрастает роль процессов выделения в материале осмысленных, семантических связей.

По мере взросления и социализации индивида в памяти происходят типичные изменения, она развивается.

На различные возрастные периоды детства приходится начало формирования различных видов памяти.

Общей закономерностью, свойственной развитию детей со сложными дефектами, является особая отягощенность условий раннего развития ребенка.

Большинство исследователей, занимающиеся проблемой сочетанных нарушений, отмечают тот факт, что психическое развитие при двойном или тройном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, достаточно сложную структуру нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода.

Коррекционно-педагогическая помощь детям с комплексными нарушениями развития ориентирована на разрешение их индивидуальных и социальных нужд, что требует упорядочивания форм и функциональных систем.

Группы компенсирующей направленности необходимы для детей с особенностями физического и психического развития. С ними занимаются

по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Исследование уровня развития памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида № 101 города Екатеринбург. В исследовании принимали участие дети среднего дошкольного возраста в количестве 5 человек. У каждого ребенка имеется заключение ПМПК – комплексное нарушение (задержка психического развития и амблиопия).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Единые условия обучения.
2. Одинаковые сроки обучения.
3. Возраст.
4. Заключение ПМПК.

Экспериментальная работа состоит из следующих этапов:

1. Констатирующий этап – подбор методик для проведения исследования, модификация и адаптация методик по возрасту и нарушению развития испытуемых, выявление особенностей развития слухоречевой памяти у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

2. Формирующий этап – введение в педагогический процесс какого-то нового фактора, то есть изменение содержания, организации, форм, средств и методов учебной и внеучебной деятельности педагогов и учащихся и определение эффективности его применения.

3. Контрольный этап – определение уровня развития слухоречевой памяти у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями по результатам обучающего эксперимента.

Задачи:

1. Подбор методик для проведения исследования уровня развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями.

2. Проведение исследования уровня развития слухоречевой памяти у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

3. Изучение уровня развития слухоречевой памяти у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

Для проведения исследования использовались методики А.Р. Лурии, Р.С. Немова и Т.Г. Макеевой.

Данные методики модифицированы и адаптированы нами по возрасту и особенностям развития обследуемых детей, а именно для детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями. Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Методики проводимого обследования включали в себя 1 задание. Рассмотрим подробнее методики исследования:

1) методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии [3];

Запоминание слов после 1-го прочтения не фиксировалась, так как при первом прочтении из-за рассеянности внимания часть предъявляемого материала детьми не воспринималась. Общее количество прочтений сведено до 3 раз, более длительное заучивание вызывало утомление и резко негативную реакцию вплоть до отказа от занятий.

Цель: исследование объема слухоречевой памяти, возможности объема отсроченного воспроизведения.

Инструкции: слушай внимательно и запоминай; назови, какие слова ты запомнил; повтори за мной и постарайся запомнить; вспомни, какие

слова мы учили на прошлом занятии. После того, как ребенок назвал ряд слов, нужно попросить его припомнить еще какое-нибудь слово.

Материал: лес, хлеб, вода, стул, окно, брат, конь, игла, гриб, мёд

Ход: ребенку зачитывается 10 слов, не связанных по смыслу (существительные в единственном числе с одним и двумя слогами) ровным тоном с интервалом 0,5 сек. После этого, ребенка просят назвать те слова, которые он запомнил, результаты фиксируются. Затем материал прочитывается еще 2 раза, ребенка просят назвать запомненные слова после каждого прочтения. После последнего прочтения фиксируются итоговое количество запомненных слов.

По истечении часа ребенка просят (без предварительного предупреждения) вспомнить те слова, которые заучивались, результат фиксируется. На основании полученных результатов определяется уровень развития слухоречевой памяти.

Оценка полученных результатов:

1. Очень высокий (5 баллов) – со второго раза ребенок запомнил более 5 слов, в итоге выучено 10 слов, за час ребенок забыл не более 2-х слов.

2. Высокий (4 балла) – со второго раза ребенок запомнил 5 слов, в итоге выучено не менее 7 слов, за час ребенок забыл не более 2-х слов.

3. Средний (3 балла) – со второго раза ребенок запомнил 3-4 слова, в итоге выучено 5-7 слов, за час ребенок забыл не более 3-х слов.

4. Низкий (2 балла) – со второго раза ребенок запомнил 2-3 слова, в итоге выучено 4-5 слов, за час ребенок забыл не более 3-х слов.

5. Очень низкий (1 балл) – со второго раза ребенок запомнил 0-1 слово, в итоге выучено не более 3-х слов, за час ребенок не мог воспроизвести ни одного слова.

2) методика «Запомни цифры» Р.С. Немова [21];

При модификации данной методики мы сочли целесообразным использовать лишь 6 цифр первого десятка в возрастающем и убывающем порядке количества запоминаемых цифр.

Цель: определить объем и уровень развития слуховой памяти.

Инструкция: я буду называть тебе цифры, а ты повторяй их за мной сразу после того, как я тебе скажу «повтори!».

Ход исследования: ребенку зачитывается ряд цифр, начиная с одной и постепенно увеличивая количество цифр в ряду. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить вслед за экспериментатором. Это продолжается до тех пор, пока ребенок не допустит ошибки.

Если ошибка допущена, то ребенку зачитывается соседний ряд, содержащий такое же количество цифр, как и тот, в котором допущена ошибка. Если ребенок дважды ошибается в воспроизведении ряда цифр одной и той же длины, то на этом данная часть эксперимента завершается. Отмечается длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведенного и переходят к зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке – убывающим фиксируется номер ряда, впервые правильно воспроизведенного ребенком. В заключение определяется объем кратковременной слуховой памяти ребенка, который численно равен полусумме максимального количества цифр в ряду, правильно воспроизведенных ребенком в первой и во второй попытках.

Материалы: ряд цифр (См. Приложение 1)

Оценка полученных результатов:

1. Очень высокий (5 баллов) – ребенок правильно воспроизвел в среднем 6 цифр.
2. Высокий (4 баллов) – ребенок точно воспроизвел в среднем 4-5 цифр.
3. Средний (3 баллов) – ребенок безошибочно смог воспроизвести в среднем 3-4 цифры.
4. Низкий (2 балла) – ребенок в среднем воспроизвел 3 цифры.

5. Очень низкий (0-1 балл) – ребенок в среднем воспроизвел от 0 до 2 цифр.

3) диагностика слухоречевой памяти с помощью литературных текстов Т.Г. Макеевой [20].

Для испытуемых мы выбрали мини-сказку Г.Г. Сергея «Радость» объемом 5 предложений ввиду рассеянности внимания и быстрого утомления испытуемых.

Цель: исследовать уровень развития произвольной кратковременной и долговременной слуховой памяти.

Ход исследования: ребенку читают небольшой текст и просят пересказать. Текст зачитывается разборчиво, не слишком быстро, выразительно. Затем он в первый раз воспроизводится испытуемым сразу после прослушивания, и ещё раз – через час после него.

Материалы: мини-сказка Г.Г. Сергея «Радость» [8] (См. Приложение 2).

Оценка полученных результатов:

1. Очень высокий (5 баллов) – с первого раза ребенок полностью передал сюжет, со второго раза допустил не более 1 ошибки.

2. Высокий (4 балла) – с первого раза ребенок передал сюжет, допустив 1 ошибку, со второго раза допустил не более 2 ошибок.

3. Средний (3 балла) – с первого раза ребенок передал сюжет, допустив не более 2 ошибок, со второго раза допустил не более 4 ошибок.

4. Низкий (2 балла) – с первого раза ребенок передал сюжет, допустив не более 3 ошибок, со второго раза допустил не более 4 ошибок.

5. Очень низкий (1 балл) – с первого раза ребенок передал сюжет, допустив не более 4 ошибок, со второго раза ребенок не смог воспроизвести сюжет верно.

Таблица 1 – Результаты констатирующего этапа исследования уровня развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями

1	Методика 1			Методика 2			Методика 3		
	2			3			4		
	баллы	в %	уровень развития памяти	баллы	в %	уровень развития памяти	баллы	в %	уровень развития памяти
Ребенок 1	4	80	высокий	3	60	средний	3	60	средний
Ребенок 2	2	40	низкий	1	20	очень низкий	2	40	низкий
Ребенок 3	2	40	низкий	3	60	средний	3	60	средний
Ребенок 4	1	20	очень низкий	2	40	низкий	1	20	очень низкий
Ребенок 5	2	40	низкий	3	60	средний	2	40	низкий

Проанализировав результаты, полученные в ходе исследования слухоречевой памяти и возможности объема отсроченного воспроизведения посредством проведения методики А.Р. Лурии, замечено, что в среднем, испытуемые смогли воспроизвести не более трех слов после второго прослушивания ряда слов. Этот результат оказался у 60% испытуемых. Пять слов из десяти с первого раза запомнило только 20% исследуемых дошкольников. Минимальный результат – запоминание одного слова – у 20% испытуемых. По истечении часа шесть слов из десяти смог воспроизвести только 20% исследуемых. Четыре слова вспомнили 60% испытуемых. 20% детей выучили не менее 7 слов.

Таким образом, выяснилось, что 60% исследуемых дошкольников имеют низкий уровень развития слухоречевой памяти. Этим детям удалось запомнить в целом четыре слова, а за час они забыли не более двух слов. У 20% испытуемых выявился очень низкий уровень развития слуховой памяти – они запомнили только одно слово, однако через час не могли вспомнить уже и его. Только 20% дошкольников с комплексными нарушениями показали высокий уровень развития слуховой кратковременной и долговременной памяти. Им удалось запомнить порядка шести слов. К сожалению, нет ни одного испытуемого, показавшего очень

высокий уровень: никому не удалось запомнить десять слов. На предложение экспериментатора припомнить еще что-нибудь, отвечали: «Не могу», отвлекались.

Результаты по методике Р.С. Немова оказались следующими: 60% исследуемых воспроизвели без ошибок третий ряд рисунка №6 и пятый ряд рисунка №7. Они получили по 3 балла. Этим испытуемым оказались доступны для запоминания только 3 – 4 цифры, что означает, что они обладают средним уровнем развития слуховой памяти.

20% исследуемых воспроизвели без ошибок третий ряд рисунка №6 и шестой ряд рисунка №7. Они получили 2 балла. Следовательно, эти испытуемые смогли запомнить и повторить 3 цифры – они обладают низким уровнем развития слуховой памяти.

20% испытуемых обладают очень низким уровнем развития слуховой памяти. Они смогли воспроизвести второй ряд рисунка №6 и седьмой ряд рисунка №7. Они получили 1 балл – к запоминанию доступны 2 цифры.

Данные говорят о том, что опять же 40% испытуемых находится на низком уровне и очень низком уровне развития памяти, 60% имеет средний уровень. По-прежнему нет дошкольников с комплексными нарушениями на очень высоком уровне.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения методики исследования произвольной кратковременной и долговременной слухоречевой памяти Т.Г. Макеевой, привёл к следующим выводам. 40% исследуемых имеют средний уровень развития данного вида памяти. Им удалось воспроизвести сюжет с первого раза, допустив не более 2 ошибок, со второго раза, допустив не более 4. Они не делали попыток произвольного припоминания. На предложение экспериментатора припомнить еще что-нибудь, отвечали: «Не знаю, не помню, не хочу больше». Следовательно, необходимо мотивировать детей необходимость произвольных усилий по припоминанию.

60% исследуемых с комплексными нарушениями показали низкий и очень низкий уровень данного вида памяти. Из них 40% с первого раза смогли передать сюжет допустив не более 3 ошибок, со второго раза – не более 4 ошибок, показав низкий уровень развития слухоречевой памяти. Оставшиеся 20% передали сюжет допустив не более 4 ошибок, со второго же раза, к сожалению, не смогли воспроизвести сюжет верно.

Для наглядности полученные в ходе исследования данные были оформлены в диаграмму (рисунок 1).

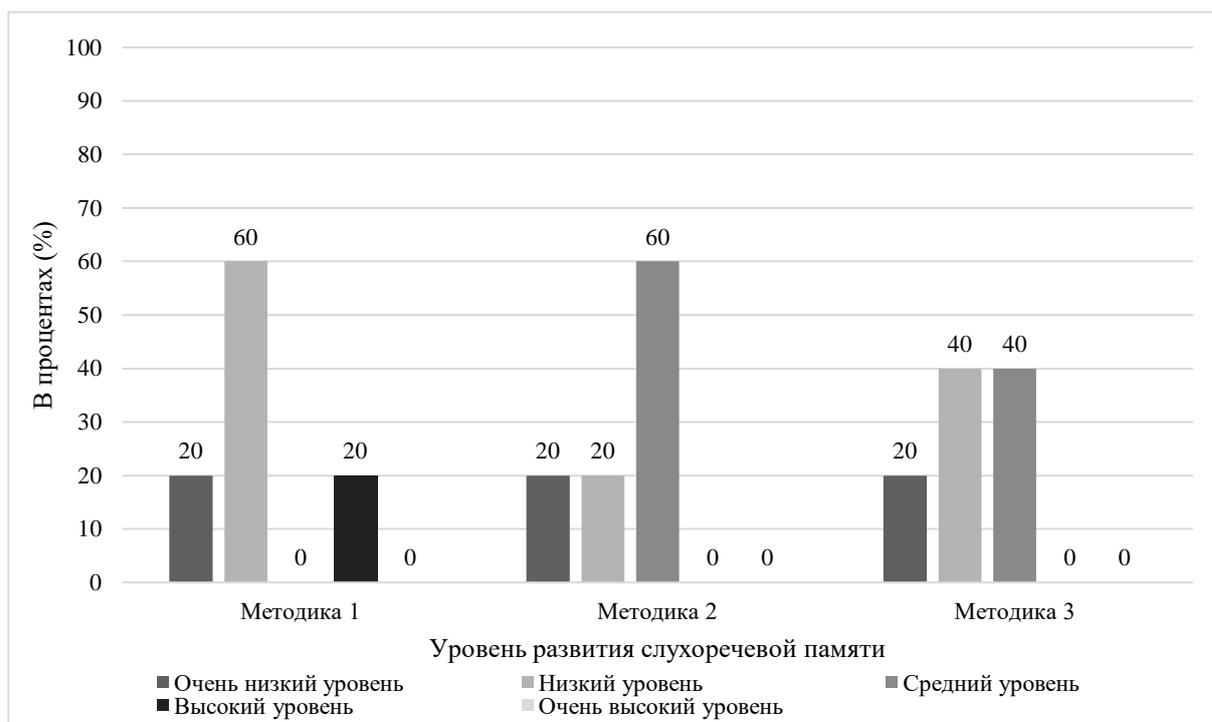


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа исследования уровня развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями

Необходимо отметить, что запоминание слов образцов хуже, чем слов, обозначающих цифры. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что слуховая память у испытуемых с комплексными нарушениями находится на низком уровне. Детям трудно удерживать слуховую информацию: и числовую, и словесную.

Таким образом, на основании анализа результатов, полученных в итоге исследования, можно сделать следующие выводы:

1. У испытуемой группы низкий уровень развития слухоречевой памяти.

2. Большинство детей не делает попыток произвольного припоминания словесного материала, даже по просьбе экспериментатора.

3. При воспроизведении невербального материала дети испытывают трудности при использовании опосредованных способов запоминания.

Из этого следует, что нужно развивать слухоречевую память и учить детей мнемическим приемам, позволяющим увеличить время нахождения материала в кратковременной памяти.

2.2 Разработка и реализация коррекционно-педагогической работы с детьми среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

На основании полученных результатов констатирующего этапа эксперимента нами было определено содержание коррекционно-развивающей работы по развитию слухоречевой памяти дошкольников среднего возраста с ТМНР.

Цель коррекционно-педагогической работы: развитие слухоречевой памяти детей среднего дошкольного возраста с ТМНР посредством комплекса дидактических игр.

При коррекционно-развивающей работе мы опирались на адаптированную образовательную программу дошкольного образования для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с ТМНР).

При разработке содержания коррекционно-развивающей работы мы опирались следующие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции – на основе диагностики осуществляется планирование и организация специальной коррекционно-воспитательной работы с учетом индивидуальных особенностей детей.

2. Реализация деятельностного подхода к воспитанию – подразумевает под собой проведение всех видов воспитательной работы (коррекционной, воспитательной).

3. Планирование и проведение всех образовательных и коррекционно-воспитательных мероприятий на основе максимально сохранных в своем развитии функций с коррекцией дефектных.

4. Принцип комплексно-тематического планирования направлен на обеспечение: адекватности возрасту форм работы с детьми, решение образовательных задач в совместной деятельности детей и взрослого, а также в индивидуальной деятельности детей.

5. Отражение всех сведений и впечатлений об окружающем тремя способами: действием, речью, изображением.

6. Принцип взаимосвязи в работе специалистов.

7. Принцип учёта психофизического состояния ребенка при определении объёма и характера проводимой с ним работы по освоению образовательной программы.

8. Принцип приоритетного формирования качеств личности, необходимых для дальнейшей социальной адаптации – предполагается использование на занятиях ситуаций реального общения, применение коллективных форм работы, предусмотренных вовлеченность детей в общую деятельность.

9. Принцип партнерского взаимодействия с родителями как полноценными участниками образовательного процесса – родители должны иметь информацию о том, какое медицинское, психологическое и педагогическое воздействие оказывается на ребенка. Педагог устанавливает доверительные партнерские отношения с родителями и близкими ребенка.

10. Сочетание в коррекционном процессе работы по развитию нарушенных функций и формирование приемов их компенсации – формирование функциональных систем строится за счет более активного развития сохранных функций, на основе индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

11. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения – успех коррекционной работы зависит от сотрудничества с

родителями и другими взрослыми, опоры на взаимоотношения со сверстниками. Без этих условий успех работы будет недостаточно эффективным или безрезультатным.

12. Создание развивающей предметно-пространственной среды, помогающей в развитии самостоятельности, активности и инициативности, обеспечивающей потребности ребенка, а также развитие его психофизических возможностей.

Разработанные игры предполагают индивидуальную и фронтальную форму работы. Коррекционная работа по повышению эффективности процесса запоминания осуществлялась на всех занятиях, проводимых в дошкольном образовательном учреждении, а также в свободное от занятий время, посредством включения в ход процесса дидактические игры.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Она позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию [33].

Они направлены на решение конкретных задач в обучении, но, в то же время, в них проявляется развивающее и воспитательное влияние игровой деятельности [1].

Сравнивая уровни развития слухоречевой памяти, выявленных нами благодаря проведенному исследованию, можно наблюдать следующее:

1. Низкий объем кратковременной и оперативной слухоречевой памяти ведет к утере большей части воспринимаемого материала, значит необходимо обучать детей мнемическим приемам, позволяющим увеличить объем и время нахождения воспринятой информации в кратковременной и оперативной памяти и способствующих успешному переводу её в долговременную память.

2. У детей с ТМНР необходимо стимулировать произвольное запоминание и воспроизведение, мотивировать необходимость произвольного запоминания и припоминания.

Исходя из этого, нами был составлен перспективный план применения дидактических игр по М.А. Чайкинской и Г.Н. Игнатъевой потенциально способных скорректировать пониженный уровень развития слухоречевой памяти и подходящий для индивидуальной игры, адаптированный под образовательные лексические темы учреждения, на базе которого проводилось исследование [37]:

Таблица 2 – Перспективный план применения дидактических игр для развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями

Тема недели	Название игр	Цель	Описание/ход игры
1	2	3	4
«Первые цветы»	«Сказочная прогулка»	Развитие слухоречевой памяти и внимания, мелкой моторики	Детям предлагается услышать рассказ, в котором девочка собирала в корзину весенние цветы. Затем они должны будут повторить его сами, стараясь не ошибаться в каком порядке цветы были сложены в корзину. Если дети справляются, можно усложнить задание и предложить им рассказ, в котором цветы складываются в две разные корзины, которые важно не перепутать между собой.
	«Запоминаем вместе весенние цветы»	Развитие слуховой памяти, мелкой моторики	Один ребенок называет один из весенних цветов, второй повторяет названное слово и добавляет какое-нибудь свое. Третий ребенок повторяет первые два слова и добавляет третье и т. д. Рекомендуется проводить неоднократно.
«Прилет птиц»	«Звуки птицы»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Детям предлагается послушать аудиозапись пения птицы, после чего, необходимо найти соответствующую птицу, которой принадлежит голос с прослушанной аудиозаписи.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
	«Жизнь птицы»	Развитие слухоречевой памяти, внимания, мелкой моторики	Детям предлагается услышать рассказ про перелетную птицу. Затем они должны будут повторить его сами, стараясь не ошибаться. Далее педагог задает наводящие вопросы, о какой птице был рассказ, что она делала и так далее.
«Домашние птицы»	«Все на месте»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Детям предлагается вместе с бабушкой пересчитать, все ли домашние птицы на месте. Слушать необходимо внимательно, потому что бабушка может забыть назвать одну-двух птиц, о которых должны ей напомнить дети.
	«По порядку»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Детям предлагается прослушать, где располагается насест каждой птицы. Пример: курочка сидит слева от гуся, а гусь сидит рядом с уткой и т.д. После чего необходимо по памяти воспроизвести услышанное и посадить всех на их места.
«Насекомые»	«Кто что ест»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Педагог рассказывает детям, какие насекомые чем питаются. Дети восстанавливают прослушанную информацию, соединяя в пары насекомое и еду, соответствующую ему.
	«Угадай насекомое»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Педагог описывает насекомое, которое дети должны угадать. Затем педагог задает вопросы, какая названная им характеристика помогла найти правильный ответ.
«Лето»	«Грибы»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Педагог рассказывает какие грибы на поляне являются съедобными. После этого дети собирают в корзинку только неядовитые грибы, опираясь на рассказ педагога.
	«Лесная прогулка»	Развитие слуховой памяти, внимания, мелкой моторики	Педагог рассказывает, какие грибы видела на поляне во время прогулки. Дети внимательно слушают, запоминают, далее расставляют грибы на поляну.

Данный комплекс игр позволил закрепить пройденный на занятиях материал, в следствие повысить интерес к обучению, а также скорректировать пониженный уровень развития слухоречевой памяти.

Игры, ориентированные на развитие слухоречевой памяти, также могут помочь детям с ТМНР в повседневной жизни, улучшив их способность запоминать и воспроизводить информацию, что, в свою очередь, способствует улучшению учебной деятельности и социальной адаптации в будущем. В течение всей коррекционно- развивающей работы дети проявляли интерес к занятиям, активно включались в работу, были эмоциональными.

В каждой игре ребенку передаются рациональные приемы осмысленного запоминания и припоминания, средства овладения своей памятью. Эти приемы используются ребенком в качестве опоры в актуальной для него игровой ситуации и потому легко осваиваются им [24].

Мы использовали в качестве дидактического материала игровое поле из фетра с рельефными игрушками.

Также, опираясь на принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения, мы предложили родителям ознакомиться с рекомендациями по применению данных дидактических игр в свободное время дома:

1. Игра должна приносить радость и ребенку, и взрослому. Каждый успех малыша – это обоюдное достижение: и ваше, и его. Радуйтесь ему – это окрыляет малыша, это залог его будущих успехов. Понаблюдайте, как довольны, бывают дети, если им удается нас рассмешить или обрадовать.

2. Заинтересовывайте ребенка игрой, но не заставляйте его играть, не доводите занятия играми до пресыщения. Удерживайтесь от обидных замечаний вроде: «Какой ты несообразительный!» и т. п. Не обижайте ребенка в игре.

3. Развивающие игры – игры творческие. Все задания дети должны делать самостоятельно. Наберитесь терпения и не подсказывайте ни словом, ни вздохом, ни жестом, ни взглядом. Дайте возможность думать и делать все самому и отыскивать ошибки тоже. Поднимаясь постепенно и

справляясь с все более и более трудными заданиями, ребенок развивает свои творческие способности.

4. Чтобы ощутить сравнительную трудность задач, прежде чем давать задания детям, обязательно попробуйте выполнить их сами. Записывайте время, за которое вам удалось сделать ту или иную задачу. Учитесь делать ее быстрее.

5. Обязательно начинайте с посильных задач или с более простых частей их. Успех в самом начале – обязательное условие.

6. Если ребенок не справляется с заданием, значит, вы переоцениваете уровень его развития. Сделайте перерыв, а через несколько дней начните с более легких заданий. Еще лучше, если малыш сам начнет выбирать задания с учетом своих возможностей. Не торопите его.

7. Общее правило – наблюдать за развитием ребенка, записывать в дневник его успехи и определять, когда и какую из игр «включать».

8. Увлечения детей приходят «волнами», поэтому, когда у ребенка остывает интерес к игре, «забывайте» об игре на месяц – два и даже больше, а потом «случайно» (показать, например, гостям или знакомому и научить его играть) пусть малыш вспомнит о ней. Возвращение к игре часто бывает похоже на встречу со старым другом, которого давно не видел. Старайтесь записывать успехи, сдвиги, достижения каждой из «волн» увлечения игрой.

9. Берегите игры, не ставьте их по доступности вровень с остальными игрушками. Ведь запретный плод сладок, и лучше, если ребенок просит их или сам предлагает поиграть. Пусть они стоят на видном, но не очень доступном месте.

10. Оживляйте игру сказкой или рассказом. Давайте «имена» (вдвоем с малышом, конечно) узорам, моделям, рисункам, фигурам, придумывайте, фантазируйте, пока ребенка не начнет увлекать сам процесс преодоления трудностей в решении задач, достижения желанной цели.

11. «Не интересоваться игрой» ребенок может по двум главным причинам: у него слабо развиты те качества, которые нужны в игре, или

взрослые отбили у него охоту, насильно заставляя играть или доставив неприятность в самом начале. Поэтому больше хвалите за успехи и в случае неудачи подбодрите малыша.

12. Создавайте в игре непринужденную обстановку. Не сдерживайте двигательную активность ребенка, чтобы можно было и попрыгать от восторга, и сделать кувырок на коврике, и полететь под потолок на папиных руках.

13. Когда игровые правила уже освоены, переходите к придумыванию новых. Заведите тетрадку, запишите новые задания, усложненные варианты игры.

14. Лучше по секундомеру, но можно и по часам устраивать соревнования на скорость решения задач.

Таким образом, при реализации коррекционной работы мы опирались на адаптированную образовательную программу дошкольного образования для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития и амблиопией). С помощью программы разработали перспективный план по реализации коррекционно-педагогической работы, в которую включили дидактические игры по развитию слухоречевой памяти.

2.3 Анализ полученных результатов

С целью выявления эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы проводился контрольный этап экспериментальной работы.

Основная задача контрольного этапа заключалась в выявлении динамики уровня развития слухоречевой памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями после проведения формирующего этапа исследования.

На контрольном этапе нами был взят диагностический материал тот же, что и на констатирующем этапе.

Рассмотрим подробно динамику выполнения каждого диагностического задания.

1) методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии [3];

Таблица 3 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти методикой «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

Дети экспериментальной группы	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	баллы	в %	уровень развития памяти	баллы	в %	уровень развития памяти
1	2			3		
Ребенок 1	4	80	высокий	4	80	высокий
Ребенок 2	2	40	низкий	3	60	средний
Ребенок 3	2	40	низкий	3	60	средний
Ребенок 4	1	20	очень низкий	2	40	низкий
Ребенок 5	2	40	низкий	3	60	средний

Как видно из таблицы, у детей среднего возраста с комплексными нарушениями наблюдается положительная динамика в уровне развития слухоречевой памяти.

Низкий уровень развития слухоречевой памяти составляет 20%, что на 60% ниже результатов констатирующего этапа исследования. Со второго раза дети запомнили 2-3 слова, в итоге выучено 4-5 слов, за час забыто не более 3-х слов.

Средний уровень развития слухоречевой памяти показали 60% детей, что на 60% выше результатов констатирующего этапа исследования. На констатирующем этапе исследования ни один ребенок не продемонстрировал данный уровень. Со второго раза исследуемые запомнили 3-4 слова, в итоге выучили 5-7 слов, за час забыли не более 3-х слов.

Высокий уровень развития слухоречевой памяти показали 20%, что соответствует результатам констатирующего этапа исследования. Им удалось запомнить порядка восьми слов, что на два больше, чем при проведении исследования на констатирующем этапе.

Для наглядности полученные в ходе исследования данные были оформлены в диаграмму (рисунок 2).

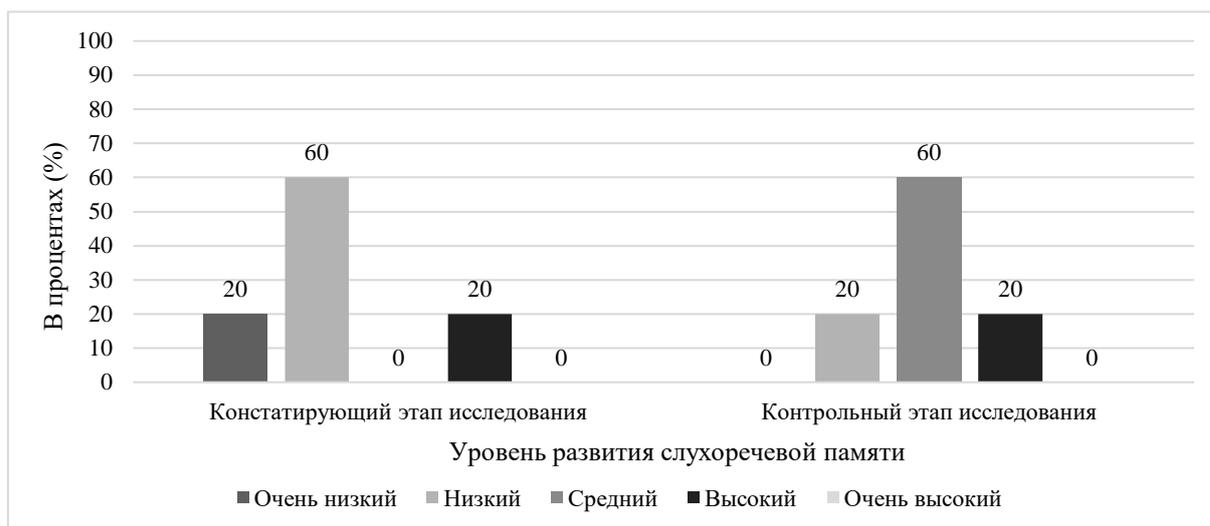


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти методикой «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

2) методика «Запомни цифры» Р.С. Немова [21];

Таблица 4 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти методикой «Запомни цифры» Р. С. Немова у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

Дети экспериментальной группы	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	баллы	в %	уровень развития памяти	баллы	в %	уровень развития памяти
1	2	3	4	5	6	7
Ребенок 1	3	60	средний	4	80	высокий
Ребенок 2	1	20	очень низкий	2	40	низкий
Ребенок 3	3	60	средний	4	80	высокий
Ребенок 4	2	40	низкий	2	40	низкий
Ребенок 5	3	60	средний	4	80	высокий

Как видно из таблицы, у детей среднего возраста с комплексными нарушениями наблюдается положительная динамика в уровне развития слухоречевой памяти.

Низкий уровень развития слухоречевой памяти составляет 40%, что на 20% выше результатов констатирующего этапа исследования. Обратим внимание, ни один исследуемый не показал очень низкий уровень развития памяти, что на 20% ниже, чем во время проведения констатирующего этапа

исследования. Дети воспроизвели без ошибок третий ряд рисунка №6 и шестой ряд рисунка №7. Они получили 2 балла. Следовательно, эти испытуемые смогли запомнить и повторить 3 цифры. На предложение экспериментатора припомнить еще цифры, отвечали: "Не могу", отвлекались.

Средний уровень развития слухоречевой памяти показали 0% детей, что на 60% ниже результатов констатирующего этапа исследования. Во время проведения констатирующего этапа исследования дети со средним уровнем развития слухоречевой памяти безошибочно смогли воспроизвести в среднем 3-4 цифры.

Высокий уровень развития слухоречевой памяти показали 60% исследуемых. На констатирующем этапе исследования ни один ребенок не продемонстрировал данный уровень. Дети точно воспроизвели в среднем 4-5 цифр, без ошибок повторив четвертый ряд рисунков №6 и №7.

Для наглядности полученные в ходе исследования данные были оформлены в диаграмму (рисунок 3).

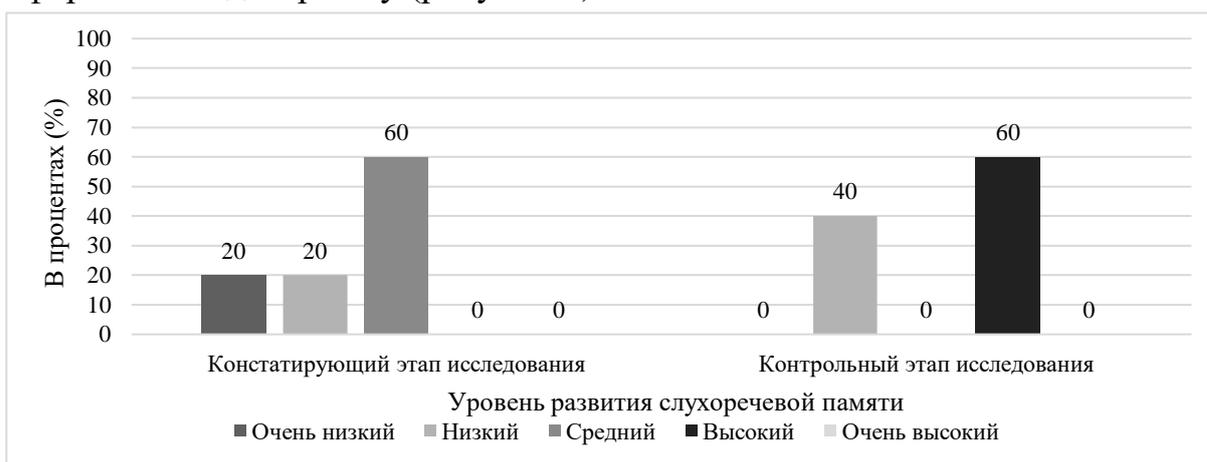


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти методикой «Запомни цифры» Р.С. Немова у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

3) диагностика слухоречевой памяти с помощью литературных текстов Т.Г. Макеевой [20].

Таблица 5 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти диагностикой с помощью литературных текстов Т. Г. Макеевой у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

Дети экспериментальной группы	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	баллы	в %	уровень развития памяти	баллы	в %	уровень развития памяти
1	2			3		
Ребенок 1	3	60	средний	4	80	высокий
Ребенок 2	2	40	низкий	2	40	низкий
Ребенок 3	3	60	средний	3	60	средний
Ребенок 4	1	20	очень низкий	1	20	очень низкий
Ребенок 5	2	40	низкий	3	60	средний

Как видно из таблицы, у детей среднего возраста с комплексными нарушениями наблюдается положительная динамика в уровне развития слухоречевой памяти.

Очень низкий уровень развития слухоречевой памяти показали 20% исследуемых, что соответствует результатам констатирующего этапа исследования. Они передали сюжет допустив не более 4 ошибок, со второго же раза, не смогли воспроизвести сюжет верно. На предложение экспериментатора припомнить еще что-нибудь, отвечали: "Не знаю, не помню, не хочу больше".

Низкий уровень развития слухоречевой памяти составляет 20%, что на 20% ниже результатов констатирующего этапа исследования. С первого раза исследуемые смогли передать сюжет допустив не более 3 ошибок, со второго раза – не более 4 ошибок.

Средний уровень развития слухоречевой памяти показали 40% детей, что соответствует результатам констатирующего этапа исследования. Им удалось воспроизвести сюжет с первого раза, допустив не более 2 ошибок, со второго раза, допустив не более 4.

Высокий уровень развития слухоречевой памяти показали 20% исследуемых. На констатирующем этапе исследования ни один ребенок не продемонстрировал данный уровень. С первого раза дети передали сюжет, допустив 1 ошибку, со второго раза допустили не более 2 ошибок.

Для наглядности полученные в ходе исследования данные были оформлены в диаграмму (рисунок 4).

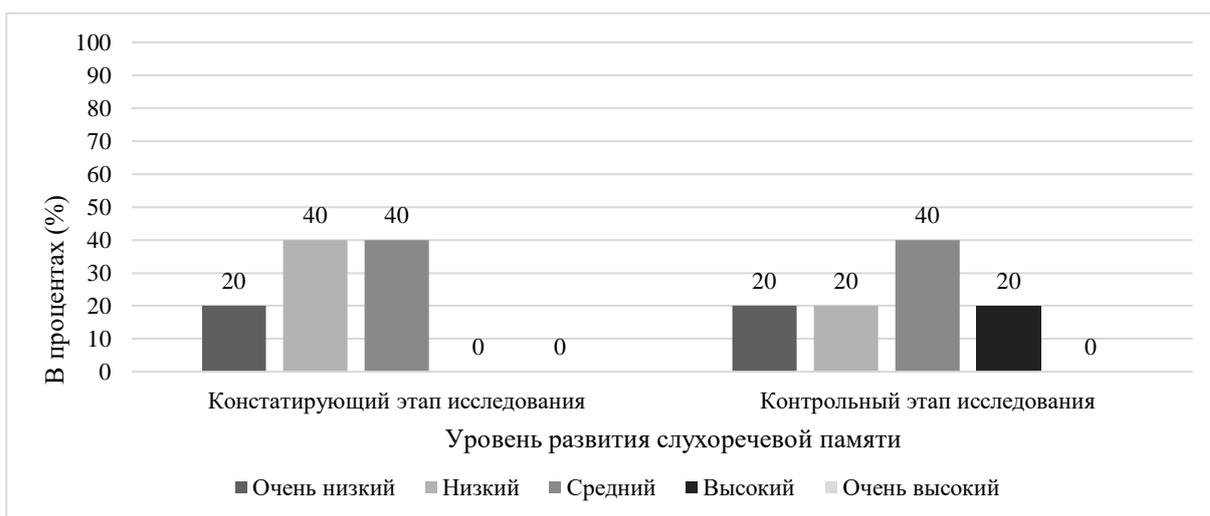


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти диагностикой с помощью литературных текстов Т.Г. Макеевой у детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями

Для наглядности полученные в ходе исследования данные были представлены в одной таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования уровня развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями

Дети	Констатирующий этап					Контрольный этап				
	2				Уровень развития памяти	3				
	Методики			Всего выполнено в %		Методики			Всего выполнено в %	Уровень развития памяти
№1	№2	№3	№1		№2	№3				
Ребенок 1	80	60	60	66,66	средний	80	80	80	80	высокий
Ребенок 2	40	20	40	33,33	низкий	60	40	40	46,66	низкий
Ребенок 3	40	60	60	53,33	средний	60	80	60	66,66	средний
Ребенок 4	20	40	20	26,66	очень низкий	40	40	20	33,33	низкий
Ребенок 5	20	60	40	40	низкий	60	80	60	66,66	средний

Как видно из таблицы, у детей среднего возраста с комплексными нарушениями наблюдается положительная динамика в уровне развития слухоречевой памяти.

Испытуемый 1 на констатирующем этапе исследования в среднем справлялся с предложенными заданиями на половину, получая 3 балла из максимальных пяти, демонстрируя средний уровень развития слухоречевой памяти. В сумме за все три задания он получил 10 баллов из 15, что демонстрирует 66,66% успешности решения заданий. В контрольном этапе показатели выросли, общее число баллов достигло 12 из максимальных 15, то есть теперь ребенок в среднем выполняет каждое задание на 80%, что на 13,34% выше, чем в констатирующем этапе исследования.

Исследуемый 2 на констатирующем этапе исследования в среднем справлялся с предложенными заданиями, получая 2 балла из максимальных пяти, демонстрируя низкий уровень развития слухоречевой памяти. В сумме за все три задания он получил 5 баллов из 15, что демонстрирует 33,33% успешности решения заданий. В контрольном этапе показатели выросли, общее число баллов достигло 7 из максимальных 15, то есть теперь ребенок в среднем выполняет задание с успешностью в 46,66%, что на 13,33% выше, чем в констатирующем этапе исследования.

Исследуемый 3 на констатирующем этапе исследования в среднем справлялся с предложенными заданиями на половину, получая 3 балла из максимальных пяти, демонстрируя средний уровень развития слухоречевой памяти. В сумме за все три задания он получил 8 баллов из 15, что демонстрирует 53,33% успешности решения заданий. В контрольном этапе показатели выросли, общее число баллов достигло 10 из максимальных 15, то есть теперь ребенок в среднем выполняет задание с успешностью в 66,66%, что на 13,33% выше, чем в констатирующем этапе исследования.

Исследуемый 4 на констатирующем этапе исследования в среднем справлялся с предложенными заданиями, получая 1 балл из максимальных пяти, демонстрируя очень низкий уровень развития слухоречевой памяти. В сумме за все три задания он получил 4 балла из 15, что демонстрирует 26,66% успешности решения заданий. В контрольном этапе показатели выросли, общее число баллов достигло 5 из максимальных 15, то есть теперь

ребенок в среднем выполняет задание с успешностью в 33,33%, что на 6,67% выше, чем в констатирующем этапе исследования.

Исследуемый 5 на констатирующем этапе исследования в среднем справлялся с предложенными заданиями, получая 2 балла из максимальных пяти, демонстрируя низкий уровень развития слухоречевой памяти. В сумме за все три задания он получил 6 баллов из 15, что демонстрирует 40% успешности решения заданий. В контрольном этапе показатели выросли, общее число баллов достигло 10 из максимальных 15, то есть теперь ребенок в среднем выполняет задание с успешностью в 66,66%, что на 26,66% выше, чем в констатирующем этапе исследования.

Для наглядности полученные в ходе исследования результаты были оформлены в диаграмму (рисунок 5).

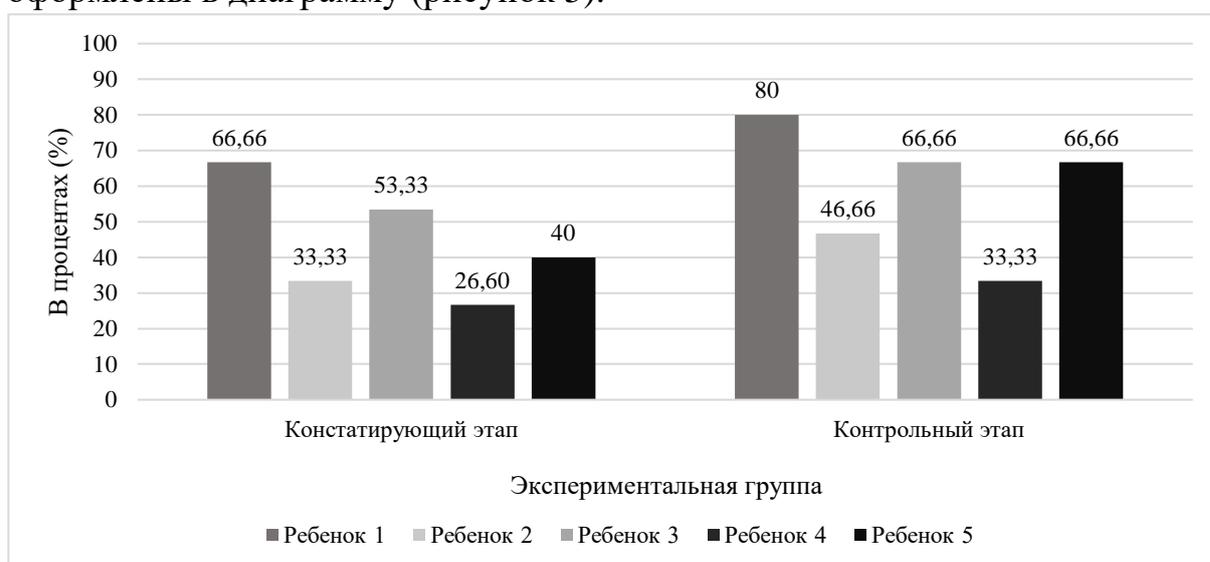


Рисунок 5 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования уровня развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с комплексными нарушениями по всем методикам

Необходимо отметить, что запоминание связных предложений хуже, чем слов-образов, и слов, обозначающих цифры. Детям трудно удерживать слуховую информацию.

Также обратим внимание, что во время проведения контрольного этапа исследования:

1. Дети чаще пользовались произвольным припоминанием словесного материала, в том числе по просьбе экспериментатора.

2. При воспроизведении невербального материала дети все еще испытывают трудности при использовании опосредованных способов запоминания.

Итак, по результатам контрольного этапа экспериментальной группы, мы видим, что показатели уровня развития слухоречевой памяти увеличились, что говорит об эффективности проведенной нами коррекционно-развивающей работы с детьми среднего возраста с ТМНР.

Выводы по второй главе

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида № 101 города Екатеринбург. В исследовании принимали участие дети среднего дошкольного возраста в количестве 5 человек. У каждого ребенка имеется заключение ПМПК – комплексное нарушение (задержка психического развития и амблиопия).

Экспериментальная работа состояла из следующих этапов:

1. Констатирующий этап.

Для проведения исследования использовались методики А.Р. Лурии, Р.С. Немова и Т.Г. Макеевой.

Данные методики были модифицированы и адаптированы нами по возрасту и особенностям развития обследуемых детей, а именно для детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями. Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Мы выявили, что у испытуемой группы низкий уровень развития слухоречевой памяти. Также большинство детей не делало попыток произвольного припоминания словесного материала, даже по просьбе экспериментатора.

Это означало необходимость развития слухоречевой памяти и обучения детей мнемическим приемам, позволяющим увеличить время нахождения материала в кратковременной памяти.

2. Формирующий этап.

Отталкиваясь от полученных результатов, мы составили перспективный план применения дидактических игр, потенциально способных скорректировать пониженный уровень развития слухоречевой памяти и подходящий для индивидуальной игры, адаптированный под образовательные лексические темы учреждения, на базе которого проводилось исследование. Также, опираясь на принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения, мы предложили родителям ознакомиться с рекомендациями по применению данных дидактических игр в свободное время дома.

3. Контрольный этап.

Мы наблюдали положительную динамику в уровне развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с ТМНР. Дети чаще пользуются произвольным припоминанием словесного материала, в том числе по просьбе экспериментатора.

По результатам контрольного этапа экспериментальной группы, мы видим, что показатели уровня развития слухоречевой памяти увеличились, что говорит об эффективности проведенной нами коррекционно-развивающей работы с детьми среднего возраста с ТМНР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы изучили развитие памяти в онтогенезе и выявили, что память возникает у человека с самого рождения и развивается по мере его взросления.

В дошкольном возрасте все виды памяти у детей еще слабо развиты, однако этот период может считаться начальным этапом развития социально обусловленных видов памяти. Произвольная, опосредствованная и логическая память начинают формироваться в этом возрасте и становятся объектом обучения на основе социальных и образовательных воздействий.

В результате выделения психолого-педагогической характеристики детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями, выяснили, что дети с множественными нарушениями в развитии испытывают трудности социального приспособления, что наиболее ярко проявляется в игровой деятельности – дети не подражают повседневной деятельности, не умеют играть вместе. Они не обеспечены физиологическими способностями для формирования первичного приспособления к социальной среде.

При рассмотрении коррекционно-педагогической работы в группе компенсирующей направленности, поняли, что система коррекционно-педагогической помощи детям с множественными нарушениями еще только начинает складываться, что отражается в наличии большого количества трудностей, с которыми сталкиваются специалисты, работающие с детьми данной категории и их семьями. Ключевым ориентиром в моделировании коррекционной психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития, логики построения и разработки содержательной стороны коррекционной работы является индивидуальный уровень психического развития ребенка, который определяется с помощью специально разработанных диагностических программ, ориентированных на выявление актуального уровня развития детей и потенциальных

возможностей ребенка.

Исследовали уровень развития памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями. Мы выявили, что у испытуемой группы низкий уровень развития слухоречевой памяти. Также большинство детей не делало попыток произвольного припоминания словесного материала, даже по просьбе экспериментатора. Это означало необходимость развития слухоречевой памяти и обучения детей мнемическим приемам, позволяющим увеличить время нахождения материала в кратковременной памяти.

Разработали и реализовали коррекционно-педагогическую работу с детьми среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями. Мы составили перспективный план применения дидактических игр, потенциально способных скорректировать пониженный уровень развития слухоречевой памяти и подходящий для индивидуальной игры, адаптированный под образовательные лексические темы учреждения, на базе которого проводилось исследование. Также мы предложили родителям ознакомиться с рекомендациями по применению данных дидактических игр в свободное время дома.

Проанализировав результаты, полученные в ходе коррекционно-педагогической работы по развитию памяти детей среднего дошкольного возраста с комплексными нарушениями, мы наблюдали положительную динамику в уровне развития слухоречевой памяти детей среднего возраста с ТМНР и сделали вывод об эффективности проведенной нами коррекционно-развивающей работы с детьми среднего возраста с ТМНР.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова И. В. Дидактические методы: структурно-смысловой анализ: учебник / И. В. Абакумова // Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ. – 2018. – С. 224.
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: Учебное пособие / В. П. Арсентьева. // Форум, 2009. – С. 144.
3. Балашова Е. Ю., Ковязина М. С. Нейропсихологическая диагностика "Классические стимульные материалы" / Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина. // Генезис, 2008. – С. 72 – ISBN 978-5-98563-226-2.
4. Баилова Т. Л. Воспитание в семье ребенка со сложным сенсорным или множественным нарушением / Т. Л. Баилова // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 96.
5. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. // Editorial URSS, Ленанд, 2018. – С. 208 – ISBN 978-5-9710-4840-4.
6. Блюмина М. Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М. Г. Блюмина // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 5.
7. Воронкова В. В., Васенков Г. В., Алышева Т. В. Олигофренопедагогика: Учебное пособие / В. В. Воронкова, Г. В. Васенков, Т. В. Алышева. – Ред. Горелик Э. М. // Просвещение/Дрофа, 2009. – С. 400 – (Высшее педагогическое образование). – ISBN 978-5-358-05969-6.
8. Георгиев С. Г., Дружинина М. В., Степанов С. С., Крюкова Т. Ш., Лукьянов А. Н. Весёлые истории. Рассказы современных детских писателей / С. Г. Георгиев, М. В. Дружинина, С. С. Степанов, Т. Ш. Крюкова, А. Н. Лукьянов. // Детская литература, 2021– ISBN 978-5-08-006579-8.
9. Головчиц Л. А. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями. / Л. А. Головчиц, А. М. Царев, Н. А. Александрова, М. С. Кузнецова, И. В. Саломатина, Ю. Д. Ермишина, А. В. Кроткова, В. З. Денискина, Т. П. Кудрина, Е. А. Рудакова, О. Ю. Оухарева,

Е. Л. Андреева, Т. Ю. Сироткина // Учебное пособие. Логомаг Шалиманова С.В. ред. Головчиц Л.А. 2015 ISBN: 978-5-905025-31-0

10. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Т. О. Епифанцева. // 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.

11. Жигорева М. В. Особенности психического развития детей с комплексными нарушениями / М. В. Жигорева // Вестник УРАО. – 2009. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detey-s-kompleksnymi-narusheniyami>

12. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие / М. В. Жигорева. // Серия: Высшее профессиональное образование. Академия, 2008. – ISBN 978-5-7695-5610-4.

13. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. // ООО «Национальный книжный центр», 2021. – С. 204 – (Специальная психология). – ISBN 978-5-4441-0050-9.

14. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. // – 1997.

15. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко, ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. // Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – С. 249.– ISBN 5-222-00239-X.

16. Кузьмина И. Ю., Пичкурова В. В. Развитие памяти у детей дошкольного возраста методами мнемотехники / И. Ю. Кузьмина, В. В. Пичкурова // Научно-методический журнал «Известия академии управления: теория, стратегии, инновации». – 2018. – № 1. – С. 99–101.

17. Куликов В. М., Рубан Ю. Д. Общая зоотехния / В. М. Куликов, Ю. Д. Рубан. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Колос, 1982. – С. 35–36.

18. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. // Смысл, 2005. – С. 431.

19. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. // 1989.

20. Макеева Т. Г. Диагностика развития дошкольников: психологические тесты / Т. Г. Макеева. // Феникс, 2010. – С. 128 – (Психологический практикум). – ISBN 978-5-222-14480-0.

21. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 3.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. // Владос, 2020. – С. 631 – ISBN 978-5-907013-95-7.

22. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для вузов / Т. Г. Никуленко // Феникс, 2006 – С. 382.

23. Нурова М. А., Мамедова Л. В. КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ ПАМЯТИ, ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА / М. А. Нурова, Л. В. Мамедова // Вестник науки и образования. 2020. №21-1 (99).

24. Островский Э. В. Психология и педагогика: учеб. пособие / Под ред. Э. В. Островского. – 2-е изд., испр. и доп. // Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. – С. 368.

25. Петренко С. С. Развитие памяти младших школьников / С. С. Петренко // Новые подходы в науке и образовании. – М.: Академия, 2017. – С. 132–136.

26. Петухов В. Л., Жигачев А. И., Назарова Г. А. и др. Ветеринарная генетика / 2-е изд., перераб. и доп. Колос, 1996. – 384 с.: ил. – (Учебники и учеб. пособия для студентов высш. учеб. заведений) // – С. 178.

27. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. N 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи"".

28. Прямоносова М. А., Шарыпова Н. В. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗМА И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ / М. А. Прямоносова, Н. В. Шарыпова // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002020>

29. Пиаже Ж. Экспериментальная психология. IV. Научение и память / Ж. Пиаже, П. Фресс. // Директ-Медиа, 2008. – С. 795 – ISBN 9785998903762.

30. Репина З. А., Мельникова О. А. Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии /З. А. Репина, О. А. Мельникова // Специальное образование. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-rezultatov-issledovaniya-oposredovannoy-pamyati-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-legkoy-stepenyu>

31. Рогов Е. И. Профессиональная практика / Е. И. Рогов. // ЮРАЙТ, 2015. – ISBN 9785991619011.

32. Российская педагогическая энциклопедия В 2 томах ред. кол. // Большая Российская энциклопедия, 1993-1999. – С. 1200 – ISBN 5-85270-114-9.

33. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко // 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – С. 544.

34. Урунтаева Г. А. Психология дошкольника: хрестоматия / Г. А. Урунтаева. // Академия, 2007. – С. 384.

35. Фомина Л. К. Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития / Л. К. Фомина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 191-193. // URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5103/>

36. Цыренов В. Ц. Коррекционная педагогика / В. Ц. Цыренов. – 2009. //URL:<https://www.bsu.ru/content/page/1416/27.pdf?ysclid=luh5zim1wm59277584>

37. Чайкивская М. А., Игнатъева Г. Н. Развитие памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством дидактических игр и упражнений / М. А. Чайкивская, Г. Н. Игнатъева // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2020. – № 90. – ART 600095. // URL: <http://www.kids.covenok.ru/600095.htm>.

38. Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития / В. Н. Чулков // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2001. – С. 33.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактический материал к методике «Запомни цифры» Р. С. Немова

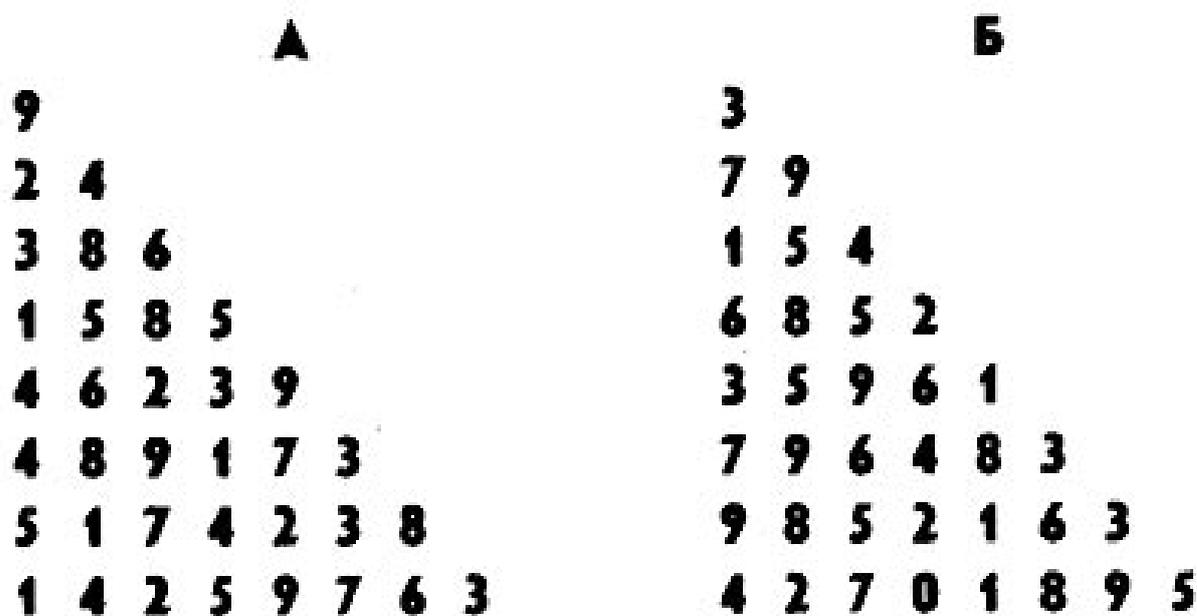


Рисунок 6 – ряд цифр, зачитывающийся в первой части методики «Запомни цифры» Р. С. Немова

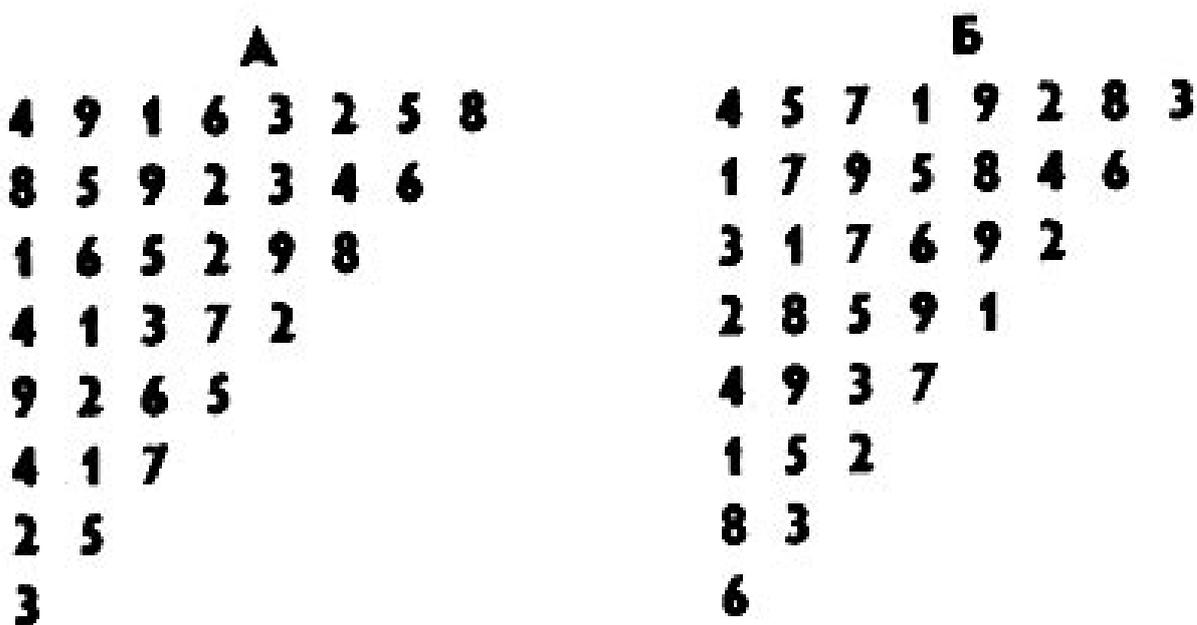


Рисунок 7 – ряд цифр, следующих в противоположном порядке – убывающем, зачитывающийся во второй части методики Р. С. Немова

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Дидактический материал к методике диагностика слухоречевой
памяти с помощью литературных текстов Т. Г. Макеевой мини-сказка
Г. Г. Сергея «Радость»**

Молодой отважный Гусь рассказывал Ёжику, как он научился летать.

— Всё так просто, – объяснил Гусь. – Однажды я запрокинул голову и посмотрел в прозрачное голубое небо. Сердце моё затрепетало от необъяснимой радости, крылья сами собой расправились, душа переполнилась счастьем... И я взлетел!