

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Студент

Л.В. Тюрина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

А.Ю. Козлова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2018г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2018г.

Тольятти 2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения	9
1.1 Особенности развития памяти у детей с нарушениями зрения	9
1.2 Психологическое сопровождение как условие развития памяти у детей с нарушениями зрения	25
Выводы по первой главе	38
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения	40
2.1 Выявление особенностей памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения	40
2.2 Содержание и организация психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения	57
2.3 Определение эффективности психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения	74
Выводы по второй главе	82
Заключение	84
Список используемой литературы	86
Приложения	90

Введение

В современной специальной психологии и педагогике проблема развития памяти у детей с нарушениями зрения является одной из актуальных и обсуждаемых. Не подлежит сомнению, что именно память лежит в основе когнитивных способностей человека и становится одним из основных условий обучения, усвоения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование личности.

Среди зарубежных исследователей, изучением данного вопроса занимались такие ученые как, А. Бине, Д.Б. Бродбент, К. Бюлер, К. Готшалд, В. Келер, П. Линдслей Г. Мюллер, А. Пильцекер и др., которые рассматривали процессы памяти, её виды, индивидуальные особенности. Основное место при этом уделяется экспликации приёмов запоминания, содействующих совершенствованию производительности процесса и установления мнемической деятельности.

Среди отечественных ученых данной проблемой занимались З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов и другие.

С помощью памяти дети учатся движениям, речи и ориентировке, образуя в памяти эталоны окружающего мира, воссоздают свой опыт. На ранних этапах развития память включена в процесс восприятия. У детей с нарушениями зрения отмечается неточность восприятия, что влияет на непреднамеренное запоминание наглядного зрительного материала. Роль памяти при различных нарушениях зрения огромна. Это объясняется тем фактом, что слабовидящий должен запоминать столько же, сколько и зрячий. Слабовидящие дети испытывают трудности при осуществлении процессов памяти: запоминании, сохранении и воспроизведении, хотя развитие их памяти происходит по общим с нормой закономерностям.

Первоначально у ребенка преобладает образная память, значение которой уменьшается с возрастом. Тем не менее, результат запоминания обычно выше при опоре на наглядный материал, так что широкое использование наглядных

средств обучения является закономерным и эффективным.

У детей с нарушениями зрения процессы памяти мало изучены, неполно и фрагментарно, невзирая на особенную роль памяти при зрительной патологии. Детям при зрительном дефекте нужно запоминать многое из того, что не требует запоминания у зрячих. Кроме этого информатизация жизнедеятельности общества, усложнение самой сути образования требуют от незрячих и слабовидящих совершенствование памяти (увеличения скорости запоминания, прочности удержания в памяти, запечатления большего объема информации на длительный срок).

Современное развитие тифлопсихологии и тифлопедагогики происходит не только в направлении тщательного изучения дефекта, но и в раскрытии концепции зрительного нарушения за счет разделения дошкольников с частичным поражением зрительного анализатора. На современном этапе дети с нарушениями зрения создают самую массовую и устойчиво пополняющуюся группу дошкольников (Б.В. Зейгарник, В.И. Лубовский, Л.И. Плаксина, Т.А. Подугольникова).

Актуальность исследования также состоит и в том, что, несмотря на широкий спектр работ, изучавших проблему развития памяти слепых и слабовидящих (Н.К. Корсакова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.), исследований, посвященных проблеме психологического сопровождения протекания и развития мнемических процессов у детей с патологией зрения, сегодня недостаточно. Эти обстоятельства определили выбор темы исследования: «Психологическое сопровождение развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения».

На основании выявленного противоречия сформулирована **проблема исследования:** каково содержание психологического сопровождения развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях дошкольной образовательной организации?

Цель исследования: определить, теоретически обосновать и экспериментально апробировать содержание психологического сопровождения

развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Объект исследования: развитие памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Предмет исследования: психологическое сопровождение развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования базируется на следующих предположениях:

– развитие памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения будет эффективным при психологическом сопровождении данного процесса в условиях дошкольной образовательной организации;

– психологическое сопровождение развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения предполагает: мониторинг развития мнемических процессов детей 5-6 лет с нарушениями зрения; индивидуальный подход при осуществлении сопровождения с учётом психологических особенностей каждого ребёнка с нарушениями зрения; комплексный характер сопровождения, включающий решение задач по развитию активной речи и осмысленности запоминания; использование средств абстрактности для развития опосредованного запоминания.

Задачи исследования.

1. На основе междисциплинарного анализа психологической, педагогической и тифлопедагогической литературы изучить состояние проблемы, определить понятийно-категориальное поле исследования.

2. Выявить особенности развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

3. Определить и проверить в процессе экспериментальной работы эффективность психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Для решения данных задач в исследовании использовались **методы:** теоретический анализ литературы, анализ амнестических данных, эмпирические методы (наблюдение, беседа, тестирование, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); методы обработки фактических

данных (качественный и количественный анализ, методы математической и статистической обработки – критерий Фишера).

Теоретическую основу исследования составляют:

– положения В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, В.А. Гиляровского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна о взаимосвязи физиологических и психологических процессов развития;

– теория системного характера нарушений мнемических процессов у детей с сенсорными, физическими и интеллектуальными дефектами Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, А.И. Зотов, А.Г. Кондратов, В.И. Лубовский, А.А. Смирнов, Л.В. Черемошкина;

– положения исследований М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой об особенностях развития памяти слепых и слабовидящих;

– положения исследований Э.С. Аветисова, Л.А. Григорян, Е.В. Замашнюк, Л.И. Плаксиной о возможностях развития памяти у дошкольников с косоглазием и амблиопией.

Экспериментальная база исследования. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад № 5 «Филиппок» г.о. Тольятти. На разных этапах в экспериментальной работе участвовали 24 ребенка из них 8 девочек и 16 мальчиков 5-6 лет, из которых 14 детей без нарушений и 14 детей с нарушениями зрения.

Основные этапы исследования. В осуществлении исследования можно выделить три этапа.

Первый этап – поисково-аналитический (2016–2017гг.). Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач, понятийного аппарата; составление программы исследования; анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы; исследование особенностей развития памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Второй этап – экспериментальный (2017–2018 гг.). Разработка и апробация содержания психологического сопровождения развития памяти у

детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Третий этап – аналитико-обобщающий (2018 г.). Обработка, анализ и интерпретация результатов проведенного эксперимента, уточнение основных выводов, обобщение, систематизация и оформление материалов магистерской диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– установлено и охарактеризовано влияние психологического сопровождения на развитие памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Теоретическая значимость исследования:

– дано теоретическое обоснование содержания, направлений и методов психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования на практике апробированных материалов:

– по диагностике мнемических процессов детей 5-6 лет с нарушениями зрения;

– реализации в условиях дошкольной образовательной организации модели психологического сопровождения развития памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Достоверность результатов исследования обеспечена проведением исследования с опорой на теоретические положения тифлопсихологии и тифлопедагогики, выбором методов исследования, адекватных целям и задачам, комплексной методикой исследования, количественным и качественным их анализом, обработкой результатов эксперимента методами математической статистики.

Апробация результатов исследования.

Материалы исследования рассматривались на научно-методических семинарах, отражены в отчетах по научно-исследовательской работе в каждом семестре, были представлены в выступлениях на секциях кафедры «Дошкольная педагогика и психология» в рамках проведения ежегодной

научно-практической конференции «Студенчески дни науки ТГУ» (2017 г., 2018 г.) а также на научно-практических конференциях различного уровня (Всероссийских, региональных, городских). Материалы исследования нашли отражение в четырех публикациях.

Положения, выносимые на защиту.

1. Организация в условиях дошкольной образовательной организации психологического сопровождения позволяет раскрыть потенциальные возможности детей 5-6 лет с нарушениями зрения и оптимизировать процесс развития памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья по зрению.

2. Психологическое сопровождение развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения включает: мониторинг развития мнемических процессов детей 5-6 лет с нарушениями зрения; индивидуальный подход при осуществлении сопровождения с учётом психологических особенностей каждого ребёнка с нарушениями зрения; комплексный характер сопровождения, предполагающий решение задач по развитию активной речи и осмысленности запоминания; использование средств абстрактности для развития опосредованного запоминания.

Глава 1. Теоретические основы психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

1.1 Особенности развития памяти у детей с нарушениями зрения

Память можно охарактеризовать как познавательный психический процесс, способность человека запечатлевать, сохранять и воспроизводить ранее пережитое, воспринимаемое и происходившее с человеком. Также память накапливает информацию об окружающем мире, служит источником приобретения необходимым ему умений, навыков и знаний, а также их применения в жизни. Сохранение и накопление предыдущего опыта дает возможность человеку обучаться и развиваться всем психическим процессам.

Мнемическая деятельность позволяет человеку связывать прошлое, настоящее с будущим тем самым способствуя постоянному совершенствованию. Память – как познавательный психический процесс можно охарактеризовать функциями запоминания, сохранения, забывания, узнавания и воспроизведения. На качество памяти могут влиять разные факторы: индивидуальные особенности личности, вид деятельности которым человек занимается и т.д. Память всех людей можно разделить на следующие три типа: наглядно-образный, словесно-логический или промежуточный (гармоничный).

Рассматривая память можно столкнуться с множеством оснований для классификаций. При их рассмотрении мы опирались на такие факторы, как характер психологической активности, характер отношения со всевозможными целями действий, степень сознательности запоминаемых образов (информации), время хранения информации.

Представим классификацию видов памяти.

Одним из оснований для классификации является включенность в процессы памяти зрительный, слуховых, тактильных анализаторов, а также подкорковых образований и сенсорных систем.

1. Образная – образы, получаются через сенсорные системы и воспроизводятся в форме представлений (зрительная, слуховая, вкусовая, обонятельная, тактильная). Чем больше анализаторов принимают участие в формировании образа, тем дольше и точнее человек помнит воспринимаемый образ.

2. Моторная (двигательная) – человек запоминает и воспроизводит движения (игра в футбол, теннис).

3. Эмоциональная – память на чувства. Это самый долговременный и субъективный вид памяти. Именно с ее помощью люди отображают чувства, испытанные ранее, которые могут менять свои значения на противоположные, а также превосходить свои подлинники по силе.

4. Семантическая, или ее еще называют словесно-логическая память. В ней содержатся слова, идеи. Можно сказать, что мысли и слова имеют прочую связь друг с другом, что определяется самим названием. По функционированию мышления в этой мнемической деятельности выделяется механическая (многократное повторение без осмысленности содержания) и логическая (основывается на применении смысловых связок между запоминаемыми объектами).

Можно также выделить еще одно основание для классификации, а именно по связям целями деятельности отмечают произвольную и произвольную память. Произвольная память не требует особых усилий и специально поставленной цели.

В произвольном запоминании участвует воля, и используются специальные приемы. Однако стоит сказать о том, что по прочности запоминания ни произвольная, ни произвольная память не имеет абсолютных преимуществ.

Следующим основанием ряд ученых считают продолжительность сохранения образов памяти. Она делится следующим образом на: мгновенную (сенсорную), кратковременную, оперативную и долговременную память.

Мгновенная (сенсорная) память позволяет удерживать данные, которые

приняли сенсорные анализаторы без анализа. Этот вид памяти, в целом не подлежит никакому воздействию.

Данный вид памяти делится на:

– иконическую (послеобразная память, представления хранятся небольшой временной отрезок после краткосрочной демонстрации предмета; быстро закрыть и открыть глаза на секунду, а потом снова их закрыть, то удержанное на десятые доли секунды изображение определит значение этой памяти);

– эхоическая память, также является послеобразной, изображения ее удерживаются в срок от двух до трех секунд, после окончания короткого воздействия на слуховой анализатор).

Кратковременная память характеризуется тем, что воспроизведение должно быть мгновенным, также предметы воспринимаются один раз и их восприятие длится небольшое количество времени. Рабочая память также отвечает на число предъявляемых обозначений, их физиологическую функцию, но никак не влияет на содержательную сторону. Можно также определить такую аксиому кратковременной памяти людей: «семь плюс-минус два». Расшифровывается эта формула так: единовременное представление каких-либо знаковых символов в рабочей памяти задерживаются только 5-9 предметов данного класса. Сохранение материала в рабочей памяти формируется примерно двадцать – тридцать секунд.

Оперативная память, сродни рабочей памяти, дает возможность поддерживать остаток образа только на время осуществления каких-либо кратковременных событий. Примером может служить систематическое получение знаков какой-либо информации с экрана монитора и сохранение в памяти до завершения всего сообщения.

Долговременная память предназначена для продолжительного хранения следов образов в сознании и дальнейшее их многократное применение в дальнейшей жизни. Она также определяет базис для устойчивых представлений. Образы, полученные из нее, реализуются неоднозначно: либо

по воле человека, либо при воздействии на определенные участки коры головного мозга (в частности при воздействии на мозг слабых электрических импульсов или при гипнотическом воздействии). Значимая же для индивида информация может храниться в долговременной памяти всю жизнь.

Необходимо также сказать, что кратковременная, или рабочая память, по своему отношению к долговременной памяти является своеобразным «блокпостом», через который образы при постоянном повторении проходят в долговременную память. Без многократного повторения информация не сохраняется. Еще есть такое определение как «промежуточная память», ей причисляют назначение «сортировальной базы»: информация, которая представляет какой-либо интерес для человека, удерживается в этой памяти на короткий временной отрезок. Если же в течение 2 минут она не будет использована, то ей грозит полная потеря.

Все виды памяти, независимо от того, к какой категории они причисляются, тесно связано между собой. Применяя несколько видов одновременно, мы улучшаем качество сохраненной и воспроизводимой информации.

Л.С. Выготский говорил о том, что «память основана на пластичности нервного вещества, то есть на его способности удерживать те изменения, которые произведены в нём». Память может классифицироваться по нескольким основаниям. Две основные функции памяти – сохранение следов нервного возбуждения и установление связи между ними (Л.С. Выготский); в полном соответствии с этим функциями мы различаем также механическую и ассоциативную память.

В данном исследовании мы поставили перед собой задачу описать и представить специфику формирования и развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Опираясь на статистические данные всемирной организации здравоохранения, косоглазие и амблиопия (нарушение бинокулярного зрения) – наиболее распространенные зрительные нарушения. В возрасте от 3 до 7 лет им

подвержено от 2 до 4% дошкольников.

Ключевым моментом разностороннего развития детей является формирование памяти и внимания. Можно сказать, что это более важно, чем получение конкретных навыков (обучение счету, письму и чтению). Результат учебной деятельности будет также зависеть от того насколько развита память.

Рассмотрим онтогенез развития мнемической деятельности ребенка.

От 0 до 1 года ребенок активно развивается. В этот временной период в основном развивается моторная память. Движения, сопровождаемые эмоциями и результатом, запоминаются лучше.

От 1 до 2 лет. На данном возрастном этапе увеличивается объем и прочность запоминания. Ребенок узнает близких ему взрослых. Можно также говорить, что первые сознательные воспоминания относятся именно к этому периоду.

От 2 до 4 лет. Процесс формирования памяти претерпевает очередные преобразования, идет закладка базиса для логического мышления. Также увеличивается объем отработанных двигательных навыков.

От 4 до 6 лет. На этом этапе развития дошкольника можно говорить о самопроизвольности запоминания, но по большей части в памяти остаются только интересные ему образы, которые побуждают сильные и яркие эмоции.

У всех детей – как с нормально развивающимся зрением, так и имеющих зрительные нарушения до пятилетнего возраста в своей основе лежит наглядно-образный вид памяти, формирующийся на основе сенсорного восприятия, а после 5 лет наступает этап словесно-логической памяти, которая позволяет применять логические связи, а также словесные обозначения.

Нельзя переоценить значение мнемической деятельности при разных видах нарушений зрительных функций. Мы знаем, что потоки информационного поля огромны, с ними бывает не по силам справиться и нормально видящим детям, что же говорить о ребенке с нарушениями зрения? Слабовидящий должен владеть таким же количеством информации, как и зрячий.

В современной тифлопсихологии изучение некоторых процессов памяти дошкольников со зрительными нарушениями определили ее усложненность и своеобразность в развитии запоминания, сохранения, узнавания.

Кроме того, в условиях специфичности протекания процесса запоминания у дошкольников со зрительными нарушениями не только страдает скорость запоминания и уменьшается объем, а также наблюдается низкий уровень осмысления запоминаемой информации. Также слабые места логической памяти неразрывно связаны с недостатками восприятия и объясняются несовершенством мышления. Однако, ограниченная степень формирования логической памяти и запоминания информации, обладающей смыслом, проходит у дошкольников с патологией зрительных анализаторов гораздо лучше, чем информация, которая не имеет смысловой нагрузки.

Можно отметить, что у таких детей временные связи образуются более медленно, чем дошкольников с нормальным зрением, а также нарушается выработка дифференцировок. Таким дошкольникам нужно больше подкреплений.

Можно говорить также о том, что нарушения зрительных функций нарушают баланс базисных нервных процессов – возбуждения и торможения, негативно сказываются на процессе запоминания, а именно на скорости.

«Закон края» (лучше всего запоминается начало и конец информации) у дошкольников с нарушением зрительных функций также нарушен. Из-за повышенной утомляемости у этих детей лучшая запоминаемость приходится на начало информации.

Из-за недостаточного объема наглядно-действенного опыта происходит задержанное формирование запоминания у таких дошкольников, об этом говорят многие ученые современности. Низкий объем, замедленная скорость и другие отклонения в процессе запоминания дошкольников со зрительными нарушениями, все же имеют вторичный характер, что объясняется даже не зрительной патологией, а провоцируемые ею проблемы в психике ребенка.

Из всего вышесказанного видно, особенности процесса сохранения и

забывания у дошкольников с нарушениями зрительного анализатора можно обуславливать и другими аспектами.

Нечетко воспринятое и закрепленное изображение имеет тенденцию быстрого распада. Значимым условием, которое влияет на время сохранения изображений в памяти, становится четкость, определенность воспринимаемого образа, для формирования которого нужно большее количество времени и множество повторений, а также конкретизация образов и логическая обработка информации.

Дошкольники с нарушением зрительных функций характеризуются высокой степенью долговременного хранения полученного материала. Возможно, это связано с тем, что образы в рабочей памяти практически не сохраняются, а сразу переходят в долговременную память. У дошкольников со зрительными нарушениями перевод в долговременную память осуществляется только значимая для них информация.

Современные исследования Санкт-Петербургской школы тифлопсихологии выявили, что изображения памяти слабовидящих при слабом подкреплении имеют установку быстро угасать. Но при этом объем осязательной памяти у них, также как и слуховой, оказывается высоким.

В отношении точности, особенности и разностороннего развития, у дошкольников со зрительными нарушениями зрительное узнавание отстает. Множество неточностей в процессе узнавания, полное не умение вычленять и охарактеризовывать качества объекта в целом – вот только некоторое количество ошибок свойственных для них.

Вычленение некоторых характеристик может говорить о низком овладении общим, особым, единичным. Отношение процесса осязательного восприятия в процедуру узнавания может свидетельствовать о его хорошем результате.

Если говорить о воспроизведении, то оно является наиболее сложным процессом отражения опыта прошлого представленного в образе отсутствующих объектов, чувств, движений, идей. И результаты

воспроизведения напрямую зависят от результатов процессов запоминания и сохранения. Именно в связи с вышесказанным дефекты фрагментарности образов, неполный объем и заторможенность их развития также являются типичным и для процесса воспроизведения.

Характер деятельности также определяет тип и вид памяти, в том числе определяет и содержание запоминаемой информации. А значит можно предположить, что принятие людей со зрительными нарушениями в разнообразную работу, а также разнообразное применение всех сохранных функций, становится несомненным фактором для всестороннего формирования всех видов памяти. Только полноценная работа всех невредимых анализаторов формирует создание смешанного типа.

Необходимыми предпосылками для формирования мнемических процессов являются: системность, четкая классификация, объединение информации, а также определение средств для четкости восприятия поврежденными зрительными анализаторами.

Исследования Г.А. Якунина и В.П. Ермакова указывают на «ту значительную роль, которую играет память при тех или иных нарушениях зрительных функций» [10, с.123]. Объясняется это тем, что слабовидящие дети запоминают столько же, сколько и зрячие. Также эти ученые указывают на те трудности, которые они испытывают при реализации основных мнемических процессов, хотя их развитие происходит по тем же закономерностям, что и у детей нормальным зрением. Среди тифлопедагогов, долгое время уживалась точка зрения, что память у дошкольников с нарушением зрительного анализатора, созревает мощнее, чем у зрячих. Одна из версий этого строилась на том, что какая-то сила высвобождалась и стремилась к торможению познавательных психических процессов, а также дополнительной работой над совершенствованием памяти. По сути, никакой разницы между памятью людей с нормальным зрением и людей с нарушенным зрением нет.

У всех детей первоначально развивается наглядно-образная память, это связано с тем, что у дошкольников все пропускается через чувства. Позже

формируется словесно-логическая память. В развитии данных видов памяти принимает непосредственное участие и память на двигательные акты. Это является необходимой базой для становления разного рода умений бытового характера и формирования таких умений как умений держать руку при написании букв, правильно произносить слова, выполнение поручений, например, полить цветы в уголке природы.

Лучше всего сохраняется в памяти, то, что вызвало положительные чувства, затронуло эмоциональную сферу. По мере того какие анализаторы включаются в работу это может как один анализатор например, зрительный, так и несколько, например, слухо-двигательный.

По материалам исследований М.И. Земцова установлено, что процессы памяти у детей с патологией зрительного анализатора имеют отличительную особенность – минимальную производительность запоминания по сравнению с нормально видящими детьми. Мнемическая деятельность таких детей имеет ряд отличий: процессы памяти разрозненные, расплывчатые, неустойчивые. Представления простые и схематичные, ребенок не может разделять существенные и несущественные признаки предмета. Улучшает продуктивность процесса запоминания также и умение пользоваться разнообразными приемами и техниками. Для того, чтобы у детей усваивался в равной мере как наглядный, так и словесный материал, требуется воспитательное воздействие, которое позволяет учесть все стороны развития личности ребенка, а также его зрительные возможности.

Отметить также следует и то, что качество заученного материала повышается, когда ребенок ищет разнообразные отличительные особенности, которые характерны для каждого предмета, находит взаимосвязь между разрозненными частями информации, предъявляемой для заучивания. Запоминанию существенно может помочь специальная подача материала: нахождение в словах рифм, вычленение из материала каких-то связей и др., а также насколько то, что говорит педагог, интересно ребенку, затрагивает его личные качества и увлечения. Например, если педагог будет красочно

рассказывать о космосе, о метеоритах и астероидах, а ребенок мечтает стать космонавтом и полететь в космос, то рассказ педагога запомнится ему на долгое время.

Как мы уже говорили ранее, память может быть кратковременной и долговременной.

Существование закономерностей кратковременной памяти играет значимую роль для отбора входящих в головной мозг ребенка образов окружающего мира.

Л.И. Солнцева говорила о том, что «у детей с патологией зрительных анализаторов выявлена высокая степень сохранения информации в долговременной памяти. Незначительная информация не удерживается в кратковременной памяти и либо забывается, либо очень быстро трансформируется в долговременную память» [26, с.147]. Это также по большей части связано с заинтересованностью, его эмоционально-волевой сферой и личностными особенностями дошкольника.

Как происходит связь памяти и зрения? Первично все образы внешнего мира проходят своеобразную «очистку» и осуществляют заимствование отличий материала. Далее этот материал переходит «в иконическую память, там образуется сам образ предмета. Процесс формирования образов в иконической памяти относят к основным процессам получения чувственной информации о предметах и явлениях окружающей действительности, подготавливающим сопоставление информации со стандартными образцами памяти. В части кратковременной памяти происходит процесс установления решения об изображениях, их категории. Примитивный анализ чувственной информации заканчивается развитием итоговых абстрактных репрезентаций» [26, с.171].

Патология зрительных анализаторов, осложняет, лимитирует, или в полной мере устраняет способности работы зрительных анализаторов, что в свою очередь сказывается и на репрезентации и на образах памяти, что не воспринималось непосредственно человеком не может быть в представлении и

памяти. Таким образом, первой значительной характерной чертой памяти детей с нарушением зрения является значительное уменьшение ее образов за счет полного или частичного выпадения и редуцирования зрительных образов.

Уменьшение образов памяти частично компенсируется из-за работы сохранных анализаторов, т.е. распространением численности репрезентаций других видов, и главным образом, осязательных, но не может быть восстановлено полностью. Нарушения или отсутствие возможности зрительно воспринимать явления и предметы окружающего мира делает недоступным для восприятия детей с нарушениями зрения целого ряда объектов, что также неполно может быть возмещено употреблением в процессе обучения моделей, макетов, рисунков и т.п.

Кроме того, уменьшение количественных образов памяти у детей с нарушениями зрения также отличается и качественными показателями. Основными особенностями мнемической деятельности являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Эти характеристики, отмечавшиеся еще А.А. Крогиусом, В.И. Рудневым, А.И. Скребицким и другими тифлопедагогами, выступают у людей с нарушением зрения в разной степени в непосредственной зависимости от условий развития зрительного анализатора и главным образом, от остроты и поля зрения, а также ряда других факторов (знаний, опыта, характера деятельности, условий обучения и воспитания и пр.), имеющих влияние на образы памяти детей с нарушениями зрения в той же степени, что и на образы памяти нормально видящих.

Л.И. Плаксина говорила о том, что «фрагментарность зрительных репрезентаций частично зрячих и слабовидящих и осязательных у незрячих находит выражение в том, что в образе объекта, как правило, отсутствуют многие значимые элементы. В итоге образ не полностью сформирован, лишен органичности, может не соответствовать отображаемому объекту. Частичность репрезентации людей с нарушением зрения четко проступает при отображении шаблонов путем лепки, рисования или моделирования, а также при

распознавании объектов» [22, с.48].

В воспроизведенных образах у детей с нарушением зрения часто отсутствуют очень важные, а зачастую и существенные детали. В отличие от обрывочности репрезентаций зрячих, «свидетельствующей о высоком уровне типичности образов и определении более значимых элементов, частичность представлений слепых и слабовидящих, что является итогом неполного чувственного знания о предмете. Недостаточно полное и некорректное отражение предметов может привести к уменьшению степени схематичности, вычленению незначительных характерных черт. Так, в лисе для слабовидящего дошкольника значимой частью является пушистый хвост, а в зайца – короткий хвост. Данная фрагментарность и ограниченная схематичность являются основанием для расхождения образа от оригинала. Несоответствие образов четко показывается при вторичном восприятии образов в ходе узнавания. Так слабовидящий ребенок может перепутать белку и лису или зайца и медведя на том основании, что у первой пары хвосты пушистые, а у второй короткие» [22, с.79].

Л.И. Плаксина говорила о том, что «в фрагментарности образов детей с нарушением зрения лежит развернутая последовательность протекания процесса осязательного или поврежденность зрительного (особенно при сильном сужении поля зрения и поля обзора, предстающий по причине уменьшения остроты зрения) восприятия. Сукцессивность и фрагментарность восприятия в большей мере преодолеваются благодаря работе мышления, а также формированию навыков осязательного и зрительного обследования объектов» [22, с.96]. «Также возможная схематичность репрезентации и при simultанном зрительном восприятии как следствие тяжелых поражений зрительного анализатора.

Схематизм, так же как фрагментарность, возникает в итоге неполного осязательного или зрительного отражения. Особенно отчетливо схематизм можно заметить при воспроизведении образов, со скудными деталями и поэтому слабо различаемых. Так, дети с нарушением зрения, не только при»

репрезентации, но и при восприятии не могут провести различие между птицами или животными одного вида, зерновыми растениями и т. п., отмечая лишь общие детали» [22, с.131].

Наиболее же значимые части, такие как: размер, цвет и пр. «остаются в тени, вследствие чего в образе памяти образуется как голая схема того или иного объекта. При всем при том, занимаясь направлением и организацией процесса восприятия у дошкольников с нарушением зрения, формируя наблюдательные способности, развивая обследовательские умения, можно справиться со схематизмом их представлений и таким образом содействовать точному и полному отражению окружающей реальности» [22, с.133].

К озвученным ранее закономерностям репрезентаций при уменьшении поля деятельности сенсорного познания непосредственно связана и скудость обобщения образов памяти дошкольников с нарушениями зрения. Не вызывает сомнения, что данный процесс синтеза позволяет, выделить существенные, характерные и абстрагироваться от эпизодических характеристик, элементов и их связей. Они тесно связаны с полнотой отражения и сенсорного опыта.

По-мнению, Л.И. Солнцевой выпадение большого числа более весомых характеристик, их частей и свойств из сферы действия восприятия и скудость чувственных умений может препятствовать формированию схематичных частных репрезентаций, при которых могут воссоздаваться наиболее значимые черты и характерные свойства предметов. Это нарушением более резко прорывается при развитии частных репрезентаций, воспроизводящие характерные черты, свойственные целому ряду объектов, которые относятся к одному и тому же виду или классу.

Преодоление трудностей в развитии синтезирования образов и развитии частных репрезентаций возможно путем расширения сферы сенсорного знания за счет принятия признака сохранными анализаторами и применения иллюстрированных материалов, вытесняющих недостижимые для осязания или ослабленного зрения объекты.

Л.И. Плаксина отмечает, что «с недостижимостью осязательно или

зрительно осознавать объекты в том или ином состоянии, как целиком, так и их выборочные характерные признаки может быть связана и такое свойство репрезентации дошкольников с нарушением зрения, как вербализм» [22, с.143]. «Вербализм представлений можно охарактеризовать как дефект отношения сенсорного и понятийного образа в сторону преимущества последнего или противоречие сенсорных элементов в вербальном определении объектов» [22, с.144]. Также это понятие можно проиллюстрировать обширным применением людьми с дефектами зрения разъяснением характеристик, в которых действуют недостижимый для осязательного восприятия свойства.

Способом для преодоления вербализма репрезентаций людей с нарушениями зрения может служить более масштабное применение иллюстрированных материалов, «применяемых для осязательного и нарушенного зрительного восприятия, формирования навыков осязания, присоединения в когнитивную деятельность всех сохранных анализаторов, обучения детей навыкам наблюдения. Очень важным моментом при этом может служить четкое применение иллюстраций», разработка технологии в которых должны быть учтены дифференциальная специфика людей с нарушением зрения. Можно также говорить о «том, что количественные и качественные сублимации, становятся заметны и при дефективных нарушениях в деятельности зрительного анализатора и не могут воздействовать на саму природу и характер репрезентаций.

Недостаточная обобщенность, вербализм, фрагментарность, схематизм и узость образов памяти детей с нарушениями зрения успешнее всего компенсируются в ходе возмещения. Представления, которые при этом у них возникают, в полной мере отражают окружающий мир» [22, с.145].

Исследования А.Г. Литвака определили сниженную эффективность процесса запоминания информации у детей с нарушениями зрения. Одной из особенностей этого процесса у детей с нарушениями зрения является меньший объем и скорость. А.Г. Литвак выявил и низкую осознанность заученной информации. К недостаткам логической памяти он относит нарушения

«восприятия, что и определяется дефектами мыслительной деятельности (разделение среди определения непосредственного содержания; также могут возникнуть затруднения с такими операциями мышления как анализ и синтез, сравнения, классификация). Несмотря на все перечисленные выше признаки, запоминание материала, содержащего смысловые связи, происходит у детей с дефектами зрения успешно.

Исследователь также проводит характерную связь для людей с дефектами зрения, а именно огромное расстояние специфических значений в объеме памяти, скорости запоминания, коэффициент смысловой и механической памяти» [20, с.118]. Эти специфические отношения могут быть объяснены разными происхождениями: сенсорным опытом, интеллектуальными качествами личности, но они напрямую не имеют связи с условиями развития зрительного восприятия. Затрудненность процесса запоминания у детей с нарушениями зрения ученые разъясняют дефектами наглядно-действенного опыта, а также недостаточностью технологий образования таких дошкольников (А.Г. Литвак). Все эти дефекты являются вторичными.

Низкий объем, недостаточная скорость и другие проблемы запоминания у детей с нарушениями зрения определены не самим зрительным нарушением, а нарушениями в психическом развитии. Несомненно, что процессы мнемической деятельности в первую очередь связаны с неполными потенциалом детей с патологией зрения вторично усваивать материал.

В.П. Жохов указывает на то, что «имеются значительные аспекты, определяющие образы памяти детей с патологией зрения при недостаточном подкреплении» [11, с.23].

Забывание усвоенной информации связано не только с низким уровнем или полным отсутствием ретрансляции, а также с низкой ценностью предмета, о котором люди с нарушениями зрительных функций способны приобрести только словесные представления. Отмечено, что существует взаимосвязь сохранности представлений от остроты зрения. Тем не менее, можно говорить о том, что «нарушения сохранения образов, являющиеся следствием недостатков

в сфере чувственного отражения, могут быть в большей степени ликвидированы при индивидуальном, наглядно-действенном образовании слепых и слабовидящих людей.

Фрагментарность образов, трудности дифференциации, выделение из всего потока информации значимых, важных свойств предметов и явлений окружающего мира в последствие проявляются при узнавании объектов» [11, с.24]. Такое качество памяти, как узнавание объектов, у людей с нарушенными функциями зрительного анализатора происходит более медленно и неполно, чем у нормально видящих, к тому же точность процесса узнавания стоит в непосредственной зависимости от остроты зрения. Например, у слабовидящих в сопоставлении с частично зрячими она увеличивается примерно в 1,5 раза.

Исследования Л.И. Плаксиной говорят о том, что отличительной особенностью слепых и слабовидящих людей становится, в том числе, и неспецифическое узнавание. Трудности при установлении идентичности образов памяти предметам восприятия обусловлены специфичностью осязательного или нарушенного зрительного восприятия. Особенности узнавания по незначительным, нехарактерным, неспецифичным признакам мы можем объяснить затруднениями, которые испытываются при вычленении значимых, существенных признаков.

А.Г. Литвак говорит о том, что во многих работах, посвященных памяти слепых и слабовидящих, «отмечается неполное и замедленное воспроизведение информации. Несомненно, что на качественной стороне этого процесса не могут не сказаться проблемы запоминания и сохранения, о которых уже было сказано ранее. Тем не менее мы можем допустить, что замедленность воспроизведения слепых говорит еще и об особенностях высшей нервной деятельности, а именно: незначительным усилением процесса торможения» [20, с.223].

«Исследования, проведенные М.И. Земцовой по компенсации слепоты говорят о том, что компенсаторные процессы в ходе всей жизни человека проходят ряд этапов и отличаются не только своей структурой, но и

иерархичностью, которая выделяется на каждом этапе развития тех психических новообразований, которые и позволяют слепому ребенку продвигаться в своем развитии. Тем не менее, переход от одного этапа компенсации к другому определяется возникновением или сменой ведущего вида деятельности и в большей мере определяет уровень развития познавательных психических процессов и свойств, которые дают возможность этой деятельности реализовываться; а также от того, какое патологическое воздействие оказывает нарушение зрительного анализатора на их функционирование и от того насколько далеко они находятся от первичного дефекта» [23, с.89].

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы: компенсаторные функции зрительного анализатора по своей природе не могут быть замещением одних функций на другие, а представляют собой создание на каждой ступени развития ребенка новых сложных систем связей и взаимоотношений сенсорных, моторных, логических структур, дающих возможность воспринимать и использовать всю информацию от внешнего мира для нормального ее отражения и поведения в полном соответствии с условиями жизни и деятельности.

1.2 Психологическое сопровождение как условие развития памяти у детей с нарушениями зрения

По результатам исследований П.И. Зинченко, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и др. можно говорить о том, что развитие зрительной образной памяти напрямую связано с опытом, достигнутым на ранних этапах развития. Зрительные патологии значительно ограничивают приобретения этого опыта.

Дошкольники со зрительной патологией с трудом опознают контуры предметов и их формы. Они часто затрудняются в дифференцировке по внешним признакам.

Затруднения вызывает также вычленение главных и второстепенных признаков предмета. В результате этого ребенок запоминает и повторяет материал лишь по отдельным характерным признакам объекта, чаще не существенным. Так же отмечаются трудности в оценке пространственного местоположения предметов.

Принятая Правительством Российской Федерации Концепция усовершенствовании российского образования на период до 2010 г. характеризует основные цели и задачи, по решению которых необходимо определение новой модели психологического сопровождения. Характерной чертой формирования модели сопровождения на данном этапе развития общества является потребность в нахождении решения задач сопровождения дошкольника с нарушением зрения в условиях совершенствования системы образования, необходимость в перестройке его структуры и содержания. Основная цель изменения сопровождения дошкольников с патологией зрения – предоставление качественного образования в Российской Федерации, которое не только дает высокий уровень подготовки дошкольников с нарушениями зрения к обучению в школе, но и воспитывает ребенка с нарушением зрения. Целесообразно говорить о том, что уровень готовности всех участников системы образования принять модель психологического сопровождения не может быть определена границами успешной социализации дошкольников с патологией зрения, а также применением здоровье сберегающих технологий.

В системе образования РФ определяется такая модель, которая поможет и поддержит дошкольника в воспитательно-образовательной деятельности – психологическое сопровождение. Сопровождение – это метод, который позволяет создавать предпосылки для осуществления дошкольниками принятия решения в разных ситуациях жизненного выбора. Для реализации права свободного выбора нужно дать ребенку возможность останавливаться на правильном решении выхода из проблемной ситуации, учить вырабатывать план решения и делать первые шаги.

В дошкольной образовательной организации приобретение высоких показателей уровня мнемической деятельности и эффективности развития замещающих механизмов возможно только при условии проведения комплексной диагностики реального уровня развития высших психических функций, а именно развития мнемической деятельности дошкольника с нарушениями зрения, а также исследования и разработки результативной модели психологического сопровождения развития и реализации адекватной помощи дошкольникам со зрительной патологией.

Дошкольный возраст – это сензитивный период для осуществления компенсаторных возможностей дошкольников с нарушениями зрения, ребенок не только должен освоить предпосылки универсальных учебных действий, но и овладеть специфическими способами социально-бытовой ориентировки, коммуникативных, мотивационных и деятельностных свойств личности.

Специальная психология определяет своей приоритетной целью при работе с дошкольниками с нарушениями зрения проведение стандартизированной диагностики развития мнемических процессов, базирующих на подведении ребенка с патологией развития зрения к «норме». Дошкольникам с патологией в зрительном анализаторе в ДОО обеспечивают облегченное положение. В результате, у ребенка с нарушением зрения складывается убеждение в том, что он не может быть равноправным членом общества, что само по себе может привести к высокой фрустрации. Дошкольники плохо адаптируются к обстоятельствам школьного обучения.

Анализируя психологические источники и новейшие практики, мы смогли определить противоречие между увеличивающейся необходимостью в улучшении адаптации детей с нарушениями зрения и результативности развития их мнемической деятельности и обязательными способами эффективной диагностики таких дошкольников. В свете инклюзивного образования ощущается недостаток в практических рекомендациях для педагогов и родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Глубина и характер нарушений зрительного анализатора сказываются на формировании всей чувственной системы психической деятельности дошкольника, «характеризуют основной путь когнитивного познания окружающего среды, точность и полноту восприятия внешних образов, определяют формирование личности в целом.

Вовремя оказанная и эффективная психологическая помощь учителей-дефектологов и педагогов-психологов во многом определяет какие психические процессы будут развиты у дошкольников с нарушениями зрения» [25, с.70].

Основные виды нарушения зрения у дошкольников – это гиперметропия, миопия, амблиопия, астигматизм и различные виды косоглазия.

При создании коррекционно-развивающей среды учитываются:

- структура первичного нарушения и проблемы, начинающиеся у детей при взаимодействии и ориентации в окружении;
- обеспечение комплексного подхода во взаимосвязи медицинских и психолого-педагогических средств коррекции.

То есть, в образовательных организациях должны быть созданы такие условия, которые обеспечат взаимосвязь лечебно-восстановительной работы с задачами коррекционно-компенсаторной работы:

- оснащение спален и групповых комнат разнообразными зрительными тренажерами;
- для развития сенсорного восприятия дошкольников необходимо осуществлять тщательный подбор дидактических игр и игрушек.

При планировке расположения пособий необходимо учитывать, где будут размещены разнообразные зрительные тренажеры: схемы Базарного, различные лабиринты. Работа с данными тренажерами развивает мышцы глаза, способствует точности движений, а также формирует красивую осанку.

Дошкольники с нарушением зрительного анализатора, плохо ориентируются в макропространстве, также есть проблемы в развитии общей и мелкой моторики. Поэтому они нуждаются как в занятиях по физической культуре, так и в специально подобранном комплексе лечебной физической

культуры, а также в разнообразной двигательной деятельности в течение всего пребывания в ДОО.

Тифлопедагог и воспитатель ведут совместную работу по развитию зрительного восприятия ребенка не только на занятиях, но в повседневной жизни ребенка. Тифлопедагог проводит консультации со всеми специалистами детского сада, особое внимание уделяя специфике развития каждого ребенка. Также он является бесценным помощником для родителей.

При подборе игр и пособий на развитие сенсорного восприятия, учитывают следующее: цветное изображение; четкий контур изображений; отсутствие лишних деталей; игрушки должны быть подобны реальным объектам и по внешнему виду и по цветовой гамме.

В специально организованном коррекционном уголке должны быть представлены все материалы для занятий с детьми с нарушениями зрения: игры по развитию цвета (бассейн для пальцев, найди домик по цвету, ожерелье для мамы, разнообразные игры с цветными прищепками), формы (узор из геометрических фигур, подбери кукле посуду, найди заданные предметы в комнате), величины (сравни елочки, какие разные матрешки, повтори узор), социально-бытовой ориентировке, а также развития пространственной ориентировке и зрительно-моторной ориентировке, по возрасту детей (используется приём наложения), блоки Дьенеша, различные виды мозаик, конструкторов.

По рекомендации офтальмолога, в зависимости от зрительной нагрузки, подбирается мозаика и конструктор по величине деталей. Таким образом, работа с подобными играми является тренировочным комплексом в помощь к лечению.

Для развития периферического зрения, координационных способностей, глазодвигательных функций и глазомера используются подобные игры: скатывание шара с горки, скользящие фигурки т.п.

Дети с нарушениями зрения обладают определенной спецификой развития. У них наблюдается снижение осязательной чувствительности и

моторики пальцев. Вследствие малоподвижности в разных видах детской деятельности у многих дошкольников отмечаются вялость мышц рук или слишком высокая их напряженность. Поэтому особое внимание обращается на формирование мелкой моторики и ориентировки в пространстве. Должны быть разработаны комплексы коррекционно-развивающих занятий, которые содержат многообразие движений, пальчиковую и зрительную гимнастику, физкультминутки, дидактические игровые упражнения, досуговые мероприятия.

Для разработки общей моторики и зрительно-двигательной координации используется материал с учетом зрительного дефекта:

- «Кольцеброс» и «Шароброс» – для детей с расходящимся косоглазием, взгляд таких детей должен быть направлен вниз;
- «Кегли» и «Дартс» – для детей со сходящимся косоглазием, взгляд таких детей должен быть направлен вверх или вдаль;
- Крупные и средние мячи – для детей с близорукостью;
- Мелкие мячи – для детей с дальнозоркостью.

Как мы уже говорили ранее, не подкрепленные образы достаточно быстро исчезают из памяти дошкольника с патологией зрительного анализатора. Временной интервал, например, несколько месяцев негативно отразится на уровне формирования дифференцированности и адекватности образов-эталонов. Другими словами, нарушение зрительного восприятия приводит к отклонениям зрительной образной памяти.

Определено также, что сохранение образов в памяти полностью зависит от остроты зрения. У слабовидящих детей также имеют свои особенности процессы узнавания и воспроизведения.

На современном этапе развития тифлопедагогической науки, можно говорить все же о целостной системе развития высших психических функций, а также свойств личности. В эту систему включаются:

- представления о себе самом, отношение к своему дефекту, отношение к другим людям;

– развитие мнемических процессов.

«Эти отношения составляют базовые структуры личности, такие, как образ своего «Я», направленность личности и ее временная перспектива, отношения с другими.

Детям с нарушениями зрения необходимо постоянное консультирование в офтальмологической клинике, правильный подбор оптических средств коррекции зрения, дозированные учебные нагрузки.

Важное значение имеет компенсация функций поврежденного органа за счет деятельности других анализаторов. Компенсация дефекта происходит в условиях специально организованного образования, при котором процесс образования направлен на максимальное целостное развитие каждого ребенка с нарушенным зрением» [25, с.119]. Педагогу-психологу необходимо принимать активное участие в организации коррекционно-образовательного процесса. Основными направлениями деятельности педагога-психолога, работающего с детьми с нарушениями зрения в ДОО, являются следующие:

– анализ анамнеза индивидуального развития каждого ребенка с нарушением зрения. Анамнез дошкольника с нарушениями зрения делает доступным выяснение причины его возможной социальной дезадаптации;

– проведение диагностики каждого дошкольника с патологией зрения. При работе с такими детьми нужно овладеть целым комплексом психологических методик исследования;

– по результатам психолого-педагогической диагностики педагог-психолог совместно с тифлопедагогами, воспитателями и родителями составляет адаптированную образовательную программу развития для каждого дошкольника с патологией зрения, в которой учтен уровень его возможностей, желаний и интересов.

– реализация постоянного контроля над выполнением разработанной адаптированной образовательной программой, непосредственными достижениями и уровнем развития дошкольника. Ребенку со зрительной

патологией необходима помощь в течение всей жизни, однако с процессом взросления процессы адаптации и коррекции будут меняться.

- проведение коррекционных тренингов для развития мнемической деятельности старших дошкольников и повышения уровня развития всех видов памяти у детей с нарушениями зрения;

- разработка плана мероприятий, направленных на социальную адаптацию, с привлечением к сотрудничеству других образовательных организаций.

Совокупность данных направлений формирует систему психолого-педагогического сопровождения процесса развития детей с нарушениями зрения. Только в результате специально организованной и целенаправленной деятельности педагога-психолога дети с нарушениями зрения достигают относительно высоких результатов в развитии мнемической деятельности, приобретают положительные черты личности, необходимые для активного участия в жизни общества.

В конце XX века внимание тифлопедагогов было сконцентрировано на проблеме исследования познавательной сферы детей с нарушениями зрения, специфики их воспитания и обучения, развитие навыков ориентировки в пространстве. В этой области на современном этапе развития науки, достигнуты значительные успехи. Несмотря на это протекание некоторых процессов памяти до сих пор остаются недостаточно исследованы и ощущается заметный недостаток в методах и приемах по развитию и совершенствованию мнемических процессов у детей с нарушениями зрения. В России дети с особыми образовательными потребностями достаточно долго воспитывались в специальных дошкольных образовательных учреждениях.

Посещение дошкольника с нарушениями зрения специализированных групп, впоследствии, переход в школу-интернат, где конечно с одной стороны создаются все условия для развития ребенка, а с другой не позволяют детям социализироваться, в дальнейшем может стать непреодолимой преградой. Воспитанники школы-интерната редко вступают с ними в социальные связи.

Детям с нарушениями зрения очень непросто социализироваться в коллективе сверстников и поэтому большое значение тифлопсихологи придают воздействию коллектива. Это также является и неперенным условием компенсации зрительного нарушения, а именно межличностные связи, социально-ролевые установки, развитием адекватной самооценки, а также отношение к труду.

Одним из непреложных законов в тифлопедагогике и тифлопсихологии до настоящего времени был принцип коррекционного обучения и воспитания, и это считалось основным путем интеграции и реабилитации слепых и слабовидящих. А.Г. Литвак считает, что в данный момент времени коррекционный процесс, должен проходить исключительно мягко и безболезненно для дошкольника.

Научно доказано, что зрительные патологии не могут стать непреодолимым препятствием для благополучной социализации дошкольников со зрительными патологиями и их нормально видящих сверстников. Именно постоянное общение слепого и слабовидящего ребенка с нормально видящими ровесниками является главным условием приобретения социального опыта.

По зарубежному аналогу наши образовательные учреждения успешно применяют систему инклюзивного образования, которая уже показала свои положительные стороны. Конечно, здесь мы сталкиваемся с проблемой нехватки грамотных кадров, способных проводить грамотную работу по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В процессе инклюзии дети с нарушениями зрения не только смогут лучше социализироваться, приобрести новые зрительные представления. Это даст и нормально видящим детям пример толерантности, сочувствия и соучастия.

Существуют разные модели и системы интегрированного обучения. Ребенок посещает обычный детский сад, а процесс обучения целиком построен на адаптированной индивидуальной программе. Либо ребенок посещает специализированные группы для детей с нарушением зрения, где ему

оказывается как офтальмологическая, так и специально-коррекционная помощь.

В своих работах Л.И. Солнцева дает обоснование следующему интегрированному обучению. Один вид – дошкольники проживают в интернате, а учатся в простой школе. Конечно, здесь необходима серьезная подготовка учителей к специфике ребенка с нарушением зрения, а также специально организованная среда для незрячего или слабовидящего. Другой вид интеграции – временная. Дети живут и учатся в интернате, а некоторую деятельность проводят со зрячими детьми. Например, совместное проведение концертов, посещение развлекательных мероприятий и т.д. Трудностей в воспитании и обучении ребенка с нарушением зрения невозможно избежать, но если отталкиваться от следования определенным условиям, то педагогический процесс будет успешным и плодотворным.

Из всего вышесказанного мы можем сделать следующее заключение, что на современном этапе развития человека встает вопрос о том, что разрозненность педагогической и психологической помощи не дает ребенку полноценно развиваться и формироваться. Поэтому мы считаем необходимым выстраивать комплексную систему психологического сопровождения дошкольников с нарушениями зрения в системах педагог – ребенок, педагог – родитель.

Несомненно, что те условия, которые необходимо создать в ДОО, складываются из возможностей дошкольников со зрительными нарушениями, позволяют применять все компенсаторные механизмы для восстановления зрительных функций. Дошкольники с нарушением зрительных функций значительно отличаются от их нормально видящих сверстников как по скорости усвоения информации, так и по уровню работоспособности. По большей части это обусловлено тем, что ориентация нарушения зрительного анализатора зависит от причины нарушения и индивидуальных особенностей ребенка.

При решении родителей отправить ребенка в ДОО необходимо узнать, как будет проходить педагогическая коррекция, есть ли в данной организации тифлопедагоги.

При поступлении ребенка в детский сад всеми специалистами оцениваются его офтальмологические и психолого-педагогические особенности. При глубоких нарушениях зрения дошкольники основной материал воспринимают через слуховые анализаторы, поэтому речь педагога должна отличаться четкостью и выразительностью. Кроме этого педагогу, работающему с дошкольниками с нарушениями зрения необходимо соблюдать ряд рекомендаций.

1. Очень важно комментировать все свои действия: что в данный момент он делает, какие действия в продуктивной деятельности необходимо выполнять.

2. Работу по развитию речи нужно проводить не только в процессе НОД, но и в течение всех режимных моментов, так как для многих дошкольников с нарушенными зрительными функциями характерен вербализм. Этот феномен можно объяснить тем, что практический опыт у таких детей незначительный, из-за несформированности конкретных представлений, потому что они знают о некоторых явлениях и предметах окружающего мира лишь со слов взрослых. Например, они не представляют, как облака заслоняют от нас солнечные лучи, не могут увидеть лунную дорожку на воде и т.п.

Конечно, существенно облегчает работу тифлопедагогов и педагогов-психологов возможность применения специализированных пособий, ставящих своей целью стимуляцию осязательных анализаторов и активизацию зрительно-осязательного восприятия дошкольника с нарушением зрительных функций, что играет значительную роль в любой образовательной деятельности. Учитывая, что многие предметы слепые и слабовидящие дети никогда не видели или видели лишь их очертания, нужно строить личностно-ориентированную коррекционную работу, чтобы все сохранные органы чувств взаимодействовали с изучаемым объектом.

Известно, что существует определенный дефицит специальных коррекционно-развивающих пособий. В таком случае их следует специально изготавливать. Постоянное наблюдение за деятельностью дошкольников со зрительными патологиями, диагностика всех познавательных психических процессов, а также развитием эмоционально-волевой сферы должен быть неотъемлемым условием работы педагога-психолога в ДОО, именно эти шаги позволят детям успешнее социализироваться в мире зрячих.

Конечно в нашем огромном мире у таких детей много того, что способно вызвать тревожность или даже фрустрацию. Поэтому необходимо вести планомерную и целенаправленную работу по ознакомлению ребенка с новым предметом или подготовку к какому-либо событию. Именно поэтому нужно четко выстраивать работу по социально-бытовой и пространственной ориентировке. Эту работу может проводить как тифлопедагог, так и педагог-психолог.

Для дошкольника с нарушенными зрительными функциями осязательное ознакомление с незнакомым предметом тоже судя по всему будет специальным: необходимо учить вычленять и выделять основное, проводить анализ и синтез. Мы уже говорили, что у детей с нарушением зрения страдает социализация и вместе с ней не сформированы и коммуникационные навыки (они не умеют выслушивать собеседника, не вступают в диалог). Ребенок очень хочет общаться, но он не знает, как правильно вести диалог, и такое поведение не вызывает ответного эмоционального отклика у собеседника. В немалой степени это связано с тем, что у них недостаточный опыт общения, и в этом случае необходима грамотная помощь педагога-психолога. Он должен с помощью учителя-логопеда и воспитателя четко простроить работу по формированию у дошкольника необходимых коммуникативных навыков.

Исходя из всего вышесказанного можно говорить о том, что только с помощью общих усилий и партнерскими отношениями с родителями мы сможем добиться положительной динамики в полноценном развитии ребенка. Очень

часто родители закрываются в своей «скорлупе» и не видят пути выхода из этого состояния.

Также немаловажным фактором развития памяти является включение дошкольника во всевозможные мероприятия. Вместе сходить в краеведческий музей, в кукольный театр, на экскурсию в парк – все это возможно и должно быть осуществляемо, однако, для успешности прохождения данных мероприятий важна кропотливая предварительная работа. Можно также подготовить ребенка в качестве экскурсовода и это тоже будет служить повышению его самооценки и положительной оценки со стороны зрячих ровесников. Говоря о том, что дошкольник с нарушениями зрения является полноправным членом общества нельзя забывать и о том, что и зрячим есть чему у него поучиться и поэтому необходимо развивать также и эти качества.

Несмотря на несомненную значимость организации комфортной атмосферы в той группе, куда поступает ребенок с ограниченными возможностями здоровья в обязанности педагога-психолога вменяется оформление и ведение индивидуальных программ на каждого ребенка, где прописывается не только офтальмологический диагноз дошкольника, а также индивидуальные показатели зрительного развития: как видит ребенок, краткая характеристика его диагноза, а также состояние его эмоционально-волевой сферы. Также должна вестись углубленная работа по развитию всех высших психических функций, в том числе и памяти. Конечно, развивать память нельзя без развития восприятия, мышления, воображения и речи. Резюмируя, хочется еще раз подчеркнуть, что работа должна проводиться не корректируя слабые стороны дошкольника, а опираясь на то, что у него сохранно и в чем он силен.

Также важно участие ребенка со зрительными нарушениями во всех сферах жизни ДОО: физкультурно-оздоровительные мероприятия, продуктивной деятельности, участие в элементарном бытовом труде. Педагогу-психологу необходимо давать предложения по применению дополнительных средств, которые могут помочь каждому дошкольнику с нарушением зрения чувствовать свою значимость в коллективе.

Одним из главных условий психологического сопровождения дошкольника с нарушением зрения является развитие сенсорной сферы. Самопроизвольное изучение окружающего мира и попытки получить из него информацию ни к чему не приводят, либо ребенку приходится затрачивать значительно больше силы. Тифлопсихология подтвердила потребность личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию детей с разной остротой зрения. Необходимо также проводить четкий анализ специфических черт каждого ребенка при познании им окружающего мира. Так как у дошкольников недостаточно практических знаний о внешнем мире, о многом они не имеют представление, часть знаний не соотносится с реальностью. Даже при достаточном объеме активного и пассивного словаря у них нет четкости образов.

Выводы по первой главе

Таким образом, анализ теоретических основ исследуемой проблемы позволил раскрыть особенности развития памяти у детей с нарушениями зрения, а также рассмотреть психологическое сопровождение как условие развития памяти у детей с нарушениями зрения.

У дошкольников с нарушением зрения отмечаются:

- низкий уровень осмысленности запоминания;
- нарушение баланса базисных нервных процессов;
- задержанное формирование запоминания;
- образы памяти имеют тенденцию к распаду;
- вербализм преставлений;
- неспецифическое узнавание.

В дошкольной образовательной организации достижение высоких показателей уровня мнемической деятельности и эффективности развития замещающих механизмов у детей с нарушениями зрения осуществимо только при условии проведения комплексной диагностики реального уровня развития

высших психических функций, а также разработки и реализации модели психологического сопровождения развития и адекватной помощи дошкольникам со зрительной патологией.

Таким образом, детям старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения требуется психологическое сопровождение для развития мнемических процессов, а также для формирования предпосылок универсальных учебных действий.

На основе междисциплинарного анализа психологической, педагогической и тифлопедагогической литературы мы изучили состояние исследуемой проблемы, определили понятийно-категориальное поле исследования. А также уточнили собственное понимание процесса психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Глава 2. Экспериментальная работа по реализации психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

2.1 Выявление особенностей памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Эксперимент проводился на базе старших групп МБУ детского сада № 5 «Филиппок» г.о. Тольятти. На разных этапах в экспериментальной работе участвовали 24 ребенка из них 8 девочек и 16 мальчиков 5-6 лет, из которых 14 детей без нарушений и 14 детей с нарушением зрения. Умственное развитие у всей выборки в пределах возрастной нормы, без каких-либо отклонений.

Целью констатирующего эксперимента исследования стало выявление особенностей развития памяти и протекания мнемических процессов у детей 5-6 лет.

Цель была конкретизирована следующими задачами:

- выбрать и адаптировать диагностические методики по мониторингу уровня развития памяти у дошкольников со зрительными патологиями;
- обеспечить требуемые обстановку для проведения диагностики;
- реализовать мониторинг уровня развития памяти у дошкольников со зрительными патологиями старшего дошкольного возраста;
- выполнить количественный и качественный анализы итогов обследования и интерпретировать их;
- определить дальнейшее планирование коррекционно-развивающих мероприятий.

Данная выборка объясняется тем, что наука на современном этапе развития ведет изучения разного рода зрительных нарушений. В настоящее время все больше дошкольников с амблиопией и косоглазием посещают

дошкольные образовательные организации Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.В. Замашнюк, Л.И. Плаксина.

Представленные в нашем исследовании диагностические методики были разработаны для дошкольников с нормальным зрением, поэтому весь стимульный материал был адаптирован и стал допустим для диагностирования детей с нарушениями зрения.

Л.П. Григорьева и С.В. Сташевский выделили психологические и физиологические требования к проведению занятий по развитию зрительного восприятия, которые должны быть соблюдены и при обследовании дошкольников со зрительной патологией [7, с. 67].

Контраст демонстрируемых предметов и картинок эквивалентности с задним планом не может быть меньше 60-100%. (например, черные рисунки на белом листе). А также дети лучше соотносят залитые рисунки, чем не заполненный силуэт.

При выборе наглядных пособий для диагностики дошкольников со зрительными нарушениями обращалось внимание на некоторые положения, которые должны были учитываться педагогом-психологом при отборе и адаптации диагностических методик для нормально видящих детей, а именно: соблюдение в изображениях четких пропорций по величине в полном согласии с их реальными размерами и цветами.

Величина объектов определяется в зависимости от двух факторов – возрастного и зрительного. Требования к возрасту точно такие же, как и для нормально видящих дошкольников. Работа велась согласно рекомендациям врача-офтальмолога и в зависимости от характера поражения зрительного анализатора. Стимульный материал предъявлялся с расстояния не более чем 30-33 см от глаз ребенка.

Масштаб перцептивного поля представляемых изображений был от 0,5 до 50 градусов. Угловой масштаб рисунков – колебался в пределах 3-35 градусов. Дистанция до глаз устанавливалась индивидуально для каждого ребенка (20-30

см). Изображения демонстрировались под углом от 5 до 45 градусов относительно линии зрения.

Фон также был лишен деталей не нужных при выполнении заданий. В противном случае могли бы возникнуть трудности при опознавании его качественной стороны в целесообразности с обследуемой функцией. В цветовой гамме использовались желто-красно-оранжевые и зеленые тона. Насыщенность цвета – до 0,8-1,0.

Перед проведением диагностики с дошкольниками формировался благожелательный свободный настрой. Все задания предлагались детям как игры. Игровая атмосфера давала возможность детям расслабиться, и уменьшала тревожность ситуации. Если дошкольник переживал, не хотел отвечать, со стороны экспериментатора оказывалась эмоциональная поддержка (приобнять, погладить ребенка по голове и спокойным голосом выразить уверенность, что он отлично справится со всеми играми). При мониторинге развития памяти неукоснительно соблюдались общие требования к диагностическому обследованию:

1. Диагностика осуществлялась в кабинете педагога-психолога индивидуально. Мониторинг по времени занимал от 10 до 20 минут, в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.

2. На всем протяжении диагностики нами велись подробные протоколы, в которых записывались все ответы, комментарии ребенка, а также его поведение. Во время мониторинга дошкольнику не делали замечаний по правильности ответов, не давали комментарии его ответам. Когда ребенок отвечал правильно, он получал хвалебный отзыв педагога-психолога, если в ответе ребенка была неточность или он был неверен, то начинали выполнять другую методику. Требования к речи также соблюдались педагогом, а именно, тон был спокойный, дружелюбный, речь четкая и понятная. С ответом дошкольника не торопили, когда он думал, просто ждали. В случае если дошкольнику не удавалось найти правильный ответ, ободряли его и выполняли новую методику.

3. Инструкции ко всем методикам были одинаковы для всех.

4. Обследование проходило в два-три захода. Индивидуальную диагностику проводили в 2-3 приема. Если дошкольник не реагировал на наши слова, обследование немедленно прерывалась. Диагностику возобновляли на следующий день.

Все результаты обследования дошкольников записывались в протокол.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Методики
Уровень развития зрительной памяти	Методика 1 «Запомни рисунок» (Л.И. Плаксина)
	Методика 2 «Палочковый тест» (К. Гольдштейн, Б. Ширер).
Особенности протекания мнемического процесса узнавания	Методика 3 «Узнавание фигур» (Н.А. Бернштейн)
Уровень продуктивности процесса воспроизведения	Методика 4 «Запомни и расставь точки» (Л.И. Плаксина)
	Методика 5 «Исследование образной памяти» (Л.А. Ясюкова)

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей памяти детей 5-6 лет с нарушениями зрения (на момент начала экспериментальной работы возраст детей – 5 лет) и детей без зрительной патологии. На данном этапе разработан критериально-диагностический инструментарий, представленный показателями и диагностическими методиками (таблица 1).

Остановимся на более подробном описании проведения и анализа диагностических заданий констатирующего эксперимента.

Диагностическое задание 1 «Запомни рисунок» ставит цель определить уровень запоминания зрительных образов. Сначала дошкольникам давалось на запоминание три геометрических фигуры, потом увидеть их среди других фигур, разложенных в случайном порядке, за определенное количество времени.

Дошкольникам дают картинку и дошкольникам дается следующее

описание задания: «На картинке ты видишь 3 разные фигуры. Попробуй запомнить их, а потом увидеть их на другой картинке, которую я тебе сейчас покажу. На этой картинке, помимо 3 ранее продемонстрированных тебе рисунков, есть и еще 4 таких изображений, которые ты еще пока не видел. Попробуй увидеть и продемонстрировать на втором изображении только те рисунки, которые ты видел на первой из картинок». Время демонстрации стимульного материала составляет тридцать секунд. Потом это изображение удаляют от глаз дошкольника и вместо этой картинке показывают ему 2 картинку. Обследование происходит до того времени, пока дошкольник не увидит и не назовет все рисунки, но не дольше чем 1,5 мин.

Результаты выполнения этого задания можно разбить по уровням сложности. Высокий уровень – узнаваемость всех трех фигур за время меньше 45 секунд или двух – трех фигур потратив на это от 45 до 55 секунд. Средний уровень – дошкольник нашел две – три фигуры за 55 – 65 секунд. И низкий уровень ставился дошкольнику, если он смог найти одну или две фигуры за 65 – 75 секунд или не увидел ни одной фигуры в течение 90 сек и более.

Эти результаты мы представили в таблице 2.

Таблица 2– Количественные результаты по диагностическому заданию 1 «Запомни рисунок» (Л.И. Плаксина)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	4	29%	1	7%
Средний	4	29%	10	71%
Низкий	6	42%	3	22%

Результаты полученных данных фиксировались нами в протоколе в приложении Б.

В контрольной группе Настя Б., Эмиль Э. отказались выполнять задания, а Марк П., Матвей Ц., Мирон Е. не смогли найти не одну фигуру в течении 90 секунд.

Миша Г. и Сережа Б. нашли 2 фигуры на 55 и 61 сек. соответственно, а Тимофей Е. и Матвей В. Нашли три фигуры за 64 и 58 сек. соответственно.

Лучше всех с заданием справились Даша Н. и Герман К. они узнали все три фигуры за 40 и 36 сек. соответственно, а также Маша К. она нашла фигуры за 48 сек.

В экспериментальной группе мы видим следующие результаты.

Не справились с заданием Алвард К., Эвелина М. и Ксюша К. они жаловались на сложность задания и требовали помощь экспериментатора, в итоге в отведенное время девочки не уложились.

Хорошо показал себя в этой методике Егор В. Он прослушал инструкцию и с первого раза стал четко и грамотно выполнять задания. Все три фигуры он нашел за 40 сек.

Остальные дети экспериментальной группы нашли все три фигуры в срок от 55 до 65 сек. Они с интересом выполняли задания.

Из представленной информации можно сделать следующий вывод:

Высокий уровень продуктивности запоминания продемонстрировали 29% детей контрольной группы и 7% детей экспериментальной группы. Они нацелены на результат, целенаправленно выполняют работу. Дошкольники удерживают внимание на протяжении всего задания, применяют все мнемические процессы. Дети могут применить разные средства по группировке фигур: от формальных (по форме), до смысловых. Всю информацию воспроизводят в том же порядке, что и заучивали, т.е. используют логическое припоминание. Припоминание во внешней речи носит развернутый характер, но бывает, что в нем можно обнаружить и свернутый процесс припоминания. Также необходимо отметить критичность по отношению к своим возможностям, это показывает высокий уровень развития самосознания.

На среднем уровне удалось выполнить данное задание 29% контрольной группы и 71% экспериментальной группы. Дошкольники с нарушением зрения, показавшие средний уровень продуктивности мнемического процесса запоминания применяют механическое запоминание, они называют

геометрические фигуры, указывают на них пальцем, порядок повторения изменяют по рядам: как в прямом, так и в обратном направлении и т.п. Процесс припоминания механизирован, дети пытаются припомнить, какой фигуры еще не хватает. Задания выполняются с интересом.

42% и 22% дошкольников не справились с заданием совсем или частично. Дошкольники, показавшие низкий уровень, не заинтересованы в выполнении задания, относятся к нему формально. Бегло ознакомившись с представленным им материалом, стремятся быстро ответить, не вдаваясь в суть предлагаемого задания.

Задания выполняются формально и дети не делают попыток качественно выполнить представленную им методику.

Диагностическое задание 2 «Палочковый тест»

При выполнении «Палочкового теста» у дошкольников выявлялся уровень запоминания зрительных образов. Ребенку предлагалось по памяти воспроизвести из палочек разной длины шесть фигур. Фигуры предъявлялись по очереди, как образцы. Обучение проводится на первых трех фигурах, в дальнейшем образец демонстрируется от трех до пяти секунд. Палочки детям предлагались разной длины, и давалась следующая инструкция: «посмотрите на эту фигуру внимательно, а после того, как я ее уберу, постарайтесь по памяти построить точно такую из своих палочек». Правильное воспроизведение фигур №4,5,6 оценивалось в 2 балла, при искажении размеров – в 1 балл, при других ошибках – 0 баллов. Уровни оценивания определяются следующим образом:

– высокий уровень ставился ребенку, если он выполнял задание без ошибок или немного искажал размеры фигур №7,8,9;

– средний уровень получали дошкольники, которые немного нарушали симметрию или же слегка искажалась форма изображения, либо ребенок искал помощь педагога;

– низкий уровень получали те работы, где отмечалась примитивность фигур, некая нечеткость линий, а также, если искажалась форма изображения и имела место инверсия изображения.

Результаты данного исследования нами были занесены в таблицу 3.

Таблица 3 – Количественные результаты
по диагностическому заданию 2 «Палочковый тест»
(К. Гольдштейн, Б. Ширер)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	3	22%	-	-
Средний	5	36%	8	57%
Низкий	6	42%	6	43%

Полученные данные фиксировались нами в протоколе в приложении В.

Проанализируем данную методику более подробно.

В контрольной группе не справились с заданием следующие дети Эмиль Э., Миша Г. и Матвей Ц. они ссылались на трудность задания, работали без интереса и соответственно не смогли выполнить задание правильно. Мирон Е. допускал инверсию изображения, а Тимофей Е. допускал нечеткость в рисовании фигур.

Средний уровень показали Марк П., Сережа Б., Наташа К., Даша Н., Матвей В. хорошо справились с заданием.

На высоком уровне справились с заданием Настя Б., Маша К. и Герман К. – эти дошкольники самостоятельно, четко и правильно справились с заданием.

В экспериментальной группе мы увидели следующую тенденцию: не смогли справиться с заданием следующие дошкольники: Алвард К., Дима Ж., они допускали инверсию фигур, Эвелина М., Ксюша К. нечетко передавали изображение. А Ярослав Ц. и Назар Б. говорили, что они не успели запомнить все фигуры.

Справились с заданием на среднем уровне следующие дошкольники: Семен М., Святослав К., Макар Б. – искали помощь у экспериментатора; Даша Л., Тимур М., Айрат М. немного исказили симметрию, что не являлось критичным в данной методике.

Можно отметить следующую тенденцию: средний уровень имеет больший процент детей 36% в контрольной группе и 57% в экспериментальной группе. Дошкольники испытывали затруднения в формировании безошибочной линии графического элемента. Дошкольники со зрительными патологиями стараются выполнить указание исследователя и не могут четко выполнить представленное им задание. Это привело к частичному искажению симметрии и небольшому нарушению форм фигур.

Некоторые дошкольники ошибались и при копировании образца, мы можем это объяснить недостаточностью анализ образца и желанием побыстрее закончить упражнение. Можно также отметить и следующие тенденции:

- не соответствие фигуры реальному изображению, т.е. ребенок выкладывал треугольник вместо ромба;
- неверно соотносил образ-представление с графически изображенным объектом также при обозначении у предмета основных частей;
- изменение положения фигуры.

Также можно отметить необходимость дошкольникам со зрительной патологией напоминания условий выполнения задания. В процессе выполнения упражнения дошкольникам требовалось пояснять, что изображения должны быть такими же как и образец, а также необходима помощь в организации.

Дошкольники также испытывали фрустрацию при выполнении копирования и поэтому они допускали больше ошибок.

Диагностическое задание 3 «Узнавание фигур».

Цель: изучение особенностей протекания мнемического процесса узнавания.

Инструкция: ребенку предъявлялась для запоминания таблица, где были нарисованы 9 геометрических фигур-эталонов. Педагог просил внимательно рассмотреть все фигуры и давал установку на запоминание. Сразу же после демонстрации этого изображения показывали таблицу, где фигуры-эталоны находились среди других фигур. Дошкольник должен был найти среди всех фигур только те, которые запомнил.

Результаты интерпретировались следующим образом:

Высокий уровень показывал дошкольник, который увидел на стимульном материале все 9 фигур, или 7-8 фигур, продемонстрированных ему. Средний уровень ставился, если дошкольник нашел 6 фигур. Низкий уровень ставился тогда, когда дошкольник увидел менее 6 фигур.

Данные этого исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты

по диагностическому заданию 3 «Узнавание фигур» (Н.А. Бернштейн)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	1	7%	-	-
Средний	9	64%	8	57%
Низкий	4	29%	6	43%

Полученные данные фиксировались нами в протоколе в приложении Г.

Дадим более подробное объяснение этим данным.

Контрольная группа.

Настя Б., Марк П. смогли найти только 3 фигуры из предложенных, также Эмиль Э. и Мирон Е. не справились с этим заданием смогли найти 5 и 4 фигуры соответственно.

Миша Г. и Сережа Б. нашли 6 фигур. Наташа К., Герман К., Матвей Ц., Даша Н., Тимофей Е., Никита З., Матвей В. также справились с этим заданием на среднем уровне.

Маша К. смогла найти все 9 фигур из представленного стимульного материала.

По экспериментальной группе качественные данные распределились следующим образом:

Не справились с заданием Алвард К., Эвелина М., Айрат М., Артем Б., Ярослав Ц., Назар Б.

Смогли найти 6 фигур следующие дошкольники: Дима Ж., Ксюша К.,

Семен М., Святослав К., Макар Б., Егор В., Даша Л., Тимур М.

Высокий уровень не показал ни один из испытуемых.

Проанализировав успешность узнавания зрительных образов можно сказать, что 29% детей в контрольной группе и 43% детей экспериментальной группы не заинтересованы в получении результата, им не интересна деятельность, которую они выполняют. Они не внимательны, задания выполняют формально или же постоянно просят помощь. Эти дети имеют недостаточную работоспособность. Дошкольники механически выполняют задания, не задумываясь и не пытаясь припомнить.

Однако, следует заметить, что значительная часть дошкольников, а именно 64% детей контрольной группы и 57% детей в экспериментальной группе стараются запомнить как можно больше фигур и при назывании фигуры, обобщают ее либо находят какое-либо отличие. Запоминание отличается целенаправленностью, произвольностью.

Диагностическое задание 4 «Запомни и расставь точки» направлено на изучение продуктивности воспроизведения. Ребенку предлагалось поиграть в игру на внимание. Экспериментатор последовательно на несколько секунд показывал карточки, и дошкольник должен был воспроизвести увиденные на образце точки в течение 15 секунд на пустой карточке.

Высокий уровень показывал ребенок, который четко и без ошибок выполнил все задание. Средний уровень ставился детям, которые без ошибок выполнили 3 или 2 точки или не грубо исказили форму изображения либо им требовалась помощь педагога. Низкий уровень показывал дошкольник, который воспроизвел только 1 точку или точки выполнил примитивно, или исказил форму изображения.

Данные этого исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты по диагностическому заданию 4

«Запомни и расставь точки» (Л.И. Плаксина)

Уровни		Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий		4	28%	2	14%
Средний	3 точки	2	14%	5	36%
	2 точки	3	22%	3	22%
Низкий	1 точка	4	29%	2	14%
	0 точек	1	7%	2	14%

Полученные данные фиксировались нами в протоколе в приложении Д.

Данная методика интерпретировалась следующим образом:

Контрольная группа показала следующие результаты.

Низкий уровень выполнения методики показали Никита З. не смог найти ни одной точки, а Мирон Е., Матвей Ц., Эмиль Э. и Настя Б. нашли 1 точку.

На среднем уровне задания выполнили Марк П., Миша Г. нашли 3 точки. Сережа Б., Тимофей Е. и Матвей В. нашли 2 точки, и им требовалась незначительная помощь педагога.

Справились с предложенным заданием на высоком уровне Наташа К., Маша К., Герман К., Даша Н.

По экспериментальной группе качественные показатели распределились следующим образом.

Не справились с предложенным заданием Ксюша К. и Назар Б., а Алвард К., Эвелина М. нашли 1 точку.

Дима Ж., Семен М., Святослав К. нашли 3 точки, Макар Б., Тимур М., Айрат М., Артем Б., Ярослав Ц. нашли 2 точки.

Полностью справились с заданием Егор В., Даша Л. Эти дети четко и без ошибок выполнили задание.

Анализируя полученные данные можно отметить следующую тенденцию. Значительное количество детей невнимательно осматривали представленный

им образец и приступали к выполнению задания. По окончании работы не выполняли сверку с образцом. Выполненная работа вызывала к ним чувство удовлетворения. Если же ребенок испытывал затруднения, то это несколько не стимулировало их для дальнейшего анализа образца. Дошкольники практически не использовали вспомогательные приемы запоминания, образец запоминался механически, не учитывая количество точек, и не проводилась установка логических связей между заданиями.

Когда же детям предъявлялись более сложные карточки, это вызывало у детей отторжение, и они отказывались от выполнения задания, но когда педагог начинал поощрять и положительно стимулировать, они продолжали работу.

После проведения исследования можно также отметить следующие негативные тенденции:

- недостаточность зрительно-моторной координации;
- небрежное отношение к работе (искажение точки);
- неточность прорисовки точек;
- не правильное расположение точки на листе бумаги.

Всего лишь 28% детей в контрольной группе и 14% детей в экспериментальной группе поняли, что к точкам из прошлых карточек добавляются новые точки, и они не меняют своего пространственного расположения на листе бумаги. Дошкольники не только проводили детальный анализ образца, но и вспоминали, расположение точек в предыдущем задании, это дало им возможность четко и правильно выполнить предлагаемую работу.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, допущенные ошибки говорят:

- о несформированности их образной памяти;
- неумении дошкольников пользоваться вспомогательными приемами запоминания;
- не достаточной сформированности в системе «рука – глаз»;
- неумении проводить анализ формы представленного образца и проводить сличение своего варианта с образцом.

Диагностическое задание 5 «Исследование образной памяти»

Методика изучения продуктивности процесса запоминания помогала нам в исследовании образной памяти. Дошкольникам демонстрировалась таблица с картинками. Дети запоминали эти изображения. Интерпретация результатов проводилась следующим образом:

Высокий уровень говорит о хорошем развитии образной зрительной памяти. И все погрешности развития речевой памяти компенсируются. Средний уровень говорит о простоте и ассоциативности образной зрительной памяти. Низкий уровень отмечался у детей с неразвитой образной зрительной памятью. Несмотря на это обилие наглядной информации будет способствовать улучшению запоминания материала, но ее наличие будет недостаточным без разумных и четких вербальных пояснений, что в свою очередь может способствовать осложнению процессов восприятия и запоминания информации.

Таблица 6 – Количественные результаты по диагностическому заданию 5 «Исследование образной памяти» (Л.А. Ясюкова)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	1	8%	2	14%
Средний	7	50%	8	57%
Низкий	6	42%	4	29%

Полученные данные фиксировались нами в протоколе в приложении Е.

Интерпретация данных полученных в результате исследования контрольной группы.

Не справились с заданием Настя Б., Эмиль Э. часто путались в названиях предметов. Сережа Б. сказал, что не запомнил ничего из показанного. Матвей Ц., Мирон Е. и Никита З. часто называли не те предметы, которые изображены на картинке, что говорит о низкой концентрации внимания.

Средний уровень отмечен у Миши Г., Наташи К. неточно давали название

некоторым предметам, Герман К., Даша Н., Тимофей Е., Матвей В. также испытывали некоторые затруднения при прохождении данной методики.

Полностью справилась с данным заданием Маша К.

Экспериментальная группа.

Алвард К. и Эвелина М. смогли назвать 5 изображений, Ксюше К. не хватило времени для запоминания, Назар Б. сказал, что он ничего не запомнил и, несмотря на подбадривание экспериментатора так ничего и не ответил.

Дима Ж., Семен М., Святослав К., Макар Б., Тимур М., Айрат М., Артем Б. и Ярослав Ц. справились с предложенной методикой на среднем уровне, что говорит о недостаточной сформированности образной памяти.

Егор В. полностью справился с предложенными картинками и назвал их максимальное количество.

Интерпретация данного обследования представил, что 42% дошкольников контрольной группы и 29% дошкольников экспериментальной группы показал, что образная память развита на низком уровне. Дошкольники с трудом подбирали слова, не могли подобрать правильное название. Мы можем говорить в этом случае об образном кодировании противоречивости зрительных данных о настоящих предметах: дошкольник сохраняет в памяти не тот объект, который он видел, а лишь то, что у него активизируется в памяти. Но тем не менее мы должны сказать, что четкость представлений зависит от того в какой мере дошкольник знает предмет представление о нем используя разные сенсорные системы.

Основная часть дошкольников 50% детей контрольной группы и 57% детей экспериментальной группы продемонстрировали, образная память развита на среднем уровне, ее можно еще определить как простую память, оперирующую ассоциациями. Ей мы можем дать такое определение: воспроизведение информации происходит частично, зачастую неверно. Можно привести такой пример: дошкольники видят не CO₂, а только буквы, цифра игнорируется, говоря про треугольник дети забывают про круг внутри его. Мы можем говорить о том, что дошкольникам с нарушениями зрения непросто

формировать целостность предмета, а это впоследствии становится причиной недостаточности отделения второстепенных признаков от главных, несформированность классификации. Возможно, это также является следствием перенасыщения иллюстраций и не способностью педагога дать грамотные вербальные разъяснения.

Высокий уровень показали 8% детей контрольной группы и 14% детей экспериментальной группы они смогли припомнить и назвать более 7 представленных им изображений, что говорит о сформированности у них образной зрительной памяти.

Таблица 7 – Сравнительные количественные результаты констатирующего эксперимента

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	2	14	1	7
Средний	7	50	9	64
Низкий	6	36	4	29

Из таблицы 7 видно, что уровень развития памяти детей 5-6 лет по уровням распределился следующим образом:

Низкий уровень развития памяти имеют 36% детей контрольной группы и 29% детей экспериментальной группы. На среднем уровне память развита у 50% детей контрольной группы и 64% детей экспериментальной группы. Высокий уровень развития памяти показали 14% детей контрольной группы и 7% детей экспериментальной группы. Эти сравнительные данные были отражены в рисунке 1.

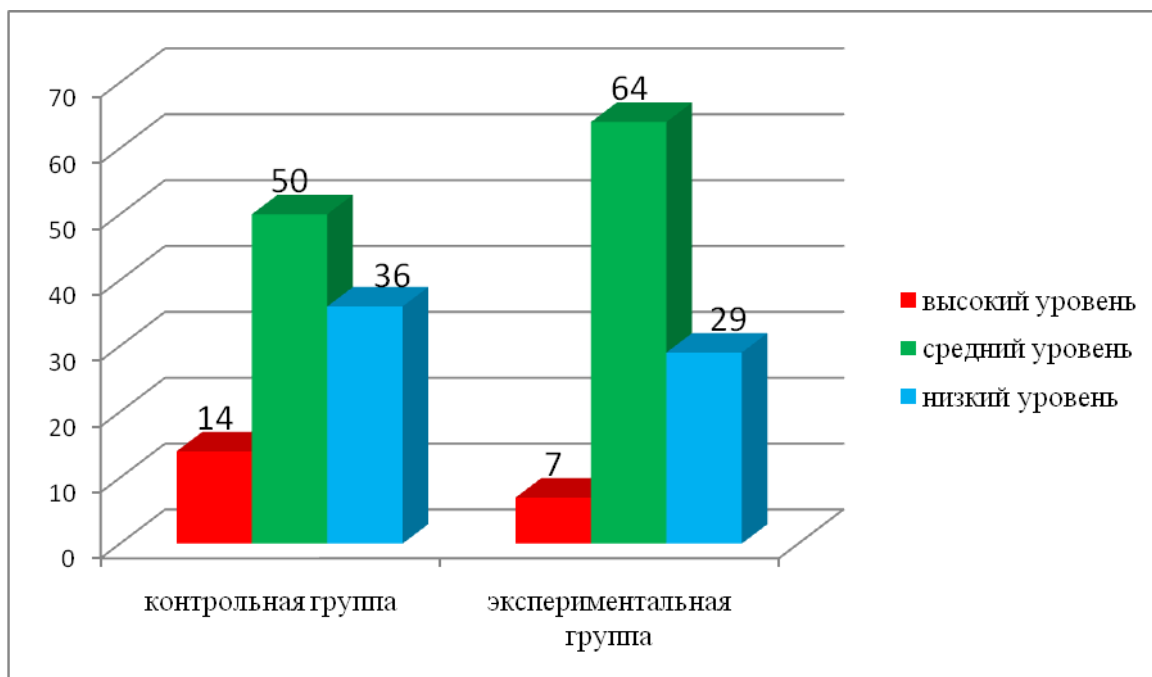


Рисунок 1 – Сравнительные количественные результаты констатирующего эксперимента

Из всего вышесказанного следует: нарушение зрения влечет за собой замедление образования временных связей, что в свою очередь сказывается и на продолжительности временного отрезка, необходимого для закрепления связей, а также отражается на количестве подкреплений. У дошкольников со зрительными нарушениями не только увеличивается время распознавания предметов, но и отмечается уменьшение кратковременного запоминания, которое, в свою очередь, находится в непосредственной зависимости от сложности демонстрируемого объекта.

Невозможно не заметить также и взаимосвязь запоминаемой информации от патологии зрительного анализатора. Ребенку просто бывает сложно прочувствовать качественно значимые признаки предметов. В свою очередь, данный факт сказывается на уменьшении продуктивности работы процесса запоминания, а также инверсии и недостаточно полном процессе воспроизведения материала.

Отличительной чертой развития всех процессов памяти у дошкольников с нарушением зрительного анализатора можно также отметить, что

осмысленность наглядной информации недостаточная. Эта особенность также отмечается в том, что дошкольниками запоминаются лучше уже знакомые предметы.

Что касается запоминания информации, такие дети по большей части используют механические приемы запоминания.

На констатирующем этапе эксперимента мы снова увидели подтверждение тому, что дошкольник с нарушением зрения должен опираться на наглядные изображения при выполнении упражнений и диагностических заданий.

2.2 Содержание и организация психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Цель формирующего эксперимента – экспериментально проверить эффективность психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Для осуществления данной цели мы определили следующие условия реализации психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения в условиях ДОО:

- дифференциальный подход к каждому дошкольнику с учетом специфики зрительного нарушения;
- внедрение в образовательную деятельность игровых заданий и упражнений на развитие мнемической деятельности;
- стимулирование у дошкольников с нарушениями зрения компенсаторных механизмов мнемической деятельности в непрерывной образовательной и в самостоятельной деятельности.

Формирующий эксперимент проводился в 3 этапа, в соответствии с реализацией условий.

На первом этапе мы поставили задачу выделить специфику нарушений зрительного анализатора у детей 5-6 лет с нарушением зрения. Также были

определены условия для развития памяти, с учетом специфики особенностей зрительного восприятия у дошкольников со зрительным дефектом.

При рассаживании детей в процессе проведения НОД необходимо обратить внимание на окклюзию: детей со сходящимся косоглазием посадить в сторону заклеенного глаза, а с расходящимся косоглазием посадить в сторону противоположную заклеенному глазу.

Группа и помещение для занятий должны иметь достаточное освещение (может дополнять друг друга искусственный свет и естественный), при работе с доской и на столах необходимо применять подсветку;

Свет должен падать слева от ребенка. Если дошкольник левша для него необходимо установить освещение с правой стороны. Дошкольникам с низкой остротой зрения и расходящимся косоглазием наглядный материал демонстрировать ближе, со сходящимся косоглазием – дальше.

Дошкольники с низкой остротой зрения должны иметь возможность подойти к демонстрируемому материалу, чтобы лучше увидеть его.

В непрерывной образовательной деятельности использовать в качестве демонстративного материала:

- предметы, которые реально, окружают дошкольника;
- игрушки должны иметь характерные детали;
- рисунки должны отличаться простотой, четкостью контуров, контрастностью с фоном и не иметь бликов;
- наглядные изображения должны быть объемными и плоскостными и быть окрашенными в следующие цвета (оранжевый, зеленый, желтый, красный);
- демонстрируемые пособия, предметы и игрушки должны иметь размер не менее 15-20 сантиметров;
- пособие для раздатки должно иметь размер не менее 5 см., 3 см., 2 см. – величина пособия зависит от остроты зрения.

Предъявлять демонстрационный материал необходимо так, чтобы дети могли сосредоточить на нем взгляд, а для дошкольников имеющих диагноз

сходящееся косоглазие – использовать подставку, дети с диагнозом расходящееся косоглазие рассматривают пособие на столе. Непосредственная образовательная деятельность планируется с учетом загруженности зрительного анализатора, важно соблюдать чередование с загруженностью других анализаторов. В непрерывной образовательной деятельности важное значение отводится физминуткам и динамическим паузам. Гимнастику для пальцев и кистей рук проводят, как правило, в начале занятия по изодейтельности, конструированию и ручному труду.

Дошкольники с миопией плохо видят предметы, находящиеся от них вдали. Поэтому работа с такими детьми требует выполнения следующих требований: использование дополнительной подсветки; четкое распределение зрительной нагрузки; четкость контура, яркость и хорошая прорисовка всего методического комплекта. Детям с гиперметропией в непосредственной образовательной деятельности давались задания на определение формы, цвета, величины и расположения предметов в пространстве. Дети с диагнозом дальнозоркая рефракция должны работать с пособиями, имеющими мелкий размер, так как им необходима усиленная зрительная нагрузка.

На втором этапе формирующего эксперимента мы внебрили в образовательную деятельность игровые задания и упражнения на развитие мнемической деятельности.

При проведении работы с дошкольниками со зрительной патологией мы включаем в образовательную деятельность игры и упражнения, направленные на стимулирование мнемической деятельности и поддерживающие заинтересованность на протяжении всего занятия. Немаловажное значение имеет формирование предпосылок универсальных учебных действий у дошкольника с нарушением зрения. Мы также включили в свою работу и элементы соревнования, это еще в большей степени стимулировало детей в качественном выполнении заданий.

Остановимся более подробно на играх и упражнениях.

Игровое упражнение «Кинолента» помогает развивать у дошкольника память, а также способствует развитию невербальных средств общения. Дети садились с круг и создавали кино «с первого слова». Первый ребенок придумывал слово, второй повторял его и добавлял одно свое слово, третий – повторял первые два слова и говорил свое, четвертый – повторял первые три слова и говорил четвертое. Когда все дети проговаривали желаемое, они показывали фильм с помощью пластики и мимики.

На последующих этапах вместо показа кино мы сочиняли с детьми сказки и рассказы с использованием предложенных слов. Эта игра в последующем использовалась детьми без участия со стороны педагога. Алвард К. и Семен М. сочинили очень интересную историю про принцессу в лесу, которая заблудилась и ее долго не могли найти.

Игра «Запомни и покажи» развивает преднамеренное запоминание и припоминание, а также долговременную память. В течение 5 секунд детям показывалась таблица с изображением 4 фигур (лист, снеговик, лошадь, лягушка), затем таблица с изображением 9 фигур (корзина с хлебом, лист, самолет, лошадь, солнце, лев, снеговик, дерево с листьями, лягушка). Ребенок должен был показать во второй таблице фигуры из первой. При этом первая таблица закрывалась.

Эвелина М. путала лист и дерево с листьями, а Егор В., на первых этапах проигрывания игры не называл снеговика. Айрат М. хорошо справился с этим заданием с первого раза.

Игра «Купим мы, бабушка...» способствовала навыкам запоминания текста с помощью мнемонических приемов.

Педагог с ребенком разучивал текст песни, сопровождая его движениями. В этой игре только Ксюша К. путалась со словами и движениями.

Игра «Рассмотри внимательно» развивает произвольную память и внимание.

Педагог показывал ребенку сюжетную картинку и просил внимательно ее рассмотреть и запомнить как можно больше деталей. Затем картинку закрывали, и педагог задавал вопросы по картинке.

Назар Б. в ответе на вопрос, что у девочки было в руках, сказал, что не помнит, а на вопрос кто изображен рядом с девочкой правильно ответил, что собака.

Макар Б. верно описал картинку: «на картинке нарисована девочка, она держит мяч, он красного и оранжевого цвета, около девочки сидит собака, сзади от девочки нарисован дом», зато на вопрос, сколько ромашек растет на траве, Макар затруднился с ответом.

«Свет, зажгись!» развивать событийную память.

Педагог на слова «Свет, зажгись!» включал настольную лампу. При зажженной лампе педагог рассказывал любое детское стихотворение или пел песенку. Затем он говорил «Свет, погасни!» и выключал лампу. После этого прикладывал палец к губам и говорил ребенку: «Нужно помолчать», потом снова включал лампу со словами «Свет, зажгись!». Игру повторяли 5 раз, меняясь ролями с ребенком.

Все дети справились с этим заданием успешно. В дальнейшем они не раз включали ее в самостоятельную деятельность.

Игра «Узнай предмет». Ребенку завязывали глаза и по очереди клали в его вытянутую руку различные предметы. Нужно было догадаться, что это за вещь. После того, как ряд предметов был обследован, ребенку предлагалось назвать все предметы, причем в той последовательности, в которой они вкладывались в руку. В основном в этой игре побеждал Егор В., он допускал меньше ошибок в узнавании и запоминании предметов. Для развития дошкольника с нарушением зрения большое значение имеет развитие тактильной памяти, т.е. способность запоминать ощущения от прикосновения к различным предметам.

Ксюша К. начинала с обследования только простых предметов (кубики, мячики) а после некоторого количества повторов смогла находить и более сложные предметы.

При выполнении задания «Нарисуй фигуру» дошкольникам показывали 5-6 геометрических фигур, затем педагог просила нарисовать на бумаге те фигуры, которые дети запомнили. В этом задании также использовался соревновательный момент, т.е. побеждал тот ребенок, который нарисовал все фигуры. В последствие данное задание усложнялось, и использовался более сложный вариант – детей просили нарисовать фигуры, учитывая их размер и цвет. Святослав К. затруднялся в дифференциации ромба и квадрата, а также не мог различить круг и овал. А Тимур М. правильно рисовал размер и форму фигуры, но ошибался с определением цвета.

Когда дети освоились с выполнением данного задания мы стали использовать игры в командах, и ребята должны были запомнить большее количество предметов. Использование командных форм работы не только помогло развивать память, но также и сплотило детей в группе. Детям, которым на первых этапах работы сложно давалось задание в процессе работы удалось выполнять его лучше всех.

В процессе развития слухо-моторной памяти мы использовали игровое упражнение «Повтори за мной». Дети стояли возле стола ведущего. Педагог предлагал одному ребенку прохлопать все, что ему простучит карандашом педагог. Остальные дети внимательно слушали и оценивали исполненные движения: поднимают вверх большой палец, если хлопки правильные, и опускают его вниз, если неправильные. Макар Б. часто старался быстрее прохлопать весь мотив и часто ошибался в воспроизведении, остальные дети подбадривали его, уговаривали его не торопиться.

Эта игра также использовалась нами и на музыкальных занятиях, а также в свободной деятельности с помощью музыкальных инструментов.

Как вариант этой игры мы использовали: «Назови предметы, которые сейчас звучали». Дима Ж. часто ошибался и в последовательности погремушка,

металлофон, треугольник, маракасы смог назвать только первые два музыкальных инструмента. А у Егора В., Семена М., Даши Л. это задание не вызвало никаких затруднений.

Целью данного упражнения являлось формирование слухо-моторной памяти, увеличение ее объема, готовности правильно воспроизвести услышанный материал.

Также мы использовали игры на развитие зрительной памяти. Игра «Большой глаз»: предметы выставлялись в ряд, закрываются. Предметы детям демонстрируются не больше десяти секунд, потом дети должны были сказать, какие предметы они запомнили. Эта игра проводилась нами как индивидуально, так и с подгруппой детей.

Долгое время Ксюша К. называла 3-4 из предложенных предметов, а у Даши Л. сразу получилось назвать все предложенные предметы.

Игра «Запомни картинки» развивает зрительную память. Детям демонстрировались 5 картинок с нарисованными на них знакомыми предметами. Стол, мишка, груша, сковородка, чашка. Ребенок запоминал картинки, затем картинки переворачивались. Педагог показывал на перевернутую картинку, а ребенок вспоминал, что на ней нарисовано.

Семен М. не мог сразу назвать все 5 картинок. А Тимур М. с легкостью справился с этим заданием с первого раза.

«У оленя дом большой» способствует умению пользоваться мнемоническими приемами. Дети совместно с педагогом несколько раз проговаривали слова игры и сопровождали его движениями.

Артем Б. запомнил текст и движения только после 5 повторения, а Святослав К. после 9 повторения.

Игра «Каскад слов» позволяет выявить объем кратковременной слуховой памяти. Педагог просил ребенка повторять слова. Начинали с одного слова, затем называли два слова, ребенок повторял слова в той же последовательности. Затем педагог называл три слова, если ребенок не справлялся со словесным рядом, то нужно было повторить ряд еще 2-3 раза. В

первом ряду – одно слово, во втором ряду – два слова, в третьем – три и так далее до десятого ряда, где десять слов. Ксюша К. после нескольких повторений смогла пройти только до 4 ряда, Алвард К., до 6 ряда. Святослав К. до 5 ряда, Егор В. до 7 ряда, а Даша Л. до 9. До 10 ряда никто из детей пройти не смог.

«Что изменилось?» обучение навыком запоминания образа или ситуации. Детям предлагали рассмотреть первую картинку. На ней изображена ванная комната, на другой изображение такой ванной комнаты, но в ней переставлены предметы. Ребенок должен был назвать предметы, которые изменили свое местонахождение. Время не ограничивалось.

При выполнении задания «Найди игрушку» педагог загадывал какую-либо игрушку и начинал ее описывать. Дети должны были исходя из описаний данным педагогом и вопросам, которые им разрешалось задавать, найти загаданную игрушку. Нашедший становился ведущим и описывал следующую игрушку. Педагог давал детям алгоритм названия спрятанной игрушки. Например, «ребята, мы спрятали музыкальный шумовой инструмент, он круглой формы и желтого цвета». Айрат М., догадался, что это погремушка. Потом Айрат М. прятал машину и описывал ее так «эта игрушка, с которой любят играть мальчики, она зеленого цвета, а колеса у нее черные, мы на ней возим кубики, когда строим гараж». Алвард К. описывала куклу следующими словами: «эта маленькая игрушка, с ней девочки играют, она одета в синее платье и голубую шапочку, а на ногах у нее белые сапожки».

Игра «Художник» помогала нам развивать словесную память. Ребенок представлял, что он художник. Его задача – внимательно рассмотреть того, кого он будет рисовать, а потом отвернуться и описать его словами. Другие дети по описанию должны догадаться о ком идет речь.

Например, Макара Б. описывал Алвард К. так «у нее темные волосы и темные глаза, она одета в платье зеленого цвета и любит мороженное», а Эвелина М. описывала Ярослава Ц. так «он всегда балуется и плохо кушает» только после того как педагог дал примерный алгоритм описания дети стали

правильнее описывать друг друга. В процессе игры обращалось внимание детей на правильное использование терминов (например, глаза карие, а не коричневые, волосы – каштановые и т.д.) «Портрет» касался только внешних особенностей того или иного ребенка.

Большую работу пришлось провести, пока дети не перестали указывать только одежду и брать во внимание внешность ребенка. В этой игре отличился Ярослав Ц. Он даже замечал родинки у детей и называл правильно цвет глаз и цвет волос.

Для развития слуховой памяти проводились упражнения на разучивание песен, где педагог давал детям заучивать один куплет песни. Это упражнение развивает умение удерживать и воспроизводить текст песни, т.е. развитие долговременной памяти, а также развивает вербальную память. Также нами проводилось групповое занятие «Шапокляк». Это занятие развивает умение удерживать и воспроизводить информацию, способствует целенаправленному запоминанию и припоминанию.

«Спичечный узор» позволяет развивать произвольность памяти и внимания, а также мелкой моторики и пространственного восприятия. Дети прятали спички в ладонях, затем трясли и бросали на стол. Педагог вместе с ребенком рассматривал образовавшуюся фигуру, определяли, как легли спички? В какую сторону смотрели головки спичек? Лежали ли спички одна на одной? Далее педагог просил детей повторить образовавшуюся фигуру, после этого оба узора накрывали листом бумаги. Дети по памяти воспроизводили его, т.е. находили брата или сестру первой фигуре. Когда ребенок заканчивал работу фигуры сравнивались. Первое время Артем Б. и Эвелина М. испытывали затруднение при выполнении этой работы, им было трудно правильно запомнить, как лежали спички и куда смотрели головки, и педагогу приходилось выполнять все самому, проговаривая каждое действие, в процессе ее повторения ребята начали с легкостью справляться с заданием.

На занятиях с учителем-дефектологом по развитию восприятия формы была предложена игра «Чудесный мешочек». Каждый дошкольник должен был

не доставая предмета из мешочка как можно более полно должен был описать предмет, если же ребенок смог правильно назвать форму предмета, он мог достать предмет из мешочка и дополнить его еще какими-либо характеристиками

Егор В. выбрал в мешочке предмет, который описал как: «круглый, гладкий, небольшой, мягкий». На вопрос «Какие действия можно выполнять с этим предметом», он ответил: «Им можно играть в футбол – это мяч». После того как Егор В. достал предмет, дополнил, что мяч синего цвета.

Эвелина М. описала предмет такими словами: «прямоугольной формы, не большой, деревянный». После того как Эвелина увидела предмет она пояснила, что это брусочек из конструктора и его можно использовать в разных постройках.

Игровое упражнение «Знайка» помогает нам развивать зрительную память. Дети выбирали ведущего, он показывал всем рисунок, который нарисовал и должен был отвечать на вопросы детей по этому рисунку. В этом упражнении отличился Дима Ж. Он давал четкую характеристику рисунку и цветовой гамме в целом. А вот Назару Б. это упражнение давалось с трудом, он плохо находил слова, при описании рисунка и путался при ответах на вопросы.

В игре «Угадай и найди» мы развивали слуховую память, а также внимание и восприятие. Сначала ведущим был педагог. Он давал описание какому-либо предмету описывая его качественные стороны. Дети задавали вопросы, а затем находили заданный предмет в комнате.

Когда дошкольники поняли алгоритм описания предметов, ведущим становился ребенок, педагог в игре уже участия не принимал. При описании того или иного предмета описание начиналось со второстепенных деталей или косвенных признаков. Например, говорили, что с загаданной игрушкой больше любят играть девочки.

В игре «Узнай предмет» мы развивали тактильную память и восприятие. Ребенку предлагалось определить на ощупь, какие вещи находились в мешке, когда работу проводили со всеми дошкольниками, правила игры

формулировались по-другому. Педагог или ребенок сам ощупывал предмет и рассказывал о нем, не называя его, другие участники игры должны были назвать предмет.

Тимур М. например, давал такое описание предмета: «маленький, круглой формы, шершавый, наверное сделан из ткани, но он твердый» дети угадали, что это теннисный мячик.

Назар Б. описывал найденный предмет такими словами «длинный предмет, деревянный, гладкий, прохладный» это был кирпичик из строительного материала.

Предметно-пространственную среду группы мы оснастили пособием для самостоятельной игры детей. Сделали коробку и вырезали сбоку отверстие для руки. Дети самостоятельно помещали туда предметы и играли в нее самостоятельно.

В игре «Как упали палочки?» развивали зрительную память и внимания. Педагог бросал палочки и предлагал запомнить, как они легли на поверхности стола, затем палочки закрывались от детей экраном. После того как все ребята выполняли это задание педагог убирал экран и все что делали дети сравнивалось с эталоном. Лучше всех с этим заданием справились Макар Б., Семен М., Айрат М., Даша Л. и Егор В. Не справились с этой игрой Ярослав Ц., Алвард К., Ксюша К. и Святослав К. с ними мы включали эту игру в занятия по развитию математических представлений.

Игра «Видеоскоп» развивает зрительную память. Дети рассаживались в круг. Педагог передавал им картинки через каждые 10 секунд. Картинки попадали к каждому ребенку 2-3 раза, после этого им задавались следующие вопросы: «Какая картинка оказалась у них первой? Что на ней было нарисовано?». Дети при ответе не закрывали глаза.

Для Ксюши К., Алвард К., Эвелины М временной период был увеличен до 30 секунд, а потом постепенно его сокращали. Педагог спрашивал детей о том, кто запомнил последовательных предлагаемых картинок.

Игра «Золушка» ставила собой целью не только развитие зрительной памяти, но и развитие тактильной чувствительности, а также сосредоточенности, усидчивости и навыков счета.

Детям предлагалось помочь рассортировать зерна. Выполнять это задание дошкольник должен был с закрытыми глазами.

Предварительная работа заключалась в том, что мы рассматривали все зерна, выделяли отличительные черты, а также давали название каждому предмету. Игра начиналась, когда все дети безошибочно называли все предметы.

Также мы использовали следующие варианты этой игры, для тех детей, которые плохо понимали правила игры.

Перед Алвард К. раскладывали несколько разных зернышек, она запоминала их расположение, затем Алвард отворачивалась, и педагог изменял расположение зернышек. Она раскладывала их в прежнем порядке.

Назару Б. давалось другое задание. Перед ним положили три зернышка, похожих по форме (рис, пшеница и рожь, и одно, отличающееся от них (гречиха). Назар рассказывал, чем похожи одинаковые зернышки и чем отличаются от них зерно гречихи.

Со Святославом К. мы проводили следующую работу: положили перед ребенком несколько зернышек и предлагали ему их внимательно рассмотреть и запомнить, какие зернышки лежат на столе. Когда Святослав отвернулся педагог убирал какое-либо зерно.

Игра «Группировка слов» сначала детям не давалось, им было сложно понять суть игры, но с помощью воспитателя они ее поняли и стали в нее активно играть. Педагог предлагал детям создать группы из слов. Ксюша К. затруднялась в группировке предметов, а Алвард К. не могла запомнить всех слов. Но начиная с третьего повтора этой игры все дети успешно справились с заданием. Сначала давали 2 группы и 6 слов, потом стали давать 3 группы и 9 слов.

«Угадай, что я загадал» детям раздавали карточки, затем выбирали водящего и загадывали один из предметов. Дети задавали ему наводящие вопросы, чтобы угадать какой предмет он загадывал: какого цвета предмет, можно ли им играть, может ли он ходить, большой это предмет или маленький, круглый или квадратный и т.д. Напрямую называть название предметов запрещалось. Макар Б., Ксюша К. и Эвелина М. задавали однотипные вопросы и взрослому приходилось помогать им в правильной формулировке.

Игра «Путаница» продолжали развивать зрительную память, внимание. Дошкольник вставал спиной к мольберту, на котором она была установлена. Остальные дети пытались сбить ребенка с толку. Автор картины должен был сообразить, что не так описывают зрители, и исправить их ошибку. Даша Л. утверждала: «Твоя картина – пейзаж», – хотя на самом деле это был портрет. Тимур М. утверждал, что у девочки в руках яблоки, а на самом деле на картине были изображены груши.

Дети с удовольствием придумывали путаницы, но им нужна была помощь взрослого, когда дети испытывали затруднения педагог, также включался в игру и давал детям образец вопросов-путаниц.

Игра «Слепые фотографы» направлена на развитие памяти, внимания, тактильной чувствительности. Детям предлагалось запомнить («сфотографировать») несколько предметов и их расположение, а после этого завязывали им глаза и перемешивали предметы. Дети на ощупь определяли предметы и расставляли так, как они лежали. При проведении рефлексии занятия дети признавались, что им было трудно выполнять это упражнение.

С помощью инструктора по физической культуре нами проводилась игра «Запомни имя» в этой игре нами развивалась двигательная память и воображение. Играющие становились в круг, затем Егор В. выходил вперед и рассказывал о том, что ему нравится заниматься футболом. Рассказ сопровождался показом движений, которые совершают футболисты, потом выходил Назар Б. и рассказывал, что ему очень нравится волейбол и показывал движения волейболистов, Даша Л. любит фигурное катание и показывала

соответствующие движения, Ксюша К. любит кататься на лыжах и показывала движения, которые выполняют лыжники. Когда все дети выступили, участники показывали, что запомнили и каким видом спорта какой ребенок занимается. В дальнейшем на физкультурном занятии дети прорабатывали все движения, которые дети показывали.

На занятиях по развитию речи мы также продолжали работу по развитию памяти с помощью игры «Опиши по памяти»

Тимур М. за 30 секунд внимательно осматривал несложную сюжетную картину и затем описывал что на ней нарисовано, что там происходит, стараясь описывать мельчайшие детали.

Ксюше К. мы просили дать описание куклы, что она делает, сидит она или стоит, во что она одета, какого цвета ее одежда, волосы, глаза, распущены или заплетены ее волосы, а затем она отвечала на вопросы педагога.

Игра «Что изменилось?» позволяет ребенку поработать в парах. Из палочек выкладывались фигурки, затем Даша Л. отворачивалась, а Ксюша К. вносила в фигуру изменение, а Даша Л. говорила, какие изменения произошли в фигуре. Эта игра дает простор фантазии ребенку и к тому же дает возможность лишний раз потренироваться в счете.

«Узнай на вкус» развивает память, умение сосредотачиваться, умение сравнивать свои ощущения, характеризовать их. Эта игра очень понравилась детям, и они просили почаще в нее играть. На столе лежали фрукты и овощи, дети их пробовали и угадывали. Педагог по очереди каждому ребенку предлагал пробовать фрукты или овощи. Ребенок не открывая глаз, должен был по вкусу и запаху определить, что это и сказать название. Затем он показывал тот фрукт или овощ, который пробовал. Заканчивалась игра перечислением всех овощей и фруктов, попробованных детьми и их признаков: груша – сладкая, огурец – соленый, лук – острый, горький и т.д.

В игре «Закончи слово» мы продолжали развивать память, речь, умение работать в группе. Дети становились в два ряда напротив друг друга. Ярослав Ц. называл первый слог слова, а Макар Б. произносил следующий слог и таким

образом заканчивал слово. Затем он сам предлагал слог, а Эвелина М. продолжала его. Так продолжалось до тех пор пока все дети не называли всех слов. Когда дети поняли правила игры, мы усложнили правила игры. Дети придумывали слова на последний слог предыдущего или придумывали слова, состоящие только из двух (трех, четырех и т.д.) слогов.

В ходе образовательной деятельности, по лексической тематике «Овощи», детям, последовательно демонстрировалось 7 картинок с изображением овощей. Когда изображения убирались, дошкольники должны были воспроизвести материал в правильной последовательности. Так, например, Айрат М. рассказал только о последовательности изображений, 1,2,3,4, а то, что представлено на последующих картинках он забыл. Артем Б., наоборот запомнил только последние три изображения первые он не вспомнил. Цель данной игры развитие зрительной памяти, увеличение ее объема, готовности правильно воспроизвести увиденный материал.

При выполнении задания «Части – целое» назывались части предмета или объекта, дошкольники должны были определить, о каком предмете идет речь и назвать его. Педагог называл следующие слова: лапы, хвост, мех. Дошкольники не задумываясь ответили, что это животное. Когда экспериментатор предложил другую последовательность – носик, крышка, ручка, у детей возникли некоторые сложности с определением предмета. Однако когда педагог сказала, что в этот предмет можно в него налить воды, вскипятить, Макар Б., Даша Л. и Дима Ж. сразу ответили, что это чайник.

Как мы видим, данной упражнением своей целью ставит анализировать и синтезировать предметы. Также можно говорить, что мы продолжаем развивать пространственную ориентировку в окружающем мире, а также образную память.

Игровое упражнение «Бюро находок» также очень понравилось детям. Например, педагог описывал предмет: «Этот предмет позволяет детям и взрослым не бояться дождя и позволяет ходить по лужам». Перед детьми ставилась задача – по описанию найти предмет и подойти к нему.

Даша Л. принесла резиновые сапоги, а Семен М. не дослушав описание до конца, принес зонт. Педагог попросил его повторить данное предмету описание, ребенок не смог это сделать.

Игра «Я положил в мешок» позволяет развивать память, внимание, операции классификации. Взрослый начинал игру словами: «Я положил в мешок яблоки», – следующий играющий добавлял еще одно слово: «Я положил в мешок яблоки, ананасы», – третий говорит: «Я положил в мешок яблоки, ананасы и апельсины» и т.д. Когда дети поняли правила игры мы усложнили правила: предметы назывались в алфавитном порядке, предметы одной группы. Семен М. затруднялся в перечислении слов, а Ксюша К., Назар Б., Эвелина М. и Святослав К. не смогли назвать предметы в алфавитном порядке.

Над развитием вербальной памяти нам помогала работа по составлению связного рассказа по картинкам. Это упражнение до сих пор является самым действенным методом для развития вербальной памяти дошкольников с нарушением зрения. При предъявлении дошкольникам с нарушением зрения методических пособий принимались во внимания все методические рекомендации.

Для развития творческого воображения, мышления и речи нами было предложено детям упражнение «Волшебные кляксы». Детям предлагалось несколько изображений клякс. Они внимательно рассматривали их и говорили, на что они похожи, старались называть как можно больше версий. Затем сами дети называли самую интересную, на их взгляд версию и объяснить почему он так думает. Игре предшествовала подготовительная работа, проведенная вместе с детьми – по созданию клякс. Занятие очень увлекло детей, и вход в игру был очень органичен.

Третьим этапом стала работа по стимулированию у дошкольников с нарушением зрения компенсаторных механизмов мнемической деятельности в непрерывной образовательной деятельности и в самостоятельной деятельности ребенка. В работе над этим этапом мы использовали беседы, дидактические игры, совместную деятельность детей.

Основная задача данного этапа: формирование самостоятельной деятельности по познанию и запоминанию. При работе с детьми с нарушениями зрениями в процессе образовательной деятельности включались такие методы и приемы, которые создают интерес у дошкольников с самых первых минут занятия и обеспечивают его сохранения до окончания и развивают интерес в дальнейших самостоятельных занятиях. Создание и стимуляция мотивации у детей к применению компенсаторных функций памяти (слуховой, тактильной) в самостоятельной деятельности, направленные на познание и запоминание, обеспечивались благодаря поощрению, похвалам. Некоторые задания, игры и упражнения включали в себя соревновательные методы, что еще сильнее воздействовало на подключение дошкольников в работу.

Для реализации этапа по развитию мотивации к занятиям по развитию памяти нами использовались:

- дидактическая игра «Дама сдавала багаж»,
- игра «Головоноги»,
- совместная деятельность детей и взрослых «Отгадай-ка!».

Использовались такие игры и упражнения для развития памяти.

«Запомни предметы». Цель: учить запоминать и воспроизводить информацию.

«Детектив» Цель: развивать произвольное запоминание, в течение 15 минут ребенок рассматривает 15 картинок, затем картинки убирались, и ребенок должен назвать те картинки, которые он запомнил.

«Пирамида» Цель: развивать кратковременную механическую память. Взрослый называет ребенку сначала одно слово, ребенок сразу его повторяет, затем два слова, затем три и т.д.

«Что ты видел в отпуске» Цель: развитие долговременной памяти.

«Следопыт» ребенок находит в комнате игрушку.

«Что ты ел на обед?» Цель: развитие долговременной памяти.

«Одежда» ребенок припоминает, что и в каком порядке он надевал утром.

«Нарисуй такой же» ребенок рисует на листе предмет, затем лист переворачивается и ребенок рисует на обороте такой же рисунок.

На данном этапе важно было создать мотивацию у детей к работе по развитию функций памяти (слуховой, тактильной) в самостоятельной деятельности. Ведущую роль в руководстве деятельностью занимал взрослый, стремясь заинтересовать детей и привлечь их внимание к выполняемой ими деятельности.

Итогом всего формирующего эксперимента стали несколько обобщенных занятий с дошкольниками с использованием освоенных приемов и методов, соответствующих каждому этапу развития памяти. Таким образом, проведение формирующего эксперимента по реализации психологического сопровождения способствовало развитию памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения. Благодаря проведенной работе, дети научились выражать свои мысли, описывать рисунки и предметы, придумывать истории, запоминать слова, тексты стихотворений, предметы.

2.3 Определение эффективности психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения

Целью контрольного этапа является: выявление уровня развития памяти у детей 5-6 лет с нарушением зрения. На данном этапе исследовались те же показатели развития памяти и использовался ряд диагностических заданий, что и в констатирующем эксперименте. Предоставим сравнительные результаты проведенного анализа исследования по развитию памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Оценка результатов по диагностическому заданию 1 «Запомни рисунок» (автор Л.И. Плаксина) дана в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 1 «Запомни рисунок» (Л.И. Плаксина)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	2	14	5	36
Средний	7	50	8	57
Низкий	5	36	1	7

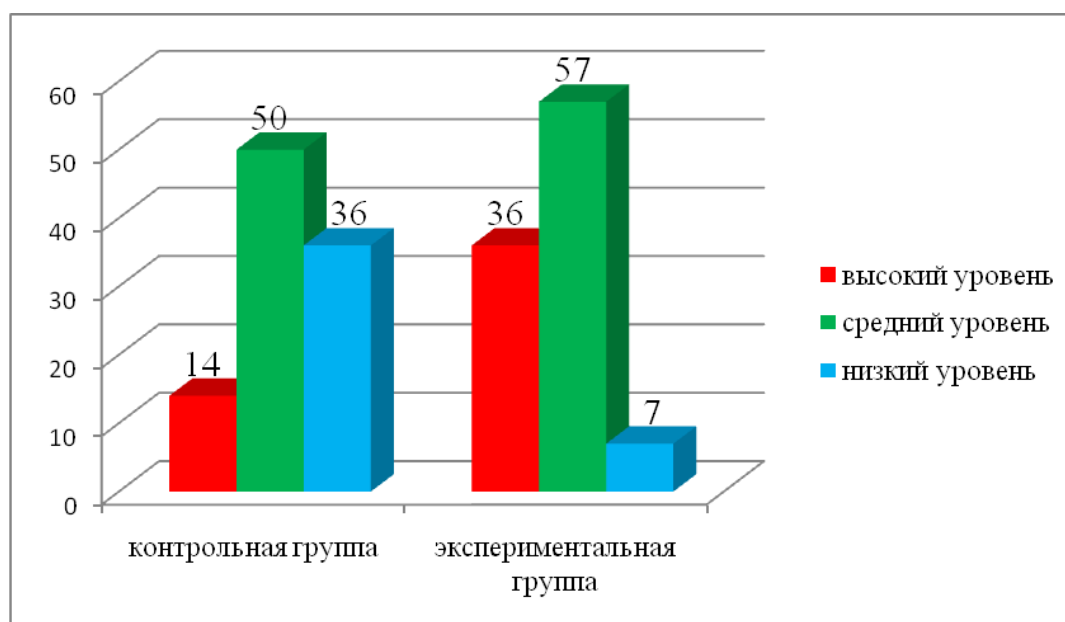


Рисунок 2 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 1 «Запомни рисунок» (Л.И. Плаксина)

Интерпретация полученных данных позволяет сделать следующие выводы по экспериментальной группе: высокий уровень увеличился на 22%, а низкий уменьшился на 31%. Это говорит об увеличении уровня запоминания зрительных образов.

Низкий уровень отмечался у 1 ребенка, а именно Ксюша К., из-за низкой работоспособности ребенку не хватило времени для выполнения задания. Средний уровень показали 8 детей, Алвард К., Эвелина М., Святослав К., Айрат М. более уверенно и четко выполняли задания, чем при констатирующей этапе

эксперимента, а Дима Ж., Семен М., Тимур М., Артем Б. стали проявлять больший интерес к процедуре проведения тестирования.

Также необходимо отметить, что Макар Б., Егор В., Ярослав Ц. стали более внимательными, чем при прохождении контрольного этапа эксперимента. Даша Л., Назар Б. также справились с заданием, не испытывая трудностей.

Оценка результатов по диагностическому заданию 2 «Палочковый тест» (авторы К. Гольдштейн, Б. Ширер) предоставлена в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 2 «Палочковый тест» (К. Гольдштейн, Б. Ширер)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	2	14	6	43
Средний	5	36	7	50
Низкий	7	50	1	7

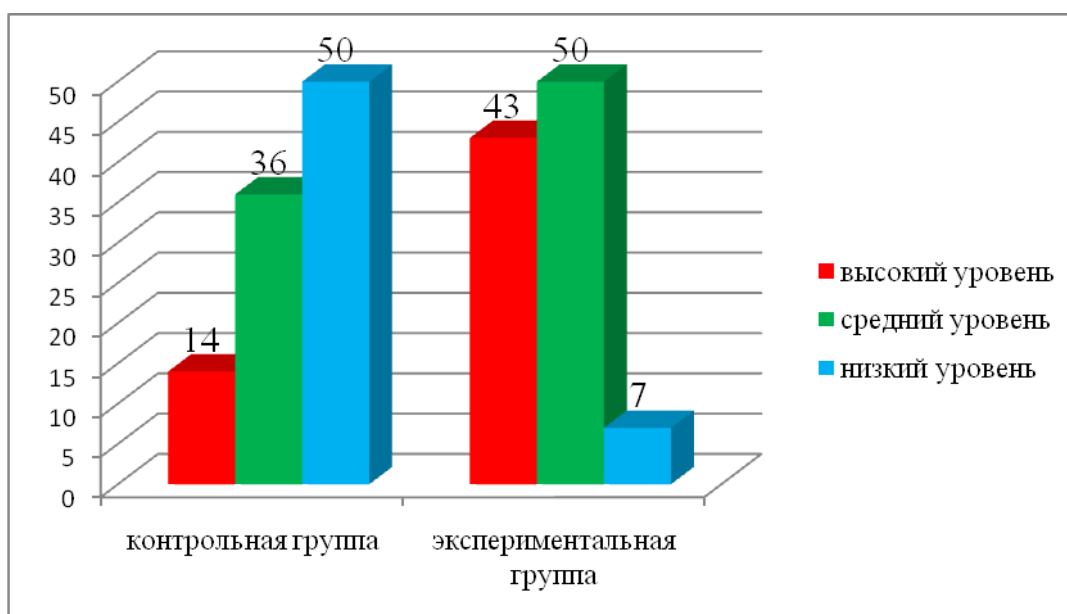


Рисунок 3 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 2 «Палочковый тест» (К. Гольдштейн, Б. Ширер)

Сравнивая результаты контрольного этапа эксперимента у контрольной и экспериментальной группы, мы можем сделать следующие выводы: высокий уровень увеличился на 29%, а низкий уровень уменьшился на 43%. Теперь остановимся на результатах более подробно.

Низкий уровень отмечается у 1 ребенка, что составляет 7%. Алвард К. искажала формы фигур и допускала инверсию фигур.

Средний уровень показали 7 детей – 50% Эвелина М., Ксюша К., Назар Б. допускали негрубое искажение формы фигуры, а Семен М., Святослав К., Ярослав Ц. работали с небольшими нарушениями симметрии.

Высокий уровень отмечается у 6 детей – 43% - Егор В., Дима Ж., Даша Л., Макар Б., Айрат М., Артем Б. безошибочно выполнили все задания без обращения к помощи исследователя.

Оценка результатов по диагностическому заданию 3 «Узнавание фигур» (автор Н.А. Бернштейн) дана в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 3 «Узнавание фигур» (Н.А. Бернштейн)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	1	7	3	22
Средний	10	71	11	78
Низкий	3	22	0	0

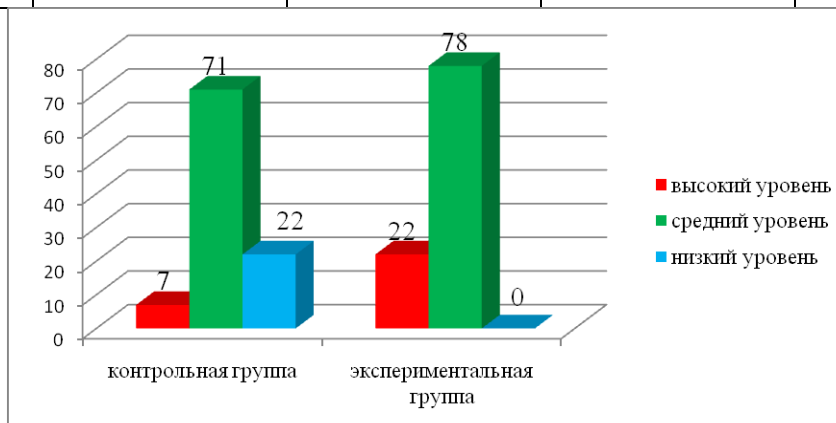


Рисунок 4 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 3 «Узнавание фигур» (Н.А. Бернштейн)

При интерпретации этого задания следует отметить, что при проведении контрольного этапа эксперимента низкий уровень не показал никто из испытуемых, а высокий уровень увеличился на 15%. Это говорит о том, что мнемические процессы узнавания у детей протекают в пределах возрастной нормы.

Средний уровень выявлен у 11 детей – 78% Алвард К., Дима Ж., Эвелина М., Ксюша К., Семен М., Святослав К., Макар Б., Айрат М., Артем Б., Назар Б. они стали более заинтересованы в выполнении задания, внимательно слушали инструкции и четко выполняли задание.

Высокий уровень отмечался у 3 детей – 22% Егор В., Даша Л., Тимур М. дети работали четко, быстро без дополнительных уточняющих вопросов и помощи взрослого.

Оценка результатов по диагностическому заданию 4 «Запомни и расставь точки» (автор Л.И. Плаксина) представлена в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные количественные результаты

по диагностическому заданию 4 «Запомни и расставь точки» (Л.И. Плаксина)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	3	21	5	36
Средний	7	50	9	64
Низкий	4	29	0	0

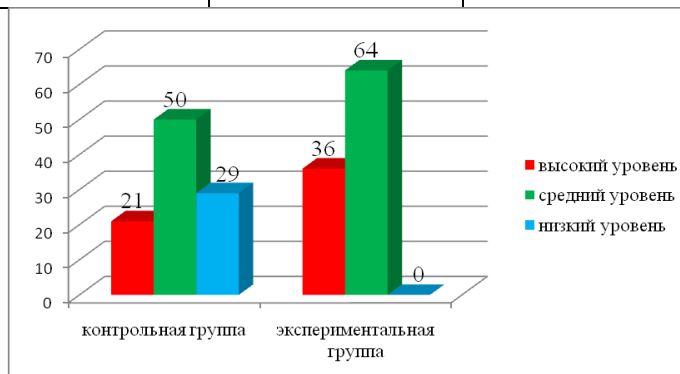


Рисунок 5 – Сравнительные количественные результаты по диагностическому заданию 4 «Запомни и расставь точки» (Л.И. Плаксина)

В ходе анализа продуктивности процесса воспроизведения можно отметить следующую позитивную тенденцию: процент детей показавший высокий уровень увеличился на 15% (5 человек), средний уровень также увеличился на 14% (9 детей – 64%).

Теперь рассмотрим более детально. Средний уровень отмечается у следующих детей: Ксюша К., Святослав К., Дима Ж., Эвелина М., Даша Л., данные дошкольники сумели точно восстановить 2 точки. Семен М., Тимур М. и Макар Б. Назар Б., Артем Б., Айрат М. эти дети безошибочно воспроизвели на карточках по памяти 3 точки.

Алвард К., Егор В., Ярослав Ц., Назар Б. показали высокий уровень продуктивности процесса воспроизведения. Эти дети правильно за отведенное время воспроизвели на карточке 4 точки.

Оценка результатов по диагностическому заданию 5 «Исследование образной памяти» (автор Л.А. Ясюкова) дана в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностическому заданию 5 «Исследование образной памяти» (Л.А. Ясюкова)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	0	0	4	29
Средний	9	64	9	64
Низкий	5	36	1	7

Продуктивность процесса воспроизведения выражается следующими значениями: высокий уровень увеличился на 29% – 4 человека, низкий уровень уменьшился на 29% и стал 7% – 1 ребенок.

Первый (высокий) уровень процесса воспроизведения продемонстрировали Дима Ж. и Даша Л., Айрат М., Артем Б., что может свидетельствовать о качестве образной зрительной памяти. Тогда как недочеты речевой памяти без проблем корректируются.

Второй (средний) уровень у Егора В., Эвелины М., Ксюши К., Семена М., Тимур М., Макар Б., Назар Б., Ярослав Ц., Святослав К. образная зрительная память все еще находится на уровне просты и стимулируется ассоциациями.

Третий (низкий) уровень показала Алвард К. У этих дошкольников образная память плохо развита, хотя использование наглядного материала будет способствовать улучшению в запоминании информации.

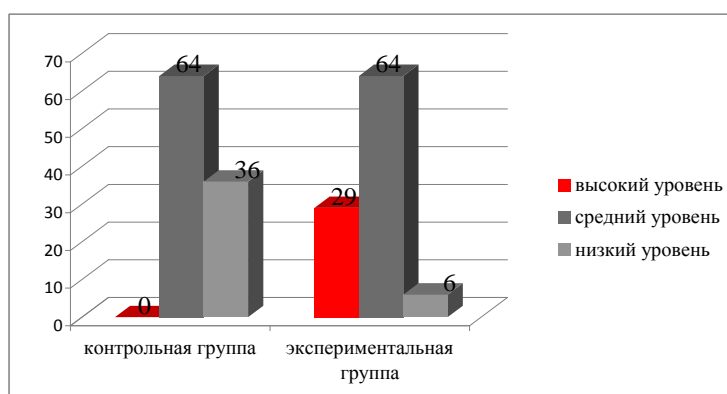


Рисунок 6 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностическому заданию 5 «Исследование образной памяти» (Л.А. Ясюкова)

Сравнительные результаты контрольного этапа эксперимента показателей развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения и без нарушения зрения представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные количественные результаты контрольного этапа эксперимента

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокий	-	-	7	50
Средний	7	50	6	43
Низкий	7	50	1	7

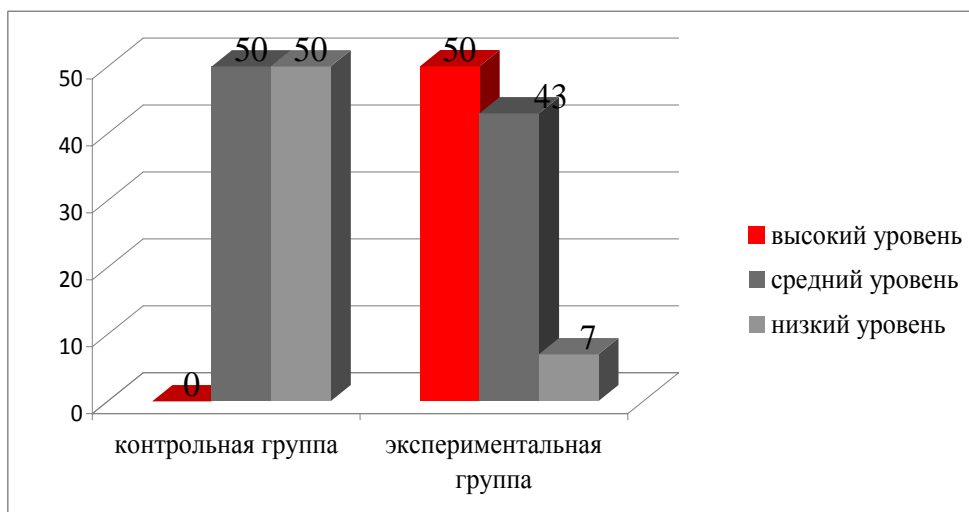


Рисунок 7 – Сравнительные количественные результаты контрольного этапа эксперимента

По результатам сводной таблицы можно сделать следующие выводы: на контрольном этапе у экспериментальной группы высокий уровень повысился на 50%; средний – уменьшился на 7%, низкий уровень понизился на 43%.

Следующим нашим шагом в формирующем этапе эксперимента была проверка наших данных по угловому преобразованию Фишера.

Таблица 14 – Данные расчета статистического критерия Фишера

Группы	Есть эффект: задача решена	Нет эффекта: задача не решена	Суммы
	Кол-во испытуемых	Кол-во испытуемых	
Контрольная группа	8 (57,1%)	6 (42,9%)	14 (100%)
Экспериментальная группа	13 (92,9%)	1 (7,1%)	14 (100%)

Определим ось значимости.

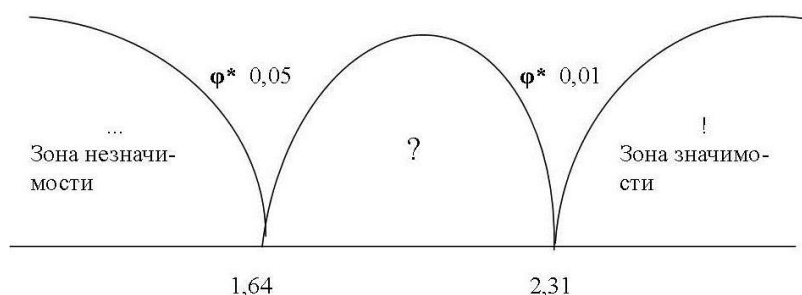


Рисунок 8 – Ось значимости результатов

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,352$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

Таким образом, на основе экспериментального исследования можно сделать вывод, что апробированное содержание психологического сопровождения в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками 5-6 лет с нарушениями зрения обеспечило положительную динамику развития памяти. Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась, а проведённая работа оказалась эффективной и позволила повысить уровень развития памяти у дошкольников 5-6 лет с нарушениями зрения.

Выводы по второй главе

Нарушения зрения влекут за собой замедление образования временных связей, что, в свою очередь, сказывается и на продолжительности временного отрезка необходимого для закрепления связей, а также отражается на количестве подкреплений. У дошкольников со зрительными нарушениями не только увеличивается время распознавания предметов, но и отмечается уменьшение кратковременного запоминания, которое, в свою очередь, находится в непосредственной зависимости от сложности демонстрируемого объекта.

Невозможно не заметить также и взаимосвязь запоминаемой информации от патологии зрительного анализатора. Ребенку просто бывает сложно прочувствовать качественно значимые признаки предметов. В свою очередь, данный факт сказывается на уменьшении продуктивности процесса запоминания, а также инверсии и недостаточно полном процессе воспроизведения материала.

Отличительной чертой развития всех процессов памяти у дошкольников с нарушением зрительного анализатора можно отметить недостаточную осмысленность наглядной информации. Эта особенность также отмечается в

том, что дети 5-6 лет с нарушениями зрения лучше запоминают уже знакомые предметы. Что касается запоминания информации, такие дети по большей части используют механические приемы запоминания.

Развитие памяти у детей дошкольного возраста с нарушением зрения считается одной из основных проблем тифлопсихологии, поэтому апробированное психологическое сопровождение развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения может быть использовано в работе педагога-психолога ДОО.

При внедрении в образовательную деятельность игровых заданий и упражнений на развитие мнемической деятельности мы стимулируем развитие памяти на всех этапах деятельности ребенка в ДОО. Эта работа может проводиться не только на занятиях с педагогом-психологом, но и в процессе взаимодействия с другими специалистами в ДОО, что существенно повышает эффект от данного воздействия.

При проведении работы с дошкольниками со зрительной патологией мы включали в образовательную деятельность игры и упражнения, направленные на стимулирование мнемической деятельности и поддерживающие заинтересованность на протяжении всего занятия.

Полученные в исследовании результаты подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и правомерность выносимых на защиту положений.

В результате проведенной работы можно сделать вывод, что психологическое сопровождение обеспечивает развитие мнемических процессов детей со зрительными нарушениями.

Таким образом, применение психологического сопровождения является одним из важных условий развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило правомерность выдвинутой гипотезы и дает нам возможность сделать следующие выводы.

Рассмотренные теоретические аспекты позволяют нам говорить о том, что вопрос развития памяти старших дошкольников с амблиопией и косоглазием продолжает оставаться острым и на современном этапе тифлопедагогики и тифлопсихологии.

Опираясь на труды В.П. Зинченко, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, В.И. Лубовского, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, мы можем говорить о затруднениях и своеобразии протекания запоминания, сохранения, узнавания у детей с нарушениями зрения. Учеными отмечается уменьшение объема и скорости, а также недостаточная осмысленность запоминаемого материала.

Современные исследования Санкт-Петербургской школы тифлопсихологии выявили, что образы памяти слабовидящих при слабом подкреплении имеют тенденцию быстро угасать. Но при этом объем осязательной памяти у них также, как и слуховой, оказывается высоким. В отношении точности у дошкольников со зрительными нарушениями зрительное узнавание отстает: множество неточностей в процессе узнавания, полное неумение вычленять и характеризовать качества объекта.

Выявление особенностей памяти детей 5-6 лет со зрительными нарушениями на этапе констатирующего эксперимента позволило определить общие и индивидуальные отличительные черты уровня развития памяти у детей 5-6 лет. На данном этапе исследования определен критериально-диагностический инструментарий, представленный показателями и диагностическими методиками.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка положений гипотезы. Мы проверили эффективность психологического сопровождения развития памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения.

Мы доказали, что развитие памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения протекает эффективнее, если осуществлен дифференциальный подход к каждому дошкольнику с учетом специфики зрительного нарушения; внедрены в непрерывную образовательную деятельность игровые задания и упражнения на развитие мнемической деятельности; осуществляется стимулирование у дошкольников с нарушениями зрения компенсаторных механизмов мнемической деятельности в непрерывной образовательной и в самостоятельной деятельности.

Контрольный эксперимент позволили выявить эффективность психологического сопровождения и положительную динамику в развитии памяти у детей 5-6 лет с нарушениями зрения. Цель исследования достигнута, задачи решены.

Список используемой литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] учебник для студентов ВУЗов / Г.С. Абрамова.– М.: Академический проект, 2001. – 672 с.
2. Аверин, В.А. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста [Текст] / В.А. Аверин.– СПб.: Речь, 2000. – 160 с.
3. Аветисов, Э.С. Зрительные функции и их коррекция у детей [Текст] / Э.С. Аветисов, Т.П. Кашенко, А.М. Шамшинова, .– М.: Медицина, 2005. – 872 с.
4. Аткинсон, В. Познай себя: Развитие памяти и интеллекта [Текст] / В. Аткинсон, Дж. Скотт.– СПб.: Респекс, 2000.– 384 с.
5. Божович, Л.И. Личность ребенка и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович.– СПб: Изд-во «Питер Пресс», 2008.– 399 с.
6. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст] / Под ред. А.А. Смирнова.– М.: Просвещение, 2001. – 300 с.
7. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребенка: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская.– М.: «Школа-Пресс», 2001. – 391 с.
8. Детская психология [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Я.Л. Коломенского, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др.– Минск: Университетское издание, 2000.– 399 с.
9. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога [Текст] / И.В. Дубровина.– М.: Просвещение, 2018. – 255 с.
10. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин.– М.: Владос, 2000. – 240 с.
11. Жохов, В.П. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией [Текст] / В.П. Жохов, Л.И. Плаксина и др.– М.: Просвещение, 1989. – с.21-24.

12. Зинченко, В.П. Функциональная структура зрительной памяти [Текст] / В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич.– М.: Просвещение, 2000. – 272 с.
13. Зинченко, В.П. Взаимоотношение осязания и зрения у детей дошкольного возраста: Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте [Текст] / В.П. Зинченко, А.Г. Рузская.– М.: Просвещение, 2011. – с.81-84.
14. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П.И. Зинченко. – М.: Педагогика, 2001. – с. 465-474.
15. Ипполитов, Ф.В. Память и ее воспитание [Текст] / Ф.В. Ипполитов и др.– М.: Просвещение, 2000. – 269 с.
16. Истомина, З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте [Текст] / З.М. Истомина. – М.: Просвещение, 2000.– 156 с.
17. Истомина, З.М. Развитие памяти [Текст] / З.М. Истомина.– М.: Просвещение, 2000.– 120 с.
18. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники [Текст] / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
19. Кулагина, И.Ю., Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина.– М.: Просвещение, 2002. – 456 с.
20. Литвак, А.Г. Практикум по тифлопсихологии [Текст] /А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина.– М.: Просвещение, 2001. – 379 с.
21. Немов Р.С. Психология [Текст] /Р.С. Немов; уч. для студ. высш. пед. учебн. Завед. Психология образования, в 3-х книгах. Кн.2,2-е изд. М.: Просвещение, 1995. – 496 с.
22. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – Калуга, 2000. – 315 с.
23. Рубинштейн, С.Л. Психология памяти [Текст] / С.Л. Рубинштейн под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова.– М., 2003. – 247 с.
24. Севостьянова, Е.О. Хочу все знать! Развитие интеллекта детей 5-7

лет: Индивидуальные занятия, игры, упражнения [Текст] / Е.О. Севостьянова. – М.: ТЦ Сфера 2006. – 80 с.

25. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 234 с.

26. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 314 с.

27. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст]: Учебное пособие Г.А. Урунтаева. – М: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

28. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция, развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М. Владос, 2001. – 276 с.

29. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога [Текст] / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 314 с.

30. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 4-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 194 с.

31. Archibald L. M. D. Short-term and Working Memory in Children with Specific Language Impairment [Text]/ Lisa M.D. Archibald; Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy University of Durham, Department of Psychology, 2006. – 300 p.

32. Patel D.R., Greydanus D.E., Omar H.A., Merrick S.M. Neurodevelopmental Disabilities Clinical Care for Children and Young Adults [Text]/ Dilip R. Patel... [et al.]; Springer Dordrecht Heidelberg London New York Springer Science+Business Media B.V., 2011. – 491 p.

33. Seifert K., Sutton R. Educational Psychology Second Edition [Text]/ Kelvin Seifert and Rosemary Sutton; The Global Text Project is funded by the Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland, 2009. – 373 p.

34. Skuse D. Child Psychology and Psychiatry: frameworks for practice [Text] / David Skuse...[et al.]; Set in 9/11 pt TimesTen by Laserwords Private Limited, Chennai, India First Impression, 2011. – 295 p.

35. Teaching Children who are Blind or Visually Impaired inside [Text] /
The committee to prepare this hand book was chaired by: Ms. G. Truitt, Ms. T.Suvak;
Programming for Individual Needs Department of Education Division of Student
Support Services, February 2001. – 199 p.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

Фамилия, имя ребенка	Возраст	Заключение офтальмолога
1. Алвард К.	5,6	Непостоянное сходящееся косоглазие, амблиопия слабой степени, анизометропия
2. Дима Ж.	5,8	Сходящееся косоглазие, смешанный астигматизм
3. Эвелина М.	6,2	Сходящееся содружественное косоглазие, гиперметропия средней степени OU, амблиопия средней степени правого глаза,
4. Ксюша К.	5,9	Сходящееся содружественное косоглазие с вертикальным компонентом OU, амблиопия слабой степени
5. Семен М.	5,4	Непостоянное сходящееся косоглазие, гиперметропический астигматизм
6. Святослав К.	5,10	Сходящееся альтернирующее косоглазие, слабый астигматизм OU,
7. Макар Б.	6,1	Сходящиеся содружественное косоглазие с вертикальным компонентом, амблиопия высокой степени OD, гиперметропия слабой степени, сложный гиперметропический астигматизм
8. Егор В.	5,7	Расходящееся монолатеральное косоглазие OD
9. Даша Л.	5,11	Сходящееся правостороннее содружественное, частично аккомодационное косоглазие, сложный гиперметропический астигматизм, гиперметропия слабой степени
10. Тимур М.	5,2	Гиперметропия средней степени, сложный гиперметропический астигматизм OU, амблиопия средней степени OU
11. Айрат М.	5,8	Амблиопия средней степени OU, астигматизм OU
12. Артем Б.	5,10	Амблиопия высокой степени OD, средней степени OS, гиперметропия высокой степени OD, слабой степени OS, анизометропия, сходящееся непостоянное косоглазие
13. Ярослав Ц.	5,3	Сходящееся монолатеральное косоглазие OD, гиперметропия слабой степени OU
14. Назар Б.	5,6	Амблиопия ср.ст.OD, выс.степени OS, гиперметропия ср ст. OU.

Приложение Б

Протокол диагностического задания 1
«Запомни рисунок» автор Л.И. Плаксина
(констатирующий эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	НУ	1. Алвард К.	НУ
2. Марк П.	НУ	2. Дима Ж.	СУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	НУ
4. Миша Г.	СУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	СУ	5. Семен М.	СУ
6. Наташа К.	ВУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	ВУ	7. Макар Б.	СУ
8. Герман К.	ВУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	НУ	9. Даша Л.	СУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	ВУ	11. Айрат М.	СУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение В

Протокол диагностического задания 2
«Палочковый тест» авторы К. Гольдштейн, Б. Ширер
(констатирующий эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	ВУ	1. Алвард К.	НУ
2. Марк П.	СУ	2. Дима Ж.	НУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	НУ
4. Миша Г.	НУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	СУ	5. Семен М.	СУ
6. Наташа К.	СУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	ВУ	7. Макар Б.	СУ
8. Герман К.	ВУ	8. Егор В.	СУ
9. Матвей Ц.	НУ	9. Даша Л.	СУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	СУ
12. Тимофей Е.	НУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	НУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	НУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Г

Протокол диагностического задания 3
«Узнавание фигур» автор Н.А. Бернштейн
(констатирующий эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	НУ	1. Алвард К.	НУ
2. Марк П.	НУ	2. Дима Ж.	СУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	НУ
4. Миша Г.	СУ	4. Ксюша К.	СУ
5. Сережа Б.	СУ	5. Семен М.	СУ
6. Наташа К.	СУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	ВУ	7. Макар Б.	СУ
8. Герман К.	СУ	8. Егор В.	СУ
9. Матвей Ц.	СУ	9. Даша Л.	СУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	НУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	НУ
13. Никита З.	СУ	13. Ярослав Ц.	НУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	НУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Д

Протокол диагностического задания 4
«Запомни и расставь точки» автор Л.И. Плаксина
(констатирующий эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	НУ	1. Алвард К.	НУ
2. Марк П.	СУ	2. Дима Ж.	СУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	НУ
4. Миша Г.	СУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	СУ	5. Семен М.	СУ
6. Наташа К.	ВУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	ВУ	7. Макар Б.	СУ
8. Герман К.	ВУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	НУ	9. Даша Л.	ВУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	ВУ	11. Айрат М.	СУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	НУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Е

Протокол диагностического задания 5
«Исследование образной памяти» автор Л.А. Ясюкова
(констатирующий эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	НУ	1. Алвард К.	НУ
2. Марк П.	СУ	2. Дима Ж.	СУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	НУ
4. Миша Г.	СУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	СУ	5. Семен М.	СУ
6. Наташа К.	СУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	ВУ	7. Макар Б.	СУ
8. Герман К.	ВУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	НУ	9. Даша Л.	СУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	СУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	НУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Ж

Сводная таблица данных констатирующего эксперимента
контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Диагностические методики					Уровни
		«Запомни рисунок»	«Палочковый тест»	«Узнавание фигур»	«Запомни и расставь точки»	«Исследование образной памяти»	
1.	Настя Б.	НУ	ВУ	НУ	НУ	НУ	НУ
2.	Марк П.	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
3.	Эмиль Э.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
4.	Миша Г.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
5.	Сереза Б.	СУ	СУ	СУ	СУ	НУ	СУ
6.	Наташа К.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
7.	Маша К.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
8.	Герман К.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	ВУ
9.	Матвей Ц.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ
10.	Мирон Е.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
11.	Даша Н.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
12.	Тимофей Е.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
13.	Никита З.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ
14.	Матвей В.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение И

Сводная таблица данных констатирующего эксперимента
экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Диагностические методики					Уровни
		«Запомни рисунок»	«Палочковый тест»	«Узнавание фигур»	«Запомни и расставь точки»	«Исследование образной памяти»	
1.	Алвард К.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
2.	Дима Ж.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
3.	Эвелина М.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
4.	Ксюша К.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ
5.	Семен М.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
6.	Святослав К.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
7.	Макар Б.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
8.	Егор В.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
9.	Даша Л.	СУ	СУ	СУ	ВУ	ВУ	СУ
10.	Тимур М.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
11.	Айрат М.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
12.	Артем Б.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
13.	Ярослав Ц.	СУ	НУ	НУ	СУ	СУ	СУ
14.	Назар Б.	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение К

Протокол диагностического задания 1
«Запомни рисунок» автор Л.И. Плаксина
(контрольный эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	НУ	1. Алвард К.	СУ
2. Марк П.	НУ	2. Дима Ж.	ВУ
3. Эмиль Э.	СУ	3. Эвелина М.	СУ
4. Миша Г.	НУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	НУ	5. Семен М.	ВУ
6. Наташа К.	ВУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	СУ	7. Макар Б.	ВУ
8. Герман К.	СУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	НУ	9. Даша Л.	ВУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	ВУ	11. Айрат М.	ВУ
12. Тимофей Е.	НУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	НУ	14. Назар Б.	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Л

Протокол диагностического задания 2
«Палочковый тест» авторы К. Гольдштейн, Б. Ширер
(контрольный эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	СУ	1. Алвард К.	СУ
2. Марк П.	СУ	2. Дима Ж.	ВУ
3. Эмиль Э.	СУ	3. Эвелина М.	СУ
4. Миша Г.	НУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	СУ	5. Семен М.	ВУ
6. Наташа К.	СУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	СУ	7. Макар Б.	ВУ
8. Герман К.	ВУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	НУ	9. Даша Л.	ВУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	ВУ
12. Тимофей Е.	НУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	НУ	14. Назар Б.	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение М

Протокол диагностического задания 3
«Узнавание фигур» автор Н.А. Бернштейн
(контрольный эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	СУ	1. Алвард К.	ВУ
2. Марк П.	НУ	2. Дима Ж.	ВУ
3. Эмиль Э.	СУ	3. Эвелина М.	СУ
4. Миша Г.	СУ	4. Ксюша К.	СУ
5. Сережа Б.	НУ	5. Семен М.	СУ
6. Наташа К.	СУ	6.Святослав К.	ВУ
7. Маша К.	СУ	7. Макар Б.	СУ
8. Герман К.	СУ	8. Егор В.	СУ
9. Матвей Ц.	СУ	9. Даша Л.	СУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	ВУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	СУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	СУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	НУ	14. Назар Б.	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Н

Протокол диагностического задания 4
«Запомни и расставь точки» автор Л.И. Плаксина
(контрольный эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	СУ	1. Алвард К.	ВУ
2. Марк П.	НУ	2. Дима Ж.	СУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	СУ
4. Миша Г.	НУ	4. Ксюша К.	СУ
5. Сережа Б.	НУ	5. Семен М.	ВУ
6. Наташа К.	ВУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	СУ	7. Макар Б.	ВУ
8. Герман К.	ВУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	СУ	9. Даша Л.	ВУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	ВУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение II

Протокол диагностического задания 5
«Исследование образной памяти» автор Л.А. Ясюкова
(контрольный эксперимент)

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения	Фамилия, имя ребенка	Уровень выполнения
1. Настя Б.	СУ	1. Алвард К.	ВУ
2. Марк П.	СУ	2. Дима Ж.	СУ
3. Эмиль Э.	НУ	3. Эвелина М.	СУ
4. Миша Г.	СУ	4. Ксюша К.	НУ
5. Сережа Б.	НУ	5. Семен М.	ВУ
6. Наташа К.	СУ	6.Святослав К.	СУ
7. Маша К.	СУ	7. Макар Б.	ВУ
8. Герман К.	СУ	8. Егор В.	ВУ
9. Матвей Ц.	СУ	9. Даша Л.	ВУ
10. Мирон Е.	НУ	10. Тимур М.	СУ
11. Даша Н.	СУ	11. Айрат М.	СУ
12. Тимофей Е.	СУ	12. Артем Б.	СУ
13. Никита З.	НУ	13. Ярослав Ц.	СУ
14. Матвей В.	СУ	14. Назар Б.	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Р

Сводная таблица данных контрольного эксперимента
контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Диагностические методики					Уровни
		«Запомни рисунок»	«Палочковый тест»	«Узнавание фигур»	«Запомни и расставь точки»	«Исследование образной памяти»	
1.	Настя Б.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
2.	Марк П.	НУ	СУ	НУ	НУ	СУ	НУ
3.	Эмиль Э.	СУ	СУ	СУ	НУ	НУ	СУ
4.	Миша Г.	НУ	НУ	СУ	НУ	СУ	НУ
5.	Сережа Б.	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ
6.	Натasha К.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
7.	Маша К.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
8.	Герман К.	СУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
9.	Матвей Ц.	НУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ
10.	Мирон Е.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
11.	Даша Н.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
12.	Тимофей Е.	НУ	НУ	СУ	НУ	СУ	НУ
13.	Никита З.	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ
14.	Матвей В.	НУ	НУ	НУ	СУ	СУ	НУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение С

Сводная таблица данных контрольного эксперимента
экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Диагностические методики					Уров- ни
		«Запом- ни рису- нок»	«Палочко- вый тест»	«Узнава- ние фигур»	«Запомни и расставь точки»	«Иссле- дование образной памяти»	
1.	Алвард К.	СУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
2.	Дима Ж.	ВУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ	ВУ
3.	Эвелина М.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
4.	Ксюша К.	НУ	НУ	СУ	СУ	НУ	НУ
5.	Семен М.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
6.	Святослав К.	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ
7.	Макар Б.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
8.	Егор В.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
9.	Даша Л.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
10.	Тимур М.	СУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ
11.	Айрат М.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	ВУ
12.	Артем Б.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
13.	Ярослав Ц.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
14.	Назар Б.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ

Условные обозначения:

высокий уровень (ВУ)

средний уровень (СУ)

низкий уровень (НУ)

Приложение Т

План образовательной деятельности с детьми 5-6 лет с нарушениями зрения

Свободная деятельность детей	Непрерывная образовательная деятельность
СЕНТЯБРЬ 1 неделя	
<p>«Запомни предметы» Цель: учить запоминать и воспроизводить информацию.</p> <p>«Детектив» Цель: развивать произвольное запоминание</p> <p>«Пирамида» Цель: развивать кратковременную механическую память</p> <p>«Что ты видел в отпуске» Цель: развивать долговременную память</p> <p>«Повтори движения» Цель: развивать двигательную память</p>	<p>Работа с педагогом-психологом «Запомни картинки» Цель: развитие зрительной памяти. Ребенок рассматривает 5 картинок и запоминает, что на них нарисовано. Затем картинки переворачиваются и ребенок должен вспомнить, что на них было нарисовано</p> <p>«У оленя дом большой» Цель: развитие умения использовать мнемические приемы для запоминания текста. Психолог проговаривая текст игры, сопровождает его движениями</p> <p>«Каскад слов» Цель: развитие объема кратковременной памяти. Психолог произносит слова, а ребенок за ним повторяет. Начинает с 2 слов.</p> <p>Психомышечная тренировка Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения, развитие воображения и фантазии.</p> <p>«Улыбка» Цель: обучение целенаправленному управлению мышцами лица; обучение свойствам невербального общения.</p>
СЕНТЯБРЬ 2 неделя	
<p>«Что ты ел на обед?» Цель: развитие долговременной памяти.</p> <p>«Одежда» Цель: развитие долговременной памяти.</p> <p>«Нарисуй такой же» Цель: развитие кратковременной памяти.</p> <p>«Я положил в мешок» Цель: развитие зрительной памяти.</p> <p>«Короткий рассказ» Цель: развитие слуховой памяти.</p> <p>«Башня» Цель: развитие зрительной памяти</p>	<p>«Что изменилось» Цель: обучение навыкам запоминания образа, ситуации. Предлагается 2 картинки сначала показывают 1 картинку ребенок запоминает где, что находилось, а потом 2 на которой предметы поменяли местами. Ребенок должен сказать что изменилось.</p> <p>«Запомни и покажи» (таблицы Ф.Е. Рыбакова) Цель: развитие преднамеренного запоминания и припоминания,</p>

	<p>долговременной памяти «Спрячь игрушки» Цель: развитие целенаправленного запоминания и припоминания. Ребенок прячет 3 игрушки в кабинете психолога, а через 7 дней он должен их найти. Психомышечная тренировка Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения, развитие воображения и фантазии. «От улыбки станет всем светлее...» Цель: усиление положительных эмоциональных переживаний, поднятие настроения Исполнить песню «Улыбка»</p>
<p>СЕНТЯБРЬ 3 неделя</p>	
<p>«Фигурка из палочек» Цель: развитие зрительной памяти «Рассмотри и расскажи» Цель: развитие произвольной памяти. «Свет, зажгись!» Цель: развитие памяти на события Беседа на тему: «Какие животные живут в лесу» Наблюдение «Листочек с какого дерева»</p>	<p>«Что изменилось?» Цель: обучение навыкам запоминания образа, ситуации в условиях уменьшения времени. Предлагается 2 картинки сначала показывают 1 картинку ребенок запоминает где, что находилось, а потом 2 на которой предметы поменяли местами. Ребенок должен сказать что изменилось. «Купим мы бабушка...» Цель: обучения навыкам запоминания текста с помощью мнемонических приемов. Психолог проговаривая текст игры, сопровождает его движениями «Найди игрушки» Цель: развитие целенаправленного запоминания и припоминания. Ребенок находит игрушки спрятанные на прошлом занятии. Психомышечная тренировка Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения, развитие тонкой моторики. «Тряпичная кукла» Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения.</p>
<p>СЕНТЯБРЬ 4 неделя</p>	
<p>Разучивание песни Цель: развитие умения удерживать и воспроизводить текст песни (долговременная память), развитие вербальной памяти. «Кто не на месте?» Цель: развитие целенаправленного запоминания и припоминания.</p>	<p>«Слепые фотографии» Цель: развитие памяти, тактильной чувствительности. Дети запоминают несколько предметов, а потом на ощупь находят их среди других предметов. «Большой глаз»</p>

<p>Сочиняем сказку. Цель: развитие невербальных средств общения, развитие памяти Мысленное путешествие по картине Цель: развитие воображения, осознание собственных чувств и переживаний.</p>	<p>Цель: развитие зрительной памяти. Дети запоминают расположение предметов, потом взрослый меняет расположение предметов, дети должны сказать какие предметы где стояли. «Поиск» Цель: развитие зрительной памяти. Дети запоминают как можно больше предметов одного и того же цвета. «Дотронься до...» Цель: развитие навыков общения, умение просить, снятие телесных зажимов. Нужно дотронуться как можно скорее до того цвета, который называет ведущий.</p>
<p>ОКТАБРЬ 1 неделя</p>	
<p>Беседа на тему: «Как мы провели выходные с родителями» «Кто больше» дети называют природные явления, характерные для осени. Назови и запомни предметы. Ребенок закрывает глаза и перечисляет все предметы, которые он видел на картинке. Запоминание стихотворения С.Солдатенко «Рыжий котенок»</p>	<p>«Спичечный узор» Цель: развитие произвольной памяти, мелкой моторики. Ребенок воспроизводит по памяти спичечный узор. «Знайка» Цель: развитие зрительной памяти, внимания. «Художник» Цель: развитие зрительной памяти. «Угадай и найди» Цель: развитие зрительной и слуховой памяти. «Все вместе» Цель: развитие межплушарного взаимодействия</p>
<p>ОКТАБРЬ 2 неделя</p>	
<p>Беседа на тему: «Наши праздники и развлечения» «Кто больше» дети называют зверей и птиц обитающих в средней полосе. Назови и запомни предметы. Ребенок закрывает глаза и перечисляет все предметы, которые он видел на картинке. Запоминание стихотворения В.Бобылев «Шар воздушный»</p>	<p>«Узнай предмет» Цель: развитие тактильной памяти. Ребенку предлагается на ощупь определить, какие вещи находятся в мешке. «Найди игрушку» Цель: развитие слуховой памяти. Ребенок загадывает какую-нибудь игрушку и начинает ее описывать. Дети задают вопросы</p>
<p>ОКТАБРЬ 3 неделя</p>	
<p>Рассматривание сюжетной картины, рассказ по памяти об этой картине. Конкурс чтецов. Кто больше вспомнит стихотворений об осени. «Я знаю пять имен своих друзей» Что за чем. Составление по памяти алгоритма умывания.</p>	<p>«Узнай предмет». Цель: развитие тактильной памяти. Ребенку завязывали глаза и по очереди клали в его вытянутую руку различные предметы. Нужно было догадаться, что это за вещь. «Нарисуй фигуру» Цель: развитие слухо-моторной памяти.</p>

	<p>Ребенку показывают 5-6 геометрических фигур, затем педагог просит нарисовать на бумаге те фигуры, которые дети запомнили. «Повтори за мной».</p> <p>Цель: развитие слухо-моторной памяти. Ребенок прохлопывает все, что ему простучит карандашом педагог. «Большой глаз»</p> <p>Цель: развитие зрительной памяти. Дети запоминают расположение предметов, потом взрослый меняет расположение предметов, дети должны сказать какие предметы где стояли.</p>
<p>ОКТАБРЬ 4 неделя</p>	
<p>Дидактическая игра «Времена года» «Экскурсия в парк» Составление рассказа «Про погоду» Рисование придуманного рассказа с последующей беседой по рисунку.</p>	<p>«Найди игрушку» Цель: развитие зрительной памяти Педагог загадывал какую-либо игрушку и описывал ее. Дети должны были найти загаданную игрушку. «Художник» Цель: развитие словесной памяти. Ребенок рассматривал того, кого он будет рисовать, а потом отвернуться и описать его словами. Групповое занятие «Шапокляк». Это занятие развивает умение удерживать и воспроизводить информацию, способствует целенаправленному запоминанию и припоминанию. «Золушка» Цель: развитие тактильной чувствительности и зрительной памяти. Ребенок разбирает семена, с завязанными глазами. «Лишнее зернышко» Цель: развитие зрительной и тактильной памяти. Ребенок запоминает расположение зерен, потом он отворачивается, зерна меняются местами, затем ребенок раскладывает зерна на места.</p>
<p>НОЯБРЬ 1 неделя</p>	
<p>Дидактическая игра «Загадки про погоду» Динамическая пауза- этюд «Солнечные зайчики» Беседа про погоду Дидактическая игра «Какая бывает погода»</p>	<p>«Запомни имя» Цель: развитие двигательной памяти, воображения. Дети называют вид спорта, который ему нравится и показывают движения. По окончанию игры все дети должны назвать какой спорт, какой ребенок любит. «Опиши по памяти» Цель: развитие зрительной памяти.</p>

	<p>Дети рассматривают куклу, а потом называют ее одежду. «Что изменилось?» Цель: развитие зрительной памяти. Один ребенок выкладывает фигуру из палочек, другой угадывает, что в этой фигуре изменилось. «Закончи слово» Цель: развитие слуховой памяти. Дети в шеренге по очереди заканчивают слова.</p>
<p>НОЯБРЬ 2 неделя</p>	
<p>Игра – имитация «Заяц» Дидактическая игра «На бабушкином дворе» Загадки о диких животных Игра «Чей голос?» «Кто как разговаривает?» «Чьи детки?»</p>	<p>«Я положил в мешок» Цель: развитие слуховой памяти. Ведущий называет предметы, которые можно положить в мешок, дети по очереди «наполняют» мешок. «Обезьянки» Цель: развитие двигательной памяти. Ведущий показывает движения, дети запоминают и по памяти воспроизводят их. «Видеоскоп» Цель: развитие зрительной памяти. Ведущий дает ребенку картинки, он должен вспомнить в правильной последовательности какие картинки видел. «Оживим картинку» Цель: развитие двигательной памяти Ведущий показывает детям, что нарисовано на картинке движениями.</p>
<p>НОЯБРЬ 3 неделя</p>	
<p>Прослушивание рассказа и пересказ К.Ушинского «Петушок с семьей» Игра – имитация «Волк» Дидактическая игра «Расскажи о животных, которые живут в лесу» Игра – драматизация «Про котенка»</p>	<p>«Коробки» Цель: развитие зрительной памяти. На глазах в ребенка прячут игрушки в разные коробки и дети угадывают в каких коробках, какая игрушка. «Чудесный мешочек» Цель: развитие тактильной памяти. «Узнай на вкус» Дидактическая игра «Радио» Цель: учить запоминать существенные признаки Упражнение «Запомни движение» Цель: развивать зрительно-моторную память и внимание.</p>
<p>НОЯБРЬ 4 неделя</p>	
<p>Упражнение «Запомни мое лицо» Цель: развивать зрительную и эмоциональную память.</p>	<p>Творческая игра «Угадай, кто это?» Цель: развитие у ребенка умения мысленно воспроизводить образ себе подобного через</p>

<p>Упражнение «Запомни движение» Цель: развитие зрительно-моторной памяти. Дидактическая игра «Чего не стало?» Цель: развивать зрительную память. Упражнение «Кто знает больше имен?» Цель: развивать слухоречевую память.</p>	<p>собственное видение человека. Игра «Веселые колокольчики» Цель: развитие умения использовать мнемические приемы для запоминания текста. Психолог проговаривая текст игры, сопровождает его движениями Упражнение «Обезьянки» Цель: развитие двигательной памяти.</p>
<p>ДЕКАБРЬ 1 неделя</p>	
<p>Дидактическая игра «Мой день» Цель: развитие долговременной памяти Этюд «Гномики на поляне» Цель: развитие двигательной памяти Беседа «Моя мечта» Игра «Маме улыбнемся» Цель: развитие умения использовать мнемические приемы для запоминания текста. Психолог проговаривая текст игры, сопровождает его движениями</p>	<p>«Нарисуй фигуру» Цель: развитие зрительной памяти Нарисовать по памяти геометрические фигуры. Дидактическая игра «Мемо» Цель: развитие зрительной памяти. «Узнай предмет» Цель: развитие тактильной памяти. Ребенку завязывают глаза и по очереди кладут ему в руку разные предметы. Он должен догадаться, что ему положили. «Повтори за мной» Цель: развитие моторно-слуховой памяти</p>
<p>ДЕКАБРЬ 2 неделя</p>	
<p>Игра «Утреннее фото» Цель: развитие умения использовать мнемические приемы для запоминания текста. Дидактическая игра «Кто больше действий назовет» Цель: учить детей соотносить действия людей различных профессий. Дидактическая игра «Магазин игрушек» Цель: учить детей описывать предмет, находить его существенные признаки, узнавать предмет по описанию.</p>	<p>«Запомни движение» Цель: развитие слухо-моторной памяти. Дети повторяют движения рук и ног за ведущим. Запомнив очередность упражнений выполняют их в обратном порядке. «Запомни свою позу» Цель: развитие слухо-моторной памяти. Дети должны встать в разные позы, когда музыка звучит бегают по помещению, по окончании музыки снова встать в те же самые позы. «Запомни порядок» Цель: развитие памяти. Дети выстраиваются в произвольном порядке ведущий запоминает, отворачивается, дети меняются, затем ведущий угадывает кто за кем стоял.</p>
<p>ДЕКАБРЬ 3 неделя</p>	
<p>Беседа «Мой лучший друг» Рисование по теме беседы Подвижная игра «Вспомни имена своих друзей» (развитие ассоциативной памяти) Этюд «Делай как я» Дидактическая игра «Кто больше заметит небылиц»</p>	<p>«Кто что делал?» Цель: развитие зрительной памяти. Дети двигаются под музыку, ведущий запоминает движения, потом их воспроизводит. «В магазине зеркал» Цель: совершенствование памяти.</p>

	<p>Упражнение «Спиной к спине» Цель: совершенствовать умение выделять характерные особенности во внешности другого человека. Дети встают спиной друг к другу и описывают внешность.</p> <p>Упражнение «Что не так» Цель: развитие зрительной памяти. Дети меняют в своем образе какую-нибудь часть, а противоположная сторона должна определить что именно изменилось.</p>
<p>ДЕКАБРЬ 4 неделя</p>	
<p>Рассказывание по сюжетной картине «Зимой» Игра – драматизация «Что такое хорошо и что такое плохо» Упражнение «Разговор с лесом» Игра «Где спрятана игрушка»</p>	<p>Сюжетно-ролевая игра «Буратино и дети» «Запомни свою позу» Цель: развитие слухо-моторной памяти. Дети должны встать в разные позы, когда музыка звучит бегают по помещению, по окончании музыки снова встать в те же самые позы.</p> <p>«Чудесный мешочек» Цель: развитие тактильной памяти.</p> <p>«Запомни имя» Цель: развитие двигательной памяти, воображения. Дети называют вид спорта, который ему нравится и показывают движения. По окончании игры все дети должны назвать какой спорт, какой ребенок любит.</p>

Приложение У

План-конспект

непрерывной образовательной деятельности

Тема занятия «Лестница успеха»

Цель: развитие самооценки детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Задачи

1. Коррекционно-образовательные

1.1 Развитие самооценки

1.2 Формирование качеств личности

1.3 Формирование умения сотрудничать и сопереживать, проявлять заботу и внимание в отношениях друг к другу.

1.3 Развивать морально-нравственные качества личности.

2. Коррекционно-воспитательные

2.1 Воспитывать чувство самоуважения

2.2 Воспитывать вежливое отношение к сверстникам

3. Коррекционно-развивающие

3.1 Продолжать развивать зрительное восприятие.

3.2 Продолжать развивать наглядно-образное мышление.

3.3 Развитие коммуникативных навыков, умения согласовывать свои действия.

3.4 Развивать способность быстро устанавливать разнообразные связи между предметами.

3.5 Развивать способность творчески создавать новые целостные образы из отдельных разрозненных предметов.

3.6 Продолжать развивать произвольное внимание.

3.7 Продолжать развивать зрительно-двигательную координацию.

Логика образовательной деятельности

1. Приветствие

Дети и ведущий встают в круг.

Здравствуйтесь, ребята, меня зовут Любовь Владимировна, мне очень приятно видеть вас сегодня и я вам предлагаю отправиться в путешествие, в котором мы подружиться с вами. Как в каждом путешествии, нас ждут приключения, необычные истории, команда верных друзей и вы узнаете, кто такой «успешный человек» и вы сможете потом об этом рассказать своим друзьям, мамам и папам.

В течение всего путешествия мы будем подниматься по лестнице успеха. Но для начала давайте подумаем кто такой успешный человек. (Ответы детей). (Подвести их к определениям: целеустремленный, здоровый, умеющий сотрудничать, любознательный)

Ребята, у каждого из нас есть имя. Нам его дали наши родители. Имя – это не просто слово, на которое отзывается человек, имя – это волшебное зеркало, которое может нам рассказать о человеке. Я сейчас прошу каждого из вас по очереди сесть на этот трон громко назвать свое полное имя, т.е. не Ваня, а Иван, не Маша, а Мария. А я надену на вас корону и расскажу вам немного о вашем имени. Потому что это великая честь и гордость называться именем (в заключении с детьми придумать к каждому ребенку уменьшительно-ласкательные имена).

Ну вот мы с вами и подошли к первой ступеньке нашей лестницы. На следующую ступеньку поднимется только тот, кто правильно выполнит задание. И чтобы взойти на нее нам нужно вспомнить первое качество успешного человека – это целеустремленность.

2. Основная часть.

1 задание «Я умею...»

Каждый из вас что-то умеет делать очень хорошо, что-то делать не умеет, а чему-то очень хочет научиться. Перед вами лежат карточки в левом верхнем углу нарисовано веселое лицо и написано «Я УМЕЮ», в правом верхнем углу

нарисовано грустное лицо и написано «Я НЕ УМЕЮ», а посередине написано «Я ХОЧУ НАУЧИТЬСЯ». А перед вами лежат разные карточки. Выберите из них, что вы умеете делать очень хорошо, чего вы делать не умеете, и чему бы вы хотели научиться и положите в соответствующую ячейку у себя на карточке. (Обсуждение с каждым ребенком его результатов).

Здорово. Посмотрите, как много вы уже можете. И мы с вами поднялись на первую ступеньку нашей лестницы. Давайте назовем второе качество успешного человека. Правильно – это здоровье и сила.

Физкультминутка

Вот мы и на третьей ступеньке. Следующее качество умение сотрудничать.

Игра «Краски любви».

Из ответов детей подводится итог игры.

Мы все замечательно справились с этим испытанием и поднимаемся еще на одну ступеньку. Давайте назовем еще одно качество успешного человека. Правильно – это любознательность.

Игра «Коровы, собаки, кошки».

3. Заключение.

Рефлексия занятия.

Примерные вопросы.

1. Легко ли вам было подниматься на эту лестницу.
2. Что для вас было самым трудным?
3. Нравится ли вам ощущать себя успешным человеком?

Вручение дипломов

План-конспект
непрерывной образовательной деятельности

Тема: Домашние животные

Цель: продолжать формировать представления о домашних животных.

Задачи

1. Коррекционно-образовательные

1.1 Закреплять представления детей о домашних животных, их характерных особенностях, повадках и способах передвижения.

1.2 Воспитывать интерес к познавательной деятельности.

1.3 Формировать представления о пользе домашних животных для человека.

2. Коррекционно-воспитательные:

2.1 Развивать воображение, умение выполнять выбранную роль.

2.2 Развивать умение выполнять коллективную работу.

3. Коррекционно-развивающие

3.1 Продолжать развивать зрительное восприятие.

3.2 Продолжать развивать наглядно-образное мышление.

Логика образовательной деятельности

Педагог обращает внимание детей на кошку, которая появилась в игровом уголке. Оживляет её. Кошка рассказывает детям, как ей грустно в деревне одной: у её хозяина больше нет домашних животных.

Дети рассматривают кошку Мурку, слушают её рассказ.

Дефектолог задаёт вопросы.

- Назовите, какие животные живут в деревне?

- Как назвать одним словом всех, кого вы назвали.

Дефектолог предлагает детям на время стать животными произносит волшебные слова: «Покружились, покружились, в домашних животных превратились»

Д/и «Расскажи о себе» (Я щенок...).

Д/и «Кто какую пользу приносит?»

Д/и «Назови семью»

Дефектолог предлагает снова превратиться в детей, произносит волшебные слова.

П/и «Изобрази домашнее животное» (с музыкальным сопровождением)

Д/и «Какие звуки издают эти животные» Ребята, сейчас мы с вами послушаем звуки разных животных и отгадаем чей голос услышали (детям представлены аудио записи со звуками таких животных кошка, собака, корова, коза.)

Д/и «Найди их детенышей на картинке» и рассказать о том, где они живут.

Рефлексия:

- Кто сегодня приходил в гости?
- Какие друзья теперь есть у кошки?
- Что Вам больше всего понравилось?

План-конспект

непрерывной образовательной деятельности

Тема: Рассказываем о любимом детском садике

Цель: закреплять представления о детском саде (назначение, наличие специализированных помещений, названия основных профессий работников детского сада).

Задачи

1. Коррекционно-образовательные

1.1 Закреплять представления детей о названии и назначении основных помещений детского сада.

1.2 Формировать представление о профессиях работников детского сада.

1.3 Воспитывать интерес к познавательной деятельности.

2. Коррекционно-воспитательные

2.1 Воспитывать чувство самоуважения

2.2 Воспитывать вежливое отношение к сверстникам

3. Коррекционно-развивающие

3.1 Развитие коммуникативных навыков, умения согласовывать свои действия.

3.2 Продолжать развивать произвольное внимание.

Логика образовательной деятельности

Педагог обращает внимание детей на ширму, предлагает посмотреть, что за ней. Находит вместе с детьми коробку, а в ней – Петрушку. Надевает его на руку, оживляет. От имени Петрушки рассказывает детям о празднике «День воспитателя».

Дети рассматривают сюжетные картинки, на которых изображены работники детского сада.

Дефектолог задаёт вопросы.

- Какие помещения есть в детском саду?

- Скажите, кто работает в детском саду?

Дефектолог предлагает детям рассказать Петрушке о работниках детского сада.

Д/и «Кто, что делает?»

Д/и «Что есть в д/с?»

Педагог-дефектолог обращает внимание детей на игрушки и предлагает детям исполнить танец с любимой игрушкой.

Воспитатель задаёт вопрос

- Что обычно дарят на праздник?

Петрушка предлагает детям сделать для работников детского сада корзины с цветами к празднику.

Воспитатель напоминает этапы выполнения работы по аппликации.

Воспитатель предлагает наклеить цветы на корзину.

Воспитатель читает стихотворение о детском саде, затем предлагает детям вспомнить стихи о детском саде.

Рефлексия:

- Кто к нам приходил в гости?
- Что Вам больше всего понравилось?
- Для кого вы сделали корзину с цветами?
- С какими пожеланиями можно подарить подарок?

План-конспект
непрерывной образовательной деятельности
Тема «Портрет зимы»

Цель: уточнять и закреплять представления о зимнем времени года.

Задачи

1. Коррекционно-образовательные

1.1 Закреплять представления детей о месте зимы среди других времен года.

1.2 Воспитывать интерес к познавательной деятельности.

1.3 Формировать представления о погоде зимой.

1.4 Закреплять представления об изменениях в неживой и живой природе зимой.

2. Коррекционно-развивающие

2.1 Продолжать развивать зрительное восприятие.

2.2 Продолжать развивать наглядно-образное мышление.

2.3 Развивать способность быстро устанавливать разнообразные связи между предметами.

Логика образовательной деятельности

Педагог обращает внимание детей на ёжика, который появился в игровом уголке.

Ёжик рассказывает детям, о том, что никогда не видел зимы, так как всегда зимой спит.

Дети рассматривают сюжетные картинки с изображением зимних пейзажей.

Дефектолог задаёт вопросы.

- Назовите, какое время года изображено на всех картинках?

- Назовите, приметы зимы.

- Как меняется природа зимой?

Дефектолог предлагает прослушать стих «Зима» (аудиозапись).

Задаёт вопросы:

- Как говорит автор о зиме?

- Какие признаки называет автор в стихотворении?

Д/и «Подбери слова», «Составим предложение

Логоритмическое упражнение «Выпал беленький снежок».

Лабиринт «Помоги дойти ежику до домика»

Рефлексия занятия.

План-конспект

непрерывной образовательной деятельности

Тема: Покормите птиц зимой

Цель: углублять и расширять знания детей о птицах нашего города.

Задачи

1. Коррекционно-образовательные

1.1 Закреплять представления детей о городских птицах.

1.2 Уточнять представления о зимующих птицах.

1.3 Воспитывать интерес к познавательной деятельности.

2. Коррекционно-развивающие

2.1 Формировать представления о пользе птиц для природы, человека.

2.2 Развивать мышление, умение отгадывать загадки.

Логика образовательной деятельности

Педагог обращает внимание детей на ширму, предлагает посмотреть, что за ней. Находит вместе с детьми птичку. Надевает её на руку, оживляет. От имени птички просит детей помочь городским птицам зимой.

Дефектолог загадывает загадки:

Непоседа, невеличка,	Зимой на ветках яблоки
Желтая почти вся птичка.	Скорей их собери!
Любит сало и пшеничку,	И вдруг вспорхнули
Кто узнал ее?.. (синичка)	яблоки,
	Ведь это?.. (снегири)

Уличный мальчишка

В сером армячишке.

По двору шныряет,

Крошки собирает,

По полям ночует,

Коноплю ворует (воробей)

Д/и «Назови одним словом», «Назови ласково».

Дефектолог задаёт вопросы:

- А каких птиц мы больше всего встречаем в нашем городе зимой? (вороны, голуби, воробьи и т.д.) А еще есть синички. А красавец снегирь прилетает к нам перед первым снегом. Их так много и все они разные.

- Почему этих птиц называют зимующими?

- Почему птицы так дороги человеку? (потому что птицы - наши друзья, красота нашей природы, а еще лесные Айболиты).

- А почему называют их все-таки Айболитами? (они спасают наши деревья, охраняют леса, сады, огороды, их надо беречь, кормить). Если мы спасем одну птицу, мы спасем десятки деревьев.

- Как же мы должны к ним относиться? (заботиться о них). Как нужно заботиться о птицах зимой?

Дефектолог предлагает детям превратиться в птиц. Дети надевают маски птиц.

Музыкально-ритмическая игра «Птички летают».

Дефектолог читает стихотворение «Кормушка», затем задает вопросы:

- Какие птицы прилетали в понедельник, вторник, среду...?

Рефлексия:

- Для каких птиц мы сегодня делали кормушки?
- Как вы думаете, птицы будут нам благодарны?