



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с  
задержкой психического развития на занятиях у учителя-дефектолога

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:  
студентка группы ЗФ-406/102-4-2  
Фазылова Венера Бареевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Лапшина Любовь Михайловна

Проверка на объём заимствований:

54,14 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

крб «В» 02 20 18 г.

зав. кафедрой СППМ  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск  
2017

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения зрительной памяти старших дошкольников.....	7
1.1. Понятие «зрительная память» в современной психолого-педагогической науке .....	7
1.2. Основные этапы развития зрительной памяти детей.....	13
1.3. Особенности зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста .....	22
Выводы по I главе .....	26
Глава II. Состояние проблемы развития зрительной памяти детей с ЗПР в современной психолого-педагогической литературе.....	29
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ЗПР .....	29
2.2. Особенности зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР .....	44
2.3 Деятельность педагога-дефектолога по развитию зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР .....	50
Выводы по II главе .....	55
Глава III. Коррекционная работа учителя-дефектолога по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	57
3.1. Организация и база исследования .....	57
3.2. Анализ результатов исследования.....	62
3.3. Коррекционная работа по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях у дефектолога .....	69
Выводы по III главе.....	77
Заключение .....	81
Список литературы.....	82
Приложения	

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Проблема воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии.

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых наиболее многочисленной категорией являются дети с ЗПР, к тому же она очень полиморфна, а сама структура задержек в психическом развитии дошкольника сложна. С одной стороны у детей с ЗПР нет грубого органического поражения мозга, и на первый план выступают симптомы возрастного недоразвития, несформированности тех или других психических функций, слабость произвольной регуляции поведения, с другой стороны, при отсутствии своевременной коррекционной работы, отставание в развитии имеет тенденцию к нарастанию.

При ЗПР затруднен процесс формирования высших психических функций, страдает личностное развитие ребёнка, не в полной мере реализуются потенциальные возрастные возможности.

В педагогической науке и практике накоплен определённый опыт работы по организации коррекционной помощи дошкольникам с ЗПР в условиях специального детского сада, изучению психологических особенностей этих детей посвящены многие современные исследования, особый интерес среди которых занимают исследования памяти.

Проблема памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР находит особое отражение в современной научной литературе потому, что именно память как психическая функция по мере взросления ребенка будет приобретать все большее значение в его интеллектуальном и в общем развитии. Поэтому очень важно изучать память дошкольников с ЗПР с целью оказания им своевременной коррекционной помощи.

При поступлении ребенка в школу резко увеличивается объем сведений, которые необходимо усваивать ежедневно. Запоминание информации прежним, распространенным в дошкольном возрасте, механическим способом (многократным проговариванием усваиваемого материала) с каждым годом обучения становится все менее эффективным. Уже у старших дошкольников необходимо формировать рациональные приемы запоминания информации, которые позволили бы добиваться стойкого мнемического эффекта не только в начале школьного обучения, но и в старших классах школы.

Поэтому одним из наиболее актуальных направлений научных исследований психологии дошкольников с ЗПР является продолжение изучения памяти, играющей ключевую роль в познавательной деятельности человека и, соответственно, в его обучении.

Период дошкольного возраста – один из периодов наиболее интенсивного развития человека. В этом возрасте активно развиваются познавательные процессы, интеллектуальные способности, которые являются важнейшей составной частью психического развития ребенка. Память в детском возрасте, является одной из основных, центральных, психических функций. С точки зрения психического развития: не мышление, стоит в начале развития, а определяющим моментом в начале развития является память ребенка. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Значение памяти огромно, без неё невозможна никакая деятельность.

Проблеме памяти посвящены исследования П.П. Блонского, А. Бинэ Л.С. Выготского, К. Грооса, Л.В. Занкова, В.Я. Ляудиса, И.М. Сеченова, В.А. Сумароковой и др. Авторами обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы её нарушений. Изучены полнота, точность, прочность произвольного и не произвольного запоминания, зависимость запоминания от индивидуальных особенностей. По мнению Л.И. Божович, Л.С.

Выготского, З.М. Истоминой, память носит произвольный характер, но к концу дошкольного возраста в связи с развитием игры и под влиянием взрослого у ребенка начинают складываться произвольное, преднамеренное запоминание. При хорошо организованной психолого-педагогической работе дети овладевают понятиями, приобретают способность к умозаключениям, обобщениям. В старшем дошкольном возрасте дети учатся мыслить, сравнивать, классифицировать, группировать, находить характерные признаки.

В отечественной литературе существует немало работ, целью которых является изучение механизмов и особенностей памяти: концепция Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева – деятельностная теория памяти; А.Р. Лурия – фундаментальное изучение зрительной и эйдетической памяти; Г. Эббингауз – закономерности запоминания и др. Проблемы изучения памяти детей, поступающих в школу, занимались Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин и др.

Сегодня, говоря об обучении детей с ЗПР, необходимо упомянуть о внедрении ФГОС для детей с ОВЗ. Стандарт предусматривает значительно больший по сравнению с предыдущей программой, объем усваиваемых знаний, что актуализирует еще в большей степени изучение памяти дошкольников с ЗПР.

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически определить содержание деятельности дефектолога по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Объект исследования:** развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** содержание деятельности дефектолога по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

**Задачи исследования:**

1) Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2) Выявить уровень сформированности зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3) Подобрать игры и упражнения для развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях у дефектолога.

**Методы исследования:** изучение теоретических источников (психолого-педагогической литературы), педагогическое наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента.

**База исследования:** исследование проводилось на базе МБДОУ №2 комбинированного вида г. Челябинска. В эксперименте приняли участие воспитанники подготовительной к школе группы в количестве 10 человек. Все участники эксперимента имеют диагноз ЗПР.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложения.

# Глава I. Теоретические основы изучения зрительной памяти старших дошкольников

## 1.1. Понятие «зрительная память» в современной психолого-педагогической науке

Проблема памяти – одна из актуальных в современной психолого-педагогической науке

Немов Р.С. писал, что память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества [51].

Память – это способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта [50].

По мнению Гальперина П.А., память – это способность живой системы фиксировать факт взаимодействия с окружением (внутренним или внешним), сохранять результат этого взаимодействия в форме опыта и использовать его в поведении [18].

В своих работах Дыгун М.А. утверждает, что память – это способность к сохранению и воспроизведению прошлого опыта;

- одно из основных свойств нервной системы, которое выражается в способности долго хранить информацию о событиях внешнего мира, делать ее достояние сознания и руководить поведением;
- форма психического отражения реальности, которая заключается в закреплении, сохранении и воспроизведении человеком, социальной общностью и человечеством своего опыта [23].

Мамайчук И.И., определяет память как запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта [43].

Таким образом – память это понятие неоднозначное, и значение памяти очень велико для нормального функционирования личности. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретением знаний, формирования умений и навыков. Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня развития она достигла у человека. Как утверждает Р.С. Немов, у человека выделяют 3 вида памяти:

Произвольная – связанная с волевым контролем запоминания.

Логическая – связанная с употреблением логики.

Опосредствованная – связанная с использованием различных средств запоминания.

Однако наиболее популярной является классификация памяти, основанная на способе восприятия запоминаемой информации. В этом плане принято выделять память зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную и вкусовую. Основной является память зрительная.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности — воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. «Без памяти, — писал С.Л.Рубинштейн, — мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [62].

По мнению многих исследователей, память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немислим. [25, 32, 37, 41, 55, 61]

Некоторые авторы [17, 20, 24, 39. 42, 58] пишут о том, что память можно определить как способность к получению, хранению и

воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Без постоянного обновления такого опыта, его воспроизводства в подходящих условиях живые организмы не смогли бы адаптироваться к текущим быстро меняющимся событиям жизни. Не помня о том, что с ним было, организм просто не смог бы совершенствоваться дальше, так как то, что он приобретает, не с чем было бы сравнивать, и оно бы безвозвратно утрачивалось.

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня своего развития она достигает у человека. Такими мнемическими возможностями, какими обладает он, не располагает никакое другое живое существо в мире. У дочеловеческих организмов есть только два вида памяти: генетическая и механическая.

По мнению других исследователей [7, 11, 16, 44, 63], память человека можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Эти функции являются для памяти основными. Они различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и по тому, что у разных людей развиты неодинаково.

Исследователи [22, 35, 48] указывают, что мгновенная, или иконическая, память связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Эта память — непосредственное отражение информации органами чувств. Ее длительность от 0,1 до 0,5 с. Мгновенная память представляет собой полное остаточное впечатление, которое возникает от непосредственного восприятия стимулов. Это — память-образ.

В.П. Зинченко указывает, что кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. Длительность удержания мнемических следов здесь не превышает

нескольких десятков секунд, в среднем около 20 (без повторения). В кратковременной памяти сохраняется не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы [31].

Эта память работает без предварительной сознательной установки на запоминание, но зато с установкой на последующее воспроизведение материала. Кратковременную память характеризует такой показатель, как объем. Он в среднем равен от 5 до 9 единиц информации и определяется по числу единиц информации, которое человек в состоянии точно воспроизвести спустя несколько десятков секунд после однократного предъявления ему этой информации [31].

По мнению исследователей [14, 21, 33, 61], зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Она чрезвычайно важна для людей любых профессий, особенно для инженеров и художников. Хорошей зрительной памятью нередко обладают люди с эйдетическим восприятием, способные в течение достаточно продолжительного времени «видеть» воспринятую картину в своем воображении после того, как она перестала воздействовать на органы чувств. В связи с этим данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Данные авторы [15, 22, 35, 44] подчеркивают, что зрительная память имеет большое значение во всех отраслях детской деятельности, начиная от решения простейших вопросов и кончая выполнением самых сложных заданий, предлагаемым их в дидактических играх. Этому способствует способность придать форму наглядного изображения и таким отношением вещей, которые сами по себе не видимы. В этих случаях образы приобретают в детской памяти чисто условный характер.

А.Н. Леонтьев характеризует образную память как когнитивный процесс, состоящий в запоминании, сохранении, восстановлении, забывании

приобретенного опыта через систему образов. В словаре С.И. Ожегова дано следующее определение: память – это форма психологического отображения прошлого опыта во всем его многообразии. Л.Г. Воронин рассматривает образную память с биологической точки зрения и определяет ее как процесс изменений нервной ткани под воздействие раздражителей, результатом которого становится сохранение и запечатление следов нервного возбуждения (под следами в данном случае понимают определенные электрохимические и биохимические изменения в нейронах – нервных клетках) [11].

Более обобщенно характеризует образную память С.И. Крутецкий: образная память – это специфический мыслительный процесс, включающий в себя запись, хранение и извлечение информации по средствам образов. Свой взгляд на развитие образной памяти дошкольников имеет Ф.В. Ипполитов, характеризуя ее как высшую психическую функцию, данную только человеку, развитие которой начинается вместе с развитием мозга еще на третьей неделе внутриутробного развития. Но она не является какой-то самостоятельной функцией, по его мнению, а теснейшим образом связана с личностью, внутренним миром человека, его определением, интересами. Поэтому ее развитие и совершенствование происходит параллельно с развитием мышления человека, а те или иные этапы развития образной памяти – это следствие изменений отношения человека с окружающим миром и людьми [21].

В процессе познания дошкольника после восприятия необходимым является память. Ее значение столь велико, что там, где она отсутствует, все остальные способности бесполезны; в своем мышлении, умозаключениях и познаниях ребенок не мог бы выйти за пределы непосредственно данных ему объектах без содействия памяти. При этом даже у детей одного возраста сила памяти различна. Согласно теории памяти, каждое переживание оставляет «след» в больших полушариях мозга и память может действовать в том

случае, если создается связь между этим «следом» и новым переживанием. Все вышесказанное характеризует, прежде всего, образную память.

Таким образом, память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Существует несколько оснований для классификации видов памяти. Однако наиболее популярной является классификация памяти, основанная на способе восприятия запоминаемой информации. В этом плане принято выделять память зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную и вкусовую. Зрительная память у подавляющего большинства людей является ведущей в накоплении информации об окружающей действительности.

## 1.2. Основные этапы развития зрительной памяти детей

Процесс развития памяти в целом и отдельных ее видов – длительный и многоэтапный. У дошкольников развитие памяти сводится к тому, что простые и сложные социальные по своему строению «высшие психологические процессы» приобретая произвольный характер, становятся целенаправленными умственными действиями, имеющими, по мнению А.Н. Леонтьева, важное место в системе интеллектуальной деятельности. Важность развития произвольности памяти в дошкольном возрасте вызвана двумя причинами.

Во-первых, осознанность рассматривается в качестве центральных и определяющих сторон развития психики (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев).

Во-вторых, становление элементов произвольности познавательных процессов имеет, несомненно, педагогическую актуальность. Обучение в школе требует от ребенка умения произвольно управлять своими психическими процессами (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев). По данным Н.М. Гнедовой и З.М. Истоминой, элементы образной памяти начинают складываться в 4-5 лет. Поэтому стоит проблема развития образной памяти у старших дошкольников. Образная память достаточно давно изучается в детской психологии [22, 26].

Самоконтроль при запоминании нашел свое отражение в исследованиях Н.М. Гнедовой, Т.А. Карман. В тоже время все компоненты произвольности рассматривались изолировано, все связи друг с другом. Поэтому не сложилось представление об общей структуре и специфике образной памяти дошкольника. Предпринимались попытки создать систему развития образной памяти. В ее основу были положены логические приемы: схематизация (С.Л. Лебедева), классификация (Л.М. Житникова). Такой подход ведет к обеднению образа памяти, когда дети не запоминают многообразие конкретных признаков. Поэтому можно усомниться в

эффективности данных систем для развития образной памяти. Ряд отдельных игр, предполагающих развитие памяти, в частности, З.М. Богуславской, Е.О. Смирновой, ввиду своей разрозненности, не дает в полном мере развивающего эффекта [28].

Таким образом, встает проблема выбора формы, в котором наиболее успешно протекает развитие образной памяти дошкольников, а так же приемов опосредования, которые осваиваются детьми. Одной из форм развития образной памяти может стать дидактическая игра. Во-первых, ее основной целью является формирование средств и способов интеллектуальной деятельности. Во-вторых, здесь сочетается специфика игры и обучения, что позволяет взрослому оказывать систематическое воздействие в косвенной форме, наиболее соответствующим возрастным особенностям дошкольников.

В возрасте 3-7 лет память находится в центре системы познавательных процессов, которые тесно связаны с конкретной ситуацией и имеют наглядный характер. В перцептивных отношениях образная память выполняет интегрирующую функцию, обеспечивает освоение сенсорных эталонов (К. Кофка, И.М.Сеченов). Она включается в процессы мышления, которые в дошкольном возрасте опираются только на образы (А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков) и воображения, поскольку дают «строительный материал» для новых представлений (А.М. Теушина, Н.М. Рыбаков, А.А. Люблинская). Обобщая опыт взаимодействия ребенка с социальной, вещественной и природной средой, образная память выступает одним из факторов формирования личности, в частности, самосознание и самооценки.

Кроме того, она включается во все уровни и виды деятельности дошкольника, прежде всего, обслуживая ведущую сюжетно-ролевую игру. Богатый экспериментальный материал, накопленный в детской психологии, позволил нам определить основные линии развития образной памяти в разные периоды онтогенеза. Главный вывод состоит в том, что генезис

протекает в ведущей деятельности. На первом году жизни образная память функционирует вокруг восприятия и форме узнавания. Отношение к предмету и его запечатление у младенца зависит от действий близкого взрослого (М.И. Лисина, Г.Н. Рошка). Важный момент в развитии образной памяти – выделение ее из процесса восприятия, происходит на втором году жизни. Расширение опыта ребенка раннего возраста усвоение им предметной деятельности приводит к качественным и количественным изменениям образной памяти: растет объем сохранения материала, появляется новый мнемический процесс – воспроизведение, изменяется содержание представлений.

По убеждению многих исследователей, дошкольное детство – сензитивный период в развитии образной памяти. Ее перестройка связана с изменениями в разных сферах психической жизни ребенка. Для образования полноценного представления недостаточно только созерцание объекта, нужен его активный анализ, установление, образная память зависит не столько от признаков как таковых, сколько от деятельности. Повышение эффективности образной памяти обусловлено развитием мыслительных операций и формированием умственных действий (Л.М. Житникова, П.И. Зинченко).

Дошкольники начинают прибегать к простейшим формам обобщения, которые приводят к систематизации представлений. Из схематичных, слитных, неопределенных они становятся четкими и дифференцированными. Закрепляясь в слове, образы памяти объединяются, пробитая «картинность». Речь все больше включается в мнемические процессы, повышая их эффектность. Следовательно, генезис разной памяти связан с развитием интеллектуальной деятельности в целом.

Включение образного материала в активную целенаправленную деятельность обеспечивает его запоминание на основе детального восприятия обобщения. Центральным новообразованием в области памяти дошкольника является становление ее произвольности. Запоминание

превращается в особый целенаправленный процесс – внутреннее действие, занимая новое место в структуре деятельности ребенка. Данный познавательный процесс традиционно изучается в детской психологии.

Развитие высших форм памяти рассматривается как процесс и результат социализации дошкольника, включение его в жизнь общества через совместно-раздельную с взрослым деятельностью, который выступает проводником в мире человеческих отношений и предметов.

Перестройка генетических форм памяти определяется изменением форм сотрудничества с взрослыми и сверстниками, которое происходит внутри системы взаимосвязанной деятельности ребенка с окружающими (В.Я. Ляудис). А.М. Метениной были выделены этапы развития образной памяти. Автор сделала вывод, что мнемическая деятельность наиболее успешно протекает в игре. А.И. Белоус, Л.М. Житникова, Н.В. Захарюта, П.И. Зинченко, С.А. Лебедева показали, что дошкольники могут освоить логические приемы запоминания. Таким образом, было опровергнуто мнение Э. Меймана, В. Штерна о том, что память дошкольника носит механический характер. Главное, что было подчеркнуто: механическая и логическая память – это не ее генетические формы, а только способы запоминания. Нашли свое отражение в исследовании и процессы самоконтроля в мнемической деятельности. По данным Н.М. Гнедовой, они появляются в 4 года. А дети 5-6 лет могут успешно контролировать себя одновременно с мнемической задачей. С возрастом меняется направленность самоконтроля, возрастает стремление к правильному и точному воспроизведению. Выше изложенное позволяет сделать следующие выводы [41].

Образная память может и должна развиваться у дошкольника с учетом своей специфики и рассматриваться в контексте личностных преобразований, происходящих в данный возрастной период. А развивать образную память необходимо на образном материале, когда происходит его детальное восприятие и обобщение. Рассмотрим особенности развития образной памяти у детей 6 лет. Исследователями формирования проблемы у

детей старшего дошкольного возраста образной памяти на сегодняшний день выделено множество разных путей и направлений ее решения. Например, Савенкова Л.Г., опираясь на результаты длительной исследовательской работы, считает, что пространство пустое, не заполненное предметами, цветом, звуками, запахами, действиями для детей не понятно. Она отождествляет понятие пространства с понятием сферы – отсюда выражение предметно пространственное направление. Среда интригует в себе многообразие предметного природного мира и искусства; позволяет максимально развивать у детей различные способности.

Значительное внимание изучению памяти, ее видов и структуры в целом, особенности формирования личных процессов – прежде всего, в области действия образной памяти, уделял в своих трудах Л.С. Выготский. Он отметил, что с возрастом процесс запоминания придерживает определенное развитие. Его многолетние наблюдения показали, что в дошкольном возрасте этот процесс протекает значительно быстрее, чем в зрелом возрасте, а образовавшиеся «отпечатки» отличаются большей прочностью – сохраняются значительно дольше. Кроме того, для детского возраста характерно продолжительное сохранение ярких образов. Так, для того чтобы успешно воспользоваться своей образной памятью, дошкольник должен проделать три вещи: усвоить какую-то информацию, сохранить ее и в случае необходимости воспроизвести ее. Дети лучше, запоминают и быстрее сохраняют в памяти конкретные сведения, чем определения, описания и объяснения.

Овладение произвольными формами образной памяти включают в себя несколько этапов.

На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запомнить и припомнить, еще обладая необходимыми приемами. При этом задачи припомнить выделяется раньше. Задача запомнить возникает в опыте припоминания когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

Большая часть детей шести лет уже стремятся к припоминания слов без названия опорных изображений, - отмечает исследователь З.М. Истомина. Несмотря на существенные достижения в овладение произвольным запоминанием в аспекте развития образной памяти господствующем видом памяти даже в возрасте 6 лет остается память произвольная, к произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда соответствующие задачи возникают в их деятельности или когда это требуют взрослые.

Итак, произвольное запоминание, связанной с активной умственной работой детей над определенным материалом – посредством образов, остается до конца дошкольного детства значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала и тем же способом. В шестилетнем возрасте появляются первые попытки применения некоторых приемов запоминания. В действиях по формированию образной памяти, так же как и в действиях восприятия, ребенок пользуется средствами, созданными обществом.

В ходе ее развития им вырабатывается на практике наглядные формы, и в которых можно фиксировать знания, изображать разные отношения вещей. Это наглядные действия и их последовательность, на что нацелено большинство различных видов деятельности, организуемых с дошкольниками. А так же предметы и их совокупность – модели, макеты, планы, карты, схемы, графики. Усваивания принципы их построения, ребенок, прежде всего, овладевает средствами управления и формирования образной памяти. Итак, в силу того, что результат запоминания обычно выше при опоре на наглядный материал, так что широкое использование наглядных средств обучения является закономерным и эффективным.

Ряд авторов [14, 25, 38] отмечают, что развитие образной памяти дошкольника осуществляется в процессе деятельности: в общении, в предметной деятельности, но главным образом – в организуемой педагогом в дидактической игре, как раз и позволяющей выделить и эффективно

применить последовательность необходимых средств ускоренного формирования образной памяти у детей старшего дошкольного возраста. В ходе работы Л.Н. Житниковой, З.М. Истоминой, А.Н. Белоуса, посвященным изучению формирования способов запоминания у детей дошкольного возраста и условиях специального обучения, установлено, что к шести годам дети овладевают средствами такого ускоренного формирования образной памяти – как смысловое соотношение и мыслительная группировка образов, и используют их в мнемических целях.

Такое обучение требует сложной, исследовательской стратегии и разделяются на два типа: формирование смыслового соотношения и смысловой группировки воспринимаемых и воспроизводимых образов; формирования умений применять эти действия для решения мнемических задач. При этом формировании классификации данных образов осуществляется по тем этапам: этап практического действия, когда дети обучаются раскладывать картинки по группам; речевого действия, когда после предварительного ознакомления картинками ребенок должен рассказать, какие картинки можно отнести к той или иной группе; этап умственного действия распределение картинок по группам в уме, затем называние групп.

После этого можно переходить к формированию умения применять группировку в действиях запоминания. Классификация (группировка) как способ запоминания заключается в использование обобщающих названий групп в качестве опоры при запоминании и воспроизведении входящих в них элементов. Сначала ребенок осуществляет простую ориентировку в материале, предложенном для запоминания. Затем начинает раскладывать картинки на группы и запоминает, что в какую группу входит, а при воспроизведении опирается на образованные им самим группы.

Овладение детьми смысловым соотношением образов как самостоятельным интеллектуальным действием в аспекте активизации образной памяти осуществляется несколькими этапами возрастающей

сложности. Сначала необходимо научиться находить к предложенной картинке тождественную. После дети учатся находить в данной картинке не тождественную, а лишь сходную с ней по содержанию, близкую по смыслу. На следующем этапе задание усложняется: к названию (слову) необходимо подобрать картинку с изображением предмета, обозначенного этим словом, а затем – подобрать картинку, близкую слову по содержанию. З.М. Истомина подчеркивает, что занятия повторяются столько раз, сколько требуется для того, чтобы дети научились правильно соотносить картинки. Для использования смыслового соотнесения слов с картинками в мнемических целях требуется условие: дети должны хорошо овладеть не только прямыми, но и обратными операциями. Важно, чтобы эти операции были хорошо отработаны сами по себе. Это условие для перехода умственного действия в мнемический прием.

Процесс обучения смысловому соотношению образов как средству запоминания З.М. Истоминой были выявлены заметные возрастные и индивидуальные различия. опыты показали, что с возрастом увеличивается количество смысловых связей и уменьшается количество связей, установленных на случайных ассоциациях. До старшего дошкольного возраста преобладают связи на основе ассоциации по смежности. Самая высокая продуктивность воспроизведения имеет место при опоре на смысловые связи, как связи по сходству и смежности. Самая низкая продуктивность обнаруживается у детей, установивших случайные связи. В целом использование детьми приемом смыслового соотношения образов оказывает положительное влияние на продуктивность мнемических действий, и эффективность его применения с возрастом увеличивается.

Таким образом, память в целом и отдельные ее виды имеют длительный период формирования и развития. С возрастом происходит увеличение объема памяти и усложнение характера запоминаемой информации. Дошкольный возраст – важный период развития памяти. У дошкольников суть развития памяти сводится к тому, что простые и сложные

социальные по своему строению «высшие психологические процессы» приобретая произвольный характер, становятся целенаправленными умственными действиями, имеющими важное значение в системе интеллектуальной деятельности. Целесообразно с дошкольного возраста обучение детей различным средствам активизации формирования и развития памяти.

### **1.3. Особенности зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста**

По мнению А.Н. Леонтьева центральным новообразованием в области памяти дошкольника является становление ее произвольности. Запоминание превращается в особый целенаправленный процесс – внутреннее действие, занимая новое место в структуре деятельности ребенка.[41]

Данный познавательный процесс традиционно изучается в детской психологии. Развитие высших форм памяти рассматривается как процесс и результат социализации дошкольника, включения его в жизнь общества через совместно-разделенную с взрослым деятельность, который выступает проводником в мире человеческих отношений и предметов. [13,41]

Перестройка генетических форм памяти определяется изменением форм сотрудничества со взрослыми и сверстниками, которое происходит внутри системы взаимосвязанной деятельности ребенка с окружающими. [19]

Ряд исследователей, например, Зимняя И.А., утверждают, что у некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название эйдетической памяти. Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия. После однократного восприятия материала и очень небольшой умственной обработки, ребенок продолжает «видеть» материал, и прекрасно восстанавливает его. Эйдетическая память - возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно утрачивают эту способность. На самом деле, такой вид памяти не так уж и редок, и имеется у многих детей. [29]

На протяжении первого года жизни заметно увеличивается латентный период узнавания. Если восьми - девятимесячный ребенок узнает близкого человека после двух-, трех - недельной разлуки, то ребенок второго года жизни может узнавать знакомое лицо после полутора- и двухмесячного перерыва. На втором году жизни резко увеличивается объем и прочность

детской памяти, что связано не только с созреванием нервного аппарата ребенка, но и с освоением ходьбы, которая способствует быстрому обогащению опыта ребенка.

Зак А.З. утверждает, что развитие моторной памяти начинается в середине первого года жизни. Освоение предметных действий создает благоприятные условия для запоминания выполняемых движений и действий. Те из них, которые получают сильное эмоциональное и деловое подкрепление в виде достигаемого ребенком желаемого результата, быстро упрочиваются. На втором году жизни простые движения схватывания предметов выполняются легко и организованно. Ребенок воспроизводит их по мере надобности в соответствующих условиях. [28]

На третьем году жизни на основе двигательной памяти у ребенка вырабатываются действия. Они составляют основу навыков, формирующих уже в последующие периоды. К таким несформированным еще навыкам относятся, например, движения рук при умывании, действия ложкой во время еды. Зашнуровывание ботинок, застегивание пуговиц, перешагивание через препятствия, бег, прыжки и многие другие.

В дошкольном детстве развивается особенно важный вид памяти – память на слова. Начиная с 6 месяцев, ребенок запоминает некоторые звукосочетания, а затем и слова, которые связываются с определенными предметами, лицами, действиями. В это время еще можно выделить специально словесную память, тогда как в последующие годы она сливается со смысловой. Освоение разговорной речи ведет к быстрому развитию смысловой памяти и памяти на целые словесные цепи, комплексы [30].

По мнению Коломинского Я.Л., на втором году жизни начавший ходить ребенок узнает много предметов, вещей и, различно действуя с ними, обогащает свои знания об окружающем мире. Так начинают накапливаться первичные представления о вещах, людях, событиях, представления, об удаленности и направлении, о выполняемых движениях. На основе

формирующейся обратной афферентации действия с вещами становятся все более точными, согласованными и разнообразными. [37]

Кулагина И.Ю. добавляет, что изменяется и сам процесс памяти: она постепенно освобождается от опоры на восприятие. Наряду с узнаванием формируется и воспроизведение, сначала произвольное, вызванное вопросом, подсказкой взрослого, сходным предметом или ситуацией, а затем и произвольное. [38]

Развитие памяти в дошкольном возрасте, как описывает в своей книге Зимняя И.А., также характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. З.М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам. В дошкольном возрасте трех, четырех лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т.е. без специального обучения мнемическим операциям, являются произвольными. В дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от произвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала [29].

По мнению Менчинской Н.А., переход от произвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции. С возрастом развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем, чем старше дети, тем лучше они могут это делать. Со временем становятся более разнообразные и гибкие стратегии запоминания и воспроизведения материала, которые применяет ребенок. [42]

В дошкольном возрасте память по скорости развития опережает другие способности. В своей книге Мухина В.С. подчеркивает, что главным видом памяти является образная, ее развитие и перестройка связаны с изменениями,

происходящими в разных сферах психической жизни ребенка. На протяжении дошкольного возраста значительно изменяется содержание двигательной памяти [46]. Движения становятся сложными, включают несколько компонентов. Словесно-логическая память дошкольника интенсивно развивается в процессе активного освоения речи при слушании и воспроизведении литературных произведений, рассказывании, в общении со взрослыми и сверстниками. Дошкольный период – эпоха господства природной, непосредственной, произвольной памяти. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и пр. Элементы произвольного поведения – это главное достижение дошкольного возраста. Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление личных воспоминаний [48]. К концу дошкольного детства у ребенка появляются элементы произвольной памяти. Произвольная память проявляется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить.

Однако, как отмечает Кулагина И.Ю. тот факт, что память развивается у дошкольника наиболее интенсивно по сравнению с другими способностями, не значит, что следует довольствоваться этим фактом. Наоборот, следует максимально развивать память ребенка в период, когда к этому располагают все факторы. Поэтому можно говорить о развитии памяти ребенка начиная с раннего детства. [38]

Гамезо М.В. так же утверждает, что произвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом эта форма памяти сохраняет господствующее положение. Развитие пространственных представлений ребенка к 6-7 годам достигает высокого уровня. Для детей характерны попытки проведения анализа пространственных ситуаций. [16]

Таким образом, дошкольный возраст – важный этап в развитии памяти. К 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Достаточный уровень развития памяти – важная составляющая готовности ребенка к школьному обучению.

## Выводы по I главе

1. Проблема изучения памяти, ее механизмов и видов – одна из самых актуальных в современной психолого-педагогической науке.

2. Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

3. Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них — деление памяти по времени сохранения материала, другое — по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В первом случае выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной и других видах памяти.

4. Зрительная память у подавляющего большинства людей является ведущей в накоплении информации об окружающей действительности.

5. Память – психическая функция, которая имеет длительный период формирования и совершенствования.

6. Дошкольный период – важный этап в этом развитии. У дошкольников суть развития памяти сводится к тому, что простые и сложные социальные по своему строению «высшие психологические процессы» приобретая произвольный характер, становятся целенаправленными умственными действиями, имеющими, важное место в системе интеллектуальной деятельности.

7. Память детей дошкольного возраста характеризуется рядом особенностей: преобладание произвольной образной памяти; словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание, расширяет

познавательную деятельность ребенка; складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции процесса запоминания сначала со стороны взрослого, а затем и самого ребенка; формируются предпосылки для овладения логическими приемами запоминания.

## **Глава II. Состояние проблемы развития зрительной памяти детей с ЗПР в современной психолого-педагогической литературе**

### **2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ЗПР**

Дети с ЗПР – самая многочисленная группа детей с ОВЗ. Острейшая необходимость разработки теоретического аспекта проблем особенностей психического развития детей с ЗПР и разработки организационно-методических вопросов коррекционного обучения и воспитания обусловлена нуждами педагогической практики [43].

Специальное комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в отечественной специальной психологии в 60–70-е годы прошлого столетия. Исследования Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской позволили определить, что ЗПР у детей возникает вследствие воздействия патогенетических факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в первые годы жизни ребенка.

Другие причины: длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве; ранняя социально-культурная депривация (пребывание с момента рождения в условиях неблагополучной семьи, дома ребенка, дошкольного детского дома) и влияние стрессовых психотравмирующих факторов. Исследования показали, что стойкие формы ЗПР, как правило, связаны с мозаичными органическими повреждениями ЦНС. Этим они отличаются от умственной отсталости, которая характеризуется тотальным недоразвитием мозга [5].

Категория детей с ЗПР по степени выраженности отставания в развитии и индивидуальным проявлениям неоднородна. К.С. Лебединской предложена классификация, представленная четырьмя группами на основе

этиологического принципа: ЗПР конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Разработаны дифференциально-диагностические критерии разграничения ЗПР и сходных состояний по особенностям познавательной деятельности и речи [5].

Общим для всех является эмоционально-личностная незрелость и отставание во всех сферах психической деятельности к началу школьного возраста. Это выражается в замедленной по сравнению с нормой скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем [43].

Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведения слабости учебной и преобладании игровой мотивации. Характерны недостатки моторики, в особенности мелкой, затруднения в координации движений, проявления гиперактивности.

Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская и др. ЗПР может быть обусловлена и функциональной незрелостью ЦНС.

Задержки развития могут быть вызваны разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Можно выделить четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении.

Синдром психического инфантилизма связан с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных систем мозга, что обуславливает эмоционально-личностную незрелость ребенка, который оказывается как бы на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы [55].

Эмоционально-волевая незрелость может сочетаться с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью активного внимания. Это обусловлено замедленным темпом развития структур левого полушария, в первую очередь лобной и теменной областей, а также внутрислошарных и межполушарных связей. Вследствие этого у ребенка ослаблен контроль и регуляция деятельности. Эмоционально-волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов. Мотивация деятельности определяется в основном стремлением к получению удовольствия. Ребенок с недоразвитием межличностных компонентов непродуктивен в учебных ситуациях, когда он должен подчиняться инструкции педагога, и более активен в игре. Для таких детей характерна «детскость моторики» - суетливость, порывистость, недостаточная координированность движений.

Наряду с прогностически благоприятными вариантами неосложненного инфантилизма выделяются осложненные его формы, при которых эмоциональная незрелость сочетается с энцефалопатическими расстройствами и более выраженными нарушениями познавательной деятельности, такими как дисгармонический инфантилизм при психопатических состояниях, церебрально-органический, церебрально-эндокринный [40].

В ряде случаев наиболее легкие формы психической незрелости клиницисты связывают с так называемой вторичной инфантилизацией,

возникающей при неправильном воспитании ребенка в семье. В любом случае, инфантилизм становится одной из причин школьной дезадаптации и неуспеваемости.

Церебрастенический синдром характеризуется низкой устойчивостью нервной системы к умственной и физической нагрузке. Церебрастенические расстройства могут возникать при различных нарушениях мозговой деятельности, чаще всего - при гипертензионно-гидроцефальном синдроме (повышении внутричерепного давления). У таких детей увеличены размеры головы, выпуклый высокий лоб, на лбу и висках выражен сосудистый рисунок (венозная сеть) [43].

Для таких детей характерны моторная неловкость, нарушения мелкой моторики. Неустойчив эмоциональный тонус, характерна резкая смена настроения, плаксивость, склонность к апатии.

В некоторых случаях родители такого ребенка считают его не по годам развитым, ошибочно ориентируясь на хорошую механическую память, многоречивость, склонность к рассуждательству. Однако при более пристальном внимании выясняется, что развита формальная сторона речи при недостатках ее смысловой стороны, ослаблена логическая память [55].

Наиболее характерны для этих детей повышенная утомляемость и истощаемость, что проявляется в расстройствах внимания, слабости произвольной деятельности. Если не учитывать возможностей ребенка, увеличивать учебную нагрузку, предъявлять непосильные требования, то велик риск нервно-психического срыва, расстройств сна и нарушения регуляции вегетативных процессов [60].

Гипердинамический синдром (гиперактивности, или гиперкинетический) характеризуется общей двигательной расторможенностью, повышенной возбудимостью, обилием лишних движений, импульсивностью поступков. Эти признаки сочетаются с выраженной недостаточностью целенаправленного внимания, снижением его объема и концентрации. Нарушается произвольность регуляции поведения.

Такие дети плохо подчиняются требованиям дисциплины, у них возникают проблемы в общении со сверстниками.

Психоорганический синдром нередко лежит в основе отклонений в формировании познавательной деятельности ребенка, при котором наряду с явлениями церебрастении и двигательной расторможенности наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. Проявляться это может в виде вялости, замедленности любой деятельности, слабости побуждений, инертности. У некоторых детей инертность и медлительность умственной деятельности сосуществует с двигательной расторможенностью. Проявиться психоорганический синдром может и в психомоторной расторможенности и нарушении целенаправленной деятельности [62].

Нейрофизиологические исследования свидетельствуют, что даже при негрубых, функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях, отмечаются изменения в процессах восприятия, анализа и переработке информации. У таких детей затруднен процесс формирования межанализаторных связей, которые обеспечивают, в частности, такие сложные виды деятельности, как чтение и письмо. Нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации обуславливают недостатки образной сферы, зрительной и особенно слуховой памяти, трудности пространственной ориентировки.

У детей с психоорганическим синдромом страдает мелкая моторика и зрительно-моторная координация, что затрудняет овладение навыками самообслуживания и письма. Отражаются эти недостатки и на продуктивной деятельности (рисование, лепка). Дети с психоорганическим синдромом, как правило, отстают в речевом развитии. Воздействие различных вредностей на мозг ребенка на разных этапах его развития может вызвать сложное сочетание, как симптомов негрубого повреждения, так и функциональной незрелости различных отделов коры головного мозга.

Для психической сферы детей с ЗПР типичным является сочетание частично недостаточных высших психических функций с сохранными. У

одних детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости и страдает произвольная регуляция деятельности, у других снижена работоспособность, у третьих более выражены недостатки внимания, памяти, мышления [43].

Трудность построения коррекционно-педагогического процесса в условиях специальных образовательных учреждений обусловлена тем, что задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития.

Как многообразны причины, обуславливающие ЗПР, так многообразны и ее проявления. Существует несколько классификаций задержки психического развития [66].

Однако в практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской, разработанной на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР [40].

- Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с "детскостью" мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие учебной. Заниматься они не любят и не хотят. Перечисленные особенности затрудняют социальную, в том числе, школьную адаптацию.

- Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями - сердца, почек, эндокринной и пищеварительной систем и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению

работоспособности и формированию таких черт личности как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг общения, у них недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью, не позволяет ребенку достичь оптимально уровня возрастного развития.

- Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. В условиях гиперопеки формируются эгоцентрические установки, неспособность к волевым усилиям, к труду.

В психотравмирующих условиях происходит невротическое развитие личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истерические проявления, у других - робость, боязливость, страхи, мутизм.

При названном варианте ЗПР на первый план также выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. У детей беден запас знаний и представлений, они не способны к длительным интеллектуальным усилиям.

- Задержка церебрально-органического генеза. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей (И.Ф. Марковская):

группа "А" - в структуре дефекта преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, т. е. в

психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и познавательной деятельности, выявляется негрубая неврологическая симптоматика;

группа "Б"- доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения [40].

В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте в большей степени страдает звено контроля, при втором - и звено контроля, и звено программирования, что обуславливает низкий уровень овладения детьми всеми видами деятельности (предметно-манипулятивной, игровой, продуктивной, учебной, речевой). Дети не проявляют устойчивого интереса, деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивное.

ЗПР церебрально-органического генеза, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее стойкой и представляет наиболее тяжелую форму ЗПР. Данная категория детей в первую очередь нуждается в комплексной медико-психолого-педагогической коррекции в условиях специальных классов и дошкольных учреждений. По своей сути эта форма ЗПР нередко выражает пограничное с умственной отсталостью состояние, что требует квалифицированного комплексного подхода к обследованию детей [66].

Особые состояния, схожие по симптоматике с "задержкой", формируются у детей вследствие так называемой "педагогической запущенности". В этих случаях у ребенка с полноценной нервной системой, но длительно находящегося в условиях информационной, социальной, а часто и эмоциональной депривации, наблюдается недостаточный уровень развития эмоциональной и личностной сферы, а также отмечается снижение знаний, умений и навыков. Такой ребенок в знакомых ситуациях на бытовом уровне ориентируется достаточно хорошо, но в ситуации требующей

волевого усилия и познавательной активности часто проявляет себя как ребенок с ЗПР. Динамика развития такого ребенка определяется интенсивностью педагогической коррекции. При сочетании с благоприятными социальными условиями прогноз развития ребенка будет благоприятен.

В то же время у здорового от рождения ребенка при условии ранней депривации также может наблюдаться недоразвитие тех или иных психических функций. Если ребенок не получит педагогической помощи в сенситивные сроки, то эти недостатки могут оказаться необратимыми.

По мнению У.В. Ульенковой [71], на успешность компенсации влияют возраст ребенка, состояние его здоровья, особенности окружающей его микросоциальной среды, какие именно из психических функций задержались в развитии, когда и насколько, и другие психологические особенности ребенка.

Важнейшим фактором, определяющим динамику возрастного развития, является своевременность, т.е. в раннем и дошкольном возрасте, организованная коррекционно-педагогическая помощь. Дети с перечисленными вариантами ЗПР могут быть направлены в специализированные детские сады или коррекционные группы при массовых детских садах [25].

Нарушения темпа нервно-психического развития могут быть выявлены уже в раннем возрасте (до 3-х лет). Последствия раннего органического поражения мозга или функциональная незрелость ЦНС обуславливают ряд отклонений, затрудняющих взаимодействие ребенка с окружающей средой, вследствие чего не складывается полноценная база для последующего развития высших психических функций. На первом году жизни показателями нарушения темпа нервно-психического развития могут служить:

- снижение ориентировочной активности и потребности в ориентировочно
- исследовательской деятельности.

Это проявляется в слабой выраженности ориентировочных реакций, замедлении реакции зрительного и слухового сосредоточения;

- более позднее появление "комплекса оживления", недостаточная активность при эмоциональном общении со взрослым;

- в доречевом периоде - более позднее появление гуления, лепета, первых слов, неадекватная реакция на жесты, мимику и интонации взрослых.

Этапы гуления и лепета растянуты во времени;

- замедленный темп формирования статических (связанных в равновесием) и локомоторных (способность к передвижению) функций;

- запаздывание в развитии ручной моторики и зрительно-моторной координации.

Выраженность перечисленных недостатков психомоторного и речевого развития зависит от степени тяжести поражения ЦНС. Проблемы в развитии ребенка могут усугубляться ранней сенсорной и эмоциональной депривацией, если он воспитывается в неблагоприятных социальных условиях.

Психическое развитие ребенка подчиняется закону гетерохронии, т. е. психические функции формируются в определенной последовательности, и для развития каждой из них существуют оптимальные сроки, каждая имеет свой цикл развития. В связи с разными формами и степенью тяжести органического поражения ЦНС или с замедленным темпом ее морфофункционального созревания, изменяется темп и сроки формирования психических функций, сдвигаются сенситивные периоды.

Практика доказывает, что раннее выявление отклонений и квалифицированная помощь ребенку в раннем возрасте обеспечивают наибольший эффект в преодолении имеющихся нарушений и предупреждении отклонений в развитии [19].

Дети раннего возраста с отставанием психомоторного развития отличаются рядом особенностей. Как правило, это соматически ослабленные малыши, отстающие не только в психическом, но и в физическом развитии. В

анамнезе отмечается задержка в формировании статических и локомоторных функций, при обследовании выявляется несформированность всех компонентов двигательного статуса (физического развития, техники движений, двигательных качеств) по отношению к возрастным возможностям. Обнаруживается снижение ориентировочно-познавательной деятельности, внимание ребенка трудно привлечь и удержать. Затруднена сенсорно-перцептивная деятельность. Такие дети не умеют обследовать предметы, затрудняются в определении их свойств. Однако, в отличие от умственно отсталых дошкольников, они вступают в деловое сотрудничество со взрослым и с его помощью справляются с решением наглядно-практических задач [66].

Такие дети почти не владеют речью - пользуются или несколькими лепетными словами, или отдельными звукокомплексами. У некоторых из них может быть сформирована простая фраза, но способность ребенка активно использовать фразовую речь значительно снижена.

У этих детей манипулятивные действия с предметами сочетаются с предметными действиями. При помощи взрослого они активно осваивают дидактические игрушки, однако способы выполнения соотносящих действий несовершенны. Детям требуется гораздо большее количество проб и примериваний для решения наглядной задачи. Их общая моторная неловкость и недостаточность тонкой моторики обуславливают несформированность навыков самообслуживания - многие затрудняются в использовании ложки в процессе еды, испытывают большие трудности при раздевании и, особенно в одевании, в предметно-игровых действиях.

У таких детей снижены адаптивные возможности. Поступив в дошкольное учреждение, они чаще болеют. Требуется специальная система мер со стороны родителей, медицинских работников, педагогов, психологов для создания необходимых условий, облегчающих процесс адаптации в условиях учреждения [44].

Рассматривая психологические особенности старших дошкольников с ЗПР, прежде всего, следует отметить, что это дети с нереализованными возрастными возможностями. Все основные психические новообразования возраста у них формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. [71]

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изобразительности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков [26].

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них характерна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности - в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Также у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного).

В некоторых исследованиях [44, 60, 66] выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т.е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины. Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков. Не использует слова, обозначающие величины ("длинный - короткий", "широкий - узкий", "высокий - низкий" и т.д.), а пользуется словами "большой - маленький". Недостатки сенсорного развития и речи влияют на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь.

У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно моторной и слухо-зрительно-моторной координации. В дальнейшем эти недостатки также будут препятствовать овладению чтением и письмом. Недостаточность межанализаторного взаимодействия

проявляется в несформированности чувства ритма, трудностях в формировании пространственных ориентировок [71].

Память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. Выраженность этого дефекта зависит от происхождения ЗПР. При правильном подходе к обучению, дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [73].

Значительное своеобразие отмечается в развитии мыслительной деятельности. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Отмечается подражательный характер деятельности детей с ЗПР, несформированность способности к творческому созданию новых образов, замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР еще не сформирован соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления - дети не выделяют существенных признаков при обобщении, а обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам. Например, отвечая на вопрос: "Как назвать одним словом диван, шкаф, кровать, стул?", - ребенок может ответить: "Это у нас дома есть", "Это все в комнате стоит", "Это все нужное человеку". Затрудняются при сравнении предметов, производя их сравнение по случайным признакам, при этом затрудняются даже в выделении признаков различия. Например, отвечая на вопрос: "Чем не похожи люди и животные?", - ребенок произносит: "У людей есть тапочки, а у зверей - нет". Однако, дошкольники с ЗПР, после получения помощи, выполняют предложенные задания на более высоком, близком к норме уровне.

Особого внимания заслуживает рассмотрение особенностей речевого развития детей с ЗПР. Многим из них присущи дефекты звукопроизношения,

недостатки фонематического восприятия. Среди воспитанников специализированных групп много детей с таким речевым нарушением, как дизартрия.

Нарушения речи при ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций типа "Коля старше Миши", "Береза растет на краю поля". Дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, т. е. затруднен процесс восприятия и осмысления их содержания.

Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь. Затруднены словообразовательные процессы, позже, чем в норме, возникает период детского словотворчества, который продолжается до 7-8 лет.

Незрелость внутриречевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются формирования связной речи. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей.

Так, некоторые исследования [24, 36] показали, что старшие дошкольники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослым. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической и психологической коррекции.

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы - страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к "эмоционально теплым" отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения (Е.Н. Васильева, Г.Н. Ефремова).

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы "Я". В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения.

У.В. Ульенкова отмечает несформированность общей способности к учению у детей с ЗПР, что лежит в основе снижения обучаемости и определяет проблемы школьного обучения [71].

Анализ особенностей психического развития рассматриваемой категории детей позволяет сделать следующие выводы.

Задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

В самом общем виде сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу.

Клинические и психологические исследования, проведенные Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской и др., позволили выделить четыре генезисных типа задержки психического развития: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органического происхождения [40].

Таким образом, под ЗПР следует понимать временное снижение темпов созревания и развития психической сферы ребенка, отдельных ее функций, вызванное как биологическими, так и социальными факторами. Явление задержки неоднородно как по патогенезу, так и по структуре дефекта. Принято выделять четыре варианта ЗПР: конституционального генеза, соматогенного генеза, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза. Вместе с тем для детей этой категории характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, дезадаптивные формы общественного поведения, сниженный уровень познавательной деятельности, а следовательно, у них недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий.

## 2.2. Особенности зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР

Многие исследователи [65, 78] отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают недостатки памяти. В исследованиях Т.В. Егоровой, Н.Г. Поддубной, В.Л. Подобеда, Н.Л. Лутоян, Л.М. Шипициной отмечаются низкая продуктивность и устойчивость произвольного и непроизвольного запоминания; снижение интеллектуальной активности при использовании приемов опосредованного запоминания; страдает как механическая, так и логическая память, что обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

Отмечается своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости запоминания, медленный темп заучивания, нарушение порядка воспроизведения стимулов, повышенная тормозимость следов мнестической деятельности (МД) за счет побочных факторов [5].

Ученые отмечают, что у данной категории детей имеются нарушения речи системного характера (недостатки произношения, аграмматизмы, ограниченность словаря, проблемы связной речи). В частности, словарь значительно сужен, понятия недостаточно точны, а иногда и просто ошибочны [6].

Можно предположить, что такие недостатки слухоречевой памяти, как сужение ее объема, низкая продуктивность и устойчивость запоминания, нарушение избирательности, точности хранения следов МД в сочетании с недостатками словесно-логического мышления отрицательно влияют на процесс формирования словаря детей с ЗПР.

Зрительная память детей с ЗПР также отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная

память. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [66].

Л.М. Шипицына и О.В. Защиринская в результате комплексного психолого-педагогического и нейропсихологического обследования детей с ЗПР обнаружили следующие тенденции: снижено количество запоминаемых предметов, предъявляемых как при произвольном, так и при произвольном запоминании; произвольное зрительное запоминание снижено в большей степени, чем произвольное зрительное; снижен объем слухоречевой памяти; у детей с ЗПР в 3 раза реже, чем у здоровых детей, “кривые заучивания” соответствуют норме. Кривая заучивания указывает на зависимость эффективности запоминания от количества повторений. В норме наблюдается прямая зависимость – чем больше повторений, тем лучше результат. Ригидный тип кривой свидетельствует об очень медленном запоминании, требующем значительно большего количества повторений для достижения того же результата [74].

Л.М. Шипицына [74] отмечает, что более чем у половины детей с ЗПР кривые заучивания соответствуют ригидному типу, а у одной пятой части детей – истощающемуся типу.

Исследователи особенностей мнемической деятельности детей с ЗПР отмечают:

- повышенную тормозимость мнемических следов под воздействием помех, их взаимовлияние друг на друга,
- сниженный объем памяти,
- низкую скорость запоминания,
- низкую продуктивность первых попыток механического запоминания при том, что время полного заучивания близко к норме,
- произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме, но более продуктивно, чем произвольное,

- снижены продуктивность и устойчивость произвольного запоминания, особенно в условиях значительной нагрузки,

- недостаточное умение применять специальные приемы запоминания.

Основные трудности встречаются на этапе использования логических операций (смысловое соотнесение, классификация) в качестве приемов мнемической деятельности,

- дети с ЗПР до 4 класса (9-10 лет) преимущественно пользуются механическим заучиванием, в то время как в норме в 8-9 лет осуществляется интенсивный переход к произвольному опосредствованному запоминанию.

Диагностично опосредствованное запоминание (экспериментатор называет слова; ребенок к каждому слову подбирает картинку; затем, глядя на картинки, ребенок должен воспроизвести слова). Дети с ЗПР подбирают те же картинки, что и их нормальные сверстники. Однако воспроизведение слов на основе картинок осуществляется намного хуже. Это свидетельствует о том, что основные трудности заключаются в продуктивном использовании интеллектуальных приемов.

Память детей с задержкой психического развития также отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности [17].

Таким образом, память детей с ЗПР характеризуется рядом особенностей: снижение объема памяти и скорости запоминания; произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; механизм

памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; преобладание наглядной памяти над словесной; снижение произвольной памяти. Наблюдаются нарушение и механической памяти.

### **2.3 Деятельность педагога-дефектолога по развитию зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР**

Многие авторы [17, 25, 34, 48, 52, 66], исследовавшие проблему развития памяти у детей с ОВЗ, отмечали, что память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития.

В первую очередь у детей ограничен объём памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает произвольное запоминание. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемо-технических приёмов, овладению логическими приёмами запоминания.

Необходимо помнить, что у разных детей может главенствовать либо зрительная, либо слуховая, либо моторная память, потому что в зависимости от врожденных особенностей, окружения, воспитания у детей по-разному развиваются зрение, слух, осязание. Чтобы обеспечить комплексное развитие познавательных способностей детей, необходимо использовать все сенсорные каналы восприятия, уделять достаточное внимание развитию органов чувств детей [44].

Чем больше органов чувств, принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в механическую, нервную память, точнее сохраняются и потом легче вспоминаются. Человек скорее и прочнее заучит иностранные слова, если пустит при этом в ход не один какой-нибудь, а три или четыре органа нашей нервной системы: если он будет читать эти слова глазами, произносить вслух голосовым органом, слушать как произносят другие, и в то же время писать их на доске или на тетради; и если потом один из органов чувств ошибется, например голосовой, то слух подскажет, что человек ошибся и что это не то чуждое слово, которое он привык связывать с тем или

другим русским словом; если ошибутся слух и голос, то поправит зрение; даже привычка руки может оказать свое заметное содействие [66].

Из этого, можно сделать вывод о следующем, что педагог-дефектолог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус, приняли участие в акте запоминания.

Для того, чтобы ребенку успешно запомнить материал, необходимо заставить участвовать в этом усвоении как можно большее число каналов восприятия ребенка:

Зрение, показывая картинку или карту; в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями изображений, но и глазную сетку действием красок раскрашенной картинке, или пишите слово четкими белыми буквами на черной доске и т.п.

Призовите к участию голосовой орган, заставляя ребенка произносить громко и отчетливо то, что он учит, рассказывать заученное по картинке или по карте и т.п.

Слух, необходимо обращать внимание ребенка на то, что говорит ясно и громко педагог-дефектолог или повторяют другие дети, и замечать сделанные ошибки.

Осязание, обоняние и вкус, если предметы, с которыми работает ребенок, имеют запах, необычные на ощупь и т.д.

При таком содействии всех органов чувств в акте усвоения можно победить самую ленивую память. Конечно, такое сложное усвоение будет происходить медленно; но не надо забывать, что первая победа памяти облегчает вторую, вторая – третью и т.д. Прочное и всестороннее усвоение памятью первых образов чрезвычайно важно, потому что, чем прочнее сохранятся в памяти ребенка эти первые образы, даваемые учением на его начальном этапе, на занятиях в дошкольном учреждении, тем легче и прочнее будут сохраняться последующие [24].

Для того, чтобы осуществлялось полноценное развитие памяти детей, что является необходимой составляющей психологической готовности к школьному обучению, необходимо развивать органы чувств детей, а педагог-дефектолог, должен учитывать в своей работе с детьми следующие методы и приемы по формированию данного психического процесса:

При объяснении детям нового материала и при повторении уже знакомого сочетайте словесное объяснение с показом природы или с изображением тех предметов или явлений, о которых идет речь, используйте рисунки, картины, образцы предметов (особенно для детей с хорошей зрительной памятью) [26].

К детям с недостаточно хорошо развитой слуховой памятью необходимо индивидуальный подход: опора не только на слух, но и на другие органы чувств (зрение, обоняние, осязание).

Для улучшения процесса памяти необходимо воспитывать у детей приемы осмысленного запоминания и припоминания, умения:

- анализировать, выделять в предметах определенные связи, признаки, сравнивать предметы и явления между собой, находить в них сходства и различия;

- осуществлять обобщения, объединять различные предметы по каким-то общим признакам;

- классифицировать предметы и явления на основе обобщения;

- устанавливать смысловые связи между предъявляемыми объектами для заучивания и окружающими предметами [30].

Начиная с дошкольного детства в каждое занятие включать игры и упражнения для развития памяти детей, усложняя и модифицируя продолжать их во время школьного обучения.

Также можно применять с целью коррекции игротерапию: индивидуальную и групповую. В курсе игротерапии выделяются три направления работы, которые имеют свои методические приёмы, обеспечивающие решение поставленных задач.

Сложность психологической структуры задержки психического развития в дошкольном возрасте обуславливает широту спектра задач коррекционной работы с детьми. Успешность усвоения программы зависит от того, насколько эффективным окажется коррекционно-развивающее воздействие.

До настоящего времени в предлагаемых вариантах программ основное внимание уделяется образовательным задачам. На наш взгляд, следует прежде всего сформировать психологические механизмы для усвоения знаний, психологический базис для развития мышления и речи, создать условия для формирования возрастных новообразований в психике. На каждом этапе работы с ребенком, дефектолог должен видеть перспективу развития каждого воспитанника, выстроить психолого-педагогический прогноз. Педагог должен уметь отобрать и совместить образовательные, коррекционные и развивающие задачи [66].

Эффективность системы коррекционно-педагогического воздействия во многом зависит от четкой организации жизни и деятельности детей в период их пребывания в детском саду. Следует помнить о значительной нервно-психической нагрузке, которую желательно равномерно распределить в течение дня. Необходима преемственность в работе всех педагогов, работающих с детьми.

Ведущим специалистом, осуществляющим коррекционную работу, является учитель-дефектолог.

Режим дня и сетка занятий дефектолога и воспитателя строятся с учетом возрастных, типологических и индивидуальных особенностей детей группы, а также решаемых задач коррекционно-развивающего обучения. Дети с ЗПР не могут овладеть учебным материалом на фронтальных занятиях. Поэтому целесообразно делить группу на две подгруппы с учетом уровня психического развития и сформированности запаса знаний. Детей, слабо усваивающих программу, отличающихся резким снижением

работоспособности, можно не включать в подгруппы и на начальных этапах обучения работать с ними индивидуально [71].

Дефектолог проводит с детьми занятия по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, обучению грамоте и формированию элементарных математических представлений. На каждом из них должна быть организована работа по развитию памяти дошкольников с ЗПР.

## Выводы по II главе

1. ЗПР – одна из самых многочисленных групп детей с ОВЗ. Под ЗПР следует понимать временное снижение темпов созревания и развития психической сферы ребенка, отдельных ее функций, вызванное как биологическими, так и социальными факторами.

2. Принято выделять четыре варианта ЗПР: конституционального генеза, соматогенного генеза, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза.

3. Задержка психического развития представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется, хотя и не равномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР. Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности.

4. Дети с ЗПР характеризуются низким уровнем работоспособности, быстрой утомляемостью. Темп их работоспособности гораздо ниже в сравнении с ровесниками. У этих детей сниженный уровень познавательной активности, что выражается в недостаточности пытливости и любознательности. Также им свойственна импульсивность, расторможенность, вялость, повышенная двигательная активность.

5. Можно выделить в качестве ведущих особенностей личности детей слабую эмоциональную устойчивость, расстройство самоконтроля в

деятельности, агрессивное поведение, сложности приспособления к коллективу. Все перечисленные качества свидетельствуют о недоразвитии социальной зрелости.

6. Для детей этой категории характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, дезадаптивные формы общественного поведения, сниженный уровень познавательной деятельности, а следовательно, у них недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий.

7. Память детей с ЗПР характеризуется рядом особенностей: снижение объема памяти и скорости запоминания; произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; преобладание наглядной памяти над словесной; снижение произвольной памяти. Наблюдаются нарушения и механической памяти.

8. Коррекция и развитие памяти дошкольников с ЗПР – важное направление психолого-педагогической деятельности дефектолога ДОУ. На каждом занятии должна быть организована работа по развитию памяти детей.

9. Для повышения эффективности реализации модели коррекционно-развивающего обучения и воспитания необходимо учитывать индивидуальные особенности психического развития воспитанников диагностико-коррекционных групп.

10. Зрительная память во многом оказывает влияние на успешность обучения будущих первоклассников в школе. Важно формировать некоторые приемы зрительного запоминания у детей дошкольного возраста в целях лучшей подготовки их к школьному обучению.

## Глава III. Коррекционная работа учителя-дефектолога по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

### 3.1. Организация и база исследования

Практическая часть исследования проводилась на базе МБДОУ №2 комбинированного вида г. Челябинска. В эксперименте приняли участие воспитанники подготовительной к школе группы в количестве 10 человек. Все участники эксперимента имеют диагноз ЗПР.

Информация о детях экспериментальной группы (ЭГ) приведены в таблице 1.

Таблица 1

Список детей экспериментальной группы

Ребенок	Возраст	Диагноз
Аня М.	5,8 лет	ЗПР цер-орг. генеза
Женя Л.	6,0 лет	ЗПР соматоген. генеза
Матвей К.	5,9 лет	ЗПР соматоген. генеза
Захар Д.	6,2 лет	ЗПР цер-орг. генеза
Алина С.	5,6 лет	ЗПР конституц. генеза
Маша П.	6,0 лет	ЗПР цер-орг. генеза
Андрей В.	6,4 лет	ЗПР цер-орг. генеза
Роман Р.	5,7 лет	ЗПР цер-орг. генеза
Милана Х.	6,2 лет	ЗПР цер-орг. генеза
Илья К.	6,0 лет	ЗПР цер-орг. генеза

Для изучения особенностей зрительной памяти были использованы 4 методики:

Методика 1. «Запомни и назови».

Методика 2. «Узнавание фигур».

Методика 3. «Восстанови порядок».

Методика 4. «Запомни и нарисуй».

В работах у Богдановой Т.Г., эти методики используются для диагностики мнемических способностей при подготовке дошкольников к школе [3]. Данные методики были адаптированы к возможностям детей с

ЗПР. Цель всех методик: определение уровня развития отдельных параметров зрительной памяти у старших дошкольников (таблица 2).

Таблица 2

Диагностические методики для определения уровня развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

	<b>Методика 1</b>	<b>Методика 2</b>	<b>Методика 3</b>	<b>Методика 4</b>
Наименование	Запомни и назови	Узнавание фигур	Восстанови порядок	Запомни и нарисуй
Содержание методики	Ребенку предлагается в течение 20 секунд запомнить, а затем воспроизвести максимальное количество фигур из предъявляемой таблицы	Перед ребенком 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку	Предложите ребенку запомнить их расположение (15 — 20 с). Затем он отворачивается, а педагог меняет несколько игрушек (предметов) местами. Ребенок должен восстановить все в первоначальном виде	Посмотри на рисунок, постарайся запомнить, что там нарисовано, а потом нарисуй это на другом листе
Стимульный материал	Приложение 1 Приложение 2	Приложение 3	5-10 игрушек/ предметов	Приложение 4

Методика 1. «Запомни и назови».

Материалы: таблица из шести изображений (Приложение 1) предметов и таблица из двенадцати изображений предметов. (Приложение 2)

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе на короткое время картинку с различными изображениями. Будь очень внимательным и постарайся их запомнить».

Ребенку предлагается в течение 20 секунд запомнить, а затем воспроизвести максимальное количество фигур из предъявляемой таблицы. Время воспроизведения – 1 минута.

Анализ результатов: Ребенку засчитывается 1 балл за каждую фигуру. Максимальное количество правильно угаданных фигур – 6. [73]

### Методика 2 «Узнавание фигур»

Эта методика — на узнавание. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

В методике детям предлагаются картинки, (Приложение 3) в сопровождении следующей инструкции:

«Перед вами 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку».

Сначала для пробы ребенку предлагают решить эту задачу на картинках, изображенных в ряду под номером 0, затем — после того, как экспериментатор убедился в том, что ребенок все понял правильно, предоставляют возможность решить эту задачу на картинках с номерами от 1 до 10.

Эксперимент проводится до тех пор, пока ребенок не решит все 10 задач, но не больше чем 1,5 мин даже в том случае, если ребенок к этому времени не справился со всеми задачами.

#### Оценка результатов

10 баллов — ребенок справился со всеми задачами меньше чем за 45 сек.

8-9 баллов — ребенок справился со всеми задачами за время от 45 до 50 сек.

6-7 баллов — ребенок справился со всеми предложенными задачами в течение периода времени от 50 до 60 сек.

4-5 баллов — ребенок справился со всеми задачами за время от 60 до 70 сек.

2-3 балла — ребенок решил все задачи за время от 70 до 80 сек.

0-1 балл — ребенок решил все задачи, затратив на это более чем 80 сек.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

4-7 баллов — средний.

2-3 балла — низкий.

0-1 балл — очень низкий.

### Методика 3 «Восстанови порядок»

Приготовьте 5 — 10 игрушек (предметов), разложите их в случайном порядке. Предложите ребенку запомнить их расположение (15 — 20 с). Затем он отворачивается, а педагог меняет несколько игрушек (предметов) местами. Ребенок должен восстановить все в первоначальном виде. [1]

### Методика 4 «Запомни и нарисуй»

Цель: изучение зрительной памяти.

Материал: образцы для запоминания на отдельных листах бумаги (Приложение 4).

Инструкция: "Посмотри на рисунок, постарайся запомнить, что там нарисовано, а потом нарисуй это на другом листе"

Оценка результатов выполнения задания:

3 б – воспроизводит все фигуры правильно;

2 б – воспроизводит все фигуры, но с ошибкой;

1 б – воспроизводит хотя бы 1 фигуру правильно;

0 б – не воспроизводит ни одной фигуры [73]

Максимальное количество баллов 27. Определены следующие уровни развития зрительной памяти:

Очень высокий – более 21 балла

Высокий – 14 – 21 балл

Средний – 7-13 баллов

Низкий – 0-6 баллов

Практическая часть исследования была организована в 2 этапа:

1 этап - констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня и особенностей зрительной памяти детей с ЗПР на начало исследования.

2 этап - формирующий эксперимент, целью которого была разработка содержания деятельности дефектолога, направленное на развитие зрительной памяти воспитанников.

### 3.2. Анализ результатов исследования

Память – сложный психический процесс, уровень развития которого во многом определяется уровнем развития отдельных его параметров. Результаты обследования объёма зрительной памяти детей старших дошкольного возраста с ЗПР представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень развития объёма зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР

Дети ЭГ	Количество набранных баллов по двум сериям заданий/ уровень
Аня М.	10/средний
Женя Л.	9/средний
Матвей К.	11/средний
Захар Д.	8/средний
Алина С.	5/низкий
Маша П.	7/средний
Андрей В.	9/средний
Роман Р.	6/средний
Милана Х.	7/средний
Илья К.	5/низкий

В результате анализа таблицы 3 можно сделать следующие выводы. Дети группы не получили высшего балла. При выполнении заданий дети с трудом воспроизводили картинки. Как правило, дети молчали, не прислушивались к наводящим вопросам и подсказкам педагога. Иногда показывали картинки наугад. То есть дети не запоминали полностью 6 картинок, не могли точно воспроизвести увиденное.

Следует отметить, что первая серия была легче для воспроизведения картинок, т.к. для запоминания давалось лишь 6 картинок.

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1

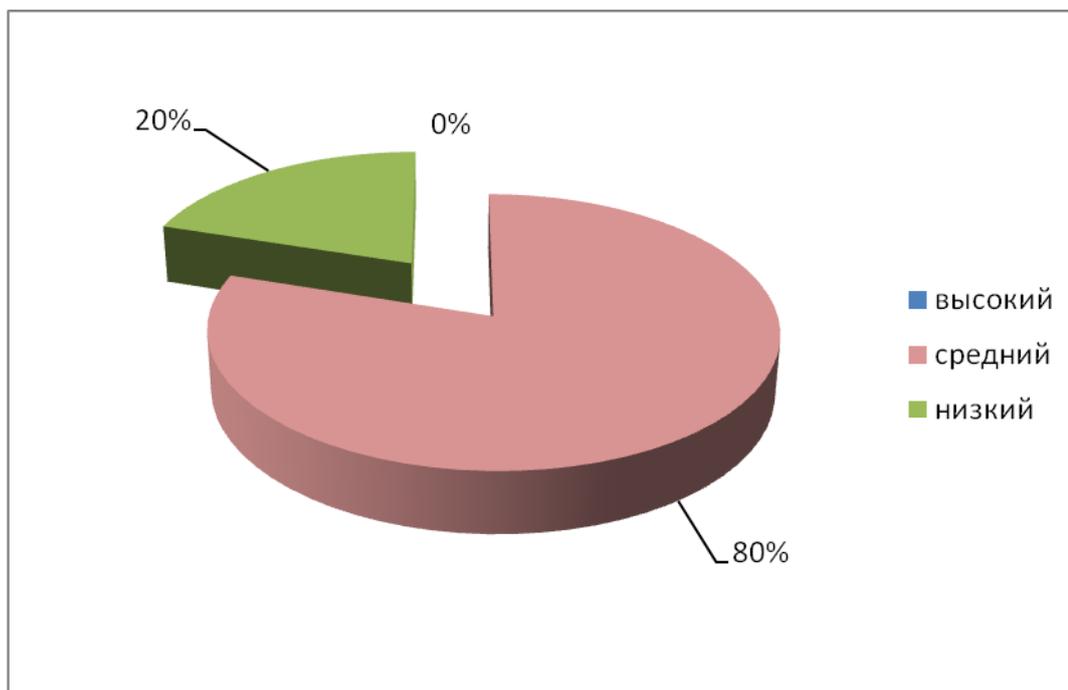


Рисунок 1. Уровень развития объёма зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР

Следующим заданием для изучения зрительной памяти старших дошкольников была методика «Узнавание фигур». Результаты диагностики представлены в таблице 4.

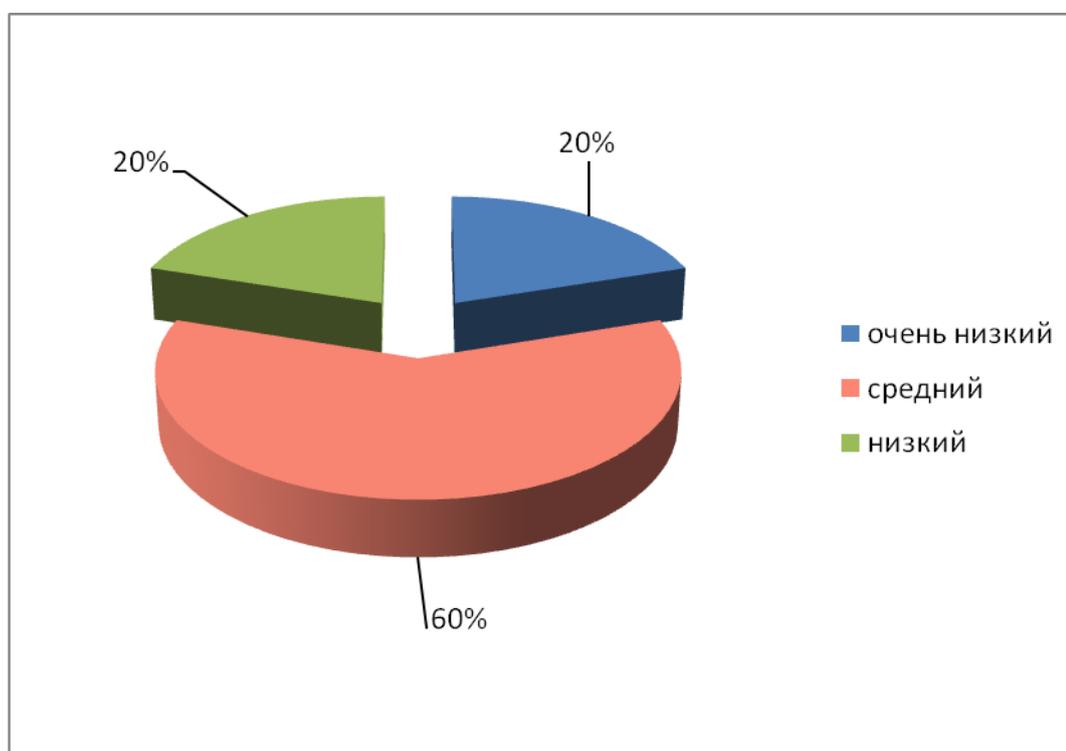
Это методика на узнавание. Сначала для пробы ребенку предлагают решить эту задачу на картинках, изображенных в ряду под номером 0, затем — после того, как экспериментатор убедился в том, что ребенок все понял правильно, предоставляют возможность решить эту задачу на картинках с номерами от 1 до 10.

Эксперимент проводился до тех пор, пока ребенок не решит все 10 задач, но не больше чем 1,5 мин даже в том случае, если ребенок к этому времени не справился со всеми задачами.

## Уровень развития зрительной памяти старших дошкольников

Дети ЭГ	Количество набранных баллов/уровень
Аня М.	6/средний
Женя Л.	5/средний
Матвей К.	1/очень низкий
Захар Д.	0/очень низкий
Алина С.	4/средний
Маша П.	3/низкий
Андрей В.	4/средний
Роман Р.	5/средний
Милана Х.	4/средний
Илья К.	2/низкий

В результате анализа таблицы можно сделать следующие выводы. Никто из детей не получил высокого и очень высокого уровня, 50 % обследуемых детей продемонстрировали средний уровень узнавания фигур, 30% детей продемонстрировали низкий уровень узнавания фигур, 20% детей показали очень низкий уровень, то есть фактически дети не могли точно вспомнить название знакомых им геометрических фигур.



## Рисунок 2. Уровень развития зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР

В целом детям была не понятна инструкция, приходилась ее упрощать. Один ребенок долго выполнял задания, дети некоторые не думали, а угадывали картинки.

Следующим методом изучения зрительной памяти дошкольников было задание «Восстанови порядок». Было приготовлено 6 игрушек, которые были разложены в определенном порядке. Ребенку предлагалось запомнить последовательность игрушек, затем он отворачивался, а экспериментатор менял игрушки местами. Дошкольнику было необходимо воспроизвести предыдущую последовательно предметов. В зависимости от того, справился ребенок с заданием или нет, ему начислялся 1 или 0 баллов. Далее все баллы распределились по трем группам развития зрительной памяти: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень - 24-20 баллов.

Средний уровень - 19-14баллов.

Низкий уровень - ниже 14 баллов.

Результаты представлены в табл. 5

Таблица 5

Уровень развития точности зрительной памяти старших дошкольников

Дети ЭГ	Количество набранных баллов/уровень
Аня М.	12/низкий
Женя Л.	11/ низкий
Матвей К.	9/ низкий
Захар Д.	15/средний
Алина С.	14/средний
Маша П.	13/низкий
Андрей В.	16/средний
Роман Р.	9/ низкий
Милана Х.	12/ низкий
Илья К.	12/низкий

В результате анализа можно сделать следующие выводы: у 30% детей – средний уровень развития зрительной памяти, то есть уровень развития

зрительной памяти у детей, вошедших в данную группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать рисунки в памяти. Им необходимо неоднократное повторение словесной инструкции.

У 70% детей - низкий уровень - ниже 14 баллов, для данных детей характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень воспроизведения на основании зрительного запоминания, низкий уровень познавательной активности. Характерно недоразвитие логических операций. Инструкцию слушают невнимательно, требуется неоднократное ее повторение.

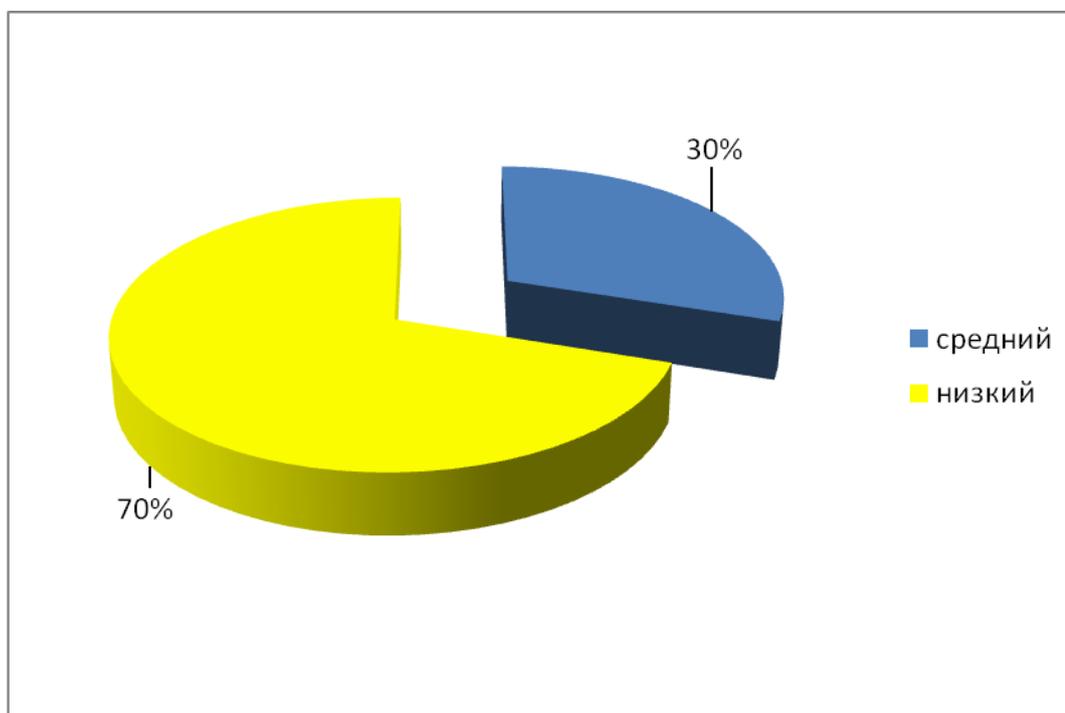


Рисунок 3. Уровень развития точности зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР

Последняя методика изучения зрительной памяти была «Запомни и нарисуй». Результаты представлены в табл. 6

Таблица 6

Уровень развития зрительной памяти (способности к припоминанию)  
старших дошкольников с ЗПР

Уровень развития объёма зрительной памяти старших дошкольников Дети ЭГ	Количество набранных баллов/уровень
Аня М.	8/средний
Женя Л.	11/ средний
Матвей К.	5/ низкий
Захар Д.	5/средний
Алина С.	12/средний
Маша П.	7/средний
Андрей В.	6/средний
Роман Р.	9/ низкий
Милана Х.	8/ низкий
Илья К.	12/низкий

Детям было сложно нарисовать некоторые фигуры. Воспроизводили самые простейшие фигуры. 40% детей показали низкий уровень развития зрительной памяти, 60% - средний уровень. Наглядно эта же информация представлена на рис. 4.

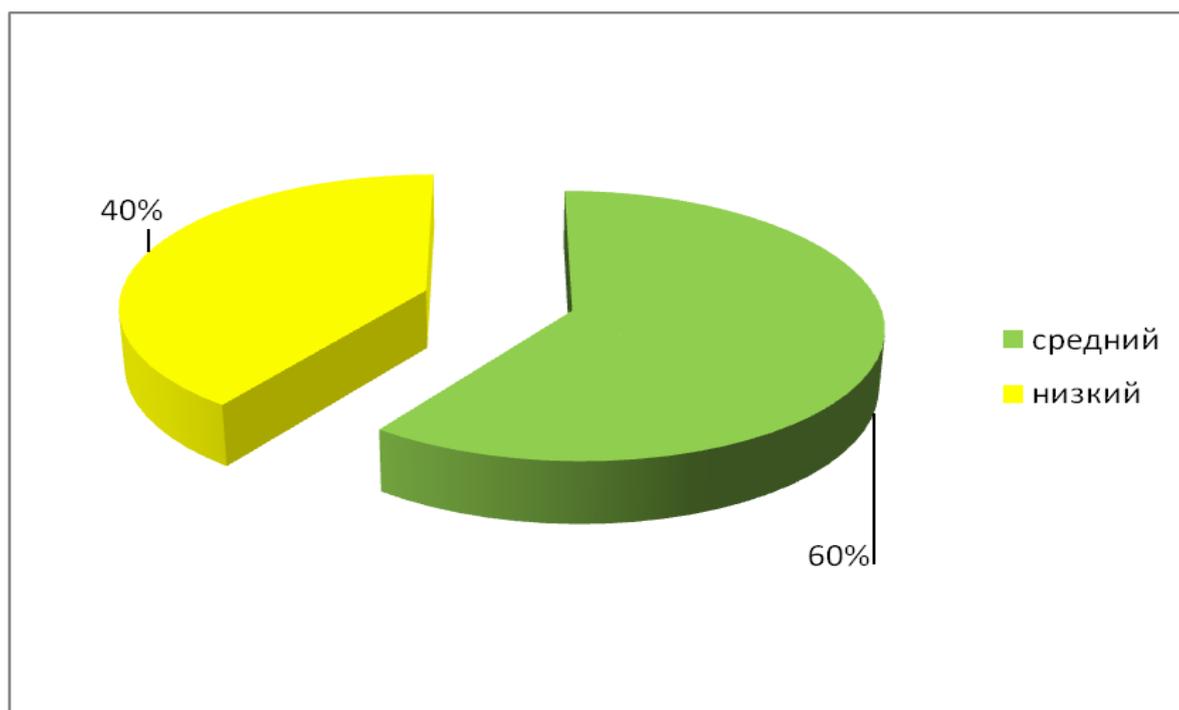


Рисунок 4. Уровень развития зрительной памяти (способности к припоминанию) старших дошкольников с ЗПР

Таким образом, по методике «Запомни и нарисуй» дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют в основном низкую зрительную память. Эти дети испытывают значительные трудности при запоминании. В их деятельности особенно ярко проявляется застреваемость или

«соскальзывание» на уже знакомый способ решения задания. Следовательно, необходимо проводить специально организованную коррекционную работу по развитию зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, общий анализ результатов практической части исследования позволяет сделать вывод, что у детей недостаточно сформированы все основные обследованные параметры зрительной памяти, такие как точность восприятия, объем, длительность сохранения информации. Дети испытывают затруднения в припоминании и воспроизведении материала, предложенного для заполнения. Поэтому необходима целенаправленная работа по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

### **3.3. Коррекционная работа по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях у дефектолога**

Коррекционная работа обеспечивает:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Принципы коррекционной работы:

- Соблюдение интересов ребёнка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка.
- Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.
- Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

— Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

— Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

При разработке содержания занятий у дефектолога была использована следующая литература:

- Специальная педагогика/ Под ред. Н. М. Назаровой
  - Е.А. Стребелева « Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии»
  - Н.Н. Васильева «Развивающие игры для дошкольников»
  - Н.Д. Шматко« Дети с отклонением в развитии»
  - Л.Ф. Тихомирова «Логика для дошкольников»
  - Л.В. Мищенкова «Речь, логика, память, внимание, воображение»
- игровые и обучающие занятия с детьми дошкольного возраста. М. 2009г.

Форма организации занятий – подгрупповая и индивидуальная. При формировании подгрупп учитывается возраст детей, индивидуальный темп деятельности, его функциональное состояние, сходные по характеру и степени выраженности нарушения. Состав подгрупп может меняться в течение года в зависимости от индивидуальных успехов каждого ребенка. Количество занятий, реализующих коррекционно-развивающие задачи предусматривает проведение подгрупповых и индивидуальных занятий.

Примерный конспект подгруппового занятия приведен в Приложении 4.

Индивидуальные занятия составляют существенную часть работы учителя-дефектолога в течение каждого рабочего дня недели в целом. Они направлены на осуществлении коррекции индивидуальных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении программой. В индивидуальном плане отражены направления коррекционной работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе обследования нарушения развития ребенка и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребёнка с ЗПР.

Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей, продолжительность индивидуальных занятий 10 – 15 минут.

Взаимодействие участников образовательного процесса приведено в таблице 7.

Таблица 7

Взаимодействие участников образовательного процесса в проведении коррекционной работы

	Форма проведения	Срок проведения	Ответственный
Диагностическое	Комплексное психолого-медико-педагогическое обследование детей.	Сентябрь	Учитель- дефектолог, воспитатели, педагог-психолог.
	Комплектование групп с учетом рекомендаций ПМПК	Май-Июнь	Заведующий МБДОУ
	Составление аналитического отчета Анализ коррекционно-педагогической работы за год. Определение задач на новый учебный год.	Май	Учитель- дефектолог, специалисты, воспитатели, заместитель заведующего
	Участие в работе психолого-педагогического консилиума	В течение года.	Учитель- дефектолог, специалисты, воспитатели.
	Проведение психолого-педагогического мониторинга	Май	Заместитель заведующего, учитель- дефектолог, специалисты
Коррекционно-	Обсуждение и утверждение	Май –	Учитель- дефектолог,

развивающее	годового плана	Сентябрь	специалисты, воспитатели, зам.зав по УВР
	Корректировка календарно-тематических планов работы специалистов на основе обобщенных данных, полученных в ходе обследования, и других источников информации	Сентябрь-Октябрь	Учитель- дефектолог, специалисты, воспитатели, зам.зав по УВР
	Анкетирование родителей (законных представителей) с целью получения информации о раннем психофизическом развитии детей и выявления запросов, пожеланий	Сентябрь	Специалисты, учитель-дефектолог, психолог
Консультативное	Проведение тематических родительских собраний.	Сентябрь, Январь, Апрель	Учитель- дефектолог, специалисты, воспитатели,
	Выставка книг, методических пособий, дидактических игр, используемых в коррекционно-педагогической работе	Январь	Специалисты, учитель-дефектолог, психолог
Информационно-просветительское	Формирование у педагогов, родителей информационной готовности к коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии	В течение года	Учитель- дефектолог, специалисты, воспитатели, заместитель заведующего
	Оформление стендов, папок-передвижек для родителей с рекомендациями профильных специалистов.	Ежемесячно	Учитель- дефектолог, специалисты

Консультативно-информационная помощь воспитателям, специалистам, родителям:

- организация индивидуальных занятий с ребенком;
- методика проведения артикуляционной гимнастики; — личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого и ребенка; — создание предметно-развивающей и обогащенной речевой среды в группах компенсирующей направленности;
- консультации по запросам родителей (законных представителей), воспитателей, специалистов МБДОУ.

Пути и средства педагогической поддержки детей с ослабленной памятью:

- учет и опора на ведущий зрительный или слуховой тип памяти (дополнительное привлечение наглядности или повторного проговаривания вслух);
- организация смыслового запоминания на основе выделения главного;
- визуализация запоминаемой информации (на основе ярких и несложных мнемотаблиц, таблиц, схем);
- многократное повторение подлежащего запоминанию материала с расчленением его на несложную информацию;
- определение рационального объема запоминаемого материала с постепенным усложнением (в зависимости от особенностей развития и по годам обучения);
- обеспечение эмоционального богатства передаваемой информации для привлечения резервов эмоциональной памяти.

Обратимся к ведущей деятельности детей дошкольного возраста — игре. Игра — это любимый вид деятельности детей дошкольного возраста, в которой они воспроизводят все моменты человеческих отношений. Игра позволяет в непринужденной, увлекательной форме осуществить сложные процессы ознакомления, отражения, закрепления, сохранения, и в дальнейшем воспроизведения информации. Развитие памяти детей с ограниченными возможностями здоровья в игровой форме позволит встать им на качественно новую ступень развития, новых возможностей и перспектив социализации в обществе. Несомненно, естественным и эффективным способом познания окружающего мира, развития памяти ребенка дошкольного возраста остается игра. В целях решения образовательных и коррекционно-развивающих задач целесообразно использовать естественное желание ребенка играть. Игра — есть труд,

серьезная форма развития и воспитания ребенка дошкольного возраста. В процессе игры мир детства соединяется с миром науки.

Большое влияние оказывает игра на развитие памяти интеллектуально-пассивных детей, детей с ослабленным здоровьем. С одной стороны — игра — средство моделирования окружающей действительности, с другой — один из эффективных приемов развития памяти у детей. Взрослый создает игровую ситуацию, учитывая психофизические и интеллектуальные возможности ребенка. Игра может быть настольно-печатной, подвижной, музыкальной, но в каждом случае осуществляется в тесном контакте со взрослым. Центральным звеном в организации игры является создание активной творческой зоны, непосредственно развивающей игровой среды, в которой ребенок получит возможность выполнять игровые действия, осуществляя развитие различных видов памяти (двигательную, эмоциональную, слуховую, зрительную, тактильную). Обязательные элементы при организации игры с детьми дошкольного возраста с ослабленным здоровьем — это многократные повторения, частая смена деятельности.

У детей с ограниченными возможностями здоровья преобладает быстрая утомляемость, ослабленное развитие психических процессов, замедленное восприятие. Взрослому для успешной организации и качества игры необходимо учитывать: что запомнит ребенок и как запомнит. Соответственно создать творческую игровую ситуацию, вызвать у ребенка эмоциональный отклик, интерес, обеспечить ребенку в процессе игры поисковую ситуацию, объяснить ребенку игровые правила, обеспечить игру дидактическим наглядным игровым материалом. Отклик ребенка, интерес проявляется в мимике, жестах, движениях, речи, желании действовать и продолжать игру.

Важно организовывать увлекательные и познавательные игры с ребенком целенаправленно и систематически! В игре создаются условия, когда ребенок может при многократных повторениях определенных

действий, накапливать информационный багаж при эмоционально положительном отношении к поставленной учебной задаче. Игра включает в себя развивающую цель, игровые правила и действия. Игру организует взрослый и остается с ребенком полноправным участником, направляя игровые действия ребенка или группы детей. Взрослому необходимо проявить заинтересованность в игре, соучастие, чтобы вызвать эмоциональный отклик у ребенка, интерес, желание продолжать игру. Современные формы воспитания нацеливают на новые подходы к развитию ребенка — с новыми личностно-ориентированными отношениями, в которых отношения «взрослый — ребенок» приобретают новый статус.

#### Требования к дидактическим играм:

- процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на выделение таких разнообразных признаков объекта как свет, форма, величина, пространственное расположение и т.д.;
- процесс запоминания должен опираться на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств предметов;
- должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр, в процессе игры необходимо обеспечивать рационально сочетание руководства педагога и самостоятельной деятельности детей;
- необходимо обеспечивать развития самоконтроля, состоящего в проверке результатов запоминания и анализа ошибок;
- игра должна способствовать развитию произвольной памяти и поэтому строится с учетом выделенных этапов этого процесса.

Коррекционная работа проводилась с целью: подтверждения теоретических положений о развитии зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях у дефектолога с помощью игровых приемов.

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. Ребенок лучше воспринимает то, что для него представляет наибольший интерес, дает наилучшие впечатления. Таким образом, объем фиксируемого материала во много определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. Одним из основных достижений старшего дошкольника является развитие образной памяти.

Во многом развитию этого процесса способствует игровая деятельность, в которой способность запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения является одним из условий достижения успеха. Важной особенностью этого возраста является то обстоятельство, что перед ребенком шести лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связана с тем, что ребенок начинает использовать различные приемы, специально предназначенных для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. Формирование более сложных форм образной памяти появляется в процессе наглядно – действенного мышления старшего дошкольника, прежде всего, по средствам организуемых должным образом дидактических игр.

При этом психологическими условиями, определяющий тот или иной уровень развития у детей образной памяти, являются: наличие необходимого объема знаний, умений и навыков, определенного программой воспитания и обучения в детском саду; отбор методов индивидуальной и групповой работы с детьми (игровые, практические, ориентированные на особенности детей); различные формы организации, совместная деятельность воспитателя и ребенка в процессе игр, формы их организации для малообщительных

детей, которые в данном виде деятельности целесообразно объединить в подгруппы.

Необходимо изменить характер взаимоотношений между взрослыми и детьми, перейти на более демократический стиль общения, установление отношений сотрудничества в организуемых дидактических играх. Проведенное на констатирующем этапе тестирование показало, что в подгруппе, состоящей из десяти человек, большинство детей обладают недостаточным уровнем развития образной памяти.

Проблемы, характеризующий средний и низкий уровни развития у детей образной памяти, различны и определяются индивидуальными особенностями детей. На формирующем этапе нами были отобраны педагогические условия эффективного развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх и проведена пробация данного вида игр в ходе опытно – экспериментальной работы. Определено что в дидактических играх складываются благоприятные условия для развития произвольной образной памяти у старших дошкольников. Раскрыто, что она позволяет создать содержательную игровую мотивацию, обеспечить осознанием ребенка средств и способов выполнения мнемической деятельности и составляющих ее процессов.

Подобрана система дидактических игр для детей 6 лет, с целью развития зрительной памяти (Приложение 5).

Именно дидактические игры в организации работы с детьми старшего дошкольного возраста намечают те структурные уровни организации процесса образной памяти, к которым и стремится подвести педагог воспитуемых, и одновременно образует функциональные пути решения детьми различных задач на основе образно мнемических процессов. При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, достигнутые и сохраненные образной памятью дошкольников уровни, снова могут, через свое воспроизведение включаться, в процессе поиска решения различных задач как относительно самостоятельные и вместе с теми как составляющие

логические звенья целостного процесса поиска. Иными словами, дидактические игры способствуют не только формированию высших структур образной памяти, но и его системному функционированию. Только в их рамках в работе с детьми данного возраста могут быть представлены и при необходимости одновременно включаться в работу все виды и уровни образной памяти.

В дидактических играх не только развиваются творческие способности дошкольника, его инициативность и умение работать коллективно, что необходимо в его дальнейшем, уже школьной, жизни, но и главное – умение осознавать сам процесс запоминания и воспроизведения из «кладовой образной памяти», умение сознательно управлять ею, уловить и сохранить в ней необходимую информацию, чтобы в дальнейшем, творчески ее преобразуя, чтобы разнообразить собственную и предлагаемую воспитателем игровую деятельность, умение не только вывить свое отношение к изображаемому, но и закрепить его в своей образной памяти – с тем, чтобы вновь и вновь, переживать то восхищение, радость, восторг, удивление, которые дети испытывали при знакомстве с явлением, объектом, событием.

Все это обеспечивает не только устойчивый детский интерес к дидактическим играм, но и внутреннее развитие структуры их личности, ее целостность, и одновременно рождает духовно развитую, творческую личность. Необходимо так же отметить, что в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в тоже время он становится более активным в поиске новой информации. Следовательно, это необходимо использовать в организуемых воспитателем дидактических играх: разнообразить их, обогатить не только содержание, но и возможную их вариацию с тем, чтобы вызвать и постоянно подпитывать детский интерес к ним.

## Выводы по третьей главе

Проведено диагностическое обследование 10 детей старшей группы ДООУ с задержкой психического развития.

Для изучения особенностей зрительной памяти были использованы 4 методики:

Методика 1. «Запомни и назови».

Методика 2. «Узнавание фигур».

Методика 3. «Восстанови порядок».

Методика 4. «Запомни и нарисуй».

Целью всех методик являлось определение особенностей развития зрительной памяти у старших дошкольников с ЗПР.

Диагностика по методике 1 показала, что уровень развития объема зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР у 20% детей – низкий, у 80% детей – средний уровень. Высокий уровень отсутствует.

Дети группы не получили высшего балла. При выполнении заданий дети с трудом воспроизводили картинку. Как правило, дети молчали, не прислушивались к наводящим вопросам и подсказкам педагога. Иногда показывали картинку наугад. То есть дети не запоминали полностью 6 картинок, не могли точно воспроизвести увиденное.

Обследование уровня развития зрительной памяти старших дошкольников по методике 2 показало, что никто из детей не получил высокого и очень высокого уровня, 50 % обследуемых детей продемонстрировали средний уровень узнавания фигур, 30% детей продемонстрировали низкий уровень узнавания фигур, 20% детей показали очень низкий уровень, то есть фактически дети не могли точно вспомнить название знакомых им геометрических фигур.

По методике 3 уровень развития прочности зрительной памяти у 30% детей – средний уровень развития зрительной памяти, то есть уровень развития зрительной памяти у детей, вошедших в данную группу, ниже

возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать рисунки в памяти. Им необходимо неоднократное повторение словесной инструкции.

У 70% детей - низкий уровень - ниже 14 баллов, для данных детей характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень воспроизведения на основании зрительного запоминания, низкий уровень познавательной активности. Характерно недоразвитие логических операций. Инструкцию слушают невнимательно, требуется неоднократное ее повторение.

Обследование по методике 4 также показало, что высокого уровня у обследуемых детей нет, у 40% - низкий уровень, у 60% - средний уровень.

Общий анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод, что у детей не достаточно сформированы свойства образной памяти, такие как точность восприятия, объем, длительность сохранения информации. Дети испытывают затруднения в припоминании и воспроизведении материала, предложенного для заполнения. Поэтому необходима целенаправленная работа по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста. С этой целью предложены игры, направленные на развитие зрительной памяти детей.

## Заключение

Проблема изучения памяти, ее механизмов и видов – одна из самых актуальных в современной психолого-педагогической науке.

Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Это основа накопления индивидуального опыта. Зрительная память у подавляющего большинства людей является ведущей в накоплении информации об окружающей действительности.

Особенно актуально изучение зрительной памяти у дошкольников с ЗПР – детей с потенциально сохранным интеллектом, своевременная коррекция которых способна вывести их развитие в норму.

Для подтверждения данных положений было организовано собственное теоретическое и практическое исследование. Теоретическая часть исследования позволила выделить особенности зрительной памяти детей дошкольного возраста с ЗПР: преобладание произвольной образной памяти; словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание, расширяет познавательную деятельность ребенка; складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции процесса запоминания сначала со стороны взрослого, а затем и самого ребенка; формируются предпосылки для овладения логическими приемами запоминания.

Практическая часть исследования была проведена на базе МБДОУ «ДС № 2 г. Челябинска» с экспериментальной группой в количестве 10 детей в старшей группе с ЗПР.

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР продемонстрировали низкий уровень развития всех параметров зрительной памяти. Эти дети испытывают значительные трудности при запоминании. В их деятельности особенно ярко проявляется застреваемость или «соскальзывание» на уже знакомый способ решения задания.

Следовательно, необходимо проводить коррекционную работу по развитию зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Данная работа может иметь следующую последовательность:

- составляется перспективно–тематический план работы по данной теме;
- в индивидуальные планы вносится работа, направленная на коррекцию памяти;
- формируются подгруппы детей, по признаку нарушенной функции;
- составляется перечень игр, направленных на развитие каждой из функций;
- игры, направленные на развитие зрительной памяти, реализуются как элемент или организационный момент, включаются во фронтальные занятия. Работа по данной теме должна проходить через все виды деятельности. Система работы рассчитана на совместную деятельность ребенка и взрослого. Сначала взрослый выступает инициатором занятий и формирует живой интерес к работе.

Взрослым должны быть созданы специальные условия:

1. Установка на запоминание.
2. Эмоциональная включенность.
3. Мотивация.
4. Активная работа с материалом, который нужно запомнить.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

## Список литературы

1. Айзенберг, Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития [Текст] / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова – М. : Просвещение, 1992. – 173 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А.Анастаси. Пер. с.англ. / [Предисл. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского] – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
3. Богданова Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка [Текст] / Т.Г.Богданова – М., 1994. – 368 с.
4. Брунер, Д.С. Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / Под ред. Д.С. Брунера. Пер. с англ. М.И. Лисиной – М. : Педагогика, 1991. – 391 с.
5. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика [Текст] / Л.Ф. Бурлачук – СПб. : Питер, 2002. – 350 с.
6. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
7. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
8. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М. : Просвещение, 1967. – 207 с.
9. Вундт В. Память и внимание: В кн. избр. псих. произв. – М.: Просвещение. 1994.
10. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский – СПб. : СОЮЗ, 2004. – 222 с.
11. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский – М. : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

12. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст] / Л.С. Выготский – СПб. : СОЮЗ, 1991. – 143 с.
13. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский – М. : Смысл, 2004. – 1135 с.
14. Выготский, Л.С. Психология: учебное пособие [Текст] / Л.С. Выготский – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1061 с.
15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. [Текст] / Гл. ред. А.В. Запорожец – М. : Педагогика, 1982 – 1984. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.
16. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В.Гамезо - М., 1984. – 230 с.
17. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
18. Гальперин П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я.Гальперин - М., 1976. – 196 с.
19. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия [Текст] / Сост. Соколова, Н.Д., Калиникова, Л.В. – М. : ООО АСПЕКТ, 2005. – 448 с.
20. Детская практическая психология [Текст] / Под ред. Т. Д. Марцинковской – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
21. Девина И.А. «Развиваем память» [Текст] / И.А.Девина, Т.А.Никитина – М., 2001. – 162 с.
22. Детская психодиагностика: Практические занятия: Методические указания [Текст] / Сост. Ю.В. Филиппова – Ярославль, 2003. – 38 с.
23. Дыгун М.А. Конспект лекций по психологии для дошкольного отделения, В трех частях. Ч.2 / М.А.Дыгун, Л.Л.Михайлова, Е.А.Маганова. Мн. « Народная асвета», 2005. – 186 с.

24. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 160 с.
25. Екжанова, Е.А. Организация коррекционно-педагогического процесса в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2000. - № 3. – с. 19-24.
26. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М. : Просвещение, 2005. – 272 с.
27. Ермакова Е.С. Изучение психологических механизмов гибкости мышления дошкольников / Е.С.Ермакова // Вопросы №1 – 1996.
28. Зак А.З. Развитие умственных способностей [Текст] / А.З.Зак - М., 1991. – 360 с.
29. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А.Зимняя – М. : Педагогика, 1975. – 287 с.
30. Зинченко В.П. Формирование зрительного образа [Текст] / В.П.Зинченко – М. : Педагогика, 1989. – 308 с.
31. Зинченко В.П. Функциональная структура зрительной памяти [Текст] / В.П.Зинченко – М. : Педагогика, 1980. – 186 с.
34. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 2007с.
35. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
36. Киселев П.А. Как развить память ребенка [Текст] / П.А.Киселев – СПб. «Питер», 1996. – 278 с.

37. Коломинский Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста : учеб. пособие. / Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько. – 2-е изд., перераб. И доп.- Мн. «Народная асвета», 1999. – 388 с.
38. Кулагина И.Ю. Возрастная психология [Текст] / М., 1997. – 375 с.
39. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии [Текст] / Л.В.Кузнецова – М. : Академия, 2005. – 480 с.
38. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студентов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
39. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие – М., 1985. – 116 с.
40. Лебединская К.С. Клинические варианты задержки психического развития [Текст] / К.С. Лебединская - М., 1980. – 144 с.
41. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н.Леонтьев - М., 1981. – 535 с.
42. Менчинская Н.А. Вопросы умственного развития ребенка [Текст] / Н.А.Менчинская - М., 1970. – 195 с.
43. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
44. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
45. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М.И.Махмутов – М. : Педагогика, 1989. – 316 с.
46. Мухина В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С.Мухина – М. : Учитель, 1995. – 456 с.
47. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина – М. : Издательский центр Академия, 1999. – 456 с.

48. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / Под ред. Л.А. Венгера – М. : Просвещение, 1992. – 272 с.
49. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 2. Психология образования. – 606 с.
50. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.
51. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 3. Психодиагностика. – 631 с.
52. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
53. Основы психодиагностики [Текст] / Под ред. А.Г. Шмелева – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 544 с.
54. Павлова, Т.Л. Диагностика мышления младших школьников [Текст] / Т.Л. Павлова – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 148 с.
55. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова – М. : Академия, 2002. – 160 с.
56. Петровский, А.В. Психология [Текст] / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский – М. : Издат. центр Академия, 2002. – 512 с.
57. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитание [Текст] / С.Д.Поляков – М. : Новая школа, 1998. – 407 с.
58. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.В.Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова – М. : Педагогика, 1985. – 448 с.
59. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие [Текст] / Под ред. Стребелевой, Е.А. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

60. Ратанова, Т.А. Диагностика умственных способностей детей [Текст] / Т.А. Ратанова – М.: Изд-во Моск. Психол.-соц. ин-та : Флинта, 2005. – 166 с.
61. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] /С.Л.Рубинштейн – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
62. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
63. Симонова Л. С. «Память. Дети 5-7 лет» [Текст] / Л.С.Симонова - Ярославль, 2000. – 235 с.
64. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Под ред. Е.А. Стребелевой – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 312 с.
65. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Е.А. Стребелева – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 256 с.
66. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 184 с.
67. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Е.А. Стребелева //Дефектология. – 1994. - № 5. – с.17-24.
68. Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: Методические рекомендации [Текст] / Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова – М. : Просвещение, 2003. – 265 с.
69. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: «Педагогика», 1994. – 569 с.
70. Ухтомский А.А. Развитие внимания детей. – М.: Сфера, 1997. – 122 с.
71. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] /У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева – М. : Издат. центр Академия, 2002. – 176 с.

72. Усанова, О.Н. Специальная психология [Текст] / О.Н. Усанова – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
73. Шадриков, В.Д. Мнемические способности: развитие и диагностика [Текст] / В.Д.Шадриков, Л.В. Черемошкина – М. : «Просвещение» 1990. – 214 с.
74. Шипицына, Л.М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии [Текст] / Л.М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 3.
75. Щабанов П.Д. Нарушение памяти и их коррекция [Текст] / П.Д. Щабанов, Ю.С. Бородкин – Л.,1989. – 433 с.
76. Щедровицкий, Г.П. Процессы и структуры в мышлении [Текст] / Г.П. Щедровицкий – М. : Путь, 2003. – 201 с.
77. Эльконин, Д.Б., Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу// Психология [Текст] / Д.Б.Эльконин - М., 2006. – 295 с.
78. Яссман Л.В., Данюхов В.Н. Основы детской психопатологии : учебно-вузов. – М. : «Олимп»; «ИНФРА – М», 1998.