



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
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 памяти старших дошкольников с задержкой
психического развития в процессе психолого-педагогического
сопровождения в игровой деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

48,34 % авторского текста
Работа рецензия к защите

«18» 10 2023 г. и.р. 2
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1
Голомаздина Анна Евгеньевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент
Резникова Елена Васильевна

Челябинск,
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы исследования	10
1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	10
1.2. Характеристика памяти как психического процесса.....	17
1.3. Формирование памяти у детей в онтогенезе.....	27
1.4. Роль игровой деятельности в развитии памяти у старших дошкольников	35
Вывод по 1 главе.....	43
ГЛАВА 2. Теоретические аспекты обучения старших дошкольников с задержкой психического развития	45
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития.....	45
2.2. Особенности памяти старших дошкольников с задержкой психического развития.....	58
2.3. Обзор методик коррекционной работы по развитию памяти у старших дошкольников в игровой деятельности.....	66
Вывод по 2 главе.....	74
Глава 3. Экспериментальная работа по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	76
3.1. Изучение памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	76
3.2. Состояние памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	83
3.3. Содержание психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекционной работы по развитию памяти старших дошкольников с задержкой психического развития в ходе игровой деятельности	97
3.4. Анализ результатов экспериментальной работы.....	108

Вывод по 3 главе.....	117
Заключение.....	119
Список использованных источников	121
Приложение.....	133

Введение

Дошкольный возраст – определяющий период в развитии человека, в котором происходит становление личности, формируются все психические процессы и функции ребёнка. Несформированность или отставание в развитии любого психического процесса или психической функции оказывает отрицательное влияние на все становление личности ребенка в целом. В последние годы вокруг проблемы такого отклонения как задержка психического развития наблюдается повышенный интерес, среди исследователей продолжаются оживленные дискуссии. Это вызвано, в первую очередь, тем, что данное отклонение является неоднозначным, в его основе множество предпосылок, причин возникновения и следствий этого. Задержка психического развития требует тщательного анализа и пристального внимания. Каждый конкретный случай возникновения предполагает осуществления детального индивидуального подхода.

Проблемой задержки психического развития (ЗПР) занимались такие педагоги и психологи, как Т.А. Власова, Т.В. Егорова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Н.А. Цыпина и др.

Задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пренасыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Задержка психического развития является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается у ребенка при поступлении в школу.

Изучая психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, можно сделать вывод о том, что отклонения в развитии памяти является характерным признаком задержки психического развития. Причины нарушения памяти у старших дошкольников с задержкой психического

развития обусловлены различными факторами, как клиническими, так и психолого-педагогическим факторами. Одной из главных причин нарушений памяти у старших дошкольников с ЗПР является отсутствие познавательной активности, неумение рационально организовывать и контролировать свою работу, а также применять различные приемы запоминания.

Память – психический процесс, помогающий сохранять, накапливать, воспроизводить информацию. Развитие ребенка невозможно без активного задействования памяти. Посредством этого психического процесс создаются, сохраняются и обогащаются наши знания, навыки, умения, без чего не представляется возможным ни успешное обучение, ни плодотворная деятельность. Это утверждение находит свое подтверждение в исследованиях многих ученых (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, П.И. Зинченко, В.И. Самохвалова и т.д.)

Память детей 6-7 лет с задержкой психического развития имеет особенности, которые обусловлены тем, что в основном дети воспринимают и запоминают только ту информацию, которая вызывает у них эмоциональный отклик. У детей возникают трудности при запоминании познавательного материала на занятиях, что негативно сказывается на общем процессе развития памяти детей с задержкой психического развития. Стоит отметить и недостаточный объем памяти детей с задержкой психического развития.

Изучение нарушений памяти у детей 6-7 лет с задержкой психического развития тесно связано с проблемой их будущей школьной неуспеваемости. Актуальность этой проблемы в последнее время растет, так как знания, предусмотренные школьной программой, постоянно усложняются под влиянием информатизации и цифровизации. Вместе с тем в настоящее время увеличивается количество детей с задержанным психическим развитием и, как следствие, с нарушением развития памяти.

Современные психолого-педагогические исследования обращают внимание на необходимость пересмотра методов обучения и развития детей с

ограниченными возможностями здоровья с целью повышения эффективности коррекционно-педагогического воздействия (Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стреблева, Г.В. Чиркина). В нашем исследовании мы рассматриваем игровую коррекцию памяти по средствам игровой деятельности (дидактической игры) у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Игровая деятельность – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, реализующий его потребность в социальной компетентности и определяющая специфику социальной ситуации развития ребенка; освоение социальной позиции «Я и общество» через моделирование основных типов отношений между людьми в игровой воображаемой ситуации.

Игровую деятельность в работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития рассматривали Л.А. Венгер, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, Е.К. Иванова, У.В. Ульенкова, Н.Л. Белопольская, И.Ф. Марковская и т.д.

Дидактическая игра - одна из форм игровой деятельности, также является важной частью коррекционной работы. Она основана на деятельностном подходе и использует детскую игру в диагностических, коррекционных и развивающих целях. Игра рассматривается как самостоятельный метод и как составная часть психокоррекции (А.И. Захаров). Как самостоятельный метод она выполняет три основные функции: диагностическую, развивающую и обучающую, которые тесно связаны между собой и реализуются как в спонтанной, так и направленной игре. Основная цель игровой коррекции нарушений памяти – создание условий для устранения искажений в развитии памяти, ее свойств, формирование рациональных приемов запоминания информации, которые бы позволили добиться стойкого мнемического эффекта.

Дидактические игры и упражнения не вызывают у детей с задержкой психического развития особого интереса, так как соблюдать правила игры

таким детям сложно. Они плохо концентрируют внимание и отличаются незрелостью высших психических функций. Несмотря на это развитие памяти в процессе игры результативнее механического заучивания, так как игровая коррекция опирается на механизм влияния на психическое развитие ребенка игры как ведущей деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и экспериментально оценить эффективность содержания коррекционной работы по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Объект – процесс психолого-педагогического сопровождения развития памяти старших дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Предмет – содержание коррекционной работы по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе игровой деятельности .

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Рассмотреть особенности памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития;
3. **Отобрать содержание коррекционной работы, составить комплекс упражнений направленных на развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и проверить его эффективность на практике.**

Гипотеза – развитие памяти в игровой деятельности будет осуществляться эффективнее, если в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет использовано специально отобранное содержание коррекционной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

–положения специальной психологии об общих и специфических закономерностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский);

–исследования дезонтогенеза по типу задержанного психического развития (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер);

–положения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии об овладении ребенком знаком как средством управления функцией, что означает переход от естественных форм памяти к культурным;

–исследование возможностей игры как эффективного средства развития памяти детей дошкольного возраста (Л.А. Абрамян, Е.А. Коссаковская, А.Н. Леонтьев, Е.О. Смирнова).

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, обобщение и систематизация материала), практические (опрос, наблюдение, беседа, коррекция), экспериментальные (проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены понятия «психолого-педагогическое сопровождение», «память», «игровая деятельность». Изучены возможности игровой деятельности для развития и коррекции памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования содержания коррекционной работы учителями-дефектологами, педагогами-психологами и воспитателями в работе по коррекции нарушений памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Экспериментальная работа проводилась на базе МКДОУ «ДС №25» «Сказка», Коркинского муниципального района, п. Роза, Челябинской области. В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 5-7 лет, у которых по данным заключения психолого-медико-педагогической комиссии выявлена задержка психического развития (ЗПР).

Периодизация исследования:

На I этапе (октябрь 2021 – декабрь 2021 гг.) был проведен анализ литературы по исследуемой проблеме, выбрана гипотеза, разработан план проведения этапов эксперимента.

На II этапе (январь 2022 – февраль 2022 гг.) был проведён констатирующий этап эксперимента, уточнены особенности памяти детей с задержкой психического развития. Создано теоретическое обеспечение исследования проблемы: подобраны методики для изучения памяти старших дошкольников с задержкой психического развития.

На III этапе (март 2022 – январь 2024 гг.) разработан и апробирован сборник дидактических игр психолого-педагогического сопровождения развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Проведён контрольный этап эксперимента.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы исследования

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Психологическое сопровождение неоднозначно по своему определению и трактуется по-разному. В толковом словаре Д.Н. Ушакова «сопровождать – значит идти вместе с кем-то, кого-то провожать» [93, с. 547]. Первая попытка дать определение психолого-педагогическому сопровождению была предпринята в середине 90-х годов прошлого столетия такими исследователями, как Г.Л. Бардиер, И.А. Ромазан, Т.Н. Чередникова. Ученые понимали под психолого-педагогическим сопровождением концептуальный подход к организации работы с дошкольниками и детьми младших классов, а также сопровождение естественного развития ребенка с предупреждением всякого возможного искажения и торможения [5, с. 55].

Т.Г. Ковкова указывает на то, что понятие «сопровождение» подразумевает под собой взаимосвязь между тремя элементами: путником, путем и сопровождающим, который идет рядом с путником-ребенком с ограниченными возможностями здоровья и оказывает ему поддержку в трудных жизненных ситуациях. [44, с. 192]. Можно сказать, что в данном понятии важны совместные действия сопровождаемого ребенка и сопровождающего, а также между элементами процесса сопровождения должны сформироваться различные отношения и связь.

Понятие психолого-педагогическое сопровождения рассматривались в разных аспектах такими учеными как, Л.И. Плаксина, М.Р. Битянова, Э.М. Александровская, С.В. Велиева, Е.А. Бауэр, А.В. Малышев, Н.Г. Осухшова, Л.Г. Субботина, Т.Г. Ковкова, Л.М. Шипицына и другими учеными исследователями.

Л.И. Плаксина говорит, что «психолого-медико-педагогическое сопровождение» понимается как комплексная, взаимодействующая, взаимообусловленная и взаимозависимая поддержка сопровождающих

специалистов в области медицины, психологии и педагогике, создающих условия для сближения лиц с ограниченными возможностями здоровья с общим образованием и интеграции их в общественную жизнь социума» [75, с.6].

Л.И. Плаксина в своей работе также указывает, что психолого-медико-педагогическое сопровождение должно выполнять ряд функций:

- диагностика проблем социальной адаптации;
- прогнозирование путей и средств возможного решения проблем социальной адаптации за счёт коррекционно-развивающего обучения;
- разработка образовательных коррекционно-развивающих программ (инвариантных – на основе общеобразовательных программ, вариативных – индивидуальных), соответствующих возможностям и потребностям обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами медико-психолого-педагогической поддержки;
- поэтапное, комплексное, многоуровневое обеспечение реального психолого-педагогического сопровождения на всех возрастных периодах социального развития лиц с ОВЗ на всех периодах их образования и социальной адаптации.

М.Р. Битянова считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса [9].

Цель работы психолого-педагогического сопровождения в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, направленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Окружающие ребенка взрослые рассматриваются М.Р. Битяновой как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В решении проблем конкретного дошкольника или при определении оптимальных условий его обучения и

развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения [8].

В законе «Об Образовании в РФ» говорится, что психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя:

- 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
- 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации [39].

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи семье, технология, предназначенная, для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2, с. 23-25]. Автор приближает понятие «сопровождение» с понятием «помощь», где важно анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, а также использовать групповые и индивидуальные методы работы с детьми и их родителями.

С.В. Велиева указывает, что психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на оказание помощи субъекту в решении «основных жизненных затруднений: смысла жизни, ответственности, выборе и принятии решений и в других вопросах жизненного существования» [18, с. 50].

Е.А. Бауэр, А.В. Малышев рассматривали психолого-педагогическое сопровождение как систему выстраивания реального взаимодействия в

процессе обучения и воспитания между дошкольной образовательной организацией и семьей, с целью оказания ребёнку и его родителям педагогической и психологической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, то есть успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения и социализации [7, с. 36; 10, с. 31].

По мнению Н.Г. Осуховой, главной задачей психолого-педагогического сопровождения в образовании является «повышение уровня психологической безопасности образовательной среды, которая подразумевает под собой такие характеристики, как доброжелательный микроклимат, непредвзятое отношение к каждому обучающемуся, высокая степень вовлеченности детей и родителей в образовательную среду и процесс обучения, развитие социальных навыков взаимодействия обучающихся всех ступеней обучения и т.д.» [73, с. 11].

Л.Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [88].

Л.Г. Субботина уверена, что сопровождение ориентировано на личностные достижения, которые действительно есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного освоения детьми системы отношений с миром и с собой, также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

По мнению Т.Г. Ковковой, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса определяется следующими принципами:

- системности – осуществление деятельности психолога различной направленности с использованием комплекса приемов и методов практической психологии;

- уникальности и ценности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самоценности ребенка, признании его индивидуальности. Согласно данному принципу, обучение выступает как средство развития личности каждого ребенка, а не является самоцелью. Принцип уникальности и ценности личности ребенка отражает ориентацию содержания сопровождения на интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка с учетом индивидуальных возможностей и способностей;

- целостности – предполагает работу со всей личностью в целом во всем многообразии ее познавательных, мотивационных, эмоциональных и других проявлений;

- целесообразности и причинной обусловленности – любое психологическое воздействие в рамках сопровождения должно быть осознанным и целесообразным. Оно должно быть подчинено решению практических задач, связанных с оказанием эффективной помощи ребенку. Психологу необходимо осознавать причину и конечную цель воздействия;

- своевременности – предполагает, что любое психологическое воздействие в рамках сопровождения должно быть проведено вовремя, в максимально благоприятных для обучающихся условий;

- активности – актуализация и мотивация активной позиции ребенка как активного субъекта личностных изменений;

-практической направленности – предполагает формирование универсальных учебных действий у детей и подростков, способности применять их в ведущих видах деятельности и повседневной жизни;

- эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- охраны и укрепления физического, психического и психологического здоровья ребенка – основывается на необходимости формирования у обучающихся привычек к аккуратности, соблюдению режима дня, эффективного и бесконфликтного взаимодействия, повышения адаптивных возможностей, обучения самоконтролю и саморегуляции [44].

Л.М. Шипицына сопровождение рассматривает как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система (психолого-педагогическая система). Л.М. Шипицына отмечает, что, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [102].

Работа с детьми в ходе психолого-педагогического сопровождения может осуществляться такими способами, как:

– сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: нравственное воспитание, развитие фантазии, снятие психоэмоционального напряжения;

– музыкотерапия – метод, использующий музыку в качестве средства психологической коррекции. Музыка позволяет снять психоэмоциональное напряжение;

– арт-терапия – вид психологической коррекции, основанный на искусстве, т.е. это любая творческая деятельность (рисование, фантазирование, конструирование). Цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения. Этот метод вызывает наибольшие положительные эмоции у детей. Эффективны все виды творчества, но наиболее часто использую

рисование и лепку из пластилина. На занятиях использую различные краски (гуашь, обычные акварельные, пальчиковые), восковые мелки, пластилин, тесто и масса для лепки;

– игротерапия - направление в реабилитации эмоциональных и поведенческих расстройств с использованием игрушки. На занятиях использую различные развивающие игры: кубики «Буквы» и «Цифры», разноцветные кубики и пирамидки, пазлы и мозаики, конструкторы-лего, муляж овощей;

– песочная терапия – метод психотерапии. Способ обращения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно- символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. На занятиях использую фигурки людей, животных, птиц, сказочных персонажей, транспорт, камешки, веточки;

– проектная деятельность. Одна из основных форм организации внеурочной деятельности школьников с ОВЗ. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в проектную деятельность имеет особое значение, так как способствует их самореализации в различных видах трудовой, творческой деятельности, интеграции в социум [27].

Таким образом, в научной литературе определение «психолого-педагогическое сопровождение» трактуется неоднозначно, но все ученые сходятся во мнении, что сопровождение возможно при позитивном отношении к субъекту, тесной взаимосвязи. Можно отметить, что это целенаправленная, постоянная работа психологической службы, направленная на создание условий для успешного обучения и развития личностных, профессиональных качеств человека, находящегося в системе психологического сопровождения. Важно подчеркнуть, что многие исследователи отмечают в эффективности сопровождения роль активности самого объекта сопровождения, то есть его способность к саморазвитию, самосовершенствованию и стремлению к личностному росту.

1.2. Характеристика памяти как психического процесса

В отечественной науке значительный вклад в исследование памяти как психического процесса был внесен учеными Л.С. Выготским, Л.Н. Леонтьевым, А.Л. Лурией, С.Л. Рубинштейном, Р. С. Немовым, и другими учеными.

Изучением различных психолого-педагогических аспектов памяти, а также специфики памяти детей дошкольного возраста в различные периоды занимались ученые А.О. Бухановский, Б.Д. Карвасарский, Ю.А. Кутявин, А.Г. Маклаков, С.Л. Соловьева, В.Б. Шапарь и т.д.

Психическое развитие человека зависит от готовности его сохранять и запоминать полученные ранее знания и опыт. Память помогает накапливать, обрабатывать, структурировать информацию, в дальнейшем превращая ее в умения и навыки.

Память – это познавательный психический процесс, благодаря которому сведения об окружающем мире и самом себе, полученные человеком в результате ощущений, восприятия, мышления и т.д., закрепляются, сохраняются и могут быть воспроизведены в дальнейшем. «Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [86, с.56].

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию, человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немислим. 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 и 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 [96].

А.Р. Лурия занимался изучением феномена памяти, как психического процесса. В своих научных исследованиях он высказывает мнение, что любое переживание, впечатление или движение способно оставлять значительный след, который способен сохраняться на длительный период времени и при возникновении соответствующих условий способен проявиться, становясь предметом сознания. Следовательно, впечатления, которые человек получает в течение жизни об окружающей действительности, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а, при необходимости и возможности воспроизводятся. Таким образом, память можно определить, как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта [56].

Благодаря памяти осуществляется накопление индивидуального и общественного опыта, обеспечивается целостность человеческой личности. О значении памяти в жизни человека выдающийся деятель отечественной психологической науки С.Л. Рубинштейн писал: «Благодаря этому значительно расширяются возможности отражения действительности – с настоящего оно распространяется и на прошлое. Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом. Не было бы ни основанных на прошлом знаний, ни навыков. Не было бы психической жизни, смыкающейся в единстве личного сознания, и невозможен был бы факт по существу непрерывного учения, проходящий

через всю нашу жизнь и делающий нас тем, что мы есть» [79, с.258]. Таким образом, память связывает прошлое человека с его настоящим и лежит в основе приобретения знаний, умений и навыков и лежит в основе развития и обучения человека.

Б.Г. Карвасарский считает, что память является сложной психической деятельностью, в которой выделяют процессы запоминания; сохранения и удержания в памяти того, что было запечатлено или заучено; воспроизведение, извлечение информации. К процессам памяти относятся также забывание, то есть утрата информации, которая может быть безвозвратной, полной или частичной [41 с.75].

С точки зрения Р. С. Немова, у человека выделяют три основных вида памяти:

1. Произвольная, она связана с волевым контролем запоминания.
2. Логическая – связанная с употреблением логики.
3. Опосредствованная – связанная с использованием различных средств запоминания [70, с.214].

В современной психологии рассматривают несколько классификаций видов памяти. Прежде всего существуют две формы памяти: генетическая (наследственная) и онтогенетическая (прижизненная). Виды онтогенетической памяти различают в зависимости от того, как, что и насколько долго запоминается, сохраняется и воспроизводится (Приложение 1).

По характеру психической активности (что будет запоминаться) различают следующие виды памяти:

1. Образная (наглядно-образная) память – это запоминание, сохранение и воспроизведение информации, поступающей от органов чувств. Ее разновидностями являются зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная и вкусовая память. Как правило, ведущую роль в процессе жизнедеятельности и профессиональной деятельности человека играют зрительная и слуховая память;

2. Эмоциональная память – это память на пережитые чувства, на эмоции радости, грусти, гнева, страха и т.д. Эмоциональная память играет большую роль в саморегуляции поведения человека. В.Б. Шапарь считал, что Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают как сигналы, либо побуждающие к действию, либо удерживающие от действий, вызывавших в прошлом отрицательные переживания. Эмоциональная память отличается значительной прочностью следов [100, с.285]. Эмоциональная память так же лежит в основе способности человека сопереживать, сочувствовать другим людям;

3. Двигательная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Значение этого вида памяти состоит в том, что она служит основой для формирования практических и трудовых навыков, а также навыков ходьбы, письма и т.д. [61, с.256];

4. Вербальная (словесно-логическая) память – это память на мысли и их словесное выражение. Данный вид памяти у человека играет ведущую роль и занимает основное место среди других видов памяти;

С.Л. Соловьева уверена, что наивысшим уровнем развития образной памяти является так называемая фотографическая или эйдетическая память: «при развитой эйдетической памяти человек «видит» отсутствующий предмет до мельчайших подробностей. Эйдетические образы возникают при отсутствии предмета, но характеризуются детализированной наглядностью» [86, с.57].

По критерию длительности хранения информации (насколько будет запоминаться информация) в памяти различают следующие ее виды:

1. Кратковременная (первичная) память – отличается непродолжительностью сохранения и, как правило, функционирует в условиях одноразового и кратковременного восприятия информации;

2. Долговременная (вторичная) память – характеризуется длительностью сохранения и, как правило, действует при многократном

повторении информации. Время хранения информации в долговременной памяти теоретически не ограничено. А.О. Бухановский и Ю.А. Кутявин говорят, что долговременная память «связана с осуществлением отбора, запечатления, сохранения и возможностью произвольного воспроизведения в будущем некоторой информации, поступающей вначале в краткосрочную память, являющуюся как бы этапом формирования долговременной. Из кратковременной памяти в долговременную переводится: информация, которая осознается субъектом как важная и полезная для него; очень яркие впечатления; впечатления, на которых внимание субъекта фиксировано длительно и непрерывно; последовательно повторяющиеся события, явления, факты. Долговременная память отличается устойчивостью, инертностью и не всегда доступна сознанию» [16, с.71];

3. Оперативная память – функционирует в текущий момент психической деятельности и занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной, т.к. содержит информацию, извлеченную как из долговременной, так и из кратковременной памяти. Оперативная память предназначена для сопровождения деятельности или другого вида активности, осуществляемой человеком.

По способу запоминания информации (как будут запоминать) память разделяется на механическую и логическую. Механическая память реализуется автоматически на основе ассоциаций по смежности и стереотипного повторения информации, ее характеристиками являются шаблонность и – в норме – точность в воспроизведении. Логическая память основана на предварительном осмыслении запоминаемого материала и является более эффективной, чем механическая.

В зависимости от наличия либо отсутствия цели запоминания информации различают произвольный и непроизвольный виды памяти. Если цель запомнить информацию присутствует, то такая память называется произвольной и предполагает применение волевых усилий для запоминания информации; если цель отсутствует, и информация запоминается «сама

собой», то память называется произвольной. Большая часть жизненного опыта человека формируется на основе произвольной памяти.

Все перечисленные виды памяти функционируют в тесной взаимосвязи друг с другом.

С.Л. Рубинштейн говорил, что в зависимости от того, какой из видов памяти у данного человека развит в наибольшей степени, определяют индивидуальный тип памяти человека, который может быть определен по четырем перечисленным критериям, соответствующим основаниям для классификации видов памяти. По критерию содержания запоминаемой информации наиболее часто встречаются смешанные типы памяти: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой, зрительно-слуховой и т.п. У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный тип запоминания словесного материала [79].

Память, как и прочие психические познавательные процессы, имеет свои определенные характеристики. Основными из них являются:

- объем;
- точность воспроизведения;
- готовность к использованию той информации, которая сохранена;
- быстрота запечатления;
- длительность сохранения.

Объем памяти представляет собой важную интегральную характеристику памяти, он проявляет возможности запоминания информации и ее сохранения.

Быстрота воспроизведения говорит о способности человека в практической деятельности использовать информацию, которая у него имеется. Когда необходимо решить какую-то задачу или справиться с проблемой, то человек обращается для этого к информации, хранящейся в его памяти.

Точность воспроизведения характеризует способность людей не только точно сохранять, но, что немаловажно, и точно воспроизводить информацию, которая запечатлена в их памяти.

Длительность сохранения говорит о способности человека хранить в памяти необходимую информацию в течение определенного времени.

Л.С. Выготский считал, когда человек запомнил информацию, но при необходимости не смог ее воспроизвести, а через определенное время с удивлением отметил, что он помнит все, то здесь проявляется такое свойство памяти человека, как готовностью воспроизвести информацию, запечатленную в его памяти [25, с.54].

Память представляет собой мнемический процесс, который состоит из следующих мнемических подпроцессов: запоминания (запечатления) сохранения, воспроизведения (припоминания) и забывания информации.

Запоминание (фиксация) – это мнемический процесс, осуществляющий запечатление, закрепление нового, как правило, путем ассоциирования нового с приобретенным ранее. По степени активности человека в осуществлении этого процесса А.Г. Маклаков выделяет два вида запоминания [61]:

1. Непреднамеренное (непроизвольное) запоминание – это запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов и проявления волевых усилий;

2. Преднамеренное (произвольное) запоминание – напротив, целенаправленное, сознательное запоминание той или иной информации.

Основой запоминания являются психические ассоциации, отражающие связи между объектами и явлениями. «Существование ассоциаций связано с тем, что предметы и явления действительно запечатлеваются и воспроизводятся не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом (по выражению Сеченова, «группами или рядами»). Воспроизведение одних влечет за собой воспроизведение других, что обуславливается реальными объективными связями предметов и явлений. Под их воздействием

возникают временные связи в коре мозга, служащие физиологической основой запоминания и воспроизведения» [61, с.249]. Таким образом, физиологической основой ассоциаций служит образование условнорефлекторных связей в центральной нервной системе человека.

Различают следующие виды ассоциаций, лежащих в основе запоминания, а также последующего воспроизведения [16; 61; 79]:

1. Простые ассоциации:

– Ассоциации по смежности, при которых образы восприятия или какие-либо представления вызывают те образы и представления, которые в прошлом переживались одновременно с ними или непосредственно вслед за ними;

– Ассоциации по сходству, при которых образы восприятия или определенные представления вызывают в сознании образы и представления, сходные с ними по каким-либо признакам;

– Ассоциации по контрасту, при которых образы восприятия или определенные представления вызывают в сознании образы и представления, в том или ином отношении противоположные им, контрастирующие с ними.

2. Сложные ассоциации:

– Структурные ассоциации – ассоциации, порождаемые объединением отдельных частей материала в структурное целое посредством его ритмизации (например, рифмы в стихотворениях), установления пространственных отношений (например, симметричного расположения, расположения в виде фигуры) и т.п.;

– Смысловые ассоциации – ассоциации по смыслу, отражающие внутреннюю логику причинно-следственных и других связей между предметами и явлениями.

С.Л. Рубинштейн сказал, что сложные ассоциации играют более важную роль в работе памяти (особенно высших ее форм), чем простые [79]. В процессе запоминания, как правило, воспринимаемая информация включается в широкий смысловой контекст, находит свое место в структуре

представлений данного человека об окружающем мире и самом себе. Таким образом, память человека носит преимущественно осмысленный характер: работа памяти тесно связана с мышлением.

Сохранение (ретенция) – это мнемический процесс, заключающийся в удержании запечатленного материала на протяжении более или менее длительного времени в форме, доступной для воспроизведения [16; 100].

Несмотря на кажущуюся простоту сущности процесса сохранения, «это не пассивное хранение материала, не простое его консервирование. Сохранение – это динамический процесс, совершающийся на основе и в условиях определенным образом организованного усвоения, включающий какую-то более или менее выраженную переработку материала, предполагающую участие различных мыслительных операций (обобщения, систематизации и т.д.). Этот процесс имеет свою динамику, при разных условиях различную» – С.Л. Рубинштейн [79, с.258]. Таким образом, сохранение предполагает не только удержание запоминаемой информации, но и ее мыслительную переработку.

Забывание – это мнемический процесс, противоположный процессу сохранения, – утрата, выпадение, невозможность восстановления в сознании материала, ранее запечатленного в памяти [61; 86; 100]. Забывание может быть полным или частичным.

Как правило, забывается не любая информация, а только та, которая не требуется человеку в процессе его жизнедеятельности: «забывание оказывается тем более глубоким, чем реже включается определенный материал в деятельность личности, чем менее значимым становится он для достижения актуальных жизненных целей. Забывание имеет большую биологическую ценность, так как освобождает место в центральной нервной системе для образования новых условно-рефлекторных связей» – С.Л. Соловьева [86, с.56]. В этом проявляется одна из важнейших особенностей памяти – ее избирательный характер, функциональный принцип ее работы – соответствие процессов памяти целям и задачам жизнедеятельности человека.

Воспроизведение – это мнемический процесс, заключающийся в актуализации закрепленного ранее материала путем извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную [16; 86; 100]. Воспроизведение того или иного образа, как правило, сопровождается актуализацией эмоционального отношения человека к данному образу.

Выделяют следующие разновидности воспроизведения, которые различаются по степени сложности и могут быть рассмотрены как уровни воспроизведения:

1. Узнавание – опознание, воспроизведение какого-либо образа в условиях повторного восприятия объекта. Узнавание проявляется в осознании человеком того, что воспринимаемый в данный момент предмет или явление уже воспринимались в прошлом. Процессы узнавания различаются уровнем определенности [50];

2. Собственно воспроизведение – воссоздание в сознании образов предметов или явлений (в том числе мыслей, переживаний, фантазий и т.д.), воспринимаемых ранее, но не воспринимаемых в данный момент времени;

3. Воспоминание – максимально полная реконструкция образов прошлого, локализованных во времени, пространстве, в смысловой взаимосвязи. Способность к воспоминаниям является основой целостности человеческой личности [79].

А.Г. Маклаков считал, что воспроизведение информации, так же, как и запоминание, может быть произвольным (нецеленаправленным) и произвольным (целенаправленным) [61]. А С.Л. Рубинштейн утверждал, что в основе воспроизведения, как и в основе запоминания, как правило, лежат ассоциации. Воспроизведение нередко сопровождается трансформацией, преобразованием в сознании, переосмысливанием вспоминаемой человеком информации [79].

Таким образом, память – это сложный познавательный психический процесс, включающий в себя тесно связанные между собой процессы запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания человеком

информации и основанный на простых и сложных ассоциациях, отражающих взаимосвязи между отдельными частями этой информации. Память позволяет человеку использовать в настоящем и будущем информацию, полученную в прошлом, накапливать опыт и обучаться.

1.3. Формирование памяти у детей в онтогенезе

Память как психический процесс важна в развитии онтогенеза. По данным С.К. Нартовой – Бочавер, память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка [68].

Формирование памяти у детей в онтогенезе рассматривали С.К. Нартова-Бочавер, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В. Запарожец, В.В. Давыдов, О.С. Виноградова, А.А. Люблинская, С.Д. Забрамная, А.А. Смирнов и многие другие.

В ходе онтогенетического развития происходит смена способов запоминания, возрастает роль процессов выделения в материале осмысленных, семантических связей. Различные виды памяти - моторная, эмоциональная, образная, словесно-логическая - иногда описываются как этапы такого развития [74 с.249].

Наиболее интересный этап онтогенеза памяти человека — его детство. В это время происходят основные процессы, связанные с изменением памяти людей, поэтому формирование и развитие памяти человека в детские годы привлекало к себе наибольшее внимание психологов. Обстоятельно изучил этот процесс А. Н. Леонтьев. Он в своих научных исследованиях руководствовался общей теорией культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского и специально интересовался тем, как у детей развиваются природные и социально обусловленные виды памяти, в частности механическая, произвольная и непосредственная память, с

одной стороны, логическая, произвольная и опосредствованная память, с другой стороны [50].

Память по мере своего развития все более сближалась с мышлением. «Анализ показывает, — писал Л.С.Выготский, — что мышление ребенка во многом определяется его памятью... Мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать... Никогда мышление не обнаруживает такой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти». Исследование форм недостаточно развитого детского мышления, с другой стороны, обнаруживает, что они представляют собой припоминание по поводу одного частного случая аналогично случаю, имевшему место в прошлом. Решающие события в жизни человека, изменяющие отношения между памятью и другими его психологическими процессами, происходят ближе к юношескому возрасту, причем по своему содержанию эти изменения порой противоположны тем, которые существовали между памятью и психическими процессами в ранние годы. Например, отношение «мыслить — значит припоминать» с возрастом у ребенка заменяется на отношение, согласно которому само запоминание сводится к мышлению: «запомнить или вспомнить — значит понять, осмыслить, сообразить» [24].

В онтогенезе все виды памяти ребёнка формируются в определённой последовательности. Формирование памяти начинается довольно рано, и первыми проявлениями памяти младенца считают его условные рефлексы. А первой формой проявления памяти считается узнавание, связанное с самим процессом восприятия и проявляющееся в реакциях ребёнка на окружающее. Первые признаки примитивного узнавания можно констатировать уже на первом году жизни.

Есть данные, свидетельствующие о ранней онтогенетической эмоциональной откликаемости младенца на обращение матери. «Память на движение обнаруживается уже на первом месяце жизни ребёнка — это самый первый по времени появления вид памяти.

В раннем детстве начинает развиваться особенно важный вид памяти – память на слова. Начиная с шести месяцев, ребёнок запоминает некоторые звукосочетания, а затем и слова, которые связываются с определёнными предметами, лицами, действиями. На втором году ребёнок может выполнять несложные словесные поручения, оперируя словесной памятью. Освоение разговорной речи вносит существенные изменения и в протекание самого процесса памяти. Особенно, когда слова приобретают обобщающий характер. «Освоение разговорной речи ведёт к быстрому развитию смысловой памяти и памяти на целые словесные цепи, комплексы. Дети сначала стереотипно отвечают на трафаретные вопросы, приказания, замечания, постоянно повторяемые взрослыми. В этом возрасте дети особенно легко запоминают шуточные выражения, меткие словечки, песенки и стишки, поговорки, которые слышат от взрослых» [29 с. 171].

Моторная память ребёнка интенсивно начинает развиваться в середине первого года жизни. Это происходит за счёт освоения ребенком предметных действий, что является условием для запоминания выполняемых движений. Если ребёнок в ходе своей деятельности быстро достигает желаемого результата, то способ действия запоминается им лучше. На втором году жизни ребёнок уже легко и организованно выполняет простые манипуляции с предметами (перевозят, строят, катают, достают, бросают, притягивают, вынимают, закрывают). И чем чаще ребёнок проделывает определённые действия с предметом, тем лучше он запоминает последовательность, способ действия, постепенно превращая движения в автоматизм. На третьем году жизни у ребёнка появляются первичные исполнительные действия. Они появляются на основе двигательной памяти и в последствии превращаются в навыки.

С середины первого года жизни ярко проявляется эмоциональная память - кроха узнает маму, папу, радуется при их появлении или же прекращение плача, когда в комнату входит мама. У детей годовалого возраста память ещё очень короткая. Мир ребёнка того возраста – это «Здесь

и сейчас». Он не может помнить, что было вчера. Внимание ребёнка поглощено реальными вещами, людьми, которых он видит в данный момент. Ребёнку нужны многократные повторения чего-либо, чтобы закрепить в памяти.

С конца первого года и на втором у детей начинается появляться образная память, некоторые одиночные представления» [29 с.256]. Считают, что этот вид памяти достигает своей высшей точки только к юношескому возрасту.

Развитие, начиная со второго года жизни, идёт как по линии расширения круга узнаваемых предметов, так и по линии удлинения латентного периода узнавания. На второй год ребёнок узнаёт близких людей и привычные объекты по прошествии нескольких недель; на третьем году – после нескольких месяцев; на четвёртом после годовой разлуки. «Расширение круга узнаваемых предметов можно проиллюстрировать тем, что в три года ребёнок узнавание распространяется не только на часто повторяющиеся, а и на однократные впечатления, в особенности, если они были связаны с яркими аффективными ситуациями» [20 с.146]. Увеличение объёма и прочность детской памяти связана не только с созреванием нервной системы, как только ребёнок начинает самостоятельно перемещаться, его опыт быстро обогащается.

Вербальная память начинает функционировать на втором году жизни. Но особенно бурно она начинает функционировать только после 7-8 лет – это связано с началом овладения ребёнком письменной речью.

К 2 годам ребёнок в состоянии запомнить и выделить большое количество предметов, однако не в состоянии узнать их, если предметы или человек будут выглядеть иначе, чем он привык их видеть. С детьми нужно больше общаться, играть в игры, развивающие память, так как развитие памяти тесно связано с развитием интеллекта. Дети лучше запоминают при активной умственной работе и эмоциональной значимости предмета.

На втором году жизни память постепенно освобождается от жёсткой зависимости от восприятия. Наряду с узнаванием формируется воспроизведение, сначала произвольное, а затем и произвольное. Однако в раннем возрасте память ребёнка всё же преимущественно носит пока произвольный, спровоцированный характер. Дети хорошо помнят то, что для них важно, что касается их интересов.

На третьем году жизни вырабатываются первичные исполнительные действия – умывание, застегивание пуговиц, действия с карандашом, ножницами; они складываются в динамические стереотипы, однако еще далеки от автоматизмов.

Существуют нормативы по оценке качества памяти детей раннего возраста:

1. Предложить ребёнку выполнить несколько действий подряд: встать со стула, обойти стол кругом, взять игрушку. Подойти с ней к двери, постучать рукой в дверь, открыть её и вернуться на место.

Нормативы: к 1,5 годам ребёнок выполняет 2-3 действия, к 2,5 годам – 3-4 действий, к 3 годам – 4-5 действий;

2. Попросить ребёнка сказать, с кем он живёт, что кушал на завтрак, во что любит играть, назвать своё имя и фамилию, повторить фразу из 5-7 слов.

Нормативы: к 2,5 годам ребёнок называет свои имя и фамилию, частично отвечает на вопросы, повторяет простую фразу из 5-6 слов.

Память в дошкольном возрасте:

У детей 3-4 лет память произвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, произвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям. На протяжении

дошкольного возраста повышается эффективность произвольного запоминания. Причем, чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. Смысловая память развивается наряду с механической.

К 4-5 годам начинает формироваться произвольная память. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий — подготовки детей к школьному обучению. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может воспроизвести, играя.

Дети в младшем дошкольном возрасте овладевают различными вариантами взаимодействия с объектами и предметами. Они усваивают соответствующие правила поведения и, наконец, начинают управлять собой. Все это характерно для работы памяти, без которой нельзя представить процесс усвоения опыта, расширения взаимодействия ребенка и окружающего мира. У ребенка дошкольного возраста происходят существенные изменения в работе памяти. Он стремительно овладевает различными умениями, навыками и знаниями, постоянно расширяет кругозор. Все это отражает количественные превращения.

А.А. Люблинская считает, что в дошкольном возрасте ребенок приобретает значительный опыт, который систематически обогащается: накапливаются знания, в первую очередь представления и первичные понятия; дети приобретают навыки, умения. Все в большом количестве и на длительное время сохраняются следы мыслей, пережитых чувств. Большое значение для дальнейшего умственного развития ребенка имеет образная память, которая наиболее интенсивно обогащается именно в дошкольном возрасте [60 с. 40].

Образная память. Основным содержанием памяти ребенка — дошкольника являются представления, или сохранившиеся ранее воспринятых предметов. Это в основном представления о людях и их

действиях, о предметах обихода о фруктах и овощах, о зверях и птицах, о пространстве и времени и т.д. Ранние детские представления смутны, неточны, клочкообразны, бессистемны и неподвижны. Об этом можно судить, изучая детские рисунки.

Воссоздание образа в своих мыслях требует от ребёнка владения речью. Особую роль в сохранении и воссоздании ребёнком играет специально подобранное слово. Ребёнку – дошкольнику намного легче запомнить, воссоздать образ предмета, человека, животного, если использовать слова – эпитеты для обозначения объекта запоминания. Слова – эпитеты, выделяя, акцентируя смысл образа, придаёт выпуклость характеристике данного объекта, что позволяет ребёнку не только лучше запомнить, но и перенести в сходную по смыслу ситуацию.

«В развитии образной памяти ребёнка на протяжении дошкольного периода происходят заметные сдвиги, которые выражаются в увеличении объёма сохраняемых представлений, представления сперва становятся более осмысленными, чёткими и дифференцированными, а затем и более связанными, системными, подвижными и управляемыми. Старшие дошкольники могут произвольно вызывать и комбинировать в соответствии с конкретной задачей свои представления» [38 с. 161].

Двигательная память. На основе двигательной или моторной памяти у ребёнка формируются навыки. В дошкольном возрасте, прежде всего, формируются трудовые навыки, включающие в себя навыки самообслуживания, также формируются многие учебные, основные физкультурные навыки. Формирование навыков у детей – дошкольников происходит по подражанию.

А. А. Смирнов отмечает, что, как и все психические процессы, память в старшем дошкольном возрасте претерпевает существенные изменения. Старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению [84].

С точки зрения А. Н. Леонтьева, у старших дошкольников более развита наглядно-образная память. Вместе с тем в процессе обучения создаются благоприятные условия для развития более сложных форм словесно – логической памяти [51].

В старшем дошкольном возрасте совершается переход от произвольной памяти к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания. При этом происходит дифференциация особого рода действий, соответствующим целям запомнить, припомнить. Активное выделение и осознание ребенком мнемических целей происходят при наличии соответствующих мотивов.

В старшем дошкольном возрасте память систематически преобразуется в особенную деятельность, которая подчиняется особенной цели запомнить. Для запоминания ребенок инициирует принимать установки взрослого, использует простые способы и средства запоминания, интересуется правильностью воспроизведения и контролирует его ход. С развитием произвольных механизмов поведения и деятельности, а также с возникновением идеальной мотивации и умения подчинять собственное поведение сравнительно отдаленным целям и возрастанием регулирующей роли речевой деятельности, возникновение памяти не случайно. Ребенок выделяет из знакомых ему видов деятельности некоторые приемы запоминания, осознавая и используя их. При специальном обучении и контроле взрослого, ребенку дошкольного возраста становятся доступными мыслительные операции. Эти операции развиваются при группировке, схематизации, классификации, сопоставлении с ранее известным.

Дети старшего дошкольного возраста уже успешно запоминают и воспроизводят материал, контролируя себя. С возрастом изменяется стремление к полному и точному воспроизведению материала. Если дети в среднем возрасте самостоятельно вносят поправки в пересказ в связи с сюжетными изменениями, то в старшем дошкольном возрасте они вносят

поправки в текстуальные неточности. Таким образом, память в большей степени становится подконтрольной самому ребенку [35, с. 178].

«Старшие дошкольники, при запоминании материала не только стараются понять, осмыслить содержание материала, процесс запоминания приобретает у них целенаправленный характер. Они стараются припомнить то, что забылось, и для этого уже используют механические и смысловые связи» - считала Л.Ф. Тихомирова [90 с. 31].

У детей старшего дошкольного возраста постепенно начинает исчезать потребность использовать конкретные, наглядные опоры для воспроизведения материала. Слушая сказки, которые читает воспитатель, шести-, семилетние дети быстро представляют себе героев или события. При этом они зачастую сами вспоминают виденное или слышанное. Но шести-семилетние дети могут самостоятельно составлять рассказ по серии картинок, используя мнемические приемы запоминания. Исходя из этого, в разных формах словесного творчества отчетливо выступает развивающееся логическое запоминание старших дошкольников.

В ходе онтогенеза роль различных видов памяти в познавательной деятельности человека меняется. Так, механическое запоминание уступает место осмысленному, произвольное – произвольному, непосредственное – опосредствованному. Появление новых качеств запоминания очень важно для компенсации возрастного ослабления памяти у пожилых людей.

1.4. Роль игровой деятельности в развитии памяти у старших дошкольников

Дошкольный возраст - важный этап в жизни ребенка. В этот период осуществляется развитие образных форм познания действительности: восприятия, образного мышления, воображения; появляется готовность к овладению разнообразными знаниями об окружающем мире. У детей

формируется представления о доступном их понимании конкретных фактах общественной жизни.

Б.С. Никитин считал, что в данный период закладываются основы нравственности. Ребенок усваивает основные моральные нормы, нормы поведения [71].

Возрастает активность ребенка в разных видах деятельности (игровой, трудовой, учебной). Возникает самостоятельная игровая деятельность. Это первая деятельность, которой принадлежит особенно важная роль в развитии личности. Психические качества и личностные особенности ребенка наиболее интенсивно формируются в игровой деятельности. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, а является полноправным субъектом деятельности.

Игровую деятельность и ее роль в развитии памяти у старших дошкольников рассматривали такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Анастаси, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Л.Ф. Бурлачук, Г.А. Урантаева, В.С. Мухина, Н.А. Короткова и многие другие.

Большое внимание роли игры в психическом развитии ребенка уделял Л. С. Выготский. «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» — писал Л. С. Выготский [23, с.64].

Игровая деятельность, игра - ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития.

Основным путем педагогического воздействия на ребенка является правильная организация всех видов детской деятельности и использование наиболее эффективных форм руководства ими. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у

детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредоточиваются лучше и запоминают больше.

Условно все многообразие детских игр можно разделить на две большие группы:

1. Сюжетно-ролевые творческие игры;
2. Игры с правилами.

Сюжетно-ролевые творческие игры включают в себя:

- игры на бытовые темы;
- игры с производственной тематикой;
- строительные игры, игры с природным материалом;
- игры с общественно-политической тематикой;
- театрализованные игры;
- игры забавы и развлечения.

К играм с правилами относятся дидактические игры.

Дидактические игры:

- игры с предметами и игрушками;
- словесные дидактические игры;
- настольно-печатные игры;
- музыкально-дидактические игры.

У детей с нормой в развитии, по мнению большинства авторов, сюжетно-ролевая игра играет ведущую роль в развитии. Но сюжетно-ролевая игра – игра творческая и имеет не столь большие обучающие возможности, как дидактические игры. Поэтому в процессе развития памяти у детей старшего дошкольного возраста основное значение придается именно дидактической игре.

А.Р. Анастаси в своих работах приводит такое определение дидактическим играм. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой (в том числе и народной) в целях обучения и воспитания [3]. Сущность дидактической игры, как способа развития памяти детей старшего дошкольного возраста, состоит в ее

способности служить воспитательным целям, а также в том, что она переводит указанные цели в результаты.

В.В. Давыдов считает, что дидактическая игра содержит в себе большие возможности в обучении и воспитании старших дошкольников. Она может быть использована и как форма специальных занятий, и как самостоятельная игровая деятельность, а также и как средство воспитания и развития различных сторон личности ребёнка [28].

Кроме своего обучающего значения, дидактическая игра выполняет большую роль и в воспитательном процессе. Благодаря наличию обязательных для выполнения правил, дидактическая игра способствует развитию регуляции поведения у дошкольников, развитию самоконтроля и умения планировать и организовывать свою деятельность. Большое значение имеет дидактическая игра и для воспитания отношений между детьми, для воспитания умения совместно действовать, и достигать поставленной цели.

Анализ литературных источников использования дидактических игр как средства развития памяти детей позволяют отметить, что интеллектуальным, коррекционным и развивающим содержанием обладает разнообразными возможностями влияния на развитие у детей процессов памяти.

Выделяют следующие основания для классификации дидактических игр:

- 1) Цель игра (коррекционные, воспитывающие, контролирующие, развивающие, обобщающие);
- 2) Массовость: индивидуальные, групповая (коллективная);
- 3) Степень реакции: тихие и подвижные;
- 4) Темп: «качественные» и «скоростные»;
- 5) Использование в рамках коррекционно-воспитательного процесса: универсальные, одиночные;
- 6) Характер деятельности дошкольников: частично-поисковые, поисковые, репродуктивные, творческие;

7) Форма проведения: игры-беседы, игры-путешествия, игры-предположения, игры-поручения, игры-загадки [19].

В зависимости от использования игрового материала выделяют три группы дидактических игр:

– игры с предметами и игрушками, включающие сюжетные дидактические игры и игры-инсценировки;

– настольно-печатные игры, устроенные по типу разрезных картинок, складных кубиков, лото, домино;

– словесные.

Предметные игры – это игры с народными дидактическими игрушками (матрешка, бочонки, грибки, деревянный конус с кольцами), бирюльками, мозаикой, природными материалами (листьями, семенами). Основными игровыми действиями с такими игрушками являются: собирание целого из частей, вкладывание, нанизывание, катание и т.д. Эти игры способствуют развитию у детей восприятие цветов, величины и формы.

Настольно-печатные игры используются при формировании у детей представлений об окружающем мире, систематизации знаний, развитии мыслительных процессов и операций (синтез, анализ, обобщение, классификация и др.). Типология настольно-печатных игр включает лото, домино, складные кубики и разрезные картинки, словесные игры, лабиринты.

Игра «Лото» может строиться исходя из принципа парности, тематика возможна самая разнообразная: «Посуда», «Одежда» и т.д. Использование данного типа игры направлено на уточнение знаний детей, развитие памяти, обогащение словаря.

Складные кубики и разрезные картинки с изображенным на них сюжетом или предметом, поделенным на части. Игра направлена на развитие памяти, внимания, уточнение представлений, сосредоточенности, соотношение между частями и целым [15].

Одна из работ известного психолога Г.А. Урунтаевой также была посвящена процессу развития и коррекции именно произвольной памяти у

дошкольников. Она, как и Д.Б. Эльконин и Л.С. Выготский, основным условием этого процесса выделяла использование дидактических игр. Ей были сформулированы требования к дидактическим играм, которые должны использоваться в работе с детьми:

- в процессе игр на запоминание должен использоваться только материал, который хорошо знаком. Если же дети этот материал не знают, перед проведением игры, необходимо познакомить детей с материалом, организовать процесс его восприятия;

- при подборе игр, желательно основное внимание уделять тем играм, в которых используются различные логические операции;

- весь процесс коррекции должен проходить по принципу «от простого к сложному», то есть игры должны постепенно усложняться, посредством изменения материала, содержания и усложнения правил;

- помимо основной цели игр – коррекции памяти, в процессе дидактических игр необходимо осуществлять и общее развитие детей с ЗПР – развитие умения рационально организовывать свою деятельность, воспитывать навыки саморегуляции и самоконтроля [92, с. 132].

Разработка дидактических игр для детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться с учетом возрастных и психофизических особенностей детей, в играх должен присутствовать соревновательный момент, что актуализирует мотивацию игровой деятельности. Наличие комплектов наглядного игрового материала и четких игровых правил обеспечивает возможность включения игр в самостоятельную деятельность детей. Учитывается состав мыслительных операций, формируемых умений и последовательность их включения в воспитательный процесс.

Любая дидактическая игра имеет определённую структуру: коррекционная задача, дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила, результат. Коррекционная задача заключается в том, что игра должна способствовать развитию и коррекции имеющихся нарушений у детей. Дидактическая задача определяется целью воспитательного

воздействия. Дидактическую задачу определяет взрослый в соответствии с воспитательной и коррекционной деятельностью. Игровая задача осуществляется детьми в игровой деятельности. Дидактическая задача при этом решается через игру, она определяет игровые действия детей, становится задачей самого ребёнка, активизирует игровые действия и способствует формированию игровой мотивации.

Дидактические игры по своей природе отобразительны: в процессе игры дети могут отразить свои эмоции и впечатления о жизни, проявить знания, полученные ранее, привнести творчество. В процессе игры эти знания поднимаются на новый уровень – переводятся в речевой план, следовательно, обобщаются, преобразуются, совершенствуются.

В процессе дошкольного воспитания важно ориентироваться на гуманизацию воспитательно-образовательного и коррекционного процесса посредством реализации специфических возрастных возможностей психического развития старших дошкольников, соответствующих их возрастному периоду и ведущим видам деятельности.

Роль дидактической игры в процессе воспитания очень обширна: способствует развитию познавательных способностей; новых знаний, их обобщению и закреплению; является средством развития познавательной активности; в процессе игры дети усваивают общественные нормы и правила; учатся решать сложные задачи легко; осуществляется аналитическая и синтетическая деятельность; игры учат детей применять свои знания и навыки в практической деятельности. Способствуют обогащению чувственного опыта ребёнка; развивают такие мыслительные операции как: умение сравнивать, обогащать, классифицировать предметы и явления окружающего мира высказывать свои суждения, делать умозаключения.

В дидактической игре пополняется и активизируется активный и пассивный словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь; в игры можно вставлять музыкальные фрагменты,

что помогает развивать фонематический слух, чувство ритма. Дети учатся пародировать разные звуки, животных, птиц, способны к многократному повторению чего либо, что делает существенно легче процесс запоминания, развивает память.

Н.А. Короткова утверждает, что, применяя дидактическую игру как способ развития памяти детей старшего дошкольного возраста, можно включать в них определённые мнемические опоры, которые будут отражать смысл предложенного материала и являются укрупнёнными смысловыми единицами. Одной из важных задач коррекции памяти у дошкольников является развитие смысловой памяти, когда дети учатся обобщать материал, выделять в нём признаки [45].

В процессе игры дидактической игры детям легче запоминать материал, так как эта деятельность является для него интересной, а как отмечалось выше, главная мотивация у детей к деятельности является интерес. В процессе игр, направленных на развитие памяти, в подсознании детей появляется определённый простой алгоритм, который определяет, как лучше запоминается та или иная информация.

Все упражнения важно строить по принципу развития ассоциативного мышления, которое является компонентом хорошей памяти. Важно помнить, что даже при усложнённых упражнениях их важно преподнести в качестве игры. Игра – является добровольной деятельностью, если заинтересовать ребёнка, то можно получить наиболее эффективный результат.

Вывод по 1 главе:

В первой главе мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, развития памяти в онтогенезе, рассмотрели классификации памяти по трем основным критериям:

- по характеру психической активности, преобладающей в деятельности;
- по характеру длительности хранения;
- по характеру целей деятельности и способу запоминания.

Таким образом, в научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождения» понимается неоднозначно, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Мы придерживаемся следующего определения психолого-педагогического сопровождения это совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Также мы выяснили, что память – основа психической деятельности. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

При рассмотрении классификаций видов памяти, можно сделать вывод, что все вышеупомянутые нами виды памяти не существуют изолированно друг от друга. Они неотделимы один от другого. Но тот или иной вид памяти может преобладать над другими, определяя их тип памяти. А также выяснили, что память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка.

Изучив вопрос о роли дидактической игры в развитии и коррекции памяти, мы отметили, что в процессе этой игры дети старшего дошкольного возраста, осваивают различные новые знания и приобретают необходимые навыки гораздо эффективнее, чем вне игровой деятельности. Происходит развитие всех процессов памяти, увеличение познавательной активности, в процессе игровой деятельности дети способны овладеть многими интеллектуальными навыками, общением, обогащается чувственный опыт. Дидактическая игра является ведущей деятельностью детей данного возраста и соответствует всем психическим и физиологическим особенностям детей.

ГЛАВА 2. Теоретические аспекты обучения старших дошкольников с задержкой психического развития

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития

Вопросом задержки психического развития специалисты как отечественной, так и зарубежной психологии, физиологии и иных отраслей научного знания, смежных с данными науками, активно занимаются в течение последних десятков лет. (Е.В. Мастюкова, Р.Д. Тригер, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, и т.д.)

Задержка психического развития (далее – ЗПР) – особенный тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка [66, с.25]. Возникновение аномалий развития связано с действием, как разнообразных неблагоприятных факторов внешней среды, так и различных наследственных влияний [63, с.169].

Р.Д. Тригер, рассматривая психологические особенности социализации детей с ЗПР, определяет детей данной категории как не имеющих нарушений отдельных анализаторов и не являющихся умственно отсталыми, но отличающихся от других детей тем, что испытывают трудности при обучении по общеобразовательным программам [91, с.7]

Ряд зарубежных авторов (В. Симон, Г. Локк, В. Маресто) выделяют различные категории детей с данным отклонением. И классифицируют их по различным причинам – от недостатков развития нервной системы и поражения анализаторов до педагогической запущенности. В работах других ученых (К. Лесли, Д. Патерсон, А. Уизли) дети с ЗПР характеризуются, как категория детей с устойчивыми сложностями в обучении, причинами которых является неблагоприятная атмосфера, в которой воспитывался ребенок. Н. Келли и Ф. Робинсон считали, что отставание в темпе обучения детей данной категории вызвано нарушениями в их поведении. К. Маккери, Ж. Фонзе, Д. Полли и Т. Бартон считали, что возникновение задержки психического развития, и, как следствие, отставание в обучении связано с

незначительными повреждениями головного мозга на ранних стадиях развития.

Специальное комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в отечественной психологии в 60-70 гг. XX века. Поскольку остро встала проблема разработки теоретических аспектов особенностей психического развития детей, отличие данного вида дефекта от иных аномалий в развитии и от полноценно развивающихся детей. Также следует отметить, что для работы с подобными детьми должен быть применен иной алгоритм, который необходимо было разработать, поскольку педагогическая практика и система образования остро в нем нуждалась.

М.С. Певзнер занималась изучением и разработкой данного алгоритма. В 70-х годах XX века сотрудники Научно-исследовательского института дефектологии начали заниматься систематическим клинико-физиологическим и психолого-педагогическим изучением детей с задержкой психического развития, что стало важным направлением в исследовании данной проблемы. Благодаря данным исследованиям была разработана классификация типов ЗПР, которая в своем основании имела преимущественное недоразвитие эмоционально-волевой или познавательной деятельности. В результате работы Т.А. Власовой и М.С. Певзнер были рассмотрены особенности онтогенеза детей с данным диагнозом [22].

Важным этапом в изучении детей с ЗПР стали исследования К.С. Лебединской в 70-80 гг. Ею была предложена классификация детей с ЗПР на основе этиопатогенетическому принципа:

- а) конституционного происхождения;
- б) соматогенного происхождения;
- в) психогенного происхождения;
- г) церебрастенического (церебрально-органического происхождения)

[47].

Все варианты ЗПР отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии: структурой инфантилизма; характером нейродинамических расстройств.

Задержка психического развития конституционного происхождения (гармонической инфантилизм). При этом варианте у детей эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей младшего школьного возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, наблюдается преобладание игровых интересов.

Дети такого варианта не могут обучаться наравне со своими сверстниками в общеобразовательных школах, им требуется специальное обучение в условиях коррекционного класса, но часть таких детей в течение начальной школы могут догнать своих сверстников и в дальнейшем обучаться со всеми.

II. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Этот тип задержки развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения:

- хроническими инфекциями;
- аллергическими состояниями;
- врождёнными и приобретёнными пороками развития соматической сферы (например, сердца);
- детскими неврозами;
- астенией.

Всё это может привести к снижению психического тонуса, нередко имеет место и задержка эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений –

неуверенностью, боязливостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванными режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок. Такие дети — «домашние» в результате чего круг общения у них ограничен, у ребенка нарушаются межличностные отношения. Родители уделяют им больше внимания, ограждают от всех бытовых неурядиц (гиперопека родителей), и это все влияет больше на его состояние, чем сама болезнь. Вот почему нельзя внушать ребенку мысль о его абсолютной безнадежности и ставить его в соответствующие условия.

Такие дети требуют санаторных условий, отдыха, сна, правильного режима питания, медикаментозного лечения. Прогноз таких детей зависит от их состояния здоровья.

III. Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка.

Неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психических, в первую очередь эмоционального развития.

IV. Задержка психического развития церебрального (церебрально-органического) происхождения. У детей такого варианта отклонений имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое поражение носит очаговый характер и не вызывает стойкого нарушения познавательной деятельности, не приводит к умственной отсталости.

Этот вариант ЗПР встречается наиболее часто и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной задержке развития.

Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального характера вследствие патологии беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, резус-конфликт), недоношенность, асфиксии и травмы при родах.

Церебрально-органическая недостаточность накладывает типичный отпечаток на структуру ЗПР, провоцируя эмоционально-волевую незрелость и определяя характер нарушений познавательной деятельности [47].

Эти варианты отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов данной аномалии развития: типом инфантилизма и характером нейродинамических расстройств.

Отставание во всех сферах психической деятельности у детей с ЗПР к началу школьного возраста 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.

Дети с ЗПР отстают в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизм, ограниченность словаря). Недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы проявляются в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведения, слабости учебной мотивации и преобладании игровой.

Для двигательной сферы детей с ЗПР характерны нарушения произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и чёткость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации, недоразвитие тонких моторных актов, истощаемости. Их движения характеризуются неловкостью, неуклюжестью. Ребёнок не может длительное время удерживать карандаш, по мере нарастания утомления движения становятся неточными, крупноразмашистыми или мелкими.

Снижение работоспособности и неустойчивость внимания у детей этой категории имеют разнообразные индивидуальные формы проявления. Особенности внимания детей с ЗПР проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, неустойчивой концентрации на объекте.

У детей с ЗПР наблюдается и более низкий (по сравнению с нормой) уровень развития восприятия, что проявляется в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний детей об окружающем мире, в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, контурных и схематических изображений, особенно если они перечеркнуты или накладываются друг на друга.

По мнению ряда отечественных и зарубежных психологов, это отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении, испытываемых детьми с ЗПР.

Изучение процессов памяти показало недостаточную продуктивность произвольной памяти, малый объем памяти, неточность и трудность воспроизведения.

Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей. У них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности.

Большинство детей страдают дефектами звукопроизношения, наблюдается бедный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием смысла слов. Дети с ЗПР слабо владеют грамматическими обобщениями, в их речи часто встречаются неправильные грамматические конструкции.

Своеобразно и поведение детей с ЗПР. В школе они продолжают вести себя как дошкольники. Учебная мотивация у них отсутствует или выражена крайне слабо, не наблюдается положительного отношения к школе.

У детей с ЗПР старшей и подготовительной группы не формируется высшая форма игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра, которая, по существу, и готовит ребенка к выполнению нового вида деятельности – учебной. Даже при организации игры взрослыми или нормально развивающимися ровесниками эти дети не всегда оказываются в состоянии выполнить взятую на себя роль, переходят от одной роли к другой или начинают осуществлять манипулятивную деятельность.

Большие сложности отмечаются в развитии навыков саморегуляции и самоконтроля поведения, вследствие чего дети с ЗПР испытывают значительные трудности при попытках сосредоточиться на выполнении того или иного задания.

Эмоционально-волевая сфера также характеризуется рядом отклонений, основными из которых выступают скудность и лабильность эмоций, проявления их у детей неконтролируемы и неустойчивы – дети легко переходят из состояния безудержной радости к плачу и наоборот.

Тем не менее, большинство исследователей проблемы ЗПР, сходятся во мнении, что данный диагноз не является препятствием для освоения программ детского сада и школы. ЗПР в большинстве случаев становится причиной неуспеваемости детей на этапе школьного обучения. Эти причины могут быть обусловлены различными факторами – социальными, психологическими, биологическими, педагогическими. Чаще всего, дети с ЗПР могут освоить общеобразовательную программу, но в другом темпе и объеме, нежели их сверстники с нормой в развитии. В исследованиях Н.Ю. Борякова большое внимание уделяется вопросу неблагоприятной семейной ситуации как основного фактора в возникновении психического отставания ребенка. К семьям «группы риска» автор относит семьи, в которых часто происходят скандалы, злоупотребляют алкоголем и

наркотическими веществами, ведут бездуховную жизнь, в которых ребенок находится без должного надзора родителей. Н.Ю. Боряков отмечает, что даже в том случае, если ребенок из такой семьи начинает посещать детский сад круглосуточного пребывания или вовсе оказывается в учреждениях социальной опеки, тот урон, который был нанесен его психике в семье, преодолеть уже невозможно. У такого ребенка уже будет наблюдаться стойкое снижение познавательной активности, нарушение эмоциональной сферы и поведения. Кроме того, такие дети чаще всего обладают повышенной тревожностью, робостью и пугливостью. Либо, наоборот, дети пренебрегают соблюдением режима и дисциплиной, грубят, игнорируют требования и замечания взрослых. У них достаточно скудный запас знаний и представлений об окружающей действительности, который, к тому же, часто является в значительной степени искаженным. Все это приводит к значительным трудностям на этапе поступления в школу. И, как следствие, возникает школьная дезадаптация. К моменту поступления в школу у многих детей наблюдаются невротические расстройства, панические атаки, страхи и фобии [10, с.178].

Важной особенностью дошкольников с задержкой психического развития является то, что чем более ранний возраст мы рассматриваем, тем менее сформированы психические процессы такие как память, внимание, мышление, восприятие, меньше дифференцирована психическая деятельность.

Недостатки внимания характерный признак задержки психического развития. В той или иной мере они присутствуют у детей, относящихся к разным клиническим формам задержки психического развития. Проявления недостаточности внимания у дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются уже при наблюдении за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений. Дети плохо сосредотачиваются на одном объекте, их внимание неустойчиво. Эта

неустойчивость проявляется и в любой другой деятельности, которой занимаются дети.

Особенность внимания у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста изучали многие исследователи – Т.В. Егорова, Т.Н. Князева, Г.И. Жаренкова, Л.Ф. Чупров и т.д.

По мнению Т.В. Егоровой внимание у детей с ЗПР нестабильно и включает в себя следующие нарушения: неустойчивость, повышенную отвлекаемость, неумение произвольно сосредоточиться на воспринимаемых объектах, заметное снижение работоспособности, снижение познавательной активности [32].

Основной трудностью в обучении данной группы детей, как утверждает Т.Н. Князева является отставание в развитии различных психических свойств. При этом неустойчивость внимания занимает первое место среди данных свойств [43 с.41-44].

Особенность внимания детей с ЗПР, согласно Г.И. Жаренковой заключается в низком уровне самоконтроля [34].

Л.Ф. Чупров изучал свойства произвольного внимания у младших школьников с ЗПР и его связь с другими познавательными процессами и пришел к выводу, что у детей с ЗПР по сравнению с нормальными детьми наибольшие отличия проявляются в таких его свойствах как переключаемость, распределяемость и избирательность. Л.Ф. Чупров также указал на то, что ребенок с ЗПР рассеян, дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания [98 с.27].

Недостатки внимания детей с задержкой психического развития в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы.

Многочисленные психологические исследования, проведенные под руководством Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожеца, Л.А. Венгера, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской и других, показывают, что восприятие

является результатом значительно более сложного процесса, чем различение других качеств предмета, а накопление представлений о размерах происходит в процессе практической деятельности детей [52 с.386].

У детей с задержкой психического развития отмечается низкий уровень аналитического восприятия. Ребенок не обдумывает информацию, которую воспринимает («вижу, но не думаю»). В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно.

Развитие восприятия у детей с нарушениями имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - в обозначении этих свойств словом. Дети путают названия цветов, геометрических фигур, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают. Дети не анализируют предметы с помощью сенсорных эталонов, таких как цвет, форма, не выделяют признаки предметов, что необходимо для успешной учебной деятельности.

Отражение величины как пространственного признака предмета связано с восприятием — важнейшим сенсорным процессом, который направлен на опознание и обследование объекта, раскрытие его особенностей. В этом процессе участвуют различные анализаторы: зрительный, слуховой, осязательно-двигательный, причем двигательный анализатор играет ведущую роль во взаимной их работе, обеспечивая адекватное восприятие величины предметов. Восприятие величины (как и других свойств предметов) происходит путем установления сложных систем внутрианализаторных и межанализаторных связей [65 с.376].

Восприятие пространства и пространственных отношений является одной из самых комплексных по своему составу форм восприятия. Оно основывается на зрительной ориентировке в предметах окружающего мира, которая генетически является наиболее поздней. У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления. Ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно

длительного периода осуществляется на уровне практических действий, часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Проблема развития мышления у детей с ЗПР остается актуальной в детской коррекционной педагогике и специальной психологии. Этому вопросу были посвящены труды следующих отечественных психологов и педагогов: А.И. Блиновой, Л.С. Выготского, А.В. Брушлинского, А.А. Катаевой, У.Е. Кузнецовой, Е.М. Мастюковой, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейна, М.С. Певзнер, Е.А. Стребелевой, И. М. Соловьева и т.д.

С.Л. Рубинштейн определяет мышление как «опосредованное - основанное на раскрытии связей, отношений - и обобщенное познание объективной реальности». «Мышление — это, по существу своему, познание, приводящее к решению встающих перед человеком проблем или задач» [78 с.147].

Сенсорное развитие характеризуется качественной оригинальностью. Важно отметить, что у детей с задержкой психического развития, зрение и слух физиологически сохраняются, но процесс восприятия (зрительного, слухового, тактильного) несколько затруднен, что говорит о влиянии данного критерия на развитие мышления: рассматриваются недостаточные, односторонние, эпизодические знания детей об окружающей действительности, о себе и своем мире. Развитие образа окружающего мира осуществляется по принципу возможности переживания индивидом основных характеристик предметов и явлений [69, с. 76].

У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дети с трудом концентрируются на задании. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития. Та сторона познавательных процессов, которая у

ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления.

Анализ уровня наглядно – образного мышления у детей с ЗПР показывает неоднородные результаты. Среди детей дошкольного возраста есть такие (30%), кто без особого труда выполняет задание, в большинстве же случаев (60%) детям требуется многократное повторение задания и оказание различных видов помощи. Есть дети (10%), которые, используя все попытки и всевозможную помощь, с заданием так и не справляются [46].

По уровню развития наглядно – образного мышления дети с ЗПР занимают среднее место между нормально развивающимися детьми и умственно отсталыми. При этом по наглядно – действенному мышлению дети с ЗПР мало уступают нормально развивающимся детям. Наличие положительной корреляции между уровнем развития наглядного и словесно – логического мышления указывает на взаимосвязь в развитии данных видов мышления у детей с ЗПР, что важно учитывать при разработке как системы формирующего обучения, так и проблем диагностики.

Развитие логического мышления у детей с ЗПР остается одним из самых малоизученных вопросов в отечественной психологии. Исследование Т.А. Власовой и Т.В. Егоровой [114] показывает, что дети с ЗПР испытывают трудности в овладении логическими операциями, что ведет к овладению детьми лишь элементарными формами практической деятельности.

У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормального школьника.

Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления – осуществление вывода из двух посылок – еще мало доступен детям с ЗПР. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения.

Дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления.

Таким образом, при задержки психического развития важно уделять внимание всем видам психических процессов.

2.2. Особенности памяти старших дошкольников с задержкой психического развития

Изучением развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития занимались такие ученые, как: Н.Ю. Борякова, Л.М. Шипицына, О.В. Заширина, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер., Е.В. Шамарин, С.Г. Шевченко, П.П. Блонский, П.И. Зинченко и т.д.

Недостатки памяти заметно тормозят, снижают продуктивность познавательной деятельности. У детей с задержкой психического развития память значительно ослаблена (ограничены объемы запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Дети с задержкой психического развития склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, плохо удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное. Значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы [32].

Память как психический процесс у детей с ЗПР исследовали В.Г. Лутоян, Л.В. Кузнецова, Т.В. Егорова, В.М. Астапова, Т.А. Власова и т.д.

Память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. В.Г. Лутоян в своих исследованиях подчеркивает, что продуктивность произвольного запоминания у дошкольников с ЗПР значительно ниже, чем у детей с нормативным развитием [58, с.18-26].

Однако по данным Л.В. Кузнецовой у детей с этим нарушением могут страдать только отдельные виды памяти (по содержанию: словесная, по способам запоминания: логическая, по ведущему анализатору: слуховая) при сохранности других.

У детей с задержкой психического развития память значительно ослаблена. По данным наблюдений Т.В. Егоровой, В.М. Астапова, Т.А. Власовой, дошкольники с задержкой психического развития обладают худшей памятью, чем их сверстники с нормативным развитием. Уровень сформированности произвольной, а особенно произвольной памяти у дошкольников с задержкой психического развития снижен по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

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

Снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного.

Количественные и качественные характеристики памяти детей с задержкой психического развития имеют свои отличительные особенности. Как и при любом дефекте, его глубина и сила напрямую зависит от генеза задержки психического развития [26, с. 121].

Так у детей с психофизическим инфантилизмом наблюдаются:

- 1) уменьшение объема и скорости запоминания;
- 2) неумение рационально организовать и контролировать свою работу;
- 3) преобладание зрительной памяти над слуховой [77].

У детей с ЗПР соматогенного генеза отмечается недоразвитие кратковременной памяти, проявляющееся в снижении скорости запоминания, в медленном нарастании продуктивности запоминания, снижении объема памяти.

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдаются разнообразные нарушения памяти:

- повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции;
- неумение рационально организовывать и контролировать свою работу;
- уменьшение скорости запоминания;
- излишняя тормозимость следов за счет побочных факторов;
- недоразвитие памяти по модально-специфическому типу (недоразвитие зрительной или слуховой памяти);
- недоразвитие зрительно-пространственной памяти [30].

У детей с психогенной формой ЗПР выраженных нарушений памяти может не наблюдаться. Память у них отличается высокой избирательностью: продуктивность запоминания в значительной степени зависит от мотивации.

Однако для всех форм ЗПР характерна одна общая особенность – это неумение детей с ЗПР рационально организовывать и контролировать процесс запоминания, а также применять различные мнемотехнические приемы. Поэтому главной задачей психокоррекционной работы с детьми с ЗПР является формирование у них специальных приемов запоминания, то есть развитие логической памяти.

У детей с ЗПР наблюдается ограничение объема памяти, а также малая прочность запоминания. Воспроизведение характеризуется неточностью и быстрой потерей информации. Наименее развита вербальная память.

Н.Ю. Борякова [11], исследуя особенности памяти у детей с ЗПР, пришла к выводу, что при правильно организованном процессе обучения дети способны усвоить некоторые мнемо-технические приемы запоминания, тем самым овладевая логическими способами запоминания информации.

В результате комплексного психолого-педагогического и нейропсихологического обследования детей с ЗПР Л.М. Шипицына и О.В. Заширина [95] выявили особенности процессов памяти у детей с ЗПР:

1. Снижение количества запоминаемых предметов, предъявляемых как при произвольном, так и при произвольном запоминании.

2. Произвольное зрительное запоминание снижено в большей степени, чем произвольное зрительное; снижен объем слухоречевой памяти.

3. У детей с ЗПР в три 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. Кривая истощающегося типа указывает на обратную зависимость – чем больше повторений, тем хуже результат. Кривая типа «Плато» обычно свойственна умственно отсталым детям и указывает на отсутствие зависимости успешности запоминания от количества повторений; она имеет вид почти ровной прямой, параллельной горизонтальной оси [80].

Л.М. Шипицына [95] 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 (В.М. Астапов, Т.А. Власова, В.И. Лубовский) [4, 22, 54] 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 этом, что время полного заучивания близко к норме,

1) произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме, но более продуктивно, чем произвольное;

2) снижены продуктивность и устойчивость произвольного запоминания, особенно в условиях значительной нагрузки;

3) недостаточное умение применять специальные приемы запоминания.

Основные трудности встречаются на этапе использования логических операций (смысловое соотнесение, классификация) в качестве приемов мнемической деятельности, преимущественно пользуются механическим заучиванием, в то время как в норме начинается 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 [53].

Результаты исследований (В.Л. Подобед, Н.Г. Лутоян, Т.В. Егорова) [58, 76, 77] показывают, что владение операциями классификации и установления смысловых связей еще не гарантирует их успешного использования этими детьми в качестве приемов запоминания.

Несмотря на наличие значительного круга нарушений, по мнению Т.А. Власовой [21], дети с ЗПР обладают достаточно высокими потенциальными возможностями интеллектуального развития. При целенаправленной коррекции им можно привить необходимые навыки мнемической деятельности, что позволяет в существенной мере компенсировать наблюдающиеся у них недоразвитие процессов памяти. Основной коррекционных мероприятий является формирование у детей специальных приёмов запоминания, то есть развитие у них логической памяти. К другому важному направлению этой работы Т.А. Власова и М.С. Певзнер [22] относят обучение детей правильной организации повседневной деятельности, формирование у них прилежания и аккуратности, что позволяет преодолевать свойственные им импульсивность и неумение сосредоточить своё внимание.

Весь период дошкольного детства сопровождается постепенным переходом от преобладания произвольной памяти к произвольной.

По результатам наблюдений за дошкольниками с ЗПР, отмечается явное снижение уровня развития памяти уже на этапе преобладания произвольной памяти. То, что их сверстники с нормой в развитии запоминают непринужденно, в процессе своей повседневной деятельности, дети с ЗПР могут усвоить только в процессе целенаправленной работы с ними.

Это определяется еще и тем, что дошкольники с ЗПР характеризуются низким уровнем работоспособности, они быстро утомляются, отказываются от выполнения задачи. В процессе работы чрезмерно пассивны, или крайне возбудимы. Весь процесс познания сопровождается низким уровнем активности и низкой скоростью принятия, хранения и воспроизведения информации. Именно снижение уровня развития памяти выступает ведущим симптомом в нарушении познавательной деятельности [66, с. 75].

Одной из наиболее важных характеристик произвольной памяти, по мнению Т.А. Власовой, является эффективность опосредованного

запоминания. Использование как внешних, так и внутренних опор является наиболее действенным способом расширения границ памяти и незаменимым средством компенсации её недостатков. Этой цели служит широкий арсенал средств – от узелков на память и записных книжек до сложных приёмов ассоциативного и смыслового увязывания запоминаемого материала с прошлым опытом. Овладение умением пользоваться приёмами опосредования особенно важно для лиц с ослабленной памятью. Соответствующая коррекционная работа оказывается плодотворной [21].

Без специального обучения приёмам запоминания дети с ЗПР испытывали серьёзные затруднения в применении наглядных опор при воспроизведении словесного материала. Вспомогательные средства в виде картинок не всегда превышали продуктивность их работы. Т.А. Власова, В.И. Лубовский выявили, что владение операцией установления смысловых связей ещё не гарантирует её успешного использования в качестве приёма запоминания (умение установить связи между словами и картинками не помогает ребёнку вспомнить эти слова при последующем предъявлении картинок). Любая мыслительная операция может быть использована в качестве приёма запоминания при условии её обратимости. Дети с нормальным развитием легко переходят от прямых операций к обратным. Например, без труда вспоминают слово по ассоциировавшейся с ним при запоминании картинке. По словам Т.В. Егоровой, для многих детей с ЗПР эта задача оказывается непосильной [22, 21, 32, 49].

О. Л. Усанова пишет о том, что почти все дети с ЗПР могут быть успевающими учениками в массовой школе, но их необходимо своевременно заметить в классе и осуществить по отношению к ним строго индивидуальный подход [97].

Е. В. Шамарина [99] отмечала, что память у таких детей характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия.

Д.М. Баринава считает, что у детей с ЗПР отмечается замедленная динамика нарастания количества и непостоянный характер воспроизведения запоминаемых слов, что обусловлено повышенной утомляемостью и истощаемостью нервной системы в процессе мнестической деятельности [6, с. 52-53].

Объем вербальной памяти у детей с задержкой психического развития составляет примерно шесть единиц, что несколько ниже возрастной нормы утверждала В.Н. Осипова [72, с.124].

А.Н. Лук писал, что для детей с ЗПР преобладающей является кратковременная память, что обусловлено слабостью следов памяти в результате поражения ЦНС. У детей с ЗПР отмечаются более высокие показатели запоминания вербальной информации при ее смысловой обработке [55, с. 48].

Недостаточность объема памяти и процесса запоминания материала, воспринятого на слух, вызывает у детей с ЗПР выраженные затруднения в запоминании новых слов, предложений, текстов. Низкая скорость запоминания, недостаточная надежность сохранения следов мнестической деятельности, нарушение избирательности – факторы, влияющие на качество запоминания и воспроизведения ребенком словаря [13, с. 34].

В.Б. Фазылова отмечает, учитывая, что у детей с задержкой психического развития снижена познавательная активность, зрительная память данной категории детей имеет свои особенности. У детей с ЗПР присутствует явное отставание зрительной памяти. По форме запоминания зрительная память имеет две характеристики: произвольного и произвольного. У детей с ЗПР объем произвольной памяти доказательно меньше, чем произвольной. Однако объем произвольной и произвольной памяти значительно снижен, чем у детей с нормой в развитии. Существует также деление зрительной памяти по продолжительности запоминания и сохранения информации. Это кратковременная, долговременная и оперативная памяти. Объем кратковременной зрительной памяти у детей с

ЗПР находится на низком уровне, способность сохранять небольшое количество информации без цели на запоминание. Кратковременная память детей, отстающих в психическом развитии, имеет свои характерные черты. В целом отмечается снижение объема памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях материала, нарушения порядка словесных и цифровых рядов [94, с. 138].

Н.А. Тарасова говорит, что точность, объем, быстрота, готовность воспроизведения зрительной памяти у детей с ЗПР также находятся на недостаточном уровне сформированности. Нормально развивающиеся дети значительно их опережают по величине показателей продуктивности деятельности зрительной памяти и разнообразных условиях варьирования и характера запоминания материала. А также долговременности сохранения информации. Тем не менее, следует отметить, что несмотря на некоторое отставание в развитии памяти детей изучаемой данной категории, в ее проявлениях наблюдается та же закономерность, которая прослеживается у детей без отклонений. Над словесной памятью преобладает наглядно-образная [89, с.151]. Красочный материал привлекает непроизвольное внимание.

Подводя итоги, следует выделить следующие особенности развития зрительной памяти у детей с ЗПР: ослабление памяти, объем памяти ограничен, отставание развития произвольности, недостаточный уровень непроизвольной зрительной памяти, изменение в содержании запоминаемого материала.

В.С. Михайлова так говорит о слухоречевой памяти, – «Слухоречевая память дошкольников с ЗПР основывается в процессе деятельности. Но процессы запечатления, удерживания и воссоздания у них имеют свои отличительные черты. Большая доля информации теряется из-за недостаточного объема кратковременной и оперативной слуховой памяти. Из этого следует необходимость в формировании умения использовать мнемические (облегчающие запоминание) приемы, способствующие

повысить объем и время удержания осознанной информации в кратковременной и оперативной памяти и содействующих удачному переходу ее в долговременную память. Дети с ЗПР могут осуществлять семантические связи между предметами, картинками, но при усвоении и припоминании материала существование этих связей важности не несет» [64 с.61-65].

Общие несовершенства механической памяти у данной категории детей представлены: заметным в сравнении с нормой снижением эффективности первых попыток запечатления; значительно большим числом подходов, требующихся для запоминания материала; снижение объема заучивания; увеличена пассивность; нарушением хода повторяемых словесных и цифровых рядов; более низким уровнем эффективности памяти (на 2-3 года); повышенной отвлекаемостью [24]

Представленные особенности развития памяти детей с ЗПР требуют от педагогов реализации коррекционной работы. При этом основное внимание на данном этапе в системе дошкольного образования акцентируется на применении игровой коррекции. Специфика использования данного направления работы с детьми описана в следующем пункте.

2.3. Обзор методик коррекционной работы по развитию памяти у старших дошкольников.

В структуре такого дефекта, как ЗПР, нарушения памяти являются характерной особенностью. Основные отклонения в развитии у дошкольников с ЗПР по сравнению со сверстниками с нормой в развитии следующие: наиболее ярко выражено значительное снижение объема памяти, время хранения информации в памяти, при воспроизведении информации отмечаются значительные неточности, кроме того, дети с ЗПР быстро забывают уже усвоенный материал.

Основные сложности у дошкольников с задержкой психического развития отмечаются в формировании произвольной памяти и именно

решение этой задачи должно быть одним из приоритетных направлений коррекционной работы. Достаточный уровень развития произвольного запоминания является основой умственного развития детей.

Данные различных авторов – А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова и других были посвящены описанию того материала, который лучше всего запоминается дошкольниками с ЗПР. Исследователи сходились в мнении о том, что дети лучше всего запоминают то, что непосредственно связано с их жизненным опытом, то есть, материал должен быть реалистичным и знакомым детям.

З.М. Истомина, В.С. Мухина доказывали, что лучше всего детям с ЗПР удается запомнить наглядный материал, поскольку зрительная память наименее пострадавший вид памяти у дошкольников с ЗПР [40, с.173-175].

Н.Г. Лутонян в своих исследованиях поднимала проблему поиска наиболее оптимальных условий коррекции памяти у дошкольников с задержкой психического развития. Ее эксперименты были направлены на обучение детей специальным способам и приемам логического запоминания предлагаемого материала, то есть, на развитие смысловой памяти. Основой обучения выступало развитие логической операции классификации предметов по признакам, связанным с различными ситуациями и отношением предметов к определенному роду [59, с.23-33].

Большое внимание изучению условий коррекции памяти у детей в своих исследованиях уделял и А.Р. Лурия. Он отмечал, что при работе с детьми важно добиваться повышению именно эффективности опосредованного запоминания информации. В своей работе А.Р. Лурия выделил, что эффективным условием при работе по коррекции памяти у детей с ЗПР является использование так называемых опор. Которые могут быть как внешними, так и внутренними. Использование опор А.Р. Лурия считал замещением основных недостатков памяти у детей. Так как наиболее развитым видом памяти у дошкольников с ЗПР является зрительная, автор

считал наиболее эффективным использование именно наглядных опор – сюжетных картинок, различных узелков, шариков и т.д.

Но, при этом, А.Р. Лурия отмечал, что изначально дошкольников с ЗПР необходимо научить пользоваться опорами. Только в этом случае они могут стать условием успешной коррекционной работы по развитию памяти [57, с.96].

А.А. Смирнов делал упор на то, что детей с ЗПР необходимо обучать организации собственной мнемической деятельности. Только в случае правильно и рационально организованной этой деятельности, коррекционная работа по развитию памяти может стать эффективной. Обучение организации мнемической деятельности, по мнению А.А. Смирнова, должна включать в себя обучение детей с ЗПР различным способам и приемам запоминания материала – запоминанию по серии сюжетных картинок, запоминание на основе классификации и обобщения материала, запоминание информации с опорой на наглядный план или схему [83, с. 42-51].

Подобных же взглядов придерживались И.М. Соловьев, Л.В. Занков, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф, А.Н. Леонтьев. Они так же отмечали, что обучение приемам запоминания и организации мнемической деятельности должно стать основой коррекции памяти у дошкольников.

Д.Б. Эльконин в своих работах отмечал, что при запоминании материала ребенком происходит в процессе непосредственной активной деятельности дошкольника. Среди особо значимых видов деятельности, автор выделял овладение ребенком речью как средством общения. Именно в речи, как указывал Д.Б. Эльконин, и выстраивается весь процесс запоминания информации дошкольником, так как именно дошкольный возраст является сензитивным для речевого развития. В связи с этим как одним из основных условий коррекции памяти у детей с ЗПР, Д.Б. Эльконин предлагал использовать стихотворения, загадки, потешки, небольшие рассказы и т.д. [103, с. 250-261].

Подобных взглядов придерживалась Р.И. Жуковская. Она также отмечала, что литературные произведения и фольклор имеют огромное влияние на коррекцию памяти у дошкольников. Но, автор делала акцент на те произведения, в которых есть четкая рифма, так как они более понятны и несложны для восприятия дошкольниками с ЗПР [36].

Одно из первых исследований коррекции памяти, и, в частности, процесса запоминания у дошкольников с ЗПР было проведено А.Н. Леонтьевым. Он выделил, что в процессе обучения детей запоминанию необходимо опираться на зрительную память детей, следовательно, использовать картинки как опору для слова [51].

Е.Д. Кежерадзе проводила исследование, в котором определяла возможности классификации у дошкольников с ЗПР по образцу. В процессе этого обнаружилось значение именно словесного обозначения предмета в том случае, когда узнавание предмета вызывало существенные трудности у ребенка [42, с.68–77].

Таким образом, можно сделать вывод, что на процесс коррекции памяти у детей с ЗПР оказывают большое влияние все виды деятельности дошкольников.

В процессе развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, важно создать такие условия, при которых дети будут получать богатейшее эмоционально-чувственное восприятие мира, для формирования у них полноценной личности. При этом важно применять различные, подходящие под данную категорию детей средства и методы.

Методы, с помощью которых происходит развитие, и коррекция памяти делятся на две группы: самостоятельная деятельность детей и специальные коррекционные игры, и задания. В дошкольном детстве личный опыт ребёнка является важной частью развития когнитивных функций, так как у детей с ЗПР данные процессы формируются со своими специфическими особенностями, дети нуждаются в целенаправленном коррекционном педагогическом воздействии. Деятельность детей старшего дошкольного

возраста с ЗПР различается по её видам и содержанию, она оказывает разнообразное влияние на умственное развитие.

В аспекте игровой коррекции основной акцент делается на использовании игры как ведущего вида деятельности для детей дошкольного возраста. Игровая коррекция является методом воздействия на развитие памяти дошкольников с ЗПР через разные виды игр.

Ведущей деятельностью детей данного возрастного периода является игровая деятельность. Взрослым важно выстраивать деятельность детей, учитывая их возрастные особенности и потребности: в движении, в динамическом восприятии окружающего мира. Данные условия сочетаны в дидактических играх, в них заключены разнообразные задания по развитию памяти в игровом формате, мыслительные умственные действия, которые дети должны освоить [1].

На это указывают исследования многих авторов – Д.Н. Узнадзе, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.И. Истомина, В.И. Устименко, С.Г. Шевченко и других. По мнению авторов, у детей с ЗПР игра определяет весь процесс коррекции психических процессов, деятельности, формирования знаний и умений. И, соответственно, именно использование игры должно стать основным условием коррекции памяти у дошкольников с ЗПР.

Д.Б. Эльконин и Л.С. Выготский считали, что игра также является способом усвоения ребенком знаний об окружающем мире. Более того, авторы отмечают, что именно дидактическая игра является основным средством формирования произвольного запоминания у дошкольников с ЗПР. Поскольку дидактическая игра – это всегда специально организованный процесс, который развивает произвольность ребенка, и, соответственно, именно в этом процессе коррекция становится более эффективной.

В своих исследованиях Л.С. Выготский отмечал, что наличие правил и четкого процесса проведения игры, в первую очередь, учит ребенка правильно воспринимать и понимать задачу деятельности, позволяет

сосредоточиться на том, что необходимо именно запомнить. Л.С. Выготский обозначил дидактическую игру, как школу произвольности для дошкольников, и, соответственно, именно дидактическую игру исследователь считал основой развития произвольной памяти у дошкольников [12, с.78].

В дошкольном возрасте характер развития игры происходит от игр с развернутой ролью и скрытыми правилами к играм со скрытой ролью и развернутыми правилами. Правило игры становится более персональным по отношению к самому ребенку и менее связанным с вымышленной, воображаемой ситуацией и выдуманным героем. В этом и заключается важное значение игры для развития произвольного поведения в дошкольном возрасте [23, 104]. По мнению А.Н. Леонтьева, процесс овладения правилом означает овладение своим поведением. При этом необходимо, чтобы правило стало значимым для самого ребенка, а не просто усвоилось. От ребенка должна исходить собственная инициатива «действовать правильно» – в соответствии с конкретным правилом, имеющим значение в данный момент – а для этого он должен сам себя спрашивать: «А правильно ли я действую?» [48].

С.Г. Шевченко [101] отмечает, что в отличие от умственно отсталых, дети с ЗПР всегда совершают действия, адекватные тем предметам и игрушкам, которыми они оперируют; в их действиях с игровыми атрибутами отмечается правильная ориентированность на свойства используемых объектов.

В основе трудностей при создании воображаемой ситуации в игровой деятельности лежит бедность образной сферы: недостаточная обобщенность и обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного жизненного опыта, не эмоциональная окрашенность действий [101].

Игровую деятельность часто рассматривают в качестве самостоятельной деятельности дошкольников, которая происходит отдельно

от взрослого. Однако иногда возникают ситуации, когда дети не в состоянии самостоятельно придумать себе привлекательную и интересную игру с четко осознанными правилами, и уж тем более – превратить данные правила в предмет своей игры [85].

Как правило, дети с ЗПР инертны и неэмоциональны. Они пассивны и не испытывают активного интереса к игрушкам, к совместной деятельности. Дидактическая игра способна заинтересовать и вызвать у детей позитивные эмоции, так же привлечь их к совместной игровой деятельности. Не менее важно создать у старших дошкольников с ЗПР положительный эмоциональный настрой к деятельности, дидактические игры способствуют этому.

К видам дидактических игр, используемых в целях игровой коррекции видов и свойств памяти, можно отнести игры с предметами и игрушками, словесные игры, настольно-печатные игры. В играх с предметами можно производить коррекцию зрительной, осязательной памяти, с помощью настольно-печатных игр развивать произвольную кратковременную память. Словесные игры являются методом формирования самостоятельности мышления, развития слуховой произвольной памяти. Своеобразие дидактической игры определяется сочетанием дидактической, коррекционной и игровой задач. С преобладанием обучающей задачи игра превращается в упражнение по коррекции памяти дошкольника с ЗПР. Игровая коррекция нарушений памяти у дошкольников с помощью дидактических игр построена на действиях и словах играющих, создает сильное эмоциональное подкрепление запоминания и воспроизведения, способствуя формированию и развитию различных видов памяти. С помощью игровой коррекции развивается не только зрительная, произвольная, словесно-логическая, но и слуховая, тактильная память. В аспекте игровой коррекции основной акцент делается на использовании игры как ведущей вида деятельности детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что важно продумывать поэтапное распределение разных видов игр и игровых моментов в коррекционно-образовательном процессе. На любом этапе занятия игровая коррекция должна отвечать следующим требованиям: быть доступной, интересной, включаться в разные виды деятельности детей. Следовательно, игровая коррекция памяти дошкольников с ЗПР будет эффективной при формировании позитивной установки, мотивационной основы игровой деятельности ребенка, если правила игры становятся регулятором детской деятельности, которая основана на интересе.

Современные ученые и педагоги в своих трудах отмечают, что дидактические игры являются эффективным средством преодоления трудностей в развитии детей с ЗПР, и служат «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции когнитивных функций (В. Н. Букатов, Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, Н. А. Короткова) [14; 17; 31; 45].

Важно отметить, что наличие дидактической задачи подчёркивает обучающий характер игры, направленность её содержания на развитие познавательной деятельности детей. В отличие от прямой постановки задачи на занятиях в дидактической игре она возникает и как игровая задача самого ребёнка. Важное значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность и активность всех психических процессов и речи у детей.

Вывод по 2 главе:

Задержка психического развития – это отставание психического развития от возрастной нормы, при наличии потенциальных возможностей может преодолеваться, что отличает это нарушение от умственной отсталости.

Основными характерными чертами детей с ЗПР являются: низкая скорость формирования высших психических функций и речи, несформированность личности ребёнка, нарушения познавательной деятельности, а также эмоциональная неустойчивость. Такие воспитанники характеризуются разной степенью выраженности эмоциональной неустойчивости, недостаточной развитостью способности к произвольной регуляции поведения, произвольному вниманию. Дети с ЗПР отличаются повышенной утомляемостью и остальными отклонения в регуляции произвольных форм деятельности, обеспечивающей нормальное протекание познавательных процессов (памяти, восприятия, мышления), низкий уровень работоспособности, несформированность эмоций, слабость волевых проявлений. Игровая деятельность сформирована не в полном объёме. Восприятие характеризуется медлительностью.

Проанализировав научную литературу по вопросу развития памяти у детей с ЗПР, можно выявить следующие особые качества памяти: понижение объема памяти и темпа запечатления; произвольное сохранение менее развито; механизм памяти отмечается снижением эффективности первых попыток запечатления, но время, необходимое для полного сохранения близко к норме; доминирование наглядной памяти над словесной; ослабление произвольной памяти; ухудшение механической памяти.

У детей с ЗПР имеется: ослабление памяти, также видно, что, объем памяти не развит, в следствии чего у таких детей идет отставание развития произвольности и недостаточный уровень произвольной зрительной памяти, характерна трансформация в содержании запоминаемого материала.

Слухоречевая память у старших дошкольников с ЗПР формируется в процессе деятельности так же, как и у нормальных детей. Но такие важные процессы как: запоминание, сохранение и воспроизведение полученной информации у таких детей имеют свои характерные черты. К лишению достаточно большей части получаемых знаний отвечает низкий объем слуховой памяти, кратковременной и оперативной. Выделяются нарушения механической мнемы у данной категории детей. Они показывают явное снижение результативности при начальных попытках запоминания; им необходимо гораздо большее число повторений для заучивания материала; у детей выявляется пониженный объем запечатления; присутствует повышенная пассивность к занятиям; для них труден алгоритм порядка воспроизводимых словесных и цифровых рядов.

Мы выделили следующую специфику данного психического процесса (памяти) у детей с ЗПР: ослабление объема; торможение темпа запечатления; произвольное усвоение развито слабо; памяти требуется значительно большее дублирование для запечатления материала, но время, требуемое для полного заучивания информации близко к норме; у детей с ЗПР наглядная память доминирует над словесной, как и у детей с нормой; у детей с ЗПР присутствует снижение произвольной памяти; также наблюдается недостаток в развитии механической памяти.

Глава 3. Экспериментальная работа по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения

3.1. Изучение памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития

Исследование уровня развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР важно проводить в форме стандартизированных тестовых заданий. Они должны быть интересными ребенку и рассчитаны одновременно на произвольный и непроизвольный уровень выполнения. Так как, утратив интерес, дети не проявляют способностей, которыми реально обладают.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы были проанализированы научно-исследовательские публикации ведущих специалистов по проблеме: З.М. Истоминой, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, А.Р. Лурии, Н.Г. Поддубной, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, З.И. Калмыковой, Л.М. Шипицыной и т.д., а также диагностические методики для обследования памяти Е.А. Стребелевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, С.Д. Забрамной, О.В. Боровика.

Экспериментальное исследование памяти старших дошкольников с задержкой психического развития проводилось на базе МКДОУ «ДС №25» «Сказка» Коркинского муниципального района, п.Роза с ноября 2021 по январь 2024 года. Группа детей состояла из 6 человек старшей подготовительной группы (6-7 лет). Обследование старших дошкольников проходило в первую половину дня в кабинете учителя-дефектолога по одному человеку. При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК. Список детей и заключения ПМПК представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Состав группы обследуемых детей

Имя	Возраст	Заключение ПМПК
Данил П.	6 лет	Парциальная недостаточность регулятивного компонента деятельности. Стертая дизартрия
Роберт В.	6,5 лет	Парциальное недоразвитие когнитивного компонента. Фонетическое недоразвитие речи.
Саша В.	6 лет	Парциальная недостаточность регулятивного компонента деятельности.
Ксения А.	6 лет	Смешанное парциальное недоразвитие.
Женя Г.	5,5 лет	Парциальная недостаточность регулятивного компонента деятельности.
Магарита К.	6 лет	Смешанное парциальное недоразвитие.

Цель констатирующего эксперимента- выявить уровень развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методика №1

«Построй из палочек» (Лесенка по Е.А. Стребелевой) [87].

Цель: изучить особенности умения работать по памяти, по образцу, развития конструктивных способностей.

Инструменты: двадцать плоских палочек одного цвета, экран, образец (Приложение 2).

Задание: Посмотри и запомни, как я строю лесенку. Построй такую же лесенку как у меня.

Интерпретация результатов: максимальное количество баллов 4.

Оценивается принятие и понимание условий задания (1 балл), способы выполнения –по памяти (3 балл), по образцу (2 балл), после обучения (1 балл).

4 балла - ребенок принимает и понимает задание; умеет воспроизвести конструкцию по памяти.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание самостоятельно выполнить не может; после повторного показа самостоятельно выполняет задание по образцу.

2 балла — ребенок принимает задание, но не понимает его условий; раскладывает палочки без учета образа; не может построить не только по памяти, но и по образцу; выполняет задание на основе показа или воспроизводит только элементы лесенки.

1 балл — ребенок не понимает цель; в условиях обучения действует неадекватно.

Методика №2

«Запоминание двух групп слов» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) [81].

Цель: изучить особенности слуховой памяти, скорость и объем слухоречевого запоминания, возможность удержания порядка предъявляемого материала.

Инструменты: простые, частотные, не связанные по смыслу слова в единственном числе именительного падежа, объединенные в группы. Детям до 5—5,5 лет предъявляется уменьшенный объем материала (3 слова и 3 слова), для более старших детей (5 слов и 3 слова).

Задание:

Инструкция 1А. «Сейчас мы будем запоминать слова. Вначале я назову слова, а ты послушаешь, а потом повторишь слова в том же порядке, в каком я. Тебе понятно, что такое «порядок»? Как у меня слова шли друг за дружкой, так повторяй их и ты. Давай попробуем». (Специалист с интервалом от полсекунды до секунды четко произносит слова и просит ребенка повторить их)

Инструкция 1Б. «А теперь послушай и повтори другие слова». Далее дается вторая группа слов. Вся вышеописанная процедура повторяется. Обычно для запоминания трех слов требуется меньшее количество повторов (как правило, не больше двух –трех).

Инструкция 2А. «А сейчас повтори слова, которые ты запоминал первыми, вначале. Какие это были слова?» Регистрируются все слова, называемые ребенком. Ребенка одобряют вне зависимости от результата повтора слов.

Инструкция 2Б. «А теперь повтори другие слова, которые ты запоминал». Также регистрируются все слова, которые воспроизводит ребенок.

Стимульный материал: группа 1: гриб, мяч, кот, стол, рисунок.
группа 2: автобус, щетка, иголка.

Интерпретация результатов:

Максимальное количество баллов 16 баллов. Первая группа-5 баллов, вторая группа -3 балла, последовательность -8 баллов. За каждое повторение слов снимается 1 балл.

16-15 баллов высокий уровень слухоречевой памяти;

14-12 баллов средний уровень слухоречевой памяти;

11-9 баллов ниже средний слухоречевой памяти;

8-0 баллов низкий уровень слухоречевой памяти.

Методика №3

«Исследование понимания инструкции и цели» (по С.Д. Забрамной, О.В. Боровик) [37].

Цель: изучить особенности логической памяти, исследовать понимание инструкции и цели задания; развитие способности воспроизводить опосредованные цели;

Инструменты: таблица с шестью словами для запоминания и такое же количество нарисованных предметов, наклеенных на картон. Между словами и картинками должна быть логическая связь, например, зима-снеговик (Приложение 2).

Задание: перед ребенком кладут (стопкой) шесть карточек лицевой стороной вниз. Карточки положены в той же последовательности, что и произносимые экспериментатором слова. «Я буду называть слова, а ты бери

карточку и смотри, что на ней нарисовано. Скажи, как связано слово и картина?». В дальнейшем ребенку дается задание последовательно брать карточки и воспроизводить соответствующее слово, которое он запомнил.

Интерпретация результатов:

Максимальное количество баллов -12. За каждое правильное слово дается 1 балл. За правильное установление связи -1 балл.

12-10 баллов высокий уровень;

9-8 баллов средний уровень;

7-6 баллов ниже среднего;

6-4 баллов низкий.

Методика №4

«Запомни и расставь точки» (по С.Д. Забрамной, О.В. Боровик)

Цель: изучить объема памяти старшего дошкольника с ЗПР

Инструменты: 8 малых квадратов с точками и 8 малых квадратов без точек (Приложение 3). Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу – квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Задание: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на память. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, затем их убирать, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Интерпретация результатов: Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек).

10 баллов - ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек;

8-9 баллов - ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек;

6-7 баллов - ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек;

4-5 баллов - ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек;

0-3 балла - ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Вывод об объеме памяти:

- 10 баллов – очень высокий;

- 8-9 баллов – высокий;

- 6-7 баллов – средний;

- 4-5 балла – низкий;

- 0-3 балла – очень низкий.

Методика №5

«Дорисуй картинку» (по С.Д. Забрамной, О.В. Боровик)

Цель: изучить зрительную память детей с ЗПР

Инструменты: Картинка с рисунком, картинка с частично нарисованным рисунком (Приложение 2).

Задание: Ребёнку предъявляется на 1 минуту несложная картинка, затем педагог её убирает: «Посмотри на картинку, запомни её». Предоставляется рисунок с частично нарисованной картинкой, просим ребёнка дорисовать по памяти недостающие детали рисунка. «Дорисуй картинку, которую запомнил»

Интерпретация результатов:

- 3 балла - Ребёнок рисует картинку и прорисовывает все детали;

- 2 балла - Ребёнок рисует основную картинку, без деталей;
- 1 балл - Ребёнок рисует какую-то часть;
- 0 баллов - Ребёнок не рисует ничего.

Вывод о зрительной памяти:

Высокий уровень — 3 балла; средний уровень — 2 балла; низкий уровень — 1 балл; не выполнил задание — 0 баллов.

Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчетом на максимальную доступность для детей.

Для достижения цели констатирующего эксперимента поставлены следующие задачи:

1. Подбор диагностических методик, позволяющих выявить уровень развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития:

- способность, умение работать по памяти, по образцу;
- скорость и объем слухоречевого запоминания;
- способность установить опосредованные связи и пользоваться ими при воспроизведении; особенность логической памяти;
- объем памяти;
- зрительная память.

2. Проведение первичной диагностики, качественный и количественный сбор результатов, сравнительный анализ данных.

3. Подбор дидактических игр, направленных на коррекцию памяти, на основе полученных диагностических результатов.

4. Осуществление психолого-педагогическое сопровождение по ходу коррекционно-развивающих занятий.

5. Проведение повторной диагностики для определения эффективности коррекционной программы.

Итогом научно-исследовательской работы станет разработка комплекса дидактических игр для психолого-педагогического сопровождения развития

памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В своём экспериментальном исследовании мы опирались на ряд основополагающих методических принципов, обоснованных такими учёным как Слепович Е.С. [82]. А именно,

1. Использовать игры и методики, способствующие активизации продуктивной умственной деятельности.

2. Поддерживать интерес и активность мотивационного компонента за счет:

- эмоциональной насыщенности игр;
- вариативности в формах организации (игры в парах, в подгруппах, индивидуальные игры, игры в кругу, игры с изменениями позы тела и др.);
- изменения ролевой позиции в процессе игры (ребёнок — участник, ребёнок — ведущий; ребёнок — ученик, ребёнок — учитель, игры с элементами драматизации и т.д.), способствующей преодолению эгоцентрических установок как в мыслительных операциях, так и в социальной сфере.

3. Обеспечивать оптимизацию протекания интеллектуальных и регуляторных функций, подбирая методики и игры с учетом их:

- доступности (ориентированности на актуальный уровень психического развития конкретного ребенка);
- полимодальности (использования при их выполнении всех анализаторных систем: слухоречевой, зрительной, двигательной).

Таким образом, после проведения методик, представленных в данном параграфе 3.1., можно сделать вывод об умении детей старшего дошкольного возраста с ЗПР работать по памяти, по образцу, а также о сформированности зрительной, слуховой, логической памяти и ее объёме.

3.2. Состояние памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития

В исследовании был использован комплекс методик (представленных в п. 3.1.) с целью изучения уровня развития процессов памяти.

Рассмотрим полученные результаты по каждой методике.

Методика №1 «Построй из палочек» позволила определить уровень развитие умений работать по памяти, по образцу, конструктивных способностей у ребенка. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2 - Уровень развитие умений работать по памяти, по образцу, конструктивных способностей у старших дошкольников с ЗПР экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента

Имя ребенка	Понял(-а) цель (1 балл)	Разложил(-а) по памяти (3 балла)	Выполнил(-а) по образцу (2 балла)	Выполнил(-а) после обучения
Данил П.	1	0	0	0
Роберт В.	1	0	0	1
Саша В.	1	0	2	-
Ксения А.	1	0	2	-
Женя Г.	1	0	2	-
Маргарита К.	1	0	0	1

В ходе методики «Построй из палочек» никто из детей не смог выполнить задания идеально и построить лесенку после первого показа образца. После повторного предъявления образца трое из шести детей смогли начать строить лесенку, однако допускали ошибки. Один ребенок отказался выполнять и слушать задания. Двое детей поняли задачу, но не смогли построить лесенку.

Данил П. прослушал задания, но не приступал к нему. Так как ребенок не был заинтересован в выполнении данного задания. Он трудно идет на контакт с другими детьми и взрослыми. Выбрал тактику молчать и держаться в стороне, находя себе другое увлечение, перебирая кубики, играя в конструктор. После зрительного контакта с ребенком. Он громко сказал:

«Нет». После разговора с воспитателем удалось выяснить, что ребенок очень эмоционально реагирует на все, что происходит вокруг него. Если у него нет настроения, то он может отказаться от выполнения даже посильного ему задания.

Роберт В. В ходе диагностики отказался слушать задание. Ребенок стоял возле двери и смотрел в угол, где лежали кубики, которые были ему интересны. Роберт В. Не хотел идти на контакт только после того, как удалось подойти к ребенку ближе и предложить поиграть в кубики, на которые он смотрел, ребенок начал разговаривать. Однако, после игры Роберт В. Также отказался выполнять задания диагностики, сказав: «Не хочу». Через несколько дней с Робертом В. Снова проводилась диагностика «Построй из палочек». Во второй раз ребенок сидел рядом спокойно, но предложил сначала поиграть в его игру (кубики). После кубиков, он выслушал задания и в течении пяти минут смотрел на образец лесенки, как только образец убирался, он говорил: «Я не знаю». После четырех предъявлений образца Роберт В. Собрал правильно только 2 ступеньки.

Саша В., выслушав задания, сидел 2 минуты и смотрел на полочки. Однако, затем взял одну из них и переложил ее, произнеся: «Я забыл». После повторного воспроизведения образца, Саша В. Сразу начал выполнять задания и строить лесенку. После пятой правильно положенной палочки, его отвлек посторонний шум в коридоре. Дальше продолжить свое построения лесенки, ему не удалось.

Женя Г., также, как и Саша В., после первого предъявления задания понял, что нужно сделать. Но не запомнил, последовательность построения, поэтому образец был предоставлен еще раз (повторно). Женя Г. не смог идеально выполнить задания, так как в середине построения забыл сколько всего ступенек в лесенке было. Из 5 ступенек Женя Г. воспроизвел только три.

Ксения А. лучше всех в экспериментальной группе справилась с диагностикой «Построй из палочек». Девочка не смогла идеально выполнить

задания, однако сразу поняла цель задания и инструкцию по выполнению. После первого предъявления образца, она смогла воспроизвести 2 ступеньки, а дальше долго вспоминала, куда нужно поставить следующую палочку. После повторного предъявления образца Ксения А. достроила лесенку, но последнюю палочку поставила не туда. После задания Ксюша попросила показать картинку еще раз, посмотрев на образец еще раз, поняла, что последняя палочка поставлена неправильно. Она быстро исправила, и спросила: «Вы будете ругаться?». После разговора с воспитателем и логопедом, удалось выяснить, что Ксюша А. боится совершить ошибку.

Маргарита К. выслушав задание и запомнив картинку, начала брать палочки в руки и рассказывать: «У нас дома есть лесенка, и в садике есть лесенка». Но к построению лесенки из палочки ребенок не приступал. После просьбы построить лесенку, ребенок ответил, что забыл, как она выглядит. После повторного показа образца Маргарита К. смогла построить только одну часть лесенки.

По результатам методики «Построй из палочек» удалось выяснить, что у дошкольников с ЗПР низкий уровень конструктивных способностей и низкое умение работать по образцу. Дети нуждаются в коррекции памяти по образцу.

Методика №2

Методика «Запоминание двух групп слов» позволила определить особенности слуховой памяти, скорость и объем слухоречевого запоминания и возможность удержания порядка предъявляемого материала. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Результаты исследования слухоречевой памяти после первого предъявления слов первой группы

Имя	Гриб	Мяч	Кот	Стол	Рисунок	Автобус	Щетка	Иголка	Последов. (5б)	Сколько раз повторялся порядок
Данил П.	-	+	-	-	-				1	1
Роберт В.	-	+	+	-	-				0	1
Саша В.	+	-	-	+	-				2	1
Ксения А.	+	+	-	-	+				3	1
Женя Г.	+	-	+	-	-				2	1
Маргарита К.	+	-	-	-	+				2	1

Итак, глядя на таблицу мы видим, что никто из детей не смог повторить все слова после первого предъявления. Самым запоминаем словом был «Гриб», так как первое слово в списке.

Данил П. показал самый худший результат, он запомнил только одно слово «Мяч», так как он на прогулке играл с мячом. При произнесении слова «Мяч», он сказал: «Мы сегодня играли в мяч на улице».

Роберт В. После первого предъявления слов запомнил два слова «Мяч» и «Кот», но назвал их в неправильно последовательности. При предъявлении слов ребенок смотрел по сторонам и не пытался слушать и запоминать слова. Роберт В. Воспроизвел только те слова, когда был зрительный контакт с экспериментатором.

Саша В. Запомнил два слова «Гриб» и «Стол», назвал их в правильном порядке. После этого попросил еще раз назвать слова.

Женя Г. запомнил два слова «Гриб» и «Кот» и воспроизвел их в правильном порядке. После того, как ребенок назвал эти два слова, он рассказ, что он с мамой ходил за грибами и в лесу видели кота.

Ксения А. запомнила три слова «Гриб», «Мяч» и «Рисунок» и назвала эти слова в правильной последовательности. Последнее слово «Рисунок»

Ксения А. вспоминала дольше, чем остальные два слова. После последнего названного слова Ксюша снова спросила: «Правильно?».

Маргарита К. смогла воспроизвести только первое и последнее слово «Гриб» и «Рисунок», сначала она назвала их в правильной последовательности, а затем быстро начала произносить слова в другой последовательности («Рисунок», «Гриб»). После того, как ребенок перестал говорить слова, она поменяла форму слова «Гриб» на «Грибочек».

После того, как дети не смогли воспроизвести все слова первой группы, мы должны повторять первый ряд слов, пока ребенок полностью не воспроизведет его. Результаты количества предъявлений первой группы представлены в Таблице 4.

Таблица 4- Количество повторений слов первой группы

Имя	Количество повторений	Последовательность (5 б.)
Данил П.	6	2 слова в правильном порядке
Роберт В.	5	2 слова в правильном порядке
Саша В.	4	4 слова в правильном порядке
Ксения А.	2	5 слов в правильном порядке
Женя Г.	3	5 слов в правильном порядке
Маргарита К.	5	2 слова в правильном порядке

По количеству предъявляемых повторов, можно заметить, что Ксения А и Женя Г. быстрее всех остальных запомнил первый ряд из 5 слов в правильной последовательности. Саши В. Потребовалось больше повторений, и он перепутал положение одного слова. Данилу П., Роберту В., Маргарите К. нужно было больше повторений и слов в правильном порядке были только два слова «Гриб» и «Рисунок», так как эти слова первые и последние в списке.

После того, как ребенок запомнил первую группу слов, предоставляем вторую группу слов, которую старший дошкольник должен запомнить и

воспроизвести вместе с первой группой. Результаты первого предъявления второй группы можно увидеть в Таблице 5.

Таблица 5- Результаты исследования слухоречевой памяти после первого предъявления слов второй группы

	Гриб	Мяч	Кот	Стол	Рисунок	Последовательность (5б)	Кол-во повторов	Автобус	Щетка	Иголка	Последовательность (3б)	Кол-во баллов без учета повторов	Итого
Данил П.	+	+	-	+	+	2	6	-	-	-	0	6	1
Роберт В.	+	-	-	+	+	2	5	+	-	-	1	7	3
Саша В.	+	+	+	+	+	4	4	+	-	-	2	12	9
Ксения А.	+	+	+	+	+	5	2	+	+	-	2	14	13
Женя Г.	+	+	+	+	+	5	3	+	-	+	2	14	12
Маргарита К.	+	-	+	-	+	2	5	+	-	-	1	7	3

После первого предъявления второй группы у Данила П. снова ухудшился результат. Он начал снова забывать слова первой группы и не запомнил слова второй группы. Через 30 минут Данил «потерял» три слова из четырех, которые составили 87,5 % от общего количества слов. При этом последовательность была утеряна. У Данила очень маленький объем слухоречевой памяти.

Саша В. После новых слов второй группы в правильной последовательности воспроизвел слова первой группы и одно слово из второй. Однако, после 30 минут его «потеря» составила 3 слова, то есть 62,5%, но последовательность была правильной.

Женя Г. не запомнил только одно слово из второй группы. В точности назвал слова первой группы и второй. Через 30 минут он «потерял» одно слово «Автобус». Данная методика помогла выявить, что слуховая память у

Жени развита лучше всех остальных в экспериментальной группе, также как и объем такой памяти. Ему потребовалось меньшее количество повторений первой группы слов, и «потеря» составила 25% (2 слова от общего количества слов).

Роберт В. После предъявления второй группы слов, запомнил только одно слово. Кроме того, ребенок начал забывать слова первой группы несмотря на то, что сначала он запомнил только эти два слова «Мяч» и «Кот». Через 30 минут Роберт В. «потерял» два слова из запомнившихся. В его группе остались слова «Гриб» и «Автобус». Таким образом, Роберт В. Потерял 75 % слов, которые он запомнил, что свидетельствует о низкой скорости и объеме слухоречевого запоминания.

Ксения А. показала хороший объем и скорость слухоречевой памяти. После предъявления второй группы слов, ребенок правильно повторил первую группу и не запомнил одно слово «Иголка». После 30 минут Ксения смогла повторить все слова первой группы и одно слово из второй группы. Потеря составила одно слово, что является 12,5%.

Маргарита К. после предъявления второй группы слов забыла два слова первой групп, а именно «Мяч» и «Стол». Из второй группы она запомнила только первое слов «Автобус». Через 30 минут Маргарита не вспомнила слова второй группы, но назвала слова первой группы в правильной последовательности. Потеря слов Маргариты составила 37,5%. Данная диагностика позволила выявить, что у ребенка средняя скорость и объем слухоречевой памяти.

Методика №3

Методика «Исследование понимания инструкции и цели» направлена на выявление особенности логической памяти, способность устанавливать опосредованные связи и пользоваться ими при воспроизведении. Особенности опосредованных связей и логической памяти у старших дошкольников с ЗПР представлены в Таблице 6

Таблица 6 - Особенности логической памяти и опосредованных связей у старших дошкольников с ЗПР

Имя	Количество слов (6б.)	Установление связи (6б.)	Итог (высший балл 12б.)
Данил П.	2	0	2
Роберт В.	2	1	3
Саша В.	3	3	6
Ксения А.	5	4	9
Женя Г.	4	3	7
Маргарита К.	3	2	5

По представленным данным в таблице, можно увидеть, что старшие дошкольники плохо устанавливают опосредованную связь и у них нарушена логическая память.

Женя Г. установил 3 опосредованных связи. Так как запомнил три карточки «Зубная паста», «Лопата», «Слива». На 4 слово «Игра» он не нашел нужную карточку. Первые карточки и слова он сопоставил за 30 секунд, с последним словом он сидел 2,5 минуты. После установления связи он смог назвать все карточки и соответствующие слова. Для карточки, которую Евгений не смог вспомнить, он подобрал слово не относящееся.

Роберт В. Запомнил две карточки «Лопата» и «Пирамидка», и два слова «Игра» и «Лес». Он смог установить только одну опосредованную связь «Пирамидка и Игра». Остальные слова и картинки остались без взаимосвязи. На вопрос «Что можно отнести к слову «Лес»?», Роберт ответил «Березу», хотя на предъявляемой картинке была сосна. Также ребенок рассказал, что умеет собирать пирамидку и очень любит в нее играть. После вопроса «Что можно делать лопатой?» поступил ответ «Копать песок». По данной диагностике можно сделать вывод, что Роберт В. Может строить опосредованные связи, но не может запомнить предъявляемые слова и картинки.

Саша В. В этот день вел себя очень беспокойно, не мог сосредоточиться на задании и часто отвлекался. Однако, смог запомнить 4 карточки и 3 слова, которые в дальнейшем соединил правильно. Ему потребовалось больше времени для составления слов и карточек (4 минуты) «Зима и Снеговик», «Сосна и Лес», «Зубная паста и Зубы». При запоминании слов Саша В. Часто допускал ошибки в названии предметов, путал их. Карточка «Лопата» осталась одиночной.

Ксения А. в ходе проведения методики набрала самый высокий балл. Ей удалось составить четыре опосредованные связи на четыре запомнившихся картинки «Зима и Снеговик», «Слива и Компот», «Зубная паста и зубы», «Лес и Сосна». Однако, Ксения А. запомнила еще слово «Работа», но не смогла найти к нему подходящую картинку. Так как Ксения А. боится ошибиться, ее нужно хвалить. После похвалы ребенок начал широко улыбаться и вспоминать, какая картинка была представлена вместе со словом «Работа». «Папа ходит на работу с чемоданом, но чемодана на картинках не было. А мама подстригает людей, ножниц тоже не было». Данные рассуждения Ксении показывают, что дети с ЗПР старшего дошкольного возраста лучше запоминают то, что у них вызывает эмоции. Картинку «Лопата» Ксения не вспомнила.

Маргарита К. запомнила три слова, но смогла создать только две опосредованные связи «Снеговик и Снег», «Зубы и Зубная щетка», на еще одно слово «Компот», она не показала связь, но назвала свою ассоциацию «Кружка». На вопрос «А из чего делают компот?». Маргарита К. ответила слива, но не смогла показать на картинку. Для составления первых двух пар ей потребовалось 3 минуты.

У Данила П. получилось запомнить только 2 карточки «Лопата», «Слива» и 2 слова «Зубы», «Лес», но сопоставить он их не смог. Когда ребенок называл слово «Зубы» всегда показывал свои зубы, однако, найти картинку, подходящую к данному слову, не смог. Данил во время проведения данной методики был неусидчив, вставал, уходил, возвращался.

Методика №4

Тест «Запомни и расставь точки». Тест направлен на исследования объема памяти.

При проведении данной методики дети с ЗПР должны были расставить точки в квадратах.

Данил П. выслушал задания и смог расставить 5 точек в разных карточках. Первые две точки были поставлены в первом квадрате, первый квадрат был заполнен полностью. Третью точку Данил поставил в 4 квадрате. А точки четыре и пять поставил в последнем квадрате. Самое большое количество воспроизведенных безошибочных точек (2) в первой карточке, что свидетельствует о низком объеме памяти.

Саша В. Смог, верно, расставить точки в квадрате №1, 2, 3. Остальные карточки были заполнены частично. Ребенок смог воспроизвести 4 точки, то есть получил 7 баллов, что указывает на средний объем памяти.

Женя Г. расставил точки в квадрате № 1, 2, 3, 5. Остальные карточки не стал заполнять. Максимальное количество точек 6 штук, они указывают на высокий объем памяти.

Роберт В. В день проведения методики был очень активным ребенком, постоянно вставал, ходил по кабинету, приносил разные игрушки, но выполнять задания не отказался. После недолгой игры в кубики приступил к заданию. Роберт В. Полностью расставил точки в квадрате №1, остальные квадраты № 2 и 3 были расставлены не полностью. В квадрате №2 были поставлены две из трех точки, а в квадрате №3 одна точка из четырех. Так как Роберт полностью расставил только квадрат №1, в котором 2 точки, то максимально набранное количество равно 4 баллам, что свидетельствует о низком объеме памяти.

Ксения А. полностью смогла безошибочно воспроизвести 5 точек в квадрате № 4. В квадрате № 1, 2, 3 также не было допущено ошибок. В остальных квадратах Ксения А. допустила ошибки. Например, в квадрате №

5 было допущено две ошибки, а в квадрате №8 ребенок допустил четыре ошибки. Ксения показала высокий объем памяти.

Маргарита К. также, как и Роберт В. и Данил П., показала низкий объем памяти. Она смогла воспроизвести только 2 точки в квадрате №1. Остальные квадраты оставила незаполненными. В день проведения диагностики Маргарита К. была в плохом настроении и говорила, что ей колется платье, и оно ей не нравится.

В ходе тестирования был изучен объем памяти старших дошкольников с ЗПР. Результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 7 -Результат измерения объема памяти

Имя ребенка	Количество точек	Количество баллов
Данил П.	2	4
Роберт В.	2	4
Саша В.	4	7
Ксения А.	5	9
Женя Г.	6	10
Маргарита К.	2	4

Методика №5

Для изучения зрительной памяти была использована методика «Дорисуй картинку», где за минуту детям нужно было запомнить несложную картинку, а затем воспроизвести некоторые детали. Результаты эксперимента показаны в Таблице 8.

Таблица 8 - Результаты изучения зрительной памяти старших дошкольников с ЗПР.

Имя	Характеристика дорисовки	Баллы	Уровень
Данил П.	рисует какую-то часть	1	Низкий
Роберт В.	рисует какую-то часть (звезду)	1	Низкий
Саша В.	рисует основную картинку	2	Средний

Продолжение таблицы 8

Ксения А.	рисует основную картину	2	Средний
Женя Г.	рисует основную картинку	2	Средний
Маргарита К.	рисует основную картину (допускает ошибки)	1	Низкий

Проанализировав рисунки, можно сделать вывод, что дети с ЗПР по-разному воспринимают картинки.

Данил П. дорисовал на картинке только звезду и окна ракеты. Основной рисунок ракеты рисовать не начинал. Во время предъявления картинки для запоминания не мог долго смотреть на нее. Его внимание на картинке было сфокусировано 15 секунд, затем он начал вставать, смотреть по сторонам.

Женя Г. и Саша В. В течении минуты внимательно смотрели на картинку и начали рисовать основную картину (ракету, ее хвост), однако, не отобрали детали картины.

Роберт В. Не стал рассматривать картинку отведенное время, он увидел звездочку и сразу начал ее рисовать. Остальные детали картины Роберт рисовать не стал.

Маргарита К. нарисовала основную часть ракеты, однако соединила ракету не так. Она перепутала линии. Затем ребенок попытался вспомнить детали, но не смог.

Ксения А. дорисовала ракету и кружочки (окна), но не смогла вспомнить хвост. Звезду Ксения отказалась рисовать, так как звезды у нее не получаются.

Общий уровень развития памяти детей экспериментальной группы, в ходе проведения методик, можно представить в виде Таблица 9 и Рисунка 1, где максимальное количество баллов 45- 40 баллов - высокий уровень всех видов памяти; 39-34 баллов –средний уровень; 33-27 баллов –ниже-среднего; 26-20 баллов –низкий уровень; 19-0 баллов –очень низкий.

Таблица 9-Суммарное количество баллов проводимых методик

Имя ребенка	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Итого
Данил П.	1	1	2	4	1	9
Роберт В.	2	3	3	4	1	13
Саша В.	3	9	6	7	2	27
Ксения А.	3	13	9	9	2	36
Женя Г.	3	12	7	10	2	34
Маргарита К.	2	3	5	4	1	15

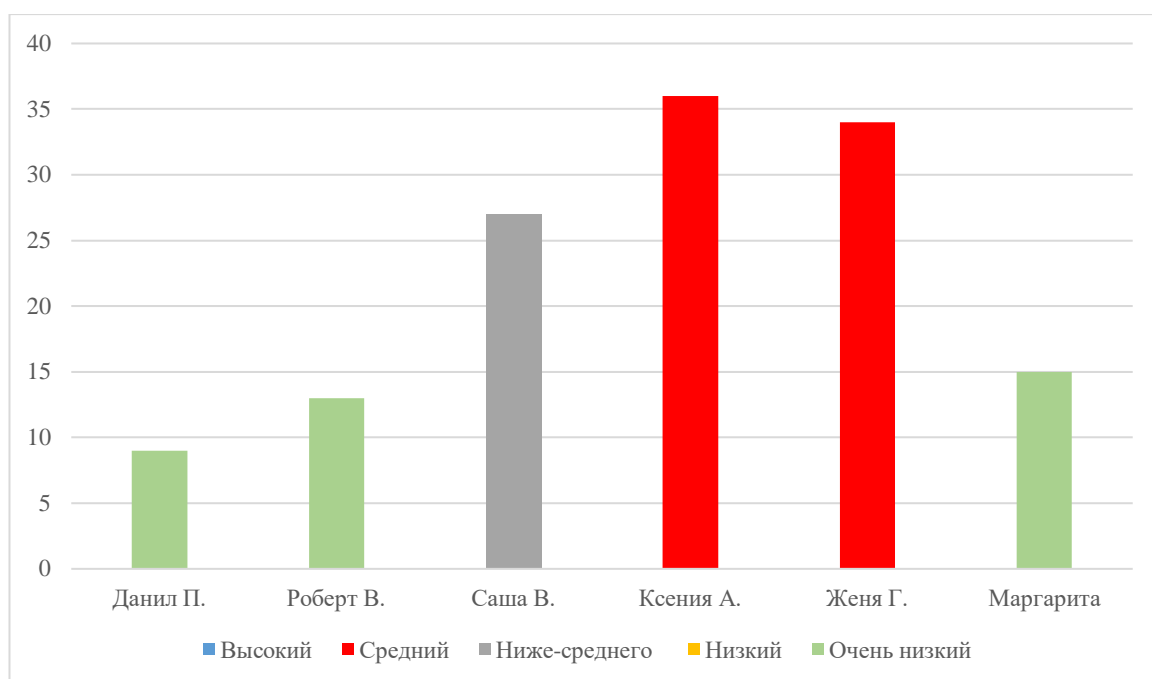


Рисунок 1 - Уровень развития памяти на констатирующем эксперименте

Анализ полученных данных показал, что ни один ребёнок не получил высокий уровня развития процессов памяти. Память детей находится на очень низком или среднем уровне развития, имеет свои специфические особенности в виде низкого объёма запоминания, низкий уровень развития слуховой памяти, зрительная память сформирована у детей лучше, что подтверждает теоретические положения, описанные в первой второй главе

работы. В ходе проведения диагностических методик дети допускали ошибки, много и часто отвлекались, и нуждались помощи со стороны.

Основываясь на полученных в ходе экспериментального диагностического исследования данных, можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития многих видов памяти. Опираясь на полученные в ходе диагностики данные, дети нуждаются в коррекции и развитии памяти. Далее будет проведён цикл занятий, представляющий собой серию дидактических игр, направленных на коррекцию памяти старших дошкольников с ЗПР. После чего будет проведено повторное диагностическое исследование по тем же пяти методикам для подтверждения эффективности проведённой коррекционной работы по преодолению нарушений памяти старших дошкольников ЗПР.

3.3. Содержание психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекционной работы по развитию памяти старших дошкольников с задержкой психического развития в ходе игровой деятельности

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости коррекционной работы по развитию памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития по средствам игровой деятельности.

Осуществление коррекционной работы по развитию памяти у детей 6-7 лет с задержкой психического развития включало:

- выявление условий для проведения психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекционной работы по развитию памяти старших дошкольников с ЗПР в ходе игровой деятельности;
- разработку комплекса дидактических игр для коррекции показателей развития памяти, нарушения которых выявлены в процессе диагностики;

– реализацию комплексного подхода, согласно которому коррекционные игры использовались в разных формах работы специалистами, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития (учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог)

В ходе коррекционной работы мы выявили, что для проведения психолого-педагогического сопровождения нужны специальные условия, которые помогут детям старшего дошкольного возраста с ЗПР быть успешными на коррекционных занятиях, лучше усваивать материал.

Для того чтобы разработать условия психолого-педагогического сопровождения по развитию памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития нами были изучены и проанализированы в предыдущих параграфах методики коррекционной работы.

Условия психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников можно представить в виде схемы (Рисунок 2).

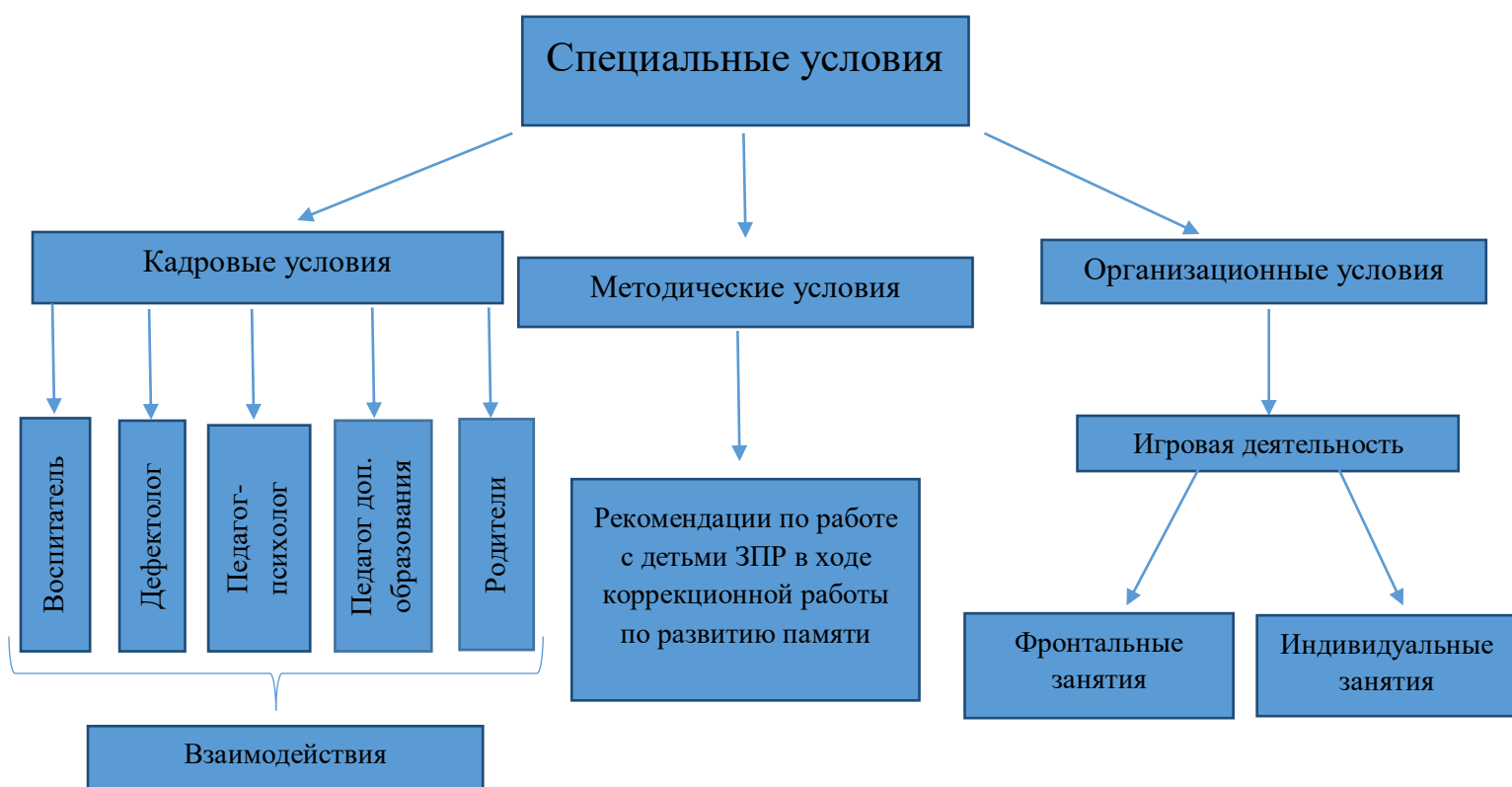


Рисунок 2 - Специальные условия для психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР в процессе коррекции памяти.

Кадровые условия.

Для обеспечения психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР по развитию памяти нужно взаимодействие педагогов, совершающих коррекционную работу, а именно воспитателя, дефектолога, педагога-психолога, педагога дополнительного образования, а также в психолого-педагогическом сопровождении важно участие родителей. Должно быть организовано консультирование всех работников ДОУ и родителей, целью является: просветительная работа, информация по вопросам личностного роста. Диагностический материал, создание комфортной психологической атмосферы в педагогическом коллективе. Индивидуальное проведение диагностических мероприятий. Повышение психологической компетентности и профилактика профессионального выгорания психолого-педагогических кадров.

- Профилактическая работа с воспитателями. Существенное место в работе с воспитателями отводится обучению педагогов установлению психологически грамотной, развивающей системы взаимоотношений с воспитанниками, основанной на взаимопонимании и взаимном восприятии друг друга.

Педагоги-психологи обучаются навыкам формирования адекватной Я-концепции, эмпатии, разрешения проблем, оказания психологической поддержки в процессе их взаимодействия с воспитанниками и коллегами. Консультирование педагогов по вопросам совершенствования образовательного процесса (сопровождение индивидуальных образовательных траекторий).

- Проведение семинаров, практических занятий, лекций.

Кроме консультирования участников психолого-педагогического сопровождения, каждый из субъектов сопровождения должен выполнять отведенную ему роль, такую как:

1. Воспитатель:

- совместное с учителем-логопедом планирование и проведение коррекционно-развивающей деятельности воспитанников с ОВЗ;
- планирование и организация совместной деятельности всех воспитанников группы;
- обеспечение индивидуального подхода к каждому воспитаннику с учетом взаимных рекомендаций (воспитатель учитывает логопедические рекомендации, а логопед — советы воспитателя);
- консультирование родителей (законных представителей) детей с ОВЗ по вопросам воспитания ребенка в семье;
- ведение необходимой документации.

2. Дефектолог:

- обследует, определяет структуру и степень выраженности имеющегося у учащихся дефекта;
- комплектует группы для занятий с учётом психологического состояния детей;
- проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций и их максимальной коррекции;
- работает в тесном контакте с учителями, посещает занятия и уроки;
- консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приёмов оказания помощи детям, имеющим отклонения в развитии;
- использует разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения в рамках государственных стандартов.

3. Педагог-психолог:

- выявляет особенности интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций обучающихся;
- проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных

способов мыслительной деятельности, а также на профилактику возможных отклонений межличностных отношений;

- оказывает методическую помощь учителям;
- развивает психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей.

4. Педагог дополнительного образования:

- содействовать полноценному личностному и интеллектуальному развитию обучающихся;
- отслеживать динамику развития познавательных, мотивационных и личностных особенностей участников образовательного процесса;
- способствовать созданию комфортной среды для всех участников образовательного процесса;
- проводить профилактическую работу по предотвращению возникновения проблем развития ребенка (психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации обучающихся в переходные периоды);
- содействовать в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, трудности с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями);
- способствовать повышению психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса обучающихся, родителей, педагогов. Программа обеспечивает вариативность направлений и форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

5. Родители:

- принимают участие в психолого-педагогическом сопровождении;
- повышают уровень психолого-педагогической компетентности;
- принимают участие в учебно-воспитательном процессе;
- активно взаимодействуют с другими субъектами психолого-педагогического сопровождения.

Методические условия.

Рекомендации по работе с детьми ЗПР в ходе коррекционной работы по развитию памяти:

-Основой для успешной коррекционной работы является формирование положительного эмоционального отношения детей к решению поставленной задачи. Поэтому прежде чем давать детям то или иное задание или упражнение, необходимо вызвать у детей интерес к его выполнению, мотивацию к достижению результата;

– Успешная социализация ребенка с отклонениями в развитии – основа коррекционной работы. Коррекция памяти как часть коррекционной работы также должна быть направлена на достижение общего социального благополучия ребенка;

– При организации и проведении коррекционной работы, необходимо учитывать индивидуальный уровень развития каждого ребенка, особенности отклонения в развитии и дефицитарность развития тех или иных функций;

– При организации работы по коррекции памяти у детей с ЗПР необходимо опираться на наглядный материал, так как зрительная память – наиболее развитый вид памяти у детей с задержкой психического развития;

– При изложении любого нового для ребенка материала, необходимо опираться на уже усвоенный им материал. В соответствии с особенностями развития детей с задержкой психического материала, 50% информации, которую получают дети, должна быть им уже знакома. Таким образом, будет происходить активизация процессов узнавания и воспроизведения, а также повышаться динамика процесса запоминания;

– При обогащении знаний и опыта детей, необходимо делать опору на произвольное запоминание детей. Для того, чтобы активизировать произвольное запоминание, материал, преподносимый детям, должен быть привлекательным, интересным детям, даваться им в игровой ненавязчивой форме;

– Наиболее отстающим видом у памяти у детей с задержкой психического развития является смысловая или логическая память, и, соответственно, процесс запоминания нового материала. Именно поэтому работа с любым материалом должна вестись максимально долго и тщательно до полного усвоения его детьми. Кроме того, любая работа с материалом должна быть основана на деятельностном подходе – чем более активной и содержательной является деятельность с любым материалом, тем более высокой окажется продуктивность его освоения – запоминания;

– Любая информация, предлагаемая ребенку, должна вызывать у него эмоции, желательно, положительные. Именно в этом случае ребенок способен запомнить гораздо больше;

– Деятельность ребенка с задержкой психического развития отмечается отсутствием произвольности, самоконтроля, сосредоточенности. Более того, ребенок с задержкой психического развития быстро устает и легко отвлекается. Широко известно то, что лучше всего запоминается та информация, которая дается в начале и в конце занятия. Именно в это время важно акцентировать внимание детей на запоминание. Для этого необходимо использовать всевозможные способы привлечения внимания детей и давать установку на запоминание: «Это нужно запомнить!» – именно такого рода обращение способно выполнять регулирующую функцию по отношению к памяти ребенка с задержкой психического развития;

– Дети с ЗПР склонны к быстрому утомлению. А коррекционная работа требует большой нагрузки на психику ребенка. Поэтому основную часть мероприятий по коррекции целесообразно проводить в первой половине дня;

– Любому специалисту, осуществляющему коррекционную работу с детьми с задержкой психического развития, необходимо помнить об основных особенностях детей с данными отклонениями: общая слабость и низкий уровень развития мыслительной деятельности, низкая мотивация к деятельности и познавательная активность, слабая саморегуляция и самоконтроль;

– Основные приемы, которые должен использовать педагог, осуществляющий коррекцию памяти у детей с ЗПР: во время организации деятельности ребенка, необходимо направлять его внимание и активность именно на выполнение конкретного задания; запоминание инструкции должно осуществляться путем разъяснения ее взрослым, затем взрослый ее повторяет и только после этого инструкцию нужно попросить повторить ребенка; при выполнении задания необходимо включать ребенка в действие; объяснение инструкции всегда должно сочетаться с показом; использование приема совместных действий ребенка и взрослого; при любой ошибке ребенка инструкция повторяется заново; инструкция снова воспроизводится педагогом на каждом этапе деятельности ребенка.

Организационные условия.

Ведущая деятельность – игра - обуславливает главнейшие изменения в развитии психических процессов и личностных особенностей ребенка на конкретной возрастной стадии и является одним из психолого-педагогических условий развития памяти старших дошкольников. Потому игра (игровая деятельность) является неременным психолого-педагогическим условием развития памяти старших дошкольников с задержкой психического развития.

При работе с детьми с ЗПР коррекционную работу следует проводить в игровой форме, чтобы заинтересовать ребенка, так как недостаток мотивации к деятельности является одной из основных особенностей детей с данным отклонением. А при подборе игр учитывать, что у ребенка с ЗПР ослаблено внимание, регуляция поведения, самоконтроль. Дети с данным отклонением быстро устают и часто отвлекаются. Поэтому на начальном этапе работы должны проводиться игры, которые требуют небольшого количества времени, материал должен быть ярким и интересным для ребенка.

Занятия могут проводиться фронтально и индивидуально.

Индивидуальные занятия проводятся с каждым ребенком с использованием игр и упражнений по коррекции памяти. Кроме того, в ходе

индивидуальных занятий ребенок учится взаимодействовать с другим человеком, слышать его, осознавать правила поведения, контролировать свои действия. Такие занятия проводятся 2 раза в неделю. Индивидуальные занятия могут проводиться в режимном моменте, в свободной деятельности.

Фронтальные занятия проводятся в группе по 3-4 человека. В данном случае можно проводить игры, требующие более высокого уровня развития памяти детей. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 20 минут. Такое поэтапное усложнение позволит нам не только учитывать индивидуальные особенности детей, но и организовывать конструктивное взаимодействие дошкольников с задержкой психического развития, учитывая, что дети данной категории могут испытывать трудности при общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

При соблюдении данных условий можно добиться успешного психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с задержкой психического развития в ходе коррекции памяти. Важно, чтобы все условия работали в совокупности друг с другом для полного достижения цели.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать комплекс дидактических игр для коррекции нарушений памяти у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Комплекс дидактических игр, направленных на развитие памяти детей дошкольного возраста был составлен на основе изучения работ таких авторов, как Рогов Е.И., Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. и др.

Цель - развитие памяти у детей дошкольного возраста, через серию дидактических игр, направленных на развитие различных видов памяти.

При разработке комплекса мы руководствовались следующими общедидактическими и специальными принципами, такими как: принцип системности, принцип последовательности, деятельностный принцип, принцип учёта возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

С учетом результатов диагностики констатирующего эксперимента нами спланирован формирующий этап эксперимента, а также определены пять основных направлений психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности:

1. Формирование умений работать по памяти, по образцу.
2. Развитие зрительной памяти.
3. Развитие слуховой памяти.
4. Развитие логической и ассоциативной памяти.
5. Увеличение объема памяти.

Дидактические игры хорошо проводить в свободной деятельности как в первую, так и во вторую половину дня. Вначале проводят игры на развитие зрительной памяти, затем игры на развитие слуховой памяти, далее на увеличение объема памяти, а потом и на самый сложный вид памяти логический. Игры проводятся в порядке усложнения (увеличение числа запоминаемых элементов). Процесс запоминания в игре начинается со специально организованного восприятия, которое направлено на вычленение свойств объекта.

Перед каждой игрой мы стимулировали интерес детей, положительное эмоциональное отношение к выполнению игрового задания, мотивацию к достижению результата. При организации игровой коррекции нарушений памяти дошкольников 6-7 лет с ЗПР, опирались на яркий наглядный материал, так как зрительная память наиболее сохранна у таких детей, а также при выполнении задания включали ребенка в действие. При предъявлении нового для ребенка материала, игрового задания, опирались на уже усвоенный материал, так как в связи с особенностями развития детей с ЗПР большая часть информации должна быть им знакома. Материал, преподносимый дошкольникам в игровой форме, мы подбирали интересный, привлекательный, соответствующий возрасту ребенка. Для игровой коррекции нарушений памяти дошкольников были задействованы

двигательная, слуховая, зрительная, тактильная сенсорные системы. Исходя из того, что дети с ЗПР склонны к быстрому утомлению, основную часть коррекционных игр проводили в первую половину дня. Для профилактики утомления проводили физкультурные минутки, дозировали время проведения разных видов игр. Исходя из того, что дети с ЗПР часто отвлекаются от выполнения поставленной задачи, мы исключили посторонние раздражители: выкладывали перед ребенком те материалы, которые необходимы для проведения игры, индивидуально проводили игровую коррекцию с соблюдением тишины в группе.

Мы подобрали и объединили дидактические игры для психолого-педагогического сопровождения в ходе коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Далее составили таблицу 10.А., в которой соотнесли показатели развития памяти и дидактические игры, способствующие коррекции данных показателей у детей с ЗПР, а также указали, цель, оборудование и ход игры (Приложение 3).

Для формирования умений работать по памяти, по образцу мы подобрали такие игры: «Собери улитку по образцу», «Собери робота», «Клоун-жонглёр», «Шарики», «Точки и квадраты», «Эмоциональные кубики», «Волшебная тыква», «Звериная лесенка», «Золотая осень».

Для развития зрительной памяти: «Запомни картинку», «Что пропало?», «Рисуем на память узоры», «Квадратик, треугольник, круг», «Геометрические бусы», «Интересные зверушки», «Что изменилось?», «Что добавилось?», «Чем отличаются?», «Повтори за мной действия», «Ответь на вопросы».

Для развития слуховой памяти: «Волшебные звуки», «Постучи, как я», «Ушки на макушки», «Запомни слова», «Восстанови пропущенное слово», «Слушай и выполняй», «Веселые рисунки», «Магазин», «Мы ходили в зоопарк», «Бесконечная фраза».

Для развития логической памяти: «Перепутанные сказки», «Лишнее слово», «Цветные слова», «Запомни пары», «Чей силуэт?», «Идем за

покупками», «Запомни слова по картинке», «Нарисуй сам», «Рисуем схему предложения», «Запомни стихотворение с помощью картинок», «Рассказ по рисункам».

Для увеличения объема памяти: «Запоминаем вместе», «Снежный ком», «Цифровая пирамида», «Каскад слов», «Запомни и нарисуй», «Веселые таблицы», «Зимнее мемори», «День, ночь», «Цифровой код», «Сколько кубик показал, столько я и слов назвал».

Таким образом, мы разработали комплекс дидактических игр, которые по нашей гипотезе (развитие памяти старших дошкольников с ЗПР с использованием дидактических игр, как средство коррекции памяти будет эффективным, если учитывать уровень развития каждого ребенка, соблюдать условия по организации коррекционной работы, выстраивать занятия в соответствии с определенной тематикой и использовать комплекс дидактических игр) должен сделать эффективным развитие памяти старших дошкольников с ЗПР, если использовать дидактические игры, как средство коррекции памяти.

3.4. Анализ результатов экспериментальной работы

С целью оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения развития памяти старших дошкольников с задержкой психического развития нами был проведён контрольный эксперимент в той же группе старших дошкольников.

В доказательство нашей гипотезы, была проведена повторная диагностика памяти старших дошкольников с задержкой психического развития.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников определялась по критерию: сравнение уровня развития памяти у старших дошкольников на этапе констатирующего и контрольного

эксперимента. Контрольный эксперимент проводился по тем же диагностическим параметрам, что и на констатирующем этапе.

Рассмотрим полученные результаты по каждой методике.

Методика №1 «Построй из палочек» определяющая уровень развитие умений работать по памяти, по образцу, конструктивных способностей у ребенка в ходе контрольного эксперимента позволила определить, что Ксения А. и Женя Г. успешно справились с этим заданием и набрали максимальное количество баллов. Оба ребенка поняли задание после первого предъявления и построили лесенку по памяти, после первого показа образца.

Роберт В. также улучшили свой результат. Ребенок на контрольном эксперименте был заинтересован в выполнении данного задания, в отличие от констатирующего эксперимента. Он не отвлекался на посторонние предметы. Сразу понял цель и задание, взял счетные палочки в руки и ждал пока ему покажут образец. По памяти Роберт В. разложить полностью не смог, построил только две лесенки из пяти. После предъявления образца еще раз он посчитал сколько есть лесенок, и смог продолжить построение лесенки.

Данил П. повысил свой результат с одного балла до двух. Ребенок снова понял задание, но разложить по памяти и по образцу не смог, только после обучения смог построить все лесенки. Данил П. очень замкнутый ребенок, на контакт шел на всех занятиях тяжело.

Саша В. в ходе контрольного эксперимента показал такой же результат (три балла), но после предъявленного задания не стал сидеть несколько минут и думать, а сразу начал строить лесенку, однако, по памяти построить не удалось, так как в коридоре проходила группа на другое занятие, что отвлекло Сашу В. и он забыл сколько лесенок было на образце. После еще одного предъявления образца смог закончить свою лесенку.

Маргарита К. также, как и Саша В., в ходе контрольного эксперимента показала такой же результат (два балла). Девочка поняла задание, но по с первого раза не запомнила картинку, после повторного показала, она забыла

в какую сторону строиться лесенка и сколько всего ступенек. После обучения ребенок смог выполнить задание.

Методика №2 «Запоминание двух групп слов» позволила определить особенности слуховой памяти, скорость и объем слухоречевого запоминания и возможность удержания порядка предъявляемого материала.

В ходе контрольного эксперимента данной диагностики все участники повысили свой результат.

Так, Данил П. смог повторить первую группу слов после трех повторений, правильная последовательность была нарушена, слова «Мяч» и «Стол». После предъявления второй группы слов Данил П. вспомнил четыре слова первой группы и смог назвать слова второй группы после трех предъявлений. После тридцати минут Данил П. «потерял» четыре слова из восьми слов, что составило 50%, что гораздо ниже, чем до коррекционных занятий.

Роберт В. улучшил свой результат до пяти баллов. Из первой группы Роберт В. запомнил четыре слова, три воспроизвел в правильной последовательности: «Гриб», «Кот», «Рисунок». Из второй группы ребенок воспроизвел все слова после первого повторения, но нарушил последовательность одного слова. Через тридцать минут из семи слов в памяти Роберта В. осталось пять слов, то есть «потерял» два слова, что составило 25%, в то время как на констатирующем эксперименте «потеря» оставила 75% слов.

Саша В. запомнил все слова первой группы и назвал их в последовательности с одной ошибкой для этого ему потребовалось четыре повторения, слова второй группы также были названы все, но последовательность данной группы была нарушена. Ребенок перепутал слова «Щетка» и «Иголка». Саша В. улучшил свой результат на два балла. Через тридцать минут ребенок «потерял» два слова из представленных, что составило 25%.

Ксения А. показала в данной методике лучший результат, она увеличила свои баллы, и набрала пятнадцать баллов. Ксения А. Смогла запомнить слова первой группы, правильно назвала последовательность и ей потребовалось одно повторение. Также, Ксении А. удалось запомнить все слова второй группы и назвать их в правильной последовательности. Через тридцать минут Ксения А. «потеряла» одно слова «Рисунок», что составило 12,5%.

Женя Г. смог запомнить все слова двух групп, и также называл их в правильной последовательности, но для этого ему понадобилось три повторения. «Потеря» составила два слова из восьми, что составляет 25%.

Маргарита К. улучшила свой результат на три балла. На контрольном эксперименте девочке удалось запомнить все слова первой группы, но назвать в правильной последовательности только два. Из второй группы она запомнила два слова и последовательность их была не нарушена. Через тридцать минут «потеря» составила 29%, что значит забылись два слова из семи.

Методика №3 Методика «Исследование понимания инструкции и цели» направленная на выявление особенностей логической памяти, способность устанавливать опосредованные связи и пользоваться ими при воспроизведении.

На этапе контрольного эксперимента дети показали результаты выше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Данил П. смог запомнить три слова «Зубы», «Лес», «Зима», из данных слов он смог составить только две связи «Зима и Снеговик», «Зубы и Паста».

Роберт В. при предъявлении слов смог запомнить четыре слова «Игра», «Лес», «Зима» и «Зубы», в ходе установлений связи ребенок сразу нашел пару к словам «Зубы и Зубная паста», «Игра и Пирамидка», а для слова «Зима» ребенок долго искал снег или снежинку. Но после наводящего вопроса «Что можно слепить из снега?», ребенок почти сразу понял, что к слову «Зима» подходит слово «Снеговик». Таким образом, ребенку удалось набрать семь баллов.

Саша В. также улучшил свой результат, с шести баллов повысил до восьми баллов. Данные баллы ребенок получил за четыре слова и четыре опосредованные связи. Так, Саша В. запомнил слова «Зубы», «Игра», «Лес» и «Зима». Для слова «Зима» ребенок сразу нашел картинку «Снеговика», для слова «Лес» картинку «Сосна». Для остальных слов Саша В. выбирал картинки и только через несколько минут он сопоставил, что для слова «Игра» подходит «Пирамидка», а для слова «Зубы» подходит «Зубная паста». Для слова «Зубы» ребенок искал зубную щетку, а для слова «Игра» - мяч.

Ксения А. запомнила пять слов и установила пять взаимосвязей. Для картинки «Слива» ребенок не смог вспомнить слово «Компот». Однако, девочка пробовала придумать свою связь и была близка к правильному слову «Компот», ее предположение было слово «Варенье».

Женя Г. установил четыре опосредованных связи, так как запомнил четыре слова «Работа», «Зубы», «Игра», «Лес». Он с легкостью смог найти картинки для данных слов.

Маргарита К. смогла повысить свой результат до семи баллов благодаря тому, что запомнила четыре слова и установила три опосредованных связи. Для четвертого запомнившегося слова «Зима» ребенок не смог найти картинку, также, как и Роберт В., девочка придумала свою картинку «Снежинка» и даже нарисовала свою собственную картинку.

Методика №4 для определения объема памяти.

Данил П. в ходе контрольного эксперимента получил семь баллов, так как смог воспроизвести без ошибок квадратики № 1, 2, 3. В квадрате №3 самое большое количество точек без ошибок, четыре штуки. Также Данил П. пробовал восстановить квадрат под номером №4, но допустил в нем две ошибки.

Роберт В. на этапе контрольного эксперимента получил шесть баллов, что на два балла выше, чем на констатирующем. Он без ошибок воспроизвел квадраты №1, 2. Также Роберт В. частично запомнил точки в других квадратах №3, 4, 5.

Саша В. смог восстановить пять точек и получить девять баллов. Без ошибок ребенок смог расставить точки в квадратах №1, 2, 3, 4. Однако, дальше Саша В. даже не стал пробовать расставлять точки в других квадратах, сказав, что не помнит.

Ксения А. на этапе контрольного эксперимента смогла восстановить квадрат №6 с семью точками.

Женя Г. еще на этапе констатирующего эксперимента смог набрать десять баллов, так как восстановил без ошибок шесть точек. На этапе контрольного эксперимента он смог восстановить семь точек в квадрате №6, тем самым также набрал десять баллов.

Маргарита К. также, как и все остальные участники эксперимента улучшила свой результат. Она восстановила без ошибок три точки в квадрате №2, также без ошибок восстановила квадрат № 1. Девочка попробовала восстановить квадрат № 3, 4, но допустила ошибки.

Методика №5, направленная на изучения зрительной памяти.

Данил П. на этапе контрольного эксперимента повысил свой балл до двух. Он полностью смог нарисовать основную картину, а также какие-то детали, но не полностью воспроизвел их.

Роберт В. нарисовал только части картины, но ее основную часть – ракету вспомнить не смог, так как самым важным он посчитал луну и звезды, сделав на это акцент.

Саша В. дорисовал основную часть картины – ракету, но детали, такие как звезды, окна у ракеты смог только с ошибками. Вместо трех окон он нарисовал два, а вместо звезды нарисовал круг.

Ксения А. и Женя Г. нарисовали картину полностью и получили по три балла. Ксения А. после того, как прорисовала все до мельчайших подробностей, начала раскрашивать картинку старательно и аккуратно.

Работа Жени Г. тоже отличалась большей аккуратностью, он дорисовал кратеры вулканов, которых не доставало на незаконченном рисунке.

Таким образом, из описания качественных результатов уже можно заметить динамику улучшения памяти старших дошкольников с задержкой психического развития после коррекционных занятий с применением игровой деятельности.

Повторное обследование памяти старших дошкольников позволило получить данные, отражённые в Таблице 11.

Таблица 11-Суммарное количество баллов проводимых методик на этапе контрольного эксперимента

№ Методики/ Имя ребенка	№1	№2	№3	№4	№5	Итого конст.Э.	Итого контр.Э
Данил П.	2	4	5	7	2	9	20
Роберт В.	3	5	7	6	1	13	22
Саша В.	3	11	8	9	2	27	33
Ксения А.	4	15	10	10	3	36	42
Женя Г.	4	14	8	10	3	34	39
Маргарита К.	2	6	7	6	2	15	23

Высшая оценка 45- 40 баллов, соответствует высокому уровень всех видов памяти; 39-34 баллов –средний уровень; 33-27 баллов –ниже-среднего; 26-20 баллов –низкий уровень; 19-0 баллов –очень низкий.

Общая динамика диагностики памяти после контрольного эксперимента отражена на Рисунке 3.

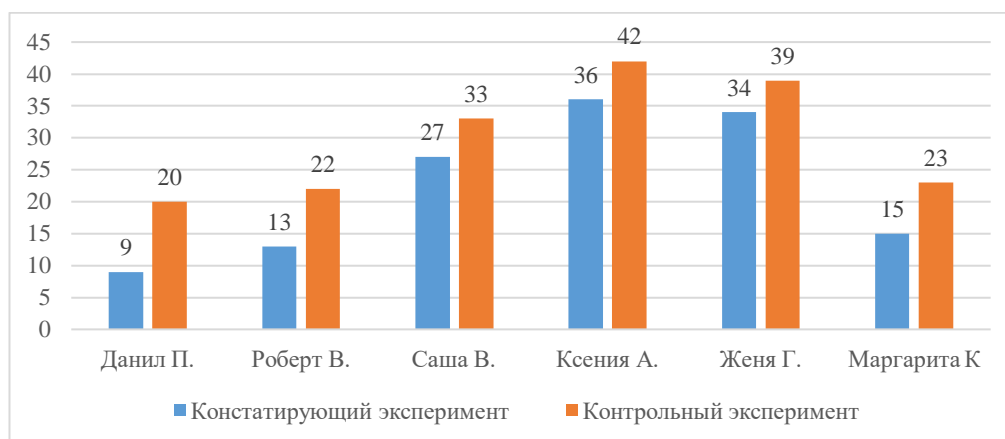
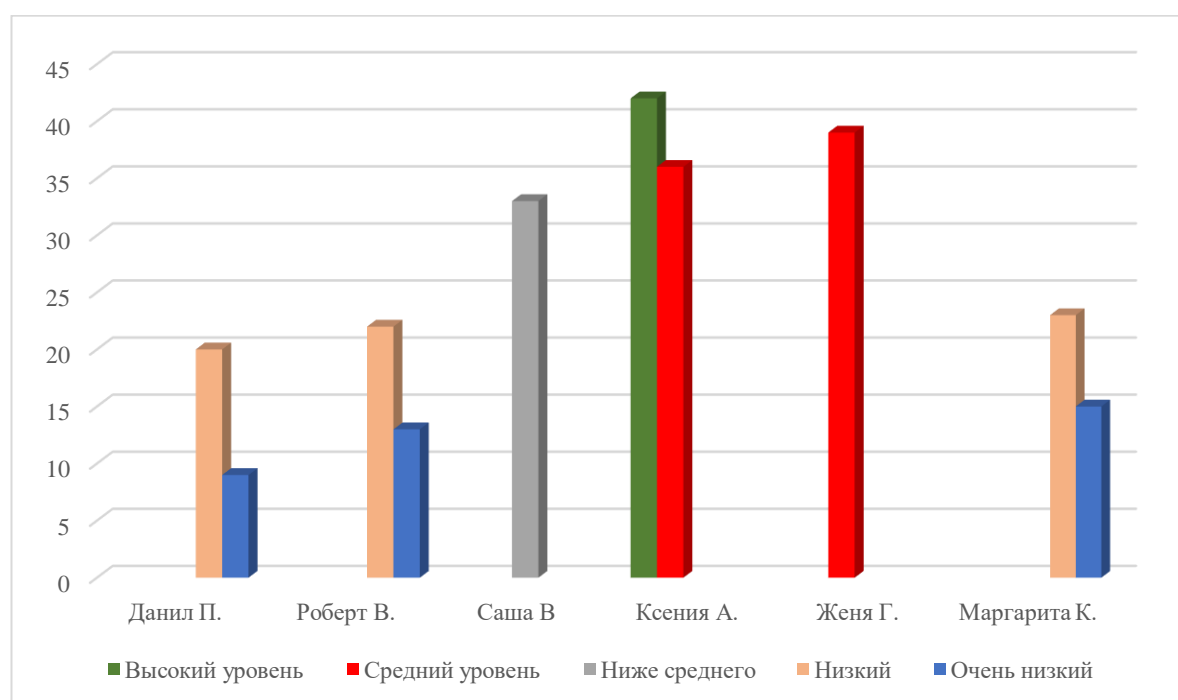


Рисунок 3– Сравнительная диаграмма уровня развития памяти старших дошкольников на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

Анализ данных, представленных на рисунке 3 показывает, что уровень развития памяти старших дошкольников на этапе контрольного эксперимента выше, чем на этапе констатирующего у всех участников исследования. А именно, на начало эксперимента все учащиеся имели уровень развития памяти ниже, в то время как на этапе контрольного эксперимента мы фиксируем у одного человека (Ксении А) наличие высокого уровня развития памяти. У трех дошкольников (Данила П., Роберта В., Маргариты К.) уровень развития памяти низкий . У остальных показатели остались на прежнем –уровне, однако, стоит заметить, что количественная оценка у данных дошкольников стала выше, чем была в начале.

На рисунке 4 представим уровень развития памяти по каждому ребенку.



Первая шкала результаты после эксперимента, вторая шкала результаты до эксперимента

Рисунок 4 -Результаты диагностики, уровень развития памяти после эксперимента, в сравнении с результатами до эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод, что проводимое психолого-педагогическое сопровождение развития памяти старших дошкольников с

задержкой психического развития через игровую деятельность является условием повышения качества и эффективности коррекционной работы. Следовательно, гипотеза исследования подтверждается.

Вывод по главе 3

В третьей главе нашего исследования была проведена экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению памяти старших дошкольников с задержкой психического развития через игровую деятельность, а именно дидактическую игру.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение уровня развития памяти и уровня объема памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Эксперимент проводился на базе МКДОУ «ДС №25» «Сказка». Для изучения уровня развития памяти старших дошкольников мы использовали методики обследования развития зрительной (С.Д.Забрамной, О.В.Боровик), слухоречевой (Н.Я.Семаго и М.М.Семаго), логической памяти (С.Д.Забрамной), а также умение работать по памяти, по образцу (Е.А.Стребелевой), и объема памяти (С.Д. Забрамной, О.В.Боровик), которые, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты развития памяти.

В результате исследования было выявлено, что старшие дошкольники, имеющие нарушение в развитии памяти, обусловленное задержкой психического развития, нуждаются в коррекции памяти, так как развитие памяти обследуемых дошкольников было на низком уровне.

Развитие и коррекция памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития требует психолого-педагогического сопровождения, где каждый педагог имеет свою психолого-педагогическую роль: взаимодействие всех участников образовательного процесса, введение разных форм взаимодействия между специалистами образовательной организации и родителями дошкольников. Педагоги оказывают психолого-педагогическое сопровождение в рамках дошкольной образовательной организации, тем самым помогая ребенку и его родителям пройти коррекционно-развивающий путь, а также улучшить состояние памяти в целом.

Также были описаны условия для коррекции памяти в дошкольном образовательном учреждении, а также создано и реализовано на практике содержание коррекционной работы для психолого-педагогического сопровождения развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития через игровую деятельность.

В ходе контрольного эксперимента была доказана эффективность проделанной работы.

Заключение

В процессе научного исследования мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Анализ научной литературы позволил выделить, что память представляет собой важный психический процесс, связанный с запоминанием и применением информации. Для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития характерны недостаточный объем зрительной и слуховой памяти. Необходимо также выделить проблему произвольного и непроизвольного запоминания, поскольку дети с задержкой психического развития запоминают только то, что вызывает у них эмоциональную реакцию. При этом необходимо отметить искажение прочности запоминания и неспособности точно воспроизводить полученную информацию, поскольку дети дошкольного возраста с задержкой психического развития плохо перерабатывают полученную информацию и в последующем не применяют ее.

Основываясь на научную литературу, мы дали психолого-медико-педагогическую характеристику старших дошкольников с задержкой психического развития, описали особенности развития памяти. Нами были рассмотрены методики исследования развития зрительной (С.Д.Забрамной, О.В.Боровик), слухоречевой (Н.Я.Семаго и М.М.Семаго), логической памяти (С.Д.Забрамной), а также умение работать по памяти, по образцу (Е.А.Стребелевой), и объема памяти (С.Д. Забрамной, О.В.Боровик). Мы провели обзор коррекционных методик по преодолению, развитию и коррекции памяти дошкольников.

Представленные проблемы развития памяти у детей 6-7 лет с задержкой психического развития отражают необходимость проведения коррекционной работы, которая представляет собой процесс изменения состояния психических процессов различными методами и приемами работы.

В игровой коррекции основной акцент делается на использовании игры как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста.

Игровая деятельность, а именно дидактическая игра, рассматривалась как форма психолого-педагогического сопровождения по развитию памяти старших дошкольников с задержкой психического развития, основанная на деятельностном подходе, использовании механизма влияния на психическое развитие ребенка игры как ведущей деятельности для устранения нарушений в развитии памяти, ее свойств, формировании рациональных приемов запоминания информации, которые позволяют добиться стойкого мнемического эффекта.

С дошкольниками был проведен констатирующий эксперимент, показавший, что старшие дошкольники, имеющие нарушение в развитии памяти, обусловленное задержкой психического развития, нуждаются в коррекции памяти, так как развитие памяти обследуемых дошкольников было на низком уровне.

Развитие памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития происходило посредством психолого-педагогического сопровождения – путём комплексного воздействия и взаимодействия всех участников образовательного процесса: учителя- дефектолог, воспитатель, педагог-психолог, при осуществлении обучения родителей приемам игровой коррекции нарушений памяти у детей.

Нами были описаны условия для коррекции памяти в дошкольном образовательном учреждении, а также создано и реализовано на практике содержание коррекционной работы для психолого-педагогического сопровождения развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития через игровую деятельность.

В ходе проведенного исследования были решены задачи, поставленные в соответствие с целью исследования. Анализ количественных и качественных данных диагностики показал, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Доказана эффективность проделанной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / В. Н. Аванесова ; – Москва : Просвещение, 2001. – 176 с.
2. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова. – Москва : Эко, 2001. – 69 с.
3. Анастаси А. Р. Психологическое тестирование / А. Р. Анастаси, С. П. Урбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 238 с.
4. Астапов В. М. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития : учеб. пособие / В. М. Астапов. – Москва : Международная педагогическая академия, 2005. — 264с. – ISBN 978-5-9770-0531-9.
5. Бардиер Г. Л. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Л. Бардиер, И. Х. Ромазан, Т. В. Чередникова ; – Кишинев : Вирт, 1993. – 96с. – ISBN 5-85091-019-0.
6. Баринова Д.М. Нарушение моторной памяти у детей среднего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости / Д.М. Баринова // Психическое здоровье детей страны – будущее здоровье нации. Сборник материалов Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии / ред. Е. В. Макушина. – Ярославль, 2016. – С. 52-53.
7. Бауэр Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов : дис. ... доктора псих. Наук : 19.00.07 / Бауэр Елена Анатольевна ; науч. рук Т. М. Сорокина ; – Нижний Новгород, 2012. – 59с.
8. Битянова М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – Москва : Сентябрь, 2000. – 127с. – ISBN 5-88753-015-4

9. Битянова М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение на этапе перехода из начальной школы в среднее звено / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2001. – № 33. – С. 53-55
10. Борякова Н. Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР / Н.Ю. Борякова // Коррекционная педагогика. – 2003. – №2. – С. 33- 43.
11. Борякова, Н. Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы / Н. Ю. Борякова, Т. И. Дубровина, О. С. Орлова // Специальное образование. – 2013. - № 2. – С. 5-11.
12. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва : Просвещение, 2004. – 349 с. – ISBN 210-0-01305-874-1.
13. Бруннер Е. Ю. Ведущие виды запоминаний детей 6-7 лет. / Е.Ю. Бруннер, А.Н. Дробноход // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 47-1. – С. 274-280.
14. Букатов, В. М. Педагогические тайнства дидактических игр / В М. Букатов. – Москва : Флинт, 2001 – 196 с. – ISBN 5-89502-344-4
15. Бурлачук, Л. Ф. Справочник по психодиагностике / Л Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 528 с. ISBN 5-88782-336-4
16. Бухановский А. О. Общая психопатология: Пособие для врачей / А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е.Литвак; . – 2-е изд., перераб. – Ростов на Дону : Изд-во ЛРНЦ Феникс, 2000. – 416 с.
17. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика / Л. А. Венгер. – Москва : Генезис, 2001. – 425 с. – ISBN 5-98563-066-8
18. Велиева С. В. Формы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексного сопровождения / С.В. Велиева // Педагогика. 2017. – № 3. – С. 50 – 58.
19. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 2000. – 176 с. –ISBN 5-09-001129-X

20. Виноградова О. С. Гиппокамп и память / О.С. Виноградова. – Москва : Наука, 1975. – 332 с.
21. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. Москва : Просвещение, 1984. – 342 с.
22. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1973. – 175 с.
23. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62-68.
24. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте/ Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — Москва, – 1979. — С. 161-168.
25. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 467 с.
26. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – 2-е изд., перераб. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
27. Грабенко Т. Н. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры: методическое пособие для педагогов, психологов и родителей / Т. Н. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004. – 64 с.
28. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступень / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 18-22.
29. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография/ В.В.Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 544 с.

30. Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Н. А. Деревянкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.
31. Дубровина Т. И. Диагностика памяти в системе коррекционно – развивающего обучения у детей с ЗПР / Т. И. Дубровина // Логопедия. – 2007. – № 2 – С. 64–69.
32. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – Москва : Педагогика, 1973. – 150 с.
33. Егорова, Т. В. Своеобразие мыслительной деятельности / Т. В. Егорова // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И.Лубовского, Н. А. Цыпиной. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 70-106.
34. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности. Дети с ЗПР / Г. И. Жаренкова. – Москва : Педагогика, 1984. - С.135-151.
35. Жиринова Л.Ф. Развиваем память детей / Л. Ф. Жиринова // Ребенок в детском саду. – 2010. – №6. – С.20– 38.
36. Жуковская Р. И. Воспитание ребёнка в игре / Р.И. Жуковская. – Москва, 1963. – 305 с.
37. Забрамная С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика : пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – Москва : Владос, 2003. – 32 с.
38. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение; Владос, 1995.— 112 с.— ISBN 5-09-004905-X.

39. Закон «Об образовании» : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.: принят Государственной Думой 21 дек. 2012г. // одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. – 2012. –Ст.42.

40. Иванова В. А. К вопросу о развитии произвольной памяти у детей среднего дошкольного возраста / В. А. Иванова // Научные исследования: от теории к практике : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. Т. 1 / ред. О.Н. Широков. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – Т. 1, №2 (8). – С. 173-175. – ISSN 2413-3957.

41. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология : учебник / Б.Д. Карвасарский. – 3-е изд. / ред. Б.Д. Карвасарского. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 960 с.

42. Кежерадзе Е.Д. О значении символической игры в формировании репрезентации у детей / Е.Д. Кежерадзе // Психология и педагогика игры дошкольника / Е.Д. Кежерадзе. Москва : Просвещение, 1966. – С. 68–77.

43. Князева Т.Н. Из опыта работы по организации процесса усвоения знаний детьми в классах выравнивания / Т. Н. Князева // Дети с задержкой психического развития: Проблемы и практические решения. – 1991. – №4. – С.41 – 44.

44. Ковкова Т. Г. Специфика социальной работы с детьми с ОВЗ в стационарном учреждении / Т. Г. Ковкова, Ю. Н. Рюмина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – с. 192 – 196.

45. Короткова, Н. А. Предметно–пространственная среда детского сада: старший дошкольный возраст: пособие для воспитателей / Н. А. Короткова. – Москва : Линка–Пресс, 2015 – 96 с.

46. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Кузнецова, Л.И.Переслени, Л.И.Солнцева и др.; ред. Л.В.Кузнецовой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 479 с. – ISBN 978-5-7695-4819-2.

47. Лебединская К.С. Клиническая систематика ЗПП / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 407 – 412.

48. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 2 / А. Н. Леонтьев // Все для студента. – 1997. – №8. – С. 35- 38.

49. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев ; под редакцией и с предисловием Д. А. Леонтьева. – 5-е, испр. и доп. изд. – Москва : Смысл, 2020. – 526, [1] с. : ил., табл. – ISBN 978-5-89357-396-1

50. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти / А.Н. Леонтьев. — Москва, 1979. — 480с.

51. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций / А.Н. Леонтьев. – Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1931. – 278 с.

52. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. — Москва : Просвещение, 1974. — 368 с.

53. Лубовский, В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование. –2012. –№1. – С.78-95.

54. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – №5. – С.61–66.

55. Лук А. Н. Кратковременная, оперативная и длительная память / А.Н. Лук // Контуры эвристической психологии Сб. науч. Тр. Сер. «Информация. Наука. Общество» Центр науч.- информ. Исслед. По науке, образованию и технологиям. Москва : Кнорус, 2011. – С. 34-35.

56. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти; Ум мнемониста / А. Р. Лурия. — Москва : Изд-во Московского ун-та, 1968. — 88 с.

57. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти / А. Р. Лурия. – Москва : Педагогика, 1996. – 192 с.
58. Лутонян Н. Г. Динамика мнемической деятельности у детей с задержкой психического развития Т.2. / Н. Г. Лутонян // Тез. докл. IV Всесоюзных педагогических чтений. – Москва, 1976. – С.18-26.
59. Лутонян Н. Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с ЗПР / Н. Г. Лутонян // Дефектология. – 1997. – №3. – С. 23- 33.
60. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. Москва: Просвещение, 1977. – с.224.
61. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 592 с. – ISBN 978-5-459-01579-9.
62. Малышев А.В. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07 / Малышев Антон Владимирович ; науч. рук. Л. М. Семенюк ; – Нижний Новгород, 2013. – 365 с.
63. Мастюкова Е. М. Виды и причины отклонений в развитии студентов / Е. М. Мастюкова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития (хрестоматия). – Санкт-Петербург : Питер, 2002. –С.166–194.
64. Михайлова В.С. Развитие слухового вида памяти у первоклассников / В. С. Михайлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 61–65.
65. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. Д. Носова, А. А. Столяр. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008 — 376 с. – ISBN 978-5-89814-441-8.
66. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.Г. Зинченко. – Москва : АСТ, 2009. – 633 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.

67. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 420 с. – ISBN 5-7695-0408-0.

68. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития: учеб. пособие / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта: МПСИ, 2005. – 216с. – ISBN 978-5-89349-759-5.

69. Неверович Я. З. Развитие мышления у детей: учебник / Я. З. Неверович. – Санкт-Петербург : Нева, 2017. – 453 с.

70. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. / Р.С. Немов. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.1. – 304 с. – ISBN 978-5-305-00062-7.

71. Никитин Б. С. Развивающие игры / Б. С. Никитин. – Москва : Просвет, 2008. – 120 с.

72. Осипова В. Н. Возрастная физиология и психофизиология: учеб. пособие / В. Н. Осипова. – Москва : МГИнгУ, 2010. – 190 с. – ISBN 978-5-2760-1864-5.

73. Осухова Н. Г. Социально-психологическое сопровождение. Семья и личность в кризисной ситуации / Н. Г. Осухова // Психологический журнал. – 2013. – № 31. – С. 24–26.

74. Петровский А. В. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский М. Г. Ярошевский. – Ростов на Дону : Феникс, 1999. – 512 с. ISBN: 5-222-00239-X.

75. Плаксина Л. И. Понятийный аппарат в сфере дефектологических знаний: поиск нового или разрушение основ науки и практики специального образования / Л. И. Плаксина // Коррекционно-педагогическое образование. – 2017. – №1. – 7 с.

76. Подобед, В. Л. О своеобразии механической памяти детей с задержкой психического развития / В. Л. Подобед // VIII науч. Сессия по дефектологии и V Всесоюзные педагогические чтения. – Москва, 1979. – С.364-365.

77. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В. Л. Подобед // Дефектология. –1981. – №3. – С.17-26.

78. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во АН СССР, 1958. - 147 с.

79.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 720 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

80. Самойлова С. В. Особенности зрительного восприятия детей с задержкой психического развития / Самойлова С. В.// Специальная психология. – 2008. – № 1. – С. 22-25.

81. Семаго Н. Я. Методические рекомендации к "Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка" : [дошкольный и младший школьный возраст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. - 2-е изд. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 60 с. – ISBN 978-5-8112-2651-1

82. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Москва : Педагогика, 1990. – 96 с. – ISBN 5-7155-0249-7.

83. Смирнов А. А. О соотношении произвольной и произвольной памяти по данным узнавания и воспроизведения / А. А. Смирнов, А. Н. Шлычкова // Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 42-51.

84. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1966. – 423 с.

85. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

86. Соловьева С. Л. Медицинская психология: новейший справочник практического психолога / С. Л. Соловьева. – Москва : АСТ; Санкт-Петербург: Сова, 2006. – 575 с. – ISBN 5-17-039442-X.

87. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил.

альбома «Нагляд. Материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Просвещение, 2004. — 164 с. + Прил. (268. С. Ил.). — ISBN 5-09-012040-4.

88. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л. Г. Субботина // Сибирский психологический журнал. — 2007. — № 5. — С. 120–125.

89. Тарасова Н. А. Особенности образной памяти у детей дошкольного возраста с ЗПР / Н.А. Тарасова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации, материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях. М.: Кнорус, — 2017. — С. 175-176.

90. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова. — Екатеринбург : У-Фактория, 2003. — 235 с. — ISBN 5-94799-205-1.

91. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 192 с. — ISBN 978-5-91180-957-7.

92. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. — 5-е изд., стереотип. — Москва : Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с. — ISBN 5-7695-0149-9.

93. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. — Москва : Академия, 2014. — 799 с. — ISBN 978-5-93642-345-1.

94. Фазылова В. Б. Особенности зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / В. Б. Фазылова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и

выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 уч. год. Челябинск : ЧГМА, 2016. – С. 150-153.

95. Хомская, Е.Д. Нейропсихология : учеб. для студентов, обучающихся по направлению "Психология" и специальностям "Психология" и "Клиническая психология" / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – Москва : Питер, 2011. – 496 с. – ISBN 978-5-459-00730-5.

96. Черемошкина, Л. В. Мнемические способности детей 7-12 лет с задержкой психического развития / Черемошкина Л. В., Мурафа С. В. // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 34-44.

97. Черемошкина Л. В. Психология памяти / Л.В. Черемошкина. – Москва : Академия, 2015. – 368 с. – ISBN 5-7695-0924-4.

98. Чупров Л. Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / Леонид Федорович Чупров. – Москва : АПН СССР, 1988. – 27с.

99. Шамарина Е. В. Основы специальной педагогики и психологии / Е. В. Шамарина. – Москва : Книголюб, 2014. – 248 с.

100. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шапарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов на Дону : Изд-во Феникс, 2002. – 688 с. – ISBN 5-222-04892-6.

101. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития : метод. пособие / Шевченко С. Г., Тригер Р. Д., Капустина Г. М. – Москва : Школьная Пресса, 2003. – 96 с. – ISBN 5-9219-0309-4.

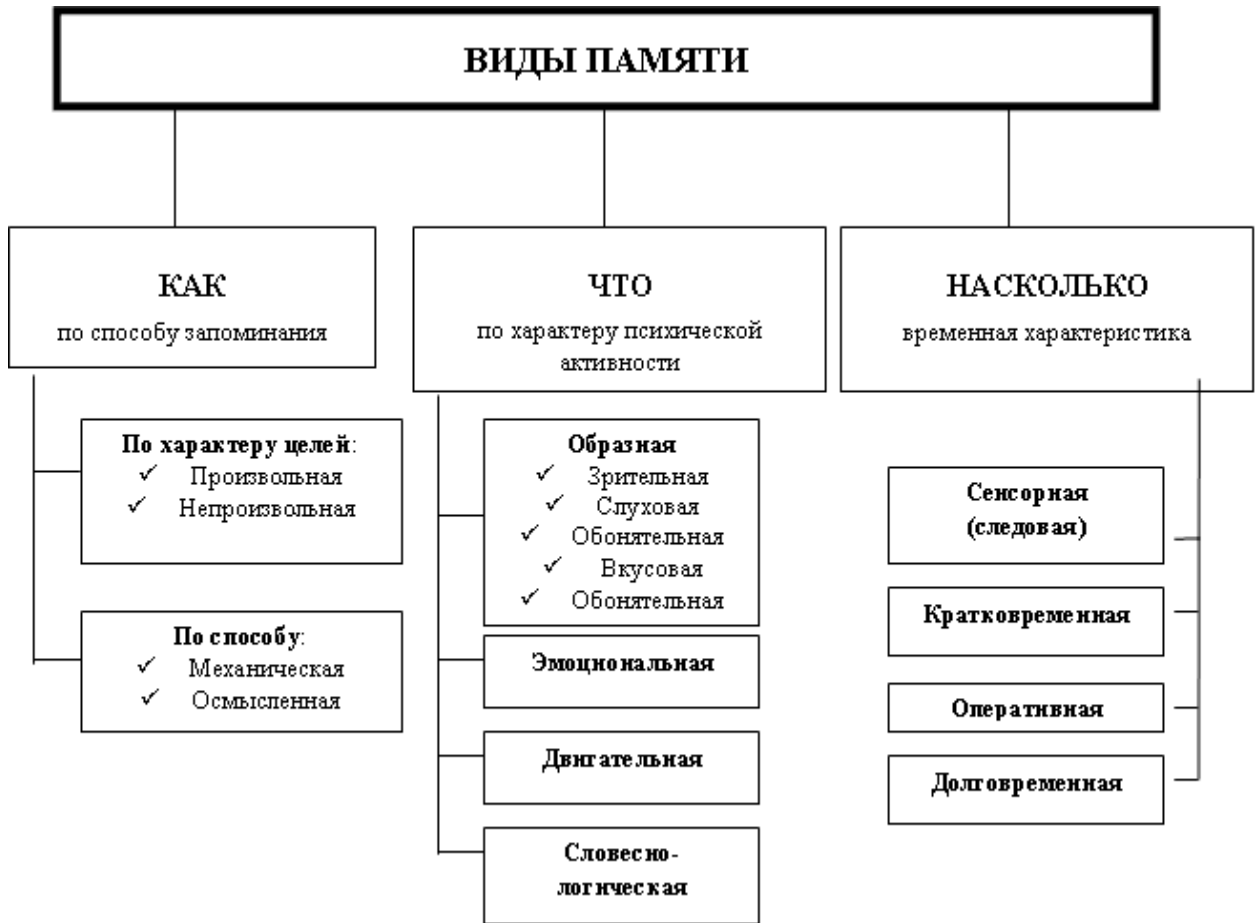
102. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова. – Санкт-Петербург : «Речь», 2003. – 240 с. – ISBN 5-9268-0172-9.

103. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 328 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

104. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 1999. – 360 с. – ISBN 5-691-00256-2.

Приложение 1

Схема видов памяти по разным критериям

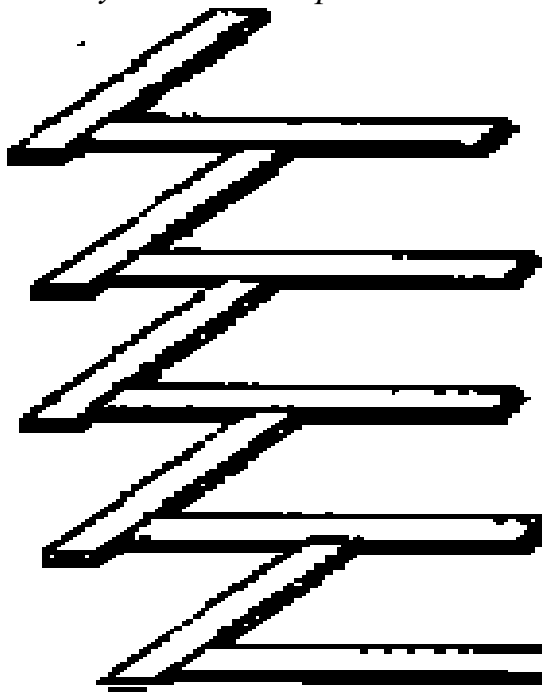


Приложение 2

Стимульный материал для проведения эксперимента

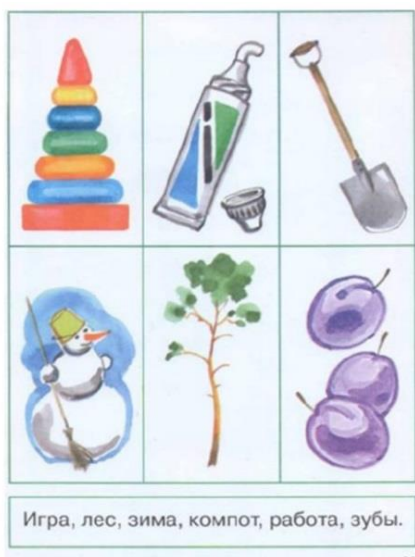
1. Методика Е.А. Стребелевой «Построй из палочек» (лесенка).

Стимульный материал:



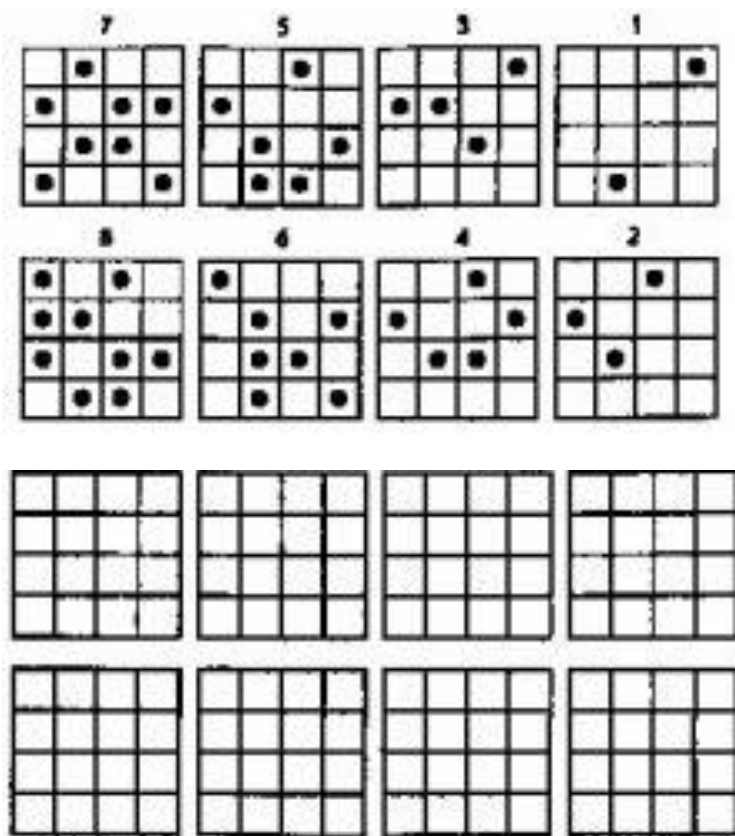
3. Методика «Исследование понимания инструкции и цели»
С.Д.Забрамной, О.В.Боровик.

Стимульный материал:



4. Тест «Запомни и расставь точки» С.Д.Забрамной, О.В.Боровик.

Стимульный материал:



5. Методика «Дорисуй картинку» С.Д.Забрамной, О.В.Боровик.
 Стимульный материал:

Постарайся запомнить все части
и детали ракеты.

Вспомни и дорисуй все части ракеты. Можно
начать рисовать снизу, а можно – сверху.



Приложение 3

Таблица 10.А. «Содержание психолого-педагогического сопровождения в ходе коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в игровой деятельности»

Вид памяти	Название дидактической игры	Цель	Оборудование	Ход игры
Умение работать по памяти, по образцу	«Собери улитку по образцу»	Цель: развивать умение работать по образцу, анализировать, сопоставлять; формировать зрительно-моторную память, закреплять название цветов, размер геометрических фигур.	Оборудование: Цветные кружочки разного размера, картинка улитки, шаблоны (образцы).	Ход игры: положите перед ребенком образцы готовых улиток, рассмотрите картинку, проговорите цвета, размеры кружков. Затем дайте ребенку запомнить картинку и последовательность кружков по цветам. Уберите шаблон, попросите ребенка сделать такую же улитку.
	«Собери робота»	Цель: развивать умение работать по образцу, анализировать, сопоставлять; формировать зрительно-моторную память.	Оборудование: шаблоны (картинки) собранных роботов, разрезанные части тела роботов.	Ход игры: положите перед ребенком образцы готовых роботов, дайте ребенку запомнить картинку. Уберите шаблон, попросите ребенка сделать такого же робота. Если занятие проводится в группе, можно организовать игру в виде лото на четырех человек. Тогда детям нужно выдать по картинке с образцами. Ведущий достает и показывает по одной детали, кто первый найдет у себя эту деталь и поднимет руку, тому отдаем (при условии, что выбор правильный). Кто первый соберет своих роботов, тот победил. Сопроводить игру можно рассказом о роботах, о возможностях современных роботов.

«Клоун-жонглер»	Цель: развивать умение работать по образцу, анализировать, сопоставлять; формировать зрительно-моторную память, закреплять название цветов.	Оборудование: шаблоны клоуна-жонглера, картинка клоуна с пустыми шарами; или пластилин, или помпоны, или кружки из бумаги.	Ход игры: положите перед ребёнком шаблон с клоуном и серыми кружками и одну карточку-образец. Дайте ребёнку пластилин или помпоны нужных цветов. Попросите запомнить правильное расположение разноцветных мячиков. Переверните маленькую карточку и предложите ребёнку выложить на шаблоне мячики для клоуна так же, как было на шаблоне.
«Шарики»	Цель: развивать умение работать по образцу, зрительную память, мелкую моторику рук, внимательность	Оборудование: 5 шариков разных цветов, 7 крышечек (5 белых, 2 желтых), 5 одноразовых картонных стаканчика, карточки-образцы.	Ход игр: Перед проведением игры наклейте желтые крышечки на два бумажных прямоугольника, и склейте между собой по ширине. Стаканчики приклейте на картонный квадрат в разных его частях. Чтобы шарики не укатывались со стола, положите их на белые крышечки. Предложите ребенку поиграть с мячиками, назовите их цвета, потренируйтесь ставить шарики на стаканчики с помощью бумажных прямоугольников с крышками. Покажите ребенку карточку-образец, ребенок должен запомнить его. Затем переверните (уберите) карточку. Ребенок должен также расставить шарики на стаканчики, как было показано в образце.
«Звериная лесенка»	Цель: развивать умение работать по образцу, зрительную память, мелкую моторику рук, внимательность, понимание очередности и последовательности, закреплять название животных.	Оборудование: картинка-образец, вырезанные животные, лесенка.	Ход игры: Взрослый раскладывает перед ребенком вырезанных животных, вспоминают их названия. Показывает ребенку образец, просит запомнить его. А затем также посадить зверушек на лесенке.

«Точки и квадраты»	Цель: развивать умение работать по образцу, зрительную память, мелкую моторику рук, внимательность, понимание очередности и последовательности.	Оборудование: картинка-образец, картон, бродсы (4 штуки), маленькие квадратики с точкой и разделением на 4 квадрата	Ход игры: Перед началом игры возьмите картон, сделайте в нем четыре отверстия на одинаковом расстоянии, вырежете маленькие квадратики с точкой. Бродсы приклейте на обратную сторону квадрата, чтобы он вращался. Просуньте квадратик в отверстие и закрепите. В начале игры покажите ребенку, что место расположения точки (вниз, вверх, правый, левый угол) можно менять, если вращать квадратик. Ребенок должен воспроизвести расположение квадратов с точками по образцу с самыми разными вариациями, которую вы ему показали на протяжении нескольких секунд, а потом спрятали.
«Эмоциональные кубики»	Цель: развивать умение работать по образцу, зрительную память, мелкую моторику рук, внимательность, подражать эмоциям.	Оборудование: 2 кубика смайлика (1-с выразительными глазами, 2-с мимикой губ и рта), картинки-образцы.	Ход игры: перед началом игры склейте кубик и наклейте на него эмоции глаз и рта. Вырежете картинку-образцы. Положите перед ребенком два кубика. Рассмотрите, что на кубиках нарисованы разные эмоции. Если поставить два кубика рядом получится выражение лица. Потренируйтесь собирать цельные эмоции. Затем покажите картинку-образец, ребенок должен запомнить выражение лица, а потом с помощью вращения собрать эту эмоцию по памяти.
«Звериная лесенка»	Цель: развивать умение работать по образцу, зрительную память, мелкую моторику рук, внимательность, понимание очередности и последовательности, закреплять название животных.	Оборудование: картинка-образец, вырезанные животные, лесенка.	Ход игры: Взрослый раскладывает перед ребенком вырезанных животных, вспоминают их названия. Показывает ребенку образец, просит запомнить его. А затем также посадить зверушек на лесенке.

	«Волшебная тыква»	Цель: развивать умение работать по образцу, зрительную память, мелкую моторику рук, внимательность, понимание очередности и последовательности, закреплять знания геометрических фигур.	Оборудование: фонарик, картинка-образец, вырезанные части лица в виде геометрических фигур, картинки тыквы (1 большая, 6 маленьких).	Ход игры: перед началом игры склейте лист с образцами и лист с маленькими тыквами. Вырежете склеенные тыквы и части лица (рот, нос, глаза). Включите фонарик. Положите перед ребенком 6 маленьких картинок тыквы. Покажите, что на картинке ничего не нарисовано, а если поставить на свет фонарика картинка появляется. Посмотрите каждую тыкву. Затем ребенок должен выбрать любую тыкву, проявить на ней рисунок, запомнить его и выложить на большой тыкве такую же мордочку.
	«Золотая осень»	Цель: развить у детей умение работать по образцу, зрительную память, умение внимательно рассматривать картинку и запоминать ее детали	Оборудование: картинки-образцы, разрезанные фрагменты цельной картинки.	Ход игры: педагог вместе с ребенком рассматривает сюжетную картинку, обсуждает кто и что изображено на картинке. Затем просит ребенка запомнить, где что изображено. Ребенок должен воспроизвести картинку по памяти. Если ребенок затрудняется создать такую же картинку, педагог может дать посмотреть еще раз. Для облегчения задания некоторые фрагменты картины можно не убирать. Для группового занятия детей можно объединить в пары, чтобы они вместе запоминали и раскладывали картинку.
Зрительная память	«Запомни картинку»	Цель: развить зрительную память, умение запоминать место заданных предметов.	Оборудование: 2 картинки: 1-ая картинка цельная с разными знакомыми ребенку предметами, 2-ая с некоторыми убранными предметами.	Ход игры: ребенку предлагается посмотреть на полную картинку в течении 2-х минут, затем дается вторая картинка, где нет некоторых предметов. Ребенок должен назвать недостающие предметы. Игру можно усложнять, убирая количество предметов.
	«Что пропало?»	Цель: развить зрительную память, умение запоминать количество и место нахождения	Оборудование: 3-4 картинки с хорошо знакомыми ребенку предметами или 3-4 игрушки.	Ход игры: педагог вместе с ребёнком рассматривает картинки (игрушки), затем раскладывает их на столе и просит запомнить, как они лежат друг за другом. Затем ребенок закрывает глаза, а взрослый убирает одну из картинок (игрушек) и выравнивает

		заданных предметов.		нарушенный ряд предметов. Ребенок должен вспомнить, какую картинку (или предмет) убрали, и показать, где он находился, а также рассказать, какой предмет убрали, употребляя соответствующий предлог. Например: «Не стало картинки с куклой». Игру можно усложнять, добавляя количество игрушек 5-6.
«Рисуем на память узоры»	Цель: развить зрительную память, мелкую моторику рук, пространственное восприятие.	Оборудование: два листа бумаги в клеточку, ручка.	Ход игры: на листе бумаги нарисовать узор. Предложить ребенку в течение 1 минуты посмотреть на этот узор и запомнить его. После этого узор убрать. Предложить ребенку воспроизвести его по памяти.	
«Квадратик, треугольник, круг»	Цель: развить зрительную память, пространственное восприятие; закрепить название геометрических фигур.	Оборудование: два квадрата. В первом нарисованы геометрические фигуры в разных местах (в правом нижнем, верхнем углу и т.д.). Второй квадрат пустой.	Ход игры: педагог вместе с ребенком рассматривает геометрические фигуры, вспоминают как они называются. Затем ребенку предлагается внимательно посмотреть на местоположение всех геометрических фигур и запомнить, где они находятся. Педагог убирает или закрывает листом бумаги заполненный квадрат (это может сделать сам ребенок), а ребенок должен в пустом квадрате воспроизвести все геометрические фигуры. Если ребенок затрудняется сделать задание с первого раза, можно посмотреть на пример еще раз.	
«Геометрические бусы»	Цель: развить зрительную память, внимание, мелкую моторику; закрепить название цветов и геометрических фигур.	Оборудование: геометрические бусы или картинки разноцветных геометрических фигур.	Ход игры: рассмотрите вместе с ребенком все геометрические фигуры, из которых состоят бусы, назовите их. Также обратите внимание на цвета. После того как вы вспомнили все фигуры и цвета, попросите ребёнка внимательно посмотреть из каких геометрических фигур сделаны бусы, в какой последовательности они расположены, какая последовательность цветов, а затем собрать такие же бусы. Сначала можно запоминать что-то одно, например, цвета, потом отдельно геометрические фигуры. Если ребенок успешно справляется с задачей, можно	

				усложнять задание, запоминая и цвета, и геометрические фигуры. Также можно усложнять количеством бусинок.
«Интересные зверушки»	Цель: развить зрительную память, внимание, мелкую моторику рук; закрепить название животных и цветов.	Оборудование: две сюжетные картинки с разными животными, общая картинка со всеми животными предыдущих картинок, желтый и зеленый карандаш.		Ход игры: Ребенок вместе с педагогом рассматривают две картинки, где изображены животные, вспоминают их название, обращают внимание на то, какого цвета рамка вокруг животных. Затем ребенок должен запомнить каждую группу животных, находящихся в рамке определенного цвета. После этого нужно соединить животных в группы карандашами того цвета, какого была рамка.
«Что изменилось?»	Цель: развить зрительную память и внимание детей, мелкую моторику рук, научить их запоминать последовательность картинок или детали сюжетной картинки.	Оборудование: одна сюжетная картинка с небольшим количеством героев и характеризующих их деталей, другая - похожая на нее, но с небольшими отличиями.		Ход игры: Ребенок внимательно рассматривает первую сюжетную картинку, стараясь запомнить в деталях предметы на ней. Затем эта картинка убирается, а ребенку предъявляется вторая. Рассмотрев ее, ребенок должен ответить на вопрос «Что изменилось?» по сравнению с первой и рассказать об этих отличиях подробно.
«Что добавилось?»	Цель: развить зрительную память, умение запоминать количество и место нахождения заданных предметов.	Оборудование: 6 картинки с хорошо знакомыми ребенку предметами или 6 игрушки.		Ход игры: рассмотрите картинки (игрушки). После рассматривания картинок (игрушек) взрослый раскладывает их на столе и просит запомнить их последовательность. Затем ребенок закрывает глаза, а взрослый незаметно добавляет какую-либо, не привлекающую особого внимания картинку (или игрушку). Ребенок должен назвать исходные картинки (игрушки) и определить лишнюю. Следует добиваться от ребенка полного ответа на вопрос. Например: «Слева от куклы прибавилась машинка (книжка, кубик и т. д.)».
«Чем отличаются?»	Цель: развить зрительную память и внимание детей, наблюдательность, научить их	Оборудование: пары похожих сюжетных картинок, которые отличаются друг от друга заметными		Ход игры: Ребенку показывается сначала одна картинка, затем после ее рассмотрения - другая, после чего он должен назвать по памяти отличия между ними. При

		внимательному рассматриванию похожих предметов и сравнению их по деталям, называть по памяти сходства и различия между ними.	отличиями в деталях (цвет, форма, количество, местоположение).	необходимости взрослый может помочь ребенку наводящими вопросами.
	«Повтори за мной действия»	Цель: развить у детей зрительную и двигательную память, мелкую моторику.	Оборудование: карточки с разными позами человека или животного	Ход игры: Вариант 1. Взрослый и ребенок стоят напротив друг друга. Взрослый показывает ребенку 5-6 движений, следующих сразу друг за другом, а ребенок должен запомнить их последовательность и самостоятельно повторить. Например: руки вверх - вперед - в стороны - на пояс - присесть; руки вперед, присесть - руки вверх, встать - руки на поясе, прыжок. Вариант 2. Взрослый показывает ребенку карточку с фигурами и предлагает внимательно их рассмотреть в течение 5-10 секунд и запомнить. Затем карточка убирается, а ребенок должен повторит увиденные фигуры в том же порядке, как на образце.
	«Ответь на вопросы»	Цель: развить у детей зрительную память, умение внимательно рассматривать картинку и запоминать ее детали	Оборудование: сюжетные картинки для рассматривания.	Ход игры: после рассматривания ребенком картинки взрослый ее убирает и задает вопросы по ее содержанию.
Слуховая память	«Волшебные звуки»	Цель: развивать слуховую память детей, внимание, закреплять произношение звуков.	Оборудование: не требуется	Ход игры: Взрослый в игровой форме предлагает детям прослушать цепочки звуков, а затем повторить их. Вариант 1: Педагог говорит «А-О-И?». Ребёнок повторяет цепочку: «А-О-И.» Вариант 2: проговаривая звук, детям предлагают нарисовать соответствующую букву перед собой так, как будто они рисуют на листе белой бумаги.
	«Постучи, как	Цель: развивать	Оборудование: не	Ход игры: Взрослый предлагает

я»	слуховое внимание и память детей, тренировать их в отстукивании заданного ритма по образцу взрослого.	требуется	ребенку прослушать несложный ритм, который он отстучит, и попробовать повторить его за ним, сохраняя количество, частоту и силу ударов. На начальном этапе формирования слуховой памяти количество ударов должно быть небольшое (3-4 удара).
«Ушки на макушки»	Цель: Развитие слухового внимания и неречевого слуха, внимательности.	Оборудование: стеклянный стакан, ложка, лист бумаги, деревянный кубик, пластиковый стаканчик.	Ход игры: Покажите ребёнку различные предметы (стеклянный стакан, ложка, лист бумаги, деревянный кубик, пластиковый стаканчик, пластиковая ложка или вилка и др.) продемонстрируйте, как они звучат, постучав ими друг о друга, прошуршав бумагой. Затем предложите ребёнку отвернуться и отгадать, какой предмет звучал?
«Запомни слова»	Цель: развивать слуховую память и внимание детей, расширить их словарный запас.	Оборудование: 5-7 слов (тарелка, щетка, автобус, сапог, иголка, стол, лимон).	Ход игры: Взрослый медленно и четко называет слова, знакомые ребёнку в этом возрасте и доступные ему для повторения слов. Играющие должны повторить их в том же порядке. Пропуск слов или их перестановка не допускаются. На начальном этапе для облегчения процесса запоминания подбираются слова, связанные по смыслу (например, лето, прогулка, купание, игра, мячик), затем абсолютно разные.
«Восстанови пропущенное слово»	Цель: развитие слуховой памяти, внимания.	Оборудование: ряд слов, не связанных между собой по смыслу.	Ход игры: Ребенку зачитываются 5 — 7 слов, не связанных между собой по смыслу: корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова. Затем ряд читается заново с пропуском одного из слов. Ребенок должен назвать пропущенное слово. Вариант задания: при повторном прочтении можно заменить одно слово другим (из одного семантического поля, например, корова — теленок; близким по звучанию, например, стол — стон); ребенок должен найти ошибку.
«Слушай и выполняй»	Цель: развивать слуховую память,	Оборудование: не требуется	Ход игры: взрослый называет и повторяет 1-2 раза несколько различных движений (например:

		координацию движения детей.		подпрыгнуть, присесть, 3 раза хлопнуть в ладоши, 3 раза топнуть ногой), не показывая их. Дети должны запомнить и воспроизвести движения в той же последовательности, в какой они были названы взрослым. Если занятие проводится в группе, то можно предложить детям, которые выполнили задания, диктовать движения.
«Веселые рисунки»	Цель: развить слуховую память, внимание, мелкую моторику.	Оборудование: небольшой рассказ на интересную тему, карандаши, лист бумаги.	Ход игры: педагог предлагает ребенку прослушать рассказ и нарисовать рисунок, точно отражающий его содержание. «В воскресенье слепил я трех замечательных снеговиков. Слепил их из комков снега. Один получился большой, другой - поменьше, а третий - совсем крохотный. Руки первого и второго - снежные комки, а у третьего - из сучков. Вместо носа вставлены морковки. Глаза из угольков». В случае затруднения педагог может прочитать текст еще раз, по мере рисования.	
«Магазин»	Цель: развивать слуховую память, словарный запас ребенка.	Оборудование: набор предметов (в зависимости от вида магазина: овощи, фрукты, игрушки и т.д.)	Ход игры: педагог отправляет ребенка в «магазин» и попросит запомнить все предметы, которые надо купить. Начинают с 1—2 предметов, постепенно увеличивая их количество до 5 —7. В этой игре полезно менять роли: и взрослый, и ребенок по очереди могут быть и дочкой (или сыном), и мамой (или папой), и продавцом, который сначала выслушивает заказ покупателя, а потом идет подбирать товар. Магазины могут быть разными: «Булочная», «Молоко», «Игрушки» и любые другие. Игру лучше проводить во время группового занятия.	
«Мы ходили в зоопарк»	Цель: развивать слуховую память, речь, закреплять название животных	Оборудование: не требуется	Ход игры: Педагог начинает: «Мы ходили в зоопарк и видели там слона». Продолжает первый ребенок: «Мы ходили в зоопарк и видели там слона и тигра». Следующий должен перечислить уже названных животных и назвать нового обитателя	

Логическая память

				зоопарка. Игра продолжается до тех пор, пока кто-нибудь из игроков не ошибется при повторении названий упомянутых ранее зверей. Игру лучше проводить на групповых занятиях.
	«Бесконечная фраза»	Цель: развивать слуховую память, внимание, фантазию, словарный запас.	Оборудование: не требуется.	Ход игры: педагог начинает рассказ: птица поет. Ребенок добавляет: птица поет песню. Вы: птица поет звонкую песню. И далее – чередуясь: птица поет звонкую песню о лете. На ветке птица поет звонкую песню о лете. На ветке березы птица поет звонкую песню о лете. На ветке раскидистой березы птица поет звонкую песню о лете. И так далее. Тема текста может быть различна, в зависимости от интересов ребенка.
	«Перепутанные сказки»	Цель: развивать логическую и смысловую память, словарный запас, закреплять название русских народных сказок.	Оборудование: картинки с перепутанными персонажами сказок.	Ход игры: педагог раскладывает картинки перед ребенком. Просит его посмотреть на них и сказать, что изображено на них неправильно. Если ребенок затрудняется в определении ошибки, можно напомнить ему название сказки. Для усложнения задания можно попросить ребенка вспомнить название сказок, а также пересказать их.
	«Лишнее слово»	Цель: развивать логическую память, речь, закреплять лексические группы слов.	Оборудование: группы слов, где одно слово лишнее.	Ход игры: Взрослый называет группу слов одной тематической группы (в начале 3-4 слова), одно из которых лишнее и не относится к тематической группе. Например, апельсин, банан, мяч, яблоко. Со временем игру можно усложнять, подбирая группы слов, в которых связь не столь очевидна.
	«Цветные слова»	Цель: развивать умения проводить ассоциации между цветом и словом, формой, цветом и словом в процессе запоминания.	Оборудование: Цветные карточки разной формы и картинки, которые подходят по форме и цвету (например, желтый овал-лимон).	Ход игры: Детям по одной предъявляются цветные карточки разной формы и одновременно произносятся слова, которые нужно запомнить к каждой карточке. Затем снова предъявляются карточки, а дети называют слова, которые они запомнили.
	«Запомни	Цель: развить	Оборудование:	Ход игры: картинки

пары»	зрительную, ассоциативную память детей, мелкую моторику, тренировать их в умении соотносить подходящие по смыслу предметы.	знакомые ребенку предметные картинки, из которых можно составить пары, подходящие друг другу по смыслу, карандаши.	перемешиваются и раскладываются на столе. Взрослый произносит слова к каждому из которых ребенок подбирает соответствующую картинку и подходящую ей по смыслу парную картинку. Затем педагог предлагает по картинке вспомнить вторую и нарисовать. Например: ваза - цветы, собака - ошейник, ключ - замок, тарелка - ложка и т. д. По мере тренировки взрослый может проводить игру на слух (без картинок), называя одно слово из пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе.
«Чей силуэт?»	Цель: развивать логическую память, закреплять группы слов.	Оборудование: картинки с изображением предмета и его силуэт.	Ход игры: Ребенку показывается силуэт предмета, он должен вспомнить и назвать что это за предмет. После чего производится проверка, сходится ли силуэт с изображением цельной картинке.
«Идем за покупками»	Цель: развивать логическую и зрительную память, словарный запас ребенка	Оборудование: картинка с изображением предметов и символов, связанных между собой по смыслу, карандаши.	Ход игры: Педагог кладет перед ребенком картинку, где изображены предметы и символы, которые помогут запомнить все представленные предметы. Ребенок должен рассказать, как связан предмет и символ. Например, «куртка и вешалка, потому что куртку можно повесить на вешалку». Затем запомнить какой символ относится, к какой картинке и соединить их. Для усложнения на картинке должны быть предметы, которые не были представлены в образце.
«Запомни слова по картинкам»	Цель: развивать ассоциативную память.	Оборудование: слова, не связанные по смыслу, картинки (наклейки), подходящие по смыслу к слову.	Ход игры: Взрослый выкладывает перед ребенком картинки (наклейки), затем называет слова. Ребенок должен из картинок найти ту, которая больше всего подходит к слову (для каждого ребенка это могут быть разные картинки). Затем ребенок должен запомнить свои ассоциации и назвать либо слова, опираясь на картинки, либо картинки, опираясь на слова.
«Нарисуй сам»	Цель: развивать ассоциативную	Оборудование: карандаши, слова,	Ход игры: Педагог предлагает ребенку самому нарисовать

		память, образное мышление.	знакомые для ребенка. (футбол, игрушка, компьютер, лето, велосипед)	картинку к слову, которая будет ассоциироваться у него со словом. Важно проследить, чтобы ребенок не изображал предмет подробно, а рисовал только схему (например, для слова «велосипед» можно нарисовать только колесо), поэтому первое слово сделайте с ребенком. На следующий день попросите ребенка назвать слова, к своим рисункам.
	«Рисуем схему предложения»	Цель: развивать ассоциативную память, образное мышление.	Оборудование: несложные словосочетания и небольшие предложения, карандаши.	Ход игры: взрослый предлагает ребенку посмотреть образец словосочетания и схемы (рисунка), которая подходит по смыслу к слову. Ребенок должен объяснить, как образовалась пара. Затем педагог обращает внимание, что рисунок нарисован в виде схемы, которую понимает каждый, и картинка не подробная. Затем предоставить другие словосочетания и предложения, чтобы ребенок сам нарисовал к ним схему.
	«Запомните стихотворение с помощью картинок».	Цель: развивать ассоциативную память, образное мышление.	Оборудование: небольшое стихотворение и картинки-схемы.	Ход игры: Педагог читает стихотворение, иллюстрируя каждую фразу картинками, просит детей запомнить. Затем он просто демонстрирует детям картинки, а дети рассказывают стихотворение.
	«Рассказ по рисункам»	Цель: развивать ассоциативную память, приемы осмысленного запоминания, воображение.	Оборудование: текст для запоминания, ассоциативные картинки.	Ход игры: Педагог читает текст несколько раз и показывает ребенку ассоциативные картинки. Ребенок должен, глядя на картинки, пересказать текст. Важно обратить внимание, что пересказывать дословно не надо, важно выделить самое главное, а рисунки в этом помогут. На следующий день показать ребенку только ассоциативные картинки, он должен снова его пересказать по картинкам.
Объем памяти	«Запоминаем вместе»	Цель: увеличивать объем памяти, развивать умение работать в группе, слушать окружающих.	Оборудование: не требуется	Ход игры: Один ребёнок называет какой-нибудь предмет. Второй повторяет его и добавляет своё слово. Третий ребёнок повторяет первые два слова и добавляет своё третье слово и т. д. Например: 1-й ребёнок говорит: «круг»

				2-й – «круг, ромб» 3-й – «круг, ромб, квадрат» Эту игру целесообразно повторять неоднократно
«Снежный ком»	Цель: увеличивать объем памяти, закрепить лексические темы, развивать словарный запас ребенка.	Оборудование: не требуется		Ход игры: Педагог начинает игру: «Я собираюсь варить суп и в кастрюлю налью воду. Следующий участник повторяет то, что уже сказали и добавляет что-то свое: «Я налью воду и положу мясо» и т.д. Также можно использовать другие фразы: «Я поеду отдыхать и в чемодан положу халат...» «У меня есть машина (кукла). У меня есть новая машина. У меня есть новая красивая машина».
«Цифровая пирамида»	Цель: увеличивать объема памяти, развивать зрительную память, закреплять название цифр.	Оборудование: пирамида из чисел		Ход игры: Покажите ребенку цифровой ряд, написанный на карточке, и попросите его повторить в той же последовательности эти цифры, затем увеличивайте этот ряд на одну цифру. После того, как ребенок ошибся, попробуйте научить его новому способу запоминания. Начните с того цифрового ряда, который ребенок уже не смог повторить. Для того чтобы легче запомнить каждую цифру, научите ребенка отыскивать какую-нибудь аналогию с соответствующим числом. Например, какое - то число совпадает с возрастом ребенка, какое - то - с номером квартиры и т.д. Теперь ему будет легче воспроизвести этот цифровой ряд. Продолжите подобную тренировку, но пусть ребенок сам пытается найти какие – либо аналогии для того, чтобы затем воспроизвести цифровой ряд.
«Каскад слов»	Цель: увеличивать объема памяти, развивать слуховую память.	Оборудование: два списка слов, представленный в виде конуса. Каждый последующий ряд слов увеличивается на одно слово.		Ход игры: попросите ребенка повторять за вами слова. Начинайте с одного слова, затем называйте два слова, ребенок повторяет обязательно в этой последовательности, три слова и т.д. (интервалы между словами - 1 секунда). Когда ребенок не сможет

				повторить определенный словесный ряд, зачитайте ему такое же количество слов, но других (для этого следует подготовить другой список слов). Если во второй попытке ребенок справился с этим словесным рядом, то переходите к следующему ряду, и так до тех пор, пока и во втором прочтении ребенок не сможет воспроизвести заданное количество слов. При неоднократном повторении игры объем памяти будет увеличиваться.
«Запомни и нарисуй»	Цель: увеличивать объем памяти, развивать зрительную, слуховую память, мелкую моторику рук.	Оборудование: карандаши, альбомный лист, ряд слов или картинок.	Ход игры: Игру важно проводить регулярно, предлагая детям на одно слово больше, чем в предыдущий раз. Вариант 1: Педагог предлагает детям 6 картинок. Время предъявления одной картинке – 3 секунды. Дети по очереди воспроизводят их в тетради. Вариант 2: Детям зачитываются 6. Задача детей запомнить слова, а затем зарисовать.	
«Веселые таблицы»	Цель: увеличивать объем памяти, развивать зрительную память.	Оборудование: таблица с картинками	Ход игры: Детям предъявляется таблица из 4 клеток с изображением в них различных предметов и предлагается запомнить эти предметы. Затем таблица убирается и предъявляется таблица из 9 клеток также с изображением различных предметов, среди которых есть предыдущие изображения. Задача детей назвать эти изображения. Затем предлагается рассмотреть и запомнить 9 изображений. Далее таблица убирается, а вместо неё предлагается таблица из 16 клеток. Задача детей назвать 9 изображений. По ходу игры важно увеличивать количество клеток и изображений.	
«Зимнее мемори»	Цель: увеличивать объем памяти, развивать зрительную память, мелкую	Оборудование: крышечки одного цвета, карточки с изображением одинаковых предметов.	Ход игры: Педагог предлагает ребенку карточку с изображением одинаковых предметов, но в разных последовательности. Ребенок должен найти под крышечками одинаковые	

		моторику рук.		изображения и убрать с них крышки, если ребенок ошибается, то он ставит крышечку обратно, и так до тех пор, пока не найдет нужное одинаковое изображение. Сначала предлагается 2 пары предметов, затем 4, 6, 8 и т.д.
«День, ночь»	Цель: увеличивать объем памяти, развивать зрительную память, пространственное восприятие, мышление.	Оборудование: доска, предметные картинки.		Ход игры: На доске 6-8 картинок. Детям предлагается запомнить изображения. По команде «Ночь!» дети закрывают глаза. Педагог переворачивает две картинки. Команда «День!» – дети открывают глаза и называют перевернутые картинки. После каждого «Дня» количество картинок увеличивается до тех пор, пока дети не начнут ошибаться. На следующий день рекомендуется начать с того количества, на котором дети ошиблись.
«Цифровой код»	Цель: увеличивать объем памяти, развивать мелкую моторику рук, закреплять графический облик цифр.	Оборудование: Картинка сейфа с открывающейся дверцей, панель цифр.		Ход игры: перед началом игры нужно приклеить картинку сейфа на лист белой бумаги по краям, затем вырезать картинку и прорезать так, чтобы дверь открывалась. Педагог в начале занятия говорит, что в сейфе спрятано что-то интересное и называет код «4-1-5-7-9» (повторить несколько раз). Затем педагог спрашивает у ребенка разные вопросы, после рассказа снова возвращаются к сейфу. Ребенок должен вспомнить код, который назвал педагог и нажать цифры на панели. Если код верный – сейф открывается. В качестве усложнения можно увеличивать время между проговариванием кода и вводом цифр, или называть более длинный код.
«Сколько кубик показал, столько я и слов назвал»	Цель: увеличивать объем памяти, расширять словарный запас.	Оборудование: игральные кости.		Ход игры: Взрослый предлагает ребёнку поиграть с волшебным кубиком. Он называет 6-ть слов, затем ребёнок кидает кубик, какое количество точек будет на кубике, столько слов ребёнок должен произнести. Для интереса можете продублировать названные слова

				предметами (только прикройте их платком). Если выпадет грань кубика с шестью точками и ребенок назовет все слова. В ходе усложнения и увеличения можно добавлять игральные кости и увеличивать количество слов.
--	--	--	--	---