



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

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

Психолого-педагогическое сопровождение развития процесса памяти у
детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического
развития в игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306-188 -2-1
Шарипова Евгения Вячеславовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильевна

Проверка на объем заимствований:
64,06 % авторского текста

Работа допущена к защите

«28» 06 2014 г. № 10
зав. кафедрой В.И.Михайлов
(название кафедры)
ФИО

Челябинск

2017 год

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы изучения процесса памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	10
1.1. Понятие память в психолого-педагогической литературе.....	10
1.2. Особенности развития памяти у дошкольников в онтогенезе.....	22
1.3. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	34
Вывод по 1 главе.....	43
Глава 2. Клинико-психолого-педагогические основы развития памяти у дошкольников с задержкой психического развития.....	46
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития.....	46
2.2. Особенности памяти дошкольников с задержкой психического развития	59
2.3. Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	67
2.4. Обзор коррекционных методик по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	79
Вывод по 2 главе.....	85

Глава 3. Экспериментальное исследование по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	
3.1. Методики для исследования памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	
3.2. Состояние памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	
3.3. Коррекционная работа по развитию процессов памяти в игровой деятельности.....	100
3.4. Анализ результатов деятельности.....	
Вывод по 3 главе.....	
Заключение.....	
Список литературы.....	
Приложения.....	

Введение

Изменения в социальном, экономическом и культурном развитии нашей страны поставили ряд актуальных проблем перед исследователями и практическими работниками в сфере образования, в том числе и специального. Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей с аномалиями развития на современном этапе, является их подготовка к самостоятельной жизни в новых социально-экономических условиях в качестве полноценных членов общества. В связи с этим основная цель совершенствования и развития содержательной стороны системы образования состоит в оптимальном содействии развитию потенциальных возможностей познавательной деятельности и личности детей, имеющих нарушения в развитии (И.М. Багажникова, Н.Н. Малофеев, В.И. Лубовский, И.А. Сикорский, Г.Я. Трошин).

Одним из распространённых нарушений развития ребёнка в дошкольном возрасте является задержка психического развития, считает Л.В. Кузнецова.

У детей с задержкой психического развития идёт неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, а память как раз является одним из основных процессов, поэтому её развитие является очень важной составной частью коррекции. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования, умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Если данный процесс настолько важен для человека и всего человечества, то необходимо с большей ответственностью относиться к развитию этой способности у детей, имеющих задержку психического развития.

На сегодняшний день вопрос формирования памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является актуальной и социально значимой.

Изучением такого процесса, как память занимались многие педагоги и психологи, как отечественные, так и зарубежные. Отечественные учёные, занимавшиеся изучением памяти: Е.И. Лурия, Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов, Л.В. Занков, Л.Д. Столяренко, А.В. Петровский, А.А. Смирнова и др.

За рубежом исследованием памяти занимались: Д.Н. Узнадзе, Э.Геринг, К. Бюлер, Т. Рибо, Э. Мейман, Ж. Пиаже, Р. Семон и др.

Исследованием памяти у детей с задержкой психического развития занимались: Л.Н. Блинова, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, Т.Е. Егорова, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед, Н.А. Ципина и др.

Для повышения эффективности коррекционной работы по развитию памяти у детей с задержкой психического развития необходимо специально организованное, целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие – психолого-педагогическое сопровождение.

На протяжении всего дошкольного детства, когда происходит интенсивное развитие всех сфер психики ребёнка, самым естественным и характерным видом деятельности для него является игра. Её возможности в создании условий для произвольного и вариативного поведения, разнообразных видов коммуникации, развития мышления, памяти, восприятия и воображения, общих и особенных представлений, логичности и индивидуальности действий, очень велики. Поэтому наша коррекционная работа будет строиться на основе игры.

Актуальность и проблема обусловили выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение развития процесса памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности»

Объект исследования: процесс коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Предмет исследования: психолого-педагогические особенности развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель: изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования для разработки и апробации комплекса игр по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение развития процесса памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности будет проходить успешнее если:

- будет обеспечено диагностико-коррекционное психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитанников исходя из реальных возможностей образовательной организации и в соответствии со специальными индивидуальными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями детей;

- будут реализованы диагностическое, профилактические, консультативные, коррекционно-развивающие, поддерживающие, просветительские и образовательные направления деятельности.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам развития памяти старших дошкольников, определить сущность и понятие «психолого-педагогическое сопровождение»;

2. Изучить клинико-психолого-педагогический статус, особенности развития процесса памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3. Разработать комплекс игр по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, экспериментально проверить её эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепция системного подхода (Ю.А. Конаржевский, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий и др.);

- психолого-педагогическая концепция теории деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин);

- концепция гуманной педагогики и здоровьесбережения (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, Л.В. Моисеева, В.А. Сухомлинский и др.);

Значительное влияние на наше исследование оказали работы по проблеме сопровождения Т.М. Ковалёвой, И.В. Карпенковой, Л.М. Шипицыной, Е.В. Резниковой и др.

Для решения задач, поставленных в исследовании, были использованы общенаучные и педагогические методы.

Теоретические методы: историко-логический, сравнительно-сопоставительный, аналитический, моделирование, системный анализ, классификация.

Эмпирические методы: изучение и обобщение опыта, педагогическое наблюдение, беседа, проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Выбранная методология и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в три этапа:

На I этапе – поисково-диагностическом (2014-2015 гг.) – изучалось состояние проблемы исследования в теории и практике педагогики, специальной педагогики и психологии; осуществлялся историко-логический анализ философской, психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований; изучался и обобщался опыт, был

разработан понятийный аппарат, сформулирована гипотеза, проведён констатирующий этап эксперимента.

На II этапе – опытно-поисковом (2015-2016 гг.) – был разработан и апробирован комплекс игр по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях общеобразовательных групп и проверены условия её успешного функционирования.

На III этапе – обобщающем (2016 г.) – обрабатывались, анализировались и систематизировались результаты проведённой работы, формулировались выводы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 15 г. Снежинска. В эксперименте приняло участие 6 детей с задержкой психического развития, посещающих старшие группы, 8 педагогов (воспитатели групп, педагог-психолог, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный работник, педагог по ФЭМП).

Теоретическая значимость исследования:

- проведён анализ современной общей и специальной педагогики и психологии по проблеме психолого-педагогического сопровождения развития процесса памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности;

Разработан комплекс игр по развитию процесса памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения, экспериментально проверена её эффективность.

Практическая значимость исследования определяется созданием методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения развития процесса памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечиваются исходными теоретико-методологическими положениями; анализом и

учётом состояния исследуемой проблемы в теории и практике; длительностью экспериментальной работы; применением комплекса методов исследования, соответствующих цели, задачам и гипотезе; оценкой результатов методами математической статистики.

Структура и объём диссертации: диссертационное исследование состоит из трёх глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава 1. Теоретические основы изучения памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

1.1. Понятие память в психолого-педагогической литературе.

Память — одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительное время хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма, неоднократно выводить эту информацию в область сознания и поведения [73].

Изучением памяти занимались А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.П. Блонский, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Г. Эббингауз, Б.В. Зейгарник и многие другие.

Среди множества определений, память, по мнению Гамезо, понимается как форма психического отражения, заключающуюся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта.

Память, важнейшая характеристика психической жизни.

Память - сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом.

С точки зрения Венгера Л. А., Выготского Л. С., память можно определить, как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыт. Это — память-образ.

Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. 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.

Процессы памяти можно описать как впечатления, полученные об окружающем мире, оставляющие определённый след, сохраняющиеся и закрепляющиеся, а при необходимости воспроизводящиеся. Как писал С.Л. Рубинштейн – «Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [44, с.26-62].

Основные процессы памяти - это запоминание, хранение, воспроизведение, узнавание, вспоминание и забывание.

Запоминание — это процесс памяти, посредством которого происходит запечатление следов, ввод новых элементов ощущений, восприятие, мышления или переживания в систему ассоциативных связей. Основу запоминания составляет связь материала со смыслом в одно целое. Установление смысловых связей — результат работы мышления над содержанием запоминаемого материала [48].

Хранение — процесс накопления материала в структуре памяти, включающий его переработку и усвоение. Сохранение опыта дает возможность для обучения человека, развития его перцептивных (внутренних оценок, восприятия мира) процессов, мышления и речи.

Воспроизведение и узнавание — процесс актуализации элементов прошлого опыта (образов, мыслей, чувств, движений). Простой формой воспроизведения является узнавание — опознание воспринимаемого объекта или явления как уже известного по прошлому опыту, установлением сходств между объектом и образом его в памяти. Воспроизведение бывает произвольным и произвольным. При произвольном образ всплывает в голове без усилий человека.

Забывание — потеря возможности воспроизведения, а иногда даже узнавания ранее запомненного. Наиболее часто забываем то, что незначимо. Забывание может быть частичным (воспроизведение не

полностью или с ошибкой) и полным (невозможность воспроизведения и узнавания). Выделяют временное и длительное забывание.

Память у людей различается по многим параметрам. Например, количественными характеристиками. К ним относятся скорость, прочность, длительность, точность и объём запоминания.

Качественные различия касаются как доминирования отдельных видов памяти – зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной, так и их функционирования. «Чистые» виды памяти в смысле безусловного доминирования одного из перечисленных крайне редки. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Типичными их смешениями являются зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память. Однако у большинства людей все же доминирует зрительная память [65].

В настоящее время существует несколько основных подходов в классификации памяти. В качестве общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями. По характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую. По характеру целей деятельности – на произвольную и непроизвольную. По продолжительности закрепления и сохранения материала – на кратковременную, долговременную и оперативную [49].

Классификация видов памяти по характеру психической активности была впервые предложена П.П. Блонским. Хотя все четыре выделенные им вида памяти не существуют независимо друг от друга, и более того, находятся в тесном взаимодействии, Блонскому удалось определить различия между отдельными видами памяти.

Двигательная (моторная) память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. Является основой для формирования различных практических и трудовых навыков.

Эмоциональная память – это память на чувства. Заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства. Пережитые и сохранённые в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания.

Образная память – память на представления, картины природы и жизни, а также, на запахи, вкусы и так далее. Воспринятое раньше воспроизводится затем в форме представлений. На характер воспроизведения влияют содержательные особенности образа, эмоциональная окраска образа и эмоциональное состояние человека в момент восприятия. Лёгкость воспроизведения во многом зависит от состояния человека в момент воспроизведения. Следует отметить, что некоторые исследователи разделяют образную память на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую.

Словесно-логическая память - запоминание и воспроизведение наших мыслей. Данный вид памяти проявляется в двух случаях. Первый – запоминается и воспроизводится только смысл данного материала. Второй - запоминается не только смысл, но и буквальное словесное выражение мыслей. Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное заучивание его оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием [12].

В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах - восприятии и мышлении. Восприятие, хотя и становится более осознанным, целенаправленным, все же сохраняет глобальность. Так, ребенок преимущественно выделяет наиболее яркие признаки предмета, не

замечая другие, нередко более важные. Поэтому представления, которые составляют основное содержание памяти дошкольника, нередко отрывочны. Запоминание и воспроизведение проходят быстро, но бессистемно. Малыш «перескакивает» с одного признака предмета или компонента ситуации на другой. В памяти он часто удерживает второстепенное, а существенное забывает [10, с.110-113].

Ребенок осознает и использует некоторые приемы запоминания, выделяя их из знакомых видов деятельности. При специальном обучении и контроле со стороны взрослого дошкольнику становятся доступными логические приемы запоминания, в качестве которых выступают мыслительные операции. Таковыми могут быть смысловое соотнесение и смысловая группировка, схематизация, классификация, соотнесение с ранее известным.

Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление личных воспоминаний.

Существует другое деление памяти на виды. В зависимости от целей деятельности память делят на произвольную и произвольную. При произвольном виде запоминание и воспроизведение, которое осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. При этом не ставится специальная мнемическая задача. При произвольном виде такая задача присутствует, а сам процесс требует волевого усилия [42].

Существует также деление памяти на кратковременную, долговременную, оперативную и генетическую. Мгновенная (иконическая) память представляет собой непосредственное отражение образа информации, воспринятого органами чувств. Ее длительность от 0.1 до 0.5 с. Кратковременная память характеризуется очень кратким сохранение воспринимаемой информации, около 20 с. При кратковременной памяти не используются специальные мнемические приёмы, но для запоминания мы предпринимаем определённые волевые усилия. Оперативная память это

мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции. Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной. В долговременную может проникнуть и надолго отложиться лишь то, что когда-то было в кратковременной. Перевод из кратковременной в долговременную память осуществляется благодаря волевому усилию. Генетическая память обусловлена генотипом и передается из поколения в поколение. Очевидно, что влияние человека на этот вид памяти очень ограничено (если оно, вообще, возможно) [46, с.83—159].

У человека преобладающим является зрительное восприятие. Так, например, мы часто знаем человека в лицо, хотя не можем вспомнить, как его зовут. За сохранение и воспроизведение зрительных образов отвечает зрительная память. Она напрямую связана с развитым воображением: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например, музыкальных, речевых. Особую разновидность слуховой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой.

Возможности осязательной, обонятельной, вкусовой и других видов памяти по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью очень ограничены; и особой роли в жизни человека не играют.

Рассмотренные выше виды памяти лишь характеризуют источники исходной информации и не хранятся в памяти в чистом виде. В процессе запоминания (воспроизведения) информация претерпевает разнообразные изменения: сортировку, отбор, обобщение, кодирование, синтез, а также другие виды обработки информации [74, с.219-228].

Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например, у ученых отмечается очень хорошая смысловая и логическая память, но сравнительно слабая механическая память. У актеров и врачей хорошо развита память на лица.

Процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности, его эмоциональным настроением, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. То, что интересно и эмоционально значимо, запоминается лучше.

Кроме того, память человека теснейшим образом связана с физическим состоянием и личностными ощущениями. Это доказывается случаями болезненного нарушения памяти. Практически во всех таких случаях (они называются амнезиями и представляют собой кратковременные или длительные потери различных видов памяти) происходят характерные расстройства памяти, которые в своих особенностях отражают расстройства личности больного [64, с.7-20].

Как ранее было сказано, память - это важнейшая характеристика психической жизни. Поэтому процессы памяти особенно привлекают к себе внимание и наиболее изучаются наукой психологией.

Одной из первых психологических теорий памяти, которая возникла в XVII веке, была ассоциативная теория. Она не потеряла своего научного значения до настоящего времени. В рамках этой теории впервые предпринимались попытки изучить память экспериментально. Преимущественное распространение и, главное, признание получила в Англии и Германии. В основе данной теории лежит понятие ассоциация, то есть связь между определёнными психическими феноменами. Понятие разработано Г. Эббингаузом, Г. Мюллером совместно с Ф. Шульманом, А. Пильцепером. Главной общей задачей для всех ассоционистов являлось изучение условий образования, ослабления, взаимодействия ассоциаций.

Ассоционисты дали своё понятие памяти. Память – сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобно контрасту временной и пространственной близости.

Благодаря этой теории были открыты и описаны механизмы и законы памяти, например, закон забывания Г. Эббингауза [78]. В этом законе описаны процессы памяти: забывание после первого безошибочного повторения идет довольно быстро. Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранящиеся и воспроизводящиеся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

Учёными было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при разном числе повторений и, в зависимости от распределения данных элементов во времени. Как сохраняются элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и запоминанием.

В теории ассоционистов присутствуют и минусы. Характеристика процессов памяти хотя и представляет некоторую ограниченную ценность, весьма далека от раскрытия полного богатства мнемической деятельности человека. Особенно страдает в ней анализ мыслительных процессов, участвующих в запоминании и воспроизведении [40].

Весьма характерно, что вместо качественного анализа процессов памяти, как особого рода деятельности, во многих работах даётся анализ предметного содержания воспроизведений, другими словами описывается что воспроизводилось, а не того какими способами и путями осуществлялось запоминание и воспроизведение.

Со временем ассоциативная теория столкнулась с рядом проблем, основной проблемой стало объяснение избирательной детской памяти, так как ассоциации образуются на случайной основе, а память всегда выбирает определённую информацию.

Тем не менее, ассоциативная теория памяти дала много полезного для познания её законов [41, с.90].

На смену ассоциативной теории пришла гештальттеория. Появилась она в конце XIX века. Исходным понятием и одновременно принципом теории выступила изначальная, целостная организация первичных элементов – гештальт, или структур. Именно законы формирования гештальта определяют память.

В данной теории подчёркивалось значение структурированного материала, и его доведение до целостности. Возникновение гештальта есть организация или самоорганизация материала, в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами безопасности, сходства. Эти причины и есть конечная основа структурообразования, не нуждающаяся ни в каком дальнейшем обосновании и объяснении. Законы гештальта действуют вне активности субъекта. Диалектика запоминания и воспроизведения действует следующим образом: некоторое состояние потребности создаёт у ребёнка определённую установку на запоминание или воспроизведение. Эта установка оживляет в сознании детей целостные структуры, на базе которых запоминается или воспроизводится материал.

В рамках гештальттеории была разработана концепция К. Левина [16, с.164]. В этой концепции, в качестве основополагающего выдвигается принцип целесообразности, структурности. Левин разрабатывает свою теорию действий, и волевых действий, включает их в структуру самого действующего субъекта, или вернее, его потребности и намерения. Если концепцию Левина применять к памяти, то она находит своё выражение во влиянии, которое силовые соотношения – направленность или разрядка в силовом поле – оказывают на продуктивность запоминания. Характерное проявление – это лучшее припоминание незавершённых действий по сравнению с завершёнными.

Присутствуют минусы и в гештальттеории. Найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, гештальттеория

не изучала процессы памяти, в зависимости от деятельности запоминаящего. Так же эта теория не рассматривала память как особую мнемическую деятельность. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека в этой теории так же не ставился и не решался.

Память как деятельность начал рассматривать в своей работе французский учёный П. Жане. Он полагал, что «память следует считать самым важным явлением нашей психической организации, и ничтожные даже её изменения оказывают огромное влияние на всю нашу психику». [34, с.69]. Жане начал изучать и рассматривать память как действие, определённым образом формирующуюся в процессе социального и исторического развития, ориентированную на запоминание, хранение и переработку материала. Характер данного действия на разных ступенях развития процесса памяти различен, но общим для всех ступеней является борьба с отсутствием того, что было раньше, так как память имеет целью торжествовать над отсутствием прошлого. Это выражается первоначально в ожидании появления вновь того, что было, далее – в поисках его, а затем уже идёт отсроченное действие. Следующие ступени – это поручение и словестное поручение. Заключительные ступени, проявления памяти, которые наиболее характерны для ребёнка это рассказ увиденного, описание предметов и обозначение образов, увиденных на картинках. Вся вышеописанная конструкция последовательных этапов развития памяти не подтверждается Жане прочной фактической основой [75].

В нашей стране теория П. Жане получила своё дальнейшее развитие в теории высших психических функций. В этой теории говорится о том, что образование связей-ассоциаций между различными представлениями, а, так же запоминание, хранение и воспроизведение материала объясняется действиями ребёнка с этим материалом в процессе его мнемической обработки.

В нашей стране изучением процесса памяти занимались многие учёные, одним из которых был А.А. Смирнов. Он установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий в свою очередь запоминаются лучше те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе запоминаются ещё и сами препятствия [71].

А.А. Смирнов и П.И. Зинченко раскрыли новые и существенные законы памяти, как осмысленной деятельности. Они писали, что память не является какой-то самостоятельной функцией, а теснейшим образом связана с личностью, её внутренним миром, интересами, стремлениями. Именно поэтому развитие и совершенствование процесса памяти происходит параллельно с развитием человека.

Учёные в своих трудах выделили 2 типа памяти. Первый тип – это наглядно образный. Характеризуется он тем, что человек особенно хорошо запоминает наглядные образы – форму, цвет, размер и так далее. Второй тип – это словесно-отвлечённый. У людей, отличающихся данным типом, преобладает вторая сигнальная система, то есть они хорошо замечают и наглядно-образный и словесно-логический материал, вместе с тем отличаются хорошей памятью на чувства [78].

А.А. Смирновым были выделены основные приёмы, содействующие пониманию и осмысленному запоминанию упражнений: Использование смысловых связей, сравнение, классификация, систематизация, и операции самоконтроля. Среди всех методических приёмов, содействующих пониманию материала, главное место занимают вопросы, направляющие детей на главное, то есть методические задания.

Л.С. Выготский и П.П. Блонский выделили два различных, несводимых друг к другу вида памяти, другими словами две памяти. Одна память аналогична процессам, происходящим в теле, и может рассматриваться как функция мозга. Есть второй вид памяти, который развивается параллельно, он представляет собой духовную деятельность. Так же есть некоторые точки зрения и других психологов. Одни

утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Другие раскрывали в своих трудах о том, что развитие памяти достигает кульминационной точки в возрасте около 10 лет, а затем начинается скатывание вниз. Но и на данном этапе исследования не разрешили проблемы развития памяти окончательно [19, с.96].

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу о том, что память является очень важным психическим процессом жизни человека. Благодаря своей памяти и её совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг высот.

1.2. Особенности развития памяти у дошкольников в онтогенезе.

Память играет важную роль в жизни человека. 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.

В развитии памяти в целом можно выделить две генетические линии: её совершенствование у всех цивилизованных людей по мере общественного прогресса и её постепенное улучшение у отдельно взятого индивида в процессе его социализации, приобщения к материальным и культурным достижениям человечества [18].

Существенный вклад в понимание филогенетического развития памяти внёс П.П. Блонский. Он высказал и начал развивать мысль о том, что различные виды памяти, представленные у взрослого человека, являются также разными степенями её исторического развития, и их, соответственно, можно считать филогенетическими степенями совершенствования памяти. Это относится к следующей последовательности видов памяти: двигательная, аффективная, образная и логическая. П.П. Блонский высказал мысль о том, что в истории развития человечества эти виды памяти последовательно появлялись один за другим.

В онтогенезе все виды памяти формируются у ребёнка довольно рано и также в определённой последовательности. Позже других складывается и начинает работать логическая память, или, как её иногда называл П.П. Блонский, «память-рассказ». Этот вид памяти имеется уже у ребёнка 3-4-летнего возраста в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня развития лишь в подростковом и юношеском возрасте. Её совершенствование и дальнейшее улучшение связаны с обучением человека основам наук.

Как считал П.П. Блонский начало образной памяти связывается со вторым годом жизни, и считал, что этот вид памяти достигает своей высшей точки только к юношескому возрасту. По его мнению, ранее других, около 6 месяцев от роду, начинает проявлять себя аффективная память, а самая первая по времени — это моторная, или двигательная память. В генетическом плане она предшествует всем остальным [12].

Обстоятельно изучил процесс развития памяти детей в онтогенезе А.Н. Леонтьев. Он в своих трудах руководствовался общей теорией культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского. Он, 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 опосредованная память с другой стороны [59].

Все формы памяти важны для любой стадии онтогенеза. Существование первых форм памяти доказывают исследования пренатального периода, которые показывают, например, что звуки из мультфильма, которые просматривали будущие матери, узнавались ребёнком после рождения [4].

Изучение памяти детей до 4-летнего возраста проводится мало. Сведениям о первых годах жизни ребёнка мы обязаны повседневным систематическим наблюдениям [15].

Как только ребёнок родился, у него присутствует особый вид запоминания — импринтинг, или запечатление. Этот вид памяти основывается на повышенном содержании в крови ребёнка бета-эндорфинов, что способствует высокой впечатлительности новорождённого. Именно поэтому принято считать, что первая встреча ребёнка с родителями не должна откладываться надолго [6].

На протяжении первого года жизни память ребёнка пластична, но беспорядочна и произвольна.

У новорожденного первой появляется моторная память, основанная на условных двигательных рефлексах. В первую очередь, это пищевые реакции ребёнка. То есть двухнедельный малыш уже «помнит» (на уровне рефлекса), что требовать еду можно раскрытием рта или искательными движениями головы. В первые месяцы жизни ребёнок отлично запоминает различные простые движения. Поэтому родители и акцентируют внимание на простейших подвижных играх и действиях [<http://razvivashka.ru/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detej/>].

Из разнообразных проявлений памяти первым, бесспорно, развивается узнавание, связанное с повторным восприятием впечатлений. Ребёнок узнаёт неоднократно воспринимаемые вещи, лица, обстановку. Это выражается в улыбке ребёнка при виде матери, няни, знакомого предмета и в удивлении при попадании в незнакомую обстановку [15].

По мнению О. А. Шаграевой, объем памяти новорожденного очень мал. До 3-4 месячного возраста ребёнок в состоянии хранить образ воспринятого предмета не более одной секунды. К концу первого года жизни время сохранения образа в памяти после того, как предмет был впервые увиден и спрятан, увеличивается до 10 секунд [99].

По мнению А. М. Вейн развитие объёма памяти новорождённого идёт в двух направлениях. Во-первых, узнавание становится возможным через всё больший интервал после восприятия. Так, на втором году жизни интервал времени достигает уже нескольких недель, на третьем году нескольких месяцев, а на четвёртом — больше года. Во-вторых, постепенно расширяется круг предметов, которые ребёнок запоминает: со второго года дети узнают привычную обстановку и предметы, а на третьем году помнят однократно воспринятые впечатления, например, человека, случайно посетившего семью. В этом возрасте особенно ярко запоминаются эмоционально окрашенные события приятного и неприятного свойства, например, ребёнок узнаёт через несколько недель врача, причинившего ему боль [15].

Примерно в 5 месяцев у малыша начинает функционировать эмоциональная память. Ребёнок узнаёт маму и других близких людей, реагирует на их появление улыбкой и радостными движениями рук. Примерно с 6 месяцев развитие моторной памяти усиливается, что связано с формированием хватания и подготовкой к освоению предметных действий.

На 7-8 месяце узнавание предмета опосредуется словом, о чём свидетельствует то, что ребёнок находит какую-либо вещь в ответ на вопрос взрослого: «Где?». Интерес к речи взрослого у младенца возникает рано в связи с тем, что речь выступает отличительным признаком человека. Взрослый называет окружающие предметы, их признаки, действия, свойства. Это постепенно приводит к тому, что малыш начинает связывать предмет со словом, запоминания его название.

К концу первого года жизни ребёнок знает много предметов. По просьбе найти что-либо, поворачивает голову в нужном направлении [9, с.61].

По словам Г. А. Урунтаевой, в первый год жизни ведущим видом памяти является двигательная. К ней относят первые безусловные рефлексы. В этот период двигательные ощущения наиболее ярко выделяются из комплекса других (зрительных и слуховых). Вместе с тем, в этот возрастной период начинает формироваться эмоциональная память. Замечено, что дети узнают много раз слышанный мотив, с восприятием которого у них связано определенное эмоциональное переживание [96].

Н. М. Трофимова, Т. Ф. Пушкина, Н. В. Козина уточняют о том, что на первом году жизни уже появляются предпосылки формирования вербальной (начало узнавания звуковых комплексов) и образной памяти (начало восприятия образов-эталонов). В младенчестве образ предмета возникает у ребёнка только после непосредственного контакта с ним. К концу первого года возникает способность узнавать предметы не только в целом, но и по отдельным частям. В это время начинается активный поиск

предметов, внезапно исчезнувших из поля зрения, что свидетельствует о том, что ребенок сохраняет образ предмета в долговременной памяти (становление зрительной образной памяти) [94].

В раннем детстве на основе двигательной памяти у детей вырабатываются первичные исполнительные действия (движения рук при умывании, действия с ложкой во время еды и др.). При этом Е. О. Смирнова считает, что ведущим видом памяти в раннем возрасте является эмоциональная, так как именно в этот период особенно ярко запоминается эмоционально окрашенные события. Большинство впечатлений раннего детства забывается (детская амнезия), но отдельные события, носящие яркую эмоциональную окраску, остаются в памяти долгое время. Что же касается развития образной памяти, то к концу раннего возраста появляется способность вызывать образ предмета не только внешними предметными сигналами, но и произнесённым словом [90].

Начиная со второго года жизни начинает активно развиваться вербальная память, причём вначале формируется механическая, которая позже сливается со смысловой, и позволяет ребёнку самостоятельно использовать слова и выражения. Поэтому дети после года нередко очень раздражаются, если рассказывая сказку, взрослый заменяет или переставляет слова [4, с.140–147].

По данным О.Б. Дарвиш у детей до 3-4 лет память носит преимущественно непреднамеренный характер, т.е. ребёнок не умеет ставить перед собой цель, запомнить – вспомнить, не владеет способами и приёмами запоминания и воспроизведения [25].

Д. Б. Эльконин уточняет, что дети 3-х лет способны выделить цель припомнить по просьбе взрослого, с 4-х лет возможно самостоятельное выделение этой же цели. Наличие цели запомнить и припомнить наблюдается в большинстве случаев лишь у детей старшего дошкольного возраста.

З.М. Истомина проанализировала как идёт процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольника, и пришла к следующему выводу: В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей 3-4 лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, то есть без специального обучения мнемическим операциям, являются произвольными [44, с.62—86].

Для ребёнка раннего и дошкольного возраста характерно также присутствие особой формы памяти — эйдетической, которая представляет собой буквальное «считывание» информации с подробного внутреннего образа. Например, если попросить ребёнка вспомнить, сколько полосок на хвосте у котёнка, то время, затраченное на ответ, будет равно тому, которое потребовалось бы для реального подсчёта. [63, 101].

С 4-5 лет начинает формироваться и приобретать большое значение произвольное запоминание. Его понимают, как запоминание, подчиненное сознательной задаче запомнить, с использованием специальных приёмов и способов запоминания [38].

А. В. Запорожец утверждает, что большое влияние на продуктивность запоминания оказывает речь: лучше запоминаются те предметы, которые ребёнок называет. Он подчеркивает, что психологических трудов позволяет утверждать, что продуктивность произвольного запоминания с возрастом увеличивается, причём наибольший подъём отмечается при переходе от 5 к 6 годам.

Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление личных воспоминаний. В них отражаются существенные события из жизни ребёнка, его успехи в деятельности, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Память по мере развития организма приобретает всё более сложные формы, все мнемические процессы также усложняются. Развитие памяти проходит поэтапно, при этом каждый последующий этап связан с последующим.

Можно выделить ещё одну особенность памяти детей дошкольного возраста. Продуктивность запоминания у детей в игре намного выше, чем вне игры. Однако, у самых маленьких, трехлетних детей в игре продуктивность запоминания достаточно низкая. Первые специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы что-то сознательно запомнить или припомнить, отчётливо выделяются в деятельности ребёнка пяти-шести лет, причём чаще всего используется простое повторение.

Когда речь идет о памяти 5-6-летних детей и ее формировании, то нельзя упускать из виду ее особенности, связанные с полом ребенка (И. Ю. Кулагина). Исследования последних лет свидетельствуют о том, что у мальчиков и девочек скорость созревания различных образований мозга не совпадает, различен и темп развития левого и правого полушарий, которые существенно отличаются по своим функциям. Установлено, в частности, что у девочек значительно быстрее осуществляется развитие функций левого полушария, чем у мальчиков. Зато у последних, напротив, именно правое полушарие головного мозга является более действенным в связи с более ранним созреванием его функций.

В настоящее время учеными выявлено, что левое полушарие в большей степени нежели правое, ответственно за осознаваемые произвольные акты, словесно-логическую память, рациональное мышление, положительные эмоции; правому же полушарию принадлежит лидирующая роль в реализации непроизвольных, интуитивных реакций, иррациональной мыслительной деятельности, образной памяти, отрицательных эмоций [54].

К логическим приёмам запоминания дошкольники прибегают преимущественно в 6-7 летнем возрасте. Они характеризуется попытками образовать мысленные логические связи между запоминаемыми словами. Об этом говорит характер воспроизведения: ребенок изменяет при воспроизведении порядок названных ему предметов, объединяет их по назначению. При запоминании начинают возникать дополнительные

наглядные образы. К логическим приёмам запоминания Е. О. Смирнова, относят группировку материала, которая первоначально базируется на временной или пространственной смежности элементов запоминаемого материала, затем на смысловой близости [90].

К концу дошкольного возраста процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Этому может свидетельствовать стремление ребёнка обнаружить и использовать для запоминания логические связи в материале. Установлено, что показатели произвольного запоминания повышаются с возрастом, при этом более значительный скачок происходит в возрасте 4-5 лет [101].

Проанализировав психологическую литературу и всё вышесказанное позволяет нам условно выделить основные линии развития памяти у дошкольников: становление различных видов памяти, совершенствование произвольной памяти, появление и развитие произвольной памяти, овладение мнемическими приёмами, увеличение объёма, прочности и времени удержания запоминаемого материала.

Изучением особенностей развития произвольной и произвольной памяти занимались исследователи: М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. В их работах отмечается основная линия развития памяти – постепенный переход от произвольного запоминания к произвольному [22].

Произвольное запоминание рассматривается, как запоминание без постановки цели запомнить и без специально направленных на это усилий. Произвольная память не является пассивным запечатлением по своему механизму и случайной по характеру. Она представляет собой продукт различных форм деятельности субъекта с предметом. Произвольное запоминание, в соответствии с концепцией Г. С. Абрамовой, может быть, как продуктом текущей деятельности, так и результатом отвлечения от неё, т.е. случайным запечатлением. Решающим фактором, определяющим продуктивность произвольного запоминания, является предметное

содержание деятельности и её структурные компоненты: цели, мотивы, способы. Оно характеризуется избирательным характером: лучше запоминается то, что привлекательно, забавно, выразительно, интересно, то, что произвело впечатление. Основное содержание произвольной памяти составляют конкретные наглядные образы предметов, их свойства и действия с ними [1].

Психолого-педагогические исследования А. А. Люблинской свидетельствуют о том, что важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является высокий уровень развития непосредственной памяти. Это объясняется тем, что чем богаче опыт и знания детей, запечатленные ими произвольно, тем легче осуществляется использование продуктов произвольной памяти в практической и умственной деятельности дошкольников.

Переход от произвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

По выражению Т. А. Репиной, развитие произвольной памяти начинается у детей с выделением мнемических задач на запоминание и припоминание. Первоначально у ребенка развивается произвольное воспроизведение, а затем - произвольное запоминание [81, с.257].

Итак, психолого-педагогические исследования произвольного и произвольного запоминания доказывают постепенное усиление произвольного характера памяти. В тоже время, Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова, выдвинули положение, что в старшем дошкольном возрасте запоминание остается еще непосредственным и произвольным [93, с.150].

Данные, полученные И. Ю. Кулагиной, по вопросу соотношения произвольной и произвольной памяти, свидетельствуют о том, что

большей продуктивностью на всех этапах дошкольного детства, обладает произвольная память. При этом, продуктивность запоминания зависит от характера деятельности и способов запоминания [54, с.120].

А. Г. Асеев выделяет механические и логические способы запоминания, которыми овладевают дошкольники на разных возрастных ступенях. Первоначально воспитанники прибегают к механическим приёмам запоминания. В процессе механического запоминания ребенок опирается лишь на внешние связи между объектами. Автор выделяет такой способ запоминания, характерный для этой группы, как сохранение при воспроизведении последовательности, в которой предъявлялся материал. Дети не допускают искажения подлинника, перестановки слов, пропусков, часто поправляют взрослых, если они видоизменяют оригинал. Этим можно объяснить быстрое запоминание детьми непонятного, бессмысленного материала.

Самым простым способом запоминания, который применяют старшие дошкольники - повторение. Первоначально ребенок повторяет вслух вслед за взрослым в процессе выслушивания. Затем после выслушивания - воспроизводящее повторение. Высшей ступенью развития является мысленное повторение - запоминаемый материал не проговаривается вслух. А. Г. Асеев объясняет это переходом запоминания во внутренний план [5, с.300].

С точки зрения Е. Е. Сапоговой, в раннем возрасте образ в памяти резко увеличивается. Это связано с созреванием нервного аппарата ребёнка и освоением им ходьбы. Незначительное увеличение сохраняемых образов отмечается в младшем дошкольном возрасте, однако к старшему дошкольному возрасту объём памяти значительно увеличивается, что обусловлено усвоением приёмов запоминания [84, с.200].

Проблемы памяти обретают особую важность в контексте применения психоаналитически ориентированных методов психотерапии, когда возникает необходимость оценки достоверности

автобиографических воспоминаний. Дж. Боулби, исследуя феномен привязанности, выделил три типа памяти: глубинную, семантическую и эпизодическую.

Система биографической памяти является дискуссионным предметом возрастной психологии, по поводу которого возникает множество вопросов: какова онтогенетическая последовательность перечисленных видов памяти, в чём заключается их взаимовлияние, какова в них мера искажённой реальности. Но сами эти виды памяти сейчас ни у кого не вызывают сомнений [53, с.25–37].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что память развивается в течение всей жизни человека, её становление и формирование связано с одной стороны с развитием нервной системы, с другой стороны, зависят от условий воспитания, обучения и деятельности.

Мы рассмотрели основные линии развития памяти ребенка дошкольника. Анализ вышеизложенной информации позволяет говорить о том, что становление памяти имеет определенные закономерности. В ходе онтогенеза роль различных видов памяти в познавательной деятельности человека меняется. Так, механическое запоминание уступает место осмысленному, произвольное-произвольному, непосредственное — опосредованному.

1.3. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение» в психолого-педагогической литературе

Термин психолого-педагогическое сопровождение начал употребляться совсем недавно педагогами и психологами, хотя идея сопровождения личности появилась уже давно [70, с.15].

В педагогике сопровождение рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына) [80, с.3].

В психологии ещё нет единства мнений в определении понятия «сопровождение», хотя этот термин прочно вошёл в профессиональную жизнь практических психологов как концептуально, так и в отношении практической деятельности.

В работах по практической психологии этот термин появился впервые в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой в сочетании со словом «развитие» - «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей». В настоящее время этот термин широко известен и активно используется психологами: Э.М. Александровской, М.Р. Битяновой, Т. Дворецкой, Е.И. Казаковой, Е.А. Козыревой, А. Колеченко, В Семикиным, Т.И. Чирковой и др.

Термин «сопровождение» Ю. Слюсарев употреблял для обозначения недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [23, с.27].

Психолог М.Р. Битянова дала определение термину сопровождение: «Сопровождать ребёнка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь, когда ребёнок потеряется, или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребёнок, ни его умудрённый опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребёнку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрёстках и развилках с ребёнком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным, - это большая удача» [67, с.236].

Ведущие исследователи в области психолого-педагогического сопровождения имеют свои взгляды на определение этого термина.

Е.И. Казакова (1998) пишет о том, что психолого-педагогическое сопровождение — это такая помощь ребёнку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Мультидисциплинированный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников. Органическое единство диагностики проблемы и субъективного потенциала её разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении. Помощь в формировании ориентационного поля. Е.И. Казакова выделяет три основных вида сопровождения: предупреждение возникновения проблем; обучение сопровождаемым методам решения

проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций; экстренная помощь в кризисной ситуации [45].

Е.А. Козырева (2000г.) даёт следующее определение психолого-педагогическому сопровождению — система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребёнка с ориентацией на зону его ближайшего развития [50, с.71-75].

Э.М. Александровская (2002) считает, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определённом этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2, с.85].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали вывод о том, что авторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение в разных аспектах:

- Как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребёнка;
- Как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребёнку сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач;
- Как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- Как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных движений учащимися;
- Как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного [8, с.11].

Мы считаем необходимым обозначить методологические основы системы психолого-педагогического сопровождения, которые были предложены С.Г. Косарецким.

- Личностно-ориентированный подход. Он определяет приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребёнка при построении системы сопровождения образовательного процесса, максимальный учёт индивидуальных, субъективных и личностных особенностей детей;

- Антропологическая парадигма в педагогике и психологии. Предполагает целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных свойств и функций на рассмотрение целостной ситуации развития ребёнка в контексте его связей и отношений с другими.

- Концепция психического и психологического здоровья детей. Рассматривает в качестве предмета работы практического психолога в образовании проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства. Отдаёт приоритет психопрофилактике возникновения проблем.

- Парадигма развивающего образования. Утверждает необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит детей знаниям и умениям, но и обеспечивает развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств.

- Теория педагогической поддержки. Утверждает необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развития её «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребёнка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

- Проектный подход в организации медико-психолого-социального сопровождения в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

- Парадигма гуманистического, развивающего и личностно-ориентированного образования. Определяет новые требования к принципам и методам психолого-педагогического процесса.

Обозначив методологические основы мы делаем вывод о том, что в психолого-педагогическом сопровождении нуждаются, прежде всего, те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи.

Е.И. Рогов Выделяет три группы целей психолого-педагогического сопровождения:

- Идеальная цель;
- Персонифицированная цель;
- Процессуальная цель.

Идеальная цель — развитие всех индивидуальных сфер ребёнка (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой, действенно-практической, сферы саморегуляции, экзистенциальной сферы). Данная цель конкретизируется в персонифицированной цели — достижение учеником оптимальных для него образовательных результатов, более высокого уровня образованности и развития индивидуальности. Процессуальной целью является отражение в педагогических средствах актуальных потребностей учащегося, на основе которых ребёнок может успешно решать образовательные задачи [82].

Что бы достигнуть цели, необходимо правильно сформулировать задачи. Основные задачи психолого-педагогического сопровождения:

- Предупреждение возникновения проблем (ранняя диагностика и коррекция нарушений развития);
- Помощь ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (обеспечение готовности к школе, помощь в решении учебных трудностей и т.д.);
- Психологическое обеспечение воспитательно-образовательных программ;

- Развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов [76].

В основе сопровождения лежат принципы:

1. Принцип гуманизации (предполагает веру в возможности ребёнка).

2. Принцип системного подхода (предлагает понимать человека как целостную систему).

3. Принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребёнка.

4. Принцип учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка (предполагает подбирать содержание, формы, способы сопровождения, которые будут соответствовать индивидуальным возможностям ребёнка и темпам его развития).

5. Принцип непрерывности сопровождения ребёнка в образовательном процессе (преемственность и последовательность сопровождения) [76].

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности всегда персонифицировано и направлено на конкретного ученика, даже если педагог работает с группой. И.В. Дубровина выделила субъекты психолого-педагогического сопровождения. Субъектами индивидуальной образовательной деятельности учащегося являются: медицинские работники, классный руководитель, психолог, социальный педагог, родители и родственники ученика. Субъектом психолого-педагогического сопровождения является и сам ученик, который имеет свой опыт обучения, взаимодействия со взрослыми и другими учащимися, свой особый характер личностного и индивидуального развития. Как считает И.В. Дубровина, особенности конкретного ребёнка влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения его индивидуальной образовательной деятельности [77, с.23-24].

Принятая правительством РФ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения.

Цель модернизации образования: обеспечение высокого качества российского образования. Если рассматривать понятие «качество образования» в современном мире, можно сделать вывод что оно не сводится к обученности учащихся, но связывается с понятием «качество жизни». Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но должна включить в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей [52].

Задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация. Всё это предполагает следующее:

- Защита прав личности обучающегося, обеспечение его психологической и физической безопасности, педагогическая поддержка и содействие в проблемных ситуациях;
- Квалифицированная комплексная диагностика возможностей и способностей, начиная с раннего возраста;
- Реализация программы преодоления трудностей в обучении и неуспешности, участие специалистов системы сопровождения в разработке образовательных программ, адекватных особенностям и возможностям учащихся;
- Участие специалистов сопровождения в психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий и иных средств обучения

- Психологическая помощь семьям детей групп особого внимания [52].

Важнейшим аспектом психолого-педагогического сопровождения являются отношения педагогов и учащегося. Они влияют на реализацию интеллектуальных возможностей ребёнка, поэтому необходимо формирование или установление особого типа отношений «взрослый-ребёнок», которые гарантируют ребёнку доброжелательное принятие, поддержку и помощь.

Обобщив всё вышесказанное мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение — это целостный и непрерывный процесс изучения личности, её 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. Это система профессиональной деятельности психолога. Это «метод, обеспечивающий создание условий для принятия школьником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.» (С. Новикова, 2007 г.). Так же можно выделить суть психолого-педагогического сопровождения: комплексный подход к решению проблем развития. Понимания психолого-педагогического сопровождения как процесса саморазвития личности как деятельности субъект-субъектной ориентации, позволяет интенсифицировать процессы самопознания, творческой самореализации и приобретает особое значение в образовательном процессе [88, с.17-18].

Вывод по 1 главе

Изучением памяти занимались многие известные учёные: А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.П. Блонский, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Г. Эббингауз, Б.В. Зейгарник.

По мнению Венгера Л.А., и Выготского Л.С. Память можно определить, как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта.

Существует три механизма памяти: запоминание, воспроизведение и забывание. Выделяют также виды памяти: двигательная, эмоциональная, образная, словесно-логическая. Существует ещё несколько видов памяти: произвольная, кратковременная, долговременная, сенсорная, оперативная. Основные характеристики памяти: длительность, быстрота, точность, готовность, объём запоминания и воспроизведения.

Обстоятельно изучил процесс развития памяти детей в онтогенезе А.Н. Леонтьев. В своих трудах он руководствовался общей теорией культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского.

В онтогенезе все виды памяти формируются у ребёнка довольно рано, и в определённой последовательности.

Г.А. Урунтаева считает, что в первый год жизни ведущим видом памяти является двигательная. К ней относят первые безусловные рефлексы. В этот период двигательные ощущения наиболее ярко выделяются из комплекса других. Вместе с тем, начинает формироваться эмоциональная память.

Начиная со второго года жизни начинает активно развиваться вербальная память, причём вначале формируется механическая, которая позже сливается со смысловой.

Д.Б. Эльконин уточняет, что дети трёх лет способны выделить цель, припомнить по просьбе взрослого, с четырёх лет возможно самостоятельное выделение этой же цели. Наличие цели припомнить и запомнить наблюдается в большинстве случаев лишь у детей старшего дошкольного возраста.

С 4-5 лет начинает формироваться и приобретать большое значение произвольное запоминание.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу и всё вышесказанное, можно выделить основные линии развития памяти у дошкольников: становление различных видов памяти, совершенствование произвольной памяти, появление и развитие произвольной памяти, овладение мнемическими приёмами, увеличение объёма, прочности и времени удержания запоминаемого материала.

Развитие процесса памяти у детей будет проходить успешнее, если будет правильно организовано психолого-педагогическое сопровождение ребёнка.

Суть идеи психолого-педагогического сопровождения — это комплексный подход к решению проблем развития.

Психолого-педагогическое сопровождение — это целостный и непрерывный процесс изучения личности, её 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. Это система профессиональной деятельности психолога. Это «метод, обеспечивающий создание условий для принятия школьником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что память — это психический процесс, который развивается в течении всей жизни человека, её становление и развитие связано с развитием нервной системы, а так же с условиями воспитания, обучения и деятельности. Процесс развития памяти

будет проходить успешнее если будет правильно организовано психолого-педагогическое сопровождение.

Глава 2. Клинико-психолого-педагогические основы развития памяти у дошкольников с задержкой психического развития

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

Дошкольное детство – период наиболее интенсивного формирования познавательной деятельности и личности в целом. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребёнка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удаётся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В нашей стране ещё в 1938 году Н.И. Озерецкий выделил группу детей с «замедленным темпом развития», которые качественно отличались от умственно отсталых. Первые зарубежные исследования, посвящённые изучению ЗПР, были отражены в монографии А. Штрауса и Л. Летинен в 1947 году.

Задержку психического развития изучали отечественные дефектологи, такие как: В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, З.И. Калмыкова и др.

Такое понятие, как задержка психического развития, употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжёлых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

С позиции неискушенного наблюдателя дошкольники с ЗПР не так уж отличаются от сверстников. Родители нередко не придают значения

тому, что их ребенок чуть позднее начал ходить самостоятельно, действовать с предметами, что задерживается его речевое развитие. Повышенная возбудимость, неустойчивость внимания, быстрая утомляемость сначала проявляются на поведенческом уровне и лишь впоследствии — при выполнении заданий учебного типа.

К старшему дошкольному возрасту становятся очевидными трудности в усвоении программы детского сада: дети малоактивны на занятиях, плохо запоминают материал, легко отвлекаются. Уровень развития познавательной деятельности и речи оказывается более низким по сравнению со сверстниками [14, с.30].

Изучение ЗПР как особой аномалии детского развития начато как в зарубежной, так и в отечественной науке в 1960-е годы. Необходимость разработки теоретических аспектов проблемы особенностей психического развития детей с ЗПР, в сравнении с другими аномалиями развития, была связана с нуждами психолого-педагогической практики. Учеными была выделена особая группа детей, которых нельзя отнести к умственно отсталым детям, так как они не имеют нарушений отдельных анализаторов, в пределах имеющихся у них знаний дети показали достаточную способность к общению, широкую «зону ближайшего развития» [95, с.35]. Таких детей отнесли к категории – дети с задержкой психического развития.

В международной классификации болезней десятого пересмотра ВОЗ (МКБ-10) задержка психического развития обозначается как «специфические расстройства развития школьных навыков». Однако связывать задержку психического развития только с трудностями обучения ребёнка представляется нам далеко недостаточным. Такой подход является односторонним и не раскрывает всей сложности проблемы задержки.

В МКБ-10 ЗПР рассматриваются в разделе F80-F89 «Расстройства психологического развития», при этом используются следующие основные рубрики:

1. F80. Специфические расстройства развития речи и языка (F80.0 — Специфическое расстройство артикуляции; F80.1 — расстройство экспрессивной речи; F80.2 — расстройство рецептивной речи).

2. F81. Специфические расстройства развития учебных навыков (F81.0 — специфическое расстройство чтения (дислексия); F81.1 — специфическое расстройство спеллингования (дисграфия); F81.2 Специфическое расстройство арифметических навыков (дискалькулия); F81.3 — Смешанное расстройство учебных навыков; F81.8 — другие расстройства учебных навыков).

3. F82. Специфические расстройства развития моторных функций (диспраксия).

4. F83. Смешанные специфические расстройства психического развития.

ЗПР часто сопутствуют состояния, отражённые в разделе F90-F98 МКБ-10 «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся в детском и подростковом возрасте». F90. - Гиперкинетические расстройства: F 90.0 — нарушение активности и внимания; F90.1. - гиперкинетическое расстройство поведения. F91. - расстройства поведения. F93.1. - фобическое тревожное расстройство. F95. - тики. F98.0. - энурез неорганической природы; F98.1. - энкопрез неорганической природы; F98.5. - заикание [3].

Г.Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным типом развития: 1) Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды. 2) Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах. 3) Нарушения при различных формах инфантилизма. 4) Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями [98].

В зависимости от локализации, времени воздействия вредных факторов на организм ребенка были выделены разнообразные варианты отклонений в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере. Так, первая клиническая классификация была предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер. В данной классификации рассматриваются два варианта задержки психического развития. При первом варианте нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости, вследствие психического или психофизического инфантилизма, которая связана с вредоносными воздействиями на ЦНС в период беременности. При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности в связи со стойкой церебральной астенией, возникающая на ранних этапах жизни ребёнка, в результате разнообразных патогенных факторов.

Разные патогенетические механизмы обуславливали и разные прогнозы. Задержка психического развития в виде неосложненного психического инфантилизма оценивалась по прогнозам, как наиболее благоприятная, которая в большинстве случаев не требует специальных методов обучения. При преобладании выраженных нейродинамических, в первую очередь стойких церебральных расстройств, задержка являлась более стойкой и часто нуждалась не только в психолого-педагогической коррекции, но и в лечебных мероприятиях [95, с.70].

М.С. Певзнер была опубликована классификация задержки психического развития. Первый вид – психический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте (неосложнённый гармонический инфантилизм). Второй вид – Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности. Третий – психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый нейродинамическими нарушениями. И четвёртый вид – психофизический инфантилизм с

недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый недоразвитием речевой функции.

М.С. Певзнер связывает инфантилизм с недоразвитием лобно-диэнцефальных систем.

Интересна классификация В.В. Ковалёва. Он выделяет три варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов: дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма); энцефалопатический (при не грубых органических поражениях центральной нервной системы); ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях слуха, зрения); четвёртый вариант В.В. Ковалёв связывает с ранней социальной депривацией. Классификация В.В. Ковалёва имеет большое значение в диагностике детей и подростков с ЗПР. Однако необходимо учитывать, что автор рассматривает проблему ЗПР не как самостоятельную нозологическую группу, а как синдром при многообразных формах дизонтогенеза (детский церебральный паралич, нарушения речи и пр.) [13].

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской, разработанная на основе этиопатогенетического подхода. Данная классификация отражает причинную обусловленность. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР [58, с.78].

ЗПР конституционального генеза, гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм по классификации М. С. Певзнер и Т. А. Власовой). В данном случае эмоционально-волевая сфера, игровая мотивация поведения находятся как бы на более ранней ступени развития, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, лёгкая внушаемость. Трудности в обучении данные авторы связывают с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов. Инфантильный тип телосложения. Этиология:

врождённо-конституциональная (близнецы), генетическая (вследствие обменно-трофических расстройств в течение внутриутробного развития).

ЗПР соматического генеза – обусловлена длительной соматической недостаточностью (ослабленностью), инфекции, пороки развития (сердца). При данном типе ЗПР у детей может иметься стойкое астеническое проявление, снижающий физический статус и психологическое равновесие ребенка, преобладающая эмоциональная нестабильность, которая сопровождается рядом невротических проявлений неуверенностью, боязливостью, которые связаны с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызывается запретами и ограничениями.

ЗПР психогенного генеза. В данном случае причинами задержки в развитии являются неблагоприятные условия воспитания. Гипоопека – безнадзорность, не стимулируется развитие познавательной деятельности, т.е. патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы. Недостаточный уровень знаний. Гиперопека – на фоне общей соматической ослабленности характерно снижение познавательной активности, повышенная утомляемость и истощаемость. Познавательная сфера страдает вторично. Эгоизм, эгоцентризм, нелюбовь к труду. Невротический тип жестокости, агрессии, деспотизме родителей приводит к тому, что ребёнок робкий, боязливый, безынициативный, а это приводит к задержке познавательной деятельности. Безусловно, неблагоприятные условия среды, которые длительное время воздействуют на психику ребенка оказывают травмирующее влияние, которое, как правило, может привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, к нарушению в первую очередь вегетативных функций, а затем и психического развития. В данных случаях речь идет о патологическом (аномальном) развитии личности. ЗПР психогенного происхождения стоит отличать от педагогической запущенности, которая не представляет собой патологического явления, а также от дефицита знаний и умений,

вследствие недостатка интеллектуальной информации [35, с.29-35, 95, с.77].

ЗПР церебрально-органического генеза. Встречается чаще всего. Характеризуется яркостью, стойкостью нарушений, как в познавательной деятельности, так и в эмоционально-волевой сфере. Нарушения познавательной деятельности связаны с недостаточностью внимания, памяти, инертностью психических процессов, их заторможенностью и пониженной переключаемостью отдельных корковых функций. Негрубая органическая недостаточность резидуального (остаточного) характера, возникшая вследствие патологии беременности (тяжёлые токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, несовместимость крови матери и ребёнка по резус-фактору), недоношенности, асфиксии и травмы при родах, постнатальных нейроинфекций, заболеваний первых лет жизни. Наличие лёгкой дисфункции головного мозга. Она занимает главное место в данной аномалии развития [100, с.10-14]. В анамнестических данных отмечается замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание развития статистических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности. Эмоционально-волевая сфера представлена органическим инфантилизмом – нет живости и яркости эмоций, заинтересованности в оценке, низкий уровень притязаний, внушаемость, дефект критики, бедность воображения и творчества, монотонность и однообразие, двигательная расторможенность. Преобладает два вида органического инфантилизма: Неустойчивый – психомоторная расторможенность, импульсивность, эйфорический оттенок настроения, малая способность к волевому усилию, отсутствие стойких привязанностей. Тормозимый – пониженный фон настроения, нерешительность, боязливость, могут быть нарушения сна, сосудистая лабильность, несамостоятельность [95, с.80].

ЗПР церебрально-органического генеза, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее стойким и представляет наиболее тяжёлую форму ЗПР.

Следует подчеркнуть, что существенных содержательных различий в классификации задержки психического развития, представленных в работах Г.Е. Сухаревой, К.С. Лебединской и В.В. Ковалёва, не наблюдается.

Во-первых, в основу всех классификаций положен этиопатогенетический принцип.

Во-вторых, во всех классификациях представлены дизонтогенетические формы ЗПР (инфантилизм) и энцефалопатические формы (ЗПР церебрально-органического генеза).

В-третьих, всеми авторами выделены задержки психического развития, обусловленные педагогической запущенностью, сенсорной и социальной депривацией.

М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина и А.Е. Личко предложили следующую классификацию задержки темпа психического развития. 1. Дизонтогенные формы, проявляющиеся в задержанном или искажённом психическом развитии. 2. Задержанное развитие, обусловленное органическим поражением головного мозга 3. Интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации. 4. Интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушениями сенсорной системы [98, с.30].

Нарушения темпа нервно-психического развития могут быть выявлены уже в раннем возрасте (до 3 лет). Последствия раннего органического поражения мозга, или функциональная незрелость центральной нервной системы обуславливают ряд отклонений, затрудняющих взаимодействие ребёнка с окружающей средой, вследствие чего, не складывается полноценная база для последующего развития высших психических функций.

На первом году жизни показателями нарушения темпа нервно-психического развития могут служить:

- Снижение ориентировочной активности и потребности в ориентировочно-исследовательской деятельности.
- Более позднее появление «комплекса оживления», недостаточная активность при эмоциональном общении со взрослыми.
- Более позднее появление гуления, лепета, первых слов, неадекватная реакция на жесты, мимику и интонации взрослых. Этапы гуления и лепета растянуты во времени.
- Замедленный темп формирования статических и локомоторных функций.
- Запаздывание в развитии ручной моторики и зрительно-моторной координации.

Выраженность перечисленных недостатков зависит от степени тяжести поражения центральной нервной системы. Проблемы в развитии ребёнка могут усугубляться ранней сенсорной и эмоциональной депривацией, если он воспитывается в неблагоприятных социальных условиях.

В раннем возрасте отклонения в развитии становятся более очевидными, даже если они не имеют грубого характера. Обнаруживается недоразвитие речи, при этом несформированной оказывается не только активная речь, но и понимание обращённой к ребёнку речи.

На развитие ребёнка могут влиять многие факторы: унаследованные особенности организма, общее состояние здоровья, особенности условий жизни и воспитания. Задержку психомоторного развития могут вызвать различные неблагоприятные условия, воздействующие на развивающийся мозг в перинатальном или постнатальном периоде, или неблагоприятное сочетание этих факторов.

Безусловно, дифференциальная диагностика в раннем возрасте затруднена. При различной локализации нарушений может наблюдаться сходная симптоматика. Нарушения могут касаться одной или нескольких функций, сочетаться или не сочетаться с различными неврологическими отклонениями.

В связи с разными формами и степенью тяжести органического поражения центральной нервной системы, или с замедленным темпом её морфофункционального созревания, изменяется темп и сроки формирования психических функций, сдвигаются сенситивные периоды.

Практика доказывает, что раннее выявление отклонений и квалифицированная помощь ребенку в раннем возрасте обеспечивают наибольший эффект в преодолении имеющихся нарушений и предупреждении отклонений в развитии [14, с.27].

Изучая психические процессы и возможности обучения детей с ЗПР, исследователи (К. С. Лебединская [58], Т. А. Власова [51], В. И. Лубовский [61]) выделили ряд специфических особенностей в их эмоционально-волевой сферах, поведения и личности в целом. Для детей данной категории различной этиологии были выделены следующие обобщающие черты: низкая работоспособность в результате быстрой истощаемости; незрелость эмоций и воли; обеднённый запас общих сведений и представлений; ограниченный словарный запас; несформированность навыков интеллектуальной деятельности; неполная сформированность игровой деятельности. Можно отметить, что у детей с задержкой психического развития замедленно восприятие, а мышление характеризуется трудностями, прежде всего в словесно-логических операциях. Решения наглядно-действенных задач значительно повышают эффективность и качество умственной деятельности.

Выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются

недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изо-деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей нет, однако, уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков.

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Так же присуща повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности – в этом случае с трудом даётся переключение с одного на другое. Так же недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа.

Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного).

У детей с ЗПР нарушены все виды памяти (непроизвольная и произвольная, кратковременная и долговременная), это оказывает влияние на запоминание наглядного и словесного материала, что, в свою очередь сказывается на успеваемости. Дети не умеют использовать дополнительные средства для запоминания, им требуется больше времени для приёма и переработки информации [61, 95, с.105].

Следовательно, дети с ЗПР без специальной коррекционной помощи испытывают трудности в произвольной деятельности. Это отягощено ослабленным состоянием их нервной системы, они быстро утомляются и просто перестают выполнять начатую деятельность [61, 95, с.115].

Большое отставание и характерное своеобразие обнаруживается в мыслительных процессах. Наиболее яркое отставание в мыслительных операциях и особенности памяти проявляются при решении задач, которые связаны с такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование [55, 56].

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно. Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов. Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне наглядных форм мышления.

Из анализа общей и специальной литературы можно сделать выводы о том, что в современной специальной психологии и педагогике задержка психического развития рассматривается как особый вид нарушенного развития, который характеризуется замедленным темпом психического развития по сравнению с нормой. У основного числа детей задержка носит временный характер и может быть преодолена в результате коррекционно-развивающего обучения и лечения.

2.2. Особенности памяти дошкольников с задержкой психического развития

Память детей с ЗПР значительно ослаблена и отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объём памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память [13].

Изучением памяти детей с ЗПР занимались З.М. Истомина, П.И. Зинченко, В.С. Мухина, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, А.Р. Лурия, С.Г. Шевченко, Т.В. Егорова, Е.А. Екжанова, Е.И. Стребелева, С.Д. Забрамная.

Дети с ЗПР склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти у них ослаблены. Поэтому дети с трудом запоминают тексты, плохо удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, быстро забывается изученное. Тратят на припоминание больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приёмы [32].

Можно отметить, что дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей

при обучении. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти [32, 43, 62].

Л.М. Шипицына и О.В. Заширина в результате комплексного психолого-педагогического и нейропсихологического обследования детей с ЗПР обнаружили следующие тенденции: снижено количество запоминаемых предметов, предъявляемых как при произвольном, так и при произвольном запоминании. Произвольное зрительное запоминание снижено в большей степени, чем произвольное. Так же снижен объём слухоречевой памяти. У детей с ЗПР в 3 раза реже, чем у здоровых, «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. Л.М. Шипицына отмечает, что более чем у половины детей с ЗПР кривые заучивания соответствуют ригидному типу, а у одной пятой части детей – истощающемуся типу [26, с.36].

Исследователи особенностей мнемической деятельности детей с ЗПР отмечают:

- повышенную тормозимость мнемических следов под воздействием помех, их взаимовлияние друг на друга;
- сниженный объём памяти;

- низкую скорость запоминания;
- низкую продуктивность первых попыток механического запоминания при том, что время полного заучивания близко к норме;
- произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме, но более продуктивно чем произвольное;
- снижены продуктивность и устойчивость произвольного запоминания, особенно в условиях значительной нагрузки;
- недостаточное умение применять специальные приёмы запоминания.

Основные трудности встречаются на этапе использования логических операций (смысловое соотнесение, классификация) в качестве приёмов мнемической деятельности [26, с.38].

Специальные психологические исследования убедительно свидетельствуют о том, что дети с задержанным психическим развитием овладевают знаниями на основе произвольного запоминания с гораздо меньшим успехом, чем их нормально развивающиеся сверстники. Продуктивность произвольного запоминания дошкольников с ЗПР значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей того же возраста. Такие дети запоминают даже хуже нормально развивающихся дошкольников, которые моложе их на 2-3 года [89].

Низкая продуктивность произвольной памяти у детей объясняется несколькими причинами. Основная причина – пониженная познавательная активность. Это отчётливо проявляется на стадии воспроизведения, когда ребёнка просят припомнить материал, а задача запомнить этот материал не ставилась.

Основное новообразование младшего школьного возраста – это произвольность познавательных процессов. У детей с ЗПР это новообразование задерживается в развитии.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у детей с ЗПР, как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, не удерживают в уме и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивной памяти, и быстрое забывание выученного [27, 28].

Необходимым условием высокой продуктивности запоминания является как осознание сути самого процесса, так и его целенаправленность. Из-за недостаточно устойчивого внимания дети часто отвлекаются при заучивании материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания.

Эффективность произвольной памяти существенно зависит также от умения контролировать себя, прежде всего от умения дифференцировать воспроизведённый материал от не воспроизведённого.

Наглядный материал запоминается лучше, чем словесный [29].

По мнению Т.А. Власовой, одной из наиболее важных характеристик произвольной памяти является эффективность опосредованного запоминания. Использование как внешних, так и внутренних опор является наиболее действенным способом расширения границ памяти и незаменимым средством компенсации её недостатков. Овладение умением пользоваться приёмами опосредованного запоминания особенно важно для лиц с ослабленной памятью [28].

Т.А. Власова и В.И. Лубовский выявили, что овладение 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 [28].

Изучение логической памяти показало, что и данный вид памяти страдает у детей с ЗПР во многом за счёт недостаточности смысловой

переработки получаемой информации. Наличие нарушений на уровне механической памяти свидетельствует о том, что страдает и сама мнемическая основа целостного процесса усвоения материала [32].

Господствующим видом памяти к концу дошкольного возраста остаётся память произвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда соответствующие задачи возникают в их деятельности, или, когда этого требуют взрослые.

Картина нарушений памяти имеет сложный и своеобразный вид. Отличительным признаком структуры дефекта при ЗПР является затронутость одних сторон памяти при относительной сохранности других. Конкретные проявления указанной неоднородности в значительной мере индивидуальны [57].

Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Ципина считают, что причины нарушения памяти обусловлены как различными клиническими, так и психолого-педагогическими факторами. В связи с этим выявляются разнообразные нарушения памяти: повышенная заторможенность следов под воздействием помех и внутренней интерференции, уменьшение объёма памяти и скорости запоминания. Одной из главных причин снижения эффективности мнемической деятельности является неумение детей рационально организовать и контролировать свою работу, а также применять приёмы запоминания [29].

Механическая память зависит от ряда факторов как биологического, так и психологического порядка: от выраженности психоорганического синдрома, до организации и объёма предъявляемого материала, наличия у ребёнка соответствующей заинтересованности в деятельности.

Существуют недостатки механической памяти у детей с ЗПР, выявленные при исследовании кратковременной памяти:

- Заметное по сравнению с нормой снижение результативности первых попыток запоминания: несколько большее количество попыток,

необходимых для заучивания материала (медленное нарастание продуктивности запоминания);

- Сниженный объём запоминания;
- Повышенная тормозимость следов побочными воздействиями;
- Нарушение порядка воспроизводимых словесных и цифровых рядов;
- Несколько более низкий (на 2-3 года) уровень продуктивности памяти;
- Медленный прирост результативности памяти по объёму и качеству на протяжении школьного возраста. Так, в 10-летнем возрасте их показатели больше приближаются к показателям умственно отсталых детей, чем нормально развивающихся;
- Сниженная помехоустойчивость (оценивается по продуктивности воспроизведения). При использовании в качестве помех знакомых и незнакомых слов выяснилось, что умственно отсталые дети, так же, как и большая часть детей с ЗПР снижали продуктивность запоминания при использовании в качестве помех знакомых слов. Нормально развивающиеся сверстники отвлекались на незнакомые слова и вследствие этого теряли продуктивность. По мере усложнения мнемических задач дети с ЗПР приближались к своим умственно отсталым сверстникам [57].

Несмотря на наличие значительного круга нарушений, по мнению Т.А. Власовой, 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 наблюдающееся у них недоразвитие процессов памяти. Основой 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 относят обучение детей правильной организации повседневной деятельности, формирование у них прилежания и аккуратности, что помогает преодолевать свойственные им импульсивность и неумение сосредоточить своё внимание [27].

Таким образом, отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Можно выделить специфические особенности памяти:

1. Снижение объёма памяти и скорости запоминания;
2. Непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме;
3. Механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания близко к норме;
4. Преобладание наглядной памяти над словесной;
5. Снижение произвольной памяти;
6. Нарушение механической памяти.

Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные её виды при сохранности других [72, с.200].

2.3 Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Игра - это один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Игра способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей, которые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними, познают окружающую действительность. Игра так же служит физическому, умственному и нравственному воспитанию детей [47].

Игровая деятельность глубоко изучалась такими исследователями, как Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Б. Д. Элькониным, А. В. Запорожцем, А. Л. Усовой, А. С. Макаренко, Д. Б. Менджерицкой, Л. А. Вегнером, К. Д. Ушинским, И. И. Мамайчук, Г. А. Урунтаевой и др.

Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Поэтому непосредственно образовательная деятельность в дошкольных учреждениях проходит в форме игры.

Большинство исследователей, изучавших игру, отмечают, что игра является наиболее свободной деятельностью ребенка-дошкольника. Этот непринужденный характер игры выражается не только в том, что ребенок свободно выбирает сюжет игры, но и в том, что его действия с предметами, вовлекаемыми в игру, отличаются от обычного употребления предметов значительной независимостью от конкретного значения этих предметов и определяются теми значениями, которые сам ребенок придает им в игре. Основной парадокс игры, по мнению А.Е. Жичкиной, заключается в том, что, будучи деятельностью, максимально свободной, находящейся во власти эмоций, она является источником развития

произвольности и сознания ребенком своих действий и своего «Я» [36, с.22].

Решая вопрос о так называемой «свободе» игры и попытке выяснить: не содержит ли игра известных внутренних ограничений, подчиняясь которым ребенок и научается подчинению внешним ограничениям: правилам поведения, сюжетно-ролевые игры были разбиты на четыре группы. К первой группе исследователи отнесли подражательно-процессуальные игры, в которых действия детей сводятся к простому подражанию известным действиям по образу; ко второй группе – драматические игры по определенному сюжету; к третьей – игры с несложными правилами по сюжету; наконец, к четвертой – игры с правилами без сюжета и элементарные спортивные игры [68, с.120].

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, игра развивается и достигает своего высшего уровня именно в дошкольном возрасте.

С психологической точки зрения, функционирование игровой деятельности требует обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции. Благодаря этому, обеспечивается способность ребенка удерживать цель игровой деятельности, выбирать в соответствии с ней игровые действия и способы общения, пользоваться обратной связью, замечать нарушения игровых правил и корректировать их, а также оценивать результат игры [69, с.135-144]. Исследователи понимают под саморегуляцией способность совершать самостоятельную произвольную деятельность [51, с.300], что имеет важнейшее значение для детей с задержкой психического развития. Саморегуляция обеспечивает успешность деятельности, в том числе и игровой.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме формирования задержки психического развития и особенностям детей, страдающих данной патологией можно сформулировать ряд

выводов, имеющих отношение к особенностям игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития [87].

Игра, как зона ближайшего развития ребенка-дошкольника и его ведущая деятельность, выступает в качестве эффективного средства его всестороннего развития и познания окружающего мира. У.В. Ульенкова указывает, что игра как ведущая деятельность дошкольника имеет большое значение для физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей с задержкой психического развития [95, с.120].

Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти, характерные для детей с задержкой психического развития, затрудняют их включение в коллективные игры. В процессе игры дети не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, поскольку для этого необходима смена динамического стереотипа. В результате, дети быстро утомляются и прекращают игру [83, с.420].

Игровая деятельность ребёнка с ЗПР может отличаться рядом дезадаптивных особенностей, затрудняющих его адаптацию к межличностным отношениям со сверстниками.

В число симптомов дезадаптации относят агрессию по отношению к людям и вещам, чрезмерную подвижность, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться, неуверенность в принятии решения, повышенная возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, лживость, заметную уединённость и т.д.

Существуют такие термины как «социальное отдаление», «застенчивость», «заторможенность». Если их анализировать, то можно выделить шесть типов одиночной активности детей, которые могут стать

формой отчуждения ребёнка от ровесников. Эти типы были выделены Л.Н. Галигузовой:

1. Незрелая сенсомоторная и функциональная игра
2. Одиночная игра-драматизация
3. Конструктивная игра
4. Исследовательская деятельность
5. Наблюдающее поведение
6. Незанятость

Остановимся на небольшой характеристике этих типов. Первый тип можно охарактеризовать как повторяющуюся простую моторную активность, осуществляемую ради удовольствия. Второй тип – это любой вид игры, которую ребёнок разворачивает без участия других детей. Третий тип – действия с предметами с целью получения какого-либо результата. Четвёртый – изучение объектов с целью получения информации о них. Поведение ребёнка при пятом типе характеризуется тем, что ребёнок находится неподалёку от играющей группы, но не присоединяется к ней. Шестой тип это просто безучастное, бесцельное времяпрепровождение [21].

Дошкольники с ЗПР отличаются от ровесников по многим психомоторным параметрам: общая скованность и нарушения моторики, дискоординация, неточность и слабость большинства движений [58]. Всё это приводит к тому, что дети с ЗПР отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами в игре, нарушают последовательность игровых действий, опускают их основные части. Если учитывать еще и неустойчивость внимания, низкий уровень вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии абстрактно-логического мышления, то самостоятельная игровая деятельность дошкольников с ЗПР становится проблематичной или невозможной [17, с.12-43].

Если рассматривать общение в игровой деятельности детей с ЗПР с их сверстниками, можно выделить некоторые закономерности:

1. Слабая инициатива ребёнка во взаимодействии со сверстниками
2. Недостаточная «ценность» инициативных обращений к другим детям (ограничиваются преимущественно привлечением к себе внимания без содержательных попыток продолжить общение)
3. Несамостоятельность в решении межличностных проблем, частые обращения за помощью к взрослому
4. Более слабый авторитет среди ровесников
5. Сниженный уровень вербального общения [20].

По мнению Т.Д. Марцинковской, дети, которые сталкиваются с трудностями в процессе общения, отстраняются от коллектива сверстников, вследствие этого их не принимают в группу и не хотят дружить. Неудовлетворённость в данном положении приводит к тому, что ребёнок с ЗПР мешает игре других, у него может проявиться агрессивность в поведении. В дальнейшем, такой ребёнок пытается найти группу детей, которая примет его как равноправного члена, причём, как правило, нормы и ценности такой группы не совпадают с принятыми в нашем обществе [79].

Исходя из сложившейся ситуации, можно сделать вывод о том, что не все сверстники будут принимать такого ребёнка к себе в игру. Ребёнок с ЗПР будет демонстрировать своё пренебрежение к игре, к её участникам и организаторам, явно испытывать наслаждение, подчёркнуто нарушая все установленные правила и нормы поведения. Если такое поведение остаётся без внимания, они, как правило, грубо отказываются от участия в игровой деятельности и уходят.

Психологи выделяют четыре уровня социальных отношений, характерных для детей с ЗПР при осуществлении игровой деятельности в сюжетно-ролевой игре [39, с.52]. Первый уровень социальных отношений

отражает преимущественную ориентацию ребенка на собственные потребности и желания и почти полное отсутствие представлений об интересах других участников игры. Второй уровень отражает достаточно прочное и осознанное усвоение правил поведения, но необходимость их выполнения не осознается ребенком. Третий уровень связан с формальным, пассивным усвоением и соблюдением правил поведения в сюжетно-ролевой игре. На четвертом уровне социальные нормы и правила поведения становятся основными источниками и регуляторами поведения и отношений ребенка в сюжетно-ролевой игре (со сверстниками и взрослыми) [39, с.54].

Нередко встречаются астенические реакции – плачь, жалобы, и т.п. Как правило, такое поведение заканчивается выходом из соревновательной ситуации, или изменением деятельности (замена на игровую).

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР присутствуют проблемы в речевом развитии. Их речь характеризуется следующими особенностями: более позднее появление речи, нарушение её произносительной стороны, бедность активного словаря и нарушение грамматического строя. Всё вместе это создаёт значительные трудности в формировании компонентов игры [86].

Поэтому детей с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, следует постоянно побуждать к общению друг с другом и комментированию своих действий, чтобы способствовать закреплению навыков инициативной речи, совершенствованию межличностных отношений, формированию интеллектуальных процессы и когнитивных процессов.

Е.С. Слепович разделяет нарушения игровой деятельности дошкольников с ЗПР на два вида: нарушения, связанные с недостаточной сформированностью игры как деятельности, прямо вытекающие из психологических характеристик детей данной категории; специфические нарушения, характерные для такого вида деятельности, как игра.

Специфические нарушения игры включают в себя:

1) трудности в формировании мотивационно-целевого компонента (недостаточность этапа порождения замысла, крайне узкая вариативность при поиске путей его реализации, отсутствие потребности в самоусовершенствовании своей деятельности);

2) сюжетная игра детей с ЗПР — малоподвижное образование, т.к. при создании замысла и плана его реализации жизненный материал выступает у этих детей как жесткий ограничитель, а не как отправная точка для творческого комбинирования реальными событиями;

3) специфична операциональная сторона игровой деятельности (узкий конкретный характер замещения, жесткая фиксированность как самой роли, так и способа ее реализации);

4) поверхностное моделирование мира отношений.

Причинами нарушений игры у старших дошкольников с ЗПР Е.С. Слепович называет трудности в формировании уровня образов-представлений и действий; недостаточность регуляции деятельности, осуществляемой образами-представлениями; недостаточность общения по линиям взрослый — ребенок, ребенок — ребенок; трудности в осмыслении мира человеческих отношений.

По сравнению с нормой, у детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушкам. Это проявляется в том, что дети достаточно редко по собственной инициативе обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ (куклы, мишки, различные животные). Дети с легкой формой ЗПР могут использовать куклу в качестве партнера по игре. Дети с тяжелой формой ЗПР предпочитают полифункциональные игрушки, при этом действия, совершаемые с ними, скорее предметные, чем игровые.

В то же время, отмечает Е.С. Слепович, дети с ЗПР различной степени выраженности, в отличие от умственно отсталых дошкольников, всегда совершали действия, адекватные тем предметам и игрушкам,

которыми они оперировали. В их действиях с игровыми атрибутами отмечалась верная ориентированность на свойства использованных объектов, хотя представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута, еще недостаточно четкие, операции рядоположены, не структурированы, не выделялись наиболее существенные действия. Иногда важные операции отсутствовали, а акцент делался на вспомогательных.

У детей с ЗПР с трудом возникает замысел игры, игровые сюжеты стереотипны, в основном на бытовые темы. Их реализация носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Наиболее эффективным для возникновения игрового поведения является такой тип побуждения, в рамках которого взрослый полностью осуществляет организационный этап игры.

Действия в игре, как игровые, так и предметные, бедны по своему характеру, не столь разнообразны и выразительны, как в норме. Они часто не соотносятся с задачей в целом. Ярко выражена зависимость от предметных условий деятельности. Игровое поведение малоэмоционально. Недостаточно сформированы действия замещения, конкретность игровых действий, способность обобщать их при помощи слова. Самостоятельно выделить условную игровую ситуацию и обозначить ее словом дети данной категории не могут. В целом игра носит не творческий характер. Без помощи взрослого дети склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности (Е.К. Иванова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович). Недостаточность актуализации мотивов игровой деятельности приводит к тому, что в большинстве случаев дети включаются в игру только по требованию взрослого.

При овладении дидактической игрой они не могут одновременно ориентироваться на игровую и дидактическую задачи, причем дидактическая задача осознается легче, что превращает дидактическую игру в упражнение [26, с.35].

Е.С. Слепович и С.С. Харин (1988) делают следующие выводы относительно особенностей игровой деятельности дошкольников с ЗПР:

- группа старших дошкольников с ЗПР по уровню сформированности игровой деятельности неоднородна
- у всех дошкольников с ЗПР резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности
- отсутствует или достаточно редко проявляется интерес к игрушкам
- дети с ЗПР разной степени выраженности не могут самостоятельно организовать совместную деятельность в рамках сюжетной игры
- для возникновения сюжетной игры необходимо целенаправленное вмешательство взрослого, которое должно выражаться в том, что он полностью осуществляет организационный этап игры, начиная от определения темы игры, игрового общества и распределения ролей, заканчивая подробным описанием путей реализации сюжета в целом и каждой конкретной роли
- вне описанной системы воздействия у детей с ЗПР возможна лишь процессуальная с элементами сюжета игровая деятельность, которая представляет собой деятельность рядом или деятельность вместе
- у дошкольников с ЗПР имеются существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью
- за трудностями в создании воображаемой ситуации в игре стоит бедность образной сферы: недостаточная обобщенности обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного жизненного опыта, мало эмоциональная окрашенность действий

- особую трудность для дошкольников с ЗПР представляет выделение и осознание мира отношений между людьми и связанные с этим ориентация в субординации ролей, а также реализация ролевых отношений по правилам

Развитие игровой деятельности ребенка-дошкольника обеспечивает ему полноценное функционирование всех психических функций и поведения, что позволяет расценивать ее как один из важнейших показателей готовности к школьному обучению. Это подтверждается тем, что при недостаточно сформированной игровой деятельности дети хуже включаются в процесс обучения, и даже при нормальном уровне интеллектуального развития часто попадают в число неуспевающих учащихся [97].

По характеру игровой деятельности дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу, что обусловлено различиями в характере ведущего дефекта. В играх детей с задержкой психического развития отмечается однообразие, неразвитое воображение, неспособность осваивать более сложные правила и способы игрового взаимодействия.

У дошкольников с задержкой психического развития предметные действия по подражанию взрослым, другим детям длительное время доминируют над сюжетной игрой, что затрудняет усвоение социальных ролей и коммуникативных навыков, важных для всего последующего развития ребенка. Обычно игра с правилами у дошкольников из детских образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития состоит из отдельных, мало связанных между собой фрагментов. Усложнение правил, их интеллектуализация часто приводит к фактическому распаду игровых действий. Большую роль в нарушении формирования этого вида деятельности играют характерные церебрастенические проявления и сопутствующие невротические

наслоения у детей с задержкой психического развития. Игровая деятельность зачастую остается ведущей и в младшем школьном возрасте.

Л.С. Выготский (1966) писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков.

У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычлняются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в резком снижении активности в области игрового поведения.

При нормальном развитии, игровая деятельность концу дошкольного возраста по структуре и основным параметрам все больше приближается к деятельности учебной:

1. в содержании игры у детей начинают занимать сюжеты, связанные с проигрыванием будущих школьных отношений, отработка знаний о профессиях, сказочного и фантастического материала, ситуации достижения цели соревновании.

2. в способах реализации игры: игра становится целенаправленной, осознанной деятельностью, предполагающей ее заблаговременное планирование и контроль за исполнением.

3. в направленности игры: интерес игры переключается с процесса на результат деятельности.

Проанализировав всё вышесказанное, мы пришли к одному выводу: становление игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей.

2.4. Обзор коррекционных методик по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития.

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

Существует множество коррекционных методик по развитию памяти у детей с ЗПР. Одна из методик называется «Смысловые единицы» (К.П. Мальцева, 1958). Целью данной методики является обучение ребёнка выделению главного звена в тексте.

Техника проведения данной методики такова: Чтобы вычленить главное, ребёнок должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (чём) говорится в этой части?» и «Что говорится об этом?». Ответ на первый вопрос позволяет выделить главное в той части, к которой он относится, а второй вопрос подтверждает правильность этого выделения.

Обучающая методика имеет две части: первая — выделение смысловых опор, вторая — выделение и использование плана как смысловой опоры мнемической деятельности.

Опыт работы исследователей показывает высокую эффективность коррекционных занятий по формированию мнемических операций для детей с ЗПР. Авторы данной методики уточняют, что в процессе занятий необходимо учитывать не только уровневые и специфические характеристики памяти ребёнка, а также уровень сформированности его

мысленных операций. Занятия следует проводить поэтапно. Обязательным условием эффективности занятий является формирование позитивной установки у ребёнка, развитие мотивационной основы его деятельности. Это успешно достигается в процессе игровой ситуации группового взаимодействия детей.

В программе Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой: «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» есть методические рекомендации к разделу «Познавательное развитие», в этом разделе есть подраздел, который называется «сенсорное воспитание». В этом подразделе описываются занятия на развитие внимания и памяти, развитие зрительно, слухового, внимания и восприятия, развитие тактильно-двигательного и вкусового восприятия [33].

Данная программа разработана для детей с интеллектуальными нарушениями, но по своей сути она подходит и для детей с задержкой психического развития.

Авторы этой программы считают, что сенсорное воспитание является фундаментальной предпосылкой для становления всех видов деятельности с одной стороны, а с другой стороны является основой для формирования у ребёнка всех психических процессов — внимания, памяти, сферы образов-представлений, мышления, речи и воображения (А.А. Катаева, 1978). В подразделе «сенсорное воспитание» занятия на развитие памяти проводятся как на специально организованных занятиях, так и в процессе разнообразной детской деятельности.

В процессе занятий по сенсорному воспитанию у детей создаются образы восприятия и представления об окружающей действительности; происходит усвоение слов, обозначающих свойства и качества предметов и т.д. Все занятия по сенсорному воспитанию проводит учитель-дефектолог.

Е.С. Дунаева считает, что коррекционную работу по развитию памяти нужно проводить в игровой деятельности [31]. Она подобрала игры, упражнения и задания, способствующие развитию зрительной,

слуховой и моторной памяти. Все игры были подобраны с учётом индивидуальных особенностей детей, к каждой игре, или упражнению предлагается несколько вариантов выполнения данного упражнения (несколько вариантов игры).

Для развития зрительной памяти были подобраны такие игры, как: «Что изменилось?», «Запомни слова по рисункам».

Для развития механической памяти она подобрала такие игры: «Запомни на слух и воспроизведи», «Цепочка действий». Работу по развитию механической памяти, по мнению автора, следует проводить в различных вариантах регулярно, так как часто причиной невыполнения заданий является «потеря» условия задачи, и неспособность удерживать в памяти заданные на слух действия. Эти задания формируют также сосредоточенность, концентрацию и переключение внимания, навык самоконтроля.

Для развития моторной памяти Е.С. Дунаева предложила зачитывать ребёнку различные скороговорки, и просят его повторить. Поочерёдно работают со всеми скороговорками (3-4 скороговорки), затем предлагают ребёнку их вспомнить.

Исследователи считают, что данные специально подобранные задания и упражнения с коррекционной направленностью, учёт определённых правил по развитию мнемических процессов памяти позволяет глубже проникнуть в сущность фактов.

Л.Н. Блинова в своей работе «Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития» описывает результаты своей коррекционной работы детей с ЗПР [11, с. 23].

Л.Н. Блинова выделила пути и средства педагогической поддержки детей с ослабленным вниманием и памятью:

- микроалгоритмическая организация деятельности (выслушать задание ещё раз);
- дополнительный контроль за занятостью ребёнка;

- использование разнообразных видов занятий, игровых моментов;

- применение красочного наглядного материала;

Также, при организации обучения, адаптированного для детей с ослабленной памятью, возможны следующие направления:

- учёт и опора на ведущий зрительный или слуховой тип памяти (дополнительное привлечение наглядности или повторного проговаривания вслух);

- организация слухового запоминания на основе выделения главного;

- визуализация запоминаемой информации (на основе схем, таблиц и конспектов);

- многократное повторение подлежащего запоминанию материала с расчленением его на несложную информацию;

- определение рационального объёма запоминаемого материала с постепенным усложнением (в зависимости от особенностей развития и по годам обучения);

- обеспечение эмоционального богатства передаваемой информации для привлечения резервов эмоциональной памяти.

Автор данной работы считает, что при использовании предложенных средств и направлений, процессы памяти у детей с задержкой психического развития будут улучшаться.

И.И. Мамайчук в своей работе «Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии» описывает различные психокоррекционные технологии, направленные на компенсацию и исправление интеллектуальных и эмоциональных проблем у детей с различными вариантами нарушений психического и физического развития [66]. Представленные в этой работе технологии апробированы в процессе

многолетнего опыта работы с детьми и подростками с проблемами в развитии.

В данной работе автор рассматривает психологическую коррекцию в двух планах: в широком — комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий, и в узком — метод психологического воздействия, направленный на оптимизацию развития психических процессов и функций у ребёнка и гармонизацию развития его личностных свойств.

Развитие памяти у дошкольника с ЗПР автор рассматривает как психологическую коррекцию в узком плане. В данной работе рассматривается развитие различных видов и процессов памяти (развитие слуховой памяти, логических приёмов запоминания, логической памяти).

Психокоррекционные занятия по развитию памяти у детей с ЗПР можно проводить как в групповой, так и в индивидуальных формах.

Занятия, направленные на стимуляцию и оптимизацию процессов памяти автор рекомендует проводить в процессе продуктивных видов деятельности.

Для развития слуховой памяти авторы рекомендуют использовать упражнения с применением вместо наглядного образца словесное описание или инструкции предлагаемой деятельности.

Развитие логических приёмов запоминания. В качестве мыслительных приёмов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор и составление плана. Обучение мнемическому приёму, в основе которого лежит умственное действие, должно включать в себя два этапа: формирование умственного действия, и использование его как мнемического приёма. Для закрепления усвоенного приёма психолог предлагает ребёнку разнообразные слова и картинки для запоминания.

В процессе занятий необходимо учитывать не только уровневые и специфические характеристики памяти ребёнка, а также уровень сформированности его мыслительных операций. Занятия следует

проводить поэтапно. Обязательным условием эффективности занятий является формирование позитивной установки у ребёнка, развитие мотивационной основы его деятельности. Это успешно достигается в процессе игровой ситуации, группового взаимодействия детей.

Таким образом, изучая коррекционные методики и программы по развитию памяти у дошкольников с ЗПР, мы пришли к такому выводу: все исследователи учитывают особенности развития процессов памяти при написании своих работ. Также, большое значение они придают индивидуальным особенностям развития ребёнка — во всех программах предусмотрено несколько вариантов проведения занятий.

Вывод по 2 главе

Дошкольное детство – период наиболее интенсивного формирования познавательной деятельности и личности в целом. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребёнка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удаётся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Такое понятие, как задержка психического развития, употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжёлых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

Несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно. Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов. Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне наглядных форм мышления.

У основного числа детей задержка носит временный характер и может быть преодолена в результате коррекционно-развивающего обучения и лечения.

Можно отметить, что дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и

программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей при обучении. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти.

Отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные её виды при сохранности других.

Существует одна особенность памяти детей дошкольного возраста — продуктивность запоминания в игре намного выше, чем вне игры.

Кроме особенностей памяти у детей с ЗПР так же присутствуют особенности игровой деятельности.

По характеру игровой деятельности дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу, что обусловлено различиями в характере ведущего дефекта. В играх детей с задержкой психического развития отмечается однообразие, неразвитое воображение, неспособность осваивать более сложные правила и способы игрового взаимодействия.

Существует множество коррекционных методик по развитию памяти. Изучая их, мы пришли к выводу, что все исследователи учитывают особенности развития процессов памяти при написании своих работ. Также, большое значение они придают индивидуальным особенностям развития ребёнка.

Глава 3. Экспериментальное исследование по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

3.1. Методики для исследования памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Память человека многообразна, поэтому все её виды и особенности трудно оценить. В связи с этим мы остановили своё внимание на исследовании некоторых видов памяти: зрительной, двигательной, ассоциативной и слуховой. Рассмотрим методики по исследованию уровня этих видов памяти. [11, с.10].

1. Методика «Опосредованное запоминание». В основу задания положены методики, разработанные Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым. Данная методика разработана и апробирована в 30-х годах А.Н. Леонтьевым. Методика используется для выявления умения пользоваться приёмами опосредованного запоминания [37, с.50].

Материал: Два рисунка с изображением девяти знакомых предметов и пяти слов (приложение 1). Картинки с изображением вырезаются по линиям.

Перед ребёнком в ряд выкладывают девять картинок в любом порядке, так что бы они были ему видны, и говорят: «Сейчас я буду называть слова. Что бы легче их запомнить и вспомнить, подбирай для каждого слова самую подходящую картинку. Например, к слову «время» подходит картинка «будильник», потому что он показывает время». Если ребёнок понял инструкцию, исследование продолжается. При этом требуется, чтобы ребёнок объяснял каждую установленную связь между словом и выбранной картинкой. Отобранные ребёнком пять карточек

откладываются в сторону. Затем ребёнку предлагается поиграть в любые игры. Через 20-30 минут ребёнку, в произвольном порядке показывают по одной карточке и просят припомнить, для запоминания какого слова эта карточка была отобрана. При этом обязательно спрашиваем, как удалось припомнить, или чем эта карточка напомнила соответствующее слово. Результаты записываем в протокол (приложение2).

Совершенно неважно какую карточку выберет ребёнок. Установление связи между словом и карточкой может носить сугубо индивидуальный характер. Так, например, для запоминания слова «молоко» испытуемый может использовать рисунок коровы, так как корова даёт молоко. Он может выбрать изображение хлеба, потому что хлеб едят с молоком. Ребёнок может выбрать дерево, сказав при этом, что дерево напоминает ему о деревне, где он пил молоко. Здесь нет правильного или неправильного выбора. Самое важное то, что ребёнок установил смысловую связь между словом и картинкой.

Оценка результатов:

Ребёнок установил связь между словами и картинками, затем назвал все слова — 3 балла;

Ребёнок установил связь между словами и картинками, но не все слова вспомнил — 2 балла;

Ребёнок устанавливает с трудом связь с картинками, может установить не все связи, вспоминает не все слова — 1 балл;

Ребёнок не смог установить логическую связь между картинками и словами, не называет ни одного слова — 0 баллов;

Выводы об уровне развития:

Высокий уровень — 3 балла;

Средний уровень — 2 балла;

Низкий уровень — 1 балл;

Не выполнил задание — 0 баллов.

2. Исследование двигательной памяти Семенович А.В [85].

Взрослый просит ребёнка повторить за ним определённую последовательность движений. Дотронуться правой рукой до левого уха, присесть, улыбнуться, прыгнуть, скопировать определённое положение пальцев.

Оценка результатов:

Ребёнок повторяет все движения педагога — 3 балла;

Ребёнок повторяет движения, но некоторые с ошибками — 2 балла;

Ребёнок повторяет все движения с ошибками — 1 балл;

Ребёнок не повторяет движений — 0 баллов.

Выводы об уровне развития:

Высокий уровень — 3 балла;

Средний уровень — 2 балла;

Низкий уровень — 1 балл;

Не выполнил задание — 0 баллов.

3. Методика «Дорисуй картинку». Диагностика зрительной памяти [30].

Материал: Картинка с рисунком, картинка с частично нарисованным рисунком (приложение 3).

Ребёнку предъявляется на 1 минуту несложная картинка, затем педагог её убирает. Предоставляется рисунок с частично нарисованной картинкой, просим ребёнка дорисовать по памяти недостающие детали рисунка.

Оценка результатов:

Ребёнок рисует картинку и прорисовывает все детали — 3 балла;

Ребёнок рисует основную картинку, без деталей — 2 балла;

Ребёнок рисует какую-то часть — 1 балл;

Ребёнок не рисует ничего — 0 баллов

Выводы об уровне развития:

Высокий уровень — 3 балла;

Средний уровень — 2 балла;

Низкий уровень — 1 балл;

Не выполнил задание — 0 баллов.

4. Исследование слуховой памяти [30].

Просим ребёнка рассказать заранее выученное стихотворение (например, к 8 марта, 23 февраля и т.д.)

Оценка результатов:

Ребёнок правильно рассказывает стихотворение, использует средства выразительности — 3 балла;

Ребёнок рассказывает стихотворение с некоторыми неточностями — 2 балла;

Ребёнок вспоминает лишь отдельные строки стихотворения —

1 балл;

Ребёнок не справляется с заданием — 0 баллов.

Выводы об уровне развития:

Высокий уровень — 3 балла;

Средний уровень — 2 балла;

Низкий уровень — 1 балл;

Не выполнил задание — 0 баллов.

Для проведения диагностического обследования мы создали необходимые условия:

- Все методики проводились в утреннее время;
- С каждым ребёнком индивидуально;
- Тестовые занятия проходили в игровой форме;
- Были исключены все шумовые и зрительные раздражители;
- Учитывались индивидуальные особенности каждого ребёнка;
- Все методики адаптированы для детей с ЗПР (увеличено время показа образца, упрощены инструкции).

3.2. Состояние памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исследование проводилось на базе МБДОУ «детский сад комбинированного вида №15» города Снежинска «Золотой ключик». В ходе исследования нами была изучена группа детей (6 человек), в возрасте 5-6 лет, посещающих данный детский сад. По заключению ПМПК все дети имеют задержку психического развития. Список детей представлен в таблице 1.

Таблица 1

Список детей

№	имя ребёнка	возраст	Заключение ПМПК
1	Никита К.	6 лет	Задержка психического развития
2	Богдан Н.	5 лет	Задержка психического развития
3	Влад П.	5 лет	Задержка психического развития
4	Вика К.	6 лет	Задержка психического развития
5	Надя В.	5 лет	Задержка психического развития
6	Глеб Н.	5 лет	Задержка психического развития

В начале обследования нами была проведена методика «Опосредованное запоминание». Данная методика была адаптирована нами для детей с ЗПР (было увеличено время показа карточек — 30 секунд на каждое слово, и уменьшено количество картинок — 9 штук). На каждого ребёнка заполнялся протокол.

Никита К. В ходе обследования был сосредоточен, не отвлекался от выполнения задания, но очень быстро утомился. Самостоятельно

установил связь между картинкой и словом, но в итоге ему удалось запомнить только 3 слова. В соответствии с критериями оценивания, мы ставим ему 2 балла (средний уровень). Протокол обследования Никиты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Протокол обследования Никиты К.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	ёлка	Растёт на участке	ёлка
время	часы	Мама смотрит и говорит сколько времени	часы
чай	чашка	Пью чай из такой	чай
волосы	расчёска	Мама расчёсывается	волосы
работа	лопата	Папа работает-копает	лопата

Влад П. очень часто отвлекался, не мог сосредоточиться на выполнении задания, в установлении связи между словами и картинками ему нужна была направляющая. В конце он не смог воспроизвести ни одного слова. Влад получает 1 балл (низкий уровень). Протокол обследования представлен в таблице 3.

Таблица 3

Протокол обследования Влада П.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	лопата	Дерево копать	лопата
время	часы	Одно и то же	стрелки
чай	чашка	Тут есть такие	кружка
волосы	очки	---	очки
работа	лист	---	листочек

Богдан Н. был не собран в ходе обследования, не усидчив, часто отвлекался на малейшие раздражители. Смог легко установить связь между картинками и словами, но воспроизвёл только 2 запомненных слова. Получает 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен в таблице 4.

Протокол обследования Богдана Н.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	ёлка	В парке гуляем, они там растут	ёлка
время	часы	Они показывают время	часы
чай	чашка	Мама наливает чай туда	чай
волосы	расчёска	Меня расчёсывают	расчёска
работа	очки	Баба работает в очках	работа

Вика К. была очень собрана, от выполнения задания не отвлекалась, смогла установить связь между словом и карточкой. Сумела воспроизвести 4 слова. По критериями оценивания зарабатывает 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен ниже в таблице 5.

Таблица 5

Протокол обследования Вики К.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	ёлка	Это дерево	дерево
время	часы	Стрелки показывают время	часы
чай	чашка	Есть такая, в ней чай	чай
волосы	расчёска	У меня есть такая	волосы
работа	лопата	В огороде мы копаем	Работа

Надя В. принимала помощь в ходе всего обследования. Связи устанавливала, но объяснила не все. В конце обследования не вспомнила ни одного слова. Получает 1 балл (низкий уровень). Протокол обследования представлен в таблице 6.

Протокол обследования Нади В.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	лист	На улице лежат	---
время	очки		---
чай	чашка	Чай в ней	---
волосы	расчёска	Утром чешут	---
работа	часы		---

Глеб Н. смог установить все связи между словом и картинкой, в ходе обследования был спокоен и внимателен. Вспомнил 1 слово, соответственно, мы ставим 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен в таблице 7.

Таблица 7

Протокол обследования Глеба Н.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	лист	С мамой собирали	листок
время	часы	Будит утром в 7	будильник
чай	чашка	Мама наливает	чай
волосы	расчёска	У меня лежит	волосы
работа	очки	одевает	очки

Как мы увидели в процессе обследования, для детей процесс опосредования очень труден, поэтому высокого результата ни у одного ребёнка выявлено не было. Средний уровень выявлен у 4 детей, а на низком уровне находятся двое.

Следующим этапом нашего обследования стало исследование двигательной памяти.

Проведя данную диагностику мы увидели, что у детей имеются трудности в дифференциации правой и левой частей тела. Все дети делали ошибки при повторении движений. Также, ни один ребёнок, кроме Вики К.

не смог повторить определённые положения пальцев. Таким образом, Никита К., Влад П., Богдан Н., Надя В. и Глеб Н получают по 2 балла (средний уровень). Вика К. выполнила все задания и получает 3 балла (высокий уровень).

Следующей мы проводили методику «Дорисуй картинку», которая помогла нам определить на каком уровне находится зрительная память.

Никита К. не смог дорисовать весь рисунок, нарисовал основную часть, а про мелкие детали забыл. По результатам диагностики он получает 2 балла (средний уровень).

Влад П. не стал рассматривать картинку в течение указанного времени, он потерял интерес через 30 секунд. После того как мы дали ему бланк с частично нарисованной картинкой он долго смотрел и думал, что стоит ему нарисовать. Нарисовал основную часть картинки (ракету), но с ошибками. Затем Влад начал пририсовывать детали, которых там изначально не было, как потом рассказал — персонажей из мультфильма, который постоянно смотрит. Так как он нарисовал основной рисунок, но с ошибками — ставим ему 1 балл (низкий уровень).

Богдан Н., так же, как и Влад П. не проявил особого интереса к показываемой ему картинке. После того, как мы предложили дорисовать картинку, Богдан не смог выполнить задание, и начал рисовать то, что придумал. Так как он не выполнил задание — ставим 0 баллов.

Вика К. смогла нарисовать основной рисунок, но в деталях допустила ошибки. В итоге мы ставим 2 балла (средний уровень).

Надя В. очень долго дорисовывала картинку, но смогла нарисовать так же только основную часть, без деталей. Ставим 2 балла (средний уровень).

Глеб Н. допустил ошибки при дорисовывании рисунка, и не нарисовал детали. Ставим 1 балл (низкий уровень).

Таким образом, проанализировав результаты данной методики мы можем сделать вывод о том, что ни один ребёнок не находится на высоком

уровне, 4 человека — на среднем, 1 на низком, и 1 не справился с заданием.

Завершающим этапом нашего констатирующего эксперимента было проведение диагностической методики на исследование слуховой памяти.

Мы попросили детей рассказать стихотворение, которое они учили на праздники (новый год, 8 марта, 23 февраля и т.д.).

Никита К. очень волновался, долго думал, молчал, затем начал рассказывать стихотворение, на 2 строчке запнулся и не смог больше ничего сказать. Так как Никита не рассказал стихотворение - ставим ему 0 баллов.

Влад П. начал рассказывать стихотворение, на середине замолчал, развернулся и ушёл. Несколько раз после этого пытался рассказать заново, но всегда сбивался и уходил. В соответствии с этим он получает 1 балл (низкий уровень).

Богдан Н. рассказал стихотворение, без эмоционально, как скороговорку, несколько раз запинаясь, начинал заново. Полностью смог рассказать только с 3 раза. Ставим Богдану 2 балла (средний уровень).

Вика К. смогла рассказать стихотворение, были неточности, меняла слова местами, заменяла их на похожие, некоторые пропускала, рассказывала выразительно. Ставим 2 балла (средний уровень).

Надя В. и Глеб Н. смогли вспомнить только некоторые отрывки из стихотворений. Глеб пытался рассказывать с выражением, а Надя была без эмоциональна. Таким образом Надя В., и Глеб Н. получают каждый по 1 баллу (низкий уровень).

По окончании проведения методики мы увидели, что ни один ребёнок не находится на высоком уровне, только 2 человека на среднем, 3 находятся на низком уровне и 1 ребёнок не справился с заданием.

Проведя констатирующий эксперимент, и проанализировав результаты, мы видим, что 1 ребёнок находится на среднем уровне, и 5 детей — на низком.

Наглядно ознакомиться с результатами диагностики каждого ребёнка можно ниже (рис 1-6)

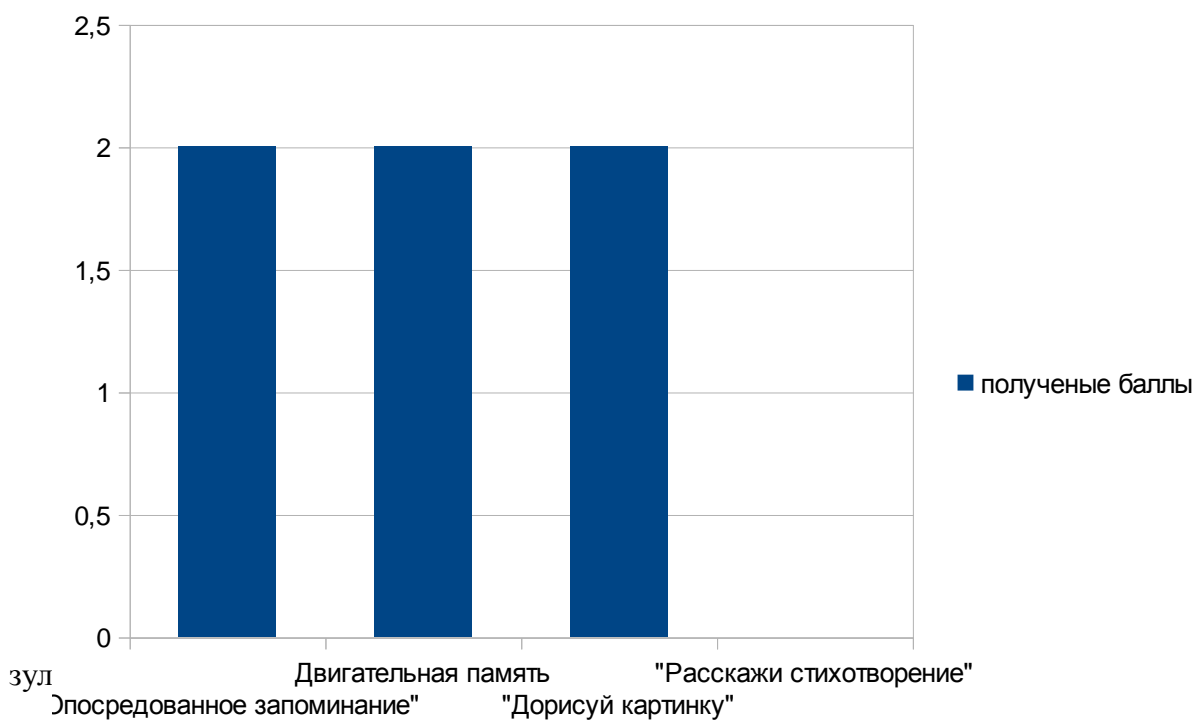


Рисунок 1 – результат диагностики Никиты К.

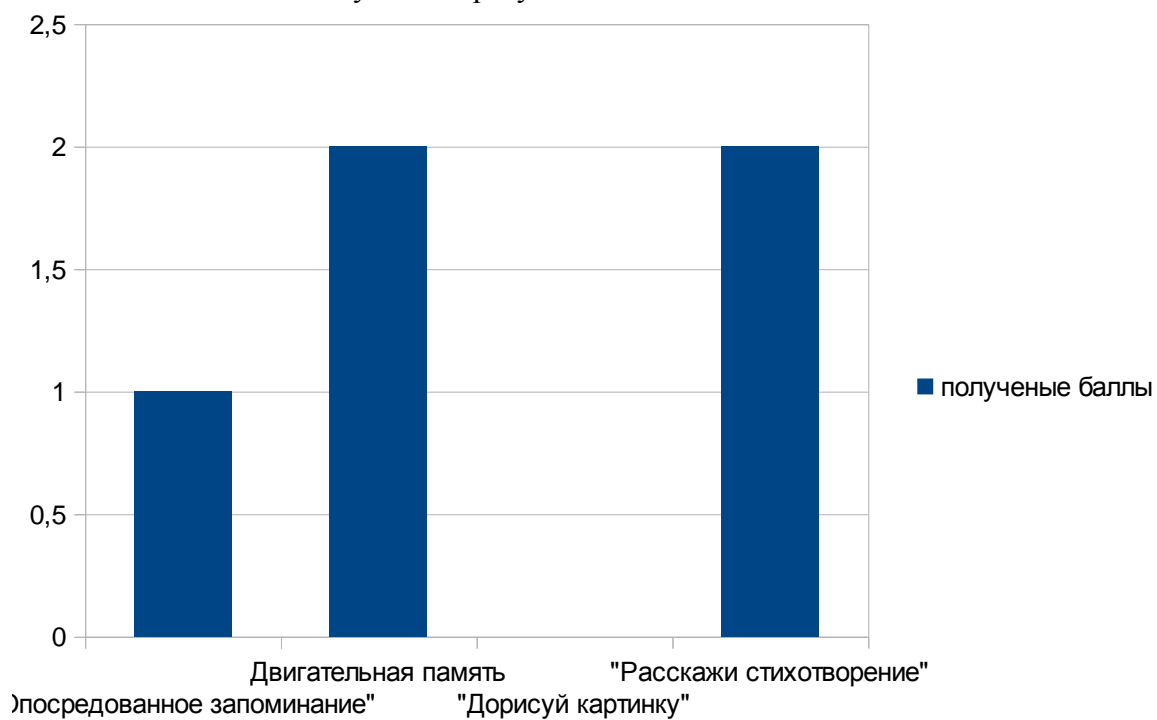


Рисунок 2 — результат диагностики Влада П.

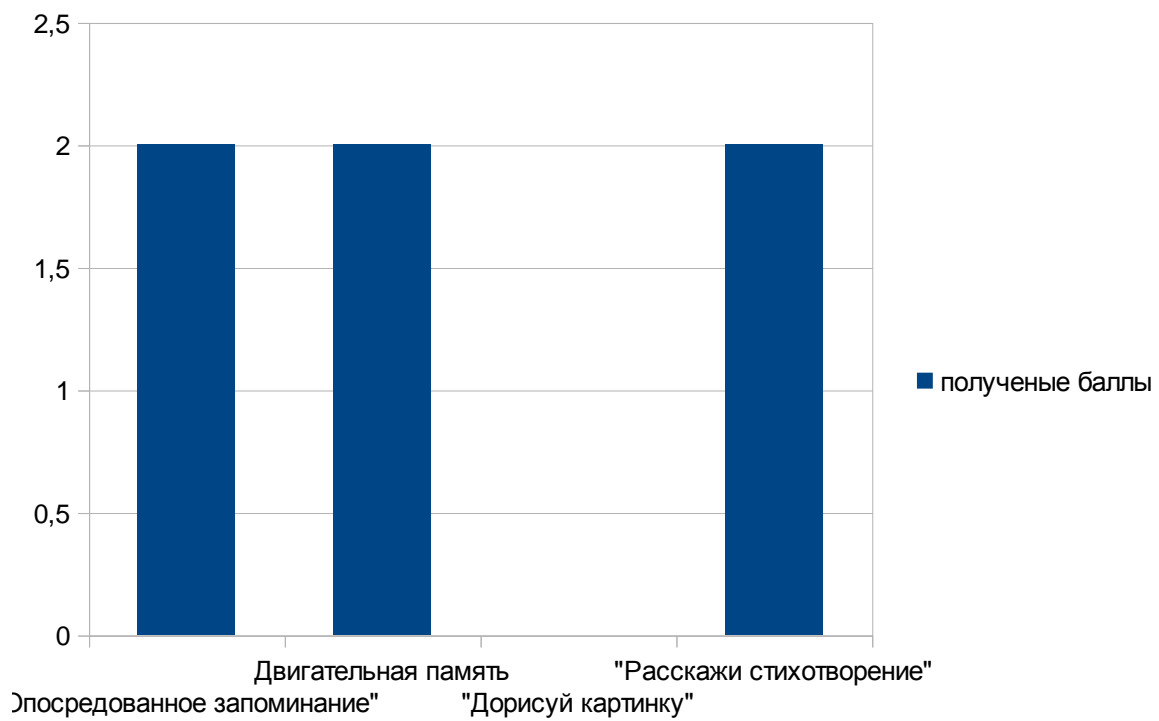


Рисунок 3 — результат диагностики Богдана Н.

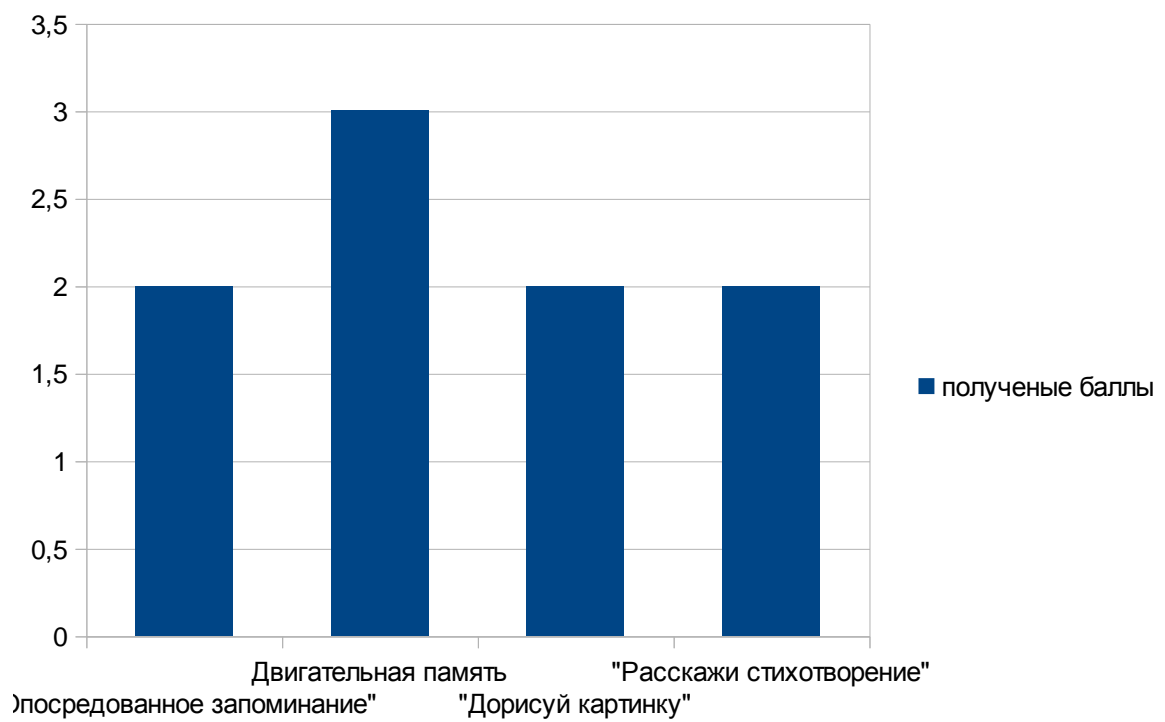


Рисунок 4 — результат диагностики Вики К.

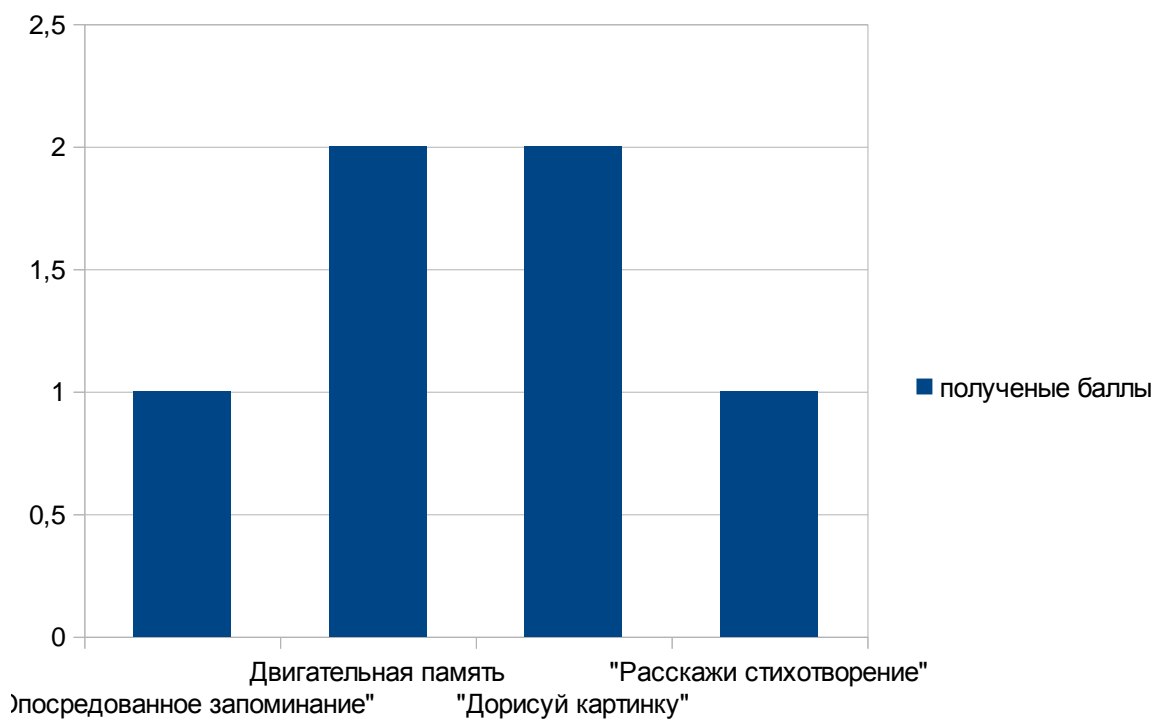


Рисунок 5 — результат диагностики Нади В.

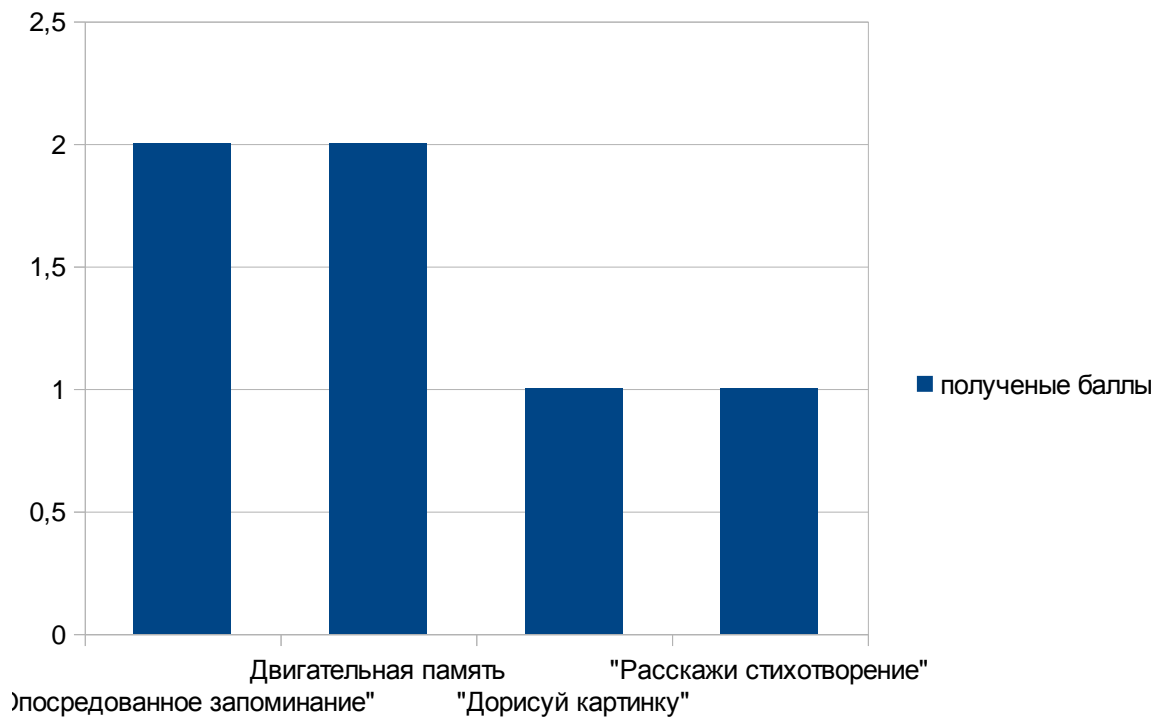


Рисунок 6 — результаты диагностики Глеба Н.

Сравнивая уровни развития различных видов памяти можно наблюдать следующее:

1. Зрительная память у детей страдает меньше, чем слуховая.

2. Уровень развития элементарных форм опосредованной памяти у детей не находится на высоком уровне.

3. У детей имеются трудности в дифференциации правой и левой частей тела.

Общие результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты констатирующего эксперимента

№	Имя ребёнка	Название методики				Общий уровень развития
		«Опосредованное запоминание»	Двигательная память	«Дорисуй картинку»	«Расскажи стихотворение»	
1	Никита К.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	----- (0 баллов)	Низкий (1,5 балла)
2	Влад П.	Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	Низкий (1,25 балла)
3	Богдан Н.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	(0 баллов)	Средний (2 балла)	Низкий (1,5 балла)
4	Вика К.	Средний (2 балла)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2,2 балла)
5	Надя В.	Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Низкий (1,5 балла)
6	Глеб Н.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	Низкий (1,5 балла)

Наглядно с результатами диагностики можно ознакомиться на рисунке 7.

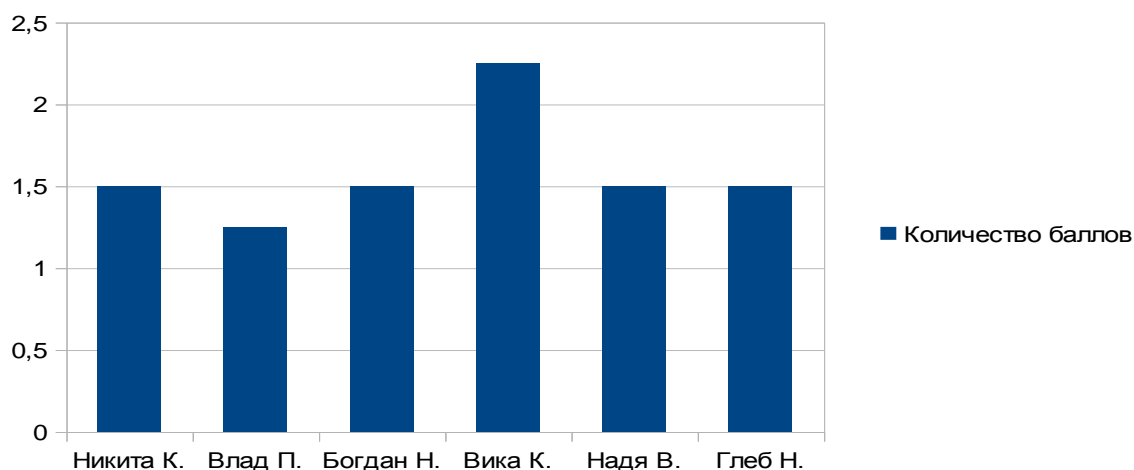


Рисунок 7 — результаты констатирующего эксперимента

3.3. Коррекционная работа по развитию памяти в игровой деятельности

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей с ЗПР недостаточно развита зрительная, слуховая, двигательная память, а также опосредованное запоминание.

Для того, чтобы улучшить показатели, которые мы выявили на этапе констатирующего эксперимента, нами была разработана коррекционная работа по развитию памяти в игровой деятельности.

Коррекционная работа проводилась в течении четырёх месяцев - с февраля по май 2016 года.

Мы выбрали игровую деятельность, для проведения коррекционной работы. Так как на развитие памяти существенное влияние оказывает игра. Ведь цель запомнить и припомнить в игре имеет для ребёнка очень наглядный, конкретный смысл.

Для коррекционной работы мы разработали комплекс игр, направленных на развитие памяти (таблица 9). В данный комплекс входят игры следующих авторов: Н.И. Гуткина [24], М.Ф. Литвинова [60], Е.В. Захарова, А.В. Гудзик.

Таблица 9

Комплекс игр для развития памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

№ по порядку	Сроки проведения	Название игры
Игры на развитие зрительной памяти		
1	Февраль	«Исчезнувший предмет»
2		«Что изменилось»
3		«Найди различие»
4		«Зашумлённые картинки»
5		«Экран»
6		«Опиши предмет»
7		«Обезьянка»

8		«Запомни картинку»
9		«Бусы»
10		«У ребят порядок строгий»
Игры на развитие двигательной памяти		
11	Март	«Зеркало»
12		«Сокол и лиса»
13		«Повтори»
14		Упражнение «Покажи»
15		«Слушай и исполняй»
16		«Выполни движения»
17		«Тайное движение»
18		«Запомни форму»
19		«Замри»
20		«Найди такой же»
Игры на развитие слуховой памяти		
21	Апрель	«Рассказываем сказку»
22		«Рассказы для запоминания»
23		«День рождения куклы»
24		«Магазин»
25		«Поиграем в мяч»
26		«Бусы»
27		«Кто назовёт больше»
28		«Учим стихи»
29		«Подражание»
30		«Шумящие коробочки»
Игры на развитие опосредованного запоминания		
31	Май	«Что кому нужно»
32		«Запомни слова»
33		«Мнемотаблицы»
34		«Пары слов»
35		Упражнение «Осень»
36		«Что в мешочке»
37		«Пары картинок»
38		«Соберём урожай»
39		«Раскрась петушка»
40		«Запомни и назови»

Подробнее ознакомиться с комплексом игр можно в приложении 4.

В данный комплекс входят игры на развитие опосредованного запоминания, зрительной, слуховой и двигательной памяти.

Игры из данного комплекса использовались не только воспитателями групп, но и другими педагогами, например, педагог по математике включал игры на развитие зрительной и слуховой памяти себе в занятие. Инструктор по физической культуре использовала игры по развитию двигательной памяти.

Каждая игра проигрывалась с детьми по несколько раз. Основной задачей педагога было — стимулировать активность детей, вовлекать в игру тех, кто предпочитал отмалчиваться.

Педагог должен был объяснять условия и правила игры, раздавать материал. Во время детской игры ему необходимо было наблюдать за действиями ребёнка, и при необходимости вмешиваться в ход игры, оказывая помощь.

При проведении развивающих дидактических игр и упражнений, были учтены следующие принципы:

- Игровая мотивация действий;
- Доступность заданий;
- Постепенное усложнение;

Мы предложили педагогам ознакомиться с некоторыми правилами, которыми нужно пользоваться при организации и проведении игр.

Взрослым должны быть созданы специальные условия:

- Установка на запоминание. Для запоминания очень важен выбор материала. Дети дошкольного возраста лучше запоминают то, что близко к их жизненному опыту, нежели абстрактные геометрические фигуры. В связи с этим, всем педагогам, которые работают с детьми нужно как можно чаще использовать на своих занятиях игровые моменты, а материал, предлагаемый для занятия, должен быть реалистично изображён.

- Игра способствует развитию памяти ребёнка, так как она является основной деятельностью. Игра является средством развития умственных способностей, таких как: мышление, память, воображение и внимание. В игре ребёнок приобретает знания, умения и навыки. Взрослый нужен в игре, для того, чтобы умело руководить, он воздействует на все сферы развития личности ребёнка.

- В играх по развитию памяти делайте акцент на развитие целенаправленных форм поведения, а также на обучение планированию и последовательному выполнению намеченного плана.

- Дидактическая игра является одним из основных средств развития произвольной памяти, потому что детям легче усвоить задачу, запомнить опосредованную игровым мотивом. Дидактические игры направлены на развитие произвольной образной памяти. Есть некоторые требования, для того чтобы шло развитие образной памяти в дидактических играх:

1. Процесс запоминания должен начинаться с выделения разнообразных признаков объекта: цвет, форма, величина, пространственное расположение предметов и объектов и т.д.
2. Процесс запоминания должен опираться на следующие мыслительные операции: анализ, обобщение, сравнение, выделение свойств.
3. В системе предоставления дидактических игр должно быть предусмотрено усложнение как в количественных, так и в качественных показателях игры, так же должно быть усложнение её правил.

- В процессе игры необходимо обеспечивать рациональное сочетание руководства педагога, или родителя, и самостоятельной деятельности детей.

- Игра должна способствовать развитию процессов произвольного запоминания.

Основная цель педагога — это помочь ребёнку максимально полно использовать возможности своей памяти. Чтобы всё получилось, нужно помнить ряд несложных правил:

- Не начинать занятия в плохом настроении;
- Не начинать занятие, если ребёнок не очень хорошо себя чувствует;
- Не отвлекать ребёнка, если он чем-то сильно увлечён. Нужно предупредить его о начале занятия минут за пять. У ребёнка должно быть время для того, чтобы перестроиться с увлекательной игры на занятие
- Занятие с педагогом никогда не должно восприниматься ребёнком как наказание.

В процессе выполнения какого-либо задания в игре у ребёнка могут появляться ошибки. Часто повторяющиеся ошибки могут быть, если:

- Ребёнок устал;
- Ребёнку не интересно (задания могут быть слишком простые или сложные)
- Могут быть связаны с особенностью нервно-психической организации ребёнка, последствиями черепно-мозговых травм, инфекционных заболеваний.

Во время проведения коррекционной работы мы отметили что дети с удовольствием играют в предложенные воспитателем игры в совместной деятельности.

На протяжении всей коррекционной работы педагоги включали игры из комплекса в свои занятия. Так же данный комплекс был предложен родителям, что бы они играли со своими детьми дома. Таким образом, дети играли в игры на развития памяти не только в дошкольном учреждении, но и дома. В итоге мы задействовали всех педагогов детского сада и родителей в проведение коррекционной работы.

В феврале мы проводили игры, направленные на развитие зрительной памяти. В марте, мы начали проводить игры на развитие двигательной памяти. В апреле проводились игры на развитие слуховой памяти. В мае, завершающим этапом нашей коррекционной работы было проведение игр на развитие опосредованного запоминания.

Для того, чтобы проверить эффективность коррекционной работы, следующим этапом было проведение контрольного эксперимента.

3.4. Анализ результатов деятельности

Коррекционная работа проводилась в течении 4 месяцев (с февраля по май 2016 года). В течении всего периода педагоги и родители пользовались, разработанным нами, комплексом игр. По окончании коррекционной работы мы провели контрольный эксперимент, чтобы выяснить, есть ли тенденция к улучшению процесса памяти.

В контрольном эксперименте нами были проведены те же методики на определение уровня памяти, что и в констатирующем. Это методики «Опосредованное запоминание», «Исследование двигательной памяти», «Дорисуй картинку», «Расскажи стихотворение». Содержание данных методик мы описывали ранее.

При проведении методики «Опосредованное запоминание» на каждого ребёнка заполнялся протокол.

Никита К. был сосредоточен. Самостоятельно устанавливал связи между картинками и словами. Запомнил так же 3 слова, как и в констатирующем эксперименте. Никита заработал 2 балла (средний уровень). Протокол обследования Никиты представлены в таблице 10.

Таблица 10

Протокол обследования Никиты К.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	ёлка	Растёт на участке	ёлка
время	часы	Показывают часы	часы
чай	чашка	Пью чай	чай
волосы	расчёска	Мама расчёсывается	волосы
работа	лопата	На огороде копают	лопата

Влад П. часто отвлекался. В конце он не смог воспроизвести ни одного слова, но установил смысловую связь между карточками и словами. Влад получает 1 балл (низкий уровень). Протокол обследования представлен в таблице 11.

Таблица 11

Протокол обследования Влада П.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	лопата	Дерево копать	лопата
время	часы	Одно и то же	будильник
чай	чашка	Дома такие же	кружка
волосы	расчёска	Она для волос	расчёсываться
работа	очки	Папа в них работает	очки

Богдан Н. часто отвлекался. Смог легко установить связь между картинками и словами, воспроизвёл 2 слова. Получает 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен в таблице 12.

Таблица 12

Протокол обследования Богдана Н.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	ёлка	В парке гуляем, они там растут	ёлка
время	часы	Они показывают время	часы
чай	чашка	Мама наливает чай туда	чай
волосы	расчёска	Меня расчёсывают	расчёска
работа	очки	Баба работает в очках	работа

Вика К. смогла установить связь между словом и карточкой. Сумела воспроизвести 4 слова. По критериями оценивания зарабатывает 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен ниже в таблице 13.

Таблица 13

Протокол обследования Вики К.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	ёлка	Это дерево	дерево
время	часы	Стрелки показывают время	часы
чай	чашка	Есть такая, в ней чай	чай
волосы	расчёска	У меня есть такая	волосы

работа	лопата	В огороде мы копаем	Работа
--------	--------	---------------------	--------

Надя В. принимала помощь в ходе всего обследования. Связи устанавливала. В конце обследования не вспомнила 1 слово. Получает 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен в таблице 14.

Таблица 14

Протокол обследования Нади В.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	лист	Распускается на дереве	дерево
время	очки		---
чай	чашка	Пью какао	---
волосы	расчёска	Делают косу	---
работа	часы		---

Глеб Н. смог установить все связи между словом и картинкой. Вспомнил 2 слова, соответственно, мы ставим 2 балла (средний уровень). Протокол обследования представлен в таблице 15.

Таблица 15

Протокол обследования Глеба Н.

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево	лист	Распускаются	дерево
время	часы	Звенит утром	будильник
чай	чашка	В чашке налит	чай
волосы	расчёска	Расчёсываем волосы	волосы
работа	очки	Мама одевает на работе	очки

Высокого результата ни у одного ребёнка выявлено не было. Средний уровень выявлен у 5 детей, низкий — у одного ребёнка.

Диагностика уровня двигательной памяти. Проведя данную диагностику мы увидели, что у детей так же остаются трудности в дифференциации правой и левой частей тела. Все дети делали ошибки при повторении движений. Также, ни один ребёнок, кроме Вики К. не смог

повторить определённые положения пальцев. Таким образом, Никита К., Влад П., Богдан Н., Надя В. и Глеб Н. получают по 2 балла (средний уровень). Вика К. выполнила все задания и получает 3 балла (высокий уровень).

Следующая диагностическая методика - «Дорисуй картинку», которая помогла нам определить на каком уровне находится зрительная память.

Никита К., Вика К., Надя В. и Глеб Н. смогли нарисовать основную часть картинки, но мелкие детали не прорисовывали. По результатам диагностики они получают по 2 балла (средний уровень).

Влад П. потерял интерес к заданию через 30 секунд. Нарисовал основную часть картинки (ракету), но с ошибками. Так как он нарисовал основной рисунок, но с ошибками — ставим ему 1 балл (низкий уровень).

Богдан Н., также, как и Влад П. не проявил особого интереса к показываемой ему картинке. Смог нарисовать основную часть, без мелких деталей и с ошибками. По результатам данной диагностической методики мы ставим ему 1 балл (низкий уровень).

Таким образом, проанализировав результаты данной методики мы можем сделать вывод о том, что ни один ребёнок не находится на высоком уровне, 4 человека — на среднем, 2 на низком.

Завершающим этапом нашего контрольного эксперимента было проведение диагностической методики на исследование слуховой памяти.

Мы попросили детей рассказать стихотворение, которое мы учили вместе с ними в апреле.

Никита К. смог рассказать стихотворение, но с запинками. По результатам диагностики получает 2 балла (средний уровень)

Влад П. начал рассказывать стихотворение, но смог рассказать только половину. В соответствии с этим он получает 1 балл (низкий уровень).

Богдан Н. рассказал стихотворение, без эмоционально, много раз запинался, начинал заново. Ставим Богдану 2 балла (средний уровень).

Вика К. смогла рассказать стихотворение, были некоторые неточности. Ставим 2 балла (средний уровень).

Надя В. и Глеб Н. смогли рассказать стихотворение, но очень часто запинались и просили подсказок у взрослого. Глеб пытался рассказывать с выражением, а Надя была без эмоциональна. Таким образом Надя В., и Глеб Н. получают каждый по 1 баллу (низкий уровень).

По окончании проведения методики мы увидели, что ни один ребёнок не находится на высоком уровне, трое детей - на среднем, и трое находятся на низком уровне.

Проведя контрольный эксперимент и проанализировав результаты, мы можем увидеть, что 2 ребёнка находятся на среднем уровне, и 4 ребёнка на низком. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице №16.

Таблица 16

Результаты контрольного эксперимента

№	Имя ребёнка	Название методики				Общий уровень развития
		«Опосредованное запоминание»	Двигательная память	«Дорисуй картинку»	«Расскажи стихотворение»	
1	Никита К.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)
2	Влад П.	Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	Низкий (1,25 балла)
3	Богдан Н.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Низкий (1,25 балла)
4	Вика К.	Средний (2 балла)	высокий	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2,25 балла)
5	Надя В.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Низкий (1,75 балла)
6	Глеб Н.	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Низкий (1,75 балла)

Сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов можно на рисунках ниже (рисунок 8-14).

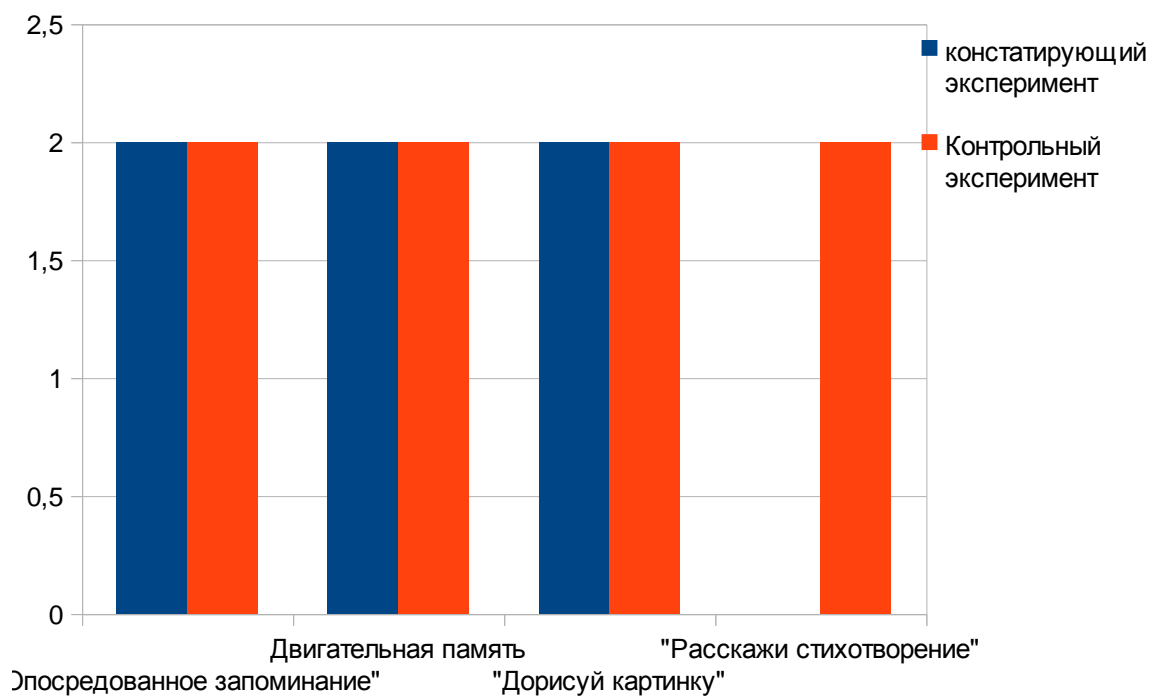


Рисунок 8 — сравнительные результаты диагностики Никиты К.

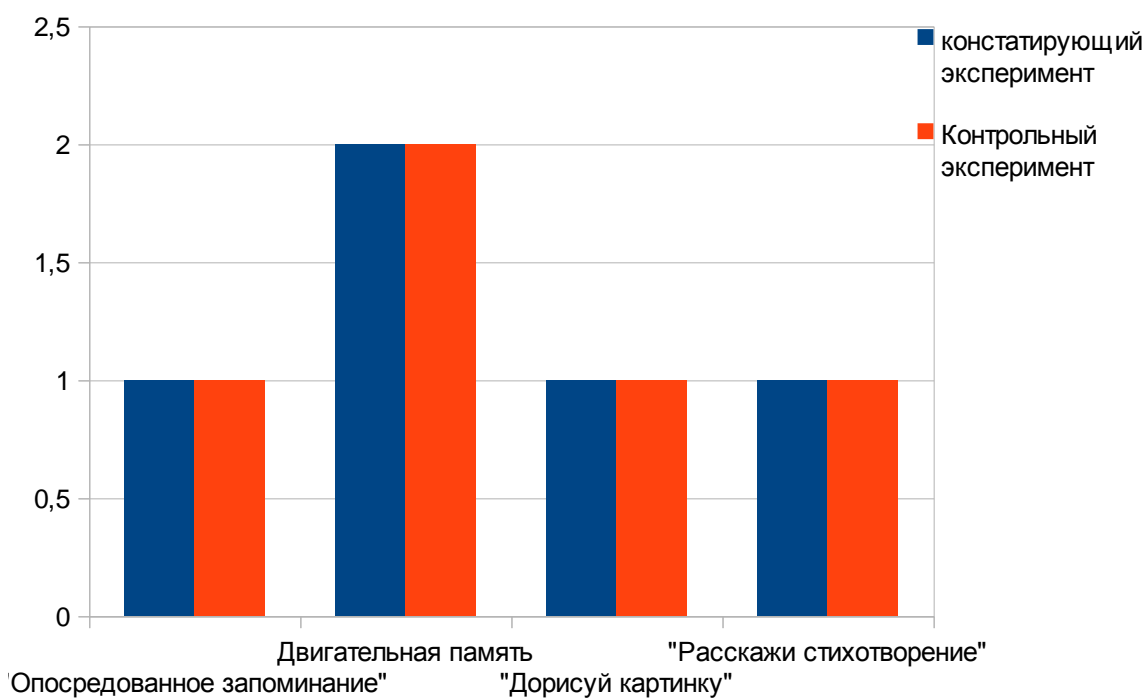


Рисунок 9 — сравнительные результаты диагностики Влада П.

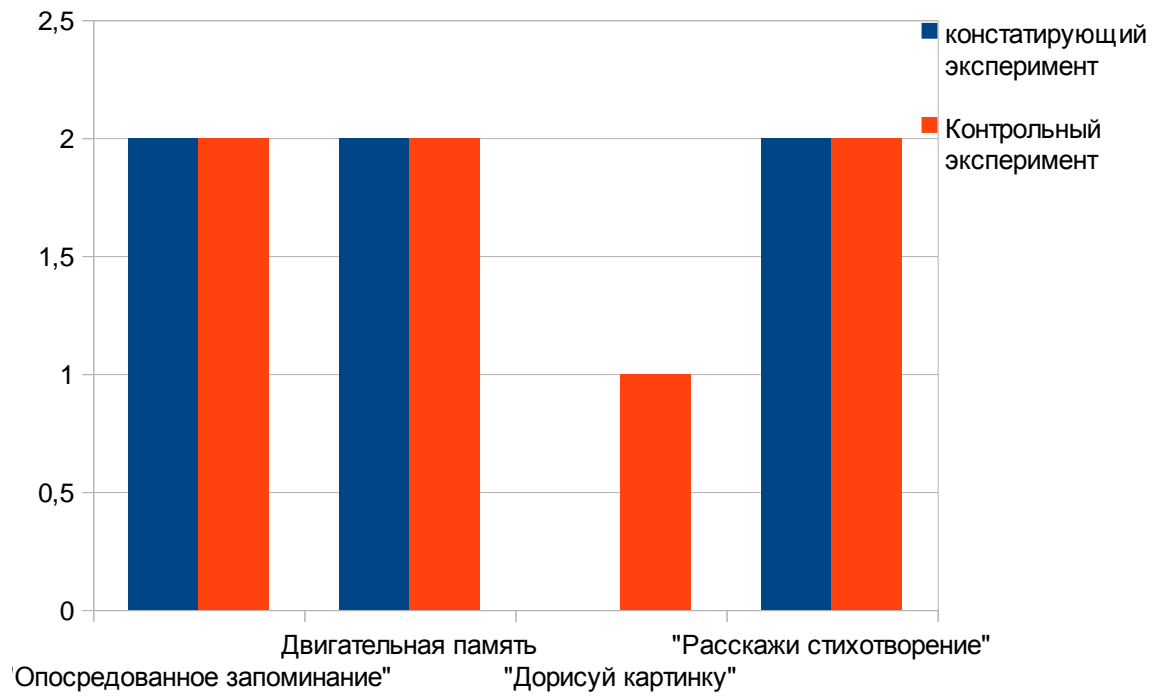


Рисунок 10 — сравнительные результаты диагностики Богдана Н.

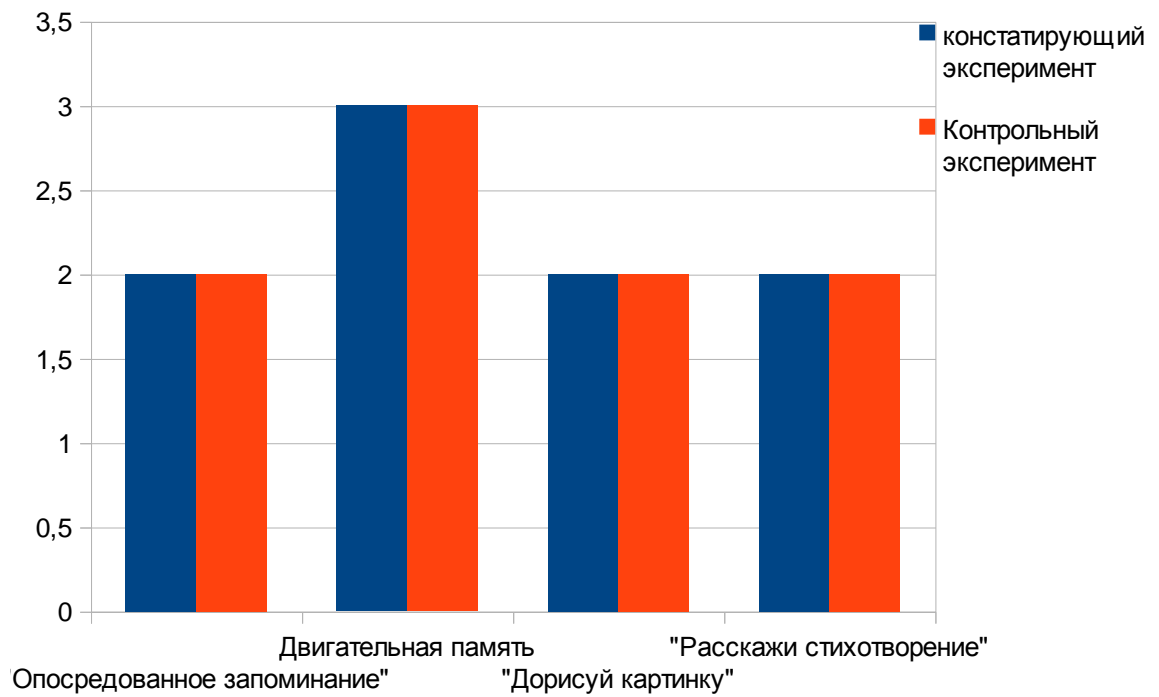


Рисунок 11 — сравнительные результаты диагностики Вики К.

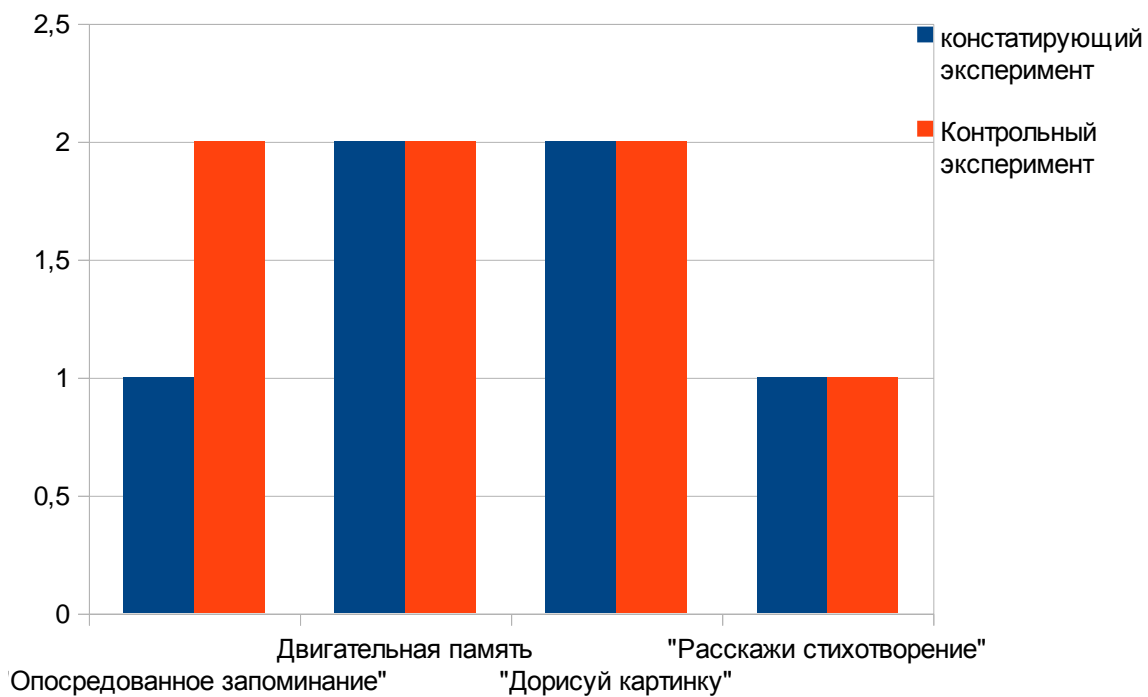


Рисунок 12 — сравнительные результаты диагностики Нади В.

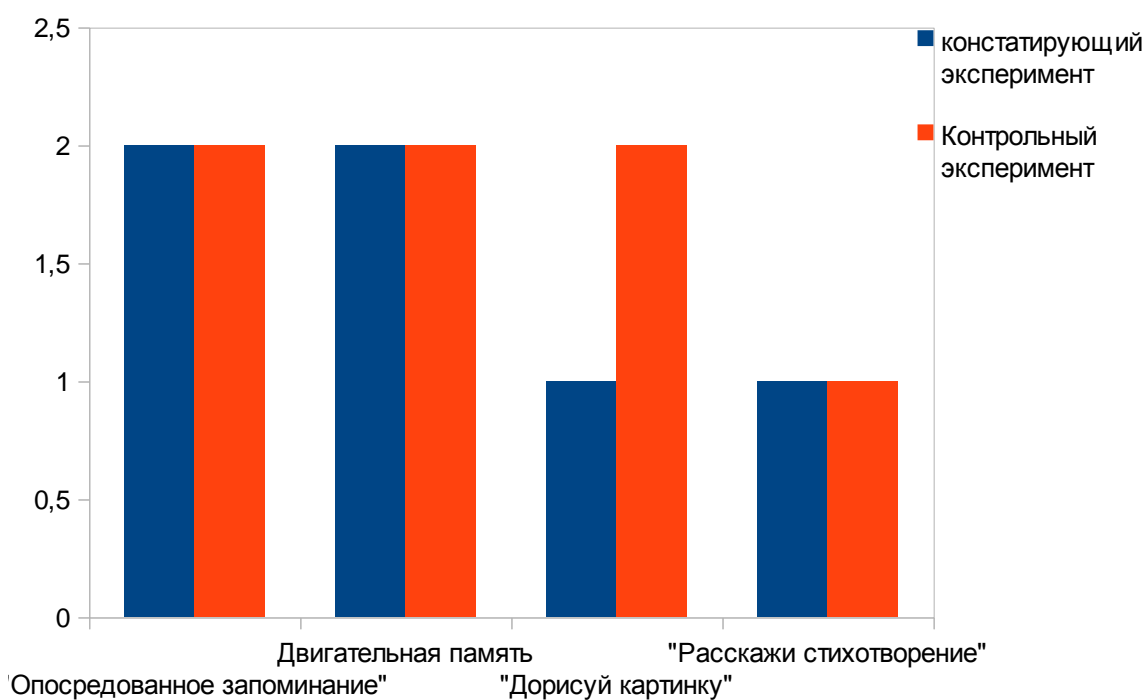


Рисунок 13 — сравнительные результаты диагностики Глеба Н.

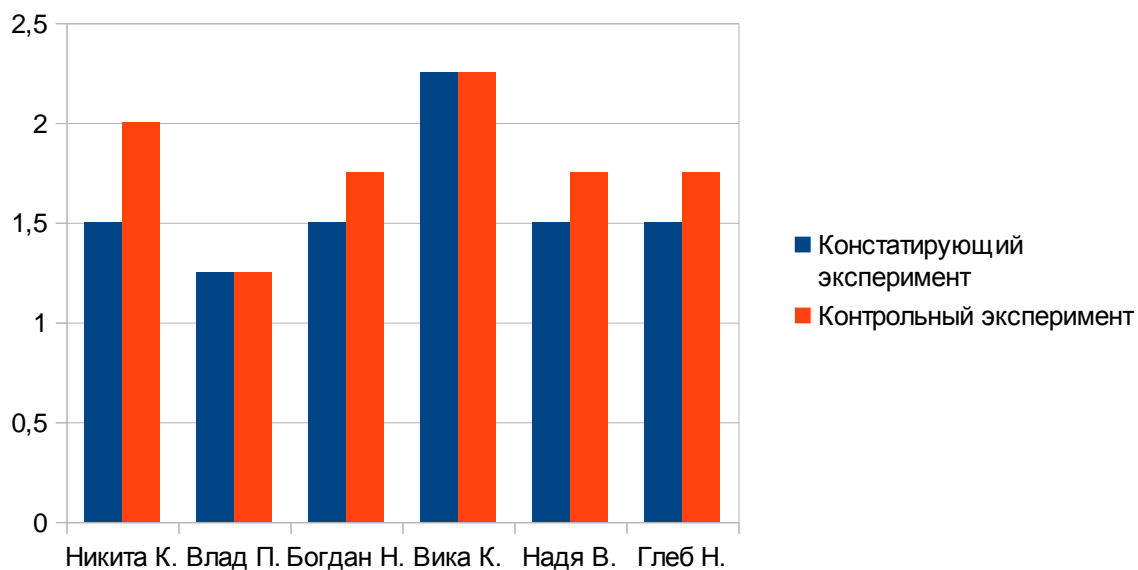


Рисунок 14 — сравнительные результаты диагностики

На данном рисунке мы видим, что коррекционная работа, проведённая нами, дала положительные результаты.

Исходя из результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что благодаря проделанной коррекционной работе у детей наблюдаются тенденции к улучшению памяти.

Вывод по 3 главе

Для выявления уровня развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы провели констатирующий эксперимент, в котором использовали следующие диагностические методики: «Опосредованное запоминание», «Расскажи стихотворение», «Дорисуй картинку», и методика на исследование двигательной памяти.

Констатирующий эксперимент проводился нами в мае 2015 года в МБДОУ №15 города Снежинска. В эксперименте принимало участие 6 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что память у детей находится на низком и среднем уровнях.

Следующим этапом нашей работы было проведение формирующего эксперимента, в котором мы провели коррекционную работу по развитию различных видов и процессов памяти. Данная работа проводилась с февраля по май 2016 года. Для проведения коррекционной работы нами был составлен комплекс игр, направленных на развитие слуховой, зрительной, двигательной памяти, и способов опосредованного запоминания. В данный комплекс были включены игры следующих авторов: Н.И. Гуткина, М.Ф. Литвинова, Е.В. Захарова, А.В. Гудзик.

Для того, чтобы проверить эффективность нашей коррекционной работы, нами был проведён контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент проводился с помощью тех же методик, что и констатирующий. Проводился он в июне 2016 года. Результаты эксперимента показали, что у двоих детей уровень развития памяти поднялся с низкого до среднего уровня. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что коррекционная работа, проведённая нами, оказалась эффективной, и у детей наблюдаются тенденции к улучшению процесса памяти.

Заключение

В данной исследовательской работе мы изучали психолого-педагогическое сопровождение развития процесса памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Мы рассмотрели теоретические основы изучения процесса памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Изучением памяти занимались многие известные учёные: А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.П. Блонский, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Г. Эббингауз, Б.В. Зейгарник.

Изучив различные виды и процессы памяти, мы пришли к выводу, что развитие памяти будет проходить успешнее, если будет правильно организовано психолого-педагогическое сопровождение ребёнка.

Суть идеи психолого-педагогического сопровождения — это комплексный подход к решению проблем развития.

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение можно определить, как целостный и непрерывный процесс изучения личности, её 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.

Так же мы изучили клинко-психолого-педагогические основы развития памяти у дошкольников с задержкой психического развития.

В этой главе мы дали определение понятию задержка психического развития: такое понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы — органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжёлых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

Дав характеристику детям с ЗПР, мы пришли к выводу, что им присущи общие черты: Нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно. Характерна неравномерная сформированность психических процессов. Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне наглядных форм мышления.

Мы рассмотрели особенности памяти дошкольников с ЗПР, и пришли к выводу о том, что отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные её виды при сохранности других.

Также мы изучили особенности игровой деятельности детей с ЗПР, и выяснили что по характеру игровой деятельности дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу. В играх детей отмечается однообразие, неразвитое воображение, неспособность осваивать более сложные правила и способы игрового взаимодействия.

Далее мы сделали обзор коррекционных методик по развитию памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Изучая их, мы пришли к выводу, что все исследователи учитывают особенности развития процессов памяти при написании своих работ. Также, большое значение они придают индивидуальным особенностям развития ребёнка.

В дальнейшем мы провели констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В экспериментах приняло участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Исследования проходили в МБДОУ №15 г. Снежинска.

Констатирующий эксперимент проводился нами в мае 2015 года. Для исследования уровня памяти нами были проведены следующие

диагностические методики: «Опосредованное запоминание», «Расскажи стихотворение», «Дорисуй картинку», и методика на исследование двигательной памяти. Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что память у детей находится на низком и среднем уровнях.

Формирующий эксперимент проводился нами с февраля по май 2016 года. В рамках данного эксперимента нами была предложена коррекционная работа, в виде комплекса игр, по развитию зрительной, слуховой, двигательной памяти, и опосредованного запоминания.

Для того, чтобы проверить эффективность нашей коррекционной работы, нами был проведён контрольный эксперимент. Проводился он в июне 2016 года. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что коррекционная работа, проведённая нами, оказалась эффективной, и у детей наблюдаются тенденции к улучшению процесса памяти.

Все поставленные цели и задачи были осуществлены, по результатам коррекционной работы мы наблюдаем тенденции к улучшению развития процессов памяти.

Список литературы

1. Абрамова. Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 672 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников Учебное пособие для вузов [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Амасьянц, Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник [Текст] / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 320 с.
4. Анциферова, Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития [Текст] / Л. И. Анциферова // Проблемы психологии личности. – 1982. - №3. – С. 140-147.
5. Асеев, А. Г. Возрастная психология: учебное пособие [Текст]. – Иркутск. : РАЗВИТИЕ-ИНФОРМ, 2009. – 356 с.
6. Асмолова. А. Г. Историкоэволюционный подход в психологии личности [Текст] / А. Г. Асмолова. – М. : Воронеж, 1996. – 220 с.
7. Бабкина. Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина. – М. : Академия, 2006. – 135 с.
8. Байбородова, Л. В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников: Монография [Текст]. – М. ; Ярославль. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. - 88 с.
9. Баттерворт, Д. Принципы психологии развития [Текст] / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М. : РАЗВИТИЕ-ИНФОРМ, 2000. – 321 с.
10. Блехер, Ф. Н. Онтогенетические особенности памяти в школьном возрасте / Ф. Н. Блехер, Н. А. Отмахова, А. Н. Федотчева // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – С. 110-113.

11. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
12. Блонский. П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения ТП [Текст] / Л. Н. Блонский. – М. : Просвещение, 1979. – 500 с.
13. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Вопросы психологии. – 2002. - №4. – С. 15-30.
14. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития детей: Учебно-методическое пособие [Текст]. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
15. Вейн. А. М. Память человека [Текст] / А. М. Вейн. – М. : Наука, 1973. – 210 с.
16. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – М. : Просвещение, 1984. – 547 с.
17. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2011. - №6. – С. 12-43.
18. Выготский, Л. С. Память и её развитие в детском возрасте: Хрестоматия по общей психологии [Текст]. – М. : Психология памяти, 1979 – 161 с.
19. Выготский. Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-пресс, серия «Мир психологии, 2002. – 108 с.
20. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от 1 года до 7 лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 350 с.
21. Галигузова, Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1985. - №5. – С. 15-24.

22. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов [Текст]. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 254 с.
23. Ганичева. И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5-7 лет) [Текст] / И. В. Ганичева. – М. : Книголюб, 2008. – 136 с.
24. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2000. – 184 с.
25. Дарвиш. О. Б. Возрастная психология [Текст] / О. Б. Дарвиш. – М. : Владос, 2003. – 354 с.
26. Деревянкина, Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]. – Ярославль. : ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.
27. Дети с временными задержками развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М. : Наука, 1971. – 325 с.
28. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Наука, 1984, 230 с.
29. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Просвещение, 1996. – 480 с.
30. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие [Текст] / В. Дударева, Н. Зиновьева, А. Калмыкова, Н. Ключева, М. Кузнецова, А. Паукова, П. Шелехов, Н. Шрейдер, Д. Яковлева, В. Шадриков. – М. : Академический проект: Альма Матер, 2009. – 533 с.
31. Дунаева, Е. С. Изучение, коррекция и развитие памяти младших школьников с нарушением интеллекта / Е. С. Дунаева // Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. – 2011. - №1/2(8). – С. 25-56.
32. Егорова. Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – М. : Наука, 1973. – 321 с.

33. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2005. – 272 с.
34. Жане. П. Психический автоматизм. Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека [Текст] / П. Жане. – М. : Наука, 2009. – 500 с.
35. Жаренкова, Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 2002. - №4. – С. 29-35.
36. Жичкина, А. Е. Значимость игры в развитии человека / А. Е. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. - №4. – С. 22-30.
37. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ [Текст]. – М. : Новая школа, 1998. – 144 с.
38. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.
39. Заширинская. О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
40. Зейгарник. Б. В. Личность и патология [Текст] / Б. В. Зейгарник. – М. : Издательство московского университета, 1971. – 200с.
41. Зеньковский. В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург. : Деловая книга, 1995. – 350 с.
42. Зинченко. П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М. : Институт практической психологии, 1961. – 600 с.
43. Ильина. М. В. Тренируем внимание и память [Текст] / М. В. Ильина. – М. : АРКТИ, 2005. – 136 с.
44. Истомина. З. М. Развитие памяти [Текст] / З. М. Истомина. – М. : ЧеРо, 1978. – 100с.
45. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике: Психолого-педагогическое медико-социальное

сопровождение развития ребёнка [Текст]. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108с.

46. Клацки. Р. Память человека. Структура и процессы [Текст] / Р. Клацки. – М. : Мир, 1978. – 320 с.

47. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

48. Козлов. Н. И. Процессы памяти [Текст] / Н. И. Козлов. – 4-е изд. испр. и доп. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 1999. – 336 с.

49. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы [Текст] / В. М. Козубовский. – Минск. : Амалфея, 2008. – 268 с.

50. Козырева, Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей / Е. А. Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно-практический журнал. – 1998. - №4. – С. 71-75.

51. Корнев. А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

52. Концепция модернизации российского образования [Текст] / М. – 2002

53 Крайг. Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 1999. – 940 с.

54. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учебное пособие [Текст]. – М. : УРАО, 1997. – 234 с.

56. Лалаева, Р. И. Логопатопсихология [Текст] / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2010. – 464 с.

57. Лалаева. Р. И. Нарушение речи у детей с ЗПР [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 303 с.

58. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / В. А. Лапшин, Б. Н. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.

59. Лебединская, К. С. Задержка психического развития. Хрестоматия: Детская патопсихология [Текст]. – М. : Когито-центр, 2000. – 110 с.
60. Леонтьев. А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций с предисловием Л. С. Выготского [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Государственное учебно-педагогическое, 1931. – 278 с.
61. Литвинова. М. Ф. Русские народные подвижные игры [Текст] / М. Ф. Литвинова. – М. : Айрис-пресс, 1986. – 192 с.
62. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии [Текст] / В. И. Лубовский. – 2-е изд. испр. и доп.. – М. : Педагогика, 2003. – 224 с.
63. Лурия. А. Р. Внимание и память [Текст] / А. Р. Лурия ; Московский университет – Москва, 1975. – 16 с.
64. Люблинская. А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 410 с.
65. Ляудис, В. Я. Механизмы памяти: Руководство по физиологии [Текст] / МГУ – Москва, 1976. – 256 с.
66. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов [Текст]. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
67. Мамайчук. И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
68. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]. – 2-е изд. стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
69. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст]. – М. : Компенс-центр, 2005. – 216 с.

70. Маросанова, В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход / В. И. Маросанова // Вопросы психологии. – 2001. - №3. – С. 135-144.

71. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Официальные документы в образовании. – 2005. - №24

72. Мещеряков, Б. Г. П. И. Зинченко и психология памяти / Б. Г. Мещеряков // Вопросы психологии. – 2003. - №24. – С. 21-36.

73. Микадзе, Ю. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью школьников [Текст] / Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова. – М. : ИнтелТех, 1994. – 290 с.

74. Н. Д. Карманов Познание мира. Основы философии [Текст] / Н. Д. Карманов. – Тюмень. : Вектор Бук, 2006. – 120 с.

75. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Р. С. Немов – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

76. Пиаже. Ж. Суждение и рассуждение ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 187 с.

77. Письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003

78. Практическая психология в образовании [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Питер, 2000. – 592 с.

79. Психическое развитие младших школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Юнити-Дана, 1990. – 84 с.

80. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности [Текст] / под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М. : ГНОМ, 1996. – 144с.

81. Родионова, Н. Ф. Исследования проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалистов в сфере образования [Текст] / Н.

Ф. Родионова, А. П. Тряпицына. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 70 с.

82. Репина. Т. А. Психология дошкольника: хрестоматия [Текст] / Т. А. Репина. – М. : Академия, 2005. – 356 с.

83. Рогов. Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 483 с.

84. Рубинштейн. С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

85. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: учебное пособие [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 270 с.

86. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.

87. Слепович. Е. С. Игровая деятельность детей с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.

88. Слепович. Е. С. О становлении игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Академия наук СССР, 1989.- 96 с.

89. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии М / под ред. М. В. Гамезо. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.

90. Смирнов. А. А. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст] / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 300с.

91 Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

92. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 384 с.

93. Трофимова. Н. М. Возрастная психология [Текст] / Н. М. Трофимова, Т. Ф. Пушкина, Н. Вю Козина. – СПб. : Питер, 2005. – 240 с.

94. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – Н. Новгород. : НГПУ, 2006. – 230с
95. Урунтаева. Г. А. Детская психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. - М. : Академия, 2010. - 356 с.
96. Усова. А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М. : Посвещение, 2002. – 96 с.
97. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст]. – Балашов. : Николаев, 2004. - 68 с.
98. Шаграева. О. А. Детская психология: теоретический и практический курс [Текст] / О. А. Шаграева. - М. : Владос, 2001. - 356 с.
100. Шохин, П. В. Особенности внимания и восприятия [Текст] / П. В. Шохин, Л. И. Переслени. – М. : Просвещение, 1998. – 50 с.
101. Эльконин. Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М. : Аккадения, 1960. – 384 с.

Приложения

Приложение 1



ДЕРЕВО

ЧАЙ

РАБОТА

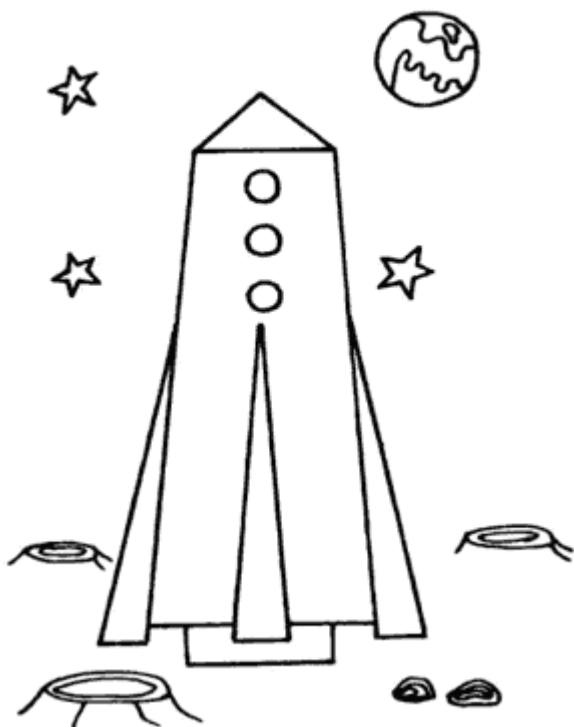
ВРЕМЯ

ВОЛОСЫ

Протокол обследования .

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение
дерево			
время			
чай			
волосы			
работа			

Постарайся запомнить все части и детали ракеты.



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



Комплекс игр, направленный на развитие памяти.**Игры и упражнения для развития зрительной памяти.**

1. «Исчезнувший предмет»

На столе ставятся несколько небольших игрушек. Детям предлагается запомнить, что находится на столе. Затем они отворачиваются, а ведущий прячет какой-то один предмет и предлагает участникам игры отгадать, какой предмет исчез.

2. «Что изменилось?»

На столе ставят несколько небольших игрушек. Играющим предлагают запомнить, что и в каком порядке стоит на столе. Затем они отворачиваются, а ведущий меняет местами несколько игрушек и предлагает детям отгадать, что изменилось на столе.

3. «Найди различия»

Перед детьми кладут две картинки, кажущиеся на первый взгляд одинаковыми, но имеющими существенные различия. Дети должны найти эти различия. Выигрывает тот, кто найдёт больше различий.

4. «Зашумлённые картинки»

Перед играющими кладут картинку, представляющую собой хаотично переплетённые линии, но за этими линиями скрыто изображение, которое нужно найти.

5. «Экран»

На полу, или на столе разложены различные предметы в определённом порядке. Просим детей «сфотографировать» глазками все эти предметы. «Фотографирование» идёт на счёт 5, после этого все закрывают глаза и отворачиваются. Ведущий делает некоторые изменения, по сигналу дети открывают глаза, тот, кто увидел изменения, поднимают руку и называет их.

6. «Опиши предмет»

Дети сидят в кругу, тем временем ведущий пускает по кругу предмет. Играющие внимательно его рассматривают и по сигналу передают соседу. Затем предмет убирается, а дети должны его описать.

7. «Обезьянка»

Ведущий предлагает детям превратиться в обезьянок. «Лучше всего обезьянки умеют передразнивать, повторять всё, что видят». Ведущий на глазах у играющих складывает конструкцию, предлагая запомнить и точнее скопировать не только эту конструкцию, но и все его движения.

8. «Запомни картинку»

Ведущий предлагает ребёнку внимательно посмотреть в течение 1 минуты на картинку и постараться запомнить её детали, затем посмотреть на вторую и ответить на вопрос: «что изменилось?».

9. «Бусы»

Педагог просит ребёнка внимательно посмотреть из каких геометрических фигур сделаны бусы, в какой последовательности они расположены, а затем нарисовать такие же бусы на листе бумаги.

10. «У ребят порядок строгий»

Игроки выстраиваются в колонну по одному, или шеренгу. По команде они начинают ходить в произвольном порядке по помещению, произнося слова:

У ребят порядок строгий,

Знают все свои места;

Так трубите веселее:

Тра-та-та, тра-та-та!

После этих слов ведущий вытягивает правую или левую руку в сторону и командует: «Становитесь!». Играющие должны быстро построиться на свои места, в направлении, указанном педагогом.

Варианты:

– После каждого построения порядок расположения игроков меняется.

- Если педагог вытягивает руку вперёд, то дети должны построиться в колонну, если педагог поднимает руку в сторону, дети строятся в шеренгу.

Игры и упражнения на развитие двигательной памяти.

1. «Зеркало»

Двое играющих встают друг напротив друга. Один из них — зеркало. Он должен в точности, как зеркало, повторять движения другого.

2. «Сокол и лиса»

Выбираются сокол и лиса. Остальные дети — соколята. Сокол учит своих соколят летать. Он легко бегаёт в разных направлениях и одновременно производит руками разные летательные движения (вверх, в стороны, вперёд) и ещё придумывает какие-нибудь более сложные движения руками. Стайка соколят бежит за соколом и следит за его движениями. Они должны точно повторять движения сокола. В это время вдруг выскакивает из норы лиса. Соколята быстро приседают на корточки, что бы лиса их не заметила.

Время появления лисы определяется сигналом ведущего. Лиса ловит только тех, кто не присел

3. «Повтори»

Дети встают в круг, берутся за руки. В центре находится ведущий. Играющие ходят по кругу и говорят нараспев слова:

У дядюшки Трифона было семеро детей,

Семеро сыновей,

Они не пили, не ели,

Друг на друга смотрели.

Разом делали, как я!

При последних словах все начинают повторять жесты ведущего. Тот, кто повторил движения лучше всех, становится ведущим.

4. Упражнение «Покажи»

Просим ребёнка припомнить определённые движения и сделать их.

Например:

Вспомни, как прыгает щенок за косточкой? Покажи.

Как ходит корова?

Как бодается бык?

Как кошка лежит на солнышке?

Как бегают по рельсам трамвай?

Как ты поднимаешься по лестнице?

Как тормозит машина перед светофором?

Как бабушка поправляет очки? И т.д.

5. «Слушай и исполняй»

Ведущий называет вслух несколько движений, не показывая их.

Нужно проделать движения в той последовательности, в которой они были заданы.

6. «Выполни движения»

Детям, стоящим в шеренге, показывают комплекс двигательных действий и просят повторить движения в той последовательности, в которой они были показаны. Игроки, допустившие ошибку, делают шаг вперёд. Выигрывают дети, не сдвинувшиеся с места.

Комплекс 1. (Исходное положение — основная стойка)

1 — руки вверх

2 — хлопок над головой

3 — руки в стороны

4 — руки к плечам

5 — руки вниз.

Комплекс 2.

1 — руки на пояс

2 — наклон влево

3 — исходное положение

4 — наклон вправо

5 — исходное положение.

Комплекс 3.

1 — голову повернуть налево

2 — голову повернуть направо

3 — голову держать прямо

4 — голову опустить вниз.

Комплекс 4.

1 — руки вперёд

2 — присесть

3 — исходное положение

4 — голову повернуть направо

5 — голову повернуть налево

6 — голова прямо.

Варианты проведения упражнения:

– Показ упражнений можно сочетать с названием движения. В этом случае развивается ещё и слуховая память

– Движения не показываются, а только называются. Ребёнок должен вспомнить, как они выполняются.

7. «Тайное движение»

Ведущий показывает различные гимнастические упражнения. Участники игры повторяют за ведущим все упражнения, кроме тайного — заранее оговорённого. Вместо этого упражнения дети должны выполнять другое, тоже, заранее оговорённое. Отмечаются дети, без ошибок выполнявшие упражнения.

8. «Запомни форму».

Играющий с закрытыми глазами ощупывает фигуры разной формы, называет их и запоминает последовательность, в которой они ему предъявлялись. Затем он, не открывая глаз, должен найти фигуры, и выстроить ряд в том же порядке.

9. «Замри».

Детям демонстрируется какая-либо поза, и они должны её запомнить. Затем все играющие начинают бегать или прыгать. По сигналу «замри» - дети воспроизводят позу, которую показывал ведущий.

10. «Найди такой же».

Ребёнок с закрытыми глазами ощупывает ряд фигур с разной фактурой поверхности: гладкой, шершавой, колючей, ребристой и т.д. Затем, не открывая глаз, играющий должен найти предмет с такой же поверхностью и выстроить в том же порядке.

Игры и упражнения на развитие слуховой памяти.

1. «Рассказываем сказку»

Первый вариант: дети сидят в кругу, один начинает рассказывать сказку, другой продолжает. Каждый произносит 1-2 фразы, фиксируя ход событий в сказке.

Второй вариант: Выбираем тему сказки. Задача не выйти за пределы темы. Придумывая сказку, дети часто кого-то в ней убивают, пугают, уничтожают. В этом случае в конце игры обсуждается, кому и почему хочется об этом говорить, какие ощущения дети при этом испытывают.

2. «Рассказы для запоминания»

Попросите ребенка, воспроизвести прослушанное, как можно ближе к тексту. Если ребенок не справляется, следует задать ему вопросы.

Варианты рассказов для запоминания:

№ 1. Жил был мальчик. Звали его Ваня. Пошел Ваня с мамой на улицу гулять. Побежал Ваня быстро – быстро, споткнулся и упал. Ушиб Ваня ножку. И у него ножка сильно болела. Повела мама Ваню к доктору. Доктор завязал ножку и она перестала болеть.

№ 2. Жили-были детки. Подарила им мама деревянную лошадку. Стали детки на лошадке катать кошечку и собачку. Хорошо катали. Вдруг лошадка перестала катать. Смотрят детки, а у нее ножка сломана. Позвали они дядю Ваню, и он починил лошадку.

№ 3. Жила была девочка Зоя. Построила девочка из кубиков машину. Посадила в машину мишку и начала катать. «Ту-ту машина, катай моего мишку». Вдруг машина сломалась. Мишка упал и ушибся. Положила Зоя мишку в кровать и дала ему лекарство.

3. «День рождения куклы»

Ведущий сообщает, что у куклы наступил день рождения, и скоро придут гости поздравить именинницу. А как зовут гостей, дети узнают позже. Ведущий достаёт 4 — 5 игрушек и называет их имена. Затем все гости усаживаются за стол, и начинается чаепитие. Ребёнок должен всех угощать чаем, обращаясь по имени. Игру можно изменять, приглашая к кукле разных гостей и называя их разными именами. Количество гостей должно постепенно увеличиваться.

4. «Магазин»

Ведущий может послать ребенка в «магазин» и попросить его запомнить все предметы, которые надо купить. Начинают с одного двух предметов, увеличивая их количество до 4-5. В этой игре полезно менять роли и сами магазины могут быть разными: «булочная», «молоко», «игрушки», и др.

5. «Поиграем в мяч»

Предлагаем ребёнку поиграть в мяч. Ведущий кидает мяч ребёнку, и задаёт вопросы, ребёнок должен отвечая, бросать мяч обратно ведущему. Пример: Будем называть всё живое, неживое. Назови всё, что может передвигаться по воде. Назови всё, что бывает зелёного цвета, и т.д.

6. «Бусы»

Ведущий предлагает ребёнку нарисовать бусы. Проговариваем ребёнку какие бусы он должен нарисовать. Например: «На нитке нарисуй пять бусинок. Все они должны быть квадратными и красными.» Постепенно можно усложнять инструкцию (цвет, размер, количество).

7. «Кто назовёт больше».

Играющие сидят в кругу, ведущий предлагает назвать как можно больше, например цветов, имён девочек, мальчиков и т.д. Спрашивает всех по очереди. Кто больше назовёт, тот становится ведущим, и придумывает своё задание.

8. «Учим стихи»

Педагог читает короткое стихотворение. Проговаривает ребёнку инструкцию: «Внимательно слушай стихотворение и постарайся представить себе картинку, которую можно нарисовать для этого стихотворения. А сейчас посмотри на рисунки, которые сделал художник. Один из них правильный, а другие нет. Найди правильный рисунок и расскажи, что в других напутал художник. А теперь давай выучим это стихотворение.

9. «Подражание»

В игре участвует 5-8 детей. Выбирается ведущий. Остальные участники игры договариваются между собой кто будет подражать какому животному. Затем это сообщается ведущему. Ребенок-ведущий отворачивается от других детей. После чего участники игры по очереди озвучивают "своих" животных. А ведущий должен говорить, кто сейчас "мычал", "лаял", кричал "ку-ка-ре-ку", "мяукал" и т. п.

10. «Шумящие коробочки»

Заранее подготавливаем материал: 2 ящика по 6 коробочек. В первом ящике — с красной крышкой, во втором — с синей. Шумовая шкала коробочек охватывает шумы от тихого до громкого. Каждая коробочка с красной крышкой идентична некоторой коробочке с синей крышкой.

Ведущий предлагает ребёнку найти пару каждой коробочке. Можно для начала показать на своём примере, далее помогать ребёнку, затем ребёнок должен сам классифицировать коробочки по шумам.

Игры на развитие опосредованного запоминания

1. «Что кому нужно»

Оборудование: серия картинок с изображением профессии: учитель, повар, парикмахер, швея, врач, милиционер, почтальон. Серия картинок с изображением предметов: указка, ножницы, швейная машинка, милицкий жезл, сумка почтальона, поварёшка, стетоскоп.

Перед детьми разложены картинки, изображающие работников разных профессий: учитель, повар, парикмахер, швея, врач, милиционер, почтальон. Дети их называют. Затем перед ними раскладываются изображения предметов, необходимых им в работе: указка, ножницы, швейная машинка, милицкий жезл, сумка почтальона, поварёшка, стетоскоп.

Дети должны распределить эти предметы к соответствующим профессиям, затем картинки убираются. Детям называется предмет, а они должны вспомнить профессию, и, наоборот, называется профессия, а дети вспоминают предмет, необходимый для работы людям этой профессии.

Затем между детьми вновь распределяются картинки, изображающие профессии, они смотрят на них в течении 20-30 сек., затем закрывают глаза. Из группы картинок убираются две и привносятся три с изображением других профессий. Дети должны припомнить, что пропало и что появилось вновь.

2. «Запомни слова»

Детям предлагается список слов для запоминания. Предлагается разбить слова на 3 группы и придумать 3 предложения, включающие все слова. В случае затруднений педагог помогает детям в этой работе.

Слова для запоминания: избушка, скамейка, дерево, кошка, птичка, чердак, шкаф, книга, чашка, юбка.

Примерные предложения:

У избушки стояли скамейка и дерево. Кошка поймала птичку и утащила на чердак. В шкаф положили книгу и поставили рядом чашку с юбкой.

Предложения проговариваются детьми, затем повторяются самостоятельно. После этого детям предлагают восстановить полный список предложенных слов и их порядок. За каждый правильный ответ дети получают фишку. По их количеству определяется победитель.

3. «Мнемотаблицы»

При разучивании стихотворений, рассказов, сказок используем в работе с детьми мнемотаблицы. Суть заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовую план - схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы.

4. «Пары слов»

Педагог подбирает 10 слов, связанных между собой по смыслу: должно получиться 5 пар, например: еда-ложка, окно-дверь, лицо-нос, яблоко-банан, кошка-собака. Эти слова читаются ребенку 3 раза, причем, пары интонационно выделяются. Через некоторое время ребёнку повторяют только первые слова пар, а вторые он должен вспомнить.

5. Упражнение «Осень»

Педагог читает стихотворение, и просит нарисовать ребёнка то, о чём говорится в этом стихотворении. После того, как рисунок будет закончен, стихотворение заучивается.

6. «Что в мешочке?»

Для игры нужен мешочек и 3 – 8 небольших предметов, например, мячик, колокольчик, карандаш, яблоко.

Рассматривая каждый предмет, ребенок придумывает, на что он похож, например, мячик – на солнце, карандаш – на палочку. После этого все предметы собираются в мешочек, и ведущий дает задание: «А вспомни-ка, что у меня в мешочке по моим словам-подсказкам». И так

ребенок по слову-определению должен вспомнить все предметы: солнце – мячик, палочка – карандаш и т.д.

7. «Пары картинок»

Выкладываем картинки в 2 ряда, затем предлагаем ребёнку внимательно рассмотреть, познакомиться с картинками и постараться запомнить как можно больше картинок из одного ряда. Через 1-2 минуты убрать картинки из правого ряда, оставив нетронутым левый ряд. Попросить ребенка, чтобы он глядя на оставшиеся картинки, назвал те, которые убраны.

Игру можно усложнить, постепенно увеличивая количество пар картинок, сокращая время для запоминания или отдаляя связи между картинками.

8. «Соберем урожай»

Педагог предлагает ребёнку 3 корзинки с овощами. Дети соотносят каждый овощ с геометрической фигурой. Затем убираем корзины с овощами, и ставим перед ребёнком пустые корзины, ребёнку по наглядной опоре нужно разложить овощи по корзинкам.

9. «Раскрась петушка»

Детям предлагается раскрасить петушка. Ребёнку, в процессе раскрашивания предлагаем прикладывать разноцветные элементы (жёлтый хвост — жёлтая мозаика, красный гребень — красная, и т.д.). Далее дети анализируют изображение по вопросам воспитателя. Раскрашенный петушок закрывается, но разноцветные элементы остаются, и дети используя образцы должны раскрасить точно также второго петушка.

10. «Запомни и назови»

детям предлагаются картинки с изображёнными предметами, педагог задаёт ребёнку вопросы описательного характера, про нарисованный предмет. Затем картинки закрываются и ребёнку задаются те же самые вопросы как при анализе картинки. После каждого ответа проверяется его правильность.