




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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Психолого-педагогические условия коррекции памяти детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
78,95% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Полиенко Кристина Олеговна

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор
Кожевников Михаил Васильевич


Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	16
1.1. Подходы к изучению понятия памяти в психолого-педагогических исследованиях	16
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	24
1.3. Особенности развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития	34
1.4. Характеристика психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	43
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	54
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	56
2.1. Выявление уровня развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития	56
2.2. Апробация психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	71
2.3. Определение эффективности психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	89
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	102
ПРИЛОЖЕНИЯ	110

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Дошкольный возраст – определяющий период в развитии человека, в котором происходит становление личности, формируются все психические процессы и функции ребёнка. Несформированность или отставание в развитии любого психического процесса или психической функции оказывает отрицательное влияние на все становление личности ребенка в целом.

В последние годы вокруг проблемы такого отклонения как задержка психического развития наблюдается повышенный интерес, среди исследователей продолжаются оживленные дискуссии. Это вызвано, в первую очередь, тем, что данное отклонение является неоднозначным, в его основе множество предпосылок, причин возникновения и следствий этого. Задержка психического развития требует тщательного анализа и пристального внимания. Каждый конкретный случай возникновения предполагает осуществления детального индивидуального подхода.

Увеличение количества детей с таким диагнозом, как задержка психического развития отмечается во всем мире и, в связи с этим, вопрос их воспитания, обучения и социальной адаптации реабилитации становится актуальной психолого-педагогической проблемой.

Большое число исследований таких ученых как Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, В.В. Лебединский, Ф.М. Гайдук и других посвящено проблеме изучения детей со слабо выраженными отклонениями в развитии психики. Эта группа отклонений характеризуется различиями в причинах возникновения, особенностях протекания, клинических проявлениях. Чаще всего, дети, попадающие в эту категорию, имеют различные особенности и занимают промежуточное положение между детьми с нормой в интеллектуальном развитии и детьми с серьезными отклонениями интеллекта, то есть, умственно отсталыми.

Приводятся неодинаковые сведения о широте распространения такого диагноза, как задержка психического развития. К примеру, по исследованиям М.С. Певзнер, В.М. Явкина, К.С. Лебединской, к поступлению в школу, задержка психического развития наблюдается у 5-7% всей детей.

В тоже время, Т.А. Власова, И.Ф. Марковская, А.А. Прокофьев, Ю.С. Шевченко, К.С. Лебединская, П.П. Улба отмечают, что среди учащихся младших классов общеобразовательной школы, которые имеют сложности в освоении программы, задержка психического развития наблюдается у 52-76%.

Конкретные границы этой категории детей по сей день не являются четкими. Так как они зависят от большого числа показателей, к примеру, и что является основным, по мнению В.В. Ковалева и И.А. Коробейникова – от тех требований, которые выносит современное общество и умственным возможностям ребенка.

Основной пик проявляемости задержки психического развития относится к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту. Именно в тот момент, когда начинается активная учебная деятельность детей. Но этот период является уже поздним для проведения целенаправленной и эффективной коррекционной работы.

Не существует до сих пор единой точки зрения на тот факт, до какого возраста диагноз задержка психического развития может считаться правомерным.

За все время изучения задержки психического развития как отклонения в развитии, не выработалось единой классификации задержки психического развития. Многие авторы разрабатывали свои варианты, но наибольшее распространение получили классификации следующих авторов: В.В. Ковалева и Г.Е. Сухаревой. Общепринятой классификацией в Российской Федерации на данный момент является разработанная К.С. Лебединской.

Чаще всего задержка психического развития проявляется в полной мере на этапе начального школьного обучения, коррекционная и развивающая работа требует большего количества времени. Все это вызвано тем, что детям с задержкой психического развития не оказывается своевременная психолого-педагогическая помощь еще на этапе дошкольного детства, который является наиболее сенситивным периодом для проведения коррекционных мероприятий. Замедление усвоения учебного материала, нарушения запоминания, уровень успеваемости – это основные сложности в психическом развитии, которые возникают у детей с задержкой психического развития.

В большом количестве случаев возникают сложности в разграничении диагнозов – умственной отсталости и задержка психического развития. Основной особенностью, которая отличает детей с задержкой психического развития от умственно отсталых – эти дети обучаемы. И, по мнению М.Н. Фишман, Г.И. Жаренковой, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, Н.А. Никашиной, П.Б. Шошина, И.Ф. Марковской и других, дети с задержкой психического развития могут усвоить способы решения предлагаемых заданий и применять их в будущем.

Память играет огромную роль во всем развитии детей. В тоже время, память выступает одним из наиболее пораженных психических процессов у детей с задержкой психического развития. В исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов, большое количество работ посвящено исследованию проблем развития памяти у детей с задержкой психического развития. Наиболее значимыми среди зарубежных авторов являются работы Д.Б. Бродбент, В. Келер, А. Пильцекер, А. Бине, П. Линдсей, Г. Мюллера, К. Бюлера, К. Готшалд и других. В исследованиях перечисленных ученых были рассмотрены виды памяти, особенности развития и процессы памяти.

В работах указанных ученых ведущая роль отводится рассмотрению приемов запоминания, которые отвечают за развитие мнемической деятельности.

В отечественной практике разработкой данных вопросов занимались З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, А.Р. Лурия и другие.

Такие ученые как Г. Эббингауз, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский занимались исследованием памяти детей дошкольного возраста с сохранным развитием.

У детей с задержкой психического развития отмечаются значительные сложности в развитии саморегуляции процессов запоминания и воспроизведения информации. Вследствие этого существенно отстают в развитии и формировании мнемические процессы. Лишь при достаточно высоком уровне развития памяти возможно овладение знаниями и усвоение учебного материала.

Одно из значимых исследований памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития принадлежит Н.Г. Поддубной. Она выявила, что дошкольники с задержкой психического развития чаще всего лишь бездумно заучивают информацию. Это вызвано значительной ослабленностью деятельности их памяти. В частности, у них в значительной степени снижен объем и продолжительность запоминания. И, по исследованию Н.Г. Поддубной, особые трудности наблюдаются в развитии смысловой памяти дошкольников с задержкой психического развития. К тому же, даже способ механического, бездумного запоминания материала оказывается сложным для дошкольников данной категории. В итоге, скорость, точность, полнота и прочность запоминания материала оказываются значительно сниженными.

Основной причиной сложностей в обучении дошкольников с задержкой психического развития М.С. Певзнер и Т.А. Власова называют недоразвитие произвольной памяти. Снижение развития именно этого вида памяти, по мнению данных ученых, является причиной неуспеваемости

детей с задержкой психического развития на этапе школьного обучения. Дети не могут запомнить основополагающие вещи – тексты, таблицы. Плохо воспринимают и быстро забывают цель и условия того или иного задания. Для них характерны колебания в продуктивности памяти.

На фоне большого количества исследований и подходов к изучению памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, наиболее изученной выступает кратковременная память. Ведущую роль здесь играют работы В.Л. Подобед. Ученым выделены показатели, по которым дети с задержкой психического развития максимально приближаются к сверстникам с нормой развития. Это показатели объема памяти, скорости увеличения продуктивности при опосредованном запоминании. Также дети не столь сильно различаются по уровню избирательности запоминания. Незначительно коррелируется возможность действия разных по характеру помех и некоторых нейродинамических характеристик. Но, несмотря на это, кратковременная память у дошкольников с задержкой психического развития характеризуется общим уровнем недоразвития и неравномерным уровнем развития разных сторон и свойств памяти.

Изучению вопроса развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посвящены работы Н.Г. Лутоян. Было выделено, что на этапе дошкольного возраста у детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников не столь сильно заметны различия в развитии произвольной памяти. Автор связывает это с тем, что в этом возрасте при обучении преобладает наглядный материал. Но, без специальной коррекционной работы, к концу младшего школьного возраста, у детей с сохранным развитием отмечается активное развитие произвольной памяти, чего нельзя сказать об их сверстниках с задержкой психического развития, у которых ведущим методом запоминания информации остается механический.

Особого внимания заслуживает современное исследование отечественного автора Р.В. Демьянчука. В процессе экспериментального изучения памяти у детей с задержкой психического развития им была представлена характеристика памяти в зависимости от формы задержки психического развития по этиопатогенетическому признаку.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития вполне могут приблизиться по уровню своего развития к уровню своих сверстников с сохранным развитием. Чаще всего, это становится возможным к началу школьного обучения. Но для этого необходимо проведение своевременной целенаправленной систематической коррекционной работы, осуществляемой всеми без исключения специалистами, работающими с детьми данной категории. Данная ситуация определена необходимостью обеспечения полноценного образования детей с задержкой психического развития, задачей максимального использования реализации актуальных возможностей детей с отклонениями в развитии.

В современном мире все более важной и актуальной становится проблема разработки и реализации инновационных подходов к диагностике и коррекции отклонений в развитии детей данной категории. Необходимым становится апробация индивидуальных программа обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей дефекта.

Сложности и значительные ограничения в социальных и познавательных возможностях детей с задержкой психического развития, определяют необходимость выделения таких детей в особую категорию, которой присваиваются различные обозначения – дети с особыми образовательными потребностями, дети со сложностями в обучении и т.д. Но, так или иначе, это обозначает необходимость обеспечения этих детей специальной коррекционной психолого-педагогической и социальной поддержкой и реабилитацией.

В современном обществе, весь образовательный процесс, который включает воспитательную, обучающую, развивающую и коррекционную работу, ориентирован на конкретную личность ребенка, выстроен в соответствии с его индивидуальными особенностями и призван способствовать максимальному росту ребенка во всех сферах.

Но, несмотря на это, специалисты дошкольных образовательных организаций, осуществляющие деятельность с детьми, в своей работе ориентируются на индивидуальные особенности ребенка, даже касаясь детей с отклонениями. Педагоги не учитывают структуру дефекта, не обращают должного внимания на индивидуальные особенности детей. Кроме того, в своей практической работе, педагоги не всегда считают нужным опираться на результаты современных исследований, которые подчеркивают опору на личностно-ориентированный подход, не ориентируются на изучение возрастных особенностей. Не учитывают особенности влияния дефекта на психическое развитие ребенка.

Анализ исследований позволил нам выявить ряд **противоречий** между:

- необходимостью осуществления целенаправленной работы по коррекции памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития и недостаточной проработанностью психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей данной категории;

- проводимой работой по коррекции памяти у детей с задержкой психического развития и недостаточным уровнем владения педагогами методами и приемами коррекции памяти у детей с задержкой психического развития.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования: каковы психолого-педагогические условия коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития? А также тема магистерской диссертации: «Психолого-

педагогические условия коррекции памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий коррекции произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что коррекция памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития возможна при организации следующих психолого-педагогических условий:

- психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития;
- индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на коррекцию памяти с учётом индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития;
- взаимодействие всех специалистов дошкольной образовательной организации, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

Для реализации цели, объекта, предмета и гипотезы нами были поставлены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
2. Выявить уровень развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития;
3. Разработать и апробировать психолого-педагогические условия коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
4. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования по апробации психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теоретические исследования психологии детей с задержкой психического развития (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, В.В. Лебединский, Ф.М. Гайдук и др.);
- теоретические положения о распространенности задержки психического развития (М.С. Певзнер, В.М. Явкина, К.С. Лебединская, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, П.П. Улба, Ю.С. Шевченко, А.А. Прокофьев и др.);
- теоретико-эмпирические исследования об обучаемости детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман, П.Б. Шошин, Г.И. Жаренкова, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер и др.);
- теоретические положения о роли памяти в развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г. Эббингауз, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, З.М. Истомина и др.);

- теоретико-эмпирические исследования об особенностях памяти у детей с задержкой психического развития (Г. Мюллер, А. Пильцекер, К. Готшалд, В. Келер, А. Бине, К. Бюлер, Д.Б. Бродбент, П. Линдслей, Н.Г. Лутоян, П.И. Зинченко, Н.Г. Поддубная, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.Л. Подобед, Т.В. Егорова, З.И. Калмыкова, В.Н. Лоскутова, Г.Н. Седельникова, Р.В. Демьянчук и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы** исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, интерпретация, обобщение опыта и массовой практики);
- эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, психодиагностические методы);
- методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования, методы статистической обработки, метод наглядного предъявления результатов).

Опытно-экспериментальная база исследования: КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области». В исследовании участвовали 12 детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Этапы исследования.

В осуществлении исследования можно выделить 3 этапа.

Первый этап – поисково-аналитический (2019-2020 гг.). В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (2020-2021 гг.), включающий разработку и апробацию мероприятий, направленной на коррекцию памяти у детей 5-6 лет; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (2021 г.). Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов опытно-экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Научная новизна состоит в том, что в работе:

- определены показатели развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- выявлены уровни развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития;
- предложены психолого-педагогические условия коррекции памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснованы показатели развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- дана содержательная характеристика уровней развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития;
- обоснованы психолого-педагогические условия коррекции памяти у детей данной категории.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования легли в основу разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического, направленной на оптимизацию психологической структуры учебной деятельности и коррекцию памяти дошкольников данной категории. Результаты исследования позволили сформулировать научно

обоснованные рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций по коррекции памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания дошкольной педагогики, детской психологии, а также в практике дошкольных образовательных организаций.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается теоретическим обоснованием проблемы; использованием и применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования; экспериментальной проверкой гипотезы исследования и положительными результатами апробации экспериментальной работы.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Уровень развития всех видов памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития существенно отличаются от нормы и требует систематической коррекционной работы.

2. Показателями развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития являются: узнавание, воспроизведение (включая объем слуховой и зрительной памяти), запоминание (включая динамику процесса запоминания и уровень развития смысловой-логической памяти – опосредованное запоминание).

3. Психолого-педагогическими условиями коррекции памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития являются: психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории; психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития; индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на коррекцию памяти с учётом индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития; взаимодействие всех специалистов дошкольной образовательной

организации, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

4. Реализация предложенных психолого-педагогических условий позволяет существенно повысить уровень развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Структура работы: данная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Подходы к изучению понятия памяти в психолого-педагогических исследованиях

Память позволяет воспроизводить прошлый опыт, задействуя при этом свойства нервной системы, которая способна длительно хранить информацию уже пережитых событий [39, с. 51].

Память отвечает за непрерывность психической жизни человека – за то, что он всегда остается внутренне самим собой, накапливает им всех видов знаний, различные формы обучения. Память основана на свойстве мозга сохранять следы внешних воздействий (а также и воздействий, поступающих изнутри организма). Человек может вспоминать и то, что было минуту назад, события прошедших нескольких дней, и многое из того, что человек узнал (или что с ним происходило) в далеком прошлом. Память человека – избирательна.

Из того, что человек воспринимает, переживает, делает, о чем думает или что представляет себе, часть вовсе не запоминается, часть хранится в памяти считанные минуты (и даже секунды), а кое-что остается на годы или на всю жизнь.

Существуют несколько подходов к определению классификаций памяти по различным критериям.

В зависимости от того, какой анализатор задействует человек при запоминании, различают следующие виды памяти: эмоциональную, образную, двигательную, словесно-логическую, эту классификацию выделил В.М. Козубовский.

Двигательная память – запоминание своих движений. Память выражается в виде образования навыков, таких как: овладение ходьбой,

бегом, ездой на лошади или велосипеде, печатании текста – является результатом двигательной памяти. При воспроизведении движений человек пользуется двигательной памятью, при этом ненужно специально представлять ход действия, ноги и руки как бы автоматически выполняют необходимые движения.

Эмоциональная память – память чувств. Этот вид память проявляется, когда человек, попадая в места, где он испытывал какие-либо чувства, виделся с людьми или соприкасался с предметами, которые эти чувства вызывали, человек их снова испытывает или переживает.

Образная память запоминает средства и результаты действий восприятия, воображения или образного мышления. Чаще всего образная память проявляется при вспоминании лица или голоса человека, картину природы, танцевальный мотив.

Отличное от этого определения дает Е.Н. Соколов. Память – это отражение того, что было уже прожито. Основано это отражение на образовании достаточно прочных связей на их актуализации и на функционировании в дальнейшем [41, с. 312].

Память человека – это психическое отражение, которое заключается в накоплении, закреплении, сохранении и в дальнейшем воспроизведении личного опыта [42, с. 25].

А.Р. Лурия дает определение памяти следующим образом: «Каждое переживание человеком, впечатление, образ, воспоминание или движение оставляет известный след, который сохраняется на долгое время и при необходимости проявляется вновь и становится предметом сознания. Поэтому под памятью, человек понимает запечатление, сохранение и воспроизведение прожитого, которое дает человеку возможность накопить информацию и в последующем обратиться к ней, для ее переработки или работы с ней» [12, с. 109].

Память человека строится на запоминании информации: слов, эмоций, впечатлений. Память человека лежит в основе его способности и

зачастую является условием изучения, накопления знаний, формирования умений и навыков. Память человека связывает прошлое, настоящее и его будущее, формирует единство его психологического состояния, придавая каждому человеку индивидуальность. Память задействует все виды и уровни деятельности, так как действуя, человек опирается на свой опыт и опыт окружающих его людей.

Психофизиологические и культурные процессы также являются памятью человека, в его жизни они выполняют следующие функции: запоминания, сохранения, забывания и воспроизведения информации.

Один из разделов нейрофизиологии является изучение механизмов памяти. Новое направление в этом аспекте считается – мозговая организация различных форм мнемической деятельности [41, с. 186].

Согласно теории Э. Геринга, физиологический след или отпечаток, лежащий в основе последующего воспроизведения может быть оставлен любым раздражителем. Р. Семон, рассматривает раздражитель как энергетическое воздействие, возражая против материальных отпечатков, которое изменяет возбудимость материи. По мнению Р. Семон такие изменения материи называются энграммами.

Существует два вида памяти: «память тела» и «память духа» (описана как проявление «свободной воли», свободным путем умственного, волевого усилия пробуждать индивидуальные следы пережитого опыта). Она относится к числу врождённых явлений, такой вывод был сделан А. Бергсоном [60, с. 18].

Физиологические начало процессов памяти близко связаны с важнейшими высказываниями учения И.П. Павлова о нервной деятельности и ее закономерностях. Учение о создании относительных временных связей – это теория процессов выработки индивидуального умения человека, собственно система запоминания на физиологическом уровне. Физиологической основой акта запоминания является условный рефлекс, отвечающий за создание нового и уже ранее

закрепленного содержания. В структуре памяти лежит физиологический процесс, протекающий у человека в одном из полушарий головного мозга. Память строится на составных динамических совмещениях последствий механизмов возбуждения. В дальнейшем создаются удобные условия для продолжения восстановления механизмов возбуждения, способствуя воспроизведению при необходимых условиях уже имевших место механизмов.

Процесс физиологии, лежит в начале памяти и сводится к прокладыванию нервных путей. Любое возбуждение распространяется сперва смешанно по коре: оно встречает минимальное сопротивление со стороны тех других элементов, которые действуют в настоящее время или недавно действовали, такие элементы ослабевают возбуждение. В результате смешивания и при повторном обращении нормализуются пути, по которым идет возбуждение. Церебральные следы представляются при этом изменениями сопротивляемости [21, с. 195].

Новейшие нейрофизиологические исследования характеризуются все более тщательным проникновением в процессы закрепления и сохранения следов на молекулярном и нейронном уровне. Известно, что отходящие от нервных клеток отростки граничат либо с кристаллами других клеток, либо собираются обратно к своей клетки. С помощью такой структуры нервных контактов появляется возможность движения кругов возбуждения различной сложности. В итоге происходит зарядка клетки, так как возвращается непосредственно на данную клетку, усиливая возбуждение, цепь нейронов. Таким образом считают физиологическим субстратом процесса сохранения следов такие стойкие круги возбуждения, не выходящие за круги данной системы нейрофизиологи [19, с. 104].

Память тесным образом связана с индивидуальной личностью человека, его внутренним миром, интересами, стремлениями. Доказано, что развитие памяти происходит параллельно с развитием человека.

Одна из центральных основных психических функций, в зависимости от которых и строятся все остальные функции является память в раннем детском возрасте. Исследование показывает, что мышление ребенка в раннем возрасте во основном определяется его памятью. Процесс мышления для ребенка раннего возраста означает перебирать, основываться на свой пережитый опыт. Для ребенка механизм обращения к памяти означает мыслить. На протяжении всего детского развития межфункциональные отношения памяти изменяются в противоположную сторону [10, с. 314].

Многие отечественные и зарубежные психологи занимались вопросами изучения памяти: Г. Эббингауз, Ф.И. Зинченко, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, П. Жане, Г. Мюллер. При изучении памяти, этими учеными были разработаны закономерности и теорий памяти.

Теорией памяти, не потерявшей своего научного значения до наших дней, является ассоциативная теория, которая возникла в XVII в., энергично разрабатывалась в XVIII и XIX вв., особое признание и распространение получила в Германии и Англии [13].

В основе этой теории заложено обоснование ассоциации связи между психическими феноменами, утверждено Г. Мюллером, А. Пильцекером, Г. Эббингаузом. Память в рамках этой теории познается как сложная система долговременных и кратковременных, более или менее устойчивых ассоциаций по подобию смежности, контрасту, пространственной и временной близости. Вследствие этой теории были открыты и описаны множество процессов и законов памяти, например представленный в форме кривой закон забывания Г. Эббингауза.

Согласно этому закону, внедренному на основе опытов с запоминанием нескольких бессмысленных слогов, после нескольких безошибочного повторения списка таких слогов, забывание идет вначале довольно скоро. В течение первых часов человек забывает до 62% всей

полученной информации, а через 7 дней остается менее 18% от всего числа первоначально выученных слогов.

В соответствии с ассоциативной теорией, отдельные элементы информации запоминаются, хранятся и воспроизводятся не отдельно, а в определенных структурно-функциональных, логических, семантических ассоциациях с прочими.

Постепенно ассоциативная теория столкнулась с несколькими трудноразрешимыми проблемами, главной из которых явилось разъяснение селективности человеческой памяти. Ассоциация появляется на выборочной основе, а память из всей проходящей и сохраняющейся в мозгу человека выделяет всегда определенную информацию. Потребовалось ввести в теоретическое разъяснение мнемических механизмов еще один фактор, позволяющий разъяснить целенаправленный характер процессов.

Несмотря на это, ассоциативная теория памяти дала много полезного для осознания ее законов. В ходе этой теории было выяснено, что количество запоминающихся элементов изменяется при различном числе повторений представляемого ряда и в соотношении от распределения субъектов во времени; как сохраняются субъекты в памяти запоминаемого ряда в обусловленности от времени, пережитого между усвоением и исполнением [31].

В конце XIX в. ассоциативную теорию памяти заменила гештальттеория. В ее основе лежало, что необходимо объяснять факты памяти. Главным принципом являлась не ассоциация первичных элементов, а их начальная, целостная структура – гештальт. Именно законы организации гештальта, по мнению сторонников этой теории, определяют память.

В этой теории особенно выделялось значение структуризации материала, его доведение до целостности, организации в систему при изучении и воспроизведении, а также значение желаний и потребностей

человека в развитии памяти. Основная мысль, лежащая в исследовании единомышленников рассматриваемой концепции памяти, была в том, что и при усвоении, и при исполнении информация обычно выступает в виде целой структуры, а не случайного набора элементов, образовавшегося на ассоциативном начале.

Функция усвоения и исполнения в гештальт-теории представлялась следующим образом: своевременное в данный момент времени необходимое состояние вырабатывает у человека некоторую установку на усвоение или исполнение. Такая установка активизирует в подсознании человека определенные целостные структуры, на основе которых усваивается или воспроизводится информация. Такая цель контролирует процесс усвоения и исполнения, определяет отбор нужной информации.

Выделяя психологическое разъяснение некоторым предметам избирательности памяти, эта теория, столкнулась с проблемой формирования памяти человека в фило- и онтогенезе. Причина в том, что и мотивационные условия, детерминируют мнемические процессы у индивида, и сами гештальты предполагались как наперед заданные, неразвивающиеся образования. Вопросы о зависимости прогресса в развитии памяти от реальной деятельности человека здесь собственно не ставился и не решался.

На вопрос о генезисе памяти у специалистов двух других сторон психологических изучений мнемических процессов – психоанализа и бихевиоризма – не было найдено достойного ответа.

Достижением З. Фрейда и его последователей в исследовании памяти явилось выяснение функций положительных и отрицательных эмоций, причин и интересов в усвоении и забывании информации. С помощью психоанализа были выявлены и написаны многие познавательные психологические механизмы интуитивного забывания, взаимосвязанные с работой мотивации [59].

Возникновение смысловой теории памяти пришлось на начало двадцатого века.

Мозг человека – это своего рода непростая аналоговая и электронно-вычислительная машина.

В отечественной психологии по большей части развитие получило направление в исследовании памяти, которое связано с общепсихологической теорией деятельности. Эта теория памяти выступает как специальный вид психологической деятельности, имеющий систему практических и теоретических действий, подчиненных решению мнемической задачи – усвоения, сохранения и исполнения различной информации. В теории тщательно разбирается содержание мнемических действий и операций, зависимость продуктивности памяти от того, какое место в структуре занимают цель и способ усвоения (или исполнения), сравнительная деятельность произвольного и непроизвольного усвоения в зависимости от формирования мнемической деятельности (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, и др.) [22].

Французские ученые, в том числе П. Жане, своими работами задали начало исследованию памяти как деятельности. П. Жане со своими последователями одни из первых кто начали рассматривать память, как средство действий, ориентированных на усвоение, обработку и хранение информации.

В нашей стране такая концепция получила свой будущий рост в культурно-исторической теории появления высших психических функций.

Деятельность памяти, является образованием связей, ассоциаций между разными образами, усвоение, хранение и передачу или исполнение информации объясняются тем, что делает индивид с этой информацией в процессе ее мнемической переработки.

А.А. Смирнов обнаружил в своих исследованиях ряд любопытных фактов, объясняющих особенности механизмов усвоения, условия, при которых оно происходит хуже или лучше. Он доказал, что действия

сильнее запоминаются, чем мысли, а среди действий, сильнее запоминаются те, которые связаны с прохождением препятствий, а также и сами эти препятствия [51].

Рассмотрим основные факты, добытые в ходе поиска различных теорий памяти.

Г. Эббингауз, немецкий ученый, опираясь на ассоциативную теорию памяти, был одним из тех, кто получил ряд интригующих фактов. Г. Эббингауз вывел логику запоминания, установленные в исследованиях, в которых для запоминания использовались нелепые слоги и различный и слабо организованный в смысловом предложении материал.

Достаточно простые события в жизни человека, которые производят сильные чувства, могут усваиваться в памяти мгновенно прочно и надолго, и даже истечении нескольких лет с момента этого события с ними могут выступать в памяти с точностью и ясностью.

Менее интересные и более сложные события, происходящие в жизни человека, можно переживать несколько раз, но в памяти они надолго не отпечатываются.

Для того, чтобы в дальнейшем точно и в нужном, порядке воспроизвести по воспоминаниям основные моменты, достаточно бывает его однократного переживание.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Вопросом задержки психического развития специалисты активно занимаются в течение последних тридцати лет.

Задержка психического развития (далее – ЗПР) – особенный тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка [14, с. 25].

В исследованиях зарубежных педагогов и психологов существуют различные и неоднозначные подходы к изучению проблемы задержки психического развития.

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

Но наиболее значительные зарубежные исследования отражены в монографии А. Штрауса и Л. Летинен. В этой работе были впервые выделены наиболее характерные особенности детей с минимальными поражениями мозга. К ним были отнесены:

- стойкое отставание в учебной деятельности по сравнению в обучающимися сверстниками с нормой в развитии;
- нарушения в поведении – неадекватность, непредсказуемость реакций и частая неконтролируемая смена настроения;
- высокий уровень обучаемости детей, то есть, относительная сохранность познавательных возможностей [23, с. 142].

Зарубежными авторами считалось, что основной причиной появления задержки психического развития является несильное поражение центральной нервной системы. Но указанные исследователи дифференцировали эту категорию детей от дошкольников с умственной

отсталостью по достаточно высоким данным по результатам интеллектуальных тестов (чаще всего эти данные колебались в пределах нормы или приближались к ней).

По исследованиям А. Херта, впервые причиной возникновения задержки психического развития были названы нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы. Автором подчеркивалась необходимость пристального внимания к коррекции именно личностного развития ребенка. А. Херт указывал, что необходимо создавать ситуации переживания успеха ребенком, во время любого учебного занятия необходимо предлагать ребенку разнообразный и привлекательный материал, учить ребенка просить и принимать помощь взрослого. Ведущую роль в коррекционном процессе А. Херт отводил постоянному и целенаправленному воспитательному процессу [31, с. 84].

Группа исследователей во главе с Х. Спионек считали основной причиной трудностей в обучении детей с ЗПР недостаточную сформированность ведущих логических операций – анализа и синтеза. Также к причинам причислялись нарушения слуха и ограниченность движений.

Большинство зарубежных ученых, которые уделяли внимание изучению детей с задержкой психического развития, обращают внимание на то, что у многих детей с данным отклонением, имеющееся повреждение мозга выявить неврологически практически невозможно. Чаще всего, в таких случаях неврологическое нарушение проявляется в возрасте 6-7 лет, но может не обнаружиться вовсе [20, с. 252].

В работах отечественных ученых разрабатываются различные причины возникновения задержки психического развития. Одним из ведущих является исследование М.С. Певзнер, которая, рассматривая различные проявления и симптомы отклонения в развитии, выделила пять основных вариантов психического недоразвития. По мнению ученого, тяжесть отклонения может зависеть от целого ряда патогенных факторов –

социальных условий, времени и интенсивности воздействия, а также от характера негативного фактора.

Признаками задержки психического развития у детей, являются такие признаки как:

- снижение работоспособности. Данный признак возникает из-за проявления церебрастении, психомоторной расторможенности, возбудимости;

- низкий уровень активности и снижение скорости переработки и освоения знаний;

- снижение уровня познавательной активности.

Академиком Академии медицинских наук СССР, профессором Н.И. Озерецким в 1938 г. проводились исследования путем вычленения фокус-группы детей с «замедленным темпом развития». Результаты исследования показали, что дети с ЗПР образуют основную (по разным данным статистических исследований от 30% до 80%) часть отстающих дошкольников.

Исходя из практики, очевидно, что ЗПР наиболее удачно устраняется при раннем диагностировании и создании особенных условий обучения и развития ребенка. Связано это с тем, что непосредственно само понятие «задержка» несет в себе «временной» характер составляющей отставания (несовпадение физического возраста и психологического уровня развития) в совокупности с временным характером и вероятностью преодоления этого самого отставания [7, с. 25].

При задержке психического развития такие параметры как память, внимание, мышление и эмоционально-волевая сфера отличаются от нормального уровня в виде отставания от темпов, характерных данному возрасту.

Истоки проявления ЗПР изучаются в трудах Т.А. Власовой, З.И. Калмыковой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер. Первопричинами возникновения ЗПР могут быть слабо выраженные

органические повреждения мозга, а так же неблагоприятные социальные условия и факторы, усиливающие задержку развития. Основными причинами возникновения данного синдрома являются:

- церебрально-органические повреждения головного мозга различного рода и времени появления;
- незрелость головного мозга, вызванная наследственным фактором;
- хронического плана расстройства и заболевания внутренних систем и органов;
- влияние условий окружающей среды неблагоприятного характера.

Происхождение отставания может быть врожденным, появившемся в период внутриутробного развития, при родовом, а также, проявившемся в младенческом периоде жизни. К некритичным изменениям скорости развития приводят следующие факторы: интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п. В отдельных случаях задержка развития обусловлена генетическими причинами недостаточности центральной нервной системы.

Согласно общепринятой этиологической классификации К.С. Лебединской, основой которой является причина возникновения ЗПР, выделяется 4 типа причин.

1. ЗПР конституционального происхождения. По-другому этот тип обозначается как гармонический инфантилизм. Характерным для детей с данным типом ЗПР являются следующие отклонения: развитие эмоционально-волевой сферы значительно отстает от нормы; эмоции определяют любые мотивы, то есть ребенок что-то делает, если только захочет сам; приподнятое настроение, часто беспричинно; дети легко поддаются внушениям; живость эмоций и детская непосредственность даже в более зрелом возрасте и в неподходящей ситуации; ребенок легко меняет свою точку зрения, особенно, под влиянием других людей, то есть, чаще всего, у него отсутствует своя точка зрения.

Отклонение в развитии в виде задержки психического развития отмечается не только в недоразвитии психики, но и в физическом отставании детей – чаще всего, дети с такими отклонениями меньшего роста, чем их сверстники, щуплые, часто болезненные, хилые.

Это наиболее редкий тип ЗПР, поэтому его сложнее всего выявить. Но, тем не менее, достаточно легко поддается коррекции и, при своевременной целенаправленной работе, проходит к окончанию начального школьного обучения.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Представленный тип ЗПР при большом количестве случаев обусловлен затяжными физическими заболеваниями, которые оказывают влияние на развитие ребенка. Чаще всего, это неврозы, врожденные пороки развития, аллергические реакции и другие недуги. Как правило, тот или иной физический недостаток влечет за собой и психологическое отставание в развитии.

У детей с этим типом ЗПР присутствуют такие характерные особенности как боязливость выступать перед другими людьми, неумение принимать на себя любую ответственность, неосознанность своих действий и неуверенность в них, проблемы в общении со сверстниками и взрослыми.

При осуществлении коррекционного воздействия, дети с соматогенным типом ЗПР равноценно нуждаются в осуществлении психолого-педагогического сопровождения педагогов и семьи и лечении медикаментами по предписанию врачей.

3. ЗПР психогенного происхождения возникает вследствие неблагоприятных и неадекватных условий, в которых воспитывается, обучается и социализируется ребенок. Отклонения в развитии психики детей могут возникать от того, что на ребенка оказывает непосредственное влияние именно среда, в которой он пребывает. Чаще всего, это семья, родители и близкие родственники.

При возникновении данного типа ЗПР дети становятся робкими, зажатыми, погруженными в себя, они легко ранимы, уверенность в себе у них отсутствует. Часто присутствует большое количество страхов и фобий. Нередко наблюдаются невротические расстройства.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип ЗПР наиболее распространенный, ему подвержены более 90% детей с этим диагнозом. Вместе с тем, этот тип ЗПР наиболее сложно и длительно поддается исправлению.

Детям с именно этим типом ЗПР, чаще всего, присущи следующие характерные особенности: развитие эмоциональной и познавательной сферы значительно отстает в своем развитии от нормы, при высказывании любых суждений дети очень критичны, присущи существенные отклонения в поведении – притом, оно может быть, как демонстративным, так и напротив, отстраненным или инфантильным, дети часто инертны [22, с. 78].

В своем исследовании Л.В. Кузнецова подчеркивает, что каждый из выше перечисленных типов ЗПР характеризуется своими индивидуальными особенностями: специфическими отклонениями в развитии эмоциональной и познавательной сфер, структурой клинико-психологических нарушений, отдельными симптомами в психической и физической сферах. Любой тип ЗПР в основе своей отличается характерным соотношением двух основных параметров: аномалиями в развитии основных психических процессов и различной структурой инфантилизма [34, с. 91].

В работах В.И. Лубовского большое значение уделяется процессу построения дифференциальной психолого-педагогической диагностики, которая должна быть сформирована в соответствии с тщательно проведенным анализом проявлений ЗПР, которые выделяются при наблюдении. В.И. Лубовский отмечал, что построение диагностики возможно лишь при понимании характерных особенностей в развитии

дошкольников с ЗПР, закономерностей их психического развития. Лишь в этом случае возможно построение и дальнейшее проведение качественной диагностической работы [18, с. 215].

Как правило, при изучении детей с нормой в развитии, ученые стараются дать более или менее обобщенную характеристику развития этих детей. Она содержит в себе описание особенностей, которые являются типичными для того или иного возраста.

Таким же образом можно попытаться представить характеристику для детей с ЗПР. Наиболее общими проявлениями у детей с данным отклонением являются следующие.

При наблюдении за детьми с ЗПР, наиболее ярким проявлением выступает то, что поведение дошкольников данной категории соответствует более раннему возрасту. То есть, поведение средних дошкольников соответствует 2-3-летнему возрасту и т.д. То есть, можно сделать вывод, что отставание у детей с ЗПР составляет 2-3 года от нормально развивающихся сверстников.

Длительное время у дошкольников с ЗПР наблюдается сильная зависимость от взрослого – они не готовы проявлять инициативу и самостоятельность, принимать на себя даже незначительную ответственность, познавательный интерес не формируется или выражен крайне слабо. Так называемый «возраст почемучек», который характерен для 4-5-летних детей с сохранным развитием, у детей с ЗПР практически отсутствует.

Большие сложности отмечаются в развитии навыков саморегуляции и самоконтроля поведения, вследствие чего дети с ЗПР испытывают значительные трудности при попытках сосредоточиться на выполнении того или иного задания. Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игровая – формируется с большим опозданием и долго остается единственным мотивом к деятельности.

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

Развитие речи дошкольников с ЗПР отмечается бедностью словарного запаса, нарушениями в формировании грамматического строя речи, отклонениями в звукопроизношении. В целом, у детей отмечается крайне низкая речевая активность. При дифференциации различных степеней речевых нарушений наблюдаются значительные различия: в ряде случаев, у детей с ЗПР наблюдается лишь небольшая задержка речи, что практически приближается к норме, в других случаях – тяжелые речевые нарушения по типу общего недоразвития речи. Помимо сложностей в развитии активного словарного запаса, у детей с ЗПР серьезные нарушения отмечаются и в пассивном словаре и контекстной речи – скудность выразительных средств и недостаточное понимание речи осложняет коммуникацию с окружающими.

По исследованиям Г.М. Понарядовой наиболее выраженным симптомом при ЗПР выступает недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Дошкольники не могут сделать над собой волевое усилие, произвольно настроить себя на ту или иную деятельность. Отсюда появляются существенные нарушения внимания – легкая отвлекаемость и переключаемость. Дети не могут долго сосредоточиться на одном объекте [6, с. 201].

Также одним из характерных проявлений ЗПР отмечается недоразвитие восприятия, которое, как правило, выражается в неспособности выстроить целостный образ. У ребенка с ЗПР вызывает огромные трудности узнать знакомые ему объекты в новом ракурсе. Это объясняется скудностью знаний об окружающей действительности. Большое отставание также наблюдается в развитии ориентировки в пространстве. При наблюдении за предметами их сходные свойства чаще

всего определяются детьми как абсолютно одинаковые. Это выражается в частой ошибке при написании похожих букв, или их отдельных элементов.

Память у детей с ЗПР является одним из наиболее слабо развитых психических процессов. При этом, наглядный материал дошкольники запоминают значительно лучше, чем вербальный. У детей большие сложности вызывает продуктивность запоминания. Как правило, оно, к тому же, крайне неустойчиво. Если говорить об особенностях развития произвольной памяти, она развита гораздо слабее, чем произвольная. В процессе опосредованного заучивания и последующего воспроизведения материала дети испытывают большие сложности при организации своей деятельности. Сниженный познавательный интерес и неумение сделать волевое усилие значительно затрудняют этот процесс. Дошкольникам сложно выбрать наиболее оптимальные приемы при запоминании и воспроизведении материала.

При изучении уровня развития мышления у дошкольников с ЗПР, можно сделать вывод, что у детей данной категории отстают в развитии абсолютно все формы мышления. Но наибольшие сложности обнаруживаются в развитии словесно-логического мышления. И, таким образом, к началу школьного обучения, у большинства детей с ЗПР оказываются недостаточно развитыми основные мыслительные операции – такие как синтез, анализ, классификация, обобщение, сравнение. И, особенно, абстрагирование.

В исследованиях таких авторов, как Г.А. Козакова, В.М. Литвин, А.Д. Барановская, значительное внимание уделяется изучению общения дошкольников с ЗПР как со сверстниками, так и со взрослыми. И в данном аспекте у дошкольников с ЗПР также обнаруживаются значительные затруднения. У детей данной категории чаще всего полностью отсутствует потребность в общении с окружающими, это нередко связано с повышенным уровнем тревожности. При возникновении каких-либо трудностей, дети с ЗПР крайне редко самостоятельно обращаются за

помощью ко взрослым. Чаще, они предпочитают закончить работу. Дошкольники с ЗПР не нуждаются в оценочном отношении со стороны сверстников или взрослых. Самооценку они также себе не дают. Если даже у ребенка с ЗПР возникает контакт со взрослым или сверстником, он маловероятно будет эффективным и приятным для ребенка с отклонением.

Тем не менее, большинство исследователей проблемы ЗПР, сходятся во мнении, что данный диагноз не является препятствием для освоения программ детского сада и школы.

ЗПР в большинстве случаев становится причиной неуспеваемости детей на этапе школьного обучения. Эти причины могут быть обусловлены различными факторами – социальными, психологическими, биологическими, педагогическими. Чаще всего, дети с ЗПР могут освоить общеобразовательную программу, но в другом темпе и объеме, нежели их сверстники с нормой в развитии.

1.3. Особенности развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития

На этапе школьного обучения у детей с ЗПР, как правило, возникают сложности. Это, в первую очередь, связано с трудностями в формировании познавательных процессов у детей этой категории. По данным большого количества проведенных исследований, недоразвитие памяти играет решающую роль в нарушениях познавательной деятельности при данном отклонении в развитии. Система образования детей с ЗПР предусматривает полноценное освоение ими общеобразовательной программы в том же объеме, который предполагается и для их сверстников с нормой. Но достижение такого результата возможно только при построении целенаправленной коррекционной работы по развитию памяти

у детей с ЗПР, а также постоянном поиске дальнейших путей ее совершенствования.

В большинстве случаев проблема развития памяти у детей с ЗПР отражается авторами касательно детей младшего школьного возраста. Это обусловлено тем, что в момент поступления в школу учебная и познавательная деятельность становится ведущей и определяющей развитие ребенка. Также в момент обучения в начальных классах значительно повышаются требования к уровню подготовки ребенка и сформированности его знаний и умений. Таким образом, уровень развития памяти в данном возрасте приобретает решающую роль во всем построении обучения ребенка.

По данным различных как психолого-педагогических, так и медицинских исследований, нарушение памяти выступает характерным симптомом ЗПР. Но, при этом, недоразвитие памяти в каждом конкретном случае наличия отклонения отличается от другого. При относительной сохранности одних мнемических процессов и видов памяти, другие могут быть затронуты гораздо в более сильной степени и наоборот.

Причины возникновения недоразвития памяти у дошкольников с ЗПР являлись предметом изучения многих авторов. Таких как В.С. Мухиной, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова и других. В результате было установлено, что причинами данного явления могут выступать как разнообразные медицинские факторы, к примеру, перенесенные ребенком соматические болезни и их последствия, нарушения в темпе созревания мозговых структур. Различные психологические и социальные факторы также оказывают существенное влияние на развитие памяти у дошкольников. Вследствие этого отмечается существенное ослабление темпа заучивания и воспроизведения информации, снижение объема запоминаемого материала.

Вместе с выше указанными факторами, исследователи отмечают, что нарушения памяти у детей с ЗПР возникают, во многом, в связи с

особенностями их организации собственной деятельности. Поскольку дети с ЗПР испытывают существенные трудности при необходимости рационально и грамотно организовать свою деятельность. Кроме того, у дошкольников вызывает серьезные сложности необходимость корректного отбора и использования способов и приемов запоминания.

По исследованиям различных авторов выделено большое количество видов памяти по различным классификациям, критериям и признакам. Первым видом памяти, который появляется и начинает развиваться у ребенка является произвольная. Одними из первых ученых, которые описали это вид памяти. Были П.И. Зинченко и А.А. Смирнов.

До старшего дошкольного возраста лет у ребенка не возникает необходимости запомнить, он не ставит себе такую цель. Но уже к 5-6 годам запоминание той или информации может стать целью деятельности. Под руководством взрослого, дети стараются специально запомнить материал, припомнить его в определенный момент, обдумывают способы запоминания и удержания информации. А также стараются как можно точнее воспроизвести ее в определенный момент. Таким образом, у дошкольника возникает произвольная память, появление которой связано с тем, что ребенок учит подчинять свои действия определенной цели, контролировать свою деятельность и поведение. Функцию регуляции начинает выполнять и речь.

В своих исследованиях З.М. Истомина также подчеркивает, что на первых порах развития ребенок не ставит цель в деятельность и не подчиняет свои действия задачи запомнить, даже если ее ставит перед ним взрослый. Соответственно, все, что запоминается ребенком, происходит произвольно, в процессе непосредственной активной деятельности. Как правило, дети запоминают то, что для них интересно, ново и привлекательно.

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

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

Это определяется еще и тем, что дошкольники с ЗПР характеризуются низким уровнем работоспособности, они быстро утомляются, отказываются от выполнения задачи. В процессе работы чрезмерно пассивны, или крайне возбудимы. Весь процесс познания сопровождается низким уровнем активности и низкой скоростью принятия, хранения и воспроизведения информации. Именно снижение уровня развития памяти выступает ведущим симптомом в нарушении познавательной деятельности [14, с. 75].

Ю.Г. Демьянов свои исследования посвятил изучению зрительной и слуховой памяти у детей с ЗПР. Им были отмечены отклонения в развитии как одного, так и другого вида памяти. По результатам проведенных экспериментов, при воспроизведении информации, дети часто заменяют слова сходными по звучанию, либо бездумно повторяют их. Реже дети начинают называть те слова, которых изначально не было в тексте.

Если говорить о школьном обучении, то в первое время, при освоении материала ведущая роль отводится именно произвольному запоминанию материала. Так как в процессе этого ребенку удастся усвоить то, что наиболее интересно и значимо. Именно в процессе активной деятельности в результате работы произвольной памяти ребенку удастся усвоить большое количество важного материала.

Вопросом изучения памяти у старших дошкольников с ЗПР занималась и В.С. Мухина. Она выявила, что отставание в развитии произвольной памяти в общем совпадает с задержкой психического развития детей шести лет. Таким образом, по мнению В.С. Мухиной,

коррекция памяти должна быть неотъемлемой частью общей психолого-педагогической работы с ребенком, которая предполагает налаживание социальной ситуации развития ребенка, установление позитивной коммуникации ребенка с ЗПР с окружающей средой, развитие отстающих от нормы знаний, умений и навыков. В случае отсутствия подобной работы уровень развития памяти скорректировать не удастся.

Экспериментальное изучение памяти дошкольников с ЗПР было проведено Т.В. Егоровой. В ее исследовании был выявлен уровень продуктивности произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В методике Т.В. Егоровой подразумевалось применение заданий для детей, которые заключались в следующем: испытуемые нужно было классифицировать изображения, предложенные им, на группы в соответствии с теми буквами, которые находятся в начале названий предложенных изображений. Кроме того, далее детям нужно было подобрать антонимы к тем словам, которые им предлагались в названии изображений. Обязательным условием эксперимента являлось то, что ребенку не ставилось условие обязательно запомнить тот материал, который ему предлагается. Но, после выполнения манипуляций с картинками, ребенка просили воспроизвести тот материал, который он использовал. По данным проведенного исследования было выявлено, что результаты дошкольников с ЗПР значительно ниже, чем у их сверстников с нормой в развитии.

Между детьми с ЗПР и их сверстниками с нормой развития основная непохожесть заключалась в неодинаковом отношении к той цели, которая стояла перед ними. Для дошкольников с отклонениями характерным являлось то, что они не старались запомнить предложенный материал, не искали путей для достижения этого и после выполнения задания также не старались его воспроизвести. Даже если это происходило, действия детей были подчинены совсем другой цели. То есть, дошкольники не старались

вспомнить и воспроизвести уже услышанные слова, а придумывали новые [18, с. 74].

Еще одно из исследований Т.В. Егоровой было посвящено изучению особенностей опосредованного запоминания у дошкольников с задержкой психического развития. Для выявления данных параметров автором была проведена серия методик, которая включала в себя различные варианты преднамеренного запоминания материала – детям предлагалось заучить не слишком большой текст, в котором были отражены события, связанные причинами и следствием этого. В результатах проведенного эксперимента учитывались как количественные данные, так и качественные показатели у дошкольников-участников эксперимента.

В процессе анализа полученных данных этого исследования были выявлены характерные особенности процесса опосредованного запоминания дошкольников с ЗПР. Чаще всего, если в задании предполагалась опора на наглядный материал, то дети с ЗПР в своих показателях приближались к сверстникам с нормой. Но если требовалось припомнить слова на основе уже виденных ранее изображений, у детей возникали затруднения. Они либо совсем не называли необходимые слова, либо начинали придумывать те слова, которых не было [16, с. 69].

В работах Н.Г. Поддубной рассматривались вопросы, связанные с произвольной памятью детей, в частности, зависимость запоминания от той информации и материала, который предлагается детям и от того, как они взаимодействуют с ним. В сравнении с детьми с нормой в развитии, у дошкольников с ЗПР отмечалось значительное снижение продуктивности и правильности воспроизведения предложенного материала. Н.Г. Поддубная в своем исследовании выявила, что дети лучше воспринимают наглядный материал, нежели вербальный, и, соответственно, зрительная память находится на более высоком уровне развития, нежели слуховая. Также по результатам работ автора было установлено, что произвольная

память поражена сильнее произвольной и требует более тщательной и долгой коррекционной работы с ней.

Непроизвольная память, как уже было отмечено, онтогенетически более ранний вид памяти, чем произвольная. Но ее развитие происходит на протяжении всего дошкольного возраста. Однако, к старшему дошкольному возрасту, в норме, произвольная память должна играть ведущую роль. Так как предполагается, что вся деятельность ребенка должна носить целенаправленный характер, быть регулируемой и контролируемой, как и все поведение ребенка в общем.

Кроме того, произвольная память постепенно становится основой для всего процесса обучения ребенка. Особенно, это становится заметным на этапе школьного обучения. Ведущей причиной сложностей в обучении М.С. Певзнер и Т.А. Власова называют именно снижение уровня развития произвольной памяти.

Л.В. Занков посвятил свои исследование проблеме соотношения смыслового и механического запоминания в мнемической деятельности у детей с ЗПР. Им было установлено, что дошкольников с ЗПР в значительной степени преобладает механическое запоминание, а смысловое становится реальным только при проведении целенаправленной коррекционной работы.

Все развитие дошкольников с ЗПР отстает от нормы, в среднем, на 2-3 года. Это касается и уровня развития памяти и мнемической деятельности. Если говорить о дошкольниках с сохранным развитием, то к старшему дошкольному возрасту у них уже развиты процессы опосредованного запоминания и осознанного воспроизведения материала. У детей с ЗПР чаще всего это происходит только к концу младшего школьного возраста без специально организованной работы.

Чаще всего трудности, которые возникают у ребенка с ЗПР в процессе произвольного запоминания связаны с тем, что ребенок не понимает до конца поставленной цели деятельности, то есть, он не

осознает, что нужно запомнить материал, не понимает, что это значит. Иногда такая же ситуация наблюдается и у детей с нормой в развитии в момент начала школьного обучения. Таким образом, вследствие того, что дети не понимают поставленной перед ними задачи, они не могут правильно выбрать соответствующие и эффективные приемы и способы запоминания. То есть, не знают, как лучше поступить – проговорить текст вслух, заучивать его по частям или повторять информацию большое количество раз. В этом случае, продуктивность деятельности практически отсутствует и мнемическая деятельность опирается только на произвольное запоминание [15, с. 230].

У дошкольников с ЗПР обнаруживаются серьезные трудности в целенаправленности, саморегуляции и самоконтроле деятельности. Дети часто видят цель мнемической деятельности лишь в выполнении ряда действий, а не в достижении результата. Но, высокая продуктивность запоминания информации возможна только при развитом умении контролировать свою деятельность, поведение, и регулировать правильность воспроизведения материала [15, с. 235].

Одно из исследований А.А. Смирнова и ряда других авторов, которые поддерживали его взгляды, указывали на существенное снижение смысловой или логической памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. При этом, А.А. Смирнов отмечал, что овладение именно смысловой памятью является основой всей мыслительной деятельности дошкольников. Для коррекции этого процесса А.А. Смирнов предлагал использовать такие мыслительные операции, как классификация и обобщение. Именно они, по мнению автора, должны стать основой мнемической деятельности дошкольников с ЗПР.

По данным подавляющего большинства авторов, смысловая или логическая память – наиболее отстающий в развитии вид памяти у дошкольников с ЗПР. Это определяется тем, что у детей наблюдаются сложности в процессе смысловой обработки информации.

Исследованию кратковременной памяти у дошкольников с ЗПР посвящено очень небольшое количество работ.

Ведущей из них является исследование В.Л. Подобеда. Он одним из первых выделил характерные особенности и сложности в развитии кратковременной памяти у дошкольников с ЗПР – существенное снижение объема запоминаемого материала, замедление процесса нарастания продуктивности запоминания информации даже при большом количестве повторений предъявляемого материала, невозможность сохранения правильного порядка словесного и цифрового материала при воспроизведении.

А.Р. Лурия в своих работах также уделял большое внимание развитию кратковременной и механической памяти. Помимо характерных особенностей памяти дошкольников с ЗПР, автор отметил и то, что уровень развития памяти, характер запоминания и воспроизведения материала целиком и полностью зависит от содержания, внешнего вида и способа предъявления информации для усвоения детям. Легче всего, безусловно, запоминается ими наглядная, привлекательная и интересная информация.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нарушены все виды памяти и мнемические процессы. Это определяется, прежде всего, характерными особенностями деятельности детей с ЗПР – недостаточной саморегуляцией и самоконтролем деятельности, неумением ставить цель и достигать желаемого результата. У детей не сформировано понятие того, что цель деятельности состоит именно в том, чтобы запомнить материал и в дальнейшем воспроизвести его. Кроме того, дети не умеют сосредотачиваться на выполнении задания и направлять свои усилия на это. Даже при наличии поставленной цели и желания запомнить материал, дети не способны самостоятельно выбирать способы и приемы запоминания материала.

Дошкольники с задержкой психического развития существенно отличаются от своих сверстников с нормой в развитии как по объему материала, который они способны усвоить, так и по точности его воспроизведения.

Долгое время у детей с ЗПР преобладает произвольное запоминание. Развитие произвольной памяти возможно только при проведении целенаправленной работы по коррекции памяти и мнемической деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

1.4. Характеристика психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

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

Дошкольники с задержкой психического развития к 5-6 годам значительно отстают в развитии от своих сверстников по всем показателям, в среднем, на 2-3 года. Нарушения в развитии памяти являются неотъемлемой частью этого недоразвития, и по своим показателям совпадает с общим уровнем недоразвития детей с ЗПР. Таким образом, можно сделать вывод, что вся коррекционная работа с детьми с ЗПР должна быть направлена на преодоление общего недоразвития детей, на коррекцию развития всех функций и процессов, на становление навыков

и умений, формирование знаний об окружающем мире. Если же подобная работа проводиться не будет, развитие памяти у дошкольников с ЗПР так и не произойдет, что негативно скажется на всем становлении познавательной деятельности детей.

Достаточный уровень развития памяти у дошкольников является основой успешного школьного обучения. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления и развития всех психических процессов. И, по исследованиям подавляющего большинства авторов, только раннее начало целенаправленной коррекционной работы может успешно сказаться на достижении положительных результатов.

Основные сложности у дошкольников с задержкой психического развития отмечаются в формировании произвольной памяти и именно решение этой задачи должно быть одним из приоритетных направлений всей коррекционной работы. Достаточный уровень развития произвольного запоминания является основой умственного развития детей.

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

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

Н.Г. Лутопян в своих исследованиях поднимала проблему поиска наиболее оптимальных условий коррекции памяти у дошкольников с задержкой психического развития. Ее эксперименты были направлены на обучение детей специальным способам и приемам логического запоминания предлагаемого материала, то есть, на развитие смысловой памяти. Основой обучения выступало развитие логической операции

классификации предметов по признакам, связанным с различными ситуациями и отношением предметов к определенному роду.

Процесс развития классификации включал в себя 6 этапов. На первом этапе детей знакомили с предметами и их основными признаками и на основании данных признаков учили распределять изображения по определенным группам. После этого, на следующем этапе, дошкольники учились называть каждую из выделенных ими групп предметов, конкретным словом, которое они предварительно усваивали.

Следующий этап заключался в обучении обратному действию. То есть дети должны были отнести определенные изображения к конкретному определению. Завершающий этап эксперимента заключался в том, что дети должны были запомнить, а затем, узнать и воспроизвести все усвоенные определения – как каждое конкретное изображение, так и наименование группы предметов.

По данным эксперимента было выявлено, что такое целенаправленное обучение запоминанию материала, безусловно, положительно сказалось на уровне развития памяти дошкольников с ЗПР, и коррекционная работа была эффективной. При более детальном изучении результатов эксперимента, был сделан вывод, что наибольшую трудность у дошкольников с ЗПР вызывает усвоение операции синтеза материала, то есть, объединение изображений в общие группы и называние этой группы одним определением. Кроме того, сложности наблюдались при осуществлении перехода от одного этапа к другому – дети с трудом переключались на выполнение нового задания.

Большое внимание изучению условий коррекции памяти у детей в своих исследованиях уделял и А.Р. Лурия. Он отмечал, что при работе с детьми важно добиваться повышению именно эффективности опосредованного запоминания информации. В своей работе А.Р. Лурия выделил, что эффективным условием при работе по коррекции памяти у детей с ЗПР является использование так называемых опор. Которые могут

быть как внешними, так и внутренними. Использование опор А.Р. Лурия считал замещением основных недостатков памяти у детей. Так как наиболее развитым видом памяти у дошкольников с ЗПР является зрительная, автор считал наиболее эффективным использование именно наглядных опор – сюжетных картинок, различных узелков, шариков и т.д. Но, при этом, А.Р. Лурия отмечал, что изначально дошкольников с ЗПР необходимо научить пользоваться опорами. Только в этом случае они могут стать условием успешной коррекционной работы по развитию памяти.

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

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

В исследовании В.С. Мухиной также были выделены этапы обучения детей с ЗПР опосредованному запоминанию. На первом этапе необходимо научить ребенка понимать и принимать цель мнемической деятельности – запомнить. То есть, для перехода к следующему этапу, ребенок должен понимать, что от него требуется в данной конкретной ситуации, еще не владея приемами запоминания. Это достигается путем разъяснения

ребенку того факта, что если в данный момент он не постарается и не запомнит материал, то потом не сможет его вспомнить и воспроизвести. После достижения этой цели необходимо переходить непосредственно к обучению ребенка определенным приемам запоминания. Спонтанно это тоже не происходит. В.С. Мухина для этого выделяет ведущую роль педагога, который должен направлять внимание ребенка определенными наводящими вопросами, поручениями, наглядным материалом. В процессе такой работы ребенок постепенно учится устанавливать смысловые связи между событиями, учится припоминать материал, пользоваться различными опорами.

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

Подобных взглядов придерживалась и Р.И. Жуковская. Она также отмечала, что литературные произведения и фольклор имеют огромное влияние на коррекцию памяти у дошкольников. Но, автор делала акцент на те произведения, в которых есть четкая рифма, так как они более понятны и несложны для восприятия дошкольниками с ЗПР. Кроме того, Р.И. Жуковская предлагала использовать для процесса запоминания театрализованную игру. Ей был проведен эксперимент, в ходе которого было установлено, что после простого прослушивания произведения

ребенок смог запомнить только 2-3 строчки из 20-30, а после проведения драматизации количество строчек возросло до 15-17.

Большое значение использованию художественной литературы как условия коррекции памяти у детей с ЗПР придавала и Л.С. Славина. Ведущую роль в этом процессе она отводила слушанию литературных произведений. В начале обучения она считала необходимым воспитание у детей с ЗПР положительного отношения к этому процессу. Это, по ее мнению, также играет огромную роль в развитии внимания у дошкольников.

После того, как дошкольники с ЗПР научатся внимательно слушать, воспринимать и понимать литературные произведения, сопереживать героям, по мнению Л.С. Славиной, можно переходить к их непосредственному запоминанию.

А.В. Запорожец, проводивший подобное исследование, отмечал, что необходимо добиваться того, чтобы ребенок научился ставить себя на место героя произведения, как бы проводить все действия вместе с ним. Только в этом случае дошкольник сможет запомнить то, что необходимо. Плюсом к этому А.В. Запорожец считал, что данная деятельность становится максимально близкой к игре, а, соответственно, более понятной и легкой для восприятия детьми. И, следовательно, может служить средством развития ребенка.

В исследованиях П.И. Зинченко большое внимание уделялось также активной деятельности, в процессе которой осуществляется опосредованное запоминание. Но автор отмечал, что существенное значение имеет то, каковы мотивы той деятельности, которая производится детьми. П.И. Зинченко было проведен эксперимент, в процессе которого детям предлагалось запомнить ряд из слов слов. При предъявлении задания в одном случае детям ставилась познавательная задача. А в другом случае дети были разделены на 2 команды и был произведен соревновательный игровой момент. Результаты эксперимента показали,

что эффективность запоминания при наличии игрового мотива была намного выше, нежели при наличии учебного. Это в очередной раз доказывает, что у детей с ЗПР познавательная деятельность формируется с опозданием и, соответственно, учебные мотивы не могут быть ведущими при обучении детей запоминанию.

Еще одно исследование, проведенное П.И. Зинченко совместно с Е.В. Гордоном, было посвящено коррекции смысловой памяти и опосредованного запоминания у дошкольников с ЗПР. Основным условием для коррекции этих процессов авторы предлагали использовать операцию классификации с применением наглядного материала – знакомых реальных изображений. Данное исследование, в целом, соответствовало, более ранним данным П.И. Зинченко о том, что использование логических операций является эффективным средством для коррекции произвольной памяти у детей с ЗПР. Однако, автор подчеркивал, что операция классификация усваивается детьми не сразу. И первоначально необходимо обучить детей приемам понимания задачи мнемической деятельности, добиться того, чтобы дети стремились запомнить и лишь после этого постепенно переходить для начала к усвоению, а затем и к использованию классификацию как приема опосредованного запоминания.

Одно из первых исследований коррекции памяти, и, в частности, процесса запоминания у дошкольников с ЗПР было проведено А.Н. Леонтьевым. Он выделил, что в процессе обучения детей запоминанию необходимо опираться на зрительную память детей, следовательно, использовать картинки как опору для слова. В ходе своего эксперимента, А.Н. Леонтьев обучал детей отбирать из общего числа именно те изображения, которые дети смогут использовать в дальнейшем при вспоминании материала. По данным эксперимента было отмечено, что изначально дети не воспринимали задачу и отбирали картинки бездумно. Но после проведения определенной коррекционной работы продуктивность отбора изображений значительно возрастала, дети

понимали, что могут воспользоваться ими при воспроизведении материала. И постепенно дошкольники начинали воспринимать картинки как вспомогательный материал и опирались на них в своей мнемической деятельности.

Е.Д. Кежерадзе проводила исследование, в котором определяла возможности классификации у дошкольников с ЗПР по образцу. В процессе этого обнаружилось значение именно словесного обозначения предмета в том случае, когда узнавание предмета вызывало существенные трудности у ребенка. Эксперимент заключался в том, что испытуемым были предложены музыкальные инструменты, которые были им незнакомы или мало знакомы. После этого детям показывались схемы, распознавание которых давалось детям с еще большим трудом, так как в них не было четкого изображения предметов. Именно ввиду того, что дети затруднялись в узнавании предметов, начиналось использование слова для обозначения предметов и на основании этого дети их запоминали.

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

Но все же ведущую роль в коррекции памяти должна занимать игровая деятельность, как ведущий вид деятельности. Кроме того, у дошкольников с ЗПР, как известно, игра дольше, чем у сверстников с нормой игра остается ведущим видом деятельности и именно она определяет весь процесс развития детей с ЗПР.

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

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется и развивается большое количество разнообразных видов игр. У детей с нормой в развитии, по мнению большинства авторов, сюжетно-ролевая игра играет ведущую роль в развитии. Но сюжетно-ролевая игра – игра творческая и имеет не столь большие обучающие возможности, как дидактические игры. Поэтому в процессе коррекции психических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР основное значение придается именно дидактической игре.

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

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

В своих исследованиях Л.С. Выготский отмечал, что наличие правил и четкого процесса проведения игры, в первую очередь, учит ребенка правильно воспринимать и понимать задачу деятельности, позволяет сосредоточиться на том, что необходимо именно запомнить. Л.С. Выготский обозначил дидактическую игру, как школу произвольности для дошкольников, и, соответственно, именно дидактическую игру

исследователь считал основой развития произвольной памяти у дошкольников [12, с.78].

Одна из работ известного психолога Г.А. Урунтаевой также была посвящена процессу развития и коррекции именно произвольной памяти у дошкольников. Она, как и Д.Б. Эльконин и Л.С. Выготский, основным условием этого процесса выделяла использование дидактических игр. Ей были сформулированы требования к дидактическим играм, которые должны использоваться в работе с детьми с ЗПР:

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

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

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

- помимо основной цели игр – коррекции памяти, в процессе дидактических игр необходимо осуществлять и общее развитие детей с ЗПР – развитие умения рационально организовывать свою деятельность, воспитывать навыки саморегуляции и самоконтроля [54, с. 132].

Таким образом, большое количество исследований указывают на то, что именно дидактическая игра должна являться основным средством коррекции памяти у дошкольников с ЗПР.

У дошкольников с ЗПР отмечаются значительные нарушения в развитии психических процессов, деятельности и поведения, но тем не менее, у детей данной категории присутствуют достаточно большие возможности для коррекции их нарушений. Память один из наиболее отстающих в развитии психических процессов. Но при наличии специально организованных условий коррекции, память у детей с ЗПР

может оказаться на более высоком уровне развития. Основной круг исследователей данной проблемы отмечают, что основой коррекционной работы должно являться коррекция смысловой памяти посредством обучения детей приемам опосредованного запоминания. Также большое количество авторов уделяют внимание использованию художественной литературы и дидактических игр в данном процессе. Кроме того, несомненно, важным является обучение детей умению принимать и понимать цель мнемической деятельности – запомнить, и затем рационально организовывать свою деятельность для достижения этой цели.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ современных подходов к проблеме развития памяти у детей 5-6 лет с ЗПР показал, что у детей с данным отклонением страдают все виды памяти, наблюдаются существенные отклонения в развитии от нормы. В то же время, память определяется как способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения. Являясь одним из ведущих психических процессов, память становится основой для успешного школьного обучения.

Проблема ЗПР в современном обществе привлекает к себе особое внимание.

ЗПР – особый тип отклонения, который проявляется в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка, в дисфункции различных психических процессов.

Дети старшего дошкольного возраста характеризуются сниженной работоспособностью, отсутствием мотивации к деятельности, повышенной возбудимостью и расторможенностью. Кроме того, чаще всего у них отмечается явное снижение познавательной активности.

У детей с ЗПР отмечается сниженная работоспособность, вследствие возникающих у них явлений церебрастении, психомоторной расторможенности, возбудимости. Познавательная деятельность у таких детей характеризуется низким уровнем активности и замедлением переработки информации.

Так, ЗПР определяется, как нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

Причинами возникновения у детей ЗПР в исследованиях большинства авторов чаще всего называются слабые органические повреждения мозга, неблагоприятные социальные и психологические факторы, присутствующие в окружающей среде ребенка.

Мы предположили, что коррекция памяти у детей 5-6 лет с ЗПР возможна при организации следующих психолого-педагогических условий: психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории; психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития; индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на коррекцию памяти с учётом индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития; взаимодействие всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

На подтверждение данного предположения направлена вторая глава исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Выявление уровня развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области». В исследовании участвовали 12 детей 5-6 лет с задержкой психического развития, из которых 7 мальчиков и 5 девочек. Список детей представлен в Приложении 1.

Цель констатирующего исследования – выявить уровень развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи констатирующего исследования:

1. Провести анкетирование педагогов ДОО (Приложение Б) для выявления состояния работы по развитию и коррекции памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2. Провести анкетирование родителей (Приложение В) для выявления состояния работы по развитию и коррекции памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Провести диагностику уровня развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводился в несколько этапов. На первом этапе было проведено анкетирование педагогов ДОО, в котором приняли участие 4 воспитателя, 2 учителя-дефектолога, психолог и

учительлогопед. По результатам проведенной работы был сделан вывод, что все педагоги отмечают проблемы в развитии памяти у детей изучаемой группы, отмечают необходимость целенаправленной коррекционной работы в этом направлении. При этом, многие педагоги (70%) считают, что в группе ДОО не созданы все необходимые условия для решения данной проблемы. Также педагоги отмечают, что проводимая работа и создаваемое условия являются недостаточными для полноценной коррекционной работы. На практике в ДОО создаются условия для развития памяти: проводятся дидактические игры, с детьми заучиваются стихотворения, во время проведения игр и образовательной деятельности педагоги активизируют память детей. В целом, можно отметить, что большое количество педагогов ДОО (80%) считают, что специально созданные психолого-педагогические условия, несомненно будут способствовать коррекции памяти детей.

Для выявления отношения родителей к процессу развития и коррекции памяти детей, родителям так же, как и педагогам, была предложена анкета. Из анализа результатов анкетирования родителей видно, что родители замечают низкий уровень развития памяти у их детей, замечают явные сложности детей при запоминании и воспроизведении даже небольшого количества материала. Безусловно, все 100% родителей считают важным проводить коррекцию памяти именно на этапе обучения в детском саду, так как отмечают, что проблемы в развитии памяти могут серьезно повлиять на успешность школьного обучения их детей. Только 50% родителей уделяют время для работы с детьми по развитию указанного психического процесса дома: играют с детьми в различные игры, заучивают стихи. 70% родителей признают необходимость проведения коррекционной работы за пределами ДОО и готовы принять в этом участие.

На втором этапе констатирующего эксперимента нами было проведено диагностическое исследование уровня развития памяти у детей.

Опираясь на исследования многочисленных авторов, чьи работы были рассмотрены в предыдущей главе, были выделены следующие показатели развития памяти:

- уровень развития узнавания;
- уровень развития воспроизведения;
- уровень развития запоминания.

Для выявления данных показателей мы подобрали диагностические методики, представленные в диагностической карте в Таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Диагностические методики
Уровень развития узнавания	Диагностическое задание «Узнай фигуры» (Р.С. Немов)
Уровень развития воспроизведения: - объем кратковременной зрительной памяти; - объем кратковременной слуховой памяти.	Диагностическое задание «Запомни рисунки» (Р.С. Немов) Диагностическое задание «Запомни цифры» (Р.С. Немов)
Уровень развития запоминания: - динамика процесса запоминания; - уровень развития смысловой логической памяти	Диагностическое задание «10 слов» (А.Р. Лурия) Диагностическое задание «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев)

Перейдем к описанию методик.

Диагностическое задание 1. «Узнай фигуры» (Р.С. Немов).

Цель: выявление уровня развития процесса узнавания.

Материал: набор картинок с изображением фигур (11 серий по 5 картинок) (Приложение Г).

Ход: во время проведения данного диагностического задания методики детям предлагаются картинки, в сопровождении следующей инструкции: «Перед тобой 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку».

Для лучшего восприятия ребенком задания экспериментатор указывает пальцем на ту картинку, которую нужно найти среди остальных.

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

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

Оценка результатов:

3 балла – достаточный уровень характеризуется тем, ребенок справился со всеми задачами меньше, чем за 50 секунд;

2 балла – близкий к достаточному уровень означает, что ребенок справился со всеми задачами, которые были ему предложены экспериментатором во время от 50 до 70 секунд;

1 балл – недостаточный уровень показывает, что ребенок потратил на выполнение всех необходимых задач от 70 секунд, либо с заданием не справился.

По результатам данного диагностического задания можно сделать вывод об уровне развития такого процесса, как узнавание. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

Обратимся к полученным результатам по этому диагностическому заданию.

Достаточный уровень в процессе выполнения данного диагностического задания выявлен не был.

Близкий к достаточному уровень наблюдается у 5 детей (41,7%) – Максим Л., Наташа С, Паша А., Оля П. и Антон С. Эти дети справлялись с

узнаванием фигур, не всегда с первого раза, но называли правильную фигуру. Видна была заинтересованность детей в выполнении задания. В 3, 4 и 7 ряду фигур Максим Л. не смог угадать правильную фигуру, что вызывало поначалу раздражение, но с помощью педагога удавалось найти верный ответ. Наташа С. и Оля П. часто отвлекалась, но справилась со всеми заданиями в период от 50 до 70 секунд. Остальные дети хорошо справились с заданием.

Недостаточный уровень развития узнавания наблюдается у большинства детей – 7 человек, что составляет 58,3% от общего числа испытуемых. Это Алина С., Настя Г., Лена В., Саша В., Женя К., Миша Л. и Виталий О. Эти дети не смогли справиться с заданием даже в интервал до 80- 90 секунд. Многим детям на выполнение понадобилось более 1,5 минут. Лена В., Женя К., Миша Л. и Настя Г. не справились с большей частью заданий. Дети часто отвлекались, проявляли отсутствие интереса к заданию и неприятие помощи взрослых.

Количественные результаты диагностического задания представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания «Узнай фигуры» (Р.С. Немов)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	7 (58,3%)	5 (41,7%)	0 (0%)

Диагностическое задание 2. «Запомни рисунки» (Р.С. Немов).

Цель: выявление объема кратковременной зрительной памяти, уровня развития воспроизведения.

Материал: картинки с изображением фигур.

Ход: диагностика проводится индивидуально. В данной методике дети в качестве стимулов получают картинки. Экспериментатор предлагает испытуемым следующую инструкцию: «Сейчас я покажу тебе

картинку, на которой ты увидишь фигуру. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую я тебе покажу. На ней, кроме тех, которые ты уже видел, буду и другие, новые для тебя, это мой сюрприз. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те фигуры, которые ты видел на первой из картинок».

Время демонстрации картинки составляет 30 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.

При интерпретации результатов нами были выделены следующие уровни развития умения воспроизводить увиденное:

3 балла – достаточный уровень характеризуется тем, что ребенок узнал на второй картинке все девять изображений, которые ему были представлены на первой картине менее, чем за 55 секунд;

2 балла – близкий к достаточному уровень. К данному уровню нами были отнесены дети, которые на полное выполнение задания тратили от 55 до 75 секунд;

1 балл – недостаточный уровень в данном диагностическом задании означает, что дети справились с заданием более, чем за 75 секунд или не справились вовсе.

Обратимся к результатам данного диагностического задания.

Достаточный уровень, как и в предыдущем диагностическом задании, выявлен не был.

Близкий к достаточному уровень в данном диагностическом задании продемонстрировали 3 детей, что составляет 25% от общего числа испытуемых. Это Наташа С., Паша А. и Оля П. Эти дети смогли выполнить задание полностью в интервал от 55 до 75 секунд, охотно реагировали на помощь педагогов, и проявляли интерес и внимание к выполнению задания.

Недостаточный уровень показали 9 детей, что составляет 75% от общего числа испытуемых. Это Алина С., Настя Г., Лена В., Максим Л., Саша В., Антон С., Женя К., Миша Л. и Виталий О. Эти дети не смогли справиться с заданием за 75 секунд, многие не выполнили задание даже в интервал до 1,5 минут. У детей возникали сложности при понимании инструкции, помощь экспериментатора дети не принимали, и, в большинстве случаев, отказывались от выполнения задания.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания «Запомни рисунки» (Р.С. Немов)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
КГ	9 (75%)	3 (25%)	0 (0%)

Диагностическое задание 3. «Запомни цифры» (Р.С. Немов).

Цель: выявление объема кратковременной слуховой памяти, уровня развития воспроизведения.

Материал: диагностическое задание проводится посредством зачитывания экспериментатором ряда цифр.

Ход: диагностика проводится индивидуально. В ходе проведения диагностического задания экспериментатор предлагает ребенку инструкцию следующего содержания: «Сейчас я буду произносить тебе цифры. А ты постарайся слушать внимательно и запомнить их. После того, как я скажу: «Повтори!», ты повторишь мне то, что запомнил».

Далее экспериментатор последовательно зачитывает ребенку сверху вниз ряд цифр, представленных на рисунке с интервалом в 1 сек между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить вслед за экспериментатором. Это продолжается до не допустит ошибки.

Если ошибка тех пор, пока ребенок допущена, то экспериментатор повторяет соседний ряд цифр, находящийся справа и состоящий из такого

же количества цифр, как и тот, в котором была допущена ошибка, и просит ребенка его воспроизвести. Если ребенок дважды ошибается в воспроизведении ряда цифр одной и той же длины, то на этом данная часть психодиагностического эксперимента завершается, отмечается длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведенного, и переходят к зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке – убывающем).

При интерпретации результатов проведенного диагностического задания, нами были выделены следующие уровни исследуемого показателя:

3 балла – достаточный уровень, который обозначает, что ребенок правильно смог воспроизвести от 7 до 9 цифр;

2 балла – близкий к достаточному уровень характеризуется тем, что испытуемый верно воспроизводит от 4 до 7 цифр;

1 балл – недостаточный уровень показывает, что ребенку удалось точно воспроизвести менее 4 цифр.

Обратимся к результатам данного диагностического задания.

Достаточный уровень по результатам данного диагностического задания выявлен не был.

Близкий к достаточному уровень был выявлен у 4 детей, что составляет 33,3% от общего числа детей, принимавших участие в исследовании. Это Максим Л., Настя Г., Паша А. и Наташа С. Эти дети смогли верно воспроизвести от 4 до 7 цифр за отведенное время. Таким образом, показали близкий к достаточному уровень развития воспроизведения.

Недостаточный уровень снова был выявлен у большинства детей – 8 человек. Это 66,7% от общего числа детей изучаемой группы. Это Алина С., Оля П., Лена В., Саша В., Женя К., Миша Л., Антон С. и Виталий О. Эти дети не смогли воспроизвести верно большее количество цифр, не успевали отвечать на отведенное время, помощь взрослого не вызывала

положительного эффекта. Чаще всего дети не обращали внимания на то, что говорит им испытуемый. Таким образом, дети продемонстрировали низкий уровень развития слухового воспроизведения (Таблица 4).

Диагностическое задание 4. Методика «10 слов» (А.Р. Лурия).

Цель: выявление динамики процесса запоминания.

Материал: диагностическое задание проводится посредством воспроизведения экспериментатором ряда из 12 слов: дерево, кукла, вилка, цветок, телефон, стакан, птица, пальто, лампочка, картина, человек, книга.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания «Запомни цифры» (Р.С. Немов)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровню	Достаточный уровень
ЭГ	8 (66,7%)	4 (33,3%)	0 (0%)

Ход: диагностика проводится индивидуально, в несколько этапов. В начале исследования, на первом этапе, экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я прочитаю тебе слова. Слушать надо внимательно и стараться их запомнить. Когда закончу читать, сразу же повтори столько слов, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке». Экспериментатор читает четко слова, после чего испытуемый сразу же должен их назвать.

Второй этап: «Сейчас я снова прочту те же слова, и ты опять должен повторить их – и те, которые в первый раз пропустил, – все вместе, в любом порядке». Перед следующими 3-6 прочтениями экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

В ходе интерпретации полученных данных, нами были выделены следующие уровни динамики процесса запоминания:

3 балла – достаточный уровень, который характеризуется тем, что ребенок за 6 попыток смог верно воспроизвести 10-12 слов;

2 балла – близкий к достаточному уровень, который означает, что испытуемый за 6 попыток правильно воспроизвел от 5 до 9 слов;

1 балл – недостаточный уровень относится к тем детям, которым удалось воспроизвести верно менее 4 слов.

Обратимся к результатам проведенного диагностического задания.

Достаточный уровень в ходе проведения данного диагностического задания выявлен не был.

Близкий к достаточному уровень продемонстрировали 2 человека – 16,7% от общего числа испытуемых. Это Наташа С., Максим Л. Этим детям удалось за предоставленные 6 попыток верно запомнить от 5 до 9 человек. Дети иногда отвлекались, но, в целом, старались запомнить слова. Наибольшие затруднения у этих детей вызвали слова: картина, человек, вилка, лампочка, пальто.

Недостаточный уровень был выявлен у 8 детей данной группы, что составляет 67% от общего количества. Это Алина С., Оля П., Настя Г., Саша В., Антон С., Миша Л., Виталий О., Паша А., Женя К. и Лена В. Эти дети не смогли за 6 попыток воспроизвести большинство слов, затруднялись в понимании инструкции, динамика процесса запоминания почти отсутствовала (Таблица 5).

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания «10 слов» (А.Р. Лурия)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	10 (83,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)

Диагностическое задание 5. «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев).

Цель: выявление уровня развития смысловой логической памяти, уровня развития запоминания.

Материал: диагностика проводится индивидуально. Экспериментатор использует набор из 30 карточек с изображениями: диван, гриб, корова, умывальник, стол, ветка земляники, ручка для перьев, самолет, географическая карта, щетка, лопата, грабли, автомобиль, дерево, лейка, дом, цветок, тетради, телеграфный столб, ключ, хлеб, трамвай, окно, стакан, постель, телега, настольная электрическая лампа, картина в раме, поле, кошка.

Слова для запоминания, которые также использует экспериментатор во время исследования: свет, обед, лес, учение, молоток, одежда, поле, игра, птица, лошадь, дорога, ночь, мышь, молоко, стул.

Ход: перед началом проведения методики перед ребенком раскладывают картинки и задания экспериментатор озвучивает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду назвать тебе слова, ты должен их запомнить. А чтобы их легче было запоминать, выбери самую подходящую картинку из тех, которые я дал тебе». Необходимо спросить у ребенка, понял ли он инструкцию. Если ребенок понял инструкцию, то можно начинать исследование.

Далее экспериментатор называет испытуемому слову и просит ребенка выбрать подходящую картинку. Ребенок делает свой выбор и, по возможности, самостоятельно или с помощью педагога и его наводящих вопросов, объясняет его.

Когда все слова названы и картинки подобраны, изображения убираются из поля зрения испытуемого. Через некоторое время, экспериментатор одну за другой снова показывает ребенку картинки и просит вспомнить и назвать то слово, которое связано с ними.

В ходе интерпретации данных проведенного диагностического задания, нами были выделены следующие уровни развития опосредованного запоминания:

3 балла – достаточный уровень, который характеризуется тем, что ребенок запомнил 11 - 14 слов при отсроченном воспроизведении;

2 балла – близкий к достаточному уровень означает, что испытуемый смог запомнить 7 - 10 слов при отсроченном воспроизведении;

1 балл – недостаточный уровень показывает, что испытуемый ребенок запомнил 0-2 слова при отсроченном воспроизведении, или отказался вступать в контакт со взрослым, либо не понимает инструкции и не может принять помощи взрослого.

Обратимся к результатам данного диагностического задания.

Достаточный уровень по результатам данного диагностического задания выявлен не был.

Близкий к достаточному уровню показали 4 детей – Оля П., Настя Г., Максим Л. и Паша А., что составляет 33,3% от общего количества детей исследуемой группы. Дети активно включались в выполнение задания, старались запомнить слова педагога, принимали помощь и объясняли логическую связь между словами и картинками. С помощью наводящих вопросов экспериментатора Максиму Л. и Паше А. удалось запомнить соответственно 7 и 8 слов при отсроченном воспроизведении.

К недостаточному уровню по результатам данной методики было отнесено 8 детей, что составляет 66,7% от общего числа испытуемых – это Алина С., Наташа С., Лена В., Саша В., Антон С., Женя К., Миша Л. и Виталий О. Этим испытуемые удалось запомнить менее 4 слов при отсроченном воспроизведении. Детям с трудом удавалось понять инструкцию экспериментатора, в ряде случаев дети отказывались от выполнения задания. Даже если испытуемые делали правильный выбор, объяснить его они не могли. Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства детей изучаемой группы низкий уровень развития опосредованного запоминания (Таблица 6).

Таблица 6 – Количественные результаты диагностического задания «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
--------	-----------------------	--------------------------------	---------------------

ЭГ	8 (66,7%)	4 (33,3%)	0 (0%)
----	-----------	-----------	--------

По результатам диагностики мы распределили всех дошкольников по уровням развития памяти (Таблица 7).

По результатам исследования детей с достаточным уровнем развития памяти выявлено не было.

Близкий к достаточному уровень показали 4 детей, что составляет 33,3% от общего числа испытуемых. Это Наташа С., Максим Л., Оля П. и Паша А.

Большинство детей находятся на недостаточном уровне развития памяти. Это 8 детей – 66,7% от общего числа испытуемых. Это Алина С., Лена В., Настя Г., Антон С., Женя К., Миша Л., Виталий О. и Саша В.

Таблица 7 – Уровни развития памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	8 (66,7%)	4 (33,3%)	0 (0%)

Количественные результаты по уровням развития памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития констатирующего этапа эксперимента также представлены в виде диаграммы (Рисунок 1).

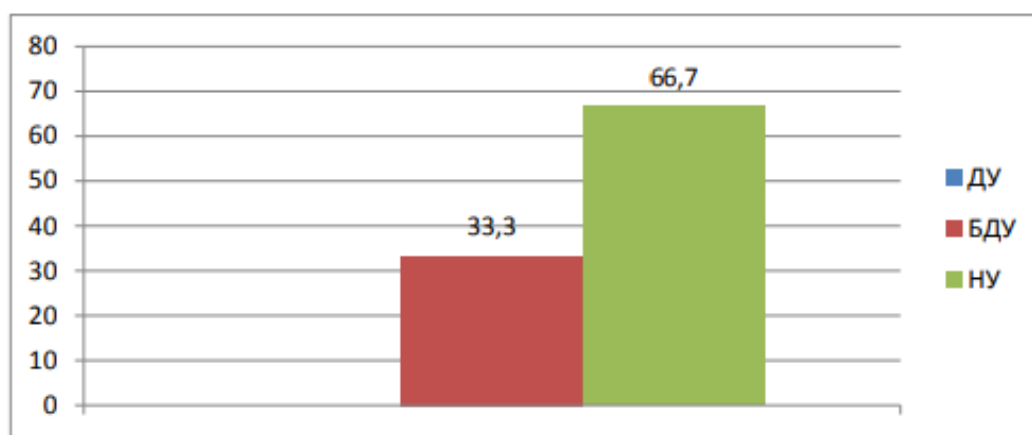


Рисунок 1 - Уровни развития памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент)

После проведения всех диагностических методик на констатирующем этапе исследования мы сделали вывод об уровне развития памяти у испытуемых и о характерных особенностях памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Приведем качественную характеристику каждого уровня.

Достаточный уровень (12-15 баллов). Ребенок характеризуется высоким уровнем развития процесса узнавания фигур, сопоставления картинок между собой, достаточным объемом зрительной и слуховой памяти, может без особых трудностей воспроизвести услышанные или увиденные образы. Динамика процесса запоминания прослеживается четко. Ребенок четко устанавливает смысловую связь между словом и картинкой.

Близкий к достаточному уровень (11-8 баллов). Дети на данном уровне характеризуются средним уровнем развития процесса узнавания фигур, при восприятии инструкции внимательны, обращаются к помощи педагога и могут ей воспользоваться. Преобладает чаще всего один вид памяти при воспроизведении – зрительная или слуховая. Динамика процесса запоминания нестабильная. У испытуемых не всегда получается установить смысловую связь между картинкой и словом, дети путаются. Но с помощью наводящих вопросов экспериментатора результат становится лучше.

Недостаточный уровень (от 8 баллов и меньше). Ребенок не справляется с заданиями. Все виды памяти значительно отстают от нормы развития. Инструкцию часто не понимает, помощь не принимает. Процесс узнавания проходит с большими затруднениями, объем и зрительной и слуховой памяти при воспроизведении также крайне мал. Динамика процесса запоминания практически отсутствует. Смысловую связь между словом и картинкой у ребенка не получается установить даже с помощью наводящих вопросов педагога.

В целом, по итогам проведенного диагностического исследования, можно выделить следующие характерные особенности памяти детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

1. Слуховая и смысловая память у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР страдает в большей степени, чем зрительная. Поэтому зрительная память в данном случае требует наименьшей коррекции. Сложности у детей возникали при необходимости вербализировать свои зрительные образы. И, соответственно, работа должна быть направлена на развитие умения оперировать словами, что в дальнейшем станет основой и будет выполнять решающую роль во всех процессах памяти.

2. У детей изучаемой группы отмечается низкий объем кратковременной памяти, что влечет за собой утерю большей части того материала, который воспринимают дети. Эту проблему возможно решить посредством обучения детей мненическим приемам, которые позволят увеличить объем и время пребывания информации, которая была воспринята детьми в кратковременной памяти и затем более успешному ее переводу в долговременную память.

3. У детей с ЗПР очень низкая мотивация к произвольному запоминанию и припоминанию информации. Их, чаще всего, не интересует инструкция и воспринимаемая информация. Соответственно, в целях коррекции памяти у детей необходимо, в первую очередь, мотивировать произвольное запоминание и воспроизведение информации.

4. Смысловая или логическая память у детей находится на крайне низком уровне развития. У детей испытуемой группы не вызвало серьезные трудности установление связей между предложенными картинками и словами, но при запоминании и воспроизведении этой информации, уже установленные связи не играли никакого значения для детей. Они просто забывали о том, что уже выполняли то или иное задание. Даже с помощью наводящих вопросов экспериментатора не удавалось помочь детям.

5. Наиболее страдает у детей процесс запоминания материала, и, соответственно, смысловая или логическая память страдает в большей степени и требует наибольшего коррекционного вмешательства. Детей необходимо обучать специальным приемам запоминания материала и применению этих приемов во всех видах своей деятельности.

2.2. Апробация психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента: экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Мы предположили, что коррекция памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития возможна, если созданы определенные психолого-педагогические условия для реализации данного процесса:

- психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития;
- индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на коррекцию памяти с учётом индивидуальных особенностей детей с задержкой психического развития;
- взаимодействие всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

Реализация формирующего эксперимента происходила в три этапа: предварительный, основной и заключительный (Таблица 8).

Таблица 8 – Этапы формирующего эксперимента

Этап	Цель	Приоритетное условие	Блоки	Формы работы
Предварительный	Повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса в вопросах коррекции памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.	1. Психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории. 2. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития.	- Информационный - Деятельностный (практический)	- Консультации - Родительские собрания - Семинарпрактикум для педагогов - Тренинг с родителями
Основной	Способствовать коррекции памяти детей 5-6 лет с задержкой психического развития.	1. Индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на коррекцию памяти. 2. Взаимодействие всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.	- Индивидуальная работа (проведение игр и упражнений) - Подгрупповая работа (проведение занятий)	- Игры и упражнения, направленные на коррекцию памяти - Занятия, направленные на коррекцию памяти
Заключительный	Закрепление полученных знаний и навыков по коррекции памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.	1. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития. 2. Взаимодействие всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.	- Информационный - Деятельностный (практический)	- Консультации для родителей и педагогов - Родительское собрание с участием всех педагогов ДОО - Совместное мероприятие для родителей, детей и педагогов

Содержание формирующего эксперимента строилось на следующих принципах.

1. Принцип научности – подкрепление всех проводимых мероприятий, направленных на коррекцию памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, научно обоснованными и практически апробированными методиками.

2. Принцип активности и сознательности – участие педагогов и родителей в поиске эффективных методов и целенаправленной деятельности по коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Принцип комплексности и интегративности – решение образовательных задач в системе всего учебно-воспитательного процесса и всех видов деятельности.

4. Принцип преемственности – обеспечение взаимосвязи между педагогами и психологом, педагогами и родителями, психологом и родителями.

5. Принцип результативности – реализация права детей на получение необходимой помощи и поддержки.

6. Принцип осуществления индивидуального подхода к каждому дошкольнику.

7. Принцип ориентации на зону ближайшего развития.

На предварительном этапе нашего формирующего эксперимента целью, которого было повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса в вопросах коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, нами было организовано психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории.

Это было реализовано посредством организации групповой консультативной работы для педагогов, работающих с детьми с данным

видом отклонения в развитии (воспитатели, учителя-дефектологи, учительлогопед и психолог).

Педагоги были приглашены на цикл групповых консультаций:

- «Что такое задержка психического развития?»;
- «Особенности ребенка с задержкой психического развития»;
- «Память ребенка с задержкой психического развития»;
- «Как работать с ребенком с задержкой психического развития?»;
- «Как работать с родителями ребенка с задержкой психического развития?».

В процессе данных консультаций педагоги были подробно ознакомлены с понятием задержки психического развития, причинах возникновения данного отклонения, видах задержки психического развития. Также педагогам были освещены основные особенности детей с данным отклонением, в частности, особенности развития их психических процессов. Особый акцент был сделан на особенностях развития памяти у таких детей. В ходе консультаций педагоги были ознакомлены с результатами проведенного констатирующего эксперимента.

В процессе работы, педагогам предлагалось поразмышлять и ответить на следующие вопросы: «Как можно выявить задержку психического развития?», «Как можно отличить детей с задержкой психического развития от детей с другими отклонениями – умственной отсталостью, нарушениями поведениями и эмоционально-волевой сферы?», «Какие основные трудности возникают в работе с такими детьми и как лучше с ними справляться?», «Как правильно организовать деятельность ребенка, чтобы он мог усвоить получаемую информацию?», «Какие приемы целесообразно использовать в работе с такими детьми?», «Как повысить мотивацию и заинтересовать таких детей?» «К каким видам деятельности лучше привлекать детей с задержкой психического развития?», «В какой форме лучше проводить занятия с такими детьми?», «Какие мероприятия лучше избрать в целях коррекции памяти у детей с

задержкой психического развития?», «Какие рекомендации можно дать родителям детей с задержкой психического развития: игры, упражнения, совместная деятельность?».

Большинство из этих вопросов вызывали трудности у педагогов. Все специалисты активно включались в обсуждение, и, в результате, были разработаны следующие рекомендации по построению работы с детьми с задержкой психического развития.

Память детей с задержкой психического развития имеет серьезные отклонения. И без специально организованной коррекционной работы, к началу школьного обучения, у детей не будет достаточного уровня развития памяти, что послужит серьезным препятствием для успешного школьного обучения. Соответственно, необходима как можно более ранняя систематическая работа по коррекции памяти.

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

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

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

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

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

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

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

Любая информация, предлагаемая ребенку, должна вызывать у него эмоции, желательно, положительные. Именно в этом случае ребенок способен запомнить гораздо больше. Деятельность ребенка с задержкой психического развития отмечается отсутствием произвольности, самоконтроля, сосредоточенности. Более того, ребенок с задержкой психического развития быстро устает и легко отвлекается. Широко известно то, что лучше всего запоминается та информация, которая дается в начале и в конце занятия. Именно в это время важно акцентировать внимание детей на запоминание. Для этого необходимо использовать всевозможные способы привлечения внимания детей и давать установку на запоминание: «Это нужно запомнить!» – именно такого рода обращение

способно выполнять регулирующую функцию по отношению к памяти ребенка с задержкой психического развития. Дети с ЗПР склонны к быстрому утомлению. А коррекционная работа требует большой нагрузки на психику ребенка.

Поэтому основную часть мероприятий по коррекции целесообразно проводить в первой половине дня.

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

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

Особое внимание было уделено вопросу коррекции смысловой памяти у дошкольников с ЗПР. С педагогами был проведен семинар-практикум «Как помочь ребенку с задержкой психического развития запомнить?». Педагогам были предложены игры и упражнения для коррекции памяти: «Делай, как я!», «Что изменилось?», «Снежный ком», «Чудесный мешочек», «Снежный ком» и другие, которые предлагалось использовать в индивидуальной и групповой работе с детьми для

коррекции различных видов памяти. Педагогами ДОО коллективно была создана картотека игр и упражнений для коррекции памяти, которая может использоваться как в работе с детьми в детском саду, так и в условиях семьи.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, каждый родитель индивидуально был ознакомлен с результатами, полученными в ходе диагностического обследования на констатирующем этапе нашего эксперимента. Родителям были разъяснены особенности развития памяти каждого ребенка, сложности и зависимость этого от особенностей отклонения в развитии их детей.

Далее для привлечения родителей процессу коррекции памяти у дошкольников была проведена серия мероприятий. Для начала были проведены родительские собрания на тему: «Задержка психического развития – причины, симптомы, виды», «Задержка психического развития как причина школьной неуспеваемости». В рамках этих собраний родители получили полную информацию о разновидностях такого отклонения как задержка психического развития, причинах его возникновения, особенностях психики и учебной деятельности таких детей, о путях преодоления трудностей в работе и взаимодействии с детьми с задержкой психического развития.

После этого, на следующем этапе психолого-педагогического взаимодействия с родителями, совместно с педагогами ДОО, был проведен обучающий семинар-практикум, на котором родители были ознакомлены с созданной картотекой игр и упражнений по коррекции памяти, была продемонстрирована методика их проведения. Кроме того, родителям были предложены и другие игры и упражнения, которые возможно проводить с детьми вне детского сада. Например «Заблудились животные», «Узнай на ощупь», «Бусы» и другие.

Помимо этого, был проведен тренинг с родителями «Взаимодействие с ребенком с задержкой психического развития», целью которого было обучить родителей конструктивным способам налаживания контакта с ребенком. В процессе проведения тренинга родителям были заданы следующие вопросы: «Какие сложности возникают у вас при налаживании контакта с ребенком?», «Какие методы вы применяете при налаживании контакта?», «Какие отклонения в развитии вашего ребенка вы наблюдаете в повседневной жизни?», «Как вы считаете, вы можете помочь своему ребенку в преодолении сложностей в его развитии?», «Каким образом вы мотивируете своего ребенка на выполнение той или иной деятельности».

В процессе проведения тренинга родители активно обсуждали предложенные темы, выполняли задания, задавали интересующие их вопросы о правилах общения с детьми, об особенностях организации различных видов деятельности детей, о возможностях создания у детей мотивации к обучению, обсуждали проблемные ситуации, делились опытом налаживания контакта с детьми. После окончания тренинга родители охотно делились впечатлениями о проделанной работе.

Родителям также была предложена пошаговая модель организации коррекции памяти у ребенка с задержкой психического развития.

Ежедневно родителям рекомендовалось ставить перед ребенком конкретную цель, которую он должен реализовать – выучить стихотворение, справиться с заданием, добиться результата в игре. Формулировка цели должна была быть четкой и лаконичной. При реализации данной модели необходимо было придерживаться определенных правил.

1. Родителям необходимо было заранее продумать поощрения, которыми они будут стимулировать усилия ребенка по достижению поставленной цели. Они могут быть как моральными, так и материальными. Ребенку заранее оговаривались данные поощрения. Это

являлось первоначальным стимулом при создании мотивации у ребенка на выполнение задания.

2. По истечении определенного заранее промежутка времени родители совместно с ребенком должны подвести итог его работы, зафиксировать результат, проанализировать то, как он был достигнут.

3. Систематически родители фиксировали изменения в поведении и личности ребенка, описывая их в конкретных проявлениях, и сообщали о его достижениях педагогам ДОО. После чего педагоги ДОО совместно с родителями анализировали причины этого явления и выстраивали стратегию дальнейшей работы.

4. В случае достижения ребенком значительных изменений он обязательно получал обещанное родителями вознаграждение.

5. Родители создавали для себя картотеку выполненных ребенком заданий. И обязательно возвращались через определенный промежуток времени к ним, чтобы проследить развитие процессов узнавания, воспроизведения и запоминания.

6. Родители совместно с ребенком вели дневник его достижений, фиксируя тот или иной результат.

7. Важно было разъяснить родителям, что выполнение задания ребенком должно происходить только после того, как у ребенка в полной мере будет создана мотивация для его выполнения. Ребенка нельзя заставлять или запугивать.

Эта модель была призвана помочь родителям в систематизации жизни ребенка, ее рациональной организации, что будет способствовать позитивным результатам в коррекционной работе.

В ходе основного этапа нашего формирующего эксперимента, целью которого было способствовать коррекции памяти у детей 5-6 лет с ЗПР, была проведена индивидуальная и групповая работа по коррекции различных видов памяти.

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

Поэтому нашу работу с дошкольниками мы посчитали целесообразным разбить на 3 этапа, последовательно усложняя не только содержание игр, увеличивая их длительность, но и вовлекая в игры одновременно большее количество детей.

Первый этап работы заключался в следующем: проводилась индивидуальная работа с каждым ребенком с использованием игр и упражнений по коррекции памяти. Кроме того, в ходе индивидуальных занятий ребенок учился взаимодействовать с другим человеком, слышать его, осознавать правила поведения, контролировать свои действия.

На втором этапе мы объединили детей в небольшие подгруппы по 3-4 человек человека и проводили игры и упражнения, требующие более высокого уровня развития памяти детей. Объединение дошкольников в подгруппы с большим количеством детей (больше 4 человек) мы посчитали нецелесообразным, предположив, что работа будет, скорее всего, малоэффективной из-за особенностей поведения детей с задержкой психического развития.

Третий этап формирующего эксперимента предполагал проведение серии коррекционных занятий с детьми, направленных на коррекцию памяти. Занятия с детьми проводилось по подгруппам, по 6 человек.

Такое поэтапное усложнение позволило нам не только учитывать индивидуальные особенности детей, но и организовывать конструктивное

взаимодействие дошкольников с задержкой психического развития, учитывая, что дети данной категории могут испытывать трудности при общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

Перейдем к рассмотрению игр и упражнений, с помощью которых мы проводили коррекцию памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития [50, 55, 57].

Первое упражнение, которое мы предложили детям на этапе индивидуальной работы, было упражнение «Запомни и узнай слова». Целью его было развитие слуховой памяти и способности к воспроизведению и узнаванию. Каждому ребенку экспериментатор произносил ряд слов, и просил детей запомнить эти слова и повторить. Потом это задание было усложнено – дети вначале воспроизводили слова, а потом отыскивали соответствующие изображения среди предложенных картинок. Например, детям предлагался следующий ряд слов: собака, мяч, окно, чай, домик, трава.

Когда упражнение проводилось в первый раз, почти все дети практически сразу потеряли интерес к его выполнению, поскольку от них требовалось произвести усилие над собой для завершения работы. Они были невнимательны при запоминании слов, торопились поскорее их воспроизвести или наоборот не говорили ничего, были равнодушны к результатам своей деятельности, к оценке взрослого.

Настя Г., услышав задание, отвернулась и отказалась выполнять задание.

Наташа С., напротив, сразу приступила к выполнению задания. Ей было интересно запомнить как можно больше слов и повторить их.

Следующим этапом усложнения этого задания стало запоминания небольшого рассказа, например: «Катя пришла в детский сад, покушала, поиграла, погуляла и пошла домой».

На этом этапе дошкольники стали проявлять больший интерес к выполнению этого упражнения, у них стала появляться усидчивость, они

стали более внимательными. С интересом стали относиться к оценке взрослого.

Упражнение «Что изменилось», направленное на развитие зрительной памяти, способности узнавания и воспроизведения, вызвало меньше затруднений у детей при его выполнении. В ходе этого упражнения дошкольники на заранее подготовленных картинках рассматривали пять знакомых предметов и называли их. Затем эта картинка закрывалась, предлагалась другая и уже на ней необходимо было найти и назвать те предметы, которые встретились ребенку на первой картинке.

Когда упражнение проводилось впервые, дошкольники быстро утомлялись и не могли работать даже в течение 3 минут, было много пропусков предметов, которые были хорошо знакомы детям.

Женя К., приступив к выполнению этого упражнения, уже через 2 минуты стал проявлять признаки утомления и нежелания выполнять задание. Ребенок, едва взглянув на картинки, отворачивался и говорил «Я не знаю».

Антон С., наоборот, старался как можно быстрее назвать предметы на второй картинке. Было видно, что ребенок не вдумывается в выполнение задания, не пытается вспомнить то, что увидел на первой картинке, ему важнее было поскорее закончить выполнение упражнения и сменить вид деятельности. Ответы были случайными и неточными.

Выполнив данное упражнение несколько раз, у детей улучшилось качество узнавания и воспроизведения предметов, было видно, что дети, на самом деле, стараются вспомнить и верно воспроизвести название предмета.

Следующая игра, которая была предложена детям «История». Целью ее было развитие смысловой памяти и динамики процесса запоминания. Ребенку предлагалось послушать рассказ примерно следующего содержания: «Жила-была девочка. Звали ее Маша. Пошла Маша в детский

сад. И вместе с детьми и воспитателем пошла на прогулку. Там Маша не слушалась воспитательницу, быстро бегала и упала. Маша очень сильно разбила коленку, у нее пошла кровь. Маша сильно плакала. Воспитательница отвела Машу к врачу. Врач помазала коленку, и перестало болеть».

После прослушивания текста экспериментатор просила ответить детей на следующие вопросы: Как звали девочку? Куда она пошла? Что делала девочка в детском саду? Что случилось с девочкой на прогулке? Почему это произошло? Кто помог девочке?

История прослушивалась детьми несколько раз, до тех пор, пока им не удавалось справиться с заданием. В случае затруднений детей, экспериментатор помогал им наводящими вопросами и показом сюжетных картинок, имеющих отношение к данной истории.

Данная игра с самого начала вызвала живой интерес у дошкольников. В ходе игры проявлялась и речевая активность каждого ребенка, что также нравилось им. Но отмечались значительные трудности в запоминании и установлении смысловых связей между причинами и явлениями в данной истории.

Так, например, Максим Л., не сразу понял суть задания и, вместо, ответов на вопросы экспериментатора, начал рассказ о себе.

Лена В. и Алина С. дублировали свои ответы на различные вопросы, к примеру, на вопросы: «Что делала девочка в детском саду? Что случилось с девочкой на прогулке» - отвечали «Гуляла».

Постепенно дети старались слушать текст внимательнее, запомнить то, что происходило в истории. В среднем, для полноценного выполнения задания детям понадобилось 5-6 попыток.

На индивидуальном этапе работы с детьми проводились подобные упражнения с изменением видов инструкции. В ходе проведения игр чередовалась коррекционная направленность упражнений – на коррекцию

узнавания, воспроизведения, запоминания. Соответственно, слуховой, зрительной, смысловой памяти.

Когда мы перешли к следующему этапу, то объединили детей в подгруппы по 6 человек.

На данном этапе нами была разработана коррекционная программа, направленная на коррекцию памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Данная программа состояла из десяти занятий по три упражнения в каждом.

Каждое занятие программы представляло собой серию заданий, которые постепенно усложнялись и были направлены на коррекцию всех видов памяти у дошкольников.

Все занятия были разработаны и проведены в игровой форме, с учетом индивидуальных особенностей детей экспериментальной группы.

Все упражнения, проводимые в рамках занятий, закреплялись в различных видах деятельности детей, в условиях семьи и в индивидуальной работе с детьми.

Необходимыми условиями проведения коррекционных занятий являлись:

- создание перед занятиями положительной психологической атмосферы в группе и мотивации детей на выполнение заданий;
- игровая форма проведения занятий;
- положительная оценка деятельности детей;
- опора на ближайшую зону развития в процессе проведения коррекционных занятий.

Рассмотрим проведение первого занятия из нашей коррекционной программы.

Целью этого занятия являлось коррекция произвольной зрительной памяти. Также в процессе занятия решались задачи развития у детей

пространственных представлений, налаживание взаимодействия между детьми и детей со взрослыми, закрепления представлений о цвете.

В начале занятия экспериментатор приветствует детей: «Здравствуйтесь, ребята! Я очень рада вас всех видеть сегодня!».

После этого интересуется тем, какое настроение у детей и обращает внимание на то, какой материал приготовлен для сегодняшнего занятия (бумага и цветные карандаши, а также разноцветные кубики).

Далее экспериментатор проводит ритуал с детьми под названием «Веревочка дружбы». Далее этот ритуал сопровождал начало каждого из занятий коррекционной программы. Суть его заключается в следующем, экспериментатор предлагает детям: «Ребята, давайте сожмем ладошки в крепкий кулачок, а теперь потрем их сильно-сильно, чтобы стало горячо-горячо! А представьте, что у вас в ладонях теплый комочек – это улыбки, хорошее настроение и пожелания друзьям! А теперь возьмемся на руки, передадим друг другу этот комочек, улыбнемся и пожелаем удачи!». Дети берутся за руки, улыбаются и все вместе желают удачи друг другу и экспериментатору. Если кто-то из детей не хочет выполнять ритуал из находится в плохом настроении, экспериментатор призывает детей поддержать, и «отдать этому ребенку самый большой и теплый комочек».

После проведения ритуала, экспериментатор переходит к основной части занятия, в которой проводится три упражнения по коррекции памяти.

В ходе выполнения первого упражнения, экспериментатор предлагает детям сочинить «цветную сказку». Для этого будут использоваться цветные карандаши. Экспериментатор зачитывает сказку.

«Жило-было солнышко... какое?» Дети отвечают: «Желтое!» и кладут перед собой желтый карандаш.

«Гуляло солнышко по небу... какому?» Дети: «Синему».

«Встретило солнышко облачко... какое?» - «Белое!».

«Подружились солнышко и облачко, улыбнулись друг другу и вместе смотрели с неба на травку... какую?» - «Зеленую!».

Далее экспериментатор предлагает детям обратить внимание на то, какая красивая сказка у них получилась и затем, глядя на последовательность карандашей, рассказать по цепочке сказку.

За каждый правильный ответ ребенок получает солнышко – поощрение.

В целом, с данным упражнением дети справились хорошо. После рассказа по цепочке экспериментатор предложила детям рассказать сказку полностью. К примеру, у Наташи С. получилась такая сказка: «Солнышко бежало по небу и увидело облачко. А потом они увидели траву». Миша К. с заданием не справился, но с помощью наводящих вопросов педагога ему удался такой рассказ: «На небе было солнце и облако, а внизу трава».

После выполнения упражнения за столами экспериментатор и дети переместились на ковер.

В ходе выполнения следующего упражнения экспериментатор разделила детей на две команды. И предложила игру «Угадай, что изменилось!». Для этого упражнения у каждой команды был набор разноцветных кубиков, которые были разложены в определенном порядке. Экспериментатор давала детям звуковой сигнал, в этот момент дети закрывали глаза, а открыв, должны были понять, что изменилось в порядке кубиков. В данном упражнении присутствовал соревновательный момент, и, команда, справившаяся быстрее со своим заданием, получала солнышкопоощрение. Лучше всего с данным упражнением справились Лена В., Алина С. и Паша А. Они правильно определяли, что изменилось, внимательно старались запомнить последовательность расположения кубиков и верно объясняли свой выбор.

После окончания данного упражнения экспериментатор провела с детьми физкультминутку и снова пригласила их за столы.

Когда дети снова оказались за столами, экспериментатор обратила и внимание на цветные карандаши, которые там находятся. После чего попросила детей вспомнить, что сегодня в начале занятия дети совместно с экспериментатором сочиняли «цветную» сказку. Экспериментатор попросила детей ничего не говорить и нарисовать героев «цветной сказки». При затруднениях в выполнении этого упражнения, экспериментатор задавала детям подобные вопросы: «Как ты думаешь, кто в нашей сказке был желтого цвета?», «Какого цвета этот карандаш?» и так далее.

По окончании занятия экспериментатор снова провела с детьми ритуал «Веребочка дружбы». В конце занятия все дети сказали друг другу и экспериментатору: «До свидания!».

Занятия коррекционной программы проводились один раз в неделю.

Для организации взаимодействия всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития, педагогам предлагалось принимать участие в занятиях.

На заключительном этапе нашего формирующего эксперимента целью, которого было закрепление полученных знаний и навыков по коррекции памяти у участников образовательного процесса, для осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития нами была проведена индивидуальная консультационная работа с ними.

Родителям была представлена информация по результатам проведенной коррекционной работы с детьми. Была отмечена положительная динамика у дошкольников по некоторым показателям, были даны рекомендации по закреплению полученных дошкольниками умений и навыков. Родители поделились успехами своих детей, они говорили о том, что дети стали активнее запоминать материал.

На итоговом родительском собрании было решено провести детский праздник «Скоро лето!» для создания положительной мотивации у детей к

выполнению дальнейших заданий, для закрепления взаимодействия родителей и педагогов ДОО. Родители активно включились в работу по подготовке к празднику. Им был предложен сценарий, они распределили роли между собой, детям были даны слова для выступления на празднике.

Праздник прошел весело и интересно, все были довольны, активно делились друг с другом положительными эмоциями и впечатлениями, отмечалась сплоченность не только детей, но и самих родителей.

С целью организации взаимодействия всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития, с педагогами была проведена итоговая групповая консультация, на которой они получили информацию о результатах проведенной коррекционной работы. Были отмечены те направления работы, в которых удалось добиться наилучших результатов, были намечены дальнейшие пути работы с детьми и направления коррекционной работы. Все без исключения специалисты сошлись во мнении, что необходимо дальнейшее проведение целенаправленной и систематической работы по коррекции памяти у детей с задержкой психического развития. Так как эти результаты станут основой для дальнейшего успешного школьного обучения детей.

2.3. Определение эффективности психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Целью контрольного этапа экспериментальной работы было выявление динамики уровня развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Критерии, показатели, диагностические задания нами были разработаны на констатирующем этапе эксперимента. Характеристика уровней развития памяти описана в параграфе 2.1.

В анкетировании принимали участие те же педагоги, что и в констатирующем эксперименте. Результаты анкетирования показали, что после проведенных мероприятий и знакомства с результатами проведенного эксперимента все педагоги считают важным и приоритетным проблему коррекции памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития, педагоги ознакомились с различными видами памяти, способами их коррекции. Педагоги создали картотеку игр и упражнений по коррекции памяти, активно используют их в своей работе и регулярно пополняют.

Отношения родителей к процессу коррекции памяти у детей, после проведения формирующего эксперимента, также изменилось. Многие заметили перемены в лучшую сторону и с удовольствием стали заниматься развитием памяти у своих детей. Многие также участвуют в пополнении картотеки игр и упражнений, регулярно занимаются со своими детьми.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента.

Диагностическое задание 1. «Узнай фигуры» (Р.С. Немов).

Цель: выявление уровня развития процесса узнавания.

Ход диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Обратимся к результатам проведенной методики.

В экспериментальной группе количество детей с недостаточным уровнем развития процесса узнавания уменьшилось на 4 человека (33,3%): Алина С., Женя К., Лена В. и Миша Л., а значит, недостаточный уровень составил 25% (3 человека). Близкий к достаточному уровень повысился на 35% и составил 66,7% (8 человек). Повысился процент детей с достаточным уровнем с 0 до 8,3 за счет одного ребенка – Наташи С., у которого в ходе этого эксперимента был выявлен достаточный уровень развития процесса узнавания. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у большинства дошкольников процесс узнавания сформирован частично.

Количественные результаты первого диагностического задания в представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты диагностического задания «Узнай фигуры» (Р.С. Немов)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	3 (25%)	8 (66,7%)	1 (8,3%)

Диагностическое задание 2. «Запомни рисунки» (Р.С. Немов).

Цель: выявление объема кратковременной зрительной памяти, уровня развития воспроизведения.

Ход диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

В результате проведенной диагностики были получены следующие результаты.

В экспериментальной группе у 41,7% детей (5 человек): Максима Л., Насти Г., Саши В., Антона С и Лены В. уровень развития воспроизведения и объема кратковременной зрительной памяти повысился с недостаточного до близкого достаточному.

Таким образом, недостаточный уровень составил 33,3% (4 человека), а близкий к достаточному уровень – 66,7% дошкольников (8 человек).

Достаточный уровень развития данного критерия не выявлен у испытуемых.

Количественные результаты второго диагностического задания на контрольном этапе представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты диагностического задания «Запомни рисунки» (Р.С. Немов)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	4 (33,3%)	8 (66,7%)	0 (0%)

Диагностическое задание 3. «Запомни цифры» (Р.С. Немов).

Цель: выявление объема кратковременной слуховой памяти, уровня развития воспроизведения.

Ход диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Анализ полученных результатов позволил констатировать следующее.

В экспериментальной группе количество детей с недостаточным уровнем развития умения выполнять инструкцию взрослого, ориентироваться на образец уменьшилось на 6 дошкольников: Лена В., Алина С., Саша В., Женя К., Миша Л. и Виталий О., что составило 50% от всех обследуемых, то есть недостаточный уровень составил только 16,7% (2 человека). У одного ребенка, Наташи С. уровень развития данного критерия повысился с близкого к достаточному до достаточного, следовательно, достаточный уровень составил 8,3%, а близкий к достаточному уровень – 75% (9 человек), из этого следует, что у большинства детей уровень развития воспроизведения и объем кратковременной слуховой памяти развит частично.

Количественные результаты третьего диагностического задания на контрольном этапе представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты диагностического задания «Запомни цифры» (Р.С. Немов)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	2 (16,7%)	9 (75%)	1 (8,3%)

Диагностическое задание 4. «10 слов» (А.Р. Лурия).

Цель: выявление динамики процесса запоминания.

Ход диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

При проведении качественного анализа уровня развития динамики процесса запоминания было выявлено, что в экспериментальной группе количество детей с недостаточным уровнем развития данного критерия уменьшилось на 16,7% (2 человека: Наташа С. и Антон С.). Таким образом, недостаточный уровень составил 50% (6 человек), а близкий к достаточному уровень – 50% (6 человек).

Достаточного уровня развития динамики процесса запоминания не было выявлено.

Количественные результаты четвертого диагностического задания на контрольном этапе представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Количественные результаты диагностического задания «10 слов» (А.Р. Лурия)

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровень	Достаточный уровень
ЭГ	6 (50%)	6 (50%)	0 (0%)

Диагностическое задание 5. «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев).

Цель: выявление уровня развития смысловой логической памяти, уровня развития запоминания.

Ход диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Анализ полученных результатов позволил констатировать следующее.

В экспериментальной группе количество детей с недостаточным уровнем развития исследуемых показателей памяти уменьшилось на 4 человека: Лена В., Алина С., Виталий О. и Миша Л.. (33,3%), а значит, недостаточный уровень составил 25% (3 человека). Повысился процент детей с высоким уровнем с 0 до 8,3 за счет одного ребенка – Наташи С., у которого в ходе этого эксперимента был выявлен достаточный уровень

развития исследуемых показателей. Таким образом, детей с близким к достаточному уровню развития опосредованного запоминания стало 8 человек (66,7%). Исходя из полученных данных, можно сказать о том, что у большинства детей уровень развития опосредованного запоминания и смысловой памяти в пределах возрастной нормы.

Количественные результаты пятого диагностического задания на контрольном этапе представлены в Таблице 13.

Таблица 13 – Количественные результаты диагностической методики «Шифровка»

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровню	Достаточный уровень
ЭГ	3 (25%)	8 (66,7%)	1 (8,3%)

После проведения всех диагностических методик на контрольном этапе эксперимента мы распределили всех дошкольников по уровням развития памяти (Таблица 14), таблицы сравнительных результатов представлены в Приложении 3.

Таблица 14 – Уровни развития памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития

Группа	Недостаточный уровень	Близкий к достаточному уровню	Достаточный уровень
ЭГ	3 (25%)	8 (66,7%)	1 (8,3%)

Количественные результаты уровней развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития контрольного этапа эксперимента также представлены в виде диаграммы (Рисунок 2).

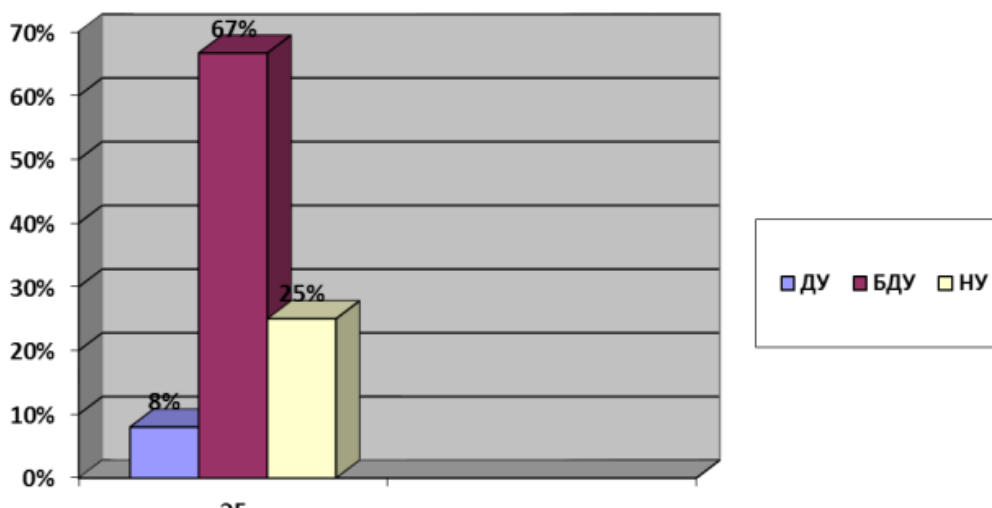


Рисунок 2 - Уровни развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (контрольный эксперимент)

Динамика уровней развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапе эксперимента также представлены в виде диаграммы (Рисунок 3).

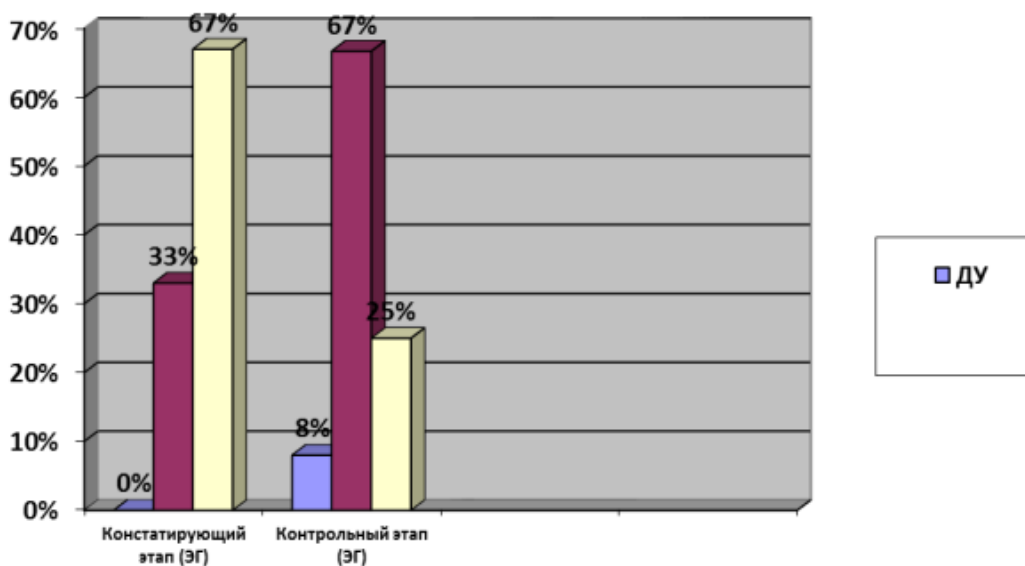


Рисунок 3 - Динамика уровней развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента показали, что имеется положительная динамика по уровням развития

памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента. У 5 дошкольников (Антон С., Настя Г., Лена В., Миша Л. и Алина С.) уровень развития памяти повысился с недостаточного до близкого к достаточному, а у 1 ребенка (Наташа С.) с близкого к достаточному до достаточного. Следовательно, недостаточный уровень понизился на 41,7% и составил 25% (3 человека), близкий к достаточному уровень повысился на 33,4% и составил 66,7% от числа всех испытуемых (8 человек), а достаточный уровень составил 8,3% (1 человек). Эти результаты доказывают, что созданные нами психолого-педагогические условия способствовали коррекции памяти у старших дошкольников с ЗПР.

Для определения статистической достоверности сдвига был применен G – критерий знаков. Математическая обработка данных показала, что сдвиг в уровне развития памяти у старших дошкольников с ЗПР в экспериментальной группе статистически достоверен ($G_{эмп} = 0$, $G_{кр} = 1$ при 0,01).

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что у большинства обследованных детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития лет на констатирующем этапе выявлен недостаточный уровень развития памяти. Достаточный уровень не был диагностирован совсем. Это показало необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по апробации психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

Этими условиями были: психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории; психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития; индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на формирование волевой готовности с учётом индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития.; взаимодействие всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

Реализация формирующего эксперимента происходила в три этапа: предварительный, основной и заключительный.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что имеется положительная динамика по уровням развития памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в экспериментальной группе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя все выше описанное, отметим, что память является одним из основных психических процессов, который представляет собой возможность запоминания и воспроизведения прошлого опыта человека. Кроме того, память позволяет длительное время удерживать информацию о различных явлениях окружающего мира, и переводить эти данные в сознание и поведение самого индивида.

Память позволяет связать прошлое, настоящее личности и спрогнозировать будущее. Память каждого человека индивидуальна и уникальна.

Выделяются различные виды памяти в зависимости от того или иного критерия. К примеру, по времени сохранения материала существуют кратковременная, долговременная и оперативная память. По характеру целей деятельности ученые делят память на произвольную и произвольную. По характеру психической активности выделяется двигательная, образная, эмоциональная, словесно-логическая и механическая память. Одна из самых распространенных классификаций – по ведущему анализатору, который включается в момент запоминания и воспроизведения – слуховая, зрительная, осязательная, обонятельная и вкусовая.

Но, так или иначе, уровень развития памяти является одним из определяющих показателей успешности школьного обучения. Слабость запоминания и воспроизведения информации, становится серьезной преградой к усвоению учебного материала.

Особо остро данный вопрос встает в процессе работы с детьми с ЗПР. Задержку психического развития в общем виде можно описать как замедление в развитии различных психических процессов – внимания, восприятия, мышления, памяти, речи, мышления. Наравне с психическими

процессами явные отклонения в развитии и имеет эмоционально-волевая сфера.

У детей с задержкой психического развития на протяжении долгого времени, даже на этапе школьного обучения, ведущей остается игровая деятельность и мотивом любой деятельности является игровой. С огромным трудом формируются и развиваются учебные интересы.

Значительные нарушения наблюдаются и в произвольной сфере – дети не умеют сосредотачиваться, удерживать и переключать внимание, большие трудности возникают на этапе понимания инструкции к заданиям, сложности при работе по образцу.

Все эти особенности не позволяют ребенку с задержкой психического развития в полной мере осуществлять учебную деятельность. Он быстро устает, истощается и стремится переключиться на другую, более интересную и активную деятельность. Без специальной коррекционной помощи такой ребенок не сможет, даже на минимальном уровне, освоить школьную программу и программу детского сада и попадет в число отстающих.

Недостатки в учебной деятельности и развитии психических процессов, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении и взаимодействии с другими людьми. Эти отклонения могут быть разного характера. В одном случае, ребенок чрезмерно возбудим, агрессивен, импульсивен и постоянно вступает в конфликты с окружающими. В противоположном случае, дошкольник безынициативен, инертен, пассивен, пуглив, скован и заторможен. В любом случае, без посторонней помощи ребенок из этого состояния выйти не может.

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление уровня развития памяти у детей 5-6 лет с ЗПР. В качестве показателей развития памяти были выделены: уровень развития процесса узнавания, уровень развития процесса воспроизведения и уровень развития процесса запоминания.

Для их изучения были использованы следующие методы: среди педагогов ДОО и родителей было проведено анкетирование. С детьми были проведены следующие диагностические методики «Узнай фигуры» (Р.С. Немов), «Запомни цифры» (Р.С. Немов), «Запомни рисунки» (Р.С. Немов), «10 слов» (А.Р. Лурия), «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев).

Анализ результатов исследования показал, что у большинства обследованных детей 5-6 лет с ЗПР диагностирован недостаточный уровень развития памяти (66,7% детей экспериментальной). У остальных детей отмечается близкий к достаточному уровень, достаточный уровень не был диагностирован совсем.

Это показало необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по апробации психолого-педагогических условий коррекции памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития. В качестве этих условий выступали:

- психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития;
- индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, направленная на коррекцию памяти с учётом индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития;
- взаимодействие всех специалистов ДОО, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

Реализация формирующего эксперимента происходила в три этапа: предварительный, основной и заключительный. На предварительном этапе формирующего эксперимента, целью которого было повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса в вопросах коррекции памяти у детей 5-6 лет с ЗПР, было

организовано психологическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории. Была проведена консультативная работа с педагогами, работающими с детьми с данным отклонением.

Цель основного этапа формирующего эксперимента – способствовать коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Была проведена индивидуальная и подгрупповая работа с дошкольниками, направленная на коррекцию памяти с учётом индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития.

На заключительном этапе нашего формирующего эксперимента целью, которого было закрепление полученных знаний и навыков по коррекции памяти у участников образовательного процесса, для осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ЗПР нами была проведена индивидуальная консультационная работа с ними. Родителям была предоставлена информация по результатам повторной диагностики развития памяти их детей. Была отмечена положительная динамика у дошкольников по некоторым показателям, были даны рекомендации по закреплению полученных дошкольниками умений и навыков.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что имеется положительная динамика в уровне развития памяти у старших дошкольников с ЗПР в экспериментальной группе. Статистическая обработка данных контрольного среза показала, что сдвиг в уровне развития памяти у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в экспериментальной группе статистически достоверен.

Таким образом, цель магистерской диссертации - теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий коррекции произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития - достигнута, задачи решены. Гипотеза исследования подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Издательский центр Академия, 2006. – 320 с.
2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М. : Генезис, 2008. – 198 с.
3. Бадалян, Л. Память и нервно психическое развитие [Текст] / Л. Бадалян, А. Миринов // Дошкольное воспитание. – 1976. - №4. - с. 23- 31.
4. Башаева, Т.В. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника [Текст] / Т.В. Башаева, Н.Н. Васильева и др. – Ярославль : Академия развития, 2011. – 480 с.
5. Безруких, М.М. «Портрет» будущего первоклассника [Текст] / М.М. Безруких // Дошкольное воспитание. – 2003. – №2. – С. 47.
6. Безруких, М.М. «Портрет» будущего первоклассника [Текст] / М.М. Безруких // Дошкольное воспитание. – 2003. – №3 – С. 53.
7. Безруких, М.М. «Портрет» будущего первоклассника [Текст] / М.М. Безруких // Дошкольное воспитание. – 2003. – №4 – С. 70.
8. Безруких, М.М. «Портрет» будущего первоклассника [Текст] / М.М. Безруких // Дошкольное воспитание. – 2003. – №6 – С. 94.
9. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст]/ М.Р. Битянова. – М. : Феникс, 2007. – 235 с.
10. Битянова, М.Р. Куда уходит детство? [Текст] / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 1999. – №12. – С. 18-23.
11. Божович, Л.И. Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Генезис, 2006. – 237 с.
12. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 2004. – 349 с.

13. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – 1995. – №5. – С. 132-142. \14. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.Г. Зинченко. – М. : АСТ, 2009. – 633 с.
15. Белопольская, Н.Л. Детская патопсихология [Текст] / Н.Л. Белопольская. – М. : Наука, 2000. – 351с.
16. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
17. Блонский, И.П. Память и мышление [Текст] / И.П. Блонский. – М. : Просвещение, 1974. – 245 с.
18. Борякова, Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 29-36.
19. Борякова, Н.Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР [Текст] / Н.Ю. Борякова // Коррекционная педагогика. – 2003. – №2. – С. 33- 43.
20. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебнометодическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
21. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] : учебник для вузов / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2002. – 654 с.
22. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте [Текст] : Хрестоматия по общей психологии / Л.С. Выготский. – М. : Наука. 1979. – 367 с.
23. Выготский, Л.С. Развитие детской памяти [Текст] : Собрание сочинений в шести томах. – Т.2. – М. : Наука, 1982. – 317 с.

24. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Просвещение, 2006. – Т 4. – 537 с.
25. Гайштут, А.Г. По ступенькам к развитию внимания, памяти, логики [Текст] / А.Г. Гайштут. – М. : Початкова школа, 2005. – 116 с.
26. Глухов, В.П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст] : учебно-методическое пособие для пед. и гуманитар. вузов / В.П. Глухов. – М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. – 415 с.
27. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе [Текст] / И.С. Гринченко Учебно-методическое пособие – М. : «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
28. Демьянчук, Р.В. Память у детей с разными формами задержки психического развития [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук / Р.В. Демьянчук. – СПб. : Научное наследие. – 2001. – 33 с.
29. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под. Ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
30. Детство: Программа развития и воспитания в детском саду [Текст] / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.; под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович: Изд. – 3-е, переработанное. – СПб. : Акцидент, 2002. – 224 с.
31. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / под ред. С.Г. Шевченко. – М. : Наука. – 2001. – 172 с.
32. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей [Текст] / М. Доналдсон. – М. : Наука, 1995.
33. Дубравина, И.В. Практическая психология образования / [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Сфера, 2002.
34. Дурова, Н.В. Ступеньки к познанию [Текст] / Н.В. Дурова, В.П. Новикова. – СПб. : ДЕТСТВО ПРЕСС, 2003. – 56 с.

35. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления детей, отстающих в развитии [Текст] / Т.В. Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 150 с.
36. Егорова, Т.В. Своеобразие процесса запоминания у детей с ЗПР [Текст] / Т.В. Егорова // Дефектология. – 1992. – №4. – С. 16-23.
37. Егорова, Т.В. Некоторые особенности памяти и мышления детей с пониженной обучаемостью [Текст] / Т.В. Егорова. – М. : Педагогика, 1971. – 142 с.
38. Зайцев, Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика [Текст] : учебное пособие / Д.В. Зайцев. – Саратов : Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. – 40 с.
39. Заширинская, О. В. Психология детей с ЗПР [Текст] : Хрестоматия / О.В. Заширинская. – СПб. : Речь. – 2007. – 432 с.
40. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П.И. Зинченко. – М. : Просвещение, 1991. – 562 с.
41. Истомина, З.М. Развитие памяти [Текст] / З.М. Истомина. – М. : Просвещение, 2004. – 290 с.
42. Коррекционная педагогика и специальная психология [Текст] : учеб. пособие // сост. Н.В. Новоторева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2006. – 144 с.
43. Лебедева, С.О. О возможностях развития образной памяти [Текст] / С.О. Лебедева // Дошкольное воспитание. – 1995. – №8. – С. 52-54.
44. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учебное пособие для студентов / В.В. Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия». – 2004. – 312 с.
45. Лебединский, В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза [Текст] / В.В. Лебединский // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2002.

46. Леонтьев, А.Н. Развитие памяти [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1997. – 248 с.

47. Лубовский, В.И. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями [Текст] // Социально-психологическая поддержка адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде города: Сб. статей / Под ред. Б.М. Когана и С.М. Валявко. – М. : Спутник, 2011. – С. 5-7.

48. Лубовский, В.И. Исследование памяти на этапе дифференциальной диагностики (методика Т.В. Розановой) [Текст] // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. статей / Под науч. ред. Е.С. Романовой и С.М. Валявко. – М. : Спутник, 2010. – С. 92-94.

49. Лубовский, В.И. Психологические особенности детей с ЗПР [Текст] / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1992. – №4. – С. 15-29.

50. Лурия, А.Р. Нейропсихология памяти [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1996. – 192 с.

51. Лутомян, Н.Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с ЗПР [Текст] / Н.Г. Лутомян // Дефектология. – 1997. – №3. – С. 23- 33.

52. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст] / И.Ф. Марковская. – М. : Величина. – 314 с.

53. Медико-социальное сопровождение детей с пограничными психическими расстройствами в условиях образовательного учреждения компенсирующего вида [Текст] / В.Ф. Шалимов, Н.В. Вострокнутов, Г.Р. Новикова // Психологическая наука и образование. – 2007. – №2. – С. 41-45.

54. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] : феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 420 с.
55. Немов, Р.С. Психология в 3-х кн. [Текст] : Кн. 1, 2. / Р.С. Немов. – СПб. : Владос, 2000. – 416 с.
56. Никишина, В.Б. Психологическое исследование особенностей когнитивной сферы детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью [Текст] / В.Б. Никишина // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – №4. – С. 19-26.
57. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М. : Владос, 2003. – 231 с.
58. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика [Текст] : учеб. Пособие для вузов / Т.Г. Никуленко. – М. : Феникс, 2006. – 382 с.
59. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 294 с.
60. Павлий, Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития [Текст] / Т.Н. Павлий // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 36-42.
61. Подобед, Л.Л. Особенности кратковременной памяти у детей с ЗПР [Текст] / Л.Л. Подобед // Дефектология. – 1991. – №3. – С. 31-42.
62. Поддубная, Н.Г. Особенности произвольной памяти у детей с ЗПР [Текст] / Н.Г. Поддубная // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 19-23.
63. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. – 2011. – №5. – С. 34-37.
64. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] // Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. - 4-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 232 с.

65. Программа для специальных дошкольных учреждений [Текст] : воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / редактор Л.А. Тимофеева. – Мн. : Народная асвета. – 2007. – 438 с.

66. Психические особенности дошкольников с ЗПР [Текст] / Под ред. Ломпшера И. – М. : «Педагогика», 1984. – 184 с.

67. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М. : «Просвещение», 1964. – 386 с.

68. Семенова, И.С. Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей «особого» ребенка [Текст] / И.С. Семенова // Справочник старшего воспитателя. – 2008. – №7. – С. 33-37.

69. Стародубцева, И.В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников [Текст] / И.В. Стародубцева, Т.П. Завьялова. – М. : АРКТИ, 2008. – 142 с.

70. Слепович, Е.С. Умственное воспитание детей с ЗПР в процессе дидактической игры [Текст] / Е.С. Слепович. – Мн. : Дрофа, 1986. – 217 с.

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

72. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А.А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1995. – 214 с.

73. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М. : «Академия», 1999. – 336 с.

74. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] : учебнометодическое пособие / Г.В. Фадина. – Балашов : Николаев, 2004. – 68 с.

75. Фатихова, Л.Ф. Методика формирования общеинтеллектуальных умений у дошкольников с нарушением интеллекта [Текст] : учебнометодическое пособие. – Уфа : Вагант, 2007. – 260 с.

76. Donna, K. Identification and Evaluation of Mental Retardation [Электронный ресурс] // American family psicisian : [web-сайт]. 15.02.2015. <http://www.aafp.org/afp/2000/0215/p1059.html>

77. «Idiopathic» mental retardation and new chromosomal abnormalities [Текст] / El-Malhany Nadia, Lo-Castro Adriana, Galasso Cinzia, Curatolo Paolo // The Italian Journal of Pediatrics. – 2013. – №7. – С. 22-36.

78. McMahan, Linnet. Play for children learning difficulties and emotional problems [Текст] / Linnet McMahan // The Handbook of Play Therapy. Chapter 6. Play for children with illness, disabilities and learning difficulties. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2014. – С. 45-79.

79. McMahan, Linnet. Play therapy [Текст] / Linnet McMahan // The Handbook of Play Therapy. Chapter 6. Play for children with illness, disabilities and learning difficulties. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2014. – С. 135-176.

80. Nadeem, Ahmad. Study of health status and etiological factors of mentally challenged children in school for mentally [Текст] / Anmad Nadeem // Pravara Medical Review. – 2014. – №1. – С. 19-34. 81. Galevska, Vasilka. Case report of a mentally retarded [Текст] / Vasilka Galevska // Journal of Special Education and Rehabilitation. – 2016. – №4. – С. 24-39.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей обследуемой группы

Фамилия, имя ребенка	Возраст
Алина С.	5,2
Антон С.	5,6
Виталий О.	5,4
Женя К.	5,6
Лена В.	5,6
Максим Л.	5,7
Миша Л.	5,3
Настя Г.	5,7
Натasha С.	5,6
Оля П.	5,3
Паша А.	5,2
Саша В.	5,6

Анкета для педагогов

1. Что такое память, и какие виды памяти Вам известны?
2. Какие методы и приемы развития памяти Вам знакомы?
3. В чем проявляются трудности в развитии памяти у детей вашей группы?
4. Как вами организована развивающая среда по развитию и коррекции у детей памяти?
5. Какую литературу вы изучили по данной теме?
6. Как Вы считаете, какие условия могут способствовать коррекции памяти у детей?

Анкета для родителей

1. Что такое память и какие виды памяти Вам известны?
2. Считаете ли вы важным развивать память детей на этапе дошкольного детства?

3. В чем проявляются трудности в развитии памяти у ваших детей?
4. Уделяете ли вы время дома для работы с детьми по развитию памяти?
5. Какие методы и приемы развития и коррекции памяти вы используете дома?
6. Готовы ли вы принять участие в процессе коррекции памяти у ваших детей?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Алина С.	1	1	1	1	1	5	недостаточный
Антон С.	2	1	1	1	1	6	недостаточный
Виталий О.	1	1	1	1	1	5	недостаточный
Женя К.	1	1	1	1	1	5	недостаточный
Лена В.	1	1	1	1	1	5	недостаточный
Максим Л.	2	1	2	2	2	9	близкий к достаточному
Миша Л.	1	1	1	1	1	5	недостаточный
Настя Г.	1	1	2	1	2	7	недостаточный
Наташа С.	2	2	2	2	1	9	близкий к достаточному
Оля П.	2	2	1	1	2	8	близкий к достаточному
Паша А.	2	2	2	1	2	8	близкий к достаточному
Саша В.	1	1	1	1	1	5	недостаточный

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Алина С.	2	1	2	1	2	8	близкий к достаточному
Антон С.	2	2	1	2	2	8	близкий к достаточному
Виталий О.	1	1	2	1	2	7	недостаточный
Женя К.	2	1	2	1	1	5	недостаточный
Лена В.	2	2	2	1	2	9	близкий к достаточному
Максим Л.	2	2	2	2	2	10	близкий к достаточному
Миша Л.	2	1	2	1	2	8	близкий к достаточному
Настя Г.	1	2	2	1	2	8	близкий к достаточному
Наташа С.	3	2	3	2	3	11	достаточный
Оля П.	2	2	1	1	2	8	близкий к достаточному
Паша А.	2	2	2	1	2	8	близкий к достаточному
Саша В.	1	2	2	1	1	5	недостаточный