

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста
с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
кафедра теории и методики
обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья
канд. пед. наук, доцент
С. Н. Бездетко

Исполнитель:
Маркова Ольга Игоревна
Обучающийся ОТП-2241z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Чебыкин Евгений Васильевич,
канд. пед. наук, доцент кафедры
теории и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	9
1.1. Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста в онтогенезе.....	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	20
1.3. Дидактическая игра как средство развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	42
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ МЕТОДОВ И МЕТОДИК ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХОДЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	49
2.1. Анализ методов и методик обследования произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	49
2.2. Определение актуального уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в рамках констатирующего эксперимента	52
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента	62
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	66
3.1. Организация формирующего эксперимента	66

3.2. Коррекционная работа по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	71
3.3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента (контрольный срез)	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	88
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	91

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Память обеспечивает непрерывность психической жизни человека и имеет свои законы. Впечатления, получаемые об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются и воспроизводятся. Мы не всегда можем управлять памятью, без нее наши ощущения, восприятия, исчезали бы бесследно по мере возникновения, оставляя человека на начальном уровне его развития. По мнению С. Л. Рубинштейна [61], мы были бы существами мгновения без памяти, и наше прошлое было бы мертво для будущего, а настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом. Первое систематическое изучение высших форм памяти у детей было проведено выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским [11]. Он акцентировал внимание на том, что память занимает важное место в развитии познавательной сферы ребенка.

Период дошкольного возраста является сенситивным в развитии всех психических процессов. В этот период закладываются фундаментальные предпосылки в развитии ребенка, которые совершенствуются на протяжении его жизни. Об этом писали Л. С. Выготский [11], А. Н. Леонтьев [31], З. М. Истомина [20], В. С. Мухина [46] и другие.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) память имеет свою особенность, которая включает в себя недостаток, приводящий к трудностям в обучении детей данной категории в условиях детского сада и массовой школы [42]. Продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР примерно в полтора раза ниже, чем у обычных детей. Эти дети недостаточно владеют приемами запоминания. Детям с ЗПР свойственно неоднократное повторение пройденного материала, так как у них наблюдается низкий контроль и организация своей деятельности. Недостаточное развитие произвольной памяти связано со слабостью регуляции произвольной деятельности, нарушением самоконтроля.

Особенностям развития памяти данной категории детей уделяли огромное внимание такие отечественные психологи как Т. А. Власова [9], А. Р. Лурия [34], С. Л. Рубинштейн [60] и другие. В работах З. М. Истоминой [20] представлены рекомендации по развитию процесса памяти.

Психолог П. И. Зинченко [18] занимался исследованием произвольного запоминания и выявил, что репродуктивность увеличивается тогда, когда ребенку предлагают не просто пассивное восприятие, а активную ориентировку в материале и выполнение мыслительных операций, например, придумать слово к картинке или разложить картинки для детской комнаты, для музыкального зала и т. п.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер отмечают снижение произвольной памяти у детей с ЗПР [10]. Возникают трудности в запоминании текстов, картин. Дети имеют сложности удерживания в уме сложной инструкции, также для них характерны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного материала.

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала выделяют произвольную память, которая определяет способность дошкольника к обучению в школе. С учетом того, что ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте является игра, то применение дидактических игр будет эффективно способствовать развитию произвольной памяти у детей с ЗПР, эти обстоятельства свидетельствуют об актуальности рассматриваемой проблемы.

Анализ исследований позволил выявить противоречие между необходимостью высокого уровня произвольной памяти у детей для дальнейшего обучения в школе и низким уровнем его развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Проблема исследования заключается в том, что развитие произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является необходимым условием для будущего успешного обучения в школе, однако в литературе встречается небольшое количество работ, которые посвящены

комплексному исследованию данного вопроса.

Объект исследования – произвольная память детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – процесс развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством дидактической игры.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать программу, направленную на развитие произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: произвольная память детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет развита на достаточном уровне при соблюдении следующих условий:

- качественная диагностическая оценка состояния уровня развития произвольной памяти у детей данной категории и прогнозирования на этой основе процесса развития;
- систематическая и целенаправленная коррекционная работа по развитию произвольной памяти посредством дидактической игры;
- выстраивание неформального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (родителями, воспитателями, специалистами сопровождения).

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы по проблеме исследования.
2. Выявить актуальный уровень развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Разработать и апробировать коррекционную программу по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе использования дидактических игр.
4. Провести оценку результатов реализации коррекционной работы.

Методологические основания исследования:

Изучением феномена ЗПР начали заниматься Г. Е. Сухарева [52], М. С. Певзнер [10], Т. А. Власова [9] и другие. В 70-80 – е годы огромный вклад внесли К. С. Лебединская [30], И. Ф. Марковская [39], Н. Л. Белопольская [17] и другие.

В основу изучения развития памяти легли взгляды Ж. Пиаже (1928) [15], Л. С. Выготского (1930) [11], А. Р. Лурии (1930) [32], А. Н. Леонтьева (1931) [31]. Как писал П. И. Зинченко (1961), благодаря этим взглядам стало возможным исследование не только результатов запоминания, как это было у Г. Эббингауза, но и самой деятельности запоминания, ее внутреннего строения [18].

Понятие «произвольной памяти» рассматривали А. Ю. Агафонов [1], Л. М. Житникова [16], П. И. Зинченко [18], Г. Эббингауз [18] и другие в своих работах.

Дидактические игры как средство развития произвольной памяти рассматривали в своих работах Л. В. Ширинкина [80] и С. В. Мациевич [44].

Методы: в процессе работы над ВКР применялись методы теоретического и эмпирического исследования: анализ, обобщение сведений, содержащихся в психологической, педагогической и научно-методической литературе по проблеме исследования; наблюдение педагогического процесса; анализ психолого-медико-педагогической документации; проведение констатирующего и обучающего эксперимента; количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования. Работа может быть полезна для разработки методических рекомендаций, коррекционных программ, учебных пособий для детей с ЗПР.

Практическая значимость исследования. Полученные результаты могут быть полезны при организации коррекционной работы по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Материалы могут применяться с родителями, для проведения совместных

занятий с детьми; воспитателями детского сада, для проведения индивидуальных и групповых занятий с детьми дошкольного возраста с ЗПР, в том числе, и в системе инклюзивного образования.

Этапы исследования:

Первый этап – поисково-аналитический (2022-2023 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 (2023-2024 гг.), Включает организацию, проведение и анализ констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Третий этап – заключительно-обобщающий (2024-2025 гг.). Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов опытно-экспериментальной работы; оформление материалов исследования.

Положения, выносимые на защиту: выявление актуального уровня развития памяти позволило получить количественные, качественные характеристики и определить пути, направления коррекционной работы по развитию произвольной памяти посредством дидактической игры.

Экспериментальная база: проведение эксперимента по развитию произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР осуществлялось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей № 34 города Ревды Свердловской области.

Структура ВКР: выпускная квалификационная работа включает в себя титульный лист, оглавление, введение, три главы, выводы по каждой главе, заключение, список источников и литературы и приложения, содержит 2 таблицы и 8 рисунков. Объем ВКР – 97 страниц машинописного текста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста в онтогенезе

Исследования в области когнитивной психологии позволяют лучше понять особенности развития памяти у детей в разных возрастных периодах [8]. Кроме того, исследования показывают, что развитие памяти у детей связано с разными факторами, такими как врожденные особенности, генетический фон, условия воспитания и обучения. Важную роль играет также развитие других когнитивных функций, таких как внимание, мышление, речь. Взаимосвязь этих функций определяет индивидуальные особенности развития памяти у каждого ребенка.

В психологии существует несколько определений понятия «память». Память – это отражение опыта человека путем запоминания, сохранения и воспроизведения. По А. Э. Штейнмец: «Память – это познавательный психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении человеком (или животным) своего опыта под влиянием жизненных обстоятельств» [53, с. 142]. А. Р. Лурия давал следующее определение данного понятия: «...под памятью мы понимаем запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли» [32, с. 195]. В. М. Козубовский под памятью понимал психический процесс, который проявляется в способности человека сохранять прошлый опыт и его возможность повторно использовать в своей жизни и деятельности [24, с. 37].

Память оказывает огромную роль в жизни человека. Состояние памяти чаще всего отражает общее состояние умственной активности человека. Плохая память может быть только в том случае, если он не в полной мере

использует свои интеллектуальные возможности. Если выполнять специальные упражнения, то это будет способствовать развитию и улучшению памяти. И. М. Сеченов писал: «Учение о коренных условиях памяти есть учение о силе, сплачивающей, склеивающей всякое предыдущее со всяким последующим. Таким образом, деятельность памяти охватывает собой все психические процессы» [3, с. 187].

Память является одной из самых сложных и удивительных функций человеческого мозга. Она представляет собой системное взаимодействие трех основных блоков: мгновенной памяти, кратковременной памяти и долговременной памяти.

Исследования А. А. Люблинской показали, что в дошкольном возрасте происходит период изменений. В этот период дети переходят от простых представлений, которые они получают восприятием отдельных объектов, к использованию обобщенных концепций. Они также переходят от эмоционально нейтральных и расплывчатых образов, в которых отсутствуют основные части, а присутствуют лишь случайные и незначительные детали, к четко структурированным, логически осмысленным образам, которые вызывают определенные эмоциональные отклики у ребенка. Помимо этого, дети переходят от статического представления об объекте к его динамическому отображению, которое используется в различных активностях. Они также переходят от оперирования отдельными изолированными представлениями к воспроизведению целостных ситуаций, где присутствуют выразительные, динамические образы, отображающие предметы в разнообразии их связей. Последний вариант сопряжен с самим процессом изменения представлений в дошкольном возрасте [35, с. 115].

Последняя вариация относится к самому процессу. У детей младшего возраста образы формируются в процессе практических действий, а далее переходят в речевое высказывание. Окружающая среда, которую дети исследуют и с которой взаимодействуют, становится фундаментом для создания и укрепления их образов. В пятилетнем возрасте у детей начинается

развиваться мыслительный анализ и синтез, что отражается в их представлениях о мире.

В процессе развития дошкольников происходят существенные изменения в содержании их двигательной памяти, что приводит к физическому развитию. Дети начинают осваивать более сложные движения, включающие несколько компонентов. Например, они могут одновременно двигаться и махать ленточкой. Такие движения основаны на зрительных и двигательных образах, которые сохраняются в памяти. Постепенно, по мере развития, дети овладевают основными движениями и их роль взрослых снижается. Вместе с этим, расширяются их двигательные возможности. Дети уже могут выполнять задачи, двигаясь правильно. Например, во время игры, дети внимательно выполняют основные действия, при этом следят за правилами и сами их соблюдают. Благодаря этому, они смогут преодолевать свои пределы и расширять горизонты, погружаясь в атмосферу игр, где спортивные элементы, эстафеты и различные игры-аттракционы. Таким образом, благодаря уникальным двигательным навыкам, дети могут наслаждаться активным образом жизни и извлекать удовольствие из физической активности.

Совершенствование предметных действий, автоматизация с опорой на идеальные модели (образы памяти) и позволяют ребенку научиться выполнять трудные виды трудовой деятельности, например труд в природе. Дети показывают высокие результаты в дифференциации тонких движений и специализированных видах деятельности, основанных на двигательных навыках, таких как вышивание и шитье.

В процессе освоения речи у детей дошкольного возраста происходит интенсивное развитие словесной памяти. Это происходит благодаря активному слушанию и повторению литературных произведений, а также при общении с взрослыми и сверстниками. Дети начинают последовательно и логично воспроизводить тексты, а также рассказывать о своем собственном опыте.

В раннем детстве дети активно используют произвольную память, которая играет важную роль в этом возрасте. Дошкольники по-прежнему привлекаются к таким характеристикам, как эмоциональная привлекательность, яркость, звуки, прерывистое действие, движение и контрасты. Именно поэтому так долго запоминаются детьми персонажи, которых воспитатели представляют в моменты удивления. Неожидаанные появления и новизна игрушек, а также эмоциональная реакция воспитателя оставляют глубокий след в душе ребенка.

В процессе раннего детского развития, наиболее значимые изменения в памяти детей дошкольного возраста наблюдаются примерно к четырем годам. В этот период детская память приобретает произвольный характер. До этого момента память могла совпадать с выполнением любых действий, таких как игра с игрушками и запоминание их, прослушивание сказок и запоминание их содержания, или рисование картин и запоминание названий цветов спектра. С возрастом, детская память претерпевает изменения и становится более специфической: она превращается в особую активность, направленную на специальные цели запоминания. Ребенок начинает получать инструкции от взрослых по запоминанию и воспроизведению информации, используя простые приемы и средства запоминания. Важным моментом становится интерес к точности воспроизведения и активное контролирование этого процесса. Возникновение произвольной памяти не является случайностью - оно определяется растущей регулирующей ролью речи, появлением идеальной мотивации, умением контролировать свое поведение с учетом отдаленных целей, а также развитием механизмов произвольного поведения и деятельности.

Сначала взрослый говорит ребенку о важности запоминания информации. Постепенно под влиянием воспитателей и родителей ребенок начинает стремиться запоминать нужные сведения. Он начинает осознавать, что запоминание играет важную роль и старается уделить этому больше внимания.

Процесс запоминания и вспоминания информации может быть трудным для дошкольника. Некоторые материалы могут быть сложными для запоминания, и ребенок может столкнуться с трудностями в их воспроизведении. В таких ситуациях ребенок может начать думать, что раньше он плохо запомнил или неудачно усвоил необходимую информацию.

Однако припоминание информации может стать произвольным и более эффективным, чем первоначальное запоминание. Ребенок осознает, что необходимо вспомнить какую-то информацию, и активно задействует свою память для поиска и восстановления этой информации. С течением времени и опыта, дошкольник может становиться все лучше в припоминании, развивая свои навыки запоминания.

Процессы запоминания и вспоминания информации в детском возрасте неразрывно связаны. Через опыт и поддержку взрослых ребенок осознает необходимость запоминания и вспоминания информации, развивая свою память и концентрацию.

Начиная с самого раннего детства, примерно в четырехлетнем возрасте, дети начинают проявлять первые признаки самоконтроля. Однако настоящий перелом и резкое усиление самоконтроля происходят в период от четырех до пяти лет. Дети в возрасте от пяти до шести лет уже достаточно успешно контролируют себя, способны запоминать и воспроизводить материал. Тем не менее, по мере взросления меняется их стремление к точному и полному воспроизведению информации. Если в четырехлетнем возрасте дети могут добавить свои собственные изменения или внести свое мнение в пересказе с точки зрения сюжета, то дети дошкольного возраста, от пяти до шести лет, склонны исправлять неточности в тексте.

В сфере педагогической практики существуют два главных типа памяти: произвольная и непроизвольная. Произвольная память отражает способность человека запоминать и воспроизводить информацию без наличия какой-либо специфической цели или задачи. Она возникает в результате сознательных усилий человека, направленных на сохранение

информации в памяти.

Развитие произвольной памяти начинается у детей в возрасте от четырех до пяти лет, когда они постепенно учатся методам запоминания и активно стремятся запечатлеть полезную информацию. Этот процесс может происходить, например, при изучении букв, цифр или новых слов.

Однако в дошкольном возрасте преобладает непроизвольная память, которая характеризуется отсутствием возможности осознанного контроля над процессами запоминания. Дети в этом возрасте не способны активно управлять своей памятью и непосредственно влиять на запоминание информации.

Поэтому в педагогической работе с детьми дошкольного возраста основное внимание уделяется развитию произвольной памяти. Это может быть осуществлено с помощью различных игровых и развивающих методик, направленных на стимуляцию процессов запоминания и концентрации внимания.

Память и восприятие тесно связаны друг с другом, и их сложно разделить на отдельные составляющие. Тем не менее, можно выделить два основных типа памяти - зрительную и слуховую. Интересный факт состоит в том, что около 60% людей предпочитают пользоваться зрительной памятью.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который называется эйдетической, или фотографической, памятью. У таких детей наблюдаются удивительные способности - они могут очень быстро и четко запечатлеть в памяти определенные детали и предметы с яркими красками. Когда им задают вопрос о прошлом, они легко и точно воспроизводят и припоминают до мелочей все, что видели или слышали. Можно сказать, что они, словно, переживают эти моменты снова в момент описания их.

Однако эйдетическая память является особенностью возраста дошкольника и не сохраняется на протяжении всей жизни [3, с. 190]. С возрастом, ребенок постепенно теряет эту способность, и она исчезает

окончательно.

Некоторые люди обладают удивительной способностью запоминать информацию на слух. Они способны воспринимать речь с такой точностью и ясностью, что словно каждое слово оставляется в их памяти как яркий след. И хотя для большинства из нас работа со зрительной и слуховой памятью является обыденной, комбинирование этих двух видов памяти позволяет достичь наилучших результатов.

Существует несколько видов памяти, включая обонятельную, осязательную и вкусовую. Но особенно важную роль играет непосредственная память - это автоматический процесс, в котором один момент непрерывно сменяется другим. Она позволяет нам воспринимать и запоминать информацию в режиме реального времени.

Кроме того, у нас есть кратковременная память, которая способна удерживать одновременно не более семи элементов в течение максимум 30 секунд. В 1885 году немецкий психолог Герман Эббингауз проводил серию экспериментов, чтобы определить, сколько информации мы можем запомнить одновременно без каких-либо вспомогательных средств [3, с. 191]. И он пришел к выводу, что наша память ограничена семью элементами. Это означает, что мы в среднем можем запомнить семь цифр, семь букв или семь картинок и так далее.

Позже исследованиями было подтверждено, что память в среднем может хранить от пяти до девяти элементов, в зависимости от их сложности. Это значит, что человеческая память имеет определенные пределы, и мы не можем запоминать неограниченное количество информации.

Интересно отметить, что способность запоминать и восстанавливать информацию является одним из ключевых элементов нашего когнитивного функционирования. Благодаря памяти мы сможем использовать прошлый опыт, применять знания и делать прогнозы на будущее.

Долговременная память – это особый вид памяти, который сохраняет информацию на протяжении минут, дней или даже недель. Ее работу

определяют более сложные механизмы записи информации, которые действуют на разных уровнях: чувственном, эмоциональном и интеллектуальном [3, с. 191].

Чтобы закрепить информацию в долговременной памяти, необходима высокая степень обработки материала. Для этого важно определить для себя значение воспринимаемой информации. Оставить время на обдумывание и анализ полученных данных поможет также запомнить ее на длительный срок.

Процесс переноса информации в долговременную память основан на наблюдении, анализе и составлении суждений. Это означает, что усвоение и сохранение материала происходят при условии его переработки и осмысления.

Память, в зависимости от характера психической активности, которая преобладает в деятельности, может быть разделена на четыре типа: двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую [48, с. 219].

Двигательная память отвечает за запоминание движений и их схем. Она служит основой для развития практических и трудовых навыков. Человек с хорошей двигательной памятью обладает физической ловкостью и сноровкой.

Эмоциональная память основана на запоминании чувств. Эмоции являются сигналами, которые сообщают нам об удовлетворенности или неудовлетворенности наших потребностей. Пережитые и сохраненные в памяти чувства могут выступать в качестве поощрения или ограничения для наших действий.

Образная память занимается запоминанием представлений о жизни, картин природы, звуков, запахов и вкусов. Она помогает нам воссоздавать в памяти прошлые впечатления и использовать их в наших действиях и мыслях.

Словесно-логическая память – это память нашего мышления. Мысли не могут существовать без языка, поэтому эта память играет важную роль в успешном усвоении знаний. Она позволяет нам анализировать, сравнивать,

делать выводы и выражать свои мысли и идеи.

Все эти типы памяти взаимодействуют между собой и объединяются для развития нашей общей памяти. Каждый тип памяти выполняет свою специфическую функцию, но все они важны для нашего психического развития и успешного функционирования.

Генетическая память – это форма памяти, которая хранится в нашем геноме и передается по наследству. Она не подвержена воздействию обучения и воспитания. Это означает, что определенные знания и способности могут быть унаследованы от наших предков.

У нашей памяти есть множество факторов, которые на нее влияют. Один из таких факторов – возраст. С возрастом наша память может меняться и ухудшаться. Физическое состояние также имеет значение, поскольку здоровый организм способствует лучшей функции памяти.

Особенности предъявления информации также влияют на ее запоминание. Если информация представлена ярко и наглядно, мы имеем больше шансов запомнить ее. Важность и нужность информации также играют роль в ее запоминании. Если нам эта информация кажется важной и полезной, мы с большей вероятностью запомним ее.

Эмоции играют ключевую роль в нашей памяти. Когда мы испытываем сильные эмоции при записи или воспоминании информации, это помогает нам запомнить ее лучше. Интерес играет важную роль в создании мотивации для концентрации внимания. Если мы заинтересованы в определенном предмете, мы будем больше концентрироваться и лучше запоминать информацию.

Таким образом, интерес играет огромную роль в создании мотивации и длительной концентрации внимания. Когда мы заинтересованы в чем-то, мы легче и эффективнее запоминаем информацию. Поэтому интерес – это важный фактор, который помогает нам улучшить нашу память и организовать мыслительные процессы.

Прослеживается интересный парадокс: с одной стороны и дети и взрослые жалуются на недостаток памяти, а с другой специалисты отмечают,

что мы все пользуемся только малую часть своей памяти. Память обладает огромным потенциалом, и ее развитие основано как на врожденных способностях, так и на систематическом тренировочном процессе. Важным периодом для развития памяти является детство, особенно в младшем дошкольном возрасте. У детей этого возраста преобладает непроизвольная память, то есть они не ставят перед собой цель запомнить или вспомнить что-либо, и у них отсутствуют специальные методы запоминания. Однако, если события, которые происходят рядом с ребенком, вызывают эмоциональный отклик, они легко и непроизвольно запоминаются. В этом заключается основная идея развития памяти в детском возрасте [27, с. 190].

В старшем дошкольном возрасте детская память переходит на новый уровень развития. Она начинает подчиняться специальной деятельности – запоминанию информации с определенной целью. Маленький человек постепенно осваивает и начинает использовать простейшие приемы и средства для произвольного контроля своей памяти.

В этом возрасте дети активно учатся и запоминают множество новых знаний. Они начинают понимать, что нужно уметь сохранить информацию в своей голове для дальнейшего использования. Дети могут использовать различные приемы для запоминания, такие как повторение, ассоциации, игры или рисование. Они осознают, что, благодаря этим приемам, у них есть возможность контролировать свою память и легче усваивать новые материалы.

Одним из важных моментов в развитии памяти помогает роль взрослых. Они могут научить детей правильным стратегиям запоминания, помочь им организовать информацию и развивать способность к анализу и синтезу.

Развитие личных воспоминаний является важным этапом в жизни дошкольника. Оно помогает развивать его личности, чувства самооценки и понимания собственной значимости. Быть свидетелем своих собственных успехов и достижений, а также почувствовать себя частью важных

эмоциональных моментов в жизни - все это способствует гармоничному развитию ребенка и развитию его памятных воспоминаний о детстве.

Особенности развития памяти в дошкольном возрасте заключаются в развитии базовых навыков запоминания и сохранения информации. Они связаны с преобладанием произвольной образной памяти. Они связаны с развитием внимания, мышления и речи ребенка. Словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка. Игры, чтение и общение помогают активно развивать память ребенка и подготовить его к дальнейшему обучению и усвоению новых знаний. В процессе развития памяти у ребенка, элементы случайных переживаний и впечатлений постепенно превращаются в способности к регуляции этого процесса. Сначала эти способности развиваются под воздействием взрослого, а затем самим ребенком. В данном случае, запоминание начинает приобретать особую умственную деятельность и осваивает логические методы запоминания. С развитием ребенка и накоплением опыта в поведении и общении с окружающими - как взрослыми, так и сверстниками, развивается и его память. Она становится неотъемлемой частью его личностного развития [72, с. 115].

Взрослые играют важную роль в развитии произвольной памяти у детей дошкольного возраста. Они активно включаются в процесс обучения, используя различные стратегии и подходы, которые помогают ребенку освоить новые навыки памяти. Взрослые могут предлагать задания, развивающие произвольную память, а также направлять ребенка, помогая ему понять, как правильно использовать эту способность.

Постепенно, под влиянием взрослого и собственных усилий, ребенок начинает осваивать элементы произвольной памяти. Он научается лучше контролировать свое внимание, сосредотачиваться на задаче и активно включать свою память для решения поставленных перед ним задач.

Важно отметить, что развитие произвольной памяти происходит постепенно и индивидуально у каждого ребенка. Некоторые могут овладеть

этой способностью быстрее, чем другие. Однако, с помощью подходящих активностей и поддержки взрослого, дети старшего дошкольного возраста могут успешно развивать свою произвольную память и использовать ее для эффективного решения разнообразных задач.

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

В 1960-70-х гг. термин «дети со специфическими трудностями в обучении» использовался в американской психологии и педагогике для обозначения учеников, которые не имели физических или умственных недостатков, но значительно отставали в учебе. В то время в СССР этот термин использовался редко, и учеников этой категории называли «дети с временной задержкой психического развития». Значительные достижения советской психологии и педагогики в области поддержки детей со стойкими трудностями в обучении привели к популяризации термина «задержка психического развития». Однако сегодня, в соответствии с принципами инклюзии и гуманистической парадигмы в образовании, мы все чаще говорим о детях с трудностями в обучении, используя термины, не имеющие диагностической коннотации.

Понятие «задержка» акцентирует внимание на временной несоразмерности психического развития детей и их паспортному возрасту. Устранение задержки происходит по мере взросления ребенка и особенно эффективно, когда предоставляются специальные условия для обучения и воспитания ребенка в раннем возрасте.

Задержка психического развития (сокр. ЗПР) – это нарушение обычного темпа развития определенных психических функций (таких как память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера), которые отстают в своем развитии от установленных психологических норм для данного возраста.

Появление задержки психического развития в группе детей обусловлено многочисленными причинами, что делает эту категорию детей крайне неоднородной. Однако у всех этих детей присутствуют общие характеристики - их способность восприятия и обработки сенсорной информации замедлена по сравнению с обычным темпом, их когнитивные функции и действия еще не полностью развиты. Они проявляют низкую степень познавательной активности и их знания и представления о мире являются ограниченными и неполными. Дети с ЗПР отстают в речевом развитии: имеют проблемы с произношением, грамматикой и ограниченным словарным запасом. В развитии эмоционально-волевой сферы они также испытывают затруднения, выражающиеся в проявлении эмоциональной нестабильности и возбудимости. У них недостаточно развита способность, регулировать свое поведение. Им свойственна слабая мотивация для учебы и преобладание игрового поведения. Наблюдаются недостатки, как в мелкой моторике, так и в крупной моторике, дети испытывают трудности в координации движений, у них может проявляться гиперактивность. У детей с ЗПР проявляется неравномерность и мозаичность проявления недостаточности развития в разных сферах их жизни. Это обусловлено особенностями функционирования и развития их нервной системы.

У некоторых детей с ЗПР наблюдается преобладание замедленности эмоционального развития и ограниченной саморегуляции поведения, при этом интеллектуальные нарушения не приобретают резкой формы. В некоторых видах ЗПР превалирует недостаток во многих аспектах познавательной активности.

В группе детей с трудностями в обучении можно выделить некоторые общие особенности, несмотря на их разнообразие. У детей с ЗПР нарушения проявляются уже с раннего возраста, что приводит к неравномерному и замедленному развитию психических функций. Также наблюдается неравномерное развитие психических процессов и выраженные нарушения в эмоционально-личностной сфере, а также в общей характеристике

деятельности и работоспособности. В интеллектуальной сфере наиболее заметны дисфункции в речевом и логическом мышлении, особенно при учете более сложных методов визуального мышления.

В рамках психолого-педагогического подхода был накоплен значительный опыт, демонстрирующий нюансы, которые делают детей с проблемами в психическом развитии различными от детей с нормальным уровнем психического развития и детей с задержкой умственного развития. Первоначальные обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними, предназначенные для помощи педагогам, были представлены в книге Т. А. Власовой и М. С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии» (1973) [72].

В ходе исследования детей с ЗПР, важную роль сыграли теоретические основы, основанные на концепциях Л. С. Выготского [50, с. 2]. Эти идеи способствовали оценке качественных преобразований, происходящих в каждом возрастном периоде.

Л. С. Выготский выделил две связанные между собой линии развития: биологическую и социально-психологическую [50, с. 3]. Он также отметил наличие специфических закономерностей в аномальном развитии.

Исследования, посвященные детям с определенным типом развития, имеют длинную историю, и в разное время они обозначались различными терминами, такими как «отстающие в педагогическом отношении», «псевдонормальные», «запоздавшие» и другие. В отечественной психолого-педагогической литературе, чтобы описать подобные состояния, использовались разные определения, например, «слабоодаренные дети» (В. П. Кащенко), «умственно недоразвитые», находящиеся между дебилами и нормальными детьми (П. П. Блонский) [18, с. 3].

Г. Е. Сухарева предложила термин «задержка психического развития». Изучаемый феномен характеризуется замедленным темпом психического развития, недостаточной зрелостью личности, нарушениями познавательной

активности, отличающимися от олигофрении по своей структуре и количественным характеристикам. Тем не менее, наблюдается тенденция к компенсации и обратному развитию. Исходя из этого, Г. Е. Сухаревой было определено шесть типов состояний [18, с. 3]:

- 1) интеллектуальные нарушения, у детей наблюдается замедленный (или задержанный) темп развития в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания;
- 2) интеллектуальные расстройства при длительных астенических состояниях, у детей отмечаются обусловленные соматические заболевания;
- 3) нарушения интеллектуальной деятельности при различных формах инфантилизма;
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность, у детей имеются поражения слуха и зрения, дефект речи, чтения и письма;
- 5) интеллектуальные нарушения, которые отмечаются в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекции и травм центральной нервной системы;
- 6) интеллектуальные нарушения при прогрессивных нервно-психических заболеваниях [18, с. 3].

В 1970-х и 1980-х годах активно исследовались дети с ЗПР в лаборатории, где работала К. С. Лебединская и ее коллеги. К. С. Лебединская выделила четыре основных типа ЗПР на основе их причины возникновения.

Первый тип, названный гармоническим инфантилизмом, имеет генетическую природу. В этом случае эмоционально-волевая сфера значительно отстает от физического и психического развития. Дети с этим типом ЗПР проявляют большую игровую мотивацию, имеют поверхностные представления и легко поддаются внушению. Даже при обучении в общеобразовательных школах, они все равно проявляют большой интерес к играм. Одной из особенностей гармонического инфантилизма является явное недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Исследователи отмечают, что этот тип ЗПР часто наблюдаются у близнецов, что может указывать на связь

данной патологии с развитием многоплодных беременностей. Обучение детей с такой формой ЗПР должно проводиться в специальных коррекционных школах.

Второй тип ЗПР имеет соматическую природу. Одной из причин этого типа являются различные хронические заболевания, инфекции, детские неврозы, а также врожденные и приобретенные пороки развития физической системы. Дети с данной формой ЗПР могут проявлять постоянную слабость, которая не только влияет на их физическое состояние, но и нарушает психологическое равновесие. Они обычно застенчивы, неуверены в себе и мало общаются со сверстниками, так как их родители стараются оградить от чрезмерного общения, что приводит к ограничению межличностных связей. Дети, страдающие от этой формы ЗПР, нуждаются в лечении в специализированных санаториях. Их дальнейшее развитие и обучение зависят от состояния их здоровья.

Третий тип ЗПР имеет психологическую природу. Одной из основных причин является деструктивная семейная обстановка, такая как неблагополучная или неполная семья, наличие различных психических травм. Если ребенок с самого раннего детства подвергается неблагоприятным воздействиям со стороны неблагополучных социальных условий, это может привести к серьезным нарушениям функционирования нервно-психической системы ребенка, а также вегетативных систем и психических процессов. В данном случае важно различать эту форму ЗПР от задержки, вызванной педагогической запущенностью, которая не является патологическим состоянием и возникает вследствие недостатка знаний, навыков и умственной неполноценности.

Четвертый тип ЗПР имеет органическую природу, и нервная система играет здесь главную роль. Этот вид ЗПР наиболее распространен. Дети, страдающие от этого состояния, испытывают постоянные и явные нарушения эмоционально-волевой и когнитивной сфер. Органическая недостаточность нервной системы является основным аспектом. Факторы, такие как

токсикозы беременных, инфекционные заболевания, травмы, резус-конфликт и другие могут оказывать патологическое воздействие на этот тип ЗПР. Дети, страдающие от этой формы ЗПР, проявляют эмоционально-волевую незрелость [47, с. 313-315].

Клинико-психологическая структура каждого типа ЗПР характеризуется особым сочетанием незрелости в эмоциональной и интеллектуальной сфере.

К. С. Лебединская [30], И. Ф. Марковская [39], Н. Л. Белопольская [4], Т. А. Фотекова [18] отмечают, что у детей с ЗПР преобладают установки на удовольствие. Отмечается нестойкость личностных мотивов и интересов, постоянное стремление к переменам, неадекватность представлений о самом себе, о том месте, которое занимает индивид в окружающем мире.

М. Г. Рейдибойм считает, что ЗПР проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы и имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, повышенная эмоциональная возбудимость с выраженным эмоциональным спадом [18, с. 4].

В американской психологии проведено значительное число исследований, посвященных характеристикам и диагностике детей, страдающих от затруднений в психическом развитии. Одной из основных задач этих исследований является изучение различных симптоматических проявлений, наблюдаемых у детей с нарушениями функций мозга. Эта категория детей представлена широким спектром психопатологических синдромов, которые существенно замедляют их психическое развитие. (В. Круйшан) [18, с. 5]. Это группа детей с различными нарушениями центральной нервной системы (ЦНС) - специфическими или диффузными, которые проявляются речевыми расстройствами, трудностями в обучении, нарушениями восприятия и гиперактивностью. В эту категорию входят дети, у которых нет нейрофизиологических нарушений, но у них возникают такие же психологические симптомы, как у детей с нарушением ЦНС.

В своих исследованиях А. Валлон выделил стадии психического

развития, которые определяются доминированием определенных функциональных систем [18, с. 5]. Более того, он сформулировал принцип зависимости, имеющий большое значение в клинической диагностике. Этот принцип позволяет определить уровень нарушения, недостаточность интеграции и взаимоотношение функциональных физиологических систем на конкретной стадии развития.

В отечественной и зарубежной психологии психическое развитие детей представляет собой крайне сложный и противоречивый процесс, зависящий от взаимодействия множества факторов. Одним из ключевых факторов, влияющих на темп созревания мозговых структур, является сочетание неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических условий.

Психологическая литература, представленная работами В. И. Лубовского [33], Л. И. Переслени [54] и И. Ю. Кулагиной [27], изучает особенности когнитивной сферы детей с ЗПР. Эти авторы обширно рассматривают уникальные характеристики восприятия, мышления и обучения таких детей, позволяя нам лучше понять и оказать помощь этой уязвимой группе.

В. И. Лубовский обращает внимание на неполное развитие произвольного внимания у таких детей и дефицит основных свойств внимания, включая концентрацию, объем и распределение [18, с. 8]. У детей, страдающих от ЗПР, наблюдаются особенности в функционировании памяти, которые связаны с нарушениями внимательности и способности к восприятию информации. В. Г. Лутонян, отмечает, что у таких детей заметно снижена продуктивность запоминания, по сравнению с их сверстниками, нормально развивающимися [18, с. 8].

Многие специалисты отмечают значительное отставание детей со специальными потребностями в обучении от детей, которые развиваются в норме. Учитывая анализ их мыслительных функций, проявляющийся в слабом уровне развития основных когнитивных процессов, таких как

анализирование, обобщение, абстрагирование и перенос мыслей (Т. П. Артемьева [22], Т. А. Фотекова [77], Л. В. Кузнецова [51], Л. И. Переслени [54]). При исследовании развития познавательной деятельности у детей с ЗПР ученые, такие как И. Ю. Кулагина [27], Т. Д. Пускаева [60], С. Г. Шевченко [78], обнаружили некоторые специфические особенности. Изучение особенностей речевого развития детей с ЗПР С. Г. Шевченко позволяет обратить внимание на явные проблемы в речи, которые возникают вследствие недостаточно развитой когнитивной активности у таких детей [78]. Однако вопросы, связанные с личностными особенностями детей с ЗПР, были недостаточно изучены. Работы Л. В. Кузнецовой [51] и Н. Л. Белопольской [4] рассматривают аспекты мотивации и сферы воли. Особенности возраста и индивидуально-личностные особенности детей также отмечаются Н. Л. Белопольской [4].

Л. В. Кузнецова [51] отмечает особенную слабость волевых процессов, нестабильность эмоциональной сферы, а также импульсивность или апатию у детей с подобными проблемами. Многие из них не могут играть вместе без поддержки взрослого и не могут реализовать задумку игры. У. В. Ульяненкова выделяет различные уровни общей способности к обучению, которые коррелируют с когнитивным развитием ребенка [50, с. 8]. Исследования в данной области представляются очень интересными, так как позволяют выявить индивидуальные особенности детей с нарушениями психического развития, с основным фокусом на их эмоционально-волевою компетентность.

М. С. Певзнер [10] отмечает у детей с ЗПР некоторые характеристики, связанные с синдромами гиперактивности, импульсивности, а также тревожного и агрессивного поведения.

В развитии самосознания таких детей возникают особые взаимоотношения с взрослыми и сверстниками. Обнаруживаются эти особенности в их поведении, которые проявляются в эмоциональной неустойчивости и непостоянстве (Г. В. Грибанова [13]).

Необходимо отметить, что педагогическая запущенность оказывает значительное влияние на прогрессивность развития детей. Весьма разнородная группа детей становится жертвой данного явления, которое может возникать по различным причинам и принимать разнообразные формы. В научной литературе, посвященной психологии и педагогике, термин «педагогическая запущенность» наиболее часто употребляется в контексте причин неуспеваемости. Эту проблему исследовали многие отечественные психологи, такие как А. Н. Леонтьева [31], А. Р. Лурия [34], Л. С. Славина [66], а также другие ученые, которые посвятили свои исследования данной теме.

Для того чтобы определить факторы, оказывающие влияние на формирование зоны ближайшего развития, необходимо провести всестороннюю и всеобъемлющую оценку текущего состояния и также оценить психологическую адаптацию и динамику когнитивного развития.

Причины ЗПР:

- 1) нарушения биологического порядка, которые мешают нормальной и своевременной зрелости мозга;
- 2) общий недостаток коммуникации с окружающими, который вызывает замедление усвоения социального опыта детьми;
- 3) отсутствие полноценных возрастных активностей, способствующих адекватному восприятию и внутреннему осмыслению социального опыта;
- 4) социальная изоляция, которая препятствует своевременному психическому развитию [50, с. 9].

Взаимосвязь между социальными и биологическими причинами заболеваний в рамках изучения рассматривается как фундаментальный аспект. Применение системного подхода способствует преодолению до сих пор существующего разделения в медицинских и психологических исследованиях, которые выделяют отдельные аспекты проблемы.

В традиционной медицине при изучении детей с заболеваниями основное внимание обычно уделяется биологическим аспектам, которые

определяют данное состояние. Тем не менее, социальные условия также описываются в описании отдельных форм заболеваний (В. В. Ковалев [59]). Информация, основанная на анализе биологической предрасположенности к ЗПР, лишь частично раскрывает суть и динамику этого изучаемого явления. Однако, чтобы полностью понять и объяснить социально-психологические причины ЗПР, требуется комплексный подход. Применение арифметического подсчета и механического суммирования информации о ЗПР с учетом социальных и биологических факторов является неприемлемым. Критически необходим анализ действия психологических и социальных факторов. Стоит отметить, что доля влияния социальных и биологических факторов на развитие ребенка с ЗПР меняется в зависимости от его возраста. При благоприятных условиях развития ребенка, хотя было неблагоприятное воздействие биологических факторов, с течением времени развитие приближается к норме для данного возраста. В то же время, когда социальные факторы также оказывают отрицательное влияние, происходит регресс.

Среди социально-психологических факторов, которые оказывают значительное влияние на развитие ребенка, можно выделить несколько групп. В первую группу входят субъективные факторы, они являются разнообразными, но имеют большое значение для развития ребенка. Кроме того, вторая группа состоит из стрессовых факторов, которые могут быть сильными, острыми и внезапными. Третья группа включает в себя психогенные травмы, которые лежат в основе посттравматических расстройств. Четвертая группа заключается в психогенных факторах, которые сопровождаются эмоциональной или сенсорной депривацией. Пятая группа фокусируется на психогенных травмах, которые возникают в периоды возрастных кризисов, такие как астенизация или кризовые психологические комплексы. Шестая группа включает социально-психологические факторы, связанные с неправильным воспитанием. И, наконец, седьмая группа включает хронические психические травмы, такие как неблагоприятная

семья или пребывание в закрытых детских учреждениях [50, с. 10].

Возникновение ЗПР обычно связано с ранними возрастными этапами, и возрастной фактор может изменить характер и динамику ЗПР, либо усугубить, либо смягчить их проявление.

Роль пубертатного периода в ЗПР может быть разной: от преципитирующей развитие до причинной, этиопатогенетической. Отделение состояний, проходящих как ЗПР в пубертатный период, имеет принципиальное значение для более полного понимания возрастной динамики различных форм ЗПР.

В отечественной психологической литературе (К. С. Лебединская) семейный фактор рассматривается как основной элемент развития у детей с ЗПР [30]. Он объединяет биологические и психологические факторы. Важно отметить, что значительную часть детей с ЗПР воспитывают родители, страдающие от определенных умственных расстройств. Более того, в семьях такого рода отношения характеризуются высокой конфликтностью, эмоциональной нестабильностью и воспитанием без явных правил. В таких семьях также существует риск раннего начала алкоголизации у детей. Если родитель или оба родителя злоупотребляют алкоголем, это не только способствует появлению ЗПР у ребенка, но и ускоряет данный процесс. А. И. Захаров выделяет следующие характеристики родителей детей с ЗПР [50, с. 10]:

- 1) сенситивность, выражающаяся в повышенной эмоциональной уязвимости;
- 2) склонность к фиксации на травматических переживаниях и тяге приписывать себе любое неприятное событие;
- 3) неуверенность в себе;
- 4) тревожность - непереносимость ожидания и неопределенности;
- 5) внутренний конфликт - противоречия между чувствами и желаниями;
- 6) моральный дискомфорт, психическое напряжение и проблемы

самоконтроля;

7) эгоцентризм - сосредоточенность на собственных переживаниях;

8) неподвижность в поведении;

9) гиперсоциальность;

10) проблемы социально-психологической адаптации. Можно выделить три варианта влияния семьи на развитие личности ребенка: механизм фиксации через подражание, закрепление негативных реакций и культивирование реакций ребенка [50, с. 10].

В соответствии с семейной педагогикой, неправильное воспитание может приводить к изменениям и нарушениям в психическом развитии, что может замедлить процесс развития. В литературе часто упоминается понятие «динамический семейный диагноз», которое означает определение типа семейной дезорганизации и неправильного воспитания, а также выявление причинно-следственной связи между психологическим климатом в семье и аномалиями в развитии личности ребенка. Серьезные последствия наблюдаются в развитии детей с ЗПР, когда сочетаются психогенные, социально-психологические и депривационные воздействия. Ситуация становится еще более сложной и необратимой, если к неблагоприятному микросоциальному окружению добавляются незначительные проявления нарушения психического развития.

При анализе данной проблематики можно выделить две основные тенденции: комбинация факторов, которая существует, делает практически невозможным смягчение или ликвидацию ЗПР по мере старения; нарушение социальной адаптации является не только следствием, но и результатом такого сочетания.

Исследования Т. А. Власовой показывают, что стойкость ЗПР зависит, прежде всего, от длительности действия определяющего фактора и качественных характеристик, связанных с ним [8]. Следовательно, эти данные должны быть учтены при определении приоритетов развития у детей ЗПР.

Одна из ключевых проблем в области ЗПР, отмеченная Т. А. Власовой, заключается в прогностической неоднородности [50, с. 11]. Различные экспериментальные данные дают возможность выделить следующие варианты прогнозов в этой области:

1) постепенное улучшение развития - эта динамика указывает на перспективы постепенного развития способностей и навыков у пациента с ЗПР;

2) данная динамика, прерываемая возрастными кризисами - данное явление свидетельствует о том, что прогресс в развитии может быть прервана возрастными периодами кризиса, однако после таких периодов развитие все равно продолжается;

3) развитие стойкого негрубого дефекта - этот вариант прогноза указывает на то, что у пациента с ЗПР может быть устойчивый, но не критический дефект, который сохраняется на протяжении времени;

4) регресс развития состояния - данный вариант прогноза свидетельствует о возможности обратного развития, когда пациент возвращается к более низкому уровню функционирования, чем был до этого.

Таким образом, представленные варианты прогнозов позволяют увидеть различные сценарии развития у пациентов с ЗПР.

Уровень интенсивности и продолжительности воздействия формирующих факторов различает каждый прогностный вариант. Дети с ЗПР представляют собой разнообразную группу с разными уровнями развития. У детей с ЗПР, как правило, наблюдаются следующие синдромы:

- 1) синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ);
- 2) синдром психического инфантилизма;
- 3) церебрастенический синдром;
- 4) психоорганический синдром [50, с. 12].

Синдромические проявления, указанные выше, могут проявляться как в изолированном виде, так и в комбинациях между собой. Учитывая, что у детей с затруднениями в развитии регистрируются изменения в структурно-

функциональной организации мозга, становится очевидным, что у таких детей существуют объективные основания для возникновения психических нарушений.

Основным проявлением синдрома с дефицитом внимания и гиперактивностью является нарушение внимания. В основе этого синдрома лежит расстройство ЦНС, которое может быть вызвано как генетическими, так и внешними факторами окружающей среды. У детей, страдающих от данного синдрома, наблюдаются различные симптомы, которые включают в себя: снижение направленного внимания, ухудшение способности концентрироваться и фокусироваться, повышенная склонность к отвлечению и непостоянству внимания, а также заметные изменения в поведении, отсутствие контроля над движениями, трудности в координации и контроле возбуждения и торможения. Вместе с нарушениями внимания, гиперкинетические расстройства могут вызывать серьезные трудности в адаптации в школе и взаимодействии в обществе.

Синдром психического инфантилизма характеризуется задержкой развития эмоциональной сферы, при которой дети сохраняют эмоциональные черты более ранних стадий своего развития. В этом состоянии преобладают яркие эмоции и стремление к получению удовольствия. Причины возникновения инфантилизма связаны с замедленным развитием передних частей мозга и более медленным развитием структур левого полушария. Это также приводит к интеллектуальному недоразвитию, проявляющемуся в преобладании наглядно-действующего и наглядно-образного мышления, а также замедленности развития абстрактно-логического мышления.

Основными симптомами синдрома психического инфантилизма являются ложная оценка собственной значимости, недоразвитие мотивационной сферы, которое проявляется в незрелости потенциала регуляции побуждений и желаний, и неадекватность эмоциональных процессов. Незрелость аффективной сферы проявляется в неадекватных или отсутствующих эмоциональных реакциях. Для детей этой категории также

характерно недоразвитие психомоторики, что проявляется в неустойчивости мелкой моторики.

Церебрастенический синдром является заболеванием, которое проявляется у детей и сопровождается повышением внутричерепного давления, нарушениями в нервной системе, дисфункцией вегетативной системы (обмена веществ), расстройством сна и многими другими симптомами. Нарушенная гармония на психическом уровне проявляется через выраженные изменения настроения ребенка и нестабильный эмоциональный фон.

В психической сфере данный синдром проявляется преимущественно в явных и чрезмерных проявлениях утомляемости, особенно в условиях умственных нагрузок. Ребенок способен объективно выдерживать умственное напряжение только в ограниченные периоды времени. Быстрое истощение нервной системы, вызванное переутомлением, влияет на появление неврологических и вегетативных нарушений.

Процесс обучения детей, страдающих синдромом церебрастении, предполагает рациональную дозировку умственных нагрузок и снижение темпа усвоения получаемого материала.

Психоорганический синдром возникает в результате поражения различных структур головного мозга, таких как лобная часть, центральная область, височная зона, височно-теменная и затылочная области. Глубина дефекта психического развития и выраженность его проявлений напрямую зависят от того, насколько рано возникли нарушения в головном мозге. В случае психоорганического синдрома, особенно выражены нарушения в центральной и периферической нервной системе, что сказывается на интеллектуальной активности, двигательной координации и эмоциональной стабильности. Регуляция состояний и воля формируются с отставанием и сочетаются с нарушениями. ЗПР можно рассматривать в качестве полисимптоматического типа изменения темпов и характеров развития ребенка с различными сочетаниями нарушений и симптомов.

Однако, несмотря на это, психический статус ребенка имеет ряд особенностей [50, с. 13]:

1) в сенсорно-перцептивной сфере – проявляется недостаточная зрелость различных систем анализаторов, особенно слухового и зрительного, а также недоразвитие пространственной и вербальной ориентированности;

2) в психомоторной сфере наблюдается дисбаланс двигательной активности (чрезмерная активность и недостаточная активность), повышенная импульсивность и трудности в овладении двигательными навыками, координация движений также подвержена нарушениям;

3) в сфере мышления преобладают более простые операции (анализ и синтез), снижается уровень логичности и абстрактности мышления, затруднен переход к абстрактно-аналитическим формам мышления;

4) в сфере памяти преобладает механическая память перед абстрактно-логической, предпочтение отдается непосредственному запоминанию вместо опосредованного, объемы краткосрочной и долгосрочной памяти снижены, значительно снижается способность к произвольному запоминанию;

5) в развитии речи наблюдается ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление усвоения грамматической структуры речи, проявляются дефекты в произношении, имеются трудности в овладении навыками письменной речи;

6) в эмоционально-волевой сфере проявляется незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм и нескоординированность эмоциональных процессов;

7) в мотивационной сфере наблюдается преобладание игровых мотивов, стремление к получению удовольствия, адаптация побуждений и интересов затруднена;

8) в характерологической сфере повышается вероятность выраженности особенностей характера и риска развития психопатологических проявлений [50, с. 13].

В результате проведенных психологических исследований, связанных с

проблемой ЗПР в дошкольном возрасте, были получены данные, позволяющие раскрыть особенности познавательной деятельности дошкольников с ЗПР, а также охарактеризовать некоторые другие аспекты их развития.

Один из важных аспектов, на который следует обратить взгляд - это особенности внимания у данных детей. Они характеризуются неустойчивостью, периодическими колебаниями и неравномерной работоспособностью. Трудно собрать, сосредоточить и удержать внимание этих детей на определенной деятельности. Очевидно, что у них наблюдается недостаточная целенаправленность в своих действиях, они часто действуют импульсивно и легко отвлекаются. Также возможны проявления инертности, когда ребенку с трудом удается переключиться с одного задания на другое. В старшем дошкольном возрасте, эти дети также испытывают затруднения с произвольной регуляцией своего поведения, что оказывает отрицательное влияние на выполнение учебных заданий.

Описанные особенности внимания и поведения у детей с ЗПР в дошкольном возрасте являются важным фактором для учета при организации образовательного процесса и предоставлении соответствующей помощи и поддержки в их развитии.

Проведенные исследования показывают, что многие дети сталкиваются с трудностями в процессе восприятия информации (зрительной, слуховой, тактильной). У них замедлена скорость выполнения перцептивных задач. Оценочно-исследовательская деятельность у этих детей в целом развита на более низком уровне по сравнению с нормой: дети испытывают затруднения с анализом объектов, не проявляют достаточной активности в ориентировании, предпочитая долгое время использовать практические методы для определения свойств предметов.

В отличие от детей со сниженными интеллектуальными способностями, дошкольники с ЗПР не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов. Однако они испытывают

сложности в закреплении и обобщении своего сенсорного опыта с помощью слов. Поэтому ребенок может корректно выполнить инструкцию, содержащую словесное обозначение признака «подай синий кубик», но столкнется с затруднением в самостоятельном названии цвета показанного кубика.

Дети с ЗПР также сталкиваются с особыми трудностями в усвоении понятий о величине. Они испытывают трудности при выделении и обозначении отдельных параметров величины, таких как длина, ширина, высота и толщина. У них затруднен процесс анализа при восприятии - дети не способны определить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение и мелкие детали. Можно говорить о замедленном развитии целостного образа предмета, что приводит к проблемам в изобразительной деятельности. Все же слуховое восприятие у этих детей не вызывает серьезных проблем. Они могут испытывать затруднения при распознавании неречевых звуков, преимущественно связанных с фонематическими процессами.

Основные недостатки, связанные с тактильно-двигательным восприятием, о которых упоминалось ранее, также оказывают влияние на детей. Оно позволяет расширить сенсорный опыт ребенка и получить информацию о таких характеристиках предметов, как их температура, текстура материала, поверхностные свойства, форма и размер. Однако процесс распознавания объектов по ощупыванию затруднен.

У детей с ЗПР процесс развития межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности, происходит медленнее. Наблюдаются проблемы с зрительно-моторной и слухо-зрительно-моторной координацией. В результате, затруднено освоение навыков чтения и письма.

Также отмечается несформированность чувства ритма и сложности в развитии пространственных ориентировок. Недостаточное межсенсорное взаимодействие влияет на эти аспекты развития.

Память детей с ЗПР отличается своеобразием и уникальностью.

Выраженность этой отличительной особенности зависит от причин, вызывающих задержку психического развития. В первую очередь, такие дети обладают ограниченным объемом памяти и сниженной прочностью запоминания. Возникает неточность воспроизведения информации и быстрая потеря знаний. Особенно затрагивается вербальная память. Однако, при правильном подходе к обучению, дети способны освоить некоторые мнемотехнические приемы и логические способы запоминания.

Существует значительное многообразие в развитии их мыслительных способностей. Отставание уже заметно на уровне конкретного мышления, возникают проблемы в создании развития образов и представлений. Исследователи подчеркивают сложность собирания целостного образа из отдельных элементов и выделения элементов из целого, а также трудности в оперировании образами в пространстве.

Учитывается факт того, что у детей с отставанием в психическом развитии наблюдается воспроизводительное направление их деятельности, а также снижение способности к инновационному созданию новых образов. Также замедлен процесс развития мыслительных операций. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР не достигают необходимого уровня словесно-логического мышления, соответствующего их возрастным возможностям. Они не способны выделить существенные характеристики при обобщении и обобщают либо на основе ситуативных, либо на основе функциональных признаков. Например, на вопрос «как назвать одним словом: огурец, помидор, капуста, перец?», ребенок может ответить: «мы это едим», «растет в огороде», «можно купить в магазине».

Затруднения возникают при сравнении предметов, когда происходит случайное использование признаков для сравнения, и даже выделение различий становится сложной задачей. Например, когда ребенку задают вопрос: «чем отличается птица от животного?», он может ответить: «у птиц есть крылья, а у животных – нет».

Однако, в отличие от детей с умственной отсталостью, дошкольники с

ЗПР после получения помощи способны выполнять данные задания на более высоком уровне, приближенном к норме.

Особое внимание стоит уделить рассмотрению особенностей речевого развития детей с ЗПР. Нарушения речи при ЗПР в основном имеют системный характер и являются частью общего дефекта. Им свойственны проблемы с произношением звуков и с развитием фонематического восприятия. Среди воспитанников специализированных групп встречаются много детей с дизартрией.

В случае импрессивной речи наблюдаются трудности в понимании сложных, многоэтапных инструкций, логико-грамматических конструкций, таких как «Оля старше Маши» и «Дуб растет на краю деревни». Дети с трудом осознают суть текста со скрытым значением и сталкиваются с трудностями в его расшифровке, то есть в восприятии и понимании различных историй, сказок и текстов, которые требуют пересказа.

У детей данной группы можно выделить следующие особенности речи: ограниченный словарный запас, небольшой запас слов, редкое использование прилагательных, наречий и глаголов с эмоциональным оттенком, ограниченные возможности словообразования. Период развития детской речи может продлиться до 7-8 лет, при этом некоторые грамматические категории практически не используются, наблюдается явное преобладание ошибок в образовании грамматических конструкций. Трудность возникает в выражении своей мысли в развернутом высказывании, в понимании содержания картинок или рассказов, а также в правильных ответах на вопросы учителя. Внутренние механизмы речи, пока еще не полностью развиты, вносят определенные сложности, как в грамматическое оформление предложений, так и в развитии связного высказывания. Дети испытывают трудности в пересказе небольших текстов, составлении рассказов по серии картин или описании конкретных ситуаций. Также для них представляет сложность выражение своих мыслей в творческом высказывании.

Важно отметить, что речевые нарушения у детей с ЗПР могут

проявляться самыми разнообразными способами, а также соотношение нарушений отдельных компонентов языковой системы может быть различным.

Присутствие дефекта при недоразвитии речи в структуре обучения, требует использования специальных логопедических методов. При организации коррекционной работы с детьми необходимо учитывать особенности развития речевых функций, особенно функции планирования и контроля. Замедление психического развития сопровождается слабостью словесного регулирования действий (В. И. Лубовский, 1978) [33]. Поэтому методика развития должна включать различные формы образования: использование объектов и их аналогов, наглядных моделей, а также развитие умения словесного контроля. В рамках различных областей деятельности имеет огромное значение научить детей использовать слова для описания своих действий, делать выводы о своей проделанной работе и, на последующих этапах, создавать инструкции для себя и для других, то есть обучать навыкам планирования действий.

Исследуя психологическую структуру ЗПР в дошкольном возрасте, Е. С. Слепович (1994) [67] выделяет ее главные компоненты: недостаточное развитие мотивационно-целевой основы деятельности, образовательных представлений и знаково-символической деятельности.

Все эти особенности наиболее отчетливо проявляются в сфере игровой активности детей с ЗПР. Они демонстрируют сниженный интерес к игровой деятельности и игрушкам, с трудом создают игровой план, игровые сюжеты часто ограничиваются стереотипами и больше ориентированы на бытовую тематику.

Игровая активность детей отличается импульсивностью. К примеру, ребенок, полный энтузиазма, решает поиграть в парикмахера и быстро надевает халат, а также берет с собой игровой набор - расческу, заколки. Однако вскоре все меняется - его внимание привлекают яркие и красочные предметы в игровом уголке, а также действия других детей, и ребенок решает

отправиться в магазин. В таких ситуациях игры и совместные действия не формируются должным образом: дети мало общаются друг с другом во время игры, игровые группы нестабильны, часто возникают конфликты, и коллективная игра не возникает успешно.

В случае детей с умственной отсталостью, они не способны играть в ролевую игру без специального обучения. Однако у детей с ЗПР развитие идет дальше, и они переходят на этап сюжетно-ролевой игры. Все же их уровень развития ниже, если сравнивать с нормой, и требуется проведение коррекционной работы.

Развитие личностных особенностей и поведения детей с ЗПР зависит от их эмоционально-волевой незрелости. Они испытывают затруднения в общении и находятся на более низком уровне развития коммуникативной деятельности по сравнению со сверстниками. Исследование, проведенное Е. Е. Дмитриевой (1989) [7, с. 21], показало, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР недостаточно готовы к ситуативно-личностному общению с взрослыми, в отличие от нормально развивающихся сверстников, которые достигают уровня ситуативно-делового общения. Поэтому при разработке системы педагогической коррекции необходимо учитывать эти факты.

Отмечаются проблемы в развитии этической сферы и нравственных принципов у детей. Особенно заметны трудности в развитии социальных эмоций, что приводит к неподготовленности к эмоционально гармоничным взаимоотношениям с ровесниками. Также возникает риск нарушения эмоциональной связи с близкими взрослыми. Часто дети испытывают затруднения в понимании нравственно-этических норм поведения (Е. Н. Васильева, 1994; Г. Н. Ефремова, 1997) [7, с. 21].

Некоторые особенности развития двигательной сферы у детей с ЗПР заслуживают внимания. У этих детей также наблюдается недостаток в двигательных качествах, таких как точность, выносливость, гибкость, ловкость, сила и координация. Особенно заметными являются проблемы с мелкой моторикой рук и недостаточной зрительно-моторной координацией,

что затрудняет развитие навыков письма у этих детей. При разработке учебной программы для диагностико-коррекционных групп необходимо учитывать особенности интеллектуального развития учащихся. Только с учетом этого аспекта можно определить основные принципы и содержание коррекционной работы.

1.3. Дидактическая игра как средство развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Ученые педагоги, такие как Д. Б. Эльконин [81], С. Л. Рубинштейн [61], долгое время занимались исследованием роли игры в развитии детей. Их исследования подтвердили, что игра играет значительную роль в физическом и психическом развитии детей, оказывая комплексное влияние на развитие их личности. Они также пришли к выводу, что игра является особой формой деятельности, возникающей в ответ на общественную потребность в подготовке следующего поколения к жизни.

Автор А. С. Макаренко подчеркивал важность игры в жизни ребенка и сравнивал ее значение с деятельностью, работой и службой взрослого человека [73, с. 44]. Он считал, что тот, каковым он является в игре, таким будет и в работе, когда вырастет. Воспитание будущего деятеля, по его мнению, происходит, прежде всего, в игре. Отдельные этапы развития человека как деятеля или работника можно представить в виде прогрессии в игре, которая постепенно переходит в работу. Игра является важным инструментом для развития личности и развития детей. Она не только способствует их физическому и психическому развитию, но и готовит их к будущей взрослой жизни. Поэтому, пренебрегать значимостью игры в воспитании детей нельзя, так как она является ключевым элементом их развития.

Доктор педагогических наук Д. Б. Эльконин, исследуя историческое

возникновение игры, отмечал следующее: «История возникновения игры тесно связана с развитием характера воспитания детей в обществах с низким уровнем развития производства и культуры» [81, с. 27]. В древности дети начиная с самого раннего возраста, принимали участие в труде взрослых, что способствовало их ранней самостоятельности.

Как отмечал известный психолог С. Л. Рубинштейн, «игра является практикой развития» [61]. Значительное значение игры в психическом развитии ребенка заключается в том, что именно во время игры происходит активное развитие его мышления, речи, памяти и других фундаментальных психических процессов.

Дидактические игры представляют собой одно из эффективных средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Игра помогает малышам лучше понимать окружающий мир. В процессе игры ребенок изучает различные аспекты окружающей его действительности: свойства предметов, пространственные и числовые отношения, растения, животных. Благодаря игре ребенок развивает свое физическое здоровье и научается решать жизненные задачи. В результате игры у детей формируются сообразительность, находчивость и инициатива. Нельзя не отметить, что игра играет важную роль в развитии высших психических функций.

Применение дидактических игр для развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста имеет ряд положительных аспектов:

- игра активизирует познавательные процессы;
- она развивает интерес и внимательность у детей дошкольного возраста;
- дидактические игры способствуют развитию способностей ребенка;
- игра помогает погрузить детей в различные жизненные ситуации и учит их действовать согласно правилам, стимулирует любознательность;
- отдельно следует отметить, что игровые формы обучения закрепляют знания и умения у малышей.

Структура дидактической игры включает несколько компонентов. В

мотивационном компоненте определяются потребности, мотивы, интересы, которые побуждают детей участвовать в игре. Ориентировочный компонент предполагает выбор соответствующих средств игровой деятельности. Исполнительный компонент включает в себя действия и операции, необходимые для достижения поставленной игровой цели. Контрольно-оценочный компонент осуществляет коррекцию и стимулирование активности игровой деятельности [70].

Дидактические игры могут быть классифицированы на несколько групп. Первая группа включает игры с игрушками и предметами. В таких играх дети используют игрушки и предметы для выполнения заданий и достижения целей игры. Вторая группа - настольно-печатные игры, где игровая деятельность осуществляется на специально предназначенном для этого поле или поверхности. Дети перемещают игровые фишки, выполняют действия с карточками и фишками, чтобы продвигаться в игре. Третья группа - словесные игры, в которых дети используют только слова и навыки оратора для проявления активности и достижения игровых целей. В таких играх дети могут отвечать на вопросы, составлять рассказы, играть в словесные конкурсы и т. д.

Таким образом, структура и классификация дидактических игр играют важную роль в образовательном процессе детей, позволяя им развивать свои способности и навыки через интерактивную и увлекательную игровую деятельность.

Наиболее понятными и доступными для детей являются игры, основанные на прямом взаимодействии с предметами, так как они отражают их стремление активно экспериментировать и познавать мир вещей. Играть в такие игры начинают уже с самого раннего детства, и этот интерес и радость от взаимодействия с предметами не угасает на протяжении всего дошкольного возраста.

Одно из главных преимуществ настольно-печатных игр - их наглядность. Во время таких игр дети работают с наглядными

изображениями на игровых элементах. Настольные игры более содержательны и обогащают знания детей о предметах быта, животных, птицах и растениях. В процессе игры дошкольники узнают особенности и свойства этих объектов. Более того, благодаря различным видам лото, дошкольники расширяют свои знания о сезонных изменениях в природе и разных профессиях.

Словесные игры являются наиболее сложным видом игр для детей, так как они требуют использования речи и способностей в области мышления. Эти игры играют важную роль в развитии умственных навыков у детей. Участие в словесных играх помогает детям научиться формулировать высказывания и обнаруживать логические ошибки. Ведь словесные игры развивают умение слушать, выражать свои мысли и применять свои знания на практике.

Игровая форма обучения, в свою очередь, представляет собой эффективный инструмент для стимулирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Она открывает широкий спектр возможностей: активизирует процессы познания, развивает интерес и концентрацию, способствует развитию талантов, позволяет детям погрузиться в реалистические ситуации, учит их соблюдать правила, а также развивает их любознательность и закрепляет полученные знания и навыки.

В игровой активности игровая задача играет важную роль, она является основным компонентом структуры игры. Обучение и игра тесно связаны друг с другом через использование дидактических и игровых задач. В дидактической игре, дидактическая задача выполняется с помощью игровой задачи, которая определяет игровые действия и становится задачей самого ребенка, что стимулирует его активность.

Игра, заданная с дидактической целью, приобретает образовательный характер и направлена на развитие когнитивных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Дидактически ориентированная игра способствует развитию

способности к произвольной памяти. Она создает эффективную игровую мотивацию, которая направляет запоминание в нужное русло и делает его близким и понятным для ребенка. Взрослый получает возможность руководить деятельностью, направленной на запоминание и воспроизведение материала. Развивается произвольная память у ребенка, когда взрослый ставит перед ним задачу «вспомнить» при пересказе, запоминании, рассказе, создании историй и сказок. Необходимость запомнить вызывается потребностями самой деятельности, в которой участвует дошкольник.

Ребенку важно понимать, для чего нужно запомнить информацию. После запоминания необходимо применить полученные знания в практической деятельности.

Дидактическая игра предоставляет возможность применять знания в конкретных ситуациях. Материал, запомненный ребенком, подвергается практическому применению.

Тщательно построенная игра обогащает процесс мышления, развивает саморегуляцию и укрепляет волю ребенка. Игра ведет к самостоятельным открытиям и находкам, позволяет находить решения проблем.

Дидактические игры на сообразительность ставят перед детьми задачу разумно использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира, сравнивать, группировать, классифицировать по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения, размышлять.

Словесные игры положительно влияют на развитие речи детей: обогащают словарный запас, формируют правильное произношение и развивают связную речь. Такие игры, как «назови одним словом» или «назови несколько предметов», требуют от детей активного использования общих и конкретных понятий. Основная задача словесных игр заключается в поиске слов с противоположным значением, схожими значениями и звучанием.

Словесные и дидактические игры играют важную роль в развитии

детей старшего дошкольного возраста, способствуя их познавательной активности и развитию речи. Они помогают детям учиться оперировать представлениями, развивают мышление, память и волю, а также способствуют развитию правильного звукопроизношения и развитию связной речи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В период старшего дошкольного возраста происходит активное развитие детской памяти. Дети начинают учиться запоминать информацию с определенной целью и использовать различные приемы для контроля над ней. Они осваивают методы повторения, ассоциации, игр и рисования, понимая, что это помогает им эффективно запоминать и усваивать новые знания. Развитие произвольной памяти у каждого ребенка происходит индивидуально и постепенно, однако с поддержкой взрослых и подходящими активностями дети успешно могут развивать эту способность и использовать ее для решения различных задач.

В главе рассмотрена психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ЗПР. Наблюдаются значительные различия между нарушенными и сохраненными аспектами психической деятельности. Заметна ярко выраженная неравномерность в развитии различных аспектов психической деятельности. У таких детей заметно снижена активность во всех типах деятельности, особенно в спонтанных проявлениях. Особенно затронуты эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности и работоспособность. В сравнении с более высокими показателями мышления и памяти, интеллектуальная деятельность у таких детей наиболее явно демонстрирует нарушения в словесно-логическом мышлении, при более развитых наглядных формах мышления. Сложные задания, требующие анализа причинно-следственных связей и работу с материалом, отсутствующим в повседневном опыте детей, вызывают наибольшие трудности. У детей этой категории есть значительные

потенциальные возможности для развития, и они обучаемы. При поддержке взрослого они выполняют задания более эффективно, чем самостоятельно.

Особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Дидактическая игра является мотивацией и мощным стимулом в обучении детей старшего дошкольного возраста. В процессе игры задействуются все психические процессы. В игре объединяется эмоциональное и рациональное обучение дошкольников. За счёт развития воображения ребенок представляет себе различные образы по чужому рассказу, чего в его непосредственном опыте не было. Дидактическая игра является средством развития познавательной активности, когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста. При использовании игры развивается произвольная память, детям легче запомнить и усвоить учебный материал, опосредованный игровым мотивом. В ходе игры формируются компоненты, без которых невозможно овладение учебной деятельностью. При участии в игре у ребёнка пополняются знания и представления об окружающем мире, развиваются мыслительные операции, морально-волевые и физические качества. Игры способствуют развитию разносторонне развитой личности ребенка, поэтому дидактическим играм отводится важнейшее место. Главным условием подбора дидактических игр является постепенное усложнение заданий, и повторение пройденного. Для лучшего усвоения материала, использование понятной наглядности.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ МЕТОДОВ И МЕТОДИК ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХОДЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Анализ методов и методик обследования произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

На основе анализа литературы были определены основные теоретические положения, требующие практического доказательства в ходе выполнения экспериментальной работы.

Цель эмпирического исследования состояла в выявлении уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для этого необходимо изучить следующие параметры:

- определить объем непосредственного запоминания словесного материала;
- изучить образную память;
- изучить произвольное запоминание;
- изучить зрительную память;
- оценить состояние слуховой памяти на слова, утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения, произвольного внимания;
- выявить преобладающий объем памяти при разных типах предъявления словесного материала.

Опытно-экспериментальное исследование реализовывалось в 3 этапа:

1 этап – диагностический – оценка уровня развития произвольной памяти воспитанников.

2 этап – формирующий – составление и реализация коррекционной

программы по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе использования дидактических игр.

3 этап – контрольно-обобщающий – анализ полученных результатов «до» и «после» применения коррекционной программы по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе использования дидактических игр; сопоставление анализа с целью.

Подбирая методики обследования произвольной памяти у старших дошкольников, мы исходили из нескольких положений. Эти методики должны быть доступны для детей указанного возраста. Они должны вызывать у них интерес, а самое главное – отобранные методики должны отражать уровень развития произвольной памяти детей этой группы.

Мы посчитали необходимым и достаточным условием использовать методики, которые представлены в Таблице 1. Полное описание методик можно посмотреть в Приложении 1. Диагностический инструментарий.

Таблица 1

Диагностический инструментарий

№ п/п	Название методики	Цель методики	Процедура выполнения
1	Методика «Изучение оперативной слуховой памяти» [12, с. 113]	Определение объема непосредственного запоминания словесного материала	Ребенку необходимо повторить слова, которые ему предъявили в медленном темпе, однократно и четко.
2	Методика «Запоминание картинок и предметов» [71, с. 37]	Изучение образной памяти	Ребенку необходимо посмотреть на 12 образов в течение 30 секунд, а затем назвать те, которые он запомнил.
3	Методика «Изучение произвольного о запоминания» [12, с. 112]	Изучение произвольного запоминания	1-й методический прием: Ребенку необходимо внимательно посмотреть на 16 картинок и постараться их запомнить, через некоторое время ему необходимо назвать те картинки, которые он запомнил. 2-й методический прием:

№ п/п	Название методики	Цель методики	Процедура выполнения
			Ребенку необходимо внимательно посмотреть на 10 картинок и постараться их запомнить, через некоторое время ему необходимо назвать те картинки, которые он запомнил.
4	Методика «Диагностика зрительной памяти» [71, с. 34]	Изучение зрительной памяти	Ребенку необходимо посмотреть на рисунок «А. Б. В. Г» поочередно и постараться запомнить его, затем по памяти нарисовать этот рисунок на чистом листе.
5	Методика «10 слов» [12, с. 141]	Оценка состояния слуховой памяти на слова, утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения, произвольного внимания	Ребенку необходимо прослушать 10 слов, а затем воспроизвести, те которые он запомнил. Процедура повторяется 6 раз, через час необходимо еще раз ее повторить эти слова.
6	Методика «Исследование преобладающего типа запоминания» [54, с. 21]	Выявить преобладающий объем памяти при разных типах предъявления словесного материала.	Ребенку необходимо выполнить три опыта: в первом опыте слова для запоминания предъявляются на слух; во втором – зрительно; в третьем опыте – комбинированно, который сочетает в себе слуховое и зрительное восприятие материала.

Во время проведения диагностики детей соблюдались следующие принципы:

- установить положительный контакт с ребенком до начала обследования;
- поддерживать интерес к заданиям, которые должен выполнить ребенок, на протяжении всей диагностики;
- строго выполнять различные виды помощи и обязательно фиксировать их в протоколе обследования;
- начинать выполнение каждого задания с простой (тренировочной) вариации, чтобы ребенок понял задание и получил удовлетворение от его успешного выполнения;

- при появлении признаков утомления переключиться на другой вид деятельности;

- порядок предъявления заданий должен быть индивидуализирован (легкие/трудные, вербальные/невербальные, учебные/игровые), а задания должны чередоваться с учетом основных видов аналитики (зрительной, слуховой, тактильной, кинестетической);

- при предъявлении многозвенных инструкций использовать грамматически несложные речевые конструкции и предъявлять задание не однократно на каждом этапе (инструкции разбиваются на отдельные смысловые звенья).

Отобранные методики характеризуются валидностью, простотой выполнения. Они необходимы и достаточны для получения объективных исходных данных об уровне развития произвольной памяти.

Каждая методика проводилась под наблюдением педагога в констатирующем эксперименте и в формирующем эксперименте. Перед началом проведения методик был проведен подробный инструктаж, произведена раздача стимульного материала, по ходу проведения эксперимента был осуществлен контроль, за тем, как выполнялась инструкция ребенком.

При помощи методик представленных в Таблице 1., нам удалось оценить актуальный уровень произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

2.2. Определение актуального уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в рамках констатирующего эксперимента

В предыдущей главе мы описали содержание произвольной памяти и рассмотрели её характеристики, а также проанализировали её важность для детей старших дошкольников с ЗПР. В настоящем разделе будет описана

опытно-экспериментальная работа по обследованию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста. Приступая к этой работе, мы определим ряд параметров, которые послужат нам в дальнейшем для проведения коррекционной работы по развитию произвольной памяти:

- 1) объем непосредственного запоминания словесного материала;
- 2) объем образной памяти;
- 3) объем произвольного запоминания;
- 4) объем зрительной памяти;
- 5) оценка состояния слуховой памяти на слова, утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения, произвольного внимания;
- 6) выявить преобладающий объем памяти при разных типах предъявления словесного материала.

Исследование было организовано и проведено на базе МАДОУ детский сад № 34 ОСП 3 города Ревды Свердловской области, проходило в течение одного месяца в первой половине дня в спокойной обстановке в кабинете специалиста. Контингент обследуемых в экспериментальной группе составил 5 дошкольников (2 мальчика и 3 девочки) 5-летнего возраста и в контрольной группе 5 дошкольников (2 мальчика и 3 девочки) 5-летнего возраста.

При анализе документации ППк детского сада, мы отметили для себя информацию о том, что у всех детей экспериментальной и контрольной группы в личном деле приложено заключение ТПМПК. Воспитанники занимаются по индивидуальному образовательному маршруту, который составлен с учетом рекомендаций ФАОП [58], а также индивидуальных особенностей каждого ребенка, так как эти дети посещают общеразвивающие группы. Этих детей сопровождают воспитатели, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. В заключение ТПМПК у каждого ребенка прописан диагноз ограниченные возможности здоровья и рекомендована программа: Адаптированная основная образовательная программа для детей с задержкой психического

развития.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством диагностических методик.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

- 1) подобрать методики для диагностики;
- 2) провести констатирующий этап исследования для выявления уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 3) провести анализ результатов констатирующего эксперимента, сделать выводы.

На основании результатов по экспериментальной и контрольной группе, которые представлены в Приложении 6. «Сводная таблица сравнительного анализа результатов обследования памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР», где мы использовали такие методики как: методика «Изучение оперативной слуховой памяти»; методика «Запоминание картинок и предметов» («Образная память»); методика «Изучение произвольного запоминания»; методика «Диагностика зрительной памяти»; методика «10 слов»; методика исследования преобладающего типа запоминания. В Наблюдения за детьми, из беседы с воспитателями и специалистами, которые работают с данными воспитанниками, а также из анализа документации ППк (психолого-педагогической характеристики, заключения и направления), мною была составлена психолого-педагогическая характеристика на одного из детей, которая представлена в Приложении 2. в полном объеме. Ниже можно познакомиться с краткой характеристикой актуального уровня развития контингента детей.

Краткая психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, которые участвовали в эксперименте.

1. Мирон С. 5 лет, продиагностирован в спокойной обстановке, во

время обследования чувствовал себя хорошо. Проявлял интерес к предлагаемым заданиям. Инструкцию понимал. Предлагаемые задания выполнял самостоятельно, темп деятельности быстрый, часто отвлекался во время обследования. Преобладает левая рука. У Мирона С. объем непосредственного запоминания словесного материала 3 слова. Объем образной памяти 5 объектов. Объем произвольного запоминания в первом методическом приеме 6 объектов, во втором методическом приеме 4 объекта. Низкий показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе. Оценка состояния слуховой памяти - 7 слов. У Мирона С. преобладающий объем памяти при разных типах предъявления словесного материала наблюдается комбинированный тип запоминания.

2. Арсений Ф., пятилетний ребенок, был диагностирован в спокойной обстановке. Во время обследования он чувствовал себя хорошо и проявлял интерес к предлагаемым заданиям. Арсений Ф. хорошо понимал инструкции и выполнял предлагаемые задания самостоятельно. Темп его деятельности можно охарактеризовать как средний, а его внимание было устойчивым. Он является правой рукой. Объем непосредственного запоминания словесного материала у Арсения Ф. составляет три слова, а объем образной памяти - три объекта. В первом методическом приеме Арсений Ф. запомнил четыре объекта, а во втором приеме - шесть объектов. Его показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе оказался низким. Оценка состояния его слуховой памяти равна пяти словам. У Арсения Ф. наблюдается комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

3. Марьяна Л. прошла диагностику в спокойной обстановке, ощущая себя хорошо во время обследования. Она проявляла интерес к предложенным заданиям и хорошо понимала инструкции. Марьяна Л. выполняла предложенные задания, иногда требуя помощи взрослого, и работала в медленном темпе. Внимание у нее не всегда было стабильным, а правая рука преобладала в ее деятельности. Объем непосредственного запоминания

словесного материала составлял 3 слова, а образной памяти - 4 объекта. В первом и втором методических приемах объем произвольного запоминания составлял 3 объекта. У Марьяны Л. также был низкий показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на пустом листе. Слуховая память оценивалась в 3 слова. Общий объем памяти в разных типах представления словесного материала у Марьяны Л. был наблюдаемым в комбинированном типе запоминания.

4. Яна Ш. пятилетняя девочка, которая была продиагностирована в спокойной обстановке. Во время процесса обследования Яна чувствовала себя хорошо и проявляла интерес к предлагаемым заданиям. Хотя она частично понимала инструкции, она выполняла предлагаемые задания, иногда нуждаясь в направляющей помощи взрослого. Ее темп работы был средним, а внимание не всегда было устойчивым. Преобладающая рука у нее - правая. Что касается памяти, Яна Ш. имела объем непосредственного запоминания словесного материала в размере трех слов. Она смогла запомнить два объекта в виде образов, а в первом и втором методических приемах запоминания она смогла запомнить по два объекта. У нее также был низкий показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе, а оценка состояния слуховой памяти составляла два слова. У Яны Ш. наблюдался комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

5. Диана Р. 5 лет была диагностирована в спокойной обстановке. Во время обследования она чувствовала себя хорошо и проявляла интерес к предлагаемым заданиям. Она понимала инструкции и выполняла предлагаемые задания, хотя иногда ей требовалась помощь взрослого. У нее наблюдался медленный темп деятельности, но ее внимание было устойчивым. Преобладает правая рука. У Дианы Р. объем непосредственного запоминания словесного материала составляет 4 слова, а объем образной памяти - 2 объекта. В первом методическом приеме она может запомнить 1 объект, а во втором - 4 объекта. Она имеет низкий показатель объема

зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе. В то же время, она может запомнить до 6 слов в состоянии слуховой памяти. У Дианы Р. наблюдается комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

6. Егор Д. прошел диагностику в спокойной обстановке. Во время тестирования он чувствовал себя хорошо и проявлял интерес к предлагаемым заданиям. Он хорошо понимал инструкции и выполнял задания самостоятельно, хотя его темп работы был медленным. Егор самостоятельно выполнял предлагаемые задания, а его внимание было устойчивым. Он предпочитал использовать правую руку. В отношении памяти, Егор Д. имел объем непосредственного запоминания словесного материала в размере 2 слов. Его образная память могла запомнить до 4 объектов. В первом методическом приеме, он смог запомнить до 5 объектов при произвольном запоминании, а во втором методическом приеме - 4 объекта. У него низкий показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе. В отношении слуховой памяти, он смог воспроизвести до 5 слов. При разных типах предъявления словесного материала, у него наблюдался преобладающий объем памяти в зрительном типе запоминания.

7. Матвей Ш., в возрасте 5 лет, был проанализирован в спокойной обстановке, где он чувствовал себя хорошо. Во время проведения обследования он проявлял интерес к предлагаемым заданиям, хотя не всегда полностью понимал предлагаемую инструкцию. Однако он успешно выполнял предложенные задания, хотя его темп выполнения был медленным, а его внимание не всегда было устойчивым. В процессе обследования стало ясно, что Матвей использовал преимущественно правую руку. Что касается его памяти, объем непосредственного запоминания словесного материала составляет 3 слова, а объем его образной памяти - 5 объектов. В первом методическом приеме он смог запомнить 5 объектов, а во втором методическом приеме - 4 объекта. Важно отметить, что у Матвея наблюдается низкий показатель объема зрительной памяти при

воспроизведении рисунка на чистом листе. Оценка его слуховой памяти составляет 5 слов. Особенно стоит отметить, что у Матвея Ш. преобладает зрительный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

8. Вера Ш. 5 лет, продиагностирована в спокойной обстановке, во время обследования чувствовала себя хорошо. Она проявляла интерес к предлагаемым заданиям и хорошо понимала инструкции. Вера Ш. успешно выполняла предложенные задачи самостоятельно, хотя её темп деятельности был средним, а внимание не всегда было устойчивым. Кроме того, у Веры Ш. преобладает праворукость. Относительно объема непосредственного запоминания слов, Вера Ш. способна запомнить до пяти слов. Объем ее образной памяти составляет до четырех объектов. Что касается объема произвольного запоминания методических приемов, то в первом приеме она способна запомнить три объекта, а во втором приеме - два объекта. Нужно отметить низкий показатель объема зрительной памяти при воссоздании рисунка на чистом листе. Оценка состояния слуховой памяти у Веры Ш. - четыре слова. Наконец, у нее преобладает слуховой тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

9. Алиса А. 5 лет, продиагностирована в спокойной обстановке, во время обследования чувствовала себя хорошо. Во время обследования Алиса А. проявляла интерес к предлагаемым ей заданиям. Она легко понимала инструкции и выполняла предложенные задания самостоятельно. Темп ее активности был средним, при этом ее внимание было стабильным. Однако, Алиса А. нередко произносила фразу «я не могу» во время процедур. Благодаря поддержке и позитивной мотивации, она продолжала выполнять задания. У Алисы А. объем непосредственного запоминания слов составлял 3 слова, а объем образной памяти - 6 объектов. В первом методическом приеме ее объем произвольного запоминания был 7 объектов, а во втором методическом приеме - 4 объекта. У нее низкий показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунков на чистом листе.

Слуховая память Алисы А. оценивалась в 7 слов. У Алисы А. преобладает комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

10. Варвара С. 5 лет, продиагностирована в спокойной обстановке, во время обследования чувствовала себя хорошо. Во время этого процесса она чувствовала себя хорошо и проявляла интерес к предлагаемым заданиям. Она хорошо понимала инструкции и выполняла задания самостоятельно. Темп ее деятельности был средним, а внимание - устойчивым. У Варвары С. преобладает правая рука. Что касается ее памяти, она запоминает непосредственно словесный материал на уровне 4 слов, а в образной памяти сохраняет информацию о 5 объектах. В ее произвольной памяти, использующейся в первом методическом приеме, она способна запомнить до 5 объектов, а во втором методическом приеме - 4 объекта. При воспроизведении рисунка на чистом листе у Варвары С. прослеживается средний показатель зрительной памяти. Что касается слуховой памяти, ее состояние оценивается на 9 слов. При предъявлении словесного материала, Варвара С. предпочитает использовать слуховой тип запоминания.

Выполняя задания по методике «Изучение оперативной слуховой памяти», детям необходимо было внимательно послушать и повторить слова. Детям были предложены десять слов для запоминания (дом, солнце, ворона, часы, карандаш, молоко, стол, снег, окно, книжка). Их предъявляли ребенку в медленном темпе, однократно и четко. В Приложении 5. Протокол к методике «Изучение оперативной слуховой памяти» представлены ответы детей. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Дианы Р. - средний уровень, у Мирона С., Арсения Ф., Марьяны Л., Яны Ш. - низкий уровень. В контрольной группе у Веры Ш., Варвары С. - средний уровень, у Егора Д., Матвея Ш., Алисы А. - низкий уровень.

Выполняя задания по методике «Запоминание картинок и предметов» («Образная память»), детям необходимо было посмотреть на 12 образов в течение 30 секунд, а затем назвать те, которые они запомнили. Ребенку

предлагали ряд картинок для запоминания (круг, часы, топор, куб, гриб, грузовик, ёлка, треугольник с кругом, пистолет, дом, кошка, бабочка). В Приложении 5. Протокол к методике «Запоминание картинок и предметов» («Образная память») представлены ответы детей. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Мирона С., Марьяны Л. - средний уровень, у Арсения Ф., Яны Ш., Дианы Р. - низкий уровень. В контрольной группе у Егора Д., Матвея Ш., Веры Ш., Алисы А., Варвары С. - средний уровень.

Выполняя задания по методике «Изучение произвольного запоминания», детям необходимо было посмотреть на 16 картинок и постараться их запомнить, через некоторое время им необходимо было назвать те картинки, которые они запомнили. В первом методическом приеме им были предложены такие картинки запоминания как: часы, лейка, муха, очки, дом, мяч, кран, утка, стол, арбуз, окно, лодка, зонт, чашка, санки, ведро. В Приложении 5. Протокол к методике «Изучение произвольного запоминания у дошкольников» представлены ответы детей первого методического приема. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Мирона С., Арсения Ф. - средний уровень, у Марьяны Л., Яны Ш., Дианы Р. - низкий уровень. В контрольной группе у Егора Д., Матвея Ш., Алисы А., Варвары С. - средний уровень, у Веры Ш. – низкий уровень.

В Приложении 5. Протокол к методике «Изучение произвольного запоминания у дошкольников» представлены ответы детей второго методического приема. Ребенку необходимо внимательно посмотреть на десять картинок (мяч, яблоко, гриб, морковка, бабочка, шапка, матрешка, цыплёнок, мак, грузовик) и запомнить их. Через некоторое время ему необходимо было назвать те картинки, которые он запомнил. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Мирона С., Арсения Ф. - средний уровень, у Марьяны Л., Яны Ш., Дианы Р. - низкий уровень. В контрольной группе у Егора Д., Матвея Ш., Алисы А., Варвары

С. - средний уровень, у Веры Ш. – низкий уровень.

Выполняя задания по методике «Диагностика зрительной памяти», детям необходимо было посмотреть на рисунок «А. Б. В. Г.» поочередно и постараться запомнить его, затем по памяти нарисовать этот рисунок на чистом листе. Данная методика вызвала трудности у большинства детей, им было сложно сконцентрироваться и нарисовать точно такой же узор, сохранив все его детали, а также пропорции. В Приложении 5. Протокол к методике «Диагностика зрительной памяти» представлены ответы детей. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Мирона С., Арсения Ф., Марьяны Л., Яны Ш., Дианы Р. - низкий уровень. В контрольной группе у Варвары С. - средний уровень, у Егора Д., Матвея Ш., Веры Ш., Алисы А. – низкий уровень.

Выполняя задания по методике «10 слов». Ребенку необходимо было прослушать десять слов, а затем воспроизвести, те которые он запомнил. Процедура повторялась шесть раз. Через час ребенку необходимо было повторить эти слова снова. В Приложении 5. Протокол к методике «10 слов» представлены ответы детей. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Мирона С., Арсения Ф., Дианы Р. - средний уровень, у Марьяны Л., Яны Ш. - низкий уровень. В контрольной группе у Варвары С. - высокий уровень, у Егора Д., Матвея Ш., Веры Ш., Алисы А. – средний уровень.

Выполняя задания по методике «Исследование преобладающего типа запоминания». В Приложении 5. Протокол к методике «Исследование преобладающего типа запоминания» представлены ответы детей. По результатам выполнения детьми задания в экспериментальной группе у Мирона С., Арсения Ф., Марьяны Л., Яны Ш., Дианы Р. преобладает комбинированный тип запоминания, дети запоминают больше образов и слов, когда они их видят, слышат и сами могут произнести. В контрольной группе у Егора Д., Матвея Ш. преобладает зрительный тип запоминания, эти дети воспроизводят лучше информацию, когда видят образ. У Веры Ш.,

Варвары С. преобладает слуховой тип запоминания, они легче воспринимают информацию на слух и в большем объеме могут ее воспроизвести. У Алисы А. преобладает комбинированный тип запоминания, она запоминает больше образов и слов, когда видит, слышит и сама может произнести их.

В Приложении 7. Уровень развития произвольной памяти представлены результаты по детям. По анализу таблицы в экспериментальной группе у Мирона С. - средний уровень произвольной памяти, у Арсения Ф., Марьяны Л., Яны Ш., Дианы Р. - низкий уровень произвольной памяти. В контрольной группе у Егора Д., Матвея Ш., Алисы А., Варвары С. – средний уровень произвольной памяти. У Веры Ш. - низкий уровень произвольной памяти.

Таким образом, по результатам полученных данных, которые представлены в Приложении 6. Сводная таблица результатов обследования памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР как в экспериментальной, так и в контрольной группе наблюдаются трудности в произвольном запоминании информации на слух, через образы, картинки. У детей преобладает свой тип запоминания, который будет учтен при разработке коррекционной работы с детьми из экспериментальной группы.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали следующие методики: методика «Изучение оперативной слуховой памяти»; методика «Запоминание картинок и предметов» («Образная память»); методика «Изучение произвольного запоминания»; методика «Диагностика зрительной памяти»; методика «10 слов»; методика «Исследования преобладающего типа запоминания».

Анализ результатов констатирующего эксперимента представлен на Рис. 1. В экспериментальной группе у одного ребенка средний уровень

развития произвольной памяти, у четырех детей низкий уровень развития произвольной памяти. В контрольной группе у четырех детей средний уровень развития произвольной памяти, у одного ребенка низкий уровень развития произвольной памяти.

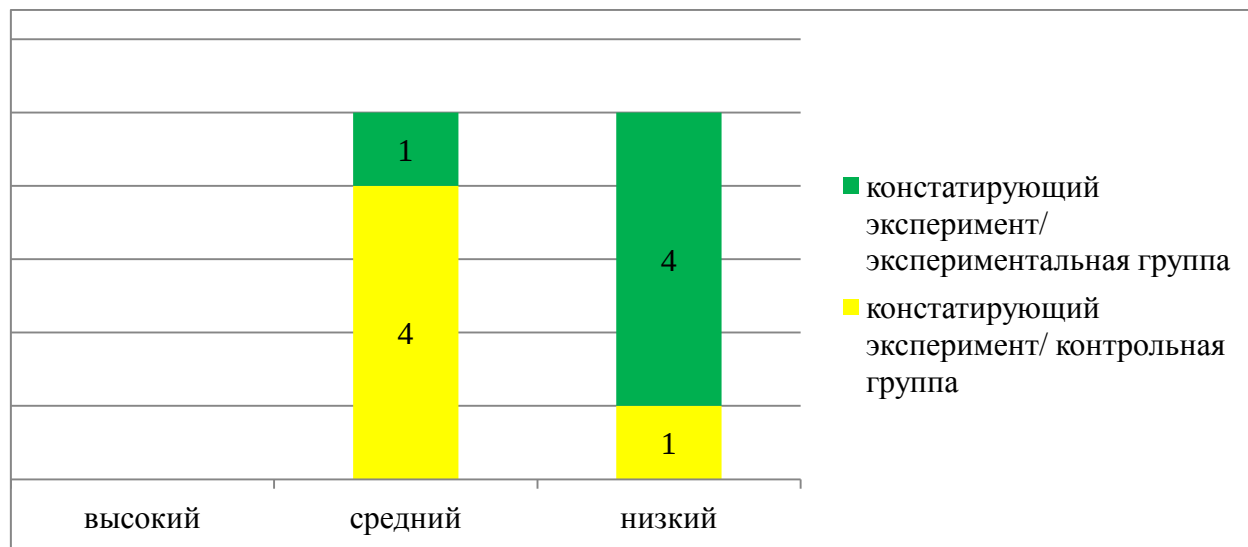


Рис. 1. Уровень развития произвольной памяти

По результатам проведенного обследования необходимо отметить следующие моменты: у детей в экспериментальной группе наблюдается потребность в коррекции зрительной, слуховой памяти. Также необходимо обратить внимание в коррекционной работе на овладение детьми приемами запоминания, что позволит обеспечить высокий показатель в росте объема информации, которая хранится как в кратковременной, так и в долговременной памяти.

Создавая ситуацию успеха у дошкольников в процессе коррекционной работы, можно способствовать формированию мотивации к произвольному запоминанию информации.

Результаты исследования показали, что дети дошкольного возраста с ЗПР имеют низкий уровень словесно-логической памяти. Они запоминают и воспроизводят информацию, не используя логические связи между объектами.

Необходимо сосредоточить внимание на вербализации зрительных образов. Обеспечить соответствующую роль в каждом процессе вербальной

памяти и вербального манипулирования.

Вследствие ограниченности объема кратковременной памяти и таких видов памяти, как оперативная слухоречевая, значительная часть материала, воспринимаемого дошкольниками в анализируемых категориях, утрачивается. Часть материала, воспринимаемого дошкольниками в анализируемых категориях, теряется. Поэтому возникает необходимость обучения детей дошкольного возраста приемам запоминания. Такие приемы увеличивают объем манипулируемой информации, кратковременную память и время нахождения информации в памяти. Освоение таких приемов поможет им лучше переводить информацию из кратковременной памяти в долговременную.

Необходимо развивать стимулы для произвольного запоминания и припоминания у детей дошкольного возраста с ЗПР. Необходимо развивать мотивацию произвольного запоминания и припоминания.

У детей выявлен низкий уровень развития словесно-логической памяти, в том числе ее форм. Эти дошкольники способны выявлять смысловые связи между объектами, представленными на картинках. Важно отметить, что эти связи не являются определяющими в запоминании или воспроизведении информации.

Логическая память должна рассматриваться, как основа для дальнейшей образовательной деятельности у дошкольников с ЗПР. Указанная память у дошкольников по результатам обследования сильно нарушена. В этом отношении требуется значительное коррекционное вмешательство. Необходимо, чтобы дети дошкольного возраста овладели приемами логического запоминания. Необходимо научить их применять эти приемы в игровой и учебной деятельности.

По результатам эксперимента наблюдается потребность в необходимости коррекционной работы с целью развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР произвольной памяти.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В главе описан диагностический инструментарий для обследования произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Диагностика направлена на определение объема непосредственного запоминания словесного материала; на изучение образной памяти; на изучение произвольного запоминания; на изучение зрительной памяти; на оценивание состояния слуховой памяти на слова, утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения, произвольного внимания; на выявление преобладающего объема памяти при разных типах предъявления материала. Опытное–экспериментальное исследование реализовывалось в 3 этапа: 1 этап – диагностический; 2 этап – формирующий; 3 этап – контрольно-обобщающий.

Таким образом, в результате проведенного опытно-экспериментального исследования были выявлены особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Диагностические методики, примененные на этапе исследования, позволили оценить уровень развития ряда компонентов памяти у детей, а также выявить основные трудности, с которыми они сталкиваются.

Результаты эксперимента показали, что дети с ЗПР имеют определенные особенности в развитии произвольной памяти. Некоторые из них испытывают затруднения с запоминанием словесного материала, другие проявляют слабость в образной памяти. Важно отметить, что уровень развития памяти у каждого ребенка индивидуален, и подход к коррекционной работе должен быть персонализированным.

Таким образом, проведенное исследование является важным шагом в понимании особенностей развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Полученные результаты открывают новые перспективы для коррекционной работы и развития памяти у этой категории детей.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Организация формирующего эксперимента

Коррекционная работа по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе включения дидактических игр реализовывалась со 2 октября 2023 года по 30 августа 2024 года.

Формирующий эксперимент проходил на базе МАДОУ детский сад № 34 ОСП 3 города Ревды Свердловской области, длился в течение года. Проводились индивидуальные, подгрупповые и фронтальные коррекционные занятия с детьми из экспериментальной группы, которые участвовали в эксперименте.

Цель формирующего эксперимента - развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе включения дидактических игр в коррекционный процесс.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Подобрать и систематизировать дидактические игры для развития видов произвольной памяти в соответствии с лексическими темами.
2. Подобрать наглядный материал для формирующего эксперимента.
3. Провести формирующий эксперимент, направленный на развитие видов произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
4. Провести контрольный эксперимент для выявления уровня произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
5. Выполнить сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Одна лексическая тема прорабатывается в течение одной недели.

Специалист в индивидуальной работе с ребенком включал дидактические игры из календарно-тематического планирования, которые способствовали коррекции произвольной памяти. В рамках взаимодействия специалиста и воспитателя в «Журнале взаимодействия» были прописаны рекомендации с учетом лексической темы, в которых указаны примерные дидактические игры, направленные на развитие зрительной, слуховой, словесно-логической произвольной памяти. Предложенные игры были включены воспитателем в непосредственно образовательную деятельность с детьми из экспериментальной группы. Дидактические игры подобраны так, чтобы можно было двигаться от простой игры к сложной. Стремиться к увеличению количества запоминаемых объектов, при этом уменьшая количества наглядного материала в игре.

Так как у детей в экспериментальной группе наблюдается потребность в коррекции зрительной, слуховой памяти, также выявлен низкий уровень развития словесно-логической памяти, в том числе ее форм, то дидактические игры были направлены на развитие этих видов памяти. В Таблице 2. Представлен фрагмент календарно-тематического планирования коррекционной работы с использованием дидактических игр, направленных на развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, с полным объемом дидактических игр можно ознакомиться в Приложении 3. Представленные игры, были включены в полном объеме в коррекционный процесс с детьми из экспериментальной группы.

Таблица 2

Фрагмент календарно-тематического планирования коррекционной работы с использованием дидактических игр, направленных на развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Лексическая тема	Дидактические игры. Цель. Оборудование. Ход игры
«Осень»	Д.и.: «Что не так?» Цель - развитие зрительной памяти.

Лексическая тема	Дидактические игры. Цель. Оборудование. Ход игры
«Осень»	Оборудование: картинки с изображением осени. Ход игры: взрослый предлагает ребенку посмотреть на осеннюю картинку, описывает, что на ней изображено, затем убирает и дает другую, ребенку необходимо определить, что не так. Д.и.: «Осень». Цель - развитие слуховой памяти. Оборудование: нет. Ход игры: взрослый проговаривает слова и показывает движение пальцев, ребенок сначала слушает и смотрит, затем, повторяет вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее самостоятельно пробует воспроизвести слова и движение пальцев. Ветер северный подул: «С-с-с-с», (<i>дует</i>) Все листочки с веток сдул. (<i>пошевелить пальчиками и подуть на них</i>) Полетели, закружились и на землю опустились (<i>помахать ручками в воздухе</i>) Дождик стал по ним стучать «Кап-кап-кап, кап-кап-кап!» (<i>постучать пальцами правой руки по ладошке левой руки</i>) Град по ним заколотил, (<i>щепотью правой руки постучать по левой ладошке</i>) Листья все насквозь пробил. (<i>постучать кулачком правой руки по левой ладошке</i>) Снег потом припорошил, (<i>плавные движения кистями рук вперед- назад</i>) Одеялом их накрыл. (<i>положить правую ладонь на левую</i>) Д.и.: «Что лишнее». Цель - развитие зрительной и словесно-логической памяти. Оборудование: картинки с признаками осени. Ход игры: взрослый с ребенком разбирают признаки осени, затем взрослый раскладывает картинки перед ребенком с признаками осени и других времен года и просит ребенка найти, что лишнее и объяснить, почему он так считает.
«Грибы»	Д.и.: «Чего не стало?». Цель - развитие зрительной памяти. Оборудование: муляжи грибов: боровик, подберезовик, груздь, мухомор, лукошко. Ход игры: взрослый показывает ребенку грибы, которые лежат в лукошке: <i>боровик, подберезовик, груздь, мухомор</i> - предлагает запомнить их. Ребенок закрывает глаза, взрослый прячет один из грибов, когда он открывает глаза, взрослый спрашивает: «Чего не стало?». Повторяют игру 2-3 раза. Д.и.: «Опята». Цель - развитие слуховой памяти.

Лексическая тема	Дидактические игры. Цель. Оборудование. Ход игры
«Грибы»	Оборудование: нет. Ход игры: взрослый проговаривает слова и показывает движение пальцев, ребенок сначала слушает и смотрит, затем, повторяет вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее самостоятельно пробует воспроизвести слова и движение пальцев. На пенке живет семья, <i>(одна рука сжата в кулак, прикрыта ладошкой другой руки)</i> Мама, папа, братья, я. <i>(ладошку снимают, пальчики поочередно разжимаются)</i> Дом у нас один, а крыша <i>(две руки вместе ладонями вверх)</i> Есть у каждого своя. <i>(«крыша» из ладошек)</i> Д.и.: «Подбери слова, которые относятся к грибу». Цель - развитие зрительной и словесно-логической памяти. Оборудование: муляжи грибов: боровик, подберезовик, мухомор, поганка. Ход игры: взрослый с ребенком рассматривают муляжи грибов: боровик, подберезовик, мухомор, затем взрослый задаёт вопрос: «Какой гриб лишний и почему?». Ребенок отвечает: мухомор, т.к. он несъедобный. Взрослый с ребенком рассматривают муляжи грибов: боровик, мухомор, поганка, затем взрослый задаёт вопрос: «Какой гриб лишний и почему?». Ребенок отвечает: боровик, т.к. он съедобный. Взрослый просит назвать, что можно сделать с этими грибами. Ребенок называет глаголы: сорвать, сварить, мариновать, жарить, съесть, посмотреть, сушить. Взрослый просит назвать слово, которое объединяет все эти слова: боровик, подберезовик, мухомор, поганка. Ребенок отвечает: это грибы.
«Деревья»	Д.и.: «С какой ветки детки». Цель - развитие зрительной памяти. Оборудование: карточки с изображением деревьев (берёза, елка, дуб, клён, осина). Карточки с изображением берёзового, елового, дубового, кленового, осинового листьев. Ход игры: взрослый показывает карточки с изображением деревьев. Он рассказывает об этих деревьях, называет их особенности, отличительные признаки. Затем взрослый рассказывает, какие у деревьев листья и показывает соответствующие карточки. Потом ребенок ещё раз повторяет названия деревьев. После чего карточки с деревьями убираются. Взрослый показывает карточку с изображением листа дерева, ребенок называет дерево. Д.и.: «Осенние листья». Цель - развитие произвольной зрительной памяти. Оборудование: карточка с изображением осеннего листа, таблица с изображением различных листьев.

Лексическая тема	Дидактические игры. Цель. Оборудование. Ход игры
«Деревья»	Ход игры: перед ребенком кладут карточку, на которой нарисован осенний лист. Ребенка просят внимательно рассмотреть этот лист и запомнить, какой он. Вместе со взрослым ребенок анализирует особенности контура листа, стебля, количества жилок. Далее эта карточка откладывается в сторону. Ребенку предъявляют таблицу, на которой изображены, пять разных осенних листьев, среди которых есть точно такой же, какой был предъявлен ребенку для запоминания. Ребенку нужно найти этот осенний лист. Д.и.: «Собираем листики». Цель - развитие слуховой памяти. Оборудование: нет. Ход игры: взрослый проговаривает слова и показывает движение пальцев, ребенок сначала слушает и смотрит, затем, повторяет вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее самостоятельно пробует воспроизвести. Раз, два, три, четыре, пять – <i>(Отгибать пальчики.)</i> Будем листья собирать. <i>(Кулачки сжимать и разжимать.)</i> Листья березы, листья рябины, <i>(Загибать пальчики.)</i> Листики тополя, листья осины. <i>(Загибать пальчики.)</i> Листики дуба мы соберем, <i>(Загибать пальчики.)</i> Маме осенний букет принесем. <i>(Изобразить фонарики.)</i> Д.и.: «Что перепутал художник». Цель - развитие зрительной и словесно-логической памяти. Оборудование: карточка с изображением боярышника, презентация для рассказа, карточки с изображениями того, что художник может перепутать. Ход игры: взрослый показывает изображение боярышника. Далее рассказывает об этом кустарнике. Затем показывает карточки с различными рисунками на данную тему. Ребенку нужно определить, что перепутал художник.

Исходя из того, что у детей дошкольного возраста преобладает произвольное запоминание, то основной акцент в коррекционной работе был сделан на материале, который вызывал удивление и интерес у ребенка. Данный материал для запоминания представлялся в виде соревновательных игр, проводившихся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Условия создавались таким образом, чтобы достижение цели стало эмоционально значимым для ребенка: при достижении цели он получал похвалу от взрослого либо его положительный результат вызывал удивление.

3.2. Коррекционная работа по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Коррекционная работа по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР реализовывалась с октября 2023 года по август 2024 года. В этот период времени был реализован материал из календарно-тематического планирования (Приложение 3.) по лексическим темам, было проведено 66 занятий. В Приложении 4. представлены некоторые конспекты занятий коррекционной работы по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В марте месяце с детьми из экспериментальной группы прошли занятия по таким лексическим темам как: «Весна». «О любимой маме». «Профессии». «Инструменты».

По лексической теме «Весна», с детьми была проведена предварительная работа по обогащению и актуализации словарного запаса по данной теме. В рамках этой темы были включены:

- слова-предметы: месяц, весна, март, апрель, май, оттепель, капель, начало, конец, проталины, лужи, ручьи, льдины, ледоход, скворечник, птицы (перелетные), гнезда, почки, листочки, трава, подснежники, пролески, поля, сады, огороды, грядки, клумбы, солнце, лучи, семена, рассада, сережки, сосульки, погода, гром, молния, гроза, солнце;

- слова-признаки: ранняя, поздняя, теплая, холодная, долгожданная, радостная, дождливая, звонкая, шумный, говорливый, быстрый, журчащий, веселый, волшебная, цветущая, поющая, голосистые, перелетные, краснощекие, проворные, березовый, нежные;

- слова-действия: наступила, пришла, трещит, ломается, крошится, грохочут, журчат, пробивается, набухают, лопаются, распускаются, расцветают, просыпаются, прилетают, щебечут, поют, кричат, выют гнезда, выводят птенцов, гремит, громыхает, сверкает, греет, припекает, светит, пригревает, темнеет, сеют, ласкает, зеленеет, цветет, радуется, бурлит.

В ходе индивидуальных, групповых и фронтальных занятий дети рассматривали альбомы, иллюстрации, картинки про весну. Дети посмотрели презентацию о весне. Отгадывали загадки, пословицы и поговорки про весну. Была проведена беседа о признаках весны. Играли в дидактические игры: «Признаки весны». «Весна». «Кораблик из фигур». Игры были направлены на коррекцию и развитие произвольной зрительной, произвольной слуховой и словесно-логической памяти.

В ходе игры «Признаки весны», дети рассматривали наборное полотно, на котором были выставлены опорные картинки: сосулька, лужа, соловей, проталинка, скворечник. Педагог просил детей внимательно на них посмотреть и запомнить, затем убирал карточки и предлагал по памяти повторить признаки весны, которые были изображены на полотне. По просьбе взрослого дети пробовали составлять небольшой рассказ с опорой на картинки.

В ходе игры «Весна», дети сначала слушали взрослого и внимательно наблюдали за его движениями пальцев, затем, пробовали повторять вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее пытались самостоятельно воспроизвести слова и движения пальцев.

«Кап-кап-кап», - капель звенит, (Стучим правым указательным пальцем по левой ладошке).

Словно с нами говорит. (Стучим левым указательным пальцем по правой ладошке).

Плачут от тепла сосульки (Руки поднимаем вверх, кисти рук опускаем вниз, пальцы разводим, трясем кистями).

И на крышах талый снег. (Соединяем руки над головой углом).

А у всех людей весной (Разводим руки в стороны).

Это вызывает смех! (Хлопаем в ладоши и улыбаемся).

В ходе игры «Кораблик из фигур», взрослый предлагал детям выбрать из предложенных образцов кораблик и выложить его из геометрических фигур по заданному образцу. Затем, взрослый, просил назвать, из каких

геометрических фигур сложен их кораблик, их количество. Далее дети пробовали по памяти воспроизвести кораблик из фигур.

В рамках лексической темы «О любимой маме» с детьми была проведена предварительная работа по обогащению и актуализации словарного запаса по лексической теме:

- слова-предметы: семья, родители, родственники, дети, работа, забота, мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь, сестра, брат, внук, внучка, утро, день, вечер, младенец, племянница, тетя, дядя, подарок, сюрприз, праздник, весна, март, цветы, мимоза, тюльпан;

- слова-признаки: родная, любимая, заботливая, взрослые, маленькие, большие, старшие, младшие, молодые, старые, ласковая, стройная, умная, красивая, внимательная, серьезная;

- слова-действия: жить, заботиться, расти, любить, уважать, стараться, помогать, готовить, стирать, убирать, гладить, читать, отдыхать, заниматься, завтракать, обедать, ужинать, жалеть, поздравить, дарить, мастерить, шить, вязать, вышивать.

В ходе индивидуальных, групповых и фронтальных занятий дети рассматривали альбомы, иллюстрации, картинки о любимой маме. В группе воспитатель показала презентацию: «О любимой маме». Педагоги загадывали детям загадки, знакомили их с пословицами и поговорками о любимой маме, беседовали о любимой маме. Играли в дидактические игры: «Подарок для мамы». «Мамин праздник». «Подарок для мамы». Игры были направлены на коррекцию и развитие произвольной зрительной, произвольной слуховой и словесно-логической памяти.

В ходе игры «Подарок для мамы», взрослый показывал предметные картинки детям, которые подарили маме (букет цветов, конфеты, шкатулка, открытка, книга, брошь). Затем педагог показал лист, на котором были изображены разные иллюстрации. Взрослый просил детей вспомнить и показать только те картинки, которые подарили маме. Далее он предлагал обвести эти картинки каждому ребенку. Педагог просил детей вспомнить и

назвать, что они подарили своей маме на международный женский день. Дети с удовольствием рассказали о том, что они сделали своими руками и подарили своей маме.

В ходе игры «Мамин праздник», дети сначала слушали взрослого и внимательно наблюдали за его движениями пальцев, затем, пробовали повторять вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее пытались самостоятельно воспроизвести слова и движения пальцев.

Первые подснежники (*Ладони сжать друг с другом и округлить – «Тюльпан»*).

Я в руках несу. (*Сжать ладони в кулачки, держать перед собой*).

Нежные цветочки

Маме подарю. (*Вытягиваем руки вперед, ладони вверх*).

Будь всегда красивой,

Нежной, как цветы. (*Обводим овал лица*).

Хорошо, что рядом

Есть со мною ты. (*Прижать ладони к груди*)

В ходе игры «Подарок для мамы», взрослый показал детям образцы подарков из блоков Дьенеша. Дети внимательно рассматривали, затем каждый из них выбрал понравившийся ему образец подарка. Дети выкладывали из блоков работы, у них получился цветок, торт, конфета. Дети называли, из каких блоков сложен их подарок (цвет, форма, размер), их количество, а затем взрослый попросил убрать образцы и попробовать по памяти воспроизвести подарок.

В рамках лексической темы «Профессии» с детьми была проведена предварительная работа по обогащению и актуализации словарного запаса по лексической теме:

- слова-предметы: врач, строитель, учитель, пожарник, фотограф, повар, парикмахер, милиционер, портной, сапожник, пекарь, писатель, летчик, водитель, библиотекарь, продавец, садовник, плотник, маляр, каменщик, электрик, крановщик, экскаваторщик, сварщик, стекольщик,

мастер, архитектор, тракторист, комбайнер, доярка, птичница, педиатр, стоматолог, окулист, хирург, невропатолог, медсестра;

- слова-признаки: добрый, внимательный, заботливый, умелый, ответственный, профессиональный, добросовестный, знающий, дисциплинированный;

- слова-действия: лечит, учит, воспитывает, тушит, фотографирует, варит, готовит, стрижет, укладывает, следит, шьет, чинит, кроит, печет, пишет, сочиняет, летает, водит, возит, выдает, принимает, продает, считает, ухаживает, выращивает, кладет, устанавливает, поднимает, управляет, красит, копает, строгают, стеклит, сваривает, сеют, сажают, копают.

В ходе индивидуальных, групповых и фронтальных занятий дети рассматривали альбомы, иллюстрации, картинки про профессии. Посмотрели презентацию: «Профессии». Взрослые загадывали детям загадки, читали пословицы и поговорки про профессии, беседовали с ними о профессиях. Играли в дидактические игры: «День и ночь». «Разные профессии». «Кому что надо для работы?» Игры были направлены на коррекцию и развитие произвольной зрительной, произвольной слуховой и словесно-логической памяти.

В ходе игры «День и ночь», взрослый озвучил правила игры. «День» - дети в течение 30 секунд должны запомнить ряд картинок (врач, учитель, парикмахер, художник, библиотекарь, продавец, повар, строитель, футболист, дворник). «Ночь» - дети закрывают глаза, взрослый переворачивает некоторые из этих картинок. Называет снова «день», дети открывают глаза и называют, что было изображено на картинках. Тот, кто первый отгадывал правильно, получал фишку. В конце игры определился победитель.

В ходе игры «Разные профессии», дети сначала слушали взрослого и внимательно наблюдали за его движениями пальцев, затем, пробовали повторять вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее пытались самостоятельно воспроизвести слова и движения пальцев.

Много есть профессий знатных, (*Соединять пальцы правой руки с большим*).

И полезных, и приятных. (*Соединять пальцы левой руки с большим*).

Повар, врач, маляр, учитель,

Продавец, шахтёр, строитель. (*Последовательно соединять пальцы обеих рук с большим*).

Сразу всех не называю, (*Сжимать и разжимать кулачки*).

Вам продолжить предлагаю. (*Вытянуть руки вперёд ладонями вверх*).

В ходе игры «Кому, что надо для работы?», взрослый показывал карточку и просил назвать, что необходимо человеку на работе этой профессии, дети по очереди предлагали свои варианты. Парикмахеру — ножницы, расческа, фен, бигуди. Врачу — лекарство, белый халат, градусник. Художнику — кисть, краски, альбом, лист. Учителю — книга, указка. Портному — шило, нитка, иглолка. Маляру — кисть, краска. Рыболову — удочка, леска, ведро. Детям понравилась эта игра, они стали предлагать свои варианты профессий друг другу и озвучивать, что нужно человеку этой профессии для работы.

В рамках лексической темы «Инструменты» с детьми была проведена предварительная работа по обогащению и актуализации словарного запаса по лексической теме:

- слова-предметы: топор, пила, молоток, гвозди, отвертка, рубанок, шуруп, клещ;
- слова-признаки: острый, длинный, короткий, деревянный;
- слова-действия: рубить, забивать, вкручивать, стучать, строгать, сверлить.

В ходе индивидуальных, групповых и фронтальных занятий дети рассматривали альбомы, иллюстрации, картинки про инструменты. Посмотрели презентацию: «Инструменты». Взрослые загадывали детям загадки, читали пословицы и поговорки про инструменты, беседовали с ними об инструментах. Играли в дидактические игры: «Запомни порядок». «Лучше

дела не найти». «Перепутались». Игры были направлены на коррекцию и развитие произвольной зрительной, произвольной слуховой и словесно-логической памяти.

В ходе игры «Запомни порядок», педагог предложил детям поиграть в парах. Один игрок выкладывал в ряд 5 фигурок – инструментов, другой запоминал, как расположены фигурки в этом ряду. Затем тот ребенок, который выкладывал в ряд фигурки, просил закрыть глаза другому ребенку и в этот момент менял местами две фигурки, проговаривая слова «Раз, два, три, четыре, пять глазки можно открывать». Если ребенок правильно определял подмену, то получал фишку, в конце игры определялся победитель.

В ходе игры «Лучше дела не найти», дети сначала слушали взрослого и внимательно наблюдали за его движениями пальцев, затем, пробовали повторять вместе со взрослым слова и движения пальцев, далее пытались самостоятельно воспроизвести слова и движения пальцев.

Для меня без молотка жизнь была бы несладка.

Без рубанка и пилы дни бы стали немилы.

Так и лезли бы с утра скука и зевота

Без клещей, без топора, без коловорота.

Хорошо, что в мастерской все, что надо, под рукой.

Строгай, теши - От всей души!

Сверли, колоти - Лучше дела не найти! *(на каждое слова попеременно меняем ладонь-кулак).*

В ходе игры «Перепутались», взрослый рассказывал детям историю и просил их внимательно послушать и постараться запомнить: «Папа положил в ящик: первым положил молоток, потом пилу, за ней топор, отвертку и гвозди. Ящик упал и инструменты рассыпались, затем взрослый просил вспомнить и назвать последовательность, что сначала и что потом положил папа в ящик.

В экспериментальной группе было отмечено, что дети охотно и с удовольствием играли в предложенные игры, настроение после занятия было

хорошим. Было отмечено, что некоторые дети пытались помогать тем, у кого не получалось самостоятельно справиться с предложенным заданием. Игры, в которых присутствовали картинки, фигурки, давались детям легче, чем без их сопровождения. У детей возникали сложности в ответах на вопросы, педагог иногда давал подсказки или направляющие вопросы, особенно было трудно детям, где нужно было размышлять и рассуждать. В частности у Яны Ш. часто не получалось самостоятельно выполнить задание и ей приходили на помощь дети, она принимала эту помощь, также педагог оказывал ей направляющую помощь. Мирон С. часто отвлекался во время игр, иногда это приводило к тому, что с первого раза он не понимал, что необходимо делать, приходилось концентрировать его внимание через приемы привлечения внимания. Диана Р. работала чуть медленнее остальных ребят, иногда необходима была направляющая помощь взрослого. Арсений Ф. и Марьяна Л. работали продуктивно.

Коррекционная работа носила регулярный и систематический характер. В ходе образовательной деятельности, через различные виды детской деятельности педагоги прорабатывали лексические темы, насыщая их дидактическими играми, направленными на коррекцию и развитие произвольной зрительной, произвольной слуховой и словесно-логической памяти. Игры носили доступный и содержательный характер. В самостоятельной деятельности дети иногда сами инициировали и проигрывали дидактические игры с другими детьми из их группы. Данный опыт детей способствовал тому, что их произвольная память развивалась продуктивнее.

3.3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента (контрольный срез)

В предыдущей главе описана коррекционная работа по развитию произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР из

экспериментальной группы, основанная на использовании дидактических игр в процессе занятий. После завершения коррекционной работы был проведен контрольный срез для оценки эффективности коррекционного процесса.

У Мирона С. отмечается интерес к предлагаемым заданиям. Инструкцию понимает. Предлагаемые задания выполняет самостоятельно, отвлекаться стал меньше. Объем непосредственного запоминания словесного материала стал 7 слов. Объем образной памяти 8 объектов. Объем произвольного запоминания в первом и во втором методическом приеме 8 объектов. Прослеживается средний показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе. Оценка состояния слуховой памяти - 8 слов. У Мирона С. преобладающий объем памяти при разных типах предъявления словесного материала - комбинированный тип запоминания.

Арсений Ф. хорошо понимает инструкции и выполняет предлагаемые задания самостоятельно. Внимание стало устойчивее. Объем непосредственного запоминания словесного материала у Арсения Ф. составляет шесть слов, а объем образной памяти - семь объектов. В первом методическом приеме Арсений Ф. запомнил семь объектов, а во втором приеме - восемь объектов. Его показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе стал выше. Оценка состояния его слуховой памяти равна восьми словам. У Арсения Ф. наблюдается комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

Марьяна Л. проявляет интерес к предложенным заданиям и хорошо понимает инструкции. Марьяна Л. выполняет предложенные задания, в помощи взрослого не нуждается. Внимание стало более устойчивым. Объем непосредственного запоминания словесного материала составляет 6 слов, а образной памяти — 8 объектов. В первом методическом приеме объем произвольного запоминания составил 7 объектов, а во втором – 6 объектов. У Марьяны Л. показатель объема зрительной памяти при воспроизведении

рисунка на пустом листе стал выше. Слуховая память оценивается в 6 слов. Общий объем памяти в разных типах представления словесного материала у Марьяны Л. наблюдается комбинированный тип запоминания.

Яна Ш. проявляет заинтересованность предлагаемым заданием. Хотя инструкцию не всегда понимает с первого раза, однако с направляющей помощи взрослого она выполняет предлагаемые задания. Внимание стало более устойчивым. Объем непосредственного запоминания словесного материала в размере пяти слов. Она может запомнить пять объектов в виде образов, а в первом и втором методических приемах запоминания она смогла запомнить по шесть объектов. У нее также стал выше показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе, а оценка состояния слуховой памяти составила пять слов. У Яны Ш. наблюдается комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

Диана Р. проявляет интерес к предлагаемым заданиям. Она понимает инструкции и выполняет предлагаемые задания с удовольствием. Внимание стало устойчивее. Объем непосредственного запоминания словесного материала составляет 8 слов, объем образной памяти - 8 объектов. В первом методическом приеме она смогла запомнить 6 объектов, а во втором - 8 объектов. У нее наблюдается высокий показатель объема зрительной памяти при воспроизведении рисунка на чистом листе. В то же время, она может запомнить до 8 слов. У Дианы Р. прослеживается комбинированный тип запоминания при разных типах предъявления словесного материала.

Анализ критериев контрольного эксперимента показывает положительную динамику в уровнях развития изучаемых показателей памяти у детей из экспериментальной группы до и после реализации формирующего эксперимента, а также сравнительный анализ между экспериментальной и контрольной группой. Наглядно это можно увидеть, посмотрев Приложение 5. Сводные таблицы протоколов к методикам констатирующего и контрольного эксперимента по результатам обследования памяти у детей

старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

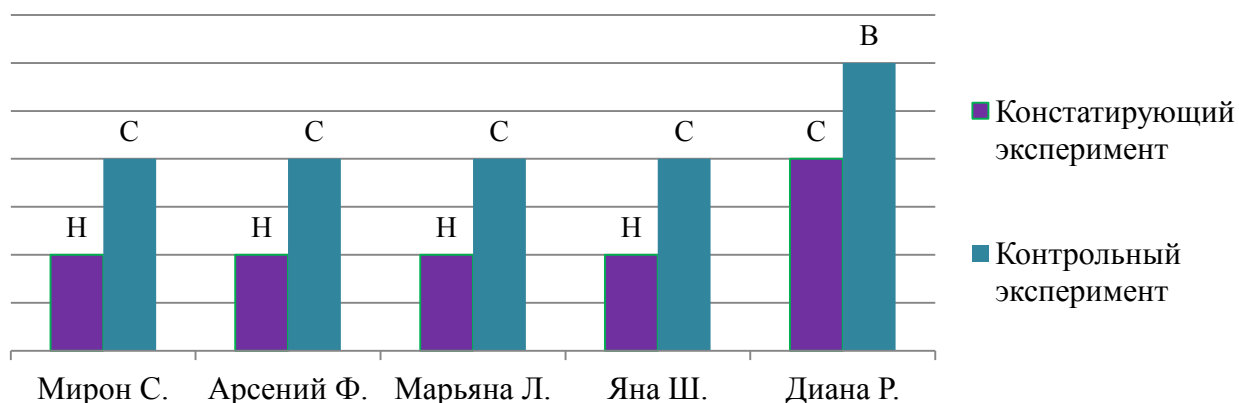


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов выполнения задания по протоколу к методике «Изучение оперативной слуховой памяти»

На Рис. 2. можно наглядно увидеть то, что прослеживается положительная динамика непосредственного запоминания словесного материала у всех детей из экспериментальной группы. Так у Мирона С., Арсения Ф., Марьяны Л., Яны Ш. объем слуховой оперативной памяти ранее составлял 3 слова, у Дианы Р. – 4 слова, а сейчас у Яны Ш. – 5 слов, у Арсения Ф. и Марьяны Л. – 6 слов, у Мирона С. – 7 слов, у Дианы Р. – 8 слов. Количество правильно воспроизведенных слов в контрольном эксперименте стало выше.

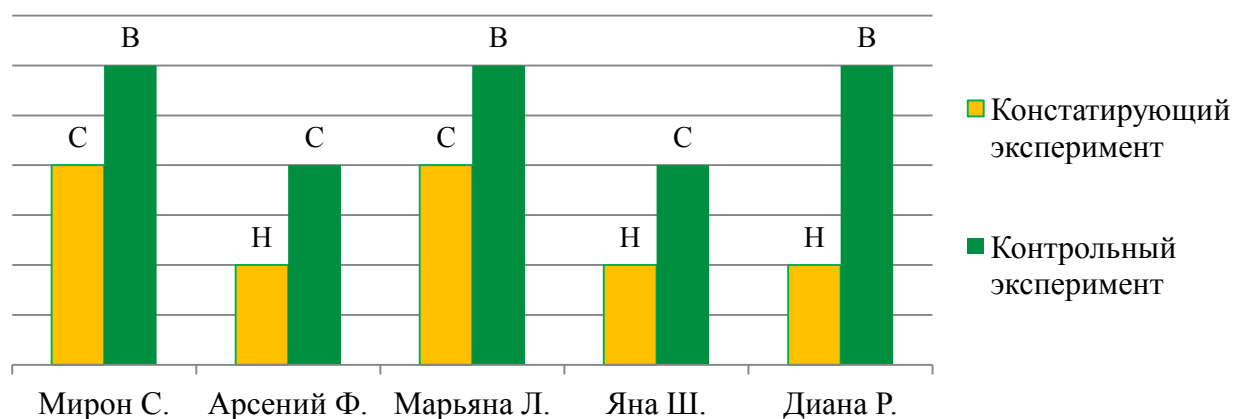


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов выполнения задания по протоколу к методике «Запоминание картинок и предметов»

На Рис. 3. отмечается положительная динамика образной памяти у всех детей из экспериментальной группы. На этапе констатирующего эксперимента у Яны Ш. и Дианы Р. было воспроизведено 2 образа, у Арсения

Ф. – 3 образа, у Марьяны Л. – 4 образа, у Мирона С. – 5 образов. На этапе контрольного эксперимента у всех детей показатель стал выше. У Яны Ш. – 5 образов, у Арсения Ф. – 7 образов, у Мирона С., Марьяны Л. и Дианы Р. – 8 образов.

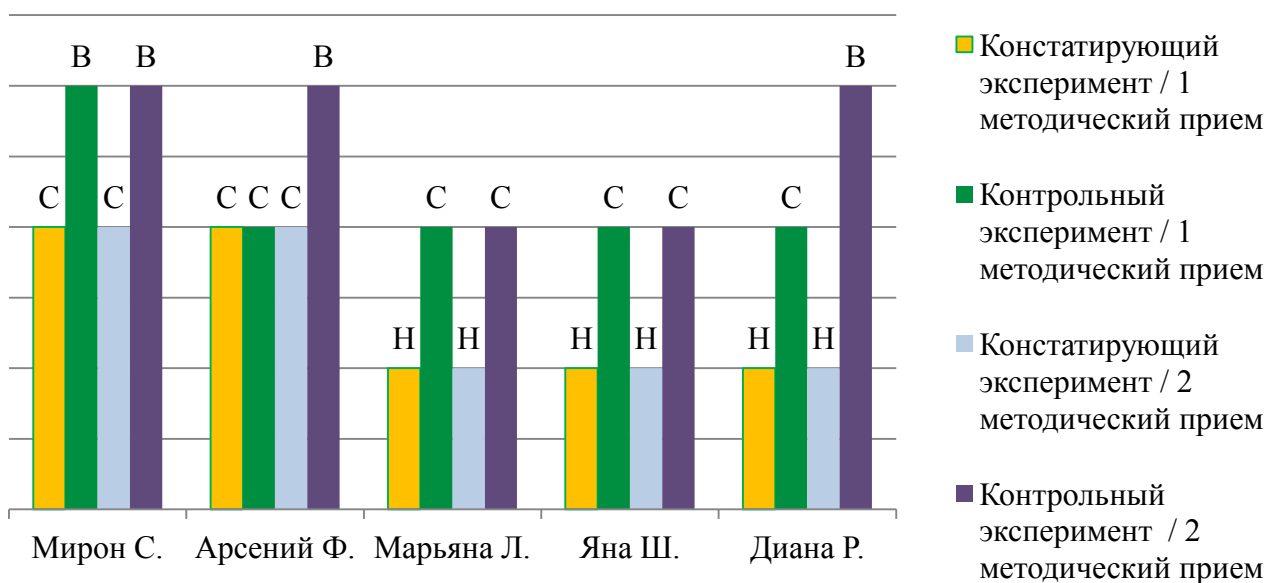


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов выполнения задания по протоколу к методике «Изучение произвольного запоминания у дошкольников»

На Рис. 4. прослеживается положительная динамика произвольного запоминания у всех детей из экспериментальной группы. В рамках 1 методического приема объем произвольного запоминания у Яны Ш. и Дианы Р. был – 2 объекта, у Марьяны Л. – 3 объекта, у Арсения Ф. – 4 объекта, у Мирона С. – 5 объектов. На этапе завершения коррекционного процесса объем произвольного запоминания вырос у Яны Ш. и Дианы Р. стал 6 объектов, у Арсения Ф. и Марьяны Л. стал 7 объектов, а у Мирона С. 8 объектов. В рамках 2 методического приема объем произвольного запоминания у Дианы Р. был – 1 объект, у Яны Ш. – 2 объекта, у Марьяны Л. – 3 объекта, у Мирона С. – 4 объекта, у Арсения Ф. – 6 объектов. На этапе завершения коррекционного процесса объем произвольного запоминания вырос у Марьяны Л. и Яны Ш. стал 6 объектов, у Мирона С., Арсения Ф. и Дианы Р. стал 8 объектов.

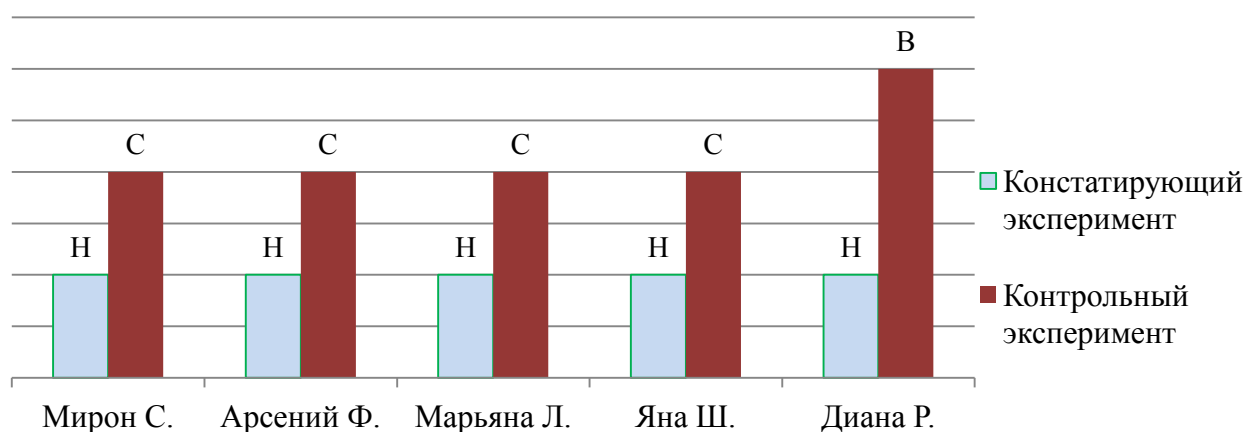


Рис. 5. Сравнительный анализ результатов выполнения задания по протоколу к методике «Диагностика зрительной памяти»

На рис. 5. прослеживается положительная динамика зрительной памяти у всех детей из экспериментальной группы. На этапе констатирующего эксперимента у всех детей из экспериментальной группы наблюдались трудности в выполнении данного задания, это проявилось в том, что дети не смогли точно воспроизвести узор, так как у них наблюдались трудности в запоминании, мелкой моторике и ориентации на листе бумаги. На этапе контрольного эксперимента у детей результат стал лучше, хотя и прослеживались трудности в мелкой моторике, ориентации на листе бумаге. Средний показатель получился у Мирона С., Арсения Ф., Марьяны Л. и Яны Ш. Высокий результат был отмечен у Дианы Р.

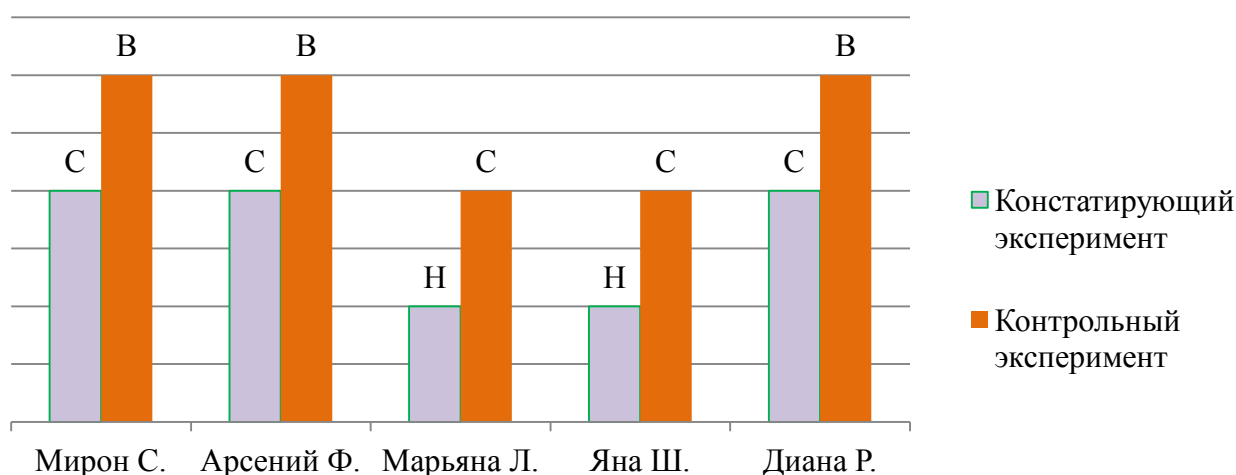


Рис. 6. Сравнительный анализ результатов выполнения задания по протоколу к методике «10 слов»

На рис. 6. прослеживается положительная динамика слуховой памяти, утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения, произвольного внимания у всех детей из экспериментальной группы. В начале у Яны Ш. было воспроизведено только 2 слова спустя час после повторения слов педагогом, у Марьяны Л. - 3 слова, у Арсения Ф. – 5 слов, у Дианы Р. – 6 слов, у Мирона С. – 7 слов. На этапе завершения коррекционного процесса объем слухового запоминания стал выше, у Яны Ш. стало 5 слов, у Марьяны Л. стало 6 слов, у Мирона С., Арсения Ф. и Дианы Р. стало 8 слов.

Сравнительный анализ результатов выполнения задания по методике «Исследование преобладающего типа запоминания» показал, что вначале констатирующего и на этапе контрольного эксперимента у всех детей экспериментальной группы прослеживался комбинированный тип запоминания, однако хочется отметить, что объем запоминания стал выше. Дети лучше запоминают предметы, если их одновременно воспроизводят на слух и показывают их образ.

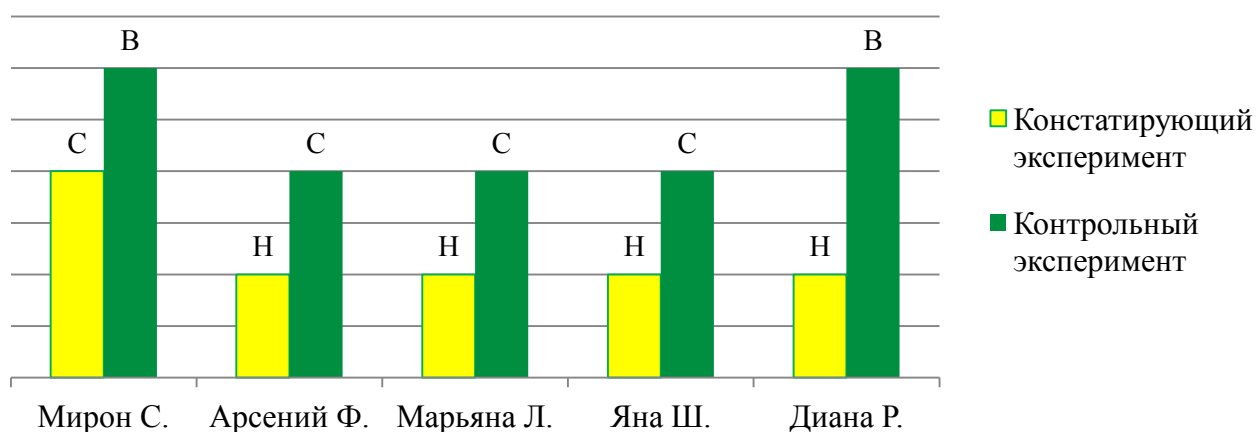


Рис. 7. Сравнительный анализ результатов уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, в рамках констатирующего и контрольного эксперимента

На рис. 7. прослеживается положительная динамика произвольной памяти у всех детей из экспериментальной группы. Если на этапе констатирующего эксперимента у Арсения Ф., Марьяны Л., Яны Ш. и Дианы Р. прослеживался низкий показатель, а у Мирона С. средний, то на

контрольном этапе у Арсения Ф., Марьяны Л. и Яны Ш. наблюдался средний показатель, а у Мирона С. и Дианы Р. высокий. Заметно повысился показатель работоспособности детей, они стали внимательнее и спокойнее при выполнении заданий.

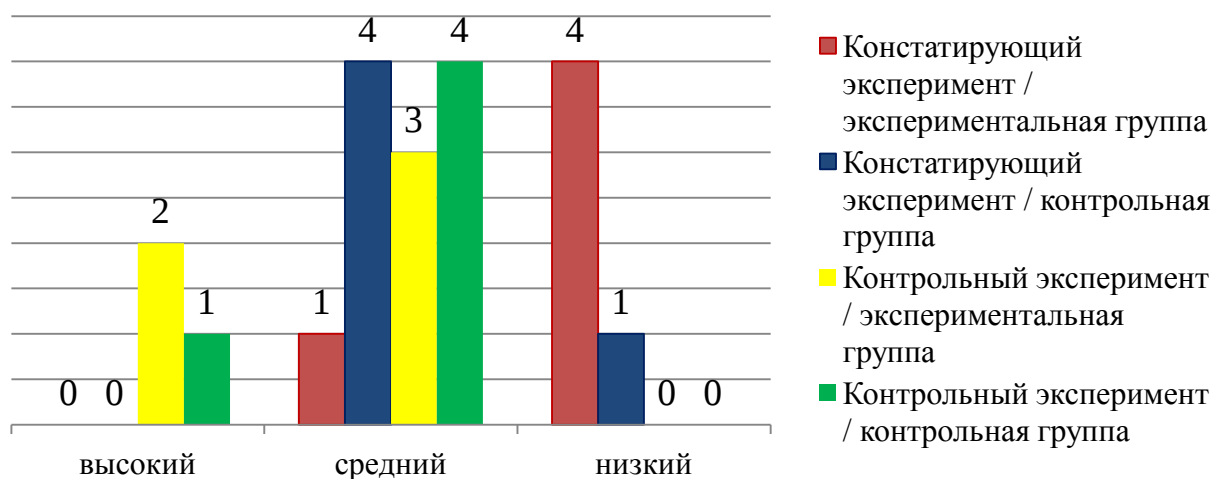


Рис. 8. Сравнительный анализ результатов уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в экспериментальной и контрольной группе, в рамках констатирующего и контрольного эксперимента

На рис. 8. можно отследить положительную динамику произвольной памяти у детей из экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой. В экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента у одного ребенка наблюдался средний уровень развития произвольной памяти, у четырех детей низкий уровень развития произвольной памяти. В контрольной группе у четырех детей прослеживался средний уровень развития произвольной. Однако на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе у двух детей отмечается высокий уровень развития произвольной памяти, у трех детей средний уровень развития произвольной памяти. В контрольной группе у одного ребенка высокий уровень, у четырех детей средний уровень развития произвольной памяти. Сопоставив показатели развития произвольной памяти у дошкольников, полученных в ходе констатирующего эксперимента и контрольного среза между экспериментальной и контрольной группой можно

отметить, что в экспериментальной группе показатель выше в сравнении с контрольной группой.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что разработанные дидактические игры, которые были включены в коррекционный процесс с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, прошли успешную апробацию. Систематическая и целенаправленная коррекционная работа по развитию произвольной памяти посредством дидактической игры позволила повысить уровень произвольной памяти у детей с ЗПР.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В главе представлен формирующий эксперимент, который проходил на базе МАДОУ детский сад № 34 ОСП 3 города Ревды Свердловской области и длился в течение года. В рамках эксперимента коррекционные занятия проводились индивидуально, в подгруппах и фронтально, в констатирующем эксперименте участвовали пять детей из экспериментальной группы. Представлен фрагмент КТП коррекционной работы. В нем описаны дидактические игры, направленные на развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Указанные игры были интегрированы в занятия с детьми из экспериментальной группы.

Глава включает анализ коррекционной работы, сосредоточенной на развитии произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР через включения дидактических игр. Подробно описаны занятия по лексическим темам «Весна»; «О любимой маме»; «Профессии»; «Инструменты», которые были реализованы в экспериментальной группе. В завершение описан результат работы в экспериментальной группе, отмечены положительные моменты, которые позволили сделать коррекционную работу результативнее.

В заключение приведены результаты работы экспериментальной группы, акцентируя внимание на положительных аспектах, которые

способствовали повышению эффективности коррекционной деятельности. В главе представлен сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Подробно описаны результаты, достигнутые детьми в экспериментальной группе по каждой методике на этих этапах. Проведен сравнительный анализ между экспериментальной группой, в которой осуществлялась коррекционная работа, и контрольной группой. Отмечена положительная динамика и высокая результативность в развитии произвольной памяти у детей, участвовавших в эксперименте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа психолого-педагогической литературы по данной теме следует отметить, что память представляет собой процесс, позволяющий повторное воспроизведение усвоенного на основе сохранения ранее приобретенного опыта. Она является когнитивным процессом, который лежит в основе развития навыков, умений и знаний, а также процесса обучения в целом. Этот механизм обеспечивает целостность и индивидуальность психики, связывая прошлое человека с его настоящим и будущим. Память проявляется на каждом уровне и в каждом аспекте деятельности. К концу дошкольного возраста память становится произвольной, характеризуя деятельность мнемического типа, специально направленной на запоминание определенного материала.

У детей с ЗПР наблюдаются значительные различия между нарушенными и сохраненными аспектами психической деятельности. Заметна ярко выраженная неравномерность в развитии различных аспектов психической деятельности. У них заметно снижена активность во всех типах деятельности, особенно в спонтанных проявлениях. Сложные задания, требующие анализа причинно-следственных связей и работу с материалом, отсутствующим в повседневном опыте детей, вызывают наибольшие трудности. У детей этой категории есть значительные потенциальные возможности для развития произвольной памяти, и они обучаемы. При поддержке взрослого они выполняют задания более эффективно, чем самостоятельно.

Особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Дидактическая игра является мотивацией и мощным стимулом в обучении детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В процессе игры задействуются все психические процессы, в том числе и память. Главным условием подбора

дидактических игр является постепенное усложнение заданий, и повторение пройденного. Для лучшего усвоения материала, использование понятной наглядности.

Констатирующий эксперимент, проведенный на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей № 34 города Ревды Свердловской области, показал, что произвольная память у старших дошкольников с ЗПР снижена. Дети с ЗПР демонстрируют пониженную точность и объем произвольного запоминания, а также разнообразные нарушения памяти. Наблюдается низкий уровень произвольной регуляции запоминания. Время, необходимое дошкольникам для выполнения заданий, значительно больше по сравнению с детьми, чей уровень развития соответствует норме. Также были выявлены отклонения в слуховой и зрительной памяти, при этом нарушения зрительной памяти менее выражены по сравнению с другими ее формами.

Недостаточно развитые вышеуказанные виды памяти затрудняют процесс обучения, что особенно заметно у детей с ЗПР, у которых наблюдается отставание в усвоении школьной программы. Развитие произвольного поведения у дошкольников происходит преимущественно в процессе игровой деятельности, которая является ведущей в этот период жизни.

Для развития произвольной слуховой и зрительной памяти рекомендуется использовать дидактические игры, которые способствуют упорядочиванию поведения детей. В ходе игры дошкольники усваивают правила, что делает их поведение более осознанным и целенаправленным. Дидактические игры также способствуют развитию самоконтроля, что, в свою очередь, значительно повышает запоминаемость изучаемого материала.

Организация дидактических игр для дошкольников с ЗПР, направленных на развитие слуховой и зрительной памяти, требует учета

специфических особенностей этих детей.

В рамках данного исследования была разработана программа коррекционной работы, направленная на развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР через использование дидактических игр. Также проведена апробация данной программы в ходе формирующего эксперимента.

Сформулирован набор рекомендаций для создания условий, способствующих успешному проведению дидактических игр. Необходимо многократно повторять инструкции и применять приемы мнемотехники; следует увеличивать количество деталей объектов, подлежащих запоминанию, и усложнять содержание материала, что предполагает повышение сложности дидактических игр; процесс запоминания следует начинать с организованного восприятия, которое должно сосредотачиваться на выделении свойств объектов, таких как величина, форма и цвет.

По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что произвольная память детей старшего дошкольного возраста с ЗПР развивается эффективнее при соблюдении ряда условий. Это качественная диагностическая оценка состояния уровня развития произвольной памяти у детей данной категории и прогнозирования на этой основе процесса развития. Систематическая и целенаправленная коррекционная работа по развитию произвольной памяти посредством дидактической игры. Выстраивание неформального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, анализ результатов нашего исследования подтверждает эффективность внедрения разработанной программы, основанной на использовании дидактической игры, для улучшения уровня произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Следовательно, цель исследования была достигнута, задачи успешно решены, а выдвинутая рабочая гипотеза получила подтверждение.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонов А. Ю., Волчек Е. Е. Психология мнемических явлений: Учебное пособие. Самара, 2005 Изд-во «Универс-групп», 2005. - 120 с.
2. Акимова М. К. Психодиагностика: учеб. пособ. М.: Юрайт, 2016. - 304 с.
3. Баданина Л. П. Основы общей психологии: учебное пособие / Л. П. Баданина. - 3-е изд., стер. - Москва: ФЛИНТА, 2017. - 448 с.
4. Белопольская Н. Л. Детская патопсихология. М.: Центр, 2011. - 351 с.
5. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Кн. Для воспитателя дет. Сада. - 2-е изд., дораб. - М: Просвещение, 1991. - 160 с.
6. Бордовская Н. В. Психология и педагогика: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2013. - 300 с.
7. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. - М.: Гном-Пресс, 2002. - 64 с.
8. Веракса Н. Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. - Москва: Мозаика-Синтез, 2012. - 336 с.
9. Власова Т. А., Лубовский В. И., Цыпина Н. А. Дети с задержкой психического развития. М.: ГНОМ, 2007. - 188 с.
10. Власова Т. А., Певзнер М. С. Дети с временными задержками развития: хрестоматия. М.: Педагогика, 2000. - 264 с.
11. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте: хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.: Наука, 2008. - 340 с.
12. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2012. - 694 с.

13. Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР //Дефектология. - 1986. - № 5.
14. Деревянкина Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. - 77 с.
15. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во ЧеРо, 2000. - 379 с.
16. Житникова Л. М. Учителю детей запоминать. Пособие для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1985. - 87 с.
17. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. - СПб.: Речь, 2003. - 432 с.
18. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность: хрестоматия по общей психологии. М.: Директ-Медиа, 2011. - 717 с.
19. Зинченко П. И., Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с.
20. Истомина З. М. Развитие памяти. М., 1978. - 271 с.
21. Истомина З. М. Зависимость запоминания от характера деятельности. М., 1981. С. 62-86.
22. Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития. Екатеринбург, 1995. - 155 с.
23. Козубовский В. М. Общая психология: конспект лекций. М. Тавка, 2001. - 96 с.
24. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы. Минск: Амал-фея, 2008. - 376 с.
25. Козьяков Р. В. Методы и методики диагностики памяти: учебно-методическое пособие. Учебно-методическое пособие. – М: Директ-Медиа, 2013. - 120 с.
26. Коломин Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей

шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 2011. - 190 с.

27. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. Акад. Образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.

28. Куликова М. А. Методика проведения психологического обследования детей с задержкой психического развития к школьному обучению [Электронный ресурс] // nsportal.ru: социальная сеть работников образования. 2012 URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskienauki/library/2012/03/11/metodikaprovedeniya-psikhologicheskogo-obsledovaniya> (дата обращения: 03.06.2018)

29. Лапшин В. А., Пузанов Б. Н. Основы дефектологии: учеб. пособ. для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1991. - 143 с.

30. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. М.: Академия, 2000. - 128 с.

31. Леонтьев А. Н. Проблемы в развитии психики. М.: МГУ, 1981. - 584 с.

32. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. - СПб.: Питер, 2006. - 320 с.

33. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития. М.: Педагогика, 1990. - 226 с.

34. Лурия А. Р. Внимание и память. М.: МГУ, 1975. - 302 с.

35. Люблинская А. А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. - 415 с.

36. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для ВУЗов. СПб: Питер, 2016. - 583 с.

37. Мандель Б. Р. Возрастная психология: учеб. пособ. М.: Инфра-М, 2016. - 352 с.

38. Мандель Б. Р. Психология развития (детство, юность, молодость): история и проблематика: учебное пособие: [12+] / Б. Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. - 407 с.

39. Марковская И. Ф. Задержка психического развития: клинико-нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. - Москва: Издательство научного объединения «Компенс-центр», 1993. - 198 с.
40. Марцинковская Т. Д. Общая психология: учеб. пособ. М.: Академия, 2014. - 384 с.
41. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. М.: Классикс Стиль, 2013. - 320 с.
42. Матюгин И. Ю. Школа эйдики: Развитие памяти, образного мышления, воображения. М.: Эйдос, 1995. - 210 с.
43. Матяш Н. В. Возрастная психология: учебное пособие: [16+] / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. - 268 с.
44. Мацевич С. В. Дидактическая игра как средство развития произвольной образной памяти детей дошкольного возраста / С. В. Мацевич. – Текст: непосредственный // В сборнике: Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. Материалы III Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор А. А. Долгова. - 2017. - №1. - с. 66-68.
45. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. М.: АСТ-Москва, 2008. - 672 с.
46. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 656 с.
47. Настольная книга педагога-дефектолога Т. Б. Епифанцева и др. Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 459 с.
48. Немов Р. С. Общая психология: Учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. - М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 400 с.
49. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебное пособие. М.: «ФЛИНТА», 2010. - 376 с.
50. Никишина В. Б.: «Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития»: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС; Москва;

2003. - 80 с.

51. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 480 с.

52. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

53. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Э. Штейнмец. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 288 с.

54. Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. (сост.) Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 127 с.

55. Петровский А. В. Общая психология. М.: Просвещение, 2010. - 470 с.

56. Подольская О. А. Основы коррекционной педагогики и психологии: учебное пособие / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. - 169 с.

57. Подольская О. А. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. - 202 с.

58. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. N 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». 506 с.

59. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей). В. В. Ковалев. - М.: Медицина, 1979. - 608 с.

60. Пускаева Т. Д. Возрастные особенности структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития: на материале решения классификационных задач: диссертация ... кандидата психологических наук: Москва, 1983. - 182 с.
61. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2013. - 720 с.
62. Самохвалова В. И. Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала. М.: Просвещение, 2008. - 360 с.
63. Свенцицкий А. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2016. – 512 с.
64. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
65. Сеченов И. М. Избранные произведения. М.: АН СССР, 1952. - 774 с.
66. Славина Л. С. Трудные дети: избранные психологические труды / Л. С. Славина; под ред. В. Э. Чудновского. - М.: Изд-во Московского пси-холого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. - 496 с.
67. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. - Мн.: Нар. асвета, 1989. - 64 с.
68. Смирнов А. А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. М.: Просвещение, 1999. - 221 с.
69. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2012. - 363 с.
70. Субботна Т. В. Наглядно-действенное мышление : выпуск. квалиф. раб. / Т. В. Субботиной. - М., 2016.
71. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия науки, 1996. - 192 с.
72. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
73. Урунтаева Г. А. Психология дошкольника: хрестоматия /

Г. А. Урунтаева. - М.: Академия, 2007. - 384 с.

74. Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста: учеб. пособ. М.: Академия, 2014. - 272 с.

75. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 1976. - 96 с.

76. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: Нейропсихологический анализ [Текст]: диссертация доктора психол. наук. - М., 2003.

77. Хухлаева О. В. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособ. М.: Юрайт, 2014. - 367 с.

78. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М.: АРКТИ, 2009. - 224 с.

79. Шипицына Л. М. Специальная психология: учеб. пособ. СПб.: Речь, 2013. - 256 с.

80. Ширинкина Л. В. Развитие памяти детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр / Л. В. Ширинкина, Л. В. Черемошкина. - Текст: непосредственный // В сборнике: Векторы образования: от традиций к инновациям. Материалы III всероссийской научно-практической конференции. - 2018. - №1. - с. 219-221.

81. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. - 212 с.