

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра специальной психологии

Андреева Арина Витальевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

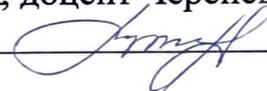
**Программа психолого-педагогической коррекции зрительной памяти
детей младшего школьного возраста с задержкой психического
развития**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа Психолого-педагогическая коррекция
нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд.пед.наук, доцент Черенева Е.А.

04.12.2023



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд.психол.наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

04.12.23



(дата, подпись)

Научный руководитель
канд.психол.наук, доцент Иванова Н.Г.

04.12.2023



(дата, подпись)

Обучающийся

Андреева А.В.

04.12.2023



(дата, подпись)

Красноярск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1. Проблема изучения памяти в трудах отечественных и зарубежных ученых.....	8
1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	15
1.3. Современное состояние изучения проблемы зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	21
Выводы по первой главе	29
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	33
2.1. Организация, методы и методики исследования	33
2.2. Констатирующий эксперимент и его анализ	35
Выводы по второй главе	41
ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	44
3.1. Научно-методологические подходы к развитию зрительной памяти	44
3.2. Содержание психологической программы коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	47
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	57
Выводы по третьей главе	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
БИБЛИОГРАФИЯ.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Память – это один из наиболее важных психических процессов, благодаря которому человек способен накапливать, сохранять и воспроизводить информацию. Память обуславливает и влияет на такие психические функции, как мышление, речь, внимание, воображение и восприятие. Процесс памяти помогает сохранить единство и целостность личности. Полноценное функционирование личности и общества сложно представить без памяти. По этой причине процессу развития памяти стоит уделять особое значение, а также своевременно, систематически и качественно осуществлять психолого-педагогическую коррекцию. Наиболее благоприятным периодом для развития и коррекции является дошкольный и младший школьный возраст [24].

В младшем школьном возрасте достаточно часто, 15–16% в детской популяции, встречается задержка психического развития. Данный вид дизонтогенетического развития характеризуется низким уровнем развития общей моторики, речи, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, что вызывает трудности в организации обучения. С особым вниманием стоит относиться к развитию памяти, как к процессу, сопровождающему обучение на протяжении жизни [19].

Память у детей с задержкой психического развития имеет специфические особенности: сниженный объем памяти и низкая скорость запоминания; преобладание произвольного запоминания менее продуктивно, чем при нормальном развитии; низкий уровень произвольной памяти; нарушение механической памяти [19].

Зачастую психолого-педагогическая поддержка детей с задержкой психического развития осуществляется не вовремя, упускаются сроки коррекции, что приводит к ухудшению и регрессу познавательных функций. Низкая сформированность познавательных процессов является причиной трудностей, возникающих у детей с задержкой психического развития при

обучении в школе. Как показывают многочисленные педагогические, клинические и психолого-педагогические исследования, значительное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти. Но особенно хотелось бы уделить внимание зрительному виду памяти, так как большая часть учебной деятельности ученика опирается именно на зрительный анализатор [23].

Психологам и педагогам для эффективной и качественной коррекции необходимо знать особенности развития данного вида памяти у детей с задержкой психического развития, также для того, чтобы выбрать наиболее подходящие пути обучения и коррекции, а также методы оптимального запоминания учебного материала для детей с такой особенностью. Это показывает и подтверждает актуальность данной темы [34].

Проблема исследования: в связи с увеличением в школах количества детей с задержкой психического развития, изучение методов и основ психологической коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития приобретает весомое значение для дальнейшего развития этих детей и их успеваемости в школе. В настоящее время зрительная память младших школьников с задержкой психического развития в области специальной психологии недостаточно проработана, что создает значительную психолого-педагогическую проблему. Изучение данного вопроса сможет помочь психологам и педагогам оказать качественную, своевременную и эффективную психолого-педагогическую поддержку, а также подобрать оптимальные методы и приемы для коррекционно-развивающей работы по преодолению «пробелов» в развитии зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: опытно-экспериментальным путем проверить эффективность программы психологической коррекции развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: зрительная память детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: программа психологической коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования полагаем, что развитие зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет наиболее продуктивно развиваться при реализации разработанной нами психологической программы.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее актуальное состояние в психологии;

2. Выявить особенности развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

3. Разработать и апробировать программу психологической коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, оценить ее эффективность.

Методы исследования: определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами изучения проблемы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психологической литературы по проблеме исследования, ко вторым – экспериментальные методы – констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент. В исследование также включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

– теория А.Р. Лурии, описывающая особенности развития головного мозга и мыслительных операций у детей с задержкой познавательного

развития;

– концепция Т.В. Егоровой, в которой описаны методы развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– труды С.Л. Рубинштейна, обращающегося к особенностям развития мышления и мыслительных операций у детей дошкольного возраста с нормой развития и задержкой психического развития [28; 34].

База исследования: исследование было проведено на базе муниципального казенного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №2 г. Тайшета. Выборку составили обучающиеся 1-х классов в составе 44 человек. Возраст участников исследования 7–8 лет.

Этапы исследования:

Сентябрь 2021 года по сентябрь 2022 года – теоретический обзор литературы, разработали программу диссертационного исследования по интересующей нас проблеме.

Октябрь 2022 года по декабрь 2022 года – подбор методик по проблеме исследования, проведение диагностики, анализ полученных результатов.

Январь 2023 года по апрель 2023 года – реализация программы формирующего этапа эксперимента, который включал в себя разработку и реализацию психологической программы коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Апрель 2023 года по июнь 2023 года – проведение и анализ контрольного этапа эксперимента, включающего в себя проведение повторной диагностики, описание результатов, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментов.

Сентябрь 2023 – ноябрь 2023 – формулирование выводов. Оформление текста работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что теоретические положения, выдвинутые в результате исследования позволяют

расширить и углубить научные представления об особенностях развития зрительной памяти школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты работы, а именно программа психологической коррекции имеет практическую значимость с точки зрения сформированного банка диагностического инструментария, что является основой для определения актуального состояния зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития. Программа психологической коррекции может быть использована психологами в работе с детьми младшего школьного возраста для своевременной коррекции зрительной памяти, оказания педагогической поддержки детям младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Апробация результатов исследования.

Андреева А.В. Особенности развития памяти детей младшего школьного возраста // «Актуальные исследования». – М., 2023. – №27 (157). – С 103–104.

Андреева А.В. Психолого-педагогическая коррекция зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Технопарк универсальных педагогических компетенций материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 2023 г.) (в печати).

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы в количестве 83 источника. Включает 3 приложения. Проиллюстрирована работа 4 таблицами, 11 рисунками.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Проблема изучения памяти в трудах отечественных и зарубежных ученых

В психолого-педагогической и философской литературе существует ряд подходов к определению понятия «память». Одни из основополагающих и классических определений является определение С.Р. Немова. Ученый рассматривает память, как впечатления, которые получает человек в течении жизни; каждое впечатление «оставляет след», который при возможности и необходимости сохраняется и закрепляется в сознании человека [12].

Память играет существенную роль в учении, приобретении знаний, формировании и закреплении умений и навыков. Память можно определить, как процесс получения, хранения и воспроизведения жизненного опыта.

Л.С. Выготский дал иное определение понятия памяти. Ученый считал, что память – это высшая психическая функция, которая характеризуется сложностью и многогранностью. Формируется память прижизненно и имеет социальное начало. Одной из главных характеристик памяти Л.С. Выготский считал использование знаковых систем, как средство запоминания. Память представляет собой сложную систему, которая образуется способом добавления новых образований сверху на старые. Стоит учесть, что старые не утрачивают свою значимость, а сохраняются, как подчиненные новому образованию внутри целого [13].

Память и мышление имеют прочную взаимосвязь. Для доказательства Л.С. Выготский приводит пример усвоения понятий у детей младшего школьного возраста (например, понятие «осень»). На первом этапе ребенок дает достаточно краткие описания воспоминаний о предмете, не соблюдая логическую структуру. На данном этапе существенную роль играет

воспоминание, как проявление конкретности детского мышления, благодаря которому складывается целое понятие о предметах. Целое воспоминание основывается на памяти и носит пока абстрактный характер [10].

В трактовке Л.В. Черемошкиной, Т.Н. Осининой память понимается как подструктура интеллекта. Память и интеллект тесно взаимосвязаны и работают как «закрепленные» друг за другом открытые системы. Память представляет собой непрерывный процесс создания, реорганизации и «переживания» индивидуального опыта человека. Человек выступает, как субъект деятельности и целостная личность. В данной трактовке важно отметить, что решение перцептивных задач не является памятью. Память не «несет ответственность» за такие операции, как: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение и антиципацию. При создании чего-то нового, формировании субъектного образа и концентрации на окружающих объектах память подключается, как сопровождающее звено и связана с упорядочиванием и сохранением информации для последующего использования [41].

Авторы психологии, которые придерживаются традиционной точки зрения определяют память как цель и деятельность в динамике. Память – это высшая психическая функция, сопровождающаяся некой психической реальностью с определенной структурой и в итоге, имеющая мнемический результат. Исходя из содержания данного определения, можно сделать вывод, что оценивается эффективность. Критериями эффективности можно назвать: производительность (ничто иное как объем запоминания), качество (сходство с начально заданным зрительным образом) и способность «опираться» на память, что означает надежность. Результат мнемической деятельности – это соблюдение и выполнение ряда операций [32].

В общем понимании память – это «язык» или средство общения нашей мозговой деятельности. В процесс «общения» включается сохранение информации, а именно переживаний, понятий, образов. А затем воспроизведение при определенном спектре условий и способность делать

прогноз событий, опираясь на предшествующий опыт. Память является одним из критериев «здоровой» личности. Т.к. предшествующий опыт оказывает влияние на наше поведение, привычки и правила. Достоверным аргументом можно привести нейродегенеративные нарушения, которые негативно влияют на подрывают деятельность мозга (локализовано в коре и подкорковых структурах) данное состояние приводит человека в «неведение» [36].

Основой для классификации памяти служат разнообразные параметры, Например, вместимость, точность и время запоминания. В практике психологии встречаются люди с феноменальной памятью, что означает отклонение от нормы со знаком плюс. Также, часть людей обладает исключительно низкими темпами запоминания и испытывают трудности в повседневной реальности. Данная точка зрения обуславливает тот факт, что генетическая составляющая оказывает влияние на становление памяти [36].

С. Роуз утверждает, что изучение дизонтогенетических проявлений памяти, причиной которых является болезнь или «нелепая» случайность, — является стратегией нейропсихологии и можно сказать как, «переход функции из дисфункции». Изучение процесса памяти именно с этой точки зрения позволило автору сформулировать и обнаружить уникальные проявления слабых и сильных сторон психической реальности. Обнаружение данного факта позволило определить траекторию научной точки зрения: обнаружить ряд молекулярных, электрических и морфологических процессов (внутри мозга), которые связаны с учебной деятельностью и психологической памятью (общение сознания), то есть прочитаны фрагменты текста, написанного на двух языках [36].

В Большом психологическом словаре память трактуется через призму процессов запоминания, сохранения и последующего воспроизведения человеком его уникального опыта. В словаре отмечается, что физиологической основой памяти выступает образование и сохранение с последующим использованием нейронных связей в мозге. Также, можно отметить, что подобные временные связи образуются в следствии

одновременного воздействия внешних раздражителей на органы чувств человека и возникновения у человека ориентировочного рефлекса, устойчивого внимания и интереса по отношению к ним [19].

Для более точного и полного понимания значения памяти, как высшей психической функции мы обратились к основным характеристикам памяти. А.М. Боднар отмечает «сквозной» характер памяти, что означает отсутствие направленности памяти на отражение окружающей действительности, т.к. данную функцию выполняет восприятие и мышление. Память опирается на «вторичное отражение» и является продуктом предшествующего и условием будущего события (действия, процесса, опыта). Из вышесказанного утверждения следует, что память – это некий инструмент перехода «материальной, вещественной» составляющей во внутренний план сознания человека. Следовательно, стоит отметить, что всё содержание «воспринятого» переходит во «внутреннюю» составляющую в тот момент, когда «уходит» из поле зрения и становится основой (опытом) для получения новых причинно-следственных связей. Так, характерной и отличительной чертой памяти, является ее перспективность, память всегда ориентирована не на настоящее, а на будущее время [7].

В.М. Семьшева утверждает, что ни одно переживание, впечатление или движение не проходит бесследно. Всё имеет своё отражение в нашем сознании. Переживания и впечатление, которые имеют пролонгированный срок в нашем сознании имеют свойство появляться вновь с определенной силой и при определенных условиях и в результате становится предметом нашего сознания. Данная точка зрения объясняет многогранность и «сложность» такого феномена как память [34].

П.П. Блонский обращался к видам памяти, как ступеням ее онтогенеза [6].

1) По ведущей роли анализатора. Является ведущим в процессах запоминания, воспроизведения и сохранения информационного материала.

Согласно ведущему анализатору можно разделить на: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную, обонятельную, осязательную.

2) По длительности (времени) сохранения материала: мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная и генетическая.

3) По использованию в мнемические процессы средств для запоминания: опосредованная и непосредственная память.

4) По стадии регуляции волевыми процессами, отсутствия целеположения и использования конкретных мнемических действий память можно назвать произвольной, когда информационной материал откладывается в памяти сам по себе. Непроизвольная память, где для запоминания требуются волевые процессы и человек осознает цель. Непроизвольную память можно назвать автоматизированной, а произвольную – более сложный вид с точки зрения волевых усилий.

Память, как автономный психический процесс имеет ключевые характеристики (качества памяти) [6].

1) Объем памяти – это количество объектов, которое готов воспроизвести человек после процесса воспоминания или припоминания.

2) Быстрота памяти определяется, как скорость или количество затрачиваемого времени на запоминание и припоминание.

3) Точность памяти – степень схожести материала, который припоминается с результатом воспроизведения.

4) Длительность памяти – количество времени в течение, которого человек готов снова воспроизвести материал, не используя дополнительные средства для припоминания.

Кроме видов и характеристик памяти существуют мнемические процессы памяти, т.е. совокупность функций, которые выполняет память в жизни и деятельности человека. Каждый человек индивидуален и имеет разную степень развития мнемических процессов. Часть людей запоминают материал быстро, но не способны сохранить его на долгое время, а другие

люди, наоборот, к процессу запоминания прилагают больше усилий и времени, но продукт деятельности памяти хранится долгие годы [41].

Личность, в свою очередь, характеризующаяся осознанностью, ориентацией на будущее с опорой на предшествующий опыт и наличием индивидуальности, осуществляет управление памятью: запоминание, воспроизведение, припоминание, узнавание и забывание, как сложность воспроизведения прошлого опыта. [10].

Память как психический процесс включает в себя этапы последовательных мнемических действий и операций [9].

1) Запоминание – целенаправленный процесс «удержания» в памяти нужной и значимой информации, использование приемов кодирования, «присвоения» Сохранение – целенаправленный процесс с присутствием произвольной регуляции «зафиксировать, удержать» в памяти определенное количество информации для использования при определенных условиях.

2) Забывание – процесс «наоборот» относительно сохранению и не предполагает целеполагание, человек затрудняется при определенных условиях воспроизвести ту или иную информацию.

3) Воспроизведение – процесс создания ранее усвоенной информации в определенных зрительных и речевых образах относительно новой поступающей информации.

4) Припоминание помогает найти в памяти нужную и необходимую информацию. Нужно отметить, что для припоминания необходимы определенные интеллектуальные усилия. Встречается, что не преднамеренно человек вспоминает зрительные образы, они словно «всплывают» в памяти.

5) Узнавание – это процесс идентифицированы объектов, предметов или явлений с ранее воспринятыми зрительными образами.

Для более сложного и эффективного процесса запоминания требуется соблюдение определенных условий: присутствие цели (психологической установки) на запоминание; осознание значимости приобретаемых знаний;

самоконтроль, психологическая саморегуляция; использование «правильных» и рациональных приемов запоминания.

О.А. Маклаков утверждает, что процессы памяти взаимосвязаны со всеми психическими процессами, что имеет значение для интеллектуальной деятельности в целом. Человеческая память является осмысленным и сознательным процессом, что и есть специфическая, ключевая характеристика. Формы проявления памяти в нашей жизни чрезвычайно многообразны, поскольку память сопровождает человека всех видах деятельности на протяжении всего жизненного пути [6].

Ученые – психологи предпринимали попытки теоретически и экспериментально обосновать связь психических процессов при запоминании и воспроизведении. Принципы, которые впоследствии были названы принципами ассоциации (слово «ассоциация» означает «связь», «соединение»), стали подтверждением связи мышления и памяти [46].

Принципы, которые являются основой связи мышления и памяти [41].

1) Ассоциации по смежности. Образы восприятия создают условия для формирования представлений, которые в прошлом переживались в одно время с ними или сразу за ними. Например, детская игрушка может вызвать приятные воспоминания из детства; кроватка, как мама качала или укладывала ребенка.

2) Ассоциации по сходству. Зрительные образы, воспринятые ранее или определенные картинки, создают в нашей голове представления, похожие с ними по каким-либо специфическим признакам. Например, при виде изображения человека возникает воспоминание о нем самом.

3) Ассоциации по контрасту. Изображение восприятия или определенные представления вызывают в сознании впечатления (образы) контрастные (противоположные) с ними. Например, представив что-нибудь яркое и красочное, мы можем тем самым создать условия для образа более мрачного и темного; увидев, доброго и «открытого» человека мы вспомним про «закрытого» и злого.

Представления и ассоциации обуславливаются тем, что предметы, объекты и явления отражаются не самостоятельно друг от друга, а в определенной взаимосвязи (по выражению ученого Сеченова, «группами или рядами»). Отражение в сознании одних создает условия воспроизведения других, что объясняется объективными связями предметов и явлений. Под их воздействием создаются связи во времени в коре мозга, служащие физиологической опорой для узнавания, запоминания и воспроизведения.

Таким образом, память следует трактовать как, запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта. Именно память позволяет человеку накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Память является крайне сложным автономным психическим процессом со своими функциями, качествами и классификацией. Она характеризуется осознанностью и опорой на прошлый опыт. Память – не только основа обучения и развития человека, прежде всего, как личности, но также она связующая нить между настоящим и будущим. Ни личность, ни общество в целом не сможет полноценно существовать при отсутствии памяти. Это тот психический процесс, который требует регулярного совершенствования, иначе дальнейший прогресс человечества будет, безусловно, немислим.

1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В нашем современном времени «задержка психического развития» трактуется как проявление отставания, пролонгированного во времени психики в целостном понимании или локальных ее функций (таких как, сенсорных, волевых, эмоционально-волевых, речевых). Задержка психического развития может быть вызвана множеством разнообразных факторов (социально-психологическими, физиологическими). Задержку психического развития научное сообщество относит к категории слабых и

обтекаемых отклонений в психическом здоровье человека. Можно сказать, что задержка психического развития стоит между «нормальным» развитием и патологическим состоянием. При наблюдении за детьми с задержкой психического развития ярче всего заметна незрелость эмоций и волевых процессов, так, например, ребенку с задержкой трудно выполнить «долгое» по времени задание, ребенок проявляет импульсивность, вспыльчивость, легко возбудим, расторможен, либо же наблюдается «обратная» сторона нарушения ребенок вял, пассивен, апатичен. Слабость и низкий уровень познавательных интересов у детей с задержкой психического развития связан с незрелостью высших психических функций, с отклонения в памяти, стойкой функциональной слабостью зрительного и слуха, с раскоординацией движений [31].

Одной из главных причин трудностей в обучении и воспитании учащихся младшего школьного возраста является отличительное по сравнению с нормотипичными детьми состояние психического развития личности, которое в психологии, педагогике и дефектологии получило название «задержка психического развития». По последним статистическим показателям, каждый второй систематически неуспевающий ребенок при психолого-педагогической диагностики имеет задержку психического развития [18].

Из-за недостаточного уровня сформированности мыслительных операций, таких как: умение сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать учащийся регулярно прибегает к помощи взрослого или «протестует», отказываясь выполнять задания. Стоит отметить, что при отсутствии своевременной психолого-педагогической коррекции, усвоить программный минимум достаточно сложно, как следствие, ребенок попадает в группу систематически неуспевающих детей. Часто трудности в учебной деятельности отягощаются низкой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь [8].

В младшем школьном возрасте при организации психолого-педагогического наблюдения на первый план выступают трудности в обучении и поведенческие отклонения от нормы. Это проявляется в эмоциональной нестабильности при неудачах, неуверенности в своих силах при выполнении заданий, заниженной самооценке. Дети данной категории подвержены фобиям, имеют вспыльчивость, задиристость, протестное и агрессивное поведение [38].

Причины задержки психического развития имеют многоплановый и разнообразный характер, что обусловлено вариативностью факторов риска. Белова обращаясь к вопросу причинам развития задержки психического развития разделяет их на две основополагающие группы: биологического и социального происхождения. В число биологических факторов риска включает медико-социальные и наследственные аспекты. Такие составляющие как: раннее органическое поражение центральной нервной системы, осложнённый перинатальный период, инфекционные заболевания родителей, черепно-мозговые травмы, соматические заболевания оказывают негативное влияние на психические, физиологическое и социальное развитие ребёнка и могут стать причиной нервно-психической задержки в целом. Глезерман Т.Б. особое внимание уделял наследственным факторам, как наиболее «уязвимым» при становлении психофизического и эмоционального состояния ребёнка [45].

Среди исследований ряда авторов, таких как Глезерман Т.Б., Власова Т.А., Лебединская К.С., Марковская И.Ф. наблюдается тенденция к увеличению числа мальчиков среди общего числа детей с задержкой психического развития. Данная закономерность обуславливается перечнем следующих причин [22].

1. Повышенная чувствительность мужского плода к различного рода патологическим воздействиям при протекании пренатального и интранатального периода.

2. Относительно большая степень функциональной межполушарной асимметрии, что приводит к малому потенциалу компенсаторных возможностей при патологии центральной нервной системы, которые становятся базисом развития высших психических функций.

Вместе с тем, по мнению ряда авторов (Бадалян Л.О., Заваденко Н.Н., Успенская А.Н.) не стоит исключать роль социальных-психологических факторов, как причин обуславливающих задержку психического развития. При изучении литературы были определены наиболее часто встречающиеся неблагоприятные социально-психологических условия [14].

1. Незапланированная или случайная беременность.
2. Неполная семья, как фактор риска неблагоприятной социальной и психологической обстановки.
3. Отсутствие единого подхода у родителей к воспитанию ребёнка.
4. Отсутствие материального достатка и как следствие «запущенные» хозяйственно-бытовые условия.

Лебединская К.С. и Мамайчук И.И. определяют психологические факторы, такие как [14].

1. Преобладание авторитарного или попустительского типов воспитания, которые негативно сказываются психическом состоянии ребёнка.
2. Ранняя депривация, как фактор длительных когнитивных дисфункций.
3. Длительные стрессовые ситуации родителей.

Также, стоит отметить, что Сухарева Г.Е. обращается к формам задержки психического развития, как определяющим факторам при выстраивании программы психолого-педагогической коррекции [41].

Задержка в интеллектуальном развитии, связанная с неблагоприятной социальной ситуацией развития [16].

- 1) Интеллектуальная недостаточность, в связи с длительным астеническим состоянием при систематических соматических заболеваниях.
- 2) Инфантильность, как проявление интеллектуальных нарушений.

3) Интеллектуальная недостаточность, как вторичный признак, обусловленный дефектами речи, слуха, зрения, письма и чтения.

4) Интеллектуальные нарушения, имеющие функционально-динамический характер в резидуальной стадии и пролонгированном периоде инфекций и травм головного мозга.

Певзнер В.С., изучая задержку психического развития, рассматривал данное состояние, как автономное от контекста умственной отсталости. При систематизации определил две преобладающих формы [14].

1. Задержка психического развития, связанная с инфантилизмом, как психическим и психофизическим состоянием.

2. Задержка психического развития, как следствие длительного астенического и церебрастенического состояния.

Вместе с тем, классификация Ковалевой В.В. имеет иной характер. Автор определяет задержку психического развития, как синдром при разнообразных формах дизонтогенеза.

Из вышеизложенного следует, что значительных расхождений при классификации задержки психического развития у авторов не наблюдается.

Учебная деятельность детей с задержкой психического развития имеет характерные особенности, такие как: слабая регуляция познавательных процессов, отсутствие устойчивого интереса, потребность в частой смене видов деятельности, трудность в восприятии и систематизации заданий, отсутствие навыков рефлексии и анализа своих действий, ограниченность навыков целеполагания, пассивность. Восприятие носит поверхностный характер, при возникновении ошибок у детей зачастую отсутствует стремление улучшить результаты, провести работу над ошибками и сделать более качественно. Восприятие таких детей носит неустойчивый характер и в большей мере зависит от внешних раздражителей. Раздражители переключают внимание и вызывают кратковременный интерес [4].

Егорова Т.В. отмечает, что познавательные процессы детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста характеризуется

конкретностью. При наблюдении за данной категорией детей наблюдается стремлением к повторяющимся действиям и принятие стереотипных решений [8].

Стоит отметить, что особенности развития мыслительных процессов оказывают влияние на один из сложных познавательных процессов – речь. При выполнении учебных заданий ребята испытывают трудности в определении существенных и второстепенных признаков, установлении причин и следствий явлений, определении общего понятия [12].

При наблюдении за детьми с задержкой психического развития можно увидеть хаотичное манипулирование предметами и отсутствие навыков планирования предстоящих действий. При взаимодействии с педагогами, наставниками и сверстниками дети трудно воспринимают словесную инструкцию и поведение «диктует» использование дополнительных внешних стимулов (графические инструкции, памятки, жесты). Значительное запаздывание развития монологической речи, по мнению У.В. Ульенковой обуславливает слабое формирование способности прогнозирования и саморегуляции деятельности [12].

И.М. Мамайчук, обращаясь к вопросу клинико-психологическим особенностям детей с задержкой психического развития отмечает, что наиболее значимым проявлением является «психический инфантилизм», как следствие замедленного темпа становления эмоционально-волевой сферы и личности. Черты инфантильного поведения наглядно проявляются в отсутствии самостоятельности детей, стремлении обратиться за помощью ко взрослому или «бросить» начатое. Данная категория детей подвержена внушаемости, стремлению получать удовольствие от игровой деятельности, которая зачастую стереотипна и носит однообразный характер [11].

В.В. Лебединский отмечает, что в раннем возрасте признаки эмоционально-волевой незрелости трудно диагностируемы, и поэтому психический инфантилизм, как понятие используется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Однако, уже в первый год жизни узкие

специалисты отмечают снижение познавательной активности, симбиотическую связь с матерью, задержку в развитии локомоторных функций и хозяйственно-бытовых навыков. Дошкольный возраст характеризуется гармоничным инфантилизмом, где можно увидеть в стойком отсутствии стремления к получению новых знаний, что проявляется в повышенной «игривости», утомляемости, когда задания требуют определенные волевые усилия [12].

Наиболее часто встречающимся признаком для детей с психическим инфантилизмом в младшем школьном возрасте является преобладание мотивации к игровой деятельности, над учебной. Непонимание и непринятие школьной среды, как актуальной социальной ситуации развития и связанных с ней дисциплинарных требований приводит к социальной и школьной дезадаптации, невротическим реакциям и нарушению поведения [28].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что дети младшего школьного возраста имеют следующие характеристики: слабая регуляция познавательных процессов, отсутствие устойчивого интереса, потребность в частой смене видов деятельности, трудность в восприятии и систематизации заданий, отсутствие навыков рефлексии и анализа своих действий, ограниченность навыков целеполагания, пассивность. Восприятие носит поверхностный характер, при возникновении ошибок у детей зачастую отсутствует стремление улучшить результаты, провести работу над ошибками и сделать более качественно. Восприятие таких детей носит неустойчивый характер и в большей мере зависит от внешних раздражителей. Раздражители переключают внимание и вызывают кратковременный интерес.

1.3. Современное состояние изучения проблемы зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

А.Н. Леонтьев главным новообразованием в области психического развития дошкольника, а именно памяти предполагал развитие и становление

ее ориентированности на цель, когда процесс запоминания становится более трудным и возникает свойство процесса, четко нацеленного на результат и переходит процесс интериоризации, при этом появляется индивидуальность в при наблюдении за поведением ребенка [41].

Память и познавательные процессы классически и традиционно рассматривались учеными в области детской возрастной психологии. Развитие высших форм памяти рассматривается как процесс и результат «вхождения», социализации дошкольника и младшего школьника, узнавание и освоение норм и правил поведения через совместную игровую, изобразительную, проектную деятельность. Важно, отметить ведущую роль взрослого, как связующую нить социума и ребенка [13; 41].

Изменение генетических форм памяти определяется перестройкой форм совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которое «проходит» во внутреннем плане и сопровождается развитием высших психических функций [19].

Развитие зрительной памяти у детей с развитием в соответствии с возрастной нормой обусловлено получением информации в виде зрительных образов от окружающего мира. Данный факт нашёл отражение в работах В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, Г.А. Урунтаевой, Д.Б. Элькониной и др. Л.Ф. Обухова указывает, что на развитие зрительной памяти оказывает влияние на формирование представлений.

Представления в свою очередь имеют ряд характерных особенностей, которые связаны с отсутствием умения ребёнка объективно зрительно воспринимать предметы, поэтому детские представления, зачастую, особенно о предметах с краткосрочным восприятием имеют неяркий, смутный и достаточно хрупкий характер [36].

В процессе развития ребёнка зрительная память продолжает претерпевать изменения, и совершенствуясь создает условия для восприятия все большей информации и подкрепляет информацию прошлым опытом

зрительных образов. Развитие зрительной памяти обуславливает становление таких высших психических функций как: мышление, речь, воображение [12].

Развитие зрительной памяти в онтогенезе происходит поэтапно. Каждый возраст имеет свои новообразования и социальную ситуацию развития. Данный факт обуславливает насыщенность, яркость и содержательность зрительных образов.

В первый год жизни у ребёнка отсутствует целенаправленность и зрительная память имеет произвольный характер. Совместная со взрослым деятельность в ситуации манипулирования предметами создаёт предпосылки для развития зрительной памяти. Например, когда взрослый показывает машинку и возит ее по поверхности, то ребёнок запоминает образ машинки [16].

Ранний возраст также характеризуется преобладанием произвольного характера при зрительном восприятии: у ребенка отсутствует цель что-то запомнить, действие происходит непреднамеренно, но именно ранний возраст становится стартовой площадкой для развития человеческой памяти со всеми вытекающими характеристиками [16].

Следующим этапом развития зрительной памяти является дошкольный возраст, который характеризуется усиленным развитием способности к запоминанию и воспроизведению информации. На данном этапе зрительная память также остается произвольной. Запоминание и припоминание не сопровождаются эмоционально-волевыми процессами детей. Дети запоминают, только то, что привлекло их внимание «здесь и сейчас» при непосредственном контакте со взрослым. Важно отметить, что предмет не просто должен привлечь внимание, но и оставить эмоциональный отпечаток. Качественные характеристики продуктов произвольного запоминания: картинок, слов, объектов природы зависит от насыщенности и содержательности деятельности по отношению к ним, насколько детально восприятие, переработка информации, классификация в процессе действия [16].

В период четырех – пяти лет зрительная память приобретает характер произвольности, у ребенка появляется способность управлять памятью, что означает сопровождать деятельность определенной целью «запомнить». Главным условием эффективного запоминания и воспроизведения информации является игровая деятельность. Именно игра способствует развитию зрительной памяти.

Овладения произвольностью, как характеристикой зрительной памяти проходит через несколько этапов. На начальном этапе ребенок только обозначает задачу «запомнить» во внутреннем плане действий, при этом не владея приемами и методами запоминания. Стоит отметить, что задача «припомнить» какой-либо зрительный образ появляется раньше, когда взрослый зачастую непреднамеренно создает условия для «припоминания». Например, такими изречениями, как «А помнишь?», «Попробуй описать», «Расскажи, как выглядит» и др. Именно в этот момент ребенком осознается необходимость что-то запомнить и затем воспроизвести. Обучение приемам и методам запоминания остается за значимым взрослым [34].

Зрительная память детей младшего школьного возраста с развитием в соответствии с нормой имеет достаточно высокий уровень развития. В первую очередь речь идет о механической памяти, которая интенсивно развивается в первые три-четыре года обучения в школе. Данный факт обусловлен преобладанием первой сигнальной системы, у младших школьников наиболее «сильная» наглядно-образная память, относительно словесно-логической. Опосредованная, логическая память находится на низком уровне, так как зачастую ребёнок в процессе общения, игры, учения может воспользоваться механической памятью [33].

Определенный перечень исследователей, в том числе, Зимняя И.А., утверждают, что в частности у некоторых детей дошкольного возраста встречается уникальный вид зрительной памяти, который называется эйдетической памяти. Зрительные образы эйдетической памяти по своей красочности и четкости имеют сходство с образами восприятия. После

однократного восприятия информации и недлительной интеллектуальной обработки, ребенок продолжает воспринимать материал, и имеет возможность полностью достаточно реалистично восстановить его в памяти. Эйдетическая память – явление, обусловленное возрастными особенностями. Обучающиеся, которые обладают ею в период дошкольного детства при переходе к школьному обучению зачастую утрачивают эту способность. Стоит отметить, что данный вид памяти встречается достаточно часто [29].

Во время школьного обучения, а именно психическое развитие детей с задержкой психического развития становятся более видимыми и сопровождаются стойкими трудностями в усвоении знаний, умений и навыков. Именно это объясняет тот факт, что у большего числа детей, задержка психического развития диагностируется при наблюдении в младшем школьном возрасте, но не в раннем или дошкольном. В связи с этим необходимо своевременно, эффективно и качественно подобрать психолого-педагогическую программу развития и коррекции психических процессов. Одним из ряда таких процессов, является и память [34].

А.Р. Ибрагимова, обращаясь к проблеме психолого-педагогической коррекции и развития памяти у детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте акцентирует внимание на зрительной памяти, т.к. именно зрительная память является основой психического развития в целом и оказывает влияние на степень успешности овладения школьной программой [18].

В данном контексте, память рассматривается как способность, с помощью которой мы учимся, перерабатываем и усваиваем информацию, на основе которой в дальнейшем формируется базис знаний и умений. Память является «ниточкой» между прошлым, настоящим и будущим и является важной психической функцией, обеспечивающей развитие психики. Из вышесказанного следует, что память требует систематической, своевременной и качественной коррекции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [18].

Согласно последним исследованиям основным анализатором, через который человек получает информацию является зрительный. Следовательно, зрительные образы формируют представления об окружающем мире. Зрительная память является одним из видов образной памяти и связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов [9].

А.М. Боднар, обращаясь к вопросу психологии памяти, отмечает, что именно зрительная память у детей с задержкой психического развития имеет значительное отставание, что неблагоприятно сказывается на учебной деятельности в целом. У данной категории детей объем произвольной зрительной памяти преобладает над произвольной. Объем как произвольной, так и произвольной памяти значительно снижен, в отличие от детей с развитием в соответствии с нормой. Дети с задержкой психического развития зачастую непреднамеренно способны сохранить относительно небольшой объем информации в форме зрительных образов [6].

По мнению Л.С. Выготского память детей в младшем школьном возрасте претерпевает изменения и уже становится более преднамеренной, регламентируемой и опосредованной. Память поэтапно становится автономной психической функцией, и при игровой и учебной деятельности появляется цель – запомнить. Так, при учебной деятельности обучающийся с задержкой психического развития получает от педагога задание запомнить или припомнить. При целенаправленной психолого-педагогической работе ребенок способен оперировать простыми приемами и методами запоминания, проявлять интерес, любознательность в правильности воспроизведения информации и заинтересован в процессе. Из этого следует, что дети с интеллектуальными нарушениями нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке, коррекции и сопровождении для успешного овладения универсальными учебными действиями [14].

Н.А. Суровец, обращаясь к вопросу развития зрительной памяти у детей младшего школьного возраста напоминает о делении зрительной памяти по продолжительности запоминания и сохранения информации: на

кратковременную, долговременную, оперативную. Объем кратковременной зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития пребывает на низком уровне, способность сохранять небольшое количество информации без цели на запоминание. Зрительная память способствует восприятию информации в виде зрительных образов, сюжетных картин, представлений, которые у детей с задержкой психического развития характеризуются «скудностью» эмоциональных красок, отсутствием яркости, жизненностью и реалистичностью [8].

При наблюдении за детьми с задержкой психического развития наблюдаются следующие изменения, характерные для сохранения и воспроизведения зрительных образов [12].

1. При сохранении зрительного образа у детей с нарушением нормального темпа развития наблюдается «упрощение» (опускание деталей).

2. Гиперболизация отдельных элементов, преобразование фигуры в более симметричную (более однообразную).

3. Искажение зрительных образов. Сохраняемая в памяти форма может становиться округлой, расширяться, иногда изменять положение относительно пространства.

4. Искажение цвета и яркости зрительных образов. В процессе сохранения образ трансформируется и по цвету. Яснее и ярче всего зрительно воспроизводятся образы, редко встречающиеся, неожиданные сопровождающиеся определенной эмоциональной окраской.

С одной стороны, указанные изменения зрительного образа в памяти делают его менее точным по сравнению с образом в речевой инструкции. С другой стороны, эти преобразования могут иметь полезный характер – превратить образ в общую схему и до известной степени сделать его символом.

Для более качественного анализа зрительной памяти младшего школьника И.А. Зимняя обращается к качественным характеристикам таким как [43].

1. Точность – показатель, достоверности, объективности и точности зрительных образов;
2. Объем – количество зрительных образов, которое может сохранить в памяти младший школьник за единицу времени;
3. Быстрота – время, за которое информация проходит следующие стадии от состояния восприятия в сохранение;
4. Готовность воспроизведения – способность оперировать информацией в практической деятельности.

Перечисленные компоненты зрительной памяти у детей с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития. Младший школьник, развивающийся в соответствии с нормой значительно, опережает по показателям продуктивности деятельности зрительной памяти в социальных условиях вариации информации и характера запоминания материала, а также единицы времени сохранения информации [18].

Вместе с тем, отставание развития зрительной памяти у детей с задержкой психического развития в частности наблюдается и у детей, развивающихся в соответствии с нормой, так наглядно-образная память преобладает над словесной [4].

Стоит отметить, что для развития любой деятельности необходимо соблюдение ряда условий. Для начала обратимся к понятию «условие». Данное понятие рассматривается в философии, психологии, педагогике. Притом, психологическая и педагогическая концепция разбора понятия пересекаются. В педагогике, условия – это совокупность множества факторов, таких как физические, природные, социальные, внутренние и внешние, которые оказывают влияние на физическое, нравственное, психическое развитие человека [1].

В психологии условия рассматриваются как совокупность внешних и внутренних факторов [7].

Рассматривая психолого-педагогические условия в контексте нашего исследования, это определенный набор средств, форм, методов, способов

педагогического взаимодействия, особенности социально-психологической обстановки в классе, материально-техническая оснащенность. Также, условия включают в себя создание комфортной, вариативной и насыщенной образовательной среды, способствующей эмоциональному, интеллектуальному, личностному развитию ребенка, в частности развитию зрительной памяти [22].

Изучив труды В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, Г.А. Урунтаевой, Д.Б. Эльконина мы пришли к выводу, что для эффективного и качественного развития зрительной памяти у детей с задержкой психического развития, необходимо соблюдать ряд психолого-педагогических условий [12].

1. Стремление. Необходимо у ребенка вызвать потребность в запоминании материала через вовлечение его в активную познавательную деятельность.

2. Включенность. Осознанность, является необходимым условием, для запоминания материала. Ребенок должен понимать, где и в каких условия он сможет использовать информацию. Однако информация должна иметь опору на предшествующий опыт.

3. Яркие впечатления и эмоции. Взрослому необходимо знать, что именно у ребенка вызывает интерес и увлеченность, а также для запоминания на долгий срок нужно обеспечить: красочность, яркость и наглядность.

4. Повторение. Однократного восприятия зрительного образа недостаточно для качественного запоминания. Для более эффективного запоминания к материалу нужно возвращаться вновь и вновь, используя вариативные методы и приемы.

5. Рефлексия. По завершению восприятия зрительного образа нужно проговорить основные моменты комфортным для ребенка способом. Например, продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование) и игровая деятельность позволяет ребенку отразить эмоции и подвести итог деятельности.

Таким образом, для развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходима качественная своевременная диагностика уровня развития высших психических функций, в частности зрительной памяти, для оказания эффективной, своевременной коррекционно-психологической помощи. Наиболее комфортным и эффективным методом развития зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития является игровая деятельность.

А также необходимо регулярно организовывать профилактические мероприятия, направленные на сохранения зрительного анализатора. Для развития мнемического процесса «запоминания», рекомендуется использовать упражнения, игры, тренажеры на запоминание, а затем воспроизводить информацию. Для развития процесса сохранения можно использовать тестирование. Все упражнения и задания детям необходимо предлагать в игровой форме.

Выводы по первой главе

1. Память следует трактовать как, запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта. Именно память позволяет человеку накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Память является крайне сложным автономным психическим процессом со своими функциями, качествами и классификацией. Она характеризуется осознанностью и опорой на прошлый опыт. Память – не только основа обучения и развития человека, прежде всего, как личности, но также она связующая нить между настоящим и будущим. Ни личность, ни общество в целом не сможет полноценно существовать при отсутствии памяти. Это тот психический процесс, который требует регулярного совершенствования, иначе дальнейший прогресс человечества будет, безусловно, немислим.

2. Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют следующие характеристики: слабая регуляция познавательных процессов, отсутствие устойчивого интереса, потребность в частой смене видов деятельности, трудность в восприятии и систематизации заданий, отсутствие навыков рефлексии и анализа своих действий, ограниченность навыков целеполагания, пассивность. Восприятие носит поверхностный характер, при возникновении ошибок у детей зачастую отсутствует стремление улучшить результаты, провести работу над ошибками и сделать более качественно. Восприятие таких детей носит неустойчивый характер и в большей мере зависит от внешних раздражителей. Раздражители переключают внимание и вызывают кратковременный интерес.

3. При наблюдении за детьми с задержкой психического развития наблюдаются следующие изменения, характерные для сохранения и воспроизведения зрительных образов:

- При сохранении зрительного образа у детей с нарушением нормального темпа развития наблюдается «упрощение» (опускание деталей).

- Гиперболизация отдельных элементов, преобразование фигуры в более симметричную (более однообразную).

- Искажение зрительных образов. Сохраняемая в памяти форма может становиться округлой, расширяться, иногда изменять положение относительно пространства.

- Искажение цвета и яркости зрительных образов. В процессе сохранения образ трансформируется и по цвету. Яснее и ярче всего зрительно воспроизводятся образы, редко встречающиеся, неожиданные сопровождающиеся определенной эмоциональной окраской.

С одной стороны, указанные изменения зрительного образа в памяти делают его менее точным по сравнению с образом в речевой инструкции. С другой стороны, эти преобразования могут иметь полезный характер - превратить образ в общую схему и до известной степени сделать его символом.

4. Проблема развития зрительной памяти является одной из центральных проблем в психологии и коррекционной педагогике, и требует своевременного и качественного логического осмысления, и развития, т.к. предполагает весомую теоретическую и практическую значимость как для развития конкретного ребенка, так и для качества всего образовательного процесса в целом.

В результате анализа литературы, было обнаружено, что проблема развития зрительной памяти актуальна для всех возрастных категорий. Стоит отметить, что особую актуальность она имеет на уровне начального общего образования, так как степень развития данных навыков и умений оказывает влияние на успешность обучения детей, и на развитие личности в целом.

Стоит отметить, что развитие зрительной памяти – это сложный и многоаспектный процесс, для которого необходимо создавать особые условия и подбирать определенные методы коррекции с учетом ведущего вида деятельности, социальной ситуации развития, не забывая при этом про личностные особенности обучающихся.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Исследование проводилось в три этапа: на первом этапе проводился констатирующий эксперимент в октябре 2022 года, второй этап январь 2023 года – апрель 2023 года – формирующий эксперимент и третий этап апрель 2023 – июнь 2023 года – контрольный эксперимент.

Исследование проводилось среди детей младшего школьного возраста МКОУ СОШ № 2 г. Тайшета. В исследовании приняли участие обучающиеся первого класса «А» (контрольная группа) и обучающиеся параллельного первого класса «Б» лет (экспериментальная группа) классов, общая численность которых составила 40 человек. Возраст участников исследования 7–8 лет.

В исследовании нами использовался следующий комплекс методов: тестирование, беседа.

Для исследования уровня развития зрительной памяти нами были подобраны следующие методики: методика Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур», методика А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память», методика А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания».

С целью определения особенностей зрительной памяти нами использовался тест «Узнавание фигур» (тест Н.А. Бернштейна), 1997 г. [34].

Данная методика ориентирована на детей от 7 до 8 лет.

Процедура проведения. Ребенку предъявляют для запоминания таблицу (Приложение 2), где изображены 9 абстрактных символов.

Педагог зачитывает инструкцию: «Предлагаю тебе внимательно рассмотреть фигуры, которые я буду тебе показывать, твоя задача – постараться их запомнить». Время показа геометрических фигур составляет 10 секунд. По завершению демонстрации первой таблицы, педагог переходит к показу второй таблицы, где фигуры-эталон располагаются в ином порядке и для усложнения задания добавлены дополнительные фигуры. Педагог обращается к ребенку: «Предлагаю тебе показать те фигуры, которые были на предыдущей таблице».

С целью определения объема зрительного произвольного запоминания у младших школьников нами использовалась методика **А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память»**, 1962 г. [44].

Необходимые материалы: 10 картинок. Картинки включают в себя изображения предметов и животных.

Инструкция к проведению диагностики, педагог «Я тебе буду показывать по одной картинке, ты постарайся запомнить, что на них нарисовано, затем воспроизвести». Особенности процедуры проведения. Картинки предъявляются по одной (приблизительно одна картинка в секунду). По завершению показа картинок, младшему школьнику предлагается назвать предметы, которые он запомнил. Последовательность называния картинок не имеет значения. В протоколе фиксируется количество правильных воспроизведений. Обработка результатов. Один правильный ответ равен одному баллу.

Полная информация о проведении диагностики представлена в Приложении 2.

С целью определения уровня развития навыков опосредованного запоминания использовалась «**Методика исследования опосредованного запоминания**» **А.Н. Леонтьева**, 2000 г. [54].

Цель диагностики: определение возможности использования внешних атрибутов с целью запоминания информации, объема материала,

запоминаемого «косвенно». Исследование характеристик мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста.

Необходимое оборудование и материалы. Мы для работы использовали четвертую серию методик, из ряда апробированных А.Н. Леонтьевым методических материалов.

Процедура проведения. В поле зрения ребенка равномерно, но в случайном порядке раскладываются карточки. Перед обследованием, педагогу необходимо уточнить у ребенка: все ли карточки ему знакомы и понятны? При возникновении затруднений у ребенка, педагог дает устные разъяснения. Сразу необходимо уточнить, все ли из них ему знакомы. Если какие-либо изображения не понятны ребенку, следует разъяснить их. При этом обязательно следует обратить внимание на индивидуальные особенности зрительного восприятия и узнавания ребенком как знакомых, так и незнакомых изображений.

Полная информация о проведении диагностики представлена в Приложении 3.

Таким образом, в нашем исследовании мы отобрали методики в соответствии с младшим школьным возрастом, которые позволят выявить уровень сформированности и особенности зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития.

2.2. Констатирующий эксперимент и его анализ

По итогу проведения процедуры диагностики были получены количественные и качественные показатели. Количественные показатели были подсчитаны, систематизированы и представлены в виде гистограммы, что позволяет наглядно ознакомиться с результатами исследования. Гистограммы являются одним из наиболее эффективных методов представления результатов диагностики и позволяют разработать эффективную программу

психолого-педагогической коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В результате исследования объема кратковременной зрительной памяти при помощи методики Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур» были получены обобщенные данные, представленные в Приложение 3.

Результаты исследования объема кратковременной зрительной памяти по методике Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур» представлены на рисунке 1.

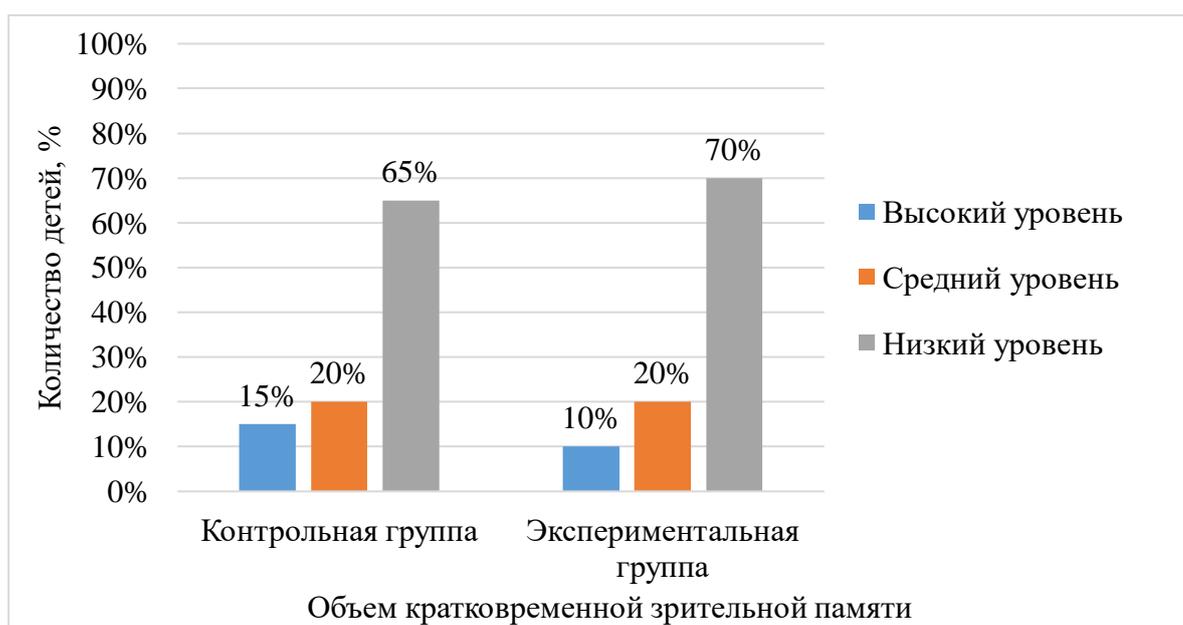


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования объема кратковременной зрительной памяти по методике Н.А. Бернштейна в процентах (%)

Высокий уровень объема кратковременной памяти у участников контрольной группы составляет 15% (3 человека), средний уровень – 20% (4 человека) и низкий уровень – 65% (13 человек). При этом у участников экспериментальной группы наблюдаются другие показатели: высокий уровень – 10% (2 человека), средний уровень – 20% (4 человека) и низкий уровень – 70% (14 человек).

Отметим, что низкий уровень объема кратковременной зрительной памяти характерен для детей, которые узнали на второй картинке одну-две абстрактных геометрических фигуры. Данный факт «говорит» о

неустойчивости, «расплывчивости» зрительного образа. Дети не способны сохранить и воспроизвести визуальную информацию.

Средний уровень развития зрительной памяти характерен для детей, которые узнали пять – шесть изображений на второй картинке. «Уложились» во временные рамки и смогли сконцентрироваться при выполнении задания. Дети со средним уровнем зрительной памяти могут без отрыва от выполнения заданий могли отвлекаться на внешние раздражители (например, при показе второй картинке с 25 изображениями ребенок отвлекся на шум в коридоре, но быстро включился и продолжил выполнять задание).

Можно сделать вывод, что большая часть испытуемых имеет низкий уровень кратковременной зрительной памяти. В результате диагностики обнаружили, что дети данной категории испытывают трудности при сохранении и воспроизведении зрительного образа. Не способны «извлечь» зрительный образ из кратковременной памяти. Соответственно с детьми данной категории необходимо выстраивать систематическую и плодотворную работу по развитию зрительной памяти.

Результаты исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» в процентах (%)

Высокий уровень объема зрительного произвольного кратковременного запоминания у детей контрольной группы и экспериментальной группы имеет небольшую разницу и составляет 10% (2 человека) контрольной группы и экспериментальной группы 5% (1 человек), средний уровень – 35% (7 человек) и низкий уровень – 55% (11 человек). При этом у детей экспериментальной группы наблюдаются другие показатели: средний уровень – 25% (5 человек) и низкий уровень – 70% (14 человек).

По результатам диагностики, можно обнаружить, что у преобладающей части испытуемых наблюдается низкий уровень зрительной произвольной памяти. Дети данной категории испытывают трудности при речевом воспроизведении картинок, называют от четырех и менее картинок. Например, Игнат Л. при проведении диагностики, назвал изображение кота и бабочки. Можно предположить, что зрительные образы в памяти сохранились т.к. предъявлялись первыми. Последующие названные изображения были неверными: «Рука, кольцо, машина». Можно отметить, что часть испытуемых называла окружающие внешние предметы.

Дети со средним уровнем объема зрительного произвольного кратковременного запоминания называли от пяти до семи картинок. Также, стоит отметить, что дети данной категории не проявляют интерес к заданию, стремятся дорисовать или вырезать картинки, отвлекаются на внешние раздражители, не усидчивы, проявляют инфантильность и экспрессивность.

Высокий уровень объема зрительного произвольного кратковременного запоминания указывает на то, дети запоминают и воспроизводят девять-десять стимульных картинок. Чем выше показатели, тем выше интерес ребенка к содержанию задания и стремление выполнить, согласно заданной инструкции.

Таким образом, как в контрольной, так и в экспериментальной группах преобладают младшие школьники с низким уровнем объема зрительного

произвольного кратковременного запоминания, что свидетельствует о том, дети данной категории испытывают трудности при речевом воспроизведении картинок и нуждаются в психолого-педагогической коррекции. Дети данной категории называют от четырех и менее картинок, что приводит к систематической неуспеваемости и отсутствию мотивации к обучению.

Результаты исследования уровня опосредованного запоминания младших школьников по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования уровня опосредованного запоминания младших школьников по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» в процентах (%)

Так, на рисунке мы видим, что среди участников контрольной группы выявлен высокий уровень опосредованного запоминания у 15% детей (3 человека), средний уровень – у 25% (5 человек) и низкий – у 60% (12 человек). Участники экспериментальной группы имеют следующие показатели: высокий уровень – 10% (2 человека), средний уровень – 25% (5 человек) и низкий – 65% (13 человек).

Анализируя представленные данные, видим, что в обеих группах испытуемых преобладают показатели низкого уровня развития опосредованного запоминания. Данный уровень характеризуется тем, что дети

испытывают значительные трудности в понимании словесной инструкции, также при использовании облегченного варианта (пять картинок - пять слов). При выполнении задания не способны установить ассоциативные и логические связи между словесным обозначением и зрительным образом. Зачастую, как метод запоминания используют – повтор. Так, например, Ваня С., при проведении диагностики и выслушав инструкцию начал повторять «Молоток, молоток, молоток». Вместе с тем, при показе картинок многие дети даже не стараются вспомнить слово, а просто называют то, что изображено на картинке.

Средний уровень характеризуется тем, что дети также без «косвенной» педагогической поддержки понимают цель задания. Они устанавливают смысловые связи между словами и картинками и воспроизводят предложенные слова. Установление более сложных (нетривиальных) связей вызывает затруднения, но при поддержке взрослого дети выполняют задание.

Самое малое количество испытуемых с высоким уровнем развития зрительной опосредованной памяти. Дети данной категории без труда запоминают смысл задания и с интересом, творчески проводят выбор картинок к словам. При воспроизведении слов дети могут не сразу вспомнить слово, но они не называют то, что изображено на картинке.

Можно сделать вывод, что большая часть испытуемых в контрольной и экспериментальной группах имеют низкий показатель зрительной опосредованной памяти. Дети испытывают значительные трудности в понимании словесной инструкции, также при использовании облегченного варианта (пять картинок – пять слов). При выполнении задания не способны установить ассоциативные и логические связи между словесным обозначением и зрительным образом.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что как у детей контрольной, так и экспериментальной групп преобладает низкий уровень развития зрительной памяти. Так, особенности зрительной памяти младших школьников проявляются в следующих показателях: низкий

уровень объема кратковременного запоминания зрительных образов при мотивации к выполнению задания, дети испытывают значительные трудности в понимании словесной инструкции, также при использовании облегченного варианта (пять картинок - пять слов). При выполнении задания не способны установить ассоциативные и логические связи между словесным обозначением и зрительным образом.

Трудности в выполнении заданий, обуславливают необходимость развития зрительной памяти и навыков использования внешних средств с целью запоминания и качественного выполнения заданий. Выделенные показатели свидетельствуют о необходимости своевременной психолого-педагогической коррекционной систематической работы по развитию зрительной памяти у данной группы испытуемых.

Выводы по второй главе

1. В результате диагностики зрительной памяти детей младшего школьного возраста была получена следующая информация: по результатам исследования уровня развития зрительной памяти у большей части участников наблюдается низкий и средний уровни развития наиболее важной психической функции – памяти.

Результаты диагностики показали, что участники обеих групп обладают низким уровнем информированности о средствах и методах запоминания, не способны к воспроизведению информации, опираясь на зрительные образы, например, умение использовать пиктограммы, как средство запоминания, выстраивать логические связи между пиктограммами и зрительными образами, адекватность объективности выбранного изображения для запоминания, при исследовании опосредованности.

Анализируя полученные результаты по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» видим, что в обеих группах испытуемых есть дети с высоким уровнем опосредованного

запоминания, то есть с таким уровнем дети не испытывают трудности при использовании внешних средств в целях запоминания и воспроизведения учебного материала.

Результаты показали, что большая часть испытуемых в контрольной группе используют внешние средства для запоминания. При этом в экспериментальной группе младшим школьникам необходима коррекция этого показателя, так как полученные результаты свидетельствуют о том, что в нашем исследовании есть дети с отсутствием навыков использования внешних средств для запоминания.

В результате проведения исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» как в контрольной, так и в экспериментальной группах присутствуют младшие школьники с низким уровнем объема зрительного произвольного кратковременного запоминания, что свидетельствует о том, что дети данной группы испытывают трудности при выполнении учебных заданий, что приводит к систематической неуспеваемости и отсутствию мотивации к обучению.

Согласно результатам исследования объема кратковременной зрительной памяти по методике Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур», большая часть испытуемых имеет средний уровень кратковременной зрительной памяти, но также имеются и дети с низким уровнем кратковременной зрительной памяти в контрольной и экспериментальной группах, что свидетельствует о низком уровне развития зрительной памяти в целом.

2. Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что как у детей контрольной, так и экспериментальной групп преобладает низкий уровень развития зрительной памяти. Так, особенности зрительной памяти младших школьников проявляются в следующих показателях: низкий уровень объема кратковременного запоминания зрительных образов при мотивации к выполнению задания, но отсутствию

усидчивости и устойчивости внимания. Трудности в выполнении заданий, обуславливают необходимость развития зрительной памяти и навыков использования внешних средств с целью запоминания и качественного выполнения заданий. Выделенные показатели свидетельствует о необходимости своевременной психолого-педагогической коррекционной систематической работы по развитию зрительной памяти у данной группы испытуемых.

3. На основании вышеизложенного необходима своевременная и систематическая коррекция зрительной памяти данной категории испытуемых.

ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Научно-методологические подходы к развитию зрительной памяти

Теоретико-методологическим обоснованием формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста может служить системно-деятельностный, культурно-исторический подход, который базируется на положениях научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова; концепции совместных форм учебных действий и учебного сотрудничества В.В. Рубцова и Г.А. Цукермана.

Главной особенностью психологической программы является – ее ориентированность на использование метода игры, как ведущего для развития зрительной памяти. Особенностью занятий является то, что информацию ученикам педагог предлагает обязательно в увлекательной, творческой и игровой форме. Данный факт позволяет развивать зрительную память в более комфортных условиях для ребенка.

Ребенок учиться сохранять и воспроизводить зрительные образы не в результате специальных сознательных усилий, а незаметно для себя самого, в процессе деятельности, направленной на другую цель, что является эффективным. К освоению приемов и методов запоминания наглядной информации нельзя привести младшего школьника с задержкой психического развития через насилие, необходима собственная деятельность (сознательная активность) ребенка, основанная на творчестве и личной заинтересованности.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что развитие человеческой деятельности (в нашем случае игры или учения) предполагает ряд усилий и именно активная деятельность самого обучающегося является движущей силой развития.

Большое значение имеет комфортная, непринужденная обстановка, когда ребенок не испытывает страх, что его действия вызовут отрицательную оценку. Программа психологической коррекции зрительной памяти, не предполагает отметок.

Важно соблюдать ряд условий: атмосфера доверия, дружелюбный настрой педагога, эмоциональный комфорт. Данные условия позволяют раскрыть потенциал ребенка и полноценно, с заинтересованностью выполнять задания. И каждый его успех обязательно отмечается взрослым. Педагог не обесценивает труд ребенка и старается «увидеть» сильные стороны и похвалить. При затруднениях, робким и нерешительным детям поощрение дается авансом.

Достоинствами данной программы являются поле – функциональность. Развитие у ребенка зрительной памяти, не обходится без опоры на «потенциал» развития психики и развития других высших психических функций, что позволяет регистрировать эффективность на каждом занятии.

Структура занятия складывается из трех частей: вводная (приветственная), содержательная и заключительная. Цель приветственной части – создать положительный эмоциональный фон, настроить детей на предстоящую работу. Содержательной – развития мнемических процессов (сохранения, запоминания и воспроизведения). Заключительной - обобщение и закрепление изученного, обсуждение предстоящих задач, ориентация на дальнейшую работу.

Методологическую основу реализации разработанной психологической программы составляют следующие принципы:

- принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения;
- принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям участников исследования;
- принцип наглядности, который подразумевает использование в обучении всех органов чувств человека. Для эффективного общения и обучения необходима наглядность;

– принцип сознательности и творческой активности детей. Необходимо формирование у младших школьников умения аргументировать и доказывать свои суждения, выводы и т.д.;

– принцип самодиагностики, подразумевающий формулирование и осознание самими участниками собственных личностных проблем.

– принцип открытого взаимодействия, т.е. полноценного межличностного общения, основанного на уважении, эмпатии и доверии друг к другу.

Вышеописанные принципы рассматриваются как целостная система и работают эффективно в связи друг с другом.

Для развития зрительной памяти целесообразно использовать групповую и подгрупповую формы работы. Так, при организации подгрупповой работы возможно сформировать следующие умения: умение использовать ассоциации, как прием запоминания зрительной информации; запоминать и сохранять зрительный образ и др.

В целях повышения уровня развития зрительной памяти умений младших школьников, основываясь на трудах Н.А. Бернштейна, А.Р. Лурия, А.Н. Ленттева мы изучили методы психологической коррекции.

Анализ различных методов психокоррекции позволил нам сделать вывод: в отечественной и зарубежной психологии имеется достаточный теоретический и практический опыт развития зрительной памяти в младшем школьном возрасте с задержкой психического развития, что доказывает целесообразность развития именно данной психической функции. Наиболее эффективно, в данном случае использовать вариативные игровые упражнения, поскольку они являются наиболее доступной моделью развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста.

Применение занятий, как формы обучения, позволит подойти к развитию зрительной памяти, с точки зрения системно-деятельностного подхода.

3.2. Содержание психологической программы коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

По результатам проведенного констатирующего эксперимента, мы отметили необходимость систематической и своевременной коррекции зрительной памяти. С этой целью была разработана психологическая программа развития зрительной памяти, которая включает в себя комплекс психологических упражнений и игр, конспекты занятий.

Теоретическую основу программы составляют труды психологов, рассматривающих развитие зрительной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (А.Р. Лурия, Е.О. Смирнова, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган), а также значение средства и методы коррекции зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (В.В. Нуркова, М.А. Каменская, А.Н. Леонтьев, А.А. Бабаев, Н.И. Шевандрин, В.Д. Ширшов).

Цель программы: развитие зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи программы:

1. Развитие мнемических процессов (запоминания, сохранения и воспроизведения).
2. Развитие умения использовать ассоциации, как средство зрительного запоминания.
3. Развитие умения использовать мыслительные операции (дедукция, индукция, классификация) с целью зрительного запоминания.
4. Развитие умения следовать заданной инструкции при выполнении заданий.

Сроки реализации программы: программа рассчитана на 5 месяцев, частота проведения занятий – 1 раз в неделю. Структуру программы составляют 20 психологических занятий, продолжительностью 45 минут.

Методы работы: наглядные и словесные методы.

Формы работы: групповая и подгрупповая.

Планируемые результаты:

Дети младшего школьного возраста научатся:

1. Использовать ассоциации, как средство запоминания сложного зрительного образа.

2. Смогут воспроизвести (после одноразового зрительного восприятия) до восьми слов, обозначений изображений.

3. Опосредованно запоминать информацию (использовать схематичные, тривиальные изображения).

4. Выполнять задания на удержание и дальнейшее воспроизведение описания изображения.

5. «Удерживать» учебную задачу.

6. Концентрироваться на зрительном восприятии учебного материала.

В плане каждого занятия программы предусмотрены следующие этапы:

1. Вводный этап – постановка проблемы и разминочные упражнения.

2. Основной этап – развитие зрительной памяти.

3. Заключительный этап – рефлексия.

Таблица 1. Тематический план психологической коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития по развитию зрительной памяти

Название занятия	Цель	Игры / упражнения
Занятие 1. «Круг приветствия»	Коррекция зрительной памяти, тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния; Знакомство с учащимися, создание позитивной атмосферы и доверительных отношений друг к другу; развитие умения	«Круг приветствия» Игра «Возьми картинку по сигналу» 1. Упражнение «Оригинальное знакомство» (с использованием мячика) 2. Упражнение «Все новое и хорошее» 3. Упражнение «Угадай, кто позвал»

		действовать соответственно правилам игры.	4. Упражнение «Лепка» (фрукты)
Занятие «Автопортрет»	2.	Развитие мнемического процесса (воспроизведение); развитие зрительного восприятия, речи и воображения; развитие слухового внимания, быстроты реакции; развитие мелкой моторики.	1. Дидактическая игра «Испорченный видеомаягнитофон» 2. Упражнение «Сантики – фантики – Лимпопо» 3. Подвижная игра «Живое домино» 4. Упражнение «Изотерапия»
Занятие «Вместо шапки на ходу он надел сковороду!»	3.	Развитие зрительной памяти, сосредоточенности, выдержки; развитие внимания; развитие мелкой моторики.	1. Упражнение «Открытка» 2. Игра «Запомни все» 3. Игра «Узнай на вкус» 4. Упражнение «Раскрась одним цветом одинаковые фигуры»
Занятие «Твоя память»	4.	Развитие произвольной памяти; развитие речи (активизация и обогащение словарного запаса); развитие внимания и наблюдательности.	1. Подвижная игра «Испорченный телефон» 2. Упражнение «Летает – не летает». 3. Упражнение «Не пропусти ни слова» 4. Упражнение «Пары слов»
Занятие «Картинка – художественное слово»	5.	Развитие зрительной памяти; развитие внимания, памяти и мышления; снятие напряжения; развитие мелкой моторики.	1. Подвижная игра «Твоя память» 2. Упражнение «Вот так покажи» 3. Упражнение «Не упусти ничего» 4. Упражнение «Восстанови пропущенное слово» 5. Упражнение «Изотерапия»

Занятие 6. «Незнайка в большом городе».	Развитие умения использовать ассоциации, как средство зрительного запоминания; Учить согласовывать свои движения с движениями других детей; Развитие мелкой моторики.	1. Упражнение «Ищи безостановочно» 2. Упражнение «Соедини части – узнаешь целое» 3. Упражнение «Точные движения» 4. Упражнение «Лепка»
Занятие 7. «Внимательный художник»	Развитие тактильной, аудиальной, зрительной памяти; развитие воображения, внимания; развитие мелкой моторики.	1. Упражнение «Точки» 2. Подвижная игра «Геометрические фигуры» 3. Упражнение «Зрительный диктант» 4. Дидактическая игра «Найди отличия» 5. Упражнение «Внимательный художник» 6. Упражнение «Лепка»
Занятие 8. «Строим, строим, строим дом»	Развитие произвольной памяти; развитие речи (активизация и обогащение словарного запаса); развитие внимания и наблюдательности.	1. Упражнение «Колечко» 2. Подвижная игра «Лезгинка» 3. Упражнение «Найди лишнюю картинку» 4. Упражнение «Змейка» 5. Упражнение «Изотерапия»
Занятие 9. «Маленький визуальный мир»	Развитие мнемического процесса (воспроизведение); развитие зрительного восприятия, речи и воображения; развитие слухового внимания, быстроты реакции.	1. Упражнение «Снежный ком» 2. Дидактическая игра «Внимательный художник» 3. Настольно-печатная игра «Волшебный мешочек»

		4. Упражнение «Колечко» 5. Упражнение «Лепка»
Занятие 10. «Наши глазки не для скуки».	Коррекция зрительной памяти, тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния;	1. Дидактическая игра «Колечко» 2. Упражнение «Лезгинка» 3. Дидактическая игра «Найди лишнюю картинку» 4. Упражнение «Змейка» 5. Упражнение «Изотерапия»
Занятие 11. «Путешествие в страну видимых и невидимых предметов».	Развивать зрительную произвольную память, контроль за своими действиями. - развитие зрительного восприятия. - умение ориентироваться в пространстве. - формирование у детей действия самоконтроля в ходе выполнения рисунка на основе вербальной инструкции.	Игра «Мальчик (девочка) запоминайка» Задание «Найди 2 одинаковых предмета» Игра «Угадай, что загадали». - Задание на рисование.
Занятие 12. «Умники и умницы».	Развитие зрительной памяти, ориентировка в пространстве, развитие концентрации и объема внимания, развитие самоконтроля, умения выполнять задания по образцу.	Упражнение «Слушай команду». Упражнение «Что меня окружает?» Нанизывание бусинок по образцу. Игра «Умный коврик»
Занятие 13. «Урок дружбы».	Развивать зрительную произвольную память, контроль за своими действиями. – развитие зрительного восприятия.	Игра «Колечко» Упражнение «Срисовывание по клеточкам» Игра «Трафареты» Игра «Что изменилось»

	– формирование у детей действия самоконтроля в ходе выполнения рисунка на основе вербальной инструкции.	Игра «Незнайка» Игра-тест «Цветовая гамма» Игра «Геометрические фигуры» Игра «Продолжи ряд по памяти»
Занятие 14. «Хлеб-всему голова».	Развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Игра «Птица – не птица» Выкладывание из палочек по образцу; Упражнение «Слева – справа от меня»; Упражнение «Нанизывание бусинок по образцу».
Занятие 15. «Радуга».	Коррекция зрительной памяти, тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Упражнение «Слушай команду» Игра «Море волнуется» – Упражнение «Запомни пару» – игра «Незнайка» Игра-тест «Цветовая гамма» Игра «Геометрические фигуры» Игра «Продолжи ряд по памяти».
Занятие 16. «Соседи по планете».	Развитие мнемического процесса (воспроизведение); развитие зрительного восприятия, речи и воображения; развитие слухового внимания, быстроты реакции.	Игра «Что запомнили» Игра «Овощи и фрукты» Игра «Наши цифры» Задание «Быстрый поезд»
Занятие 17. «Ключ от всех дверей»	Развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Игра «Съедобное – несъедобное» Задание «Нарисуй круг и треугольник» Игра «Найди игрушку» Срисовывание по клеткам.

Занятие 18. «Герои любимой книги»	Развитие зрительной памяти, сосредоточенности, выдержки; развитие внимания; развитие мелкой моторики.	Упражнение «Что видишь на картинке» Игра «Геометрические фигуры» Задание «Нарисуйка» Игра «Незнайка» Игра-тест «Цветовая гамма» Игра «Геометрические фигуры» Игра «Продолжи ряд по памяти».
Занятие 19. «Я в мире, мир со мной».	Развитие использовать ассоциации, как средство запоминания зрительного образа; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Упражнение «Найди все квадраты» Игра «Бывает – не бывает» Игра «Домашние животные» - Игра «Запомни фразы».
Занятие 20. «В мире иллюзий».	Коррекция зрительной памяти, тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Игра «Вспомни слова» Игра-тест «Цветовая гамма» Игра «Геометрические фигуры» Игра «Продолжи ряд по памяти» Игра «Синонимы».
Занятие 21. «Почтальон»	Развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Упражнение «Срисуй с доски» «Какие животные спрятаны на поляне»; Игра «Фруктовая корзинка», «Запомни одинаковые фигуры» Упражнение «Раскрась фигуры по образцу».
Занятие 22. «Мы художники своей профессии».	Развитие мнемического процесса (воспроизведение); развитие зрительного восприятия, речи и	Дидактическая игра «Найди 5 ошибок в рисунке» Упражнение «Запомни предметы»

	воображения; развитие слухового внимания, быстроты реакции.	Упражнение «Сосчитай, сколько фигур на рисунке» Упражнение «Соедини одинаковые фигуры».
Занятие 23. «Каскад картинок»	Развитие объема зрительной памяти; развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Игра «Сказочная поляна» Игра «Запомни части» Игра «Геометрические фигуры» Игра «Вспомни слова».
Занятие 24. «Сказочная поляна».	Коррекция зрительной памяти, тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Упражнение «Запомни фрукты» Игра «Незнайка на поезде» Игра «Фруктовая корзинка» Игра «Запомни фразы».
Занятие 25. «Что изменилось?»	Обучение навыкам зрительного запоминания образа ситуации, развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания.	Упражнение «Запомни все квадраты» Игра «Любимые герои» Игра «Наша полянеп» Игра «Запомни фразы».
Занятие 26. «Рассмотри внимательно».	Развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Упражнение «Раскрась фигуры по образцу» Упражнение «Определи звук и назови число» Упражнение «Раскрась по инструкции» Упражнение «Найди лишнее».
Занятие 27. «Спрячь игрушки».	Развитие целенаправленного запоминания и припоминания, тренировка	Упражнение «Срисуй с доски» «Какие животные спрятаны на поляне»; Игра «Фруктовая корзинка»,

	распределения внимания.	«Запомни одинаковые фигуры» Упражнение «Раскрась фигуры по образцу».
Занятие 28. «Кто не на месте?».	Развивать зрительную произвольную память, контроль за своими действиями. – развитие зрительного восприятия. – умение ориентироваться в пространстве. – формирование у детей действия самоконтроля в ходе выполнения рисунка на основе вербальной инструкции.	Игра «Колечко» Упражнение «Срисовывание по клеточкам» Игра «Трафареты» Игра «Что изменилось» Игра «Незнайка» Игра-тест «Цветовая гамма».
Занятие 29. «В мире фантазий».	Обучение навыкам зрительного запоминания образа ситуации, развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания.	Упражнение «Раскрась по инструкции»; игра «Геометрические фигуры»; упражнение «Вспомни фрукты»; упражнение «Картинки-Нелепицы»
Итоговое занятие. Квест-игра «В мире героев русских сказок».	Развитие объема зрительной памяти; развитие смыслового запоминания; тренировка распределения внимания, контроль эмоционального состояния.	Включает в себя выполнение заданий по станциям. Дидактическая игра «Найди 5 ошибок в рисунке» Упражнение «Запомни предметы» Упражнение «Сосчитай, сколько фигур на рисунке» Упражнение «Соедини одинаковые фигуры».

Программа психолого-педагогической коррекции зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития включала в себя взаимодействие с родителями, как основными участниками образовательного процесса.

Таблица 2. Тематический план по работе с родителями

Тема	Задачи	Формат взаимодействия
«Развитие зрительной памяти в повседневной жизни»	Создание условий для получения навыков развития зрительной памяти у младших школьников в повседневной жизни.	Индивидуальная консультация.
«Смотрю и запоминаю: развитие зрительной памяти на прогулке с ребенком».	Получение умения использовать ознакомление с природой, как условие развития зрительной памяти у младшего школьника.	Мастер – класс.
«Использование пиктограмм, как средство запоминания алгоритмов при самообслуживании»	Получение практических навыков использования пиктограмм, как прием запоминания алгоритмов самообслуживания с младшими школьниками.	Семинар.
«Использование интеллект-карт, как средства запоминания и пересказа художественной литературы»	Создание условий для освоения умения использовать интеллект-карты, как средство запоминания зрительной информации с детьми младшего школьного возраста.	Мастер-класс.
«Использование дидактических игр, как средство запоминания учебного материала»	Научить использовать дидактические игры с детьми младшего школьного возраста, как средства развития зрительной памяти.	Семинар – практикум.

Таким образом, блок взаимодействия с родителями включал различные формы работ, что позволило эффективно сформировать представления у родителей о развитии памяти ребенка младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ожидаемые результаты реализации программы:

1) Коррекция зрительной памяти, выраженная в развитии навыков запоминания, повышения представления о собственных умениях при запоминании учебного материала;

2) Развитие мнемических процессов (запоминание, припоминание, воспроизведение);

3) Возможность использования внешних средств для задач запоминания, объема материала, запоминаемого опосредованно.

4) Повышение уровня произвольной памяти, включающее целенаправленное и осознанное включение волевых усилий для запоминания учебного материала.

У младших школьников с задержкой психического развития повысится уровень развития зрительной памяти, появится способность преодолевать трудности и ограничения, а также эмоциональная и поведенческая саморегуляция; повысится уровень развития произвольного внимания; дети научатся преодолевать тревожность и следовать заданной инструкции, управлять чувством неуверенности при запоминании, повысится объем зрительного произвольного кратковременного запоминания.

Оценка результатов исследования положительного воздействия психологической коррекционной программы определялась с использованием повторного психодиагностического обследования с помощью методов и методик, которые были отобраны на этапе констатирующего эксперимента. Анализ полученных данных младших школьников с задержкой психического развития проводился в форме соотнесения данных, которые были получены в ее ходе с уровнями результативности диагностического (констатирующего) эксперимента.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Во время проведения эксперимента, направленного на развитие зрительной памяти, мы провели 2 диагностических этапа – констатирующий и контрольный. Анализ данных, полученных в ходе изучения зрительной памяти показал, что у детей преобладал низкий уровень развития памяти. Дети с трудом справлялись с предложенными заданиями и им требовалась помощь взрослого для запоминания и воспроизведения зрительных образов. Перед проведением формирующей части эксперимента все дети были разделены на 2 группы – контрольную и экспериментальную (по 20 человек в каждой). Дети в данных группах обладали идентичным уровнем развития мнемических процессов (запоминания, припоминания и воспроизведения). На данном этапе нашего эмпирического исследования перед нами стояла цель – оценка эффективности психолого-педагогической программы коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для достижения поставленной цели мы использовали тот же пакет из трех диагностических методик, что и на констатирующем этапе.

По завершению реализации программы психолого-педагогической коррекции зрительной памяти у детей младшего школьного возраста проведена повторная диагностика сформированности и особенностей зрительной памяти младших школьников.

Сравнительные результаты исследования зрительной памяти по методике Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур» в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 1.

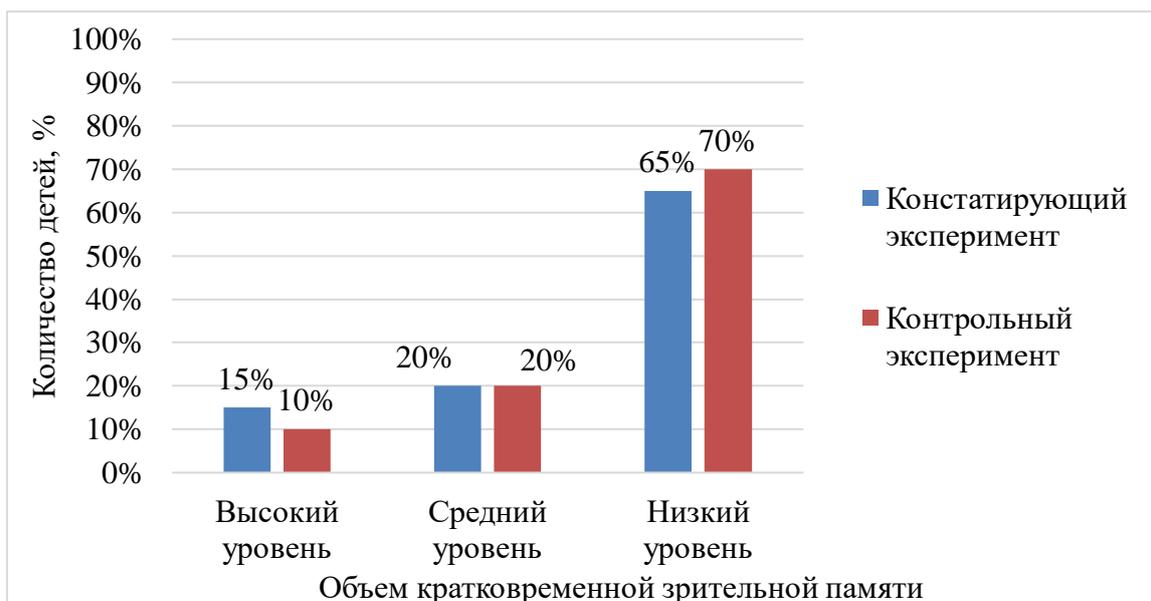


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты исследования уровня общительности в контрольной группе по методике Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур» в процентах (контрольная группа) (%)

Отметим, что низким уровень объема кратковременной зрительной памяти стали обладать уже 70% (14 человек), что на 5% выше, чем ранее было отмечено. Средний уровень остался идентичен результатам констатирующего этапа исследования и составляет 20 % (4 человек), высокий уровень сократился с 15% до 10% (2 человека).

Таким образом, показатели контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного этапа эксперимента не претерпели значительных изменений. Данный факт «говорит» о неустойчивости, «расплывчивости» зрительного образа. Дети не способны сохранить и воспроизвести визуальную информацию. Испытывают трудности при сохранении и воспроизведении зрительного образа. Не способны «извлечь» зрительный образ из кратковременной памяти. Соответственно с детьми данной категории необходимо выстраивать систематическую и плодотворную работу по развитию зрительной памяти.

Далее сравним результаты экспериментальной группы на этапе констатирующего и формирующего этапа исследования.

Сравнительные результаты исследования зрительной памяти по методике Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур» в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 2.

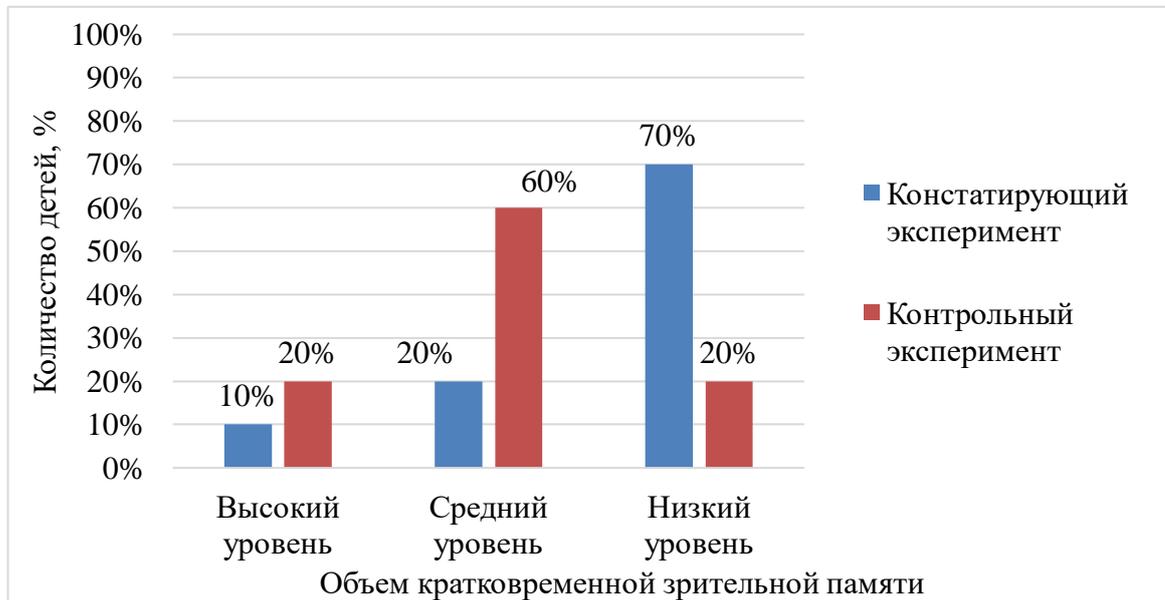


Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты исследования уровня общительности в экспериментальной группе по методике Н.А. Бернштейна «Узнавание фигур» в процентах (экспериментальная группа) (%)

При исследовании объема кратковременной зрительной памяти, высокий уровень наблюдается у 20% (4 человека) исследуемых экспериментальной группы, что указывает на повышение этого показателя в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. Средний уровень зрительной памяти наблюдается у 60% (12 человек) участников исследования. Средний уровень значительно повысился с 20% до 60%, а низкий – сократился с 70% до 20% (4 человека).

Можно сделать вывод, что участники экспериментальной группы показали высокий по исследованию критерия «объем кратковременной зрительной памяти». Данный показатель выражается в способности запоминать, воспроизводить и сохранять зрительные образы. У детей данной группы присутствует целеполагание и нацеленность на результат в деятельности.

Далее, нами изучался уровень развития объема зрительного произвольного кратковременного запоминания. Исследование проводилось с помощью диагностической методики А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память».

Сравнительные результаты исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания контрольной группы по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» представлены на рисунке 4.

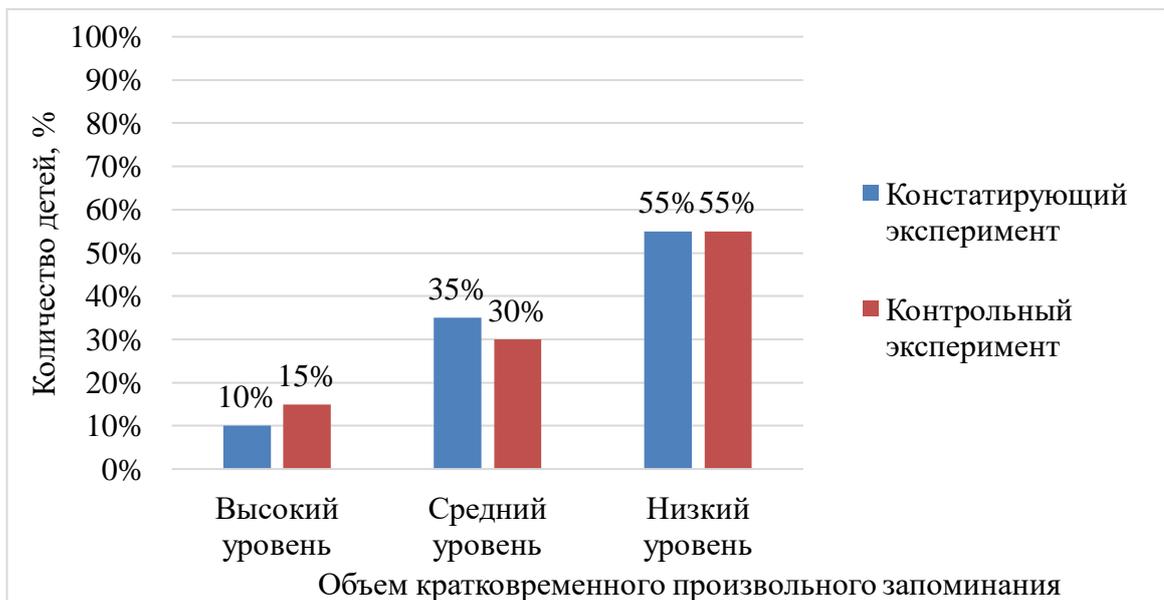


Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» в процентах (контрольная группа) (%)

При исследовании объема зрительного произвольного кратковременного запоминания контрольной группы по завершению формирующего этапа исследования, высокий уровень наблюдается у 15% (3 человека) исследуемых контрольной группы, что указывает на незначительное повышение данного показателя в сравнении с результатами констатирующего эксперимента, где он был выявлен у 10% детей. Средний показатель объема зрительного произвольного кратковременного запоминания незначительно сократился и наблюдается у 30% (6 человек) участников исследования, низкий уровень остался на прежнем уровне и выявлен у 55% (11 человек).

Таким образом, показатели контрольной группы по завершению формирующего этапа исследования не претерпели значительных изменений. Идентично констатирующему этапу исследования преобладают младшие школьники с низким уровнем объема зрительного произвольного кратковременного запоминания, что свидетельствует о том, дети данной категории испытывают трудности при речевом воспроизведении картинок и нуждаются в психолого-педагогической коррекции. Дети данной категории называют от четырех и менее картинок, что приводит к систематической неуспеваемости и отсутствию мотивации к обучению.

Сравнительные результаты исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания экспериментальной группы по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» представлены на рисунке 4.

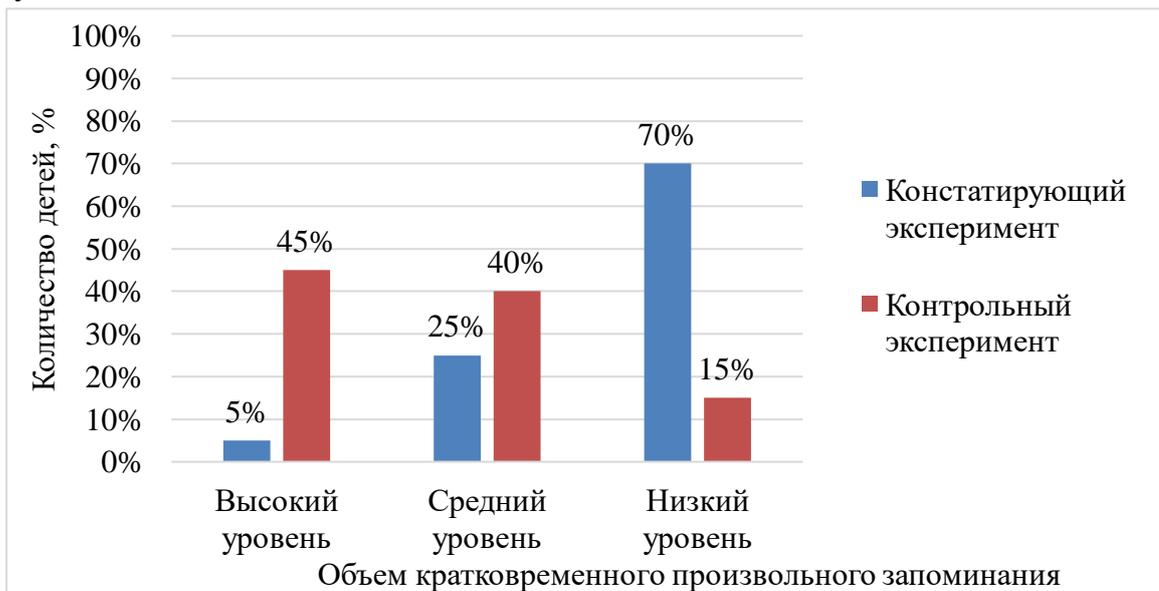


Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания по методике А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память» в процентах (экспериментальная группа) (%)

По результатам исследования объема зрительного произвольного кратковременного запоминания экспериментальной группы, мы видим следующие показатели: высокий уровень наблюдается уже у 45% (9 человек) исследуемых экспериментальной группы, что указывает на повышение этого

показателя в сравнении с результатами констатирующего эксперимента, где он был у 5% детей. Средний показатель объема зрительного произвольного кратковременного запоминания наблюдается у 40% (8 человек) участников исследования, что значительно выше, чем на констатирующем этапе эксперимента, когда он был у 25% детей, а низкий уровень значительно сократился с 70% до 15 % (3 человека).

Таким образом, в экспериментальной группе у младших школьников повысился уровень объема зрительного произвольного кратковременного запоминания. После краткосрочной психолого-педагогической коррекции у детей повысилась способность к воспроизведению большего количества слов. Также дети стали не только воспроизводить больше слов, но и при запоминании использовать ассоциации, как прием запоминания материала.

Сравнительные результаты исследования уровня опосредованного запоминания по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» в процентах в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 5.

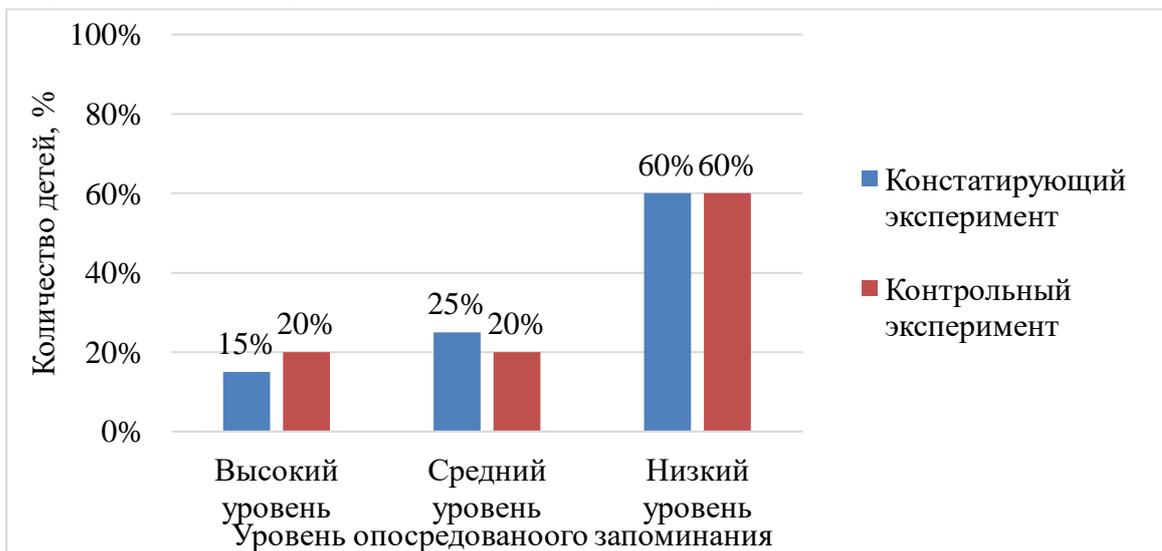


Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты исследования уровня опосредованного запоминания младших школьников по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» в процентах (контрольная группа) (%)

При исследовании уровня опосредованного запоминания контрольной группы, высокий уровень наблюдается у 20% (4 человека) исследуемых

контрольной группы, что незначительно выше, чем на констатирующем этапе эксперимента и был выявлен у 15%, средний уровень незначительно сократился с 25% до 20% (4 человека) участников исследования, а низкий – остался на прежнем уровне и выявлен у 60% (12 человек).

Анализируя представленные данные, видим, что в контрольной группе испытуемых по-прежнему преобладают показатели низкого уровня развития опосредованного запоминания. Данный уровень характеризуется тем, что дети испытывают значительные трудности в понимании словесной инструкции, также при использовании облегченного варианта (пять картинок - пять слов). При выполнении задания не способны установить ассоциативные и логические связи между словесным обозначением и зрительным образом. Зачастую, как метод запоминания используют – повтор. Вместе с тем, при показе картинок многие дети даже не стараются вспомнить слово, а тривиально называют то, что изображено на картинке.

Сравнительные результаты исследования уровня опосредованного запоминания по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» в процентах в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 6.

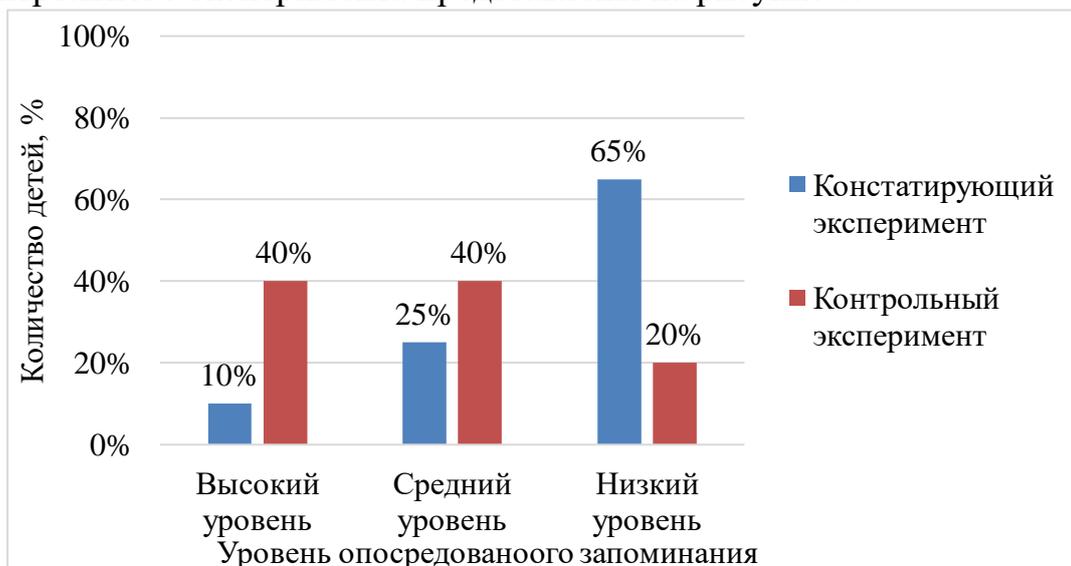


Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты исследования уровня опосредованного запоминания младших школьников по методике А.Н. Леонтьева «Методика исследования опосредованного запоминания» в процентах (экспериментальная группа) (%)

При исследовании уровня опосредованного запоминания, высокий уровень повысился с 10% до 40% (8 человек) исследуемых контрольной группы, что указывает на повышение этого показателя в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. Средний уровень наблюдается у 40% (8 человек) участников исследования, ранее был у 25%, а низкий с 65% сократился до 20% (4 человека).

Можно сделать вывод, что участники экспериментальной группы имеют высокие показатели по развитию опосредованного запоминания. Это свидетельствует о том, что дети стали использовать более схематичные, интеллектуальные и символические рисунки, которые стали опорой для запоминания слов.

Таким образом программа психолого-педагогической коррекции развития зрительной памяти оказалась эффективной и имеет практическую значимость для педагогической деятельности и деятельности педагога-психолога.

Выводы по третьей главе

1. Данная глава посвящена оценке эффективности психолого-педагогической программы развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Основным методом коррекции зрительной памяти нами была выбрана игровая деятельность, как наиболее природосообразный и эффективный вид деятельности в возрасте 7–8 лет. Включение данного компонента обусловлено, тем, что игровая деятельность в начале освоения школьной программы занимает значимое место в процессе развития зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Благодаря ей ребенок в доступной для себя форме познает окружающий мир, учится запоминать и воспроизводить зрительные образы предметов и явлений.

2. Экспериментальный этап нашего исследования был основан на результатах, полученных на констатирующем этапе. На констатирующем этапе эксперимента нам удалось выявить низкий уровень развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В нем приняли участие 40 детей. Данная группа была поделена на 2 подгруппы – экспериментальную и контрольную по 20 детей в каждой группе. Занятия проводились 1 раз в неделю в течение пяти месяцев. В них участвовали дети из экспериментальной группы. Дети контрольной группы в процессе групповых коррекционно-развивающих занятий по данной программе не участвовали.

3. Основной целью психологической программы являлось развитие зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития через использование активных игр и дидактических упражнений. После проведения формирующего эксперимента нами была проведена контрольная диагностика исследуемых параметров. На данном этапе были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе нашего эксперимента.

4. В контрольной группе детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития результаты контрольного этапа эксперимента аналогичны результатам констатирующего этапа. У детей сохраняются преобладание низкого уровня развития зрительной памяти, выражающегося в низком уровне объема кратковременного запоминания зрительных образов при мотивации к выполнению задания, но отсутствии усидчивости и устойчивости внимания. Не достаточным использованием внешних средств с целью запоминания и качественного выполнения заданий.

5. Имеющаяся положительная динамика в экспериментальной группе закономерна, так как с детьми была проведена систематическая работа по коррекции зрительной памяти у выше обозначенного контингента испытуемых.

Так, нами было выявлено, что в экспериментальной группе низкий уровень развития мыслительных операций после проведенной работы показал один – четыре ребенка, что составило от 5–20% от общего количества детей в заявленной группе от первоначальных 80% детей с низкими показателями.

Средним уровнем развития мыслительных операций на момент диагностического среза обладают от 30–50% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Этот показатель показал положительную динамику.

Также, стоит отметить, что претерпели изменения показатели внутри данной категории, а именно в нее переместились дети, ранее показавшие низкий уровень развития. Высокий уровень развития изучаемых показателей был выявлен у 40–60% детей.

В результате систематической работы по программе значительная часть детей освоила приемы запоминания наглядного материала.

Полученные результаты свидетельствуют о результативности проведенных нами занятий. Проведенное нами экспериментальное исследование и апробация психологической программы доказали свою эффективность в процессе развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Память – это один из наиболее важных психических процессов, благодаря которому человек способен накапливать, сохранять и воспроизводить информацию. Память обуславливает и влияет на такие психические функции, как мышление, речь, внимание, воображение и восприятие. Процесс памяти помогает сохранить единство и целостность личности. Полноценное функционирование личности и общества сложно представить без памяти. По этой причине процессу развития памяти стоит уделять особое значение, а также своевременно, систематически и качественно осуществлять психолого-педагогическую коррекцию. Наиболее благоприятным периодом для развития и коррекции является дошкольный и младший школьный возраст.

В младшем школьном возрасте достаточно часто, 15–16 % в детской популяции, встречается задержка психического развития. Данный вид дизонтогенетического развития характеризуется низким уровнем развития общей моторики, речи, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, что вызывает трудности в организации обучения. С особым вниманием стоит относиться к развитию памяти, как к процессу, сопровождающему обучение на протяжении жизни.

Память у детей с задержкой психического развития имеет специфические особенности: сниженный объем памяти и низкая скорость запоминания; преобладание произвольного запоминания менее продуктивно, чем при нормальном развитии; низкий уровень произвольной памяти; нарушение механической памяти.

Как показал анализ литературы, проблема развития зрительной памяти умений актуальна для всех возрастных категорий. При этом особую значимость она приобретает на уровне начального общего образования, так как степень сформированности данных навыков и умений оказывает влияние на результативность обучения детей, и на развитие личности в целом.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что как у детей контрольной, так и экспериментальной групп преобладает низкий уровень развития зрительной памяти. Так, особенности зрительной памяти младших школьников проявляются в следующих показателях: низкий уровень объема кратковременного запоминания зрительных образов при мотивации к выполнению задания, но отсутствии усидчивости и устойчивости внимания. Трудности в выполнении заданий, обуславливают необходимость развития зрительной памяти и навыков использования внешних средств с целью запоминания и качественного выполнения заданий. Выделенные показатели свидетельствуют о необходимости своевременной психолого-педагогической коррекционной систематической работы по развитию зрительной памяти у данной группы испытуемых.

На этапе формирующего эксперимента, с целью развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста, нами была разработана и реализована психологическая программа. Задачами программы являлось следующее: развитие мнемических процессов (запоминания, сохранения и воспроизведения), развитие умения использовать ассоциации, как средство зрительного запоминания и др.

Сравнивая результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента, мы выявили, что у детей контрольной группы сохраняется преобладание низкого уровня развития зрительной памяти, выражающегося в низком уровне объема кратковременного запоминания зрительных образов при мотивации к выполнению задания, но отсутствии усидчивости и устойчивости внимания. Не достаточным использованием внешних средств с целью запоминания и качественного выполнения заданий.

В экспериментальной группе после проведенной нами работы по развитию зрительной памяти, дети стали использовать ассоциации, как средство запоминания сложного зрительного образа, смогли воспроизвести (после одноразового зрительного восприятия) до восьми слов, обозначений изображения, опосредованно запоминать информацию (использовать

схематичные, тривиальные изображения), выполнять задания на удержание и дальнейшее воспроизведение описания изображения.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что дети экспериментальной группы, в процессе проведения контрольного эксперимента показали средний и высокий уровни развития зрительной памяти, тем самым демонстрируя эффективность программы развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алавидзе, Т.А. Социальная психология в современном мире. – М., 2002. – 320 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология – М., 2017. – 363 с.
3. Андреева, Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1. С. 39–45.
4. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 264 с.
5. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолова. – 2-е изд-е. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.
6. Бадалян, Л.П. Память и нервно-психическое развитие // Дошкольное воспитание. – М., 1976. – № 4. – С. 204–206.
7. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2010. – 136 с.
8. Блонский, П.П. Память и мышление // Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979. – №1. – С. 118–341.
9. Блонский, П.П. Память. Припоминание // Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979. – №1. – С. 341–366.
10. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб.: ITurep, 2001. – 269 с.
11. Богорубова, О.В. Особенности коммуникативной сферы у младших школьников с ЗПР// Технологии образования. – 2017. – № 1. – С. 801–808.

12. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада // Просвещение. – М., 2005. – №1. – С. 341–347.
13. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Изд.-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 325 с.
14. Брунов, Б.П. Игра как средство коррекции практической деятельности детей с нарушением интеллекта / Б.П. Брунов; под ред. В.И. Петроченко. – Красноярск, 2003.
15. Булгаков, О.А. Память человека и возможность ее улучшения / О.А. Булгаков // Вестник российских университетов. – 2014. – № 1. – С. 90–93.
16. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития и психологического благополучия детей и подростков // Мир психологии. – М., 2017. – № 2 (90). – С. 231–243.
17. Бурцева, Г.И Развитие восприятия формы и величины у старших дошкольников с зпр с помощью психокоррекционных игр // Chronos: психология и педагогика. – 2020. – № 1 (21). – С. 46–47.
18. Бурцева, Г.И Формирование наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения// Трибуна ученого. – 2020. – № 10. – С. 19–23.
19. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей детей дошкольного возраста. – М.: Школа-Пресс, 1989. – 338 с.
20. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Текст] / Л. С. Выготский. // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. С. 16.
21. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. Психология памяти. – М.: «ЧеРо», 2002. – 617 с.
22. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмопресс, 2000. – 258 с.

23. Выготский, Л.С. Эйдетика. Психология памяти / М.: «ЧеРо», 2002. – 179 с.
24. Гагаркина, И.Г. Клиника интеллектуальных нарушений у детей. / И.Г. Гагаркина Изд-во Красноярск. Пед. ун-та. – 2001. – 45с.
25. Гамезо, М.В. Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учебник / М.В. Гамезо, Л.М. Орлова. – М.: МГОПУ; АНОО НОУ, 2003. – 512 с.
26. Гамезо М.В., Орлова Л.М. Методика изучения общительности как характеристики личности [Электронный ресурс] URL: <https://uchebana5.ru/cont/1114271-p20.html> (дата обращения: 20.09.2020).
27. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 405 с.
28. Горбатов, Д.С. Практикум по психологическому исследованию. / Д.С. Горбатов. – М.: Бахрах, 2000. – 247с.
29. Гордон, Е.В. Особенности развития процессов памяти у детей //Дошкольное воспитание. – М., 2012. – № 9. – С. 231–243.
30. Доронина, И.М. Мониторинг уровня сформированности УДД у детей с ЗПР// Вестник практической психологии образования. – 2015. – № 2. – С. 58–64.
31. Екжанова, Е.А. Организация коррекционно-педагогического процесса в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. – М., 2018. – № 3. – С. 19–24.
32. Жуковская, Л.П. Формирование связной речи и зрительной памяти у дошкольников с ЗПР// *Vonum initium*. – 2021. – № 10. – С. 103–108.
33. Зак, А.З. Развитие умственных способностей. – М.: Гардарики, 2012. – 360 с.
34. Запорожец, А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец. – М.: Прогресс, 2009. – 394 с.
35. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: Учпедгиз, 1986. – 385 с.

36. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 2013. – 287 с.
37. Зинченко, В.П. Формирование зрительного образа. – М.: Педагогика, 1989. – 308 с.
38. Зинченко, В.П. Функциональная структура зрительной памяти. – М.: Педагогика, 1980. – 186 с.
39. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб. и др.: Питер, 2017. – 454 с.
40. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – С. 270–282.
41. Истомина, З.М. Развитие памяти: Учеб. —метод. пособие для студентов-заочников I и II курсов пед. ин-тов. Моск. гос. заоч. пед. ин-т. Москва: Просвещение, 1978. – С. 88–90.
42. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении старших дошкольников с отклонениями в развитии. – М., 2004. – 224 с.
43. Киселев, П.А. Как развить память ребенка. – М.: «Питер», 2000. – 278 с.
44. Кожевникова, Л.А. Особенности развития памяти у детей с ЗПР// Вопросы педагогики. – 2021. – № 4. – С. 155–158.
45. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста. – М.: «Народная асвета», 2010. – 388 с.
46. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии. – М.: Академия, 2005. – 480 с.
47. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. – М.: Педагогика, 1997. – 375 с.
48. Лебедева, С.О. О возможности развития образной памяти // Дошкольное воспитание. – М., 2016. – №8. – С. 52–54.
49. Лебединская, К.С. Клинические варианты задержки психического развития. – М.: Педагогика, 1980. – 144 с.

50. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
51. Левченко И. Ю., Киселева Н.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями в развитии. – М: Книголюб, 2015. – 152с.
52. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – М.: Академия, 2013. – 335 с.
53. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания. Кн.: Проблемы развития психики. – М, 1965.
54. Лурия, А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 2006. – 239 с.
55. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – М.: Педагогика, 2012. – 583 с.
56. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
57. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
58. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
59. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.
60. Менчинская, Н.А. Вопросы умственного развития ребенка. – М.: Педагогика, 1970. – 195 с.
61. Мишенева, Л.Н. Особенности памяти у детей с ЗПР // Наука и общество в эпоху перемен. – 2018. – № 1. – С. 30–33.
62. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. – М., 2000. – 214 с.
63. Мухина, В.С. Возрастная психология. – М.: Издательский центр Академия, 2010. – 456 с.
64. Немов, Р.С. Психология: В 3 книгах: Учебник. Кн.1: Общие основы психологии. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

65. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 460 с.
66. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
67. Павлова, Т.Л. Диагностика мышления младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 148 с.
68. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
69. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитание. – М.: Новая школа, 1998. – 407 с.
70. Попова, Н.А. Результаты исследования зрительной памяти у первоклассников с легкой степенью умственной отсталости // Образовательное пространство детства. – 2019. – № 1. – С. 241–245.
71. Попова, С.В. Психокоррекционная работа по развитию познавательных процессов у детей с ЗПР// Теория и практика современной науки. – 2017. – № 1. – С. 801–808.
72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 2000. – 712 с.
73. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ. – 1990. – 201 с.
74. Рябинская, Е.А. Слухоречевая и зрительная память у детей с разным уровнем психического развития // Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика. – 2013. – № 1. – С. 323–329.
75. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
76. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2016. – 320 с.
77. Слостёнин, В.А. Педагогика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 576 с.
78. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной

реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 416 с.

79. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников //Дефектология. – М., 2017. – № 5. – С.17–24.

80. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/MuERn> (дата обращения: 02.09.2020).

81. Черемисина, М.А Проектная деятельность как средство формирования познавательных способностей младших школьников с ЗПР // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. – 2018. – № 1. – С. 405–408.

82. Marilyn Higgins, Elizabeth Aitken-Rose & Jennifer Dixon (2009) The Pedagogy of the Planning Studio: A View from Down Under, *Journal for Education in the Built Environment*, 4:1, 8–30, DOI: 10.11120/jebe.2009.04010008.

83. Tuula Vuorinen, Anette Sandberg, Sonja Sheridan & Pia Williams (2014) Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration, *Early Child Development and Care*, 184:1, 149–159, DOI: 10.1080/03004430.2013.773992.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Исследование зрительной памяти «Узнавание фигур» (тест Н.А. Бернштейна)

Цель проведения диагностики: определить особенности зрительного запоминания; также определить объем кратковременной зрительной памяти.

Необходимый демонстрационный материал: карточки с абстрактными зрительными стимулами.

Процедура проведения: дети в качестве материала получают картинки, представленные на рис.1 и рис. 2, и получают инструкцию от взрослого.

Время показа стимульного материала составляет 30 секунд. По завершению картинки убирают из поля зрения младшего школьника и вместо нее ему показывают вторую картинку.

Диагностика продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 минуты.

Инструкция: «Предлагаю тебе внимательно рассмотреть фигуры, которые я буду тебе показывать, твоя задача – постараться их запомнить». Время показа геометрических фигур составляет 10 секунд. По завершению демонстрации первой таблице, педагог переходит к показу второй таблицы, где фигуры-эталоны располагаются в ином порядке и для усложнения задания добавлены дополнительные фигуры. Педагог обращается к ребенку: «Предлагаю тебе показать те фигуры, которые были на предыдущей таблице».

Таблица 3. Обработка результатов методики исследования зрительной памяти «Узнавание фигур» (тест Н.А. Бернштейна)

Наименование уровня развития	Количество баллов	Условия выполнения задания
Очень высокий	10 баллов	Обучающийся узнал и показал все 9 изображений на Рисунке 2, используя не более 45 секунд.

Высокий	8–9 баллов	Ребенок узнал на Рисунке 2 7–8 изображений за временной промежуток от 45 до 55 сек
Средний	6–7 баллов	Ребенок узнал 5–6 абстрактных фигур за время от 55 до 65 сек.
Ниже среднего	4–5 баллов	Ребенок узнал 3–4 изображения за время от 65 до 75 сек.
Низкий	2–3 балла	Ребенок узнал 1–2 изображения за время от 75 до 85 сек.
Очень низкий	0–1 балл	Ребенок не узнал на картинке № 2 ни одного изображения, в течение 90 секунд и более.

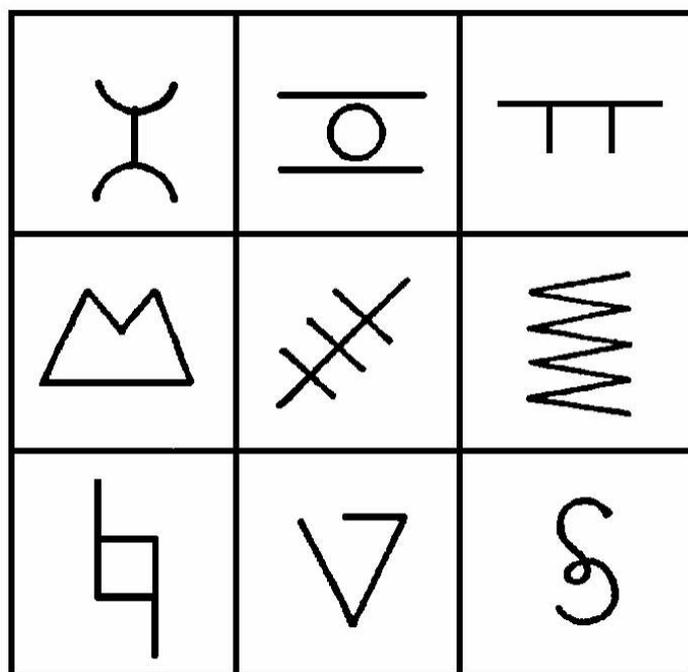


Рисунок 10. Девять абстрактных геометрических фигур

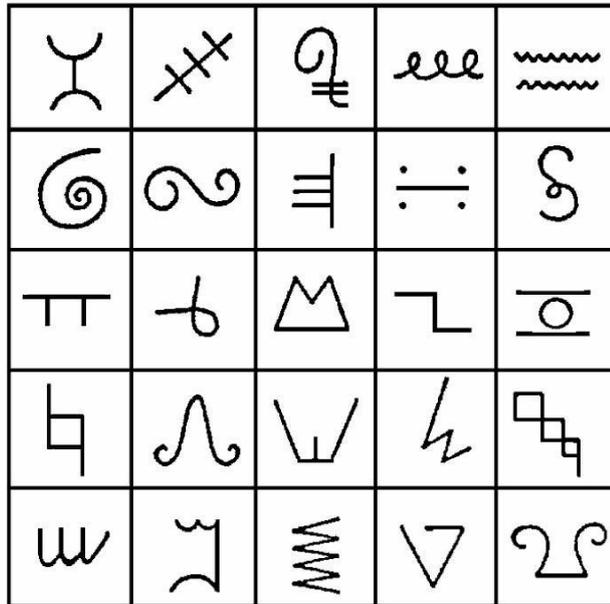


Рисунок 11. Двадцать пять абстрактных геометрических фигур

Методика А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память»

Цель: определение объема зрительного произвольного запоминания у младших школьников.

Необходимые материалы: 10 картинок. Картинки включают в себя изображения предметов и животных.

Инструкция к проведению диагностики, педагог «Я тебе буду показывать по одной картинке, ты постарайся запомнить, что на них нарисовано, затем воспроизвести».

Особенности процедуры проведения. Картинки предъявляются по одной (приблизительно одна картинка в секунду). По завершению показа картинок, младшему школьнику предлагается назвать предметы, которые он запомнил. Последовательность называния картинок не имеет значения. В протоколе фиксируется количество правильных воспроизведений.

Обработка результатов. Один правильный ответ равен одному баллу.

Таблица 4. Обработка результатов методики исследования зрительной памяти А.Р. Лурия «Зрительная произвольная память»

Название уровня	Количество правильно названных картинок	Интерпретация результатов
Высокий уровень	От 8 до 10 правильных названий картинок.	Ребенок отражает высокий объем произвольной зрительной памяти, способен сохранять и воспроизводить информацию при установке на запоминание.
Средний уровень	От 5 до 7 верных наименований картинок.	Средний уровень. Ребенок владеет достаточно большим объемом произвольной зрительной памяти. Способен сохранять информацию при соответствующей установке.
Низкий уровень	От 4 и менее 4 правильных названий картинок.	Ребенок отражает низкий объем произвольной зрительной памяти. Не способен сохранять и удерживать в памяти зрительные образы.

«Методика исследования опосредованного запоминания»**А.Н. Леонтьева**

Цель диагностики: определение возможности использования внешних атрибутов с целью запоминания информации, объема материала, запоминаемого «косвенно». Исследование характеристик мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста.

Необходимое оборудование и материалы. Мы для работы использовали четвертую серию методик, из ряда апробированных А.Н. Леонтьевым методических материалов. Стимульный материал 4-ой серии: полотенце, стул, велосипед, глобус, карандаш, солнце, рюмка, столовые приборы, тарелка, зеркало, дом-булочная, фабричные трубы, кувшин, забор, собака, шорты, носки, ботинки, лошадь, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, петух, школьная доска, рубашка, расческа, часы, чернильница, поднос, перышки для ручки.

Процедура проведения. В поле зрения ребенка равномерно, но в случайном порядке раскладываются карточки. Перед обследованием, педагогу необходимо уточнить у ребенка: все ли карточки ему знакомы и понятны? При возникновении затруднений у ребенка, педагог дает устные разъяснения. Сразу необходимо уточнить, все ли из них ему знакомы. Если какие-либо изображения не понятны ребенку, следует разъяснить их. При этом обязательно следует обратить внимание на индивидуальные особенности зрительного восприятия и узнавания ребенком как знакомых, так и незнакомых изображений.

Инструкция педагога: «Предлагаю тебе запомнить слова, но необычным образом. Я буду называть тебе слово, а ты, чтобы его эффективно и быстро запомнить, будешь выбирать картинку, которая, по твоему мнению, так или иначе связана с этим словом и при зрительном восприятии этого слова будет твоим «помощником». К словам, которые я буду проговаривать здесь

картинок нет, но к каждому слову можно найти соответствующую картинку, которая его напомнит. По завершению, ты посмотришь на картинку и вспомнишь это слово». Инструкция: «Посмотри на картинку. Какое слово ты запомнил, когда выбирал ее? Вспомни это слово».

Анализируется понимание и усвоение инструкций, объем помощи, необходимой для начала правильной работы, а также заинтересованность в выполнении задания, характер мотивационного компонента деятельности, критичность к собственным ошибкам.

Способность к опосредованию того или иного понятия присутствует у большинства нормативно развивающихся детей. Обучающая помощь требуется в единичных случаях. Некоторую трудность может вызвать опосредование более отвлеченных слов, таких как «ошибка», «горе», «труд». Поэтому обязательно необходимо отметить увеличение времени, требующегося ребенку для выбора опосредующего изображения в ситуации конкретных слов и отвлеченных понятий.

При анализе результатов следует особое внимание обратить, во-первых, на наличие несущественных, случайных, «необдуманных» связей, в том случае, когда недостаточны мотивационно-волевые характеристики деятельности или не налажен контакт с ребенком. Во-вторых, на наличие латентных связей, то есть когда какой-либо второстепенный признак изображения становится смыслообразующим для опосредующей связи. Например, при запоминании слова «пожар» ребенок выбирает изображение полотенца, объясняя при этом, что на нем (на полотенце) есть красная полоса, а пожарная машина тоже красная.

В этом ключе должны быть проанализированы и объяснения ребенка. Объяснения могут быть специфичными, но адекватными (как в приведенном примере), а могут быть и неадекватными, не несущими какой-либо смысловой нагрузки.

При воспроизведении анализируются не только правильные слова, но и слова, близкие по смыслу к запоминаемым. Например, вместо слова «горе», ребенок может воспроизвести слово «беда», вместо «труд» – «работа».

Очень часто, даже при нормативном развитии, дети воспроизводят не само слово, а повторяют при воспроизведении логическую связь. В этом случае необходимо стимулировать ребенка к воспроизведению самого слова. Например, можно сказать: «Это ты так запоминал. А какое слово ты все-таки запомнил?» или «Так картинка тебе должна была напомнить слово, а какое было слово?».

Часто при запоминании дети стараются подобрать картинку «на ту же букву, что и предъявляемая слово. Например, к слову «горе» подбирается изображение глобуса, а к слову «сосед» – изображение собаки, не потому, что она сосед, а потому, что она начинается с буквы «с». Часто это служит показателем того, что ребенок работает с логопедом.

Как правило, слова, вызывающие у ребенка наиболее бурную эмоциональную реакцию, опосредуются с большой латентностью. В некоторых случаях ребенок может дать даже отказ от запоминания такого слова. Важно дифференцировать: ребенку просто трудно опосредовать данное слово или оно является эмоционально значимым. Подобные эмоциональные реакции могут косвенно свидетельствовать о специфике уровневой организации аффективной регуляции.

Для детей с парциальной несформированностью когнитивного компонента деятельности (варианты речевых нарушений) обычно характерны трудности собственно объяснения связей между словом и изображением, но сами подбираемые изображения могут быть достаточно адекватными. Этот факт может свидетельствовать о доступности процесса опосредования как интеллектуальной деятельности и иметь дифференциально-диагностическое значение.

Объем слов, запоминаемых опосредованно, как правило, превышает объем непосредственно запоминаемого материала.

Часто можно заметить, что выбираемые изображения несут на себе проекцию личностных особенностей ребенка и его межличностных отношений.

Интерпретация результатов

Высокий уровень. Ребенок воспроизводит 12–15 понятий, опираясь на предложенные картинки.

Средний уровень. Ребенок воспроизводит 9–11 понятий, опираясь на предложенные картинки.

Низкий уровень. Ребенок воспроизводит от 0 до 9 понятий, опираясь на предложенные картинки. Ребенок не обладает способностью к выстраиванию логических и интеллектуальных связей.