

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В.П АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Киселева Регина Юрьевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая коррекция опосредованной памяти учащихся младшего
школьного возраста с задержкой психического развития

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной программы

Профиль: «Специальная психология в образовательной медицинской практике»

Допускаю к защите:

и .о.заведующего кафедрой

к.п.н,доцент Е.А.Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата,подпись)

Научный руководитель:

к. п. н.доцент Верхотурова Н.Ю

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата,подпись)

Обучающийся Киселева Р.Ю.

(фамилия, инициалы)

(дата подпись)

Красноярск.2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	11
1.1. Проблема памяти в психологии.....	11
1.2. Развитие опосредованной памяти в младшем школьном возрасте.....	18
1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с зпр.....	23
Выводы по первой главе.....	29
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	30
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	30
2.2. Особенности изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с зпр.....	36
Выводы по второй главе.....	42
Глава 3. Психологическая программа коррекции особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с зпр.....	44
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с зпр.....	44
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с зпр.....	50
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	60
Выводы по третьей главе.....	68
Заключение.....	70
Список использованных источников.....	73
Приложение.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее время часто встречаются дети, имеющие физические или психические отклонения при поступлении в образовательное учреждение, особенно увеличилось число имеющих задержку психического развития (ЗПР).

Данная категория детей предполагает незначительные проблемы в развитии, которые могут проявляться в предпосылках интеллектуальной деятельности, в том числе и в мнемических процессах. Младший школьный возраст при данной патологии является сензитивным периодом для преодоления недостатков в познавательной сфере, поэтому исследование развития опосредованной памяти у данной категории – является одной из актуальных задач психологии и требует постоянного изучения и исследования.

Если этим детям вовремя не оказать психологическую и коррекционную помощь, то они переходят в группу детей с трудностями в обучении. Многие из них составляют дети с задержкой психического развития: количество таких детей среди дошкольников составляет 40%, среди неуспевающих младших школьников – 50%.

Особо важным является поиск эффективных методов коррекции и оптимизации развития памяти. Поэтому существует потребность в коррекционных мероприятиях, направленных на развитие данной функции.

В нашем исследовании мы будем изучать особенности свойств опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития. В сравнении с нормально развивающимися детьми младшего школьного возраста дети с ЗПР отличаются тем, что не соответствуют своему возрастному периоду, так же данная категория детей характеризуется недоразвитием памяти. Чтобы максимально обеспечить продуктивность обучения в школе детей с ослабленной памятью, необходимо больше внимания уделять наглядности, визуализации информации, многократному

повторению материала.

В последнее время наблюдается тенденция роста численности детей младшего школьного возраста с ЗПР. Изучение данного феномена имеет огромное социально-психологическое значение, что подтверждается большим количеством работ, как отечественных, так и зарубежных авторов, таких как: Г. Е. Сухаревой (1959), Т. А. Власовой (1996), М. С. Певзнер (1973), К. Л. Лебединской (1985), М. Трамера (1949) и других, что нередко рассматривается в качестве доказательства степени ее разработанности. Термин «Задержка психического развития» предложила Г. Е. Сухарева в 1959 году. Т. А. Власова (1996), М. С. Певзнер (1973) указывают специфические особенности памяти детей с ЗПР. В их работах обобщены и отражены научные данные, которые характеризуют развитие различных аспектов познавательной деятельности детей с ЗПР. Все они устанавливают взаимосвязь задержки психического развития, состояниями после перенесенных во внутриутробном развитии, во время родов или в раннем детстве слабовыраженными органическими повреждениями ЦНС, что могло стать причиной недостаточного развития памяти у детей.

Интерес к проблеме развития различных видов памяти, в том числе, и опосредованной у детей с ЗПР нашёл отражение в работах многих отечественных и зарубежных учёных, таких как: Э. И. Истомина (1996), Б. В. Зейгарник (1933), П.И. Зинченко (1979), А. Р. Лурия (2006), А. Н. Леонтьев (2007) и других, что говорит о степени ее разработанности.

Проблемой изучения опосредованной памяти занимались следующие ученые: А. Н. Леонтьев (2007), Л. С. Выготский (1988), А. Р. Лурия (2006), С. Д. Забрамная (1956) и другие. Они отмечали, данный вид памяти активно развивается именно в младшем школьном возрасте, что большинство детей указанной категории не владеют 5 приемами опосредованного запоминания, такими как: группировка, ассоциации, установление смысловых связей, аналогии и другими, а чаще пользуются механическим запоминанием, в то

время как у нормально развивающихся сверстников опосредованное запоминание активно развивается.

Изучение сложных форм памяти, связанных с процессами мышления, были проведены отечественными исследователями А. А. Смирновым (2006) и П. И. Зинченко (1979). Они исследовали процессы произвольного запоминания и процессы сознательного, осмысленного заучивания. А. А. Смирнов и П. И. Зинченко выделили основные приемы запоминания трудного материала и установили зависимость запоминания от установленной задачи.

Т. А. Власова (1996), М. С. Певзнер (1973) указывают на снижение произвольной памяти у детей с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в обучении.

Ряд исследований, проводимых такими авторами как: Л. Венгер (1974), А. В. Запорожец (1986), Ж. Пиаже (1981), Л. С. Выготский (1988), А. Р. Лурия (2006), В. Леви, В. К. Воробьева (2005), Т. А. Ткаченко (1990), В. П. Глухов (1985), Т. В. Большова (2005), Л. Н. Ефименкова (1985), С. Л. Рубинштейн (2005), А. М. Леушина (1975), Л. В. Эльконин (1990) и другими учеными, рассматривают мнемотехнический инструментарий, как один из основных в коррекции психических процессов, в том числе и памяти.

Таким образом, механизм опосредованной памяти предполагает использование мнемических приемов, которые можно сформировать в рамках коррекционных мероприятий, а так же в рамках работы психолога, который сможет организовать целенаправленный, систематический процесс.

Проблема исследования заключается в выявлении особенностей развития опосредованной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, разработке и внедрению в практику психологической программы коррекции по развитию опосредованной памяти у данного контингента школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по

коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: опосредованная память учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования: психологическая коррекция опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение, что особенностями опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: низкий уровень опосредованного запоминания, недостаточный уровень развития слуховой памяти, слабая избирательность памяти. Эффективность коррекции имеющихся нарушений опосредованной памяти у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние изучения;

2. Выявить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальным путем;

3. Разработать психологическую программу коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

— ключевые положения теории развития высших психических функций, в том числе внимания (Л.С. Выготский, 1988; П.Я. Гальперин, 1989, 2002; А.Н. Леонтьев, 2007; Д.Н. Узнадзе, 1961);

— об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова (1973), М.С. Певзнер (1973), Л.Ф. Чупров (1974) и др.);

— об особенностях опосредованной памяти детей с задержкой психического развития (М.С. Певзнер, 1973; А. Н. Леонтьев, 2007, Л. С. Выготский, 1988; А. Р. Лурия, 2006);

— научно-методологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для детей с задержкой психического развития (Н.Н. Малофеев, 2014; И.И. Мамайчук, 2006; А. П. Зарин, Ю. В. Нефедова, 2011; А.С. Спиваковская, 2000).

Методы исследования: определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В психодиагностическое исследование были включены следующие методики: «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немов (2003), «Опосредованное запоминание» Л.С.Выготский (1980), «Узнай фигуры» Р.С. Немов (2003).

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2021 г. по 2022 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (март 2021 – сентябрь 2021). Изучение и анализ общей, специальной, психолого-педагогической и медико-

биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

Констатирующий этап (октябрь 2021 – ноябрь 2021) – выявление особенностей развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Формирующий этап (декабрь 2021 – март 2022) – разработка и реализация программы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (апрель 2022 – май 2022) – состоял в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить современные представления об особенностях развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и его психологическую коррекцию посредством развития свойств опосредованной памяти могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Организация исследования. Базой для реализации исследования

явилось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №2 (МБОУ Тасеевская СОШ №2). В эксперименте участвовало 40 учащихся 3-4 класса с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Возраст испытуемых 9–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 20 человек – контрольная группа и 20 человек – экспериментальная группа.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы (в количестве 100 источников), 2 приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Проблема памяти в психологии

Память – это познавательный психический процесс, обуславливающий способность человека к накоплению, хранению и воспроизведению информации. Память лежит в основе способностей человека, является условием учения, приобретения знаний, развития умений и навыков.

А. В. Петровский (1995) полагал, что важная отличительная черта психики заключается в том, что отражение внешних воздействий постоянно используется человеком в его дальнейшем поведении, усложнение которого осуществляется за счет накопления индивидуального опыта. Если бы образы внешнего мира, возникающие в коре мозга, исчезали бесследно, то формирование опыта было бы невозможно. Вступая в разнообразные связи между собой, эти образы фиксируются, сохраняются и воспроизводятся в соответствии с требованиями жизни и деятельности. Данные процессы называются памятью [47, с. 38].

Память является условием для обучения, получения новых знаний, умений и навыков. Ни личность, ни общество не сможет нормально функционировать при отсутствии памяти. Без постоянного улучшения этой функции дальнейший прогресс человечества, безусловно, немислим [40, с. 51].

Память – это явление психики, представляющее собой процессы запоминания, сохранения, организации и воспроизведения человеком его опыта.

Г. Эббингауз (1907) положил начало экспериментальному изучению памяти еще в конце девятнадцатого века. Немецкий психолог в своих

экспериментах определил количественные законы заучивания, удержания и воспроизведения последовательностей, которые состояли из бессмысленных слогов. Этот подход был продолжен затем в бихевиористических исследованиях «вербального научения». Практически в то же время началось изучение данной функции на сложный осмысленный материал.

В основу первых классических экспериментальных исследований Г. Эббингауза и его продолжателей легла теория памяти, построенная на учении об ассоциациях [32, с. 61].

Значимым в данной концепции считается то, что факт внешней смежности впечатлений непосредственно признается необходимым для установления связи между представлениями и для их воспроизведения.

Отталкиваясь от этого, Эббингауз и выстроил все свое исследование. Он использовал ряды лишенных смысла слогов, состоящих из трех букв, с исключением всех тех комбинаций, которые представляли то или иное существующее слово. В выборе подобного использованного материала Эббингауз руководился желанием получить однотипный материал и сформировать одинаковые условия для разных испытуемых [41, с. 89].

Значительный вклад в понимание филогенетического формирования памяти внес и П. П. Блонский (1935). Он выразил и сформировал идею о том, что различные виды памяти, имеющиеся у взрослого человека, представляются кроме того разными этапами ее исторического развития, и их, в соответствии с этим, можно считать филогенетическими этапами развития памяти. Данный факт относится к двигательной, аффективной, образной и логической видам памяти. П. П. Блонский выразил и аргументировал идею о том, что в истории развития человечества данные виды памяти последовательно появлялись один за другим.

Специальными исследованиями непосредственного и опосредованного запоминания в детском возрасте занимался А. Н. Леонтьев (1975). Путем эксперимента он продемонстрировал, как один мнемический процесс с возрастом постепенно замещается другим (непосредственное запоминание

замещается опосредствованным). Данный процесс происходит при помощи усвоения ребенком более совершенных средств запоминания и воспроизведения материала. Роль мнемонических средств в развитии памяти, согласно суждению А. Н. Леонтьева, заключается в том, что, «обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы меняем базисную структуру нашего акта запоминания; в первую очередь прямое, непосредственное наше запоминание становится опосредственным» [40, с. 55].

Для снятия проблемы специфики памяти специалисты второй половины двадцатого века зачастую использовали понятие «система». Однако системный подход направляет на изучение целого вовсе не путем размытия границ между его частями. Точно так же преодоление функционализма в психологии подразумевает никак не игнорирование особенностей функции, а особый интерес к ней, в отсутствии которого не может быть обозначено истинная роль функции в структуре целого. По результатам исследований В. Дружинина (2001) было выявлено, что большинство экспериментальных исследований, посвященных памяти, проводилось, исходя из трактовки последней как процесса, включенного в познание. При рассмотрении памяти в контексте когнитивной переработки существует несколько способов квалификации ее собственных продуктов в зависимости от того, как понимается процесс переработки.

Память – способность живой системы запоминать факт взаимодействия со средой, сохранять результат этого взаимодействия в форме опыта и использовать его в поведении [16].

На данный момент в психологии отсутствует единая и законченная теория памяти. Благодаря активизации поисков, начинаемых, особенно в последние годы, представителями различных наук появилось значительное разнообразие гипотетических концепций и моделей. Помимо двух давних уровней изучения механизмов и закономерностей памяти психологического и нейрофизиологического теперь появился третий – биохимический.

Формируется также кибернетический подход к изучению памяти [37, с.

38].

Рассмотрим основные процессы характеризующие память: запоминание, сохранение, забывание и воспроизведение.

Запоминание – первичный процесс. Все сохранения и использования различных сведений в памяти человека зависят от запоминания. Большое количество нервных центров и связей участвуют в данном процессе. Чем больше их участвует в этом процессе, тем запоминание надежнее. Это достигается включением в процесс большого количества органов чувств [24, с. 19].

Можно говорить о разной длительности запоминания: краткосрочное, оперативное и длительное. Некоторые авторы отождествляют длительность запоминания и продолжительность хранения; в таком случае говорят о кратковременной, оперативной и долговременной памяти.

Если в основу классификации положить характер целей, то запоминание подразделяют на намеренное (произвольное) и ненамеренное (непроизвольное). В зависимости от используемых средств в процессе запоминания последнее может подразделяться на непосредственное и опосредствованное.

При изучении запоминания используют такие характеристики материала, как его осмысленность и бессмысленность. Так как продуктивность запоминания зависит от осмысленности или бессмысленности материала, то эти характеристики материала используют при описании психического процесса, говоря об осмысленном или механическом запоминании.

В. Дружинин утверждает, что на стратегию запоминания и ее результативность, влияет объем материала, однородность и последовательность запоминания. Это зафиксировано в феноменах, получивших название «эффект длины», «эффект привычности» и «эффект края». Соответственно выделяют подвиды запоминания: целостное и по частям, привычное и непривычное, массивное и распределенное.

Свои собственные закономерности имеет блок хранения. Из опыта известно, что некоторые события, вдруг внезапно появляются в актуальном воспоминании либо причиняют воздействие на другие когнитивные процессы. Данный факт называется продуктивностью хранения.

Помимо этого, есть и другая характеристика, называемая длительностью хранения. К блоку хранения В. Дружинин отнес и феномены интерференции (ретроградной и антероградной): одна информация затрудняет хранение другой (соответственно, предыдущей или последующей) [16].

С. Л. Рубинштейн (1963) описывает сохранение как сложный динамический процесс, который совершается в условиях определенным образом организованного усвоения и включает многообразные процессы переработки материала [52, с. 96].

Процесс извлечения из памяти сохраненного материала называется воспроизведением. Выделяют непроизвольное и произвольное воспроизведение. Возникновение мысли или образа в памяти без намерения человека является непроизвольным воспроизведением. Произвольное воспроизведение может протекать на уровне узнавания, когда устанавливается идентичность воспринимаемого и сохраненного в памяти.

Воспроизведение может происходить и без опоры на достаточно четкий образ воспринимавшихся ранее явлений и предметов, событий: материал припоминается целенаправленно, и нужный образ воссоздается нередко с применением больших усилий. Лучшим вспомогательным средством припоминания является опора на узнавание. Человеку легче вспоминать, а иногда и просто узнавать среди сходных идей или образов нужные сопоставляя их между собой [54, с. 19].

Относительно независимым можно рассматривать также и блок забывания. Особую проблему составляет спонтанная динамика следа. Известно, например, что многие события могут «вытесняться», в то время, как другие не удается умышленно забыть. В зависимости от стратегий,

используемых на предыдущих этапах переработки, особенно при запоминании, оцениваются временные характеристики забывания. И разумеется, на забывание влияет модальность заученного материала (образный, вербальный и т. д.), его осмысленность и привычность. Динамика забывания зависит также от функционального и эмоционального состояния испытуемого [16].

Поскольку память включена во многообразие жизни и деятельности человека, то и формы ее проявления разнообразны.

А. В. Петровский выделил следующие виды памяти:

- по времени сохранения материала (мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная);

- по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору (двигательная, зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная и других видах памяти);

- по характеру целей – деятельности, степени волевой регуляции памяти (непроизвольная и произвольная);

- по объекту запоминания (образная, словесно-логическая, двигательная и эмоциональная);

- по источнику информации (генетическая и прижизненная);

- по методу заучивания (механическая, смысловая, образная).

Различные виды памяти взаимосвязаны между собой. Критерии, принятые здесь за основание деления памяти на виды, связаны с различными сторонами человеческой деятельности, которые выступают в ней не порознь, а в органическом единстве. Такую же связь представляют собой и соответствующие виды памяти.

С другой стороны, различные виды памяти, выделенные по одному и тому же критерию, тоже оказываются взаимосвязанными. Так как все соответствующие стороны предметов и явлений внешнего мира, а, значит, и формы их отражения, взаимосвязаны между собой, то и двигательная, образная, словесно-логическая память не могут существовать изолированно

друг от друга. Сложные преемственные связи существуют также между произвольной и произвольной памятью. Что касается кратковременной и долговременной памяти, то они представляют собой две стадии единого процесса. Кратковременная память – это тот пропускник, без которого не одно запоминание не сможет проникнуть в долговременную память. С кратковременной памяти всегда начинаются все ее процессы [47, с. 39].

Таким образом, в основу изучения памяти, запоминания и забывания содержания, данного в речевой форме, должно быть положено единство мышления и речи. Смысловое содержание оказывает значительное влияние на запоминание материала: чем лучше осмысленно содержание, тем прочнее запоминание. В свою очередь и речевая форма оказывает значительное влияние на запоминание.

1.2. Развитие опосредованной памяти в младшем школьном возрасте

В период младшего школьного возраста ведущим видом является учебная деятельность. Развитие памяти обучающихся является необходимым не только для успешного обучения, но и будущей профессиональной деятельности [3].

Значительное вложение в понимание процессов формирования памяти привнес П. П. Блонский (1935). Он высказал и аргументировал идею о том, что в истории развития человечества эти виды памяти последовательно появлялись один за другим.

Двигательная память – это запоминание, исполнение и сохранение различных процессов и их последовательности. Данный вид памяти лежит в основе освоения таких конкретных видов деятельности, как ходьба, письмо, занятия физической культурой и другое.

Эмоциональная память – это запоминание переживаний во взаимосвязи с восприятием тех или иных важных предметов, ситуаций, событий.

Образная память – это запоминание в виде представлений (виды предметов, окружающей среды, и т. д.). Следует отметить, что при образной памяти речь идет о запоминании типов восприятия (данные, полученные при помощи органов осязания, обоняния). Когда человек способен хранить и воспроизводить ранее воспринятые образы предметов и событий в более подробно описанных деталях, говорят о проявлении эйдетизма (или эйдетической памяти).

Словесное и логическое запоминание связано с формами и операциями мышления и дает возможность воспринимать с помощью слов продукты человеческой культуры.

Также память можно охарактеризовать по длительности сохранения данных: долговременная, кратковременная, оперативная.

Кратковременная память – это память, при которой быстро

запоминается информация на короткое время. Ежедневно мы воспринимаем и запоминаем разную информацию, которая фактически сразу забывается нами.

Долговременная память – это память, которая сохраняет информацию в течение длительного промежутка времени. Можно считать, что долговременная память – непростая система памяти, так как именно благодаря ей человек приобретает и модифицирует собственный жизненный навык. Любые данные запоминаются нами на долгий период по разным причинам. Итак, мы надолго можем запомнить информацию, если будем: неоднократно улавливать различные предметы, объекты, действия, окружающих нас людей; во время запоминания у нас появляется волнение.

Оперативная память гарантирует усвоение и поддержание данных, которая оказывается необходима для обеспечения текущей деятельности. Вследствие остановки деятельности эта информация чаще всего забывается или она попадает в долговременную память.

Произвольная память – намеренное (волевое) запоминание образа, связанное с какой-то целью и осуществляемое с помощью специальных приемов. Выпадение же определенного материала в памяти зависит от участия его в деятельности личности, поскольку в каждый данный момент поведение человека определяется его жизненным опытом [34].

Произвольная память формируется сначала как внешнее действие с использованием предметов, затем действие становится внутренним и подчиняется самоинструкции, тогда память превращается в опосредованную логическую.

Опосредствованной называют память, которая связана с использованием человеком различных мнемотехнических средств, то есть специальных приемов и средств для запоминания, сохранения, воспроизведения или узнавания информации [36].

Уже в первом классе дошкольник знакомится с огромным количеством новой для него информации, которую следует принять, осмыслить и усвоить.

Одновременно малыш попадает в непривычные для него обстоятельства учебной деятельности, которые очень отличаются от его предыдущей преобладающей формы деятельности – игровой. Адаптация к новым условиям станет значительно легче для ребенка, если у него уже будут достаточно развиты базовые инструменты активного познания окружающего мира, а именно: сенсорные способности и память.

В детстве преобладают образный и эмоциональный виды памяти. Поэтому младшие школьники лучше запоминают наглядный материал: предметы, которые окружают ребенка и с которыми он взаимодействует. Продуктивность запоминания такого материала значительно выше, чем запоминания словесного материала.

На протяжении младшего школьного возраста дети лучше запоминают слова, обозначающие названия предметов, чем слова, обозначающие абстрактные понятия. Абстрактный материал запоминается по-разному. Например, определение понятий нужно обязательно подкреплять примерами. Хорошо запоминается тот материал, который опирается на взаимосвязи между отдельными явлениями. Конкретно-образный характер памяти детей младшего школьного возраста проявляется и в том, что они не могут логически обрабатывать текст, разделить его на части, если при этом нет опоры на наглядность, поэтому детям нужно давать иллюстрации.

Младшие школьники, особенно в 1-2 классах, склонны к механическому запоминанию через простое повторение, без осознания смысловых связей. Они способны запомнить дословно достаточно большой объем материала без попытки пересказать его своими словами. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, механическое запоминание у младших школьников хорошо развито. Во-вторых, дети этого возраста еще не понимают, что нужно запомнить точно, а что можно усвоить примерно, то есть они еще не умеют выделять главное и второстепенное. К тому же у учащихся 1-2 классов еще плохо развита речь. И наконец, маленьким ученикам еще трудно пользоваться логическими схемами, организовать

смысловое запоминание, составлять план текста, чтобы с его помощью потом воспроизвести прочитанное.

Память младших школьников имеет преимущественно произвольный характер. Это означает, что дети запоминают в основном яркое, интересное, громкое, то, что движется. Все это запоминается без труда, то есть произвольно. Произвольная память фиксирует интересные сведения, яркие события, сказки. При произвольном запоминании не ставится определенная цель относительно того, что нужно запомнить, запоминание происходит как бы само собой.

В дальнейшем процессы памяти, как и все другие психические процессы, существенно меняются. Память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становится осознанно регулируемой. Задача воспитателей и родителей – помочь детям овладеть организацией и управлением процесса запоминания.

На производительность произвольной памяти влияют мотивы и способы деятельности. Чем теснее они связаны с целью запоминания, тем продуктивнее оказывается произвольное запоминание. Рассмотрим пример из опыта известного специалиста по изучению закономерностей памяти В.П. Зинченко (2008). Ученик решал сложную задачу и наконец удовлетворенно закрыл тетрадь. Однако в результате этой работы он не только получил правильный ответ, но и запомнил содержание задачи, хотя такой цели перед собой не ставил. В этом случае запоминание содержания задачи – это побочный продукт деятельности: сработала произвольная память.

Приведем еще один пример из исследований В.П.Зинченко. Двум группам младших школьников раздали карточки, на которых были изображены предмет и написано какое-то число. Задания для групп дали разные. Одна группа должна была провести классификацию карт по содержанию изображения. Вторая группа раскладывала карты в порядке возрастания чисел. После выполнения этих заданий учащимся неожиданно предложили вспомнить названия всех нарисованных предметов и чисел.

Результаты работы групп оказались разными. В первой группе лучше запомнились картинки, во второй, наоборот, – числа. Ученый объясняет это явление и приходит к важному выводу о закономерности произвольного запоминания: «В процессе деятельности хорошо самопроизвольно запоминается материал, который входит в содержание основной цели действия, и хуже или совсем не запоминается тот, который составляет способы ее выполнения». Это обеспечивает избирательность произвольной памяти. Однако и то, что входит в содержание действия, запоминается равно хорошо. Данные опыты показывают, что производительность в значительной мере зависит от степени активности и способов деятельности.

По мнению К.П. Мальцевой, при правильной организации процесса запоминания школьник не будет запоминать дословно, если эта дословность не определяется характером учебной деятельности.

Особым видом произвольного запоминания является заучивание наизусть.

Заучивая наизусть, младшие школьники не используют рациональные приемы запоминания, когда нужно повторять материал комбинированно – в целом виде или по частям, – они заучивают лишь в целом, не членят на части по смыслу, поэтому хуже понимают.

В процессе запоминания младшие школьники используют воспроизведение. Чаще они прибегают к этому способу при заучивании наизусть. А.Н. Леонтьев (1975) называл воспроизведение при запоминании активным повторением материала, способствующим развитию и укреплению памяти учащегося.

Как известно, наиболее активной формой произвольного воспроизведения является припоминание. В процессе припоминания активнее оживляются временные связи. Припоминание связано для школьника с напряжением. Но младшие школьники не любят припоминать того, что позабыли, они охотно передают «то, что свежо сохранилось в их памяти». Указывая на эту особенность учеников младшего возраста, К.Д.

Ушинский писал: «Упорное припоминание есть труд и труд всегда нелегкий, к которому надо приучать дитя понемногу...» [49, 118]

С переходом младших школьников к использованию активного воспроизведения при запоминании самоконтроль приобретает характер содержательного и целенаправленного действия, подчиненного мнемической задаче.

Обобщая материал развития опосредованной памяти у детей в период обучения в младших классах школы, можно отметить, что дети овладевают умением организовать запоминание в соответствии с конкретной мнемической задачей и могут пользоваться рядом рациональных приемов запоминания, младшие школьники могут также использовать самоконтроль в ходе запоминания.

1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Исследованием опосредованной памяти занимался А. Н. Леонтьев. Он, с помощью своих экспериментов хотел доказать, что с возрастом непосредственная память вытесняется и сменяется опосредованной. Это происходит, потому что научение более совершенным средствам запоминания и воспроизведения информации. Роль мнемических приемов в оптимизации памяти, по мнению А. Н. Леонтьева, состоит в том, что: «Обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиальную структуру нашего акта запоминания, прежде прямое, непосредственное наше запоминание становится опосредованным». Так же было доказано что у детей младшего школьного возраста лучше развито непосредственная память, чем опосредованная. Благодаря этим данным можно предположить, что с возрастом опосредованное запоминание может опередить непосредственное и стать более эффективным [31].

Первое систематическое изучение высших форм памяти у детей осуществил в конце 20-х годов выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский. Им показано, что высшие формы памяти считаются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению. Л. С. Выготский проследил основные этапы развития наиболее сложного опосредованного запоминания [10].

Изучение сложных форм памяти, связанных с процессами мышления, были проведены отечественными исследователями А. А. Смирновым и П. И. Зинченко. Они исследовали процессы непроизвольного запоминания и процессы сознательного, осмысленного заучивания. А. А. Смирнов и П. И. Зинченко выделили основные приемы запоминания трудного материала и установили зависимость запоминания от установленной задачи [51].

Дети указанной категории обнаруживают наибольшие нарушения при владении опосредованным запоминанием. Наблюдается значительное расхождение между возможностью применить определенный интеллектуальный прием и продуктивностью его использования [33].

Т. А. Власова, М. С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у детей с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Одной из наиболее важных характеристик произвольной памяти является эффективность опосредованного запоминания. Использование как внешних, так и внутренних опор – наиболее действенный способ расширения границ памяти и незаменимое средство компенсации ее недостатков. Овладение умением пользоваться приемами опосредствования особенно важно для лиц с ослабленной памятью. Соответствующая коррекционная работа оказывается плодотворной. Без специального обучения приемам запоминания дети с ЗПР испытывали серьезные затруднения в применении наглядных опор при воспроизведении словесного материала. Вспомогательные средства (картинки) не всегда повышали продуктивность их работы. Оказалось, что владение операцией установления смысловых связей еще не гарантирует успешного использования в качестве приема

запоминания [12].

Задержка психического развития представляет собой довольно массовую форму аномального развития детей. Несмотря на это, работ, касающихся помощи проблемным детям, прежде всего, младшим школьникам с ЗПР, очень немного.

Задержкой психического развития называют временное отставание, которое с возрастом преодолевается. Но, как показывают исследования Т.А. Власовой (1973), В.И. Лубовского (1978), С.Г. Шевченко (1981) и др., к началу школьного возраста у детей этой категории отмечается заметное отставание в развитии познавательной деятельности, снижена умственная работоспособность, недостаточно сформированы учебные интересы. Все это отражается на учебной деятельности таких детей и даже напоминает легкую умственную отсталость.

Память занимает одно из важных место в структуре познавательной деятельности младших школьников с ЗПР. Усвоение школьной программы затрудняют такие особенности памяти учащихся, как плохая логическая переработка материала, снижение объема и темпа запоминания, повышенная забывчивость, неточность воспроизведения.

В.Л. Подобед (1981), делает вывод о том, что ограничение объема памяти и нарушение других ее свойств распространяется на запоминание и наглядного, и практического материала, но особенно заметно отражается на результатах работы со словесным, вербальным материалом, что не может не сказываться на успеваемости младших школьников с ЗПР [7].

В работах И.А. Емельяновой и О.А. Антиповой (2015) , О.Е. Шаповаловой и Г.Н. Ибрагимовой (2017), Н.В. Шкляр и Ю.В. Ходос (2015), посвященных изучению психологических особенностей школьников с задержкой психического развития, подчеркивается наличие тесной взаимосвязи между их памятью и такими процессами, как восприятие, мышление, речь. Определенное влияние на проявление такими детьми запоминания, сохранения и воспроизведения материала также оказывают

внимание и учебная мотивация.

У.В. Ульенкова (1994) уделяет внимание коррекции и развитию произвольной регуляции памяти детей с ЗПР. Она считает, что именно способность ребенка управлять собственной памятью наиболее важна для успешной учебы, которая предполагает целенаправленное овладение научными знаниями, требует запоминания и соблюдения правил, самоконтроля и умения подчинять свои действия поставленной задаче [8].

Многочисленными исследованиями установлены следующие основные черты детей с ЗПР:

- повышенная истощаемость и в результате нее низкая работоспособность; незрелость эмоций, воли, поведения;
- ограниченный запас общих сведений и представлений;
- бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности;
- игровая деятельность сформирована также не полностью.

Восприятие характеризуется замедленностью. У детей с ЗПР нарушены все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Им необходим более длительный период для приема и переработки информации [24].

У детей с ЗПР отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; заметное преобладание наглядной памяти над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, неумение организовывать свою работу; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; недостаточный объем и точность запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания; преобладание механического запоминания над словесно-логическим; среди нарушений кратковременной памяти, быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания [12, с. 32].

Слепович Е. С. и Поляков А. М. (2012) выявили, что запоминание у детей с ЗПР отличается тем, что они лучше усваивают наглядный материал. При этом разница между продуктивностью вербального и невербального запоминания у детей с ЗПР больше, чем в норме. По продуктивности произвольного запоминания дети с ЗПР занимают промежуточное положение между нормально развивающимися и умственно отсталыми детьми [37].

По данным Н.Г. Поддубной (1980), продуктивность воспроизведения произвольно запечатленного материала у первоклассников с задержкой психического развития по средним показателям в 1,5 раза ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников, и оказывается ниже, чем у нормально развивающихся дошкольников.

При этом среди детей с задержкой психического развития отмечаются значительные индивидуальные различия. Те, кто более активно работал с материалом показали лучшие результаты.

Как и у нормально развивающихся младших школьников, показатели запоминания наглядного материала были более высокими, чем словесного [цит. по 30].

Дети с ЗПР склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, таблицу умножения, плохо удерживают в уме цель и условие задачи.

Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное [3, с. 22].

С возрастом все большую роль в процессе учения начинает играть произвольная память, которая становится целенаправленной и сознательно регулирует деятельность по запечатлению, сохранению и воспроизведению необходимой информации. Продуктивность произвольной памяти зависит от активности ребенка при воспроизведении. Внутреннее напряжение, усилие, стремление припомнить отчетливо проявляются у нормальных детей.

Совершенно иначе ведут себя дети с ЗПР. Свойственные им особенности: импульсивность, расторможенность, повышенная двигательная активность, медлительность, вялость.

Особенно важное значение для повышения эффективности запоминания имеет умение использовать необходимые рациональные приемы запоминания (группировка слов и картинок, установление связей) [11, с. 34].

Таким образом можно отметить, что опосредованная память занимает важное место в структуре психической деятельности человека, становится ведущим основанием под влияние учебной деятельности. Опосредованное запоминание имеет большое значение для оптимизации познавательной сферы и непосредственно влияет на обучаемость детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ЗПР с трудом овладевают сложными видами памяти. Независимо от структуры и содержания материала, вплоть до конца младшего школьного возраста преимущественно пользуются механическим заучиванием, в то время как у детей с условной нормой развития в этот период интенсивно развивается опосредованная память [13].

Выводы по первой главе:

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

2. Л.Н. Блинова определила память как психический процесс, обеспечивающий организацию, хранение и повторное использование прошлого опыта. Недостатки памяти заметно тормозят, снижают продуктивность познавательной деятельности.

3. Память характеризуется основными процессами: запоминание, сохранение, забывание и воспроизведение. Согласно общепринятым представлениям и мнениям педагогов, младшие школьники с задержкой психического развития значительно хуже запоминают и воспроизводят учебный материал, чем их нормально развивающиеся сверстники.

4. Причины нарушения памяти у детей с задержкой психического развития обусловлены как различными клиническими факторами, так и психолого-педагогическими факторами.

5. У детей с ЗПР отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; недостаточный объем и точность запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания; преобладание механического запоминания над словесно-логическим.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой для исследования послужило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №2 (МБОУ Тасеевская СОШ №2). В эксперименте приняли участие 40 учащихся 3-4 класса в возрасте 9–11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими основаниями:

1. Школа является специализированной и оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1). В школе ежегодно функционируют коррекционные классы, что обеспечивает достаточное количество учащихся для обследования.

2. Комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы, что, способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в коррекционные классы и постановки клинического диагноза «ЗПР».

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в начальной школе и администрации учреждения к экспериментальной работе.

Для проведения исследования нами была использована как

индивидуальная форма работы, так и групповая. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных

Экспериментальное изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

- 1) подготовительный;
- 2) экспериментальный;

На подготовительном этапе исследования нами были изучены: катamnестические и анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, проанализированы личные дела, заключения психолога. Анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «ЗПР».

Было проведено наблюдение за детьми на занятиях различных специалистов (психолога, дефектолога, логопеда), во время урока, внеклассных мероприятий, на переменах. Оно позволила нам сформировать представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт.

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

Большую роль в реализации экспериментального изучения оказал метод наблюдения. С помощью данного методы в момент психодиагностического обследования мы получили информацию о том, понимает ли ребенок инструкцию, как он выполняет задание и насколько выражены нарушения свойств внимания.

Большое значение для нашего исследования имел такой метод как

беседа. Она проводилась с детьми, учителями, узкими специалистами (психолог, дефектолог, логопед). Беседа позволила нам, во-первых, установить стойкий контакт, во-вторых, получить дополнительные сведения об уровне развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для диагностики и выявления особенностей опосредованной памяти у учащихся с задержкой психического развития, нами были подобраны следующие методики с учетом специфических особенностей психического развития и умственных возможностей детей с ЗПР:

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) [41];
2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С.Выготского (1980) [13];
3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) [41] .

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова, (2003) [41].

Цель: Изучение опосредованной памяти детей младшего дошкольного возраста.

Материалом, необходимым для проведения методики, служат лист бумаги и ручка. Перед началом обследования ребенку говорят следующие слова:

«Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения и после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание. Слов и выражений, которые необходимо запомнить, довольно много».

Ребенку последовательно одно за другим зачитываются следующие

слова и выражения:

Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек.
Дети играют в мяч. Часы стоят. Лодка плывет по реке. Кошка ест рыбу.

После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

Оценка результатов

За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку или записи слово или словосочетание ребенок получает 1 балл. Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное – в 0 баллов.

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку ребенок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка – 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высоко развитая опосредованная слуховая память.

8-9 баллов – высоко развитая опосредованная слуховая память.

4-7 баллов – средне развитая опосредованная слуховая память.

2-3 балла – низко развитая опосредованная слуховая память.

0-1 балл – слабо развитая опосредованная слуховая память.

Изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного с задержкой психического развития это поэтапный процесс, который предполагает использование различных научных подходов, методов и методик, в ходе которого необходимо проводить интерпретацию результатов тестирования, анализировать полученные данные, а также оформлять заключения диагностики с целью определения психологического статуса ребенка.

2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С.Выготского (1980) [13]

Цель: выявление способности учащихся с ЗПР к установлению осмысленных связей в процессе запоминания и использования при этом инструментальные приемы.

Материал подобран с учетом возраста и уровня развития детей. С нашей точки зрения эта методика наиболее информативна, прогностична и вместе с тем достаточно удобна и проста.

Этапы.

Испытуемому читают вслух ряд слов и предлагают для лучшего их запоминания воспользоваться картинками, которые разложены перед ним на столе во время опыта. К каждому слову следует выбрать картинку, наиболее подходящую по содержанию или по каким-либо другим признакам, и отложить ее в сторону. После прочтения, испытуемому предлагается по каждой из отложенных им картинок назвать соответствующее слово.

Количество правильно воспроизведенных слов является показателем способности к установлению осмысленных связей в процессе запоминания и использования при этом инструментальные приемы.

Полученные данные сравниваются с нормальными показателями:

Больше 10 картинок – высокий уровень развития произвольной зрительной памяти.

5-9 картинок – средний уровень развития произвольной зрительной памяти.

Меньше 5 – низкий уровень развития произвольной зрительной памяти.

При подборе слов и картинок экспериментатору следует избегать прямых внешних и смысловых ассоциаций, также следует сохранить одинаковыми все формальные их свойства: соотношение конкретного и абстрактного, однородность грамматических и изобразительных признаков, количество деталей и т.п.

Набор слов: дождь, собрание, пожар, день, драка, птица, ошибка, сила, встреча, ответ, горе, праздник, сосед, труд, небо.

Набор картинок: диван, гриб, корова, умывальник, стол, ветка, земляника, самолет, перо, щетка, географическая карта, столб, настольная лампа, лопата и грабли, автомобиль, дерево, кулак, лейка, дом, цветок, тетради, ключ, хлеб, трамвай, окно, стакан, постель, лодка, картина в раме, поле, кошка.

Данная методика позволяет выявить способности младших школьников с ЗПР к установлению осмысленных связей в процессе запоминания и использование при этом инструментальные приемы.

3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) [41]

Цель: диагностика узнавания. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

Этапы.

В методике детям предлагаются картинки, изображенные на рис. 1, в сопровождении данной инструкции.

Сначала для пробы ребенку предлагают решить эту задачу на картинках, изображенных в ряду под номером 0, затем – после того, как экспериментатор убедился в том, что ребенок все понял правильно,

предоставляют возможность решить эту задачу на картинках с номерами от 1 до 10.

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

Таким образом, для достижения цели и решения задач исследования мы использовали следующие методы: наблюдение, беседа, эксперимент. Для проведения изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Диагностика опосредованной памяти» (Р.С. Немов, 2003), «Опосредованное запоминание» (Л.С. Выготский), «Узнай фигуры» (Р.С. Немов, 2003).

2.2. Особенности изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Память лежит в основе способностей ребёнка, является условием обучения, приобретения знаний и умений, т.е. память младшего школьника – первостепенный психологический компонент учебно-познавательной деятельности.

Память является одной из важнейших психических функций. Она лежит в основе формирования индивидуального опыта человека, его речи, мышления, эмоций, двигательных навыков. Память обеспечивает накопление знаний, необходимых для успешной и продуктивной работы, является неременным условием обучения и развития индивида, становления его личности.

Нами было проведено диагностическое исследование опосредованной памяти учащихся 3-4 класса с ЗПР. Учащиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группу методом случайной выборки. Всего в исследовании приняли участие 40 учащихся: 20 человек – контрольная группа и 20 человек – экспериментальная группа.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Диагностика опосредствованной памяти». Они представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Диагностика опосредствованной памяти» Р.С. Немова (2003)

Уровень	Возрастная группа	КГ (n=10)		ЭГ (n=10)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий		16	80	16	80
Средний		4	20	4	20
Высокий		0	0	0	0

Как видно из табл. 1 диагностика показала, что:

- Очень высокий уровень развития опосредствованной памяти не выявлен.
- Средний уровень развития у 20% (4 человека) как в КГ, так и ЭГ. Для них характерно – возникновение затруднений при столкновении с абстрактными понятиями.
- Низкий уровень развития при диагностике у 80% (16 человек).

Полученные результаты представлены на рис. 1.

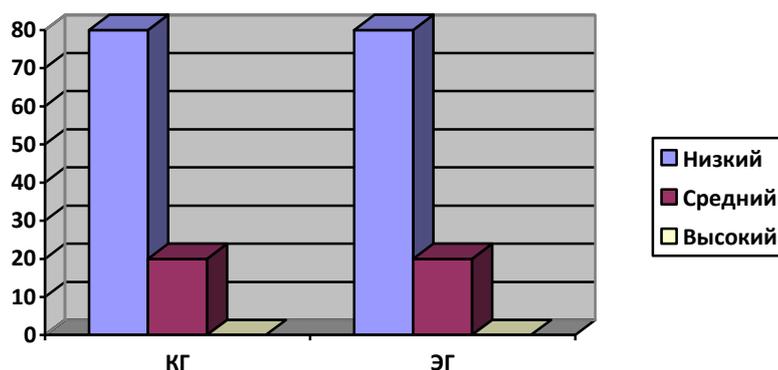


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты диагностики развития опосредствованной памяти у младших школьников с ЗПР по методике «Диагностика опосредствованной памяти» Р.С. Немова (2003)

По результатам данной методики можно сделать вывод, что у испытуемых особые затруднения составляло рисовать опорные рисунки, с которыми они должны были ассоциировать называемые им фразы. Проблема у испытуемых также возникла, когда, глядя на эти опорные рисунки, необходимо было воспроизвести названные ими ранее фразы.

Далее была проведена диагностика по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» Л.С.

Выготского (1980)

Уровень \ Возрастная группа	КГ (n=10)		ЭГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	12	60	14	70
Средний	8	40	6	30
Высокий	0	0	0	0

Предлагалось запомнить по 6 слов, затем давалось отвлеченное задание, после которого дети должны были вспомнить названные слова. В ходе обследования слов, не относящихся к одной смысловой категории, было выявлено, что максимальное количество запоминаемых слов – 4. Дети либо просто пропускали слова, либо привносили свои, либо не смогли запомнить ни одного слова. Например, среди привнесений были такие, как «работа», «лопата», «чайник», «обед», «нос», «ложка», «кружка», «нож», «шар».

При проведении пробы на запоминание слов одной смысловой категории 8 (40%) человек в КГ и 6 (30%) детей в ЭГ выполнили задание, запомнив 3–4 слова, 12 (60%) человек в КГ и 14 (70%) человек в ЭГ, показали низкие результаты (2 и менее слов). Для данной категории слов были также

характерны привнесения, например, «цыпленок», «овца» – относящиеся к одной категории, «машина» – не относящиеся к данной группе слов по смыслу.

Обследование слов, объединенных ситуацией, позволило выявить следующие особенности:

- дети меньше допускали привнесений – в основном, слова той же ситуации. Например, «стол», «кружки», «кухня», «нож», «борщ»;
- наибольшее количество воспроизведенных слов одним ребенком составило 3 из 6, минимальное – 1.

Полученные результаты представлены на рис. 2.

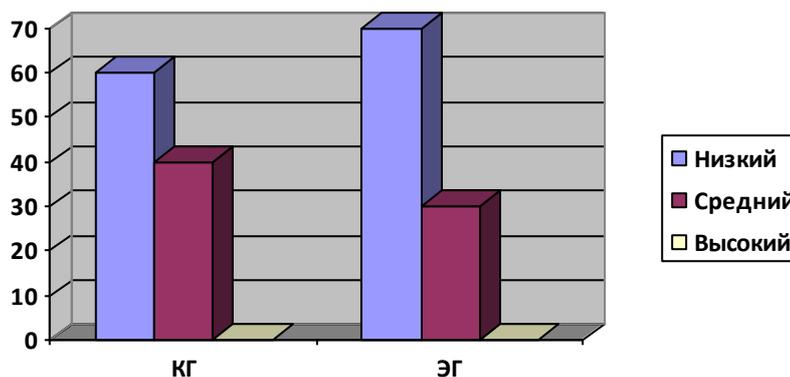


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты диагностики развития опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980)

Результаты обследования позволяют сделать вывод о том, что наиболее полно и успешно дети запоминают слова, объединенные ситуацией, а также слова, относящиеся к одной смысловой категории. Самым трудным заданием для детей было запомнить слова, не связанные друг с другом. Характерным оказалось и то, что большинство детей привносили свои слова. Таким образом, можно говорить о недостаточной сформированности опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР как в контрольной

группе, так и в экспериментальной.

В ходе исследования уровня узнавания по методике «Узнай фигуры» были получены следующие результаты (Таблица 3):

Таблица 3. Сравнительные результаты учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Узнай фигуры» Н.С. Немова (2003)

Уровень \ Возрастная группа	КГ (n=10)		ЭГ (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	16	80	14	70
Средний	4	20	6	30
Высокий	0	0	0	0

В табл. 3 наглядно видны результаты диагностики в процентном соотношении, так высокий уровень узнавания не выявлен, средний уровень узнавания – 4 человека (20%) в КГ и 6 человек (30%) в ЭГ, низкий уровень узнавания – 16 человек (80%) в КГ и 14 человек (70%) в ЭГ.

Полученные результаты представлены на рис. 3.

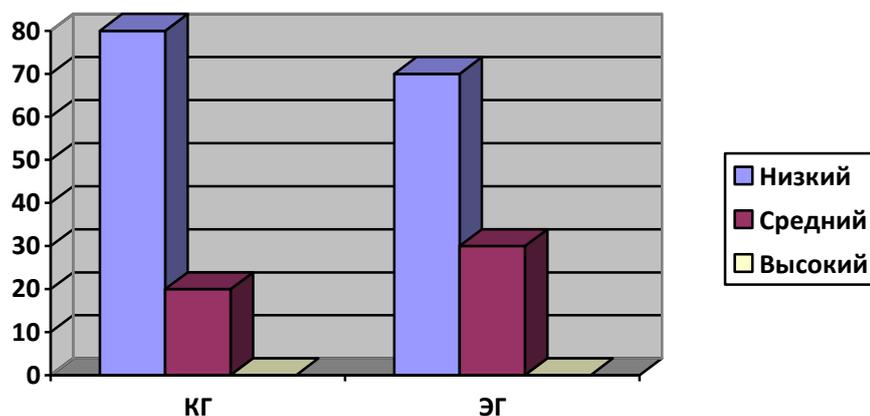


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты диагностики развития опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003)

Несмотря на то, что инструкция была прочитана несколько раз, и все

дети утверждали, что структура выполнения понятно, по ходу проведения работы у испытуемых возникали вопросы. В процессе наблюдения было замечено, что у детей, показавших результат средний, задание выполнялось быстрее, а ответы искались легче. У детей с низким и средним, приближенным к низкому уровню, были замечены трудности: они продолжительней искали ответ, в некоторых работах были замечены исправления, что указывает на рассеянное внимание у ребенка. Для многих учеников результаты оказались предсказуемыми. В большинстве случаев они были удовлетворены своим уровнем узнавания.

По результатам можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития такой вид памяти, как узнавание, развит недостаточно и отстает от нормы.

Таким образом, количественный анализ показывает, что результаты контрольной и экспериментальной группы одинаковые, с небольшими отклонениями.

Дети справлялись со всеми заданиями в период времени до 70 секунд. Инструкции понимали хорошо, при выполнении заданий не возникало особых затруднений. Дети работают в среднем темпе, повторение инструкции требовалось неоднократно.

Исследование показало, что опосредованная память детей с ЗПР обладает такими особенностями как: непрочность и замедленность, неточность воспроизведения, следует также отметить такую особенность, как добавление новых слов, которые не были включены в задания при запоминании, смысловые замены, также как и замены по звучанию. Помимо этого, у детей с ЗПР значительно снижены различные стороны памяти: концентрация, объем и устойчивость запоминания, по сравнению с их сверстниками без нарушений речи. Допущенные ошибки при воспроизведении слов дети с ЗПР как правило не замечают и не исправляют.

Выводы по второй главе:

1. Для диагностики и выявления особенностей произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития, нами были подобраны следующие методики с учетом специфических особенностей психического развития и умственных возможностей детей с ЗПР: «Диагностика опосредованной памяти», «Опосредованное запоминание», «Узнай фигуры» .

2. У большинства младших школьников с задержкой психического развития обнаруживается малый объем и быстрое забывание запомненного, проявляющееся в том, что при отсроченном воспроизведении запомненного материала, у большинства детей возникли значительные трудности; медленное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях запоминаемого материала.

3. Дети с задержкой психического развития не способны сохранять запомненный материал на протяжении последующих предъявлений и добавлять к нему что-то до этого запомненное; недоразвитие самоконтроля, которое проявляется в повторных воспроизведениях детьми одних и тех же запомненных картинок и слов; нарушена целенаправленность внимания при запоминании.

4. Психологические особенности детей с ЗПР приводят к их неуспеваемости в школе. Знания, приобретенные учащимися с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, не удовлетворяют требованиям школьной программы.

5. Проанализировав полученные результаты можно отметить:

- высокий уровень при исследовании различных видов памяти у испытуемых не обнаружен, преобладает средний и низкий;
- для детей с задержкой психического развития процесс опосредованного запоминания затруднен;
- произвольная зрительная память имеет низкий, либо средний уровень развития у данной категории детей;

– процесс использования зрительных и слуховых опор затруднен при запоминании и припоминании;

– наименее продуктивной памятью у испытуемых с ЗПР оказалась: опосредованная память и зрительная память с использованием слуховых опор, а наиболее продуктивной является зрительная произвольная память.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Интерес к проблеме развития различных видов памяти, в том числе, и опосредованной у детей с ЗПР нашёл отражение в работах многих отечественных и зарубежных учёных, таких как: Э. И. Истомина, Б. В. Зейгарник, П.И. Зинченко, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и других, что говорит о степени ее разработанности.

Ряд исследований, проводимых такими авторами, как: Л. Венгер, А. В. Запорожец, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. Леви, В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко, В. П. Глухов, Т. В. Большова, Л. Н. Ефименкова, С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина, Л. В. Эльконин и др., рассматривают мнемотехнический инструментарий, как один из основных в коррекции психических процессов, в том числе и памяти.

Исследованием опосредованной памяти занимался А. Н. Леонтьев. Он, с помощью своих экспериментов хотел доказать, что с возрастом непосредственная память вытесняется и сменяется опосредованной. Это происходит, потому что научение более совершенным средствам запоминания и воспроизведения информации.

Практическая психология активно развивается, как и любая другая область человеческого познания. В ней разрабатываются и осваиваются собственные технологии и отдельные методы или же заимствуются из смежных дисциплин, таких как: психология и педагогика, социальная работа и социология, а так же медицина и другие науки [44].

Понятие «технология» имеет широкий спектр применения в разных

областях науки. В данной работе будут рассмотрены педагогические и психологические технологии, такие как: Социально-психологические технологии – это диагностические и коррекционные процедуры, объектом которых считаются социально-психологические явления, влияющие на поведение людей, включенных во различные социальные группы [52].

Социально-педагогические технологии – это совокупность педагогических приемов и методов, целенаправленно воздействующих на сознание, поведение и деятельность человека в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально нацеленных видах деятельности [52].

Психолого-педагогические технологии – это система средств и методов обучения и воспитания, нацеленных на решение различных психологических задач [52].

Психологические технологии – это диагностические, коррекционно-развивающие и психотерапевтические процедуры, объектом которых является психическая действительность конкретной личности, а предметом – конфигурации тех или иных граней данной психической действительности, влияющих на поведение человека [54].

Психологическая диагностика как технология – это специально организованный процесс познания, в котором с помощью соответствующих методов и средств происходит сбор анамнеза о конкретной личности или же группе, целью которого является постановка психологического диагноза [54].

Технология развития направлена на формирование психических процессов, качеств и свойств конкретной личности в соответствии с нормативами возраста и индивидуальными возможностями ребенка. Она подразумевает учет не только зоны актуального развития ребенка, но и его будущих возможностей (зоны ближайшего развития) [54].

Технология психологической профилактики – это система психолого-педагогических мер, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития ребенка, психогигиену педагогической среды [52].

Технология психологического информирования по своей сути считается педагогической, обучающей. Другое дело, что средства, которыми пользуется психолог при ее использовании, могут быть как педагогическими (рассказ, беседа, дикция, анализ проблемных ситуаций, деловая игра), так же и психологическими (диагностическая и консультативная беседа, «телефон доверия» и другое) [52].

Технология психологического консультирования – это обусловленная проблемой и ситуацией клиента целенаправленная процедура создания психологических условий для эмоционального отреагирования, прояснения значения, рационализации данной проблемы и нахождения вариантов ее решения [52].

Технология социально-психологической адаптации – это целенаправленная взаимосвязанная деятельность всех субъектов целостного педагогического процесса (родителей, педагогов, социального педагога, психолога, воспитателя) и ребенка, которая содействует овладению социально-этическими знаниями и нормами, накоплению позитивного социального опыта, содействуя удачной социализации и индивидуализации ребенка в микросоциуме [51].

Технология психологической коррекции и психотерапии – это система психологических или же психотерапевтических средств, нацеленных на устранение, сглаживание недостатков или их психолого-педагогических оснований. Результатом ее применения считаются такие конфигурации в психике ребенка, которые положительно воздействуют на его состояние, деятельность, общение и поведение в целом [52].

Технология социально-психологической реабилитации детей и подростков – системный, целенаправленный процесс их возвращения, включения, реинтеграции в общество (семью, школу, класс, коллектив сверстников), содействующий полноценному функционированию в качестве социального субъекта [49].

Технология психологического сопровождения – это комплекс

взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных различными технологиями, которые осуществляются всеми субъектами целостного педагогического процесса в целях обеспечения подходящих социально-психологических условий для сохранения психического здоровья и полноценного развития личности ребенка [52].

При работе с детьми с ЗПР также используются технологии, позволяющие разнообразить формы и средства обучения. Любая технология обладает средствами, стимулирующими деятельность, познавательную активность обучающихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. В основе рассмотренных технологий лежит целесообразное сочетание конкретных методов. Всякий раз, когда психолог встречается с потребностью инструментального обеспечения программ профессиональной деятельности, ему приходится анализировать фонд известных методов и выбирать из них наиболее адекватные. В психологии в связи с проблемами памяти можно встретить два термина, очень похожих друг на друга – «мнемический» и «мнемонический», значения которых различны. Мнемический означает «имеющий отношение к памяти», мнемонический – «имеющий отношение к искусству запоминания». Зная законы, регулирующие процессы памяти, можно этими процессами управлять. Приемы управления памятью и называются мнемоникой [65].

Мнемоника (мнемотехника) – совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций (связей): замена абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление, связывание объектов с уже имеющейся информацией в памяти различных типов модификации для упрощения запоминания [36].

Приемы запоминания:

1) Прием «Цепочка». Образы связываются в ассоциации попарно.

Размеры образов примерно одинаковые в каждой паре. Когда вы образовали связь между первым и вторым образом, первый образ убирается из сознания переносом внимания на второй. После этого образуется взаимосвязь между вторым и третьим образом и т. д. Когда цепочка образов припоминается, в сознании возникают сразу по три-пять образов [26].

2) Прием «Матрешка». Образы соединяются парами. Первый образ ассоциации всегда больше второго и содержит в себе второй. После соединения первого и второго образа переведите свое внимание на второй образ (первый должен исчезнуть из сознания). Мысленно увеличьте второй образ и создавайте ассоциацию между вторым и третьим образами, и так далее. Образы постоянно вкладываются друг в друга. При этом в ассоциации всегда должны быть четко видны только два образа [26].

3) Прием «Символизации». Прием символизации применяется для запоминания абстрактных понятий, не имеющих четкого образного значения. Одно и то же слово может быть по – разному закодировано в образы разными людьми. Но, как правило, удается использовать для кодирования символы, хорошо закрепленные в сознании большинства людей. Символы окружают нас со всех сторон. К примеру, трудно представить лето, но можно представить траву, солнце и так далее. Этот образ легко запомнить [26].

4) «Эйдетика». От слова «эйдос» – образ. В основе этой методики запоминания лежит не только образное восприятие мира, как в детстве, но и присоединения психического материала. У ребенка больше развито любопытство и чувство удивление всему новому. Поэтому особо новая и интересная информация больше всего стимулирует нейронные связи. События, которые сопровождаются чувством радости запоминаются наиболее ярко. Поэтому стремитесь, чтобы ваши ассоциации были как можно интереснее. Целесообразно на основе запоминаемого материала (например цифр) придумать необычную историю, которая объединит все искусственные ассоциации вместе. Запоминая стихотворение, можно дополнить свое воображение рисунком, нарисовав то, о чем говорится в

стихотворении [26].

5) Поиск опорного пункта – любая информация всегда содержит нечто, что может стать опорой для запоминания. В этом качестве могут выступать даты, знакомые и незнакомые слова, метафоры, имена и так далее. Для запоминания целых страниц текста необходимо использовать несколько опорных пунктов. Это будет своего рода план для припоминания [23].

6) Схематизация – в ряде случаев материал легче запоминать, изобразив его содержание в виде схем.

7) Дистраивание материала – разрозненную информацию легче запоминать, объединив их, придумывая какие-либо связи, посредники, добавляя что-то от себя.

8) Аббревиатуры не только сокращают длинные названия, но и способствуют их запоминанию. Принцип аббревиатуры также используется для запоминания материала, не связанного логическими принципами, и облегчает процесс вызывания из памяти нужной информации [18].

9) Кодирование информации в простое предложение, в котором все слова начинаются с первых букв слов, которые нужно запомнить. Например, для запоминания цветов радуги обычно пользуются фразой: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан [18].

10) Метод расположения предметов – способ запоминания предметов с помощью фиксирования их местоположения. Этот метод можно также использовать для запоминания различных предметов, которые ассоциируются с определенным местом [30].

11) Использование картинок. Суть этого метода заключается в переводе имен собственных, различных названий и мыслей в картинки на основе их звучания или смыслового значения для улучшения запоминания.

12) Классификация – это мнемический прием, когда материал можно разделить на определённые, чётко выраженные части-классы. Другими словами, классифицировать информацию. Например, выделить: знакомые слова и незнакомые, простые и сложные и так далее. В этом случае нагрузка

на память уменьшается ровно во столько раз, на сколько частей или классов был разделён необходимый для запоминания материал [30].

13) Группировка – разделение, членение материала на части группы с выделением главного, существенного в каждой части и во всём заучиваемом материале в целом [30].

14) Ассоциации – мнемический приемом, который позволяет устанавливать связи по сходству, смежности или противоположности и так далее [30].

15) Аналогии. В процессе обучения приходится запоминать много определений, правил, формул. В этих случаях нужна точность запоминания. Для того, чтобы избежать ошибок нужно пользоваться этим приёмом, когда устанавливается сходство, подобие в определённых отношениях предметов, явлений, в целом различных [23].

Последние три приема являются более эффективными для оптимизации запоминания и припоминания.

Таким образом, решение поставленных задач будет эффективным только при постоянной систематической работе всех участников образовательного процесса: самих учащихся, педагогов, психологов, а также родителей.

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что опосредованная память учащихся младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется недостаточным уровнем развития ее свойств: непрочность и замедленность, неточность воспроизведения, добавление новых слов,

которые не были включены в задания при запоминании, смысловые замены, также как и замены по звучанию.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Программа психологической коррекции произвольного внимания состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Цель коррекционной работы: сформировать свойства опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР.

Задачи:

1. Повышение познавательного интереса;
2. Развитие слуховой памяти;
3. Развитие смысловой памяти;
4. Развитие зрительной памяти;
5. Развитие образной памяти;
6. Развитие приемов запоминания.

Занятия строились на основе следующих методологических принципов психокоррекции:

– принцип развития: при наличии определенных, строго продуманных условий любой человек обладает способностью к развитию, которое в значительной степени зависит от организации коррекционного процесса;

– принцип единства коррекции и развития: решение о содержании коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития индивида;

– принцип единства диагностики и коррекции;

- этические принципы психологии и психотерапии (конфиденциальность, уважение и соблюдение прав и интересов клиента);
- принципы гуманизма, принципы культурно-исторического подхода.

В структуре занятий выделялись следующие этапы.

1. Ритуалы приветствия-прощания.

2. Основное содержание занятий представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приёмов, направленных не только на решение задач данного коррекционно-развивающего комплекса, но и на формирование социальных навыков, динамическое развитие группы.

3. Рефлексия занятия.

Методические рекомендации к проведению коррекционно-развивающих занятий: результаты исследований указывают на недостаточный для успешной учебной деятельности уровень развития как памяти у младших школьников с задержкой психического развития.

В ходе реализации процесса развития и коррекции памяти учитывались следующие положения.

1. Начинать проведение коррекционных занятий при наличии четкого плана действий.

2. Излагаемый материал должен стимулировать не только память, а также развивать сенсорно-перцептивные процессы, моторику, мышление.

Следовательно, коррекционное воздействие должно быть комплексным.

3. Осуществлять коллегиальное сотрудничество как со специалистами, курирующими ребенка с ЗПР, так и с его родителями.

4. Ставить перед детьми задачи, которые бы опирались как на зону актуального развития, так и на зону ближайшего развития.

5. Постоянное разнообразие в содержании, и технике представляемого материала.

6. Школьникам с ЗПР необходима смена деятельности.

7. Не стремиться обучать активно детей ЗПР незнакомым упражнениям, а постоянно направлять действие на усвоение и закрепление изученных упражнений.

8. Этапы коррекции предполагают изложение материала от «простого к сложному».

Необходимо придерживаться определенного порядка. Сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец – избирательности памяти.

Все занятия проводились в игровой форме.

Упражнения на развитие опосредованной памяти

1. «Опиши картинку»

Для занятия вам потребуются любые незнакомые для ребенка картинки. Это могут быть иллюстрации к книгам или вырезки из журналов. Желательно, чтобы на картинке было не менее 5–6 предметов.

Ребенок должен в течение 30 секунд внимательно рассмотреть картинку, стараясь в деталях запомнить то, что на ней изображено, и вернуть ее ведущему. После этого ребенок, закрыв глаза, пробует представить картинку перед своим мысленным взором. А затем он должен максимально подробно описать то, что увидел и запомнил. По окончании рассказа вновь демонстрируется картинка и обсуждаются упущенные элементы изображения. В случае, если ребенок легко справляется с описанием простых картинок, вы можете давать ему наглядный материал посложнее, где больше мелких деталей и используются разные цвета. Ваш сын или дочь, со своей стороны, тоже могут составить для вас аналогичные задания. Тогда их целью будет проверка вашего рассказа, что тоже для них полезно, интересно и поучительно.

2. «Эстафета слов»

Занятие проводится по аналогии с известной игрой «Снежный ком». Вы называете одно слово, ребенок называет то слово, которое сказали вы, и добавляет свое слово. Вы повторяете свое слово, слово, которое сказал

ребенок, и добавляете третье. Потом эстафета переходит опять к ребенку, он должен повторить 3 названных слова и добавить еще одно и т. д. Для «Эстафеты слов» лучше выбрать какую-нибудь тему, например: «Природа», «Погода», «На улице», «Спорт», «Фрукты». Можно договориться называть слова на какую-нибудь одну букву или только одушевленные существительные и т. д. Вот пример такой эстафеты на тему «Природа». Первый играющий говорит: «Деревья». Второй говорит: «Деревья, трава». Первый добавляет: «Деревья, трава, река». Второй: «Деревья, трава, река, лес». Проигрывает тот, кто ошибется в повторе или не сможет добавить еще одно слово. На первых порах можно играть в медленном темпе, постепенно доводя его до быстрого. Игру можно проводить и в группе, по кругу.

3. «Группировка слов»

Для занятия вам потребуются карточки с цепочками из 12 слов.

Сначала дайте ребенку задание на карточке № 1: «Перед тобой карточка, на которой написано 12 слов. Сконцентрируй внимание, прочитай их и запомни». Когда ребенок прочитает слова и вернет вам карточку, попросите его повторить цепочку слов. Обсудите, сколько слов он запомнил. После этого проведите физкультминутку или подвижную игру (например, «Повторяй за мной»). Через 5–7 минут дайте ребенку карточку № 2, на которой слова написаны в 3 строчки, но их тоже 12, и запомнить надо все слова.

Сравните результаты, спросите ребенка, слова с какой карточки было легче запомнить. Безусловно, группировка слов по смыслу или по общему признаку облегчает запоминание. И это умение надо тренировать. Предложите ребенку перегруппировать слова карточки № 1 так, как это сделано в карточке № 2.

№ 1. Шкаф, листья, стол, лужа, диван, капля, дерево, кресло, почки, гроза, лес, дождь.

№ 2. Малина, клубника, смородина, черника; ручка, тетрадь, карандаш, линейка; лето, жара, солнце, июль.

Предлагаем еще варианты цепочек слов, на которых можно отрабатывать умение группировать слова.

Метель, пирог, февраль, рубашка, конфеты, сугроб, юбка, торт, платье, мармелад, брюки, мороз.

Река, магазин, футбол, океан, вратарь, ручей, покупки, гол, море, деньги, стадион, продавец.

Кастрюля, месяц, тарелка, веселье, год, смех, чашка, сутки, радость, сковорода, улыбка, час.

4. «Свяжи пару»

Для занятия вам нужно придумать пары слов, которые напрямую не связаны друг с другом по смыслу.

Для запоминания не смежных понятий полезно научиться объединять их. В результате выполнения задания ребенок должен составить предложение, в котором пары слов будут соединены общей мыслью. Например, дана пара слов конфета – дерево. Нужно связать эти понятия между собой. «Хорошо было бы, если бы конфеты росли на дереве, как яблоки». Такое предложение вызывает яркий зрительный образ, и пару слов становится легко запомнить. Также выполнение этого упражнения развивает ассоциативное мышление, это поможет впоследствии выполнять задания из упражнения «Ассоциации».

Предлагаем связать такие пары слов: река – тетрадь, сумка – облако, машина – лес, бабочка – телефон, море – тарелка.

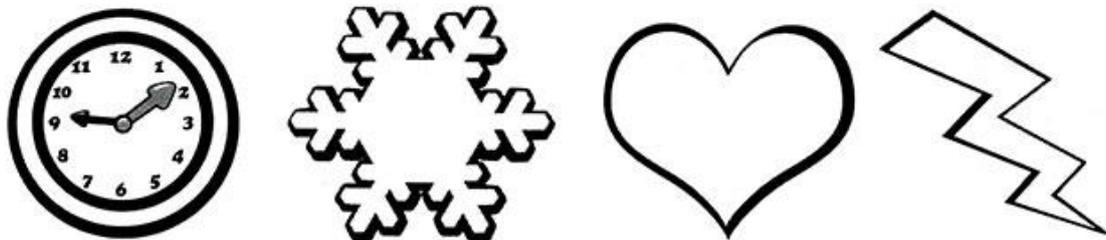
5. «Ассоциации»

Ассоциации – это один из способов запоминания материала. Ведь часто бывает так, что, увидев один предмет, мы вспоминаем и о другом. Тогда мы говорим, что второй предмет ассоциируется у нас в сознании с первым. Ребенку легче объяснить это на наглядном примере. Возьмите 4 картинки (например, сердце, часы, снежинка, молния) и разложите их перед ребенком.

Задание сформулируйте так: «Я буду читать тебе слово, а ты выбери и

покажи мне одну из картинок, изображение на которой связано, то есть ассоциируется, с названным словом».

Слова: зима, любовь, время, гроза.



После выполнения задания спросите ребенка о том, по какому принципу он выбирал картинки, и объясните ему, что он сделал этот выбор благодаря ассоциациям. Далее можно переходить к самостоятельному выполнению упражнений.

6. «Вопросы»

Для занятия подготовьте отрывки из литературных произведений и вопросы к ним.

Отвечать на вопросы к тексту или к статье в учебнике ребенку предстоит на протяжении всех лет учебы. Важно научиться выполнять это задание правильно и понять, что ответы на вопросы помогают осмыслить содержание текста и таким образом лучше его запомнить, особенно когда ответ на вопрос подтверждается словами из текста. Такие упражнения выполняются и в устной, и в письменной форме. Ребенок может не только отвечать на предложенные вопросы, но и составлять вопросы к тексту самостоятельно.

7. Упражнение «Запомни и нарисуй».

Ведущий предлагает рассмотреть и запомнить готовый узор. С детьми обсуждается, на что похож рисунок, подсчитывается в нём количество элементов, их размер, расположение и т.д. затем предлагается по памяти нарисовать эту фигуру у себя в тетради.

В зависимости от уровня развития детей увеличивается/уменьшается

время предъявления фигуры, количество элементов. При затруднении детям предлагается в воздухе «обвести» фигуру пальцем или карандашом.

8. Упражнение «Подбери картинку».

На доске располагаются картинки. Называется первое слово и задача детей подобрать из предложенных картинок ту, которая больше всех связана с названным словом, расположить ее первой. Такая же процедура проделывается с остальными словами. Затем, глядя на картинки, учащиеся должны назвать/написать названные слова.

9. Упражнение «Запомни пары слов».

Детям называются пары слов. Задача детей запомнить их. Затем называется только одно слово из пары, а учащиеся должны вспомнить второе слово данной пары. Задание усложняется увеличением пар, а также усложнением ассоциативной связи между словами.

Следует отметить, что с детьми проводятся и упражнения на развитие воображения, что помогает им в дальнейшем легче устанавливать ассоциативные связи.

10. Упражнение «Запомни картинки».

Дети должны запомнить картинки, объединяя их в группы. Таким образом, учащиеся учатся группировать материал для запоминания. Например, картинки: яблоко, диван, пальто, стул, груша, банан, сарафан, шкаф, юбка, лимон – легче запомнить, объединив их по группам: мебель, одежда, фрукты.

Другой вариант этого упражнения, связать картинки/слова в одну «историю». Например, слова: стул, хлеб, окно, конь, брат, гриб – можно запомнить, представив картинку: сижу на СТУЛЕ, в руках держу ХЛЕБ и смотрю в ОКНО, вижу скачет КОНЬ, а всадник на нем мой БРАТ, у которого шляпа напоминает ГРИБ.

11. Упражнение «Письмо инопланетянину».

Задача детей на каждое названное слово сделать рисунок (можно схематичный), который поможет вспомнить данное слово. Сначала детям

предлагаются слова, которые легко зарисовать, например, яблоко, стул, хлеб и т.д. Со временем усложняются слова. Учащиеся должны зарисовать такие, например, слова как дружба, болезнь, страх и т.д. Кроме слов предлагаются словосочетания, четверостишия, стихотворения.

12. Упражнение «Расположи картинки по порядку и расскажи текст».

Учащимся зачитывается небольшой рассказ. На доске предложены сюжетные картинки. Задача детей – разложить картинки по порядку, пересказать текст. На доске могут оказаться и «лишние» картинки.

13. Упражнение «Калькулятор».

Участники этой игры имитируют работу калькулятора. Все садятся в круг, и первый называет любое целое однозначное число от 1 до 5; следующий по кругу участник называет арифметический знак: «+» или «-». Следующий участник опять называет любое число, сидящий за ним называет результат арифметической операции, далее с названным в результате числом по кругу повторяется та же процедура.

14. Упражнение «Предмет».

Участники игры выкладывают на стол разнообразные предметы под счет водящего (после названной цифры кто-то один может положить предмет на стол). Главное условие – не класть предметы на стол одновременно. В группе детей назначается игрок, который должен хорошо запоминать, кто положил предмет на стол и в каком порядке это происходило. Когда все предметы выложены, он, глядя на предметы, должен проговорить вслух, в каком порядке эти предметы выкладывались и кто именно клал их на стол. Потом та же процедура повторяется с другими детьми. Кто правильно восстановит картину – тот победил.

15. Упражнение «Со словами я играю, их запоминаю».

1. Я назову слова, а ты запомни: жираф, кровать, кошка, собака, кресло (постепенно увеличиваем до 10 слов). Повтори!

2. На какие группы можно разделить эти слова? (Чем больше назовет, тем лучше мыслит ребенок. Но, мы постепенно подводим к мысли о 2

группах слов) Теперь вспомни только животных, а потом назови мебель.

3. Повтори все слова еще раз.

16. Упражнение «Парочки».

Взрослый записывает на листке пары слов (начать можно с 5 пар), связанных между собой по смыслу (вилка – ложка, дуб – дерево). После чего нужно их прочитать ребенку 3 раза: с интонацией, не торопливо. Через небольшой отрезок времени взрослый называет ребенку первое слово из пары, а тот в свою очередь называет второе слово из пары. Таким образом формируется кратковременная память. Для развития долговременной памяти следует выполнить то же упражнение, но уже через более длительный отрезок времени (например, 30 минут).

17. Упражнение «Перепутались».

Взрослый выставляет 5 – 6 игрушек (изображений) перед ребенком, и рассказывает: «На пароход стояла очередь: первым стоял слон, потом кукла Катя, за ней розовый поросенок, медведь, а за ним котенок. Вскоре пришел мороженщик, и все побежали к нему. А когда вернулись, то не могли вспомнить, кто за кем стоял. Помогите игрушкам найти свое место».

18. Упражнение «Запомни-повтори».

Взрослый произносит несколько чисел (от 3 до 10, усложняется постепенно) и просит ребенка повторить. То же самое можно проводить с названием птиц, животных, месяцев, дней недели, словами с автоматизируемым звуком (миШка, ШиШка, Шапка, уШи, Шаль) и т.д. Важно, чтобы ребенок соблюдал предложенную последовательность.

19. Упражнение «Сравнилки».

Предлагаем ребенку сравнить 2 предмета (муха и бабочка, дерево и куст, волк и собака), и, рассказать, чем похожи, и чем отличаются. Ребенок 6 – 7 лет должен выделять главные признаки предметов.

20. Упражнение «Я начну, вы продолжайте».

Игра начинается с фразы: «Я начну, вы – продолжайте. Слова быстро называйте!» После чего ребенку предлагаются слова из группы родственных

слов (домашние животные, мебель, игрушки и т.п.): корова, лошадь... Этот ряд нужно продолжить и назвать, как можно больше слов из данной группы.

21. Упражнение «4 лишний».

В предложенной серии картинок, где 3 картинки можно объединить в группу по общему признаку, а 4 лишняя, ребенок находит «лишнюю» и, объясняет свой выбор. Лишний петух, потому что свинья, корова и лошадь – домашние животные, а петух – птица.

Немаловажно при коррекционной работе создать «ситуацию успеха» для ребенка, т.е. учитывать возраст, актуальный уровень развития, условия проведения занятий, а также умение специалиста в каждом конкретном случае подбирать задания, адекватные возможностям ребёнка.

Практически любая методика может быть «упрощена» или «усложнена», если ребёнок не справляется, либо наоборот, легко справляется с предложенным вариантом. Понижать либо повышать степень сложности задания нужно до «уровня успешности» конкретного ребенка.

Таким образом, развитие опосредованной памяти детей младшего школьного возраста с ЗПР будет успешно реализовано, если психолог систематически будет работать в данном направлении.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов

эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

Учащиеся 4 класса были разделены на контрольную и экспериментальную группу методом случайной выборки. Всего в исследовании приняли участие 40 учащихся: 20 человек – контрольная группа и 20 человек – экспериментальная группа. Коррекционная работа проводилась с учащимися экспериментальной группы, с контрольной группой формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) [41];
2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С.Выготского (1980) [13];
3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) [41] .

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР с помощью методики «Диагностика опосредствованной памяти», в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты учащихся младшего

школьного возраста с ЗПР по методике «Диагностика опосредствованной памяти» Р.С. Немова (2003) на контрольном этапе

Возрастная группа Уровень	КГ (n=10)		ЭГ (n=10)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Низкий	80	80	80	40
Средний	20	20	20	60
Высокий	0	0	0	0

Как видно из таблицы 4, результаты контрольной группы не изменились, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика.

Сравнительные результаты экспериментальной группы представлены на рис. 4.

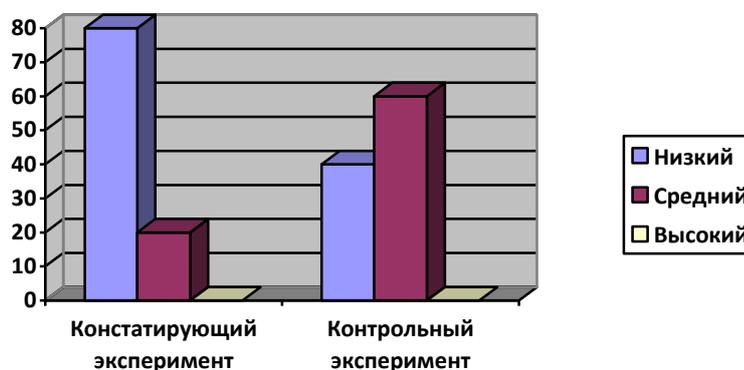


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты диагностики развития опосредованной памяти у учащихся экспериментальной группы по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003)

Как видно из рис. 4 диагностика показала, что:

– Очень высокий уровень развития опосредованной памяти не выявлен у учащихся экспериментальной группы и на контрольном этапе.

– Средний уровень развития после эксперимента выявлен у 60% (12 человека) , что больше на 40% (84 человека), чем на констатирующем этапе.

– Низкий уровень развития при повторной диагностике у 40% (8 человека).

По результатам данной методики можно сделать вывод, что у испытуемых видна положительная динамика, у некоторых испытуемых еще есть затруднения при рисовании опорных рисунков, с которыми они должны были ассоциировать называемые им фразы. Сохранилась проблема и воспроизведения названных ими ранее фраз.

Далее была проведена повторная диагностика по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительные результаты учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) на контрольном этапе

Уровень	Возрастная группа	КГ (n=10)		ЭГ (n=10)	
		До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Низкий		60	60	70	50
Средний		40	40	30	50
Высокий		0	0	0	0

Как видно из таблицы 5, результаты контрольной группы не изменились, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика.

Предлагалось запомнить по 6 слов, затем давалось отвлеченное задание, после которого дети должны были вспомнить названные слова. В ходе обследования слов, не относящихся к одной смысловой категории, было выявлено, что максимальное количество запоминаемых слов – 4. Дети либо

просто пропускали слова, либо привносили свои, либо не смогли запомнить ни одного слова (8 человек – 40%). Например, среди привнесений были такие, как «работа», «лопата», «чайник», «обед», «нос», «ложка», «кружка», «нож», «шар».

При проведении повторной пробы на запоминание слов одной смысловой категории 8 (40%) человек в КГ и 10 (50%) детей в ЭГ выполнили задание, запомнив 3–4 слова, 12 (60%) человек в КГ и 10 (50%) человека в ЭГ, показали низкие результаты (2 и менее слов). Способность запоминания слов у учащихся экспериментальной группы повысилась у всех ребят, хотя не все показали средний уровень.

Полученные сравнительные результаты экспериментальной группы представлены на рис. 5.

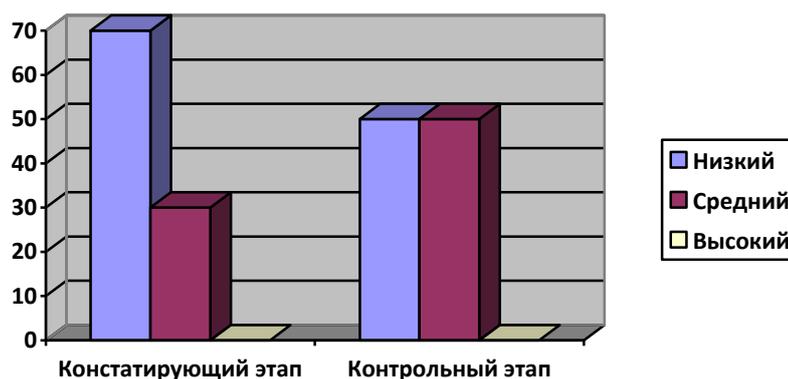


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты диагностики развития опосредованной памяти у учащихся экспериментальной группы по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980)

Результаты обследования позволяют сделать вывод о том, что наиболее полно и успешно дети запоминают слова, объединенные ситуацией, а также слова, относящиеся к одной смысловой категории. Самое трудное задание с запоминанием слов, не связанных друг с другом на контрольном этапе учащиеся экспериментальной группы выполняли быстрее и лучше, чем

учащиеся контрольной группы.

Можно сделать вывод, что после проведения коррекционно-развивающей программы дети стали лучше воспроизводить названные им ранее фразы, опираясь на рисунки, которые они рисовали, чтобы запомнить эти фразы.

В ходе повторного исследования уровня узнавания по методике «Узнай фигуры» были получены следующие результаты (Таблица 6):

Таблица 6. Сравнительные результаты учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Узнай фигуры» Н.С. Немова (2003) на контрольном этапе

Уровень	Возрастная группа	КГ (n=10)		ЭГ (n=10)	
		До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Низкий		80	80	70	40
Средний		20	20	30	60
Высокий		0	0	0	0

Как и в результатах предыдущих методик, у контрольной группы показатели не изменились, тогда как у экспериментальной группы видна положительная динамика.

В табл. 6 наглядно видны результаты повторной диагностики экспериментальной группы после проведения эксперимента. Высокий уровень узнавания не выявлен, средний уровень узнавания – 6 человек (30%) на констатирующем этапе и 12 человек (60%) на контрольном, низкий уровень узнавания – 14 человек (70%) констатирующий этап и 8 человек (40%) на контрольном.

Сравнительные результаты экспериментальной группы представлены на рис. 6.

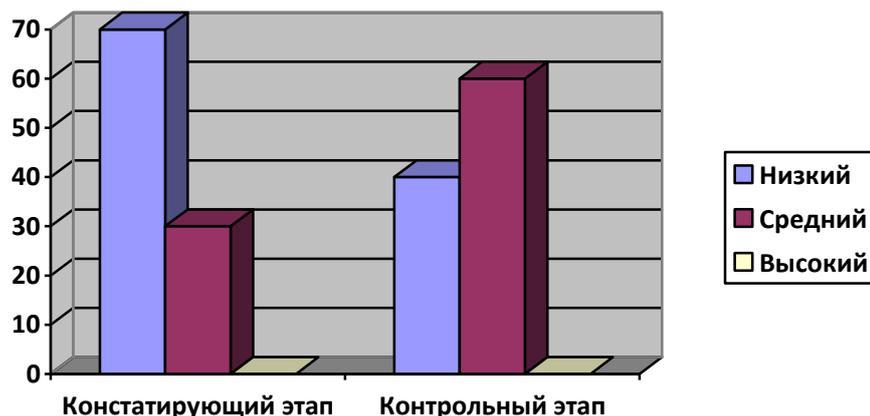


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты диагностики развития опосредованной памяти у учащихся экспериментальной группы по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003)

Можно сделать вывод, что после проведения коррекционно-развивающей программы дети стали лучше запоминать, затем по памяти воспроизвести предъявленные фигуры, сохраняя порядок следования.

Проведя обработку и анализ данных, можно сделать вывод, о том, что результаты формирующего эксперимента по выбранным нами методикам «Диагностика опосредованной памяти», «Опосредованное запоминание», «Узнай фигуры») достоверно отличаются от результатов констатирующего эксперимента, что свидетельствует об эффективности проведенной развивающей работы.

На основе этого можно сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования подтвердилась: уровень развития видов памяти изменится, если провести коррекционно-развивающую программу.

Таким образом, сравнение результатов исследования таких свойств опосредованной памяти, как непрочность и замедленность, неточность воспроизведения, добавление новых слов, смысловые замены, замены по звучанию у учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами

психологической программы по коррекции свойств опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе :

1. Создание в школе условий, оптимально способствующих развитию личности детей с ограниченными возможностями здоровья, требует серьезной психологической подготовки педагога, умения ставить и решать исследовательские задачи, связанные с изучением индивидуальных особенностей обучающихся.

2. Одним из способов оказания психолого-педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития, имеющим низкий уровень развития опосредованной памяти является разработка и внедрение развивающей программы, включающей реализацию комплекса развивающих игр и упражнений, способствующих развитию видов памяти.

3. Основное содержание коррекционных занятий по развитию опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приёмов, направленных не только на решение задач данного коррекционно-развивающего комплекса, но и на формирование социальных навыков, динамическое развитие группы.

4. В процессе коррекционной работы по развитию опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР, сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец – избирательности памяти.

5. Немаловажно при коррекционной работе по опосредованной памяти у младших школьников с ЗПР развитию создать «ситуацию успеха» для ребенка, т.е. учитывать возраст, актуальный уровень развития, условия проведения занятий, а также умение специалиста в каждом конкретном случае подбирать задания, адекватные возможностям ребёнка.

6. Обработка и анализ данных, полученных при проведении контрольной диагностики, позволяют сделать вывод, о том, что результаты формирующего эксперимента по выбранным нами методикам «Диагностика опосредованной памяти», «Опосредованное запоминание», «Узнай фигуры»)

достоверно отличаются от результатов констатирующего эксперимента, что свидетельствует об эффективности проведенной развивающей работы.

7. Анализ результатов исследования показал, что в контрольных группах отсутствует положительная динамика, что свидетельствует о необходимости реализации специальной программы по коррекции свойств опосредованной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

8. Представленные в работе результаты исследования свойств опосредованной памяти у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с поставленной целью исследования был рассмотрен теоретический аспект проблемы исследования с использованием данных по общей, возрастной и специальной психологии, педагогики, дефектологии.

Изучив общую и специальную литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что в настоящее время проблеме исследования памяти посвящено множество работ зарубежных и отечественных авторов.

Говоря об общем состоянии разработанности проблемы памяти сегодня, следует отметить, что в настоящее время многие вопросы в изучении этого психического процесса остаются неразрешенными, в науке нет единой, законченной теории памяти, существует множество различных подходов к ее исследованию. Общепринятой классификацией видов памяти является выделение видов в зависимости характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению по трем основным критериям: по характеру психической активности, по характеру целей деятельности и по продолжительности сохранения материала.

В ходе анализа литературы, мы выяснили, что память представляет собой один из ведущих психических процессов, имеющих особо важное значение в младших классах, когда сохранение полученной информации является основополагающим для успешной учебной деятельности.

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немислим Блинова Л. Н. определила память как психический процесс, обеспечивающий организацию, хранение и повторное использование прошлого опыта. Недостатки памяти заметно тормозят,

снижают продуктивность познавательной деятельности.

Память характеризуется основными процессами: запоминание, сохранение, забывание и воспроизведение.

К специфическим особенностям памяти детей с ЗПР можно отнести: снижение объема памяти и скорости запоминания; непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания; преобладание наглядной памяти над словесной; снижение опосредованной памяти; нарушение механической памяти.

Причины нарушения памяти у детей с задержкой психического развития обусловлены как различными клиническими факторами, так и психолого-педагогическими факторами. Одной из главных причин снижения эффективности мнемической деятельности у детей с задержкой психического развития является нарушение познавательной деятельности, неумение детей рационально организовывать и контролировать свою работу, а также применять приемы запоминания.

Также мы выяснили, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития наиболее развитой оказывается опосредованная логическая память. А наибольшие трудности вызывает воспроизведение материала при опосредованном запоминании. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные следует учитывать при проведении коррекционной работы с детьми данной категории.

Согласно общепринятым представлениям и мнениям педагогов, младшие школьники с задержкой психического развития значительно хуже запоминают и воспроизводят учебный материал, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Проведенный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования подтвердилась: уровень развития видов памяти изменится, если провести коррекционно-развивающую программу.

Таким образом, сравнение результатов исследования таких свойств опосредованной памяти, как непрочность и замедленность, неточность воспроизведения, добавление новых слов, смысловые замены, замены по звучанию у учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами психологической программы по коррекции свойств опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллаева Э.А. Экспериментальное изучение развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития // Аллея науки. – 2019. – № 5 (32). – С. 990-992.
2. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи / Н.Г. Алексеев.– М.: 2007.
3. Антошечкина Г. К. Особенности слухоречевой памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология [Текст] / Г. К. Антошечкина, А. Г. Литвинова, Н. Ю. Верхотурова – 2019. № 5.
4. Антошечкина Г. К. Особенности слухоречевой памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология [Текст] / Г. К. Антошечкина, А. Г. Литвинова, Н. Ю. Верхотурова – 2019. – № 5.
5. Ануфриев, А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М, 2005.
6. Асмолов, А. Г., Володарская И. А., Салмина Н. Г., Бурменская Г. В., Карабанова О. А. Культурно-историческая системно – деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования. / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 16-24.
7. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... д-ра психол. н. / Наталья Викторовна Бабкина. – М., 2017. – 263 с.
8. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие : 16+ / Н. В. Бабкина. – Москва : ВЛАДОС, 2018. – 143 с.
9. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР. / Н.В. Бабкина. – М., 2006.
10. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с

- задержкой психического развития. – М. : Когито-Центр, 2009. – 191 с.
11. Белопольская, Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. / Н.Л. Белопольская// Изд. 3-е, стереотип. – М., 2009.
 12. Боброва, А. А. Моделирование как коррекционное средство обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. А. Боброва. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 17 (151). – С. 245-248.
 13. Бойко А.А. Диагностика памяти младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы теории и практики современной науки: Материалы VI Международной научно-практической конференции: Сборник научных трудов. – Чебоксары: ООО «НОУ «Вектор науки», 2016. – С. 90-93.
 14. Борякова Н.Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С.33 – 43.
 15. Венгер, АЛ. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. / АЛ. Венгер. – М.: Генезис 2005. -160 с
 16. Вересов, Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип. / Н. Н. Вересов // Культурно-историческая психология. – 2005. – №2. – С. 76-86.
 17. Верхотурова Н.Ю., Литвинова А.Г., Антошечкина Г.К. Особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019 – Т. 8. – № 5А. – С. 203-213.
 18. Винник, М.О. Задержка психического развития: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. / М.О. Винник. – Ростов-на Дону: Феникс, 2007.
 19. Выготский, Л.С, Лурия, А.Р. Память примитивного человека. Культурное развитие специальных функций: Память/ Л.С. Выготский, А.Р. Лурия // Хрестоматия по психологии /Психология памяти. Под ред. Ю.Б.

- Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М., 2010.
20. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0297/index.62.shtml?from_page=5 (дата обращения 3.02.2020)
21. Головчиц Л.А. Теоретические и методические подходы к дошкольному воспитанию и обучению детей с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития : монография / Л. А. Головчиц ; Московский открытый социальный ун-т. – М. : МОСУ, 2006. – 155 с.
22. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики / под ред. В.А. Слостенина [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0269/1_0269-1.shtml (дата обращения 5.02.2020).
23. Горбатая, Е. В. Нейропсихологический подход в работе с детьми с задержкой психического развития / Е. В. Горбатая, А. А. Мошнякова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1. – С. 52-54.
24. Горскин Б.Б., Коняева Н.П., Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / под ред. Р.К.Лопиной [Электронный источник] // Педагогическая библиотека. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0173/3_0173-1.shtml (дата обращения 5.02.2020).
25. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 608 с.
26. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
27. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
28. Диагностика психического развития детей: Пособие по практической

- психологии./Составитель Марцинковская Т.Д. – М.: Линка – Пресс, 2008.
29. Духнова С.Г. Рекомендации специалистов по коррекции и развитию мышления младших школьников с задержкой психического развития // Постулат. – 2019. – № 6 (44). – С. 26.
30. Егорова Т.В. Своеобразие процесса запоминания у детей с ЗПР // Дефектология. – 1992. – №4. – С. 16-23.
31. Елецкая О.В. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] [Текст] : учебник с практикумом для студентов дефектологических факультетов. – 2-е издание, стереотипное. – М.: Издательство «ФЛИНТА», 2018. – 499 с.
32. Емельянова И.А., Антипова О.А. Особенности обучения литературному чтению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Социосфера. – 2015. – № 5. – С.66 – 69.
33. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней [Электронный ресурс]. // Библиотека Гумер. 2013. URL:http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/gdan/index.php (дата обращения 1.02.2020)
34. Журбина О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 157 с.
35. Занятия для детей с задержкой психического развития. Старший дошкольный возраст / авт.-сост. Н. В. Ротарь, Т. В. Карцева. – Волгоград : Учитель, 2012. – 153 с.
36. Зарин, А. П., Нефедова Ю. В. Дидактические игры с предметами и материалами для дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. Учебное пособие. / А. П. Зарин, Ю. В. Нефедова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
37. Зверева М.В. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний. Экспериментально-педагогическое исследование [Электронный ресурс] // Библиофонд. 2003. URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=9519> (дата обращения 5.02.2020).

38. Золоткова, Е. В. Особенности развития познавательных процессов у младших школьников с ЗПР / Е. В. Золоткова, Е. В. Тюрина // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 04 июля 2017). – Стерлитамак: АМИ, 2017. – 175 с. – С. 36-39.
39. Золоткова, Е. В. Региональная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Е. В. Золоткова, М. И. Малышева // Современные наукоемкие технологии (научный журнал). – 2016. – № 5 (часть 2). – С. 339-343.
40. Инденбаум Е.Л. Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / Е. Л. Инденбаум, А. А. Гостар. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. – 303 с.
41. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Владос, 2014. – 167 с.
42. Капитанец Е.Г. Учителю и психологу коррекционного образования. – Челябинск: Б.И., 2012. – 63 с.
43. Князева Т.Н., Батюта М. Б. Психология развития. Краткий курс. – Саратов: Электронно-библиотечная система IPRbooks, 2013. – 144 с.
44. Кожин Г.И., Лобанова А.В. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития // Вестник современных исследований. – 2017. – № 6-1 (9). – С. 88-90.
45. Кожин Г.И., Лобанова А.В. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития // Вестник современных исследований. – 2017. № 6-1 (9). – С. 88-90.
46. Колесникова Г.И. Психокоррекция нарушений развития: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 346 с.
47. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 252 с.

48. Костенкова, Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития: монография / Ю. А. Костенкова. – М.: Прометей, 2011. – 140 с.
49. Красильникова, А. А. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. А. Красильникова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 61-63.
50. Лубовский В.И. Психологические особенности детей с ЗПР // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 89 – 94.
51. Лубовский, В.Н. Специальная психология. / В.Н. Лубовский – М., 2006.
52. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии. / А.Р. Лурия – СПб., 2006.
53. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. – М.: 1976.
54. Лях Т.И., Бойко А.А. Исследование памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в работе специального психолога // Научный альманах. – 2016. – № 2-4(16). – С. 137-139.
55. Маклакова А.Г. Общая психология: уч. пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 582 с.
56. Малофеев Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 3-10.
57. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0332/3_0332-18.shtml (дата обращения 10.02.2020).
58. Мамулькина В.Е. Произвольная память младших школьников с задержкой психического развития // Постулат. – 2018. – № 4-2 (30). – С. 13.
59. Микадзе Ю.В. Психология детей нарушениями и отклонениями психического развития [Электронный ресурс] // Электронная библиотека.

2003. URL: http://bookz.ru/authors/urii-mikadze/psiholog_790/page-22-psiholog_790.html (дата обращения 4.02.2020).
60. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. Изд. 2-е. [Электронный ресурс] // Студенческая библиотека. URL: <http://uchebnik.biz/book/210-psixologiya-kniga-1.html> (дата обращения 2.02.2020).
61. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие для вузов/ Т.Г. Никуленко. – М.: Феникс, 2006. – 382с.
62. Нуркова, В.В. Общая психология. Память.Т.3. / В.В Нуркова. //Под ред. Б.С. Братуся. – М.,2006.
63. Нуркова, В.В. Общая психология. Память.Т.3. / В.В. Нуркова //Под ред. Б.С. Братуся. – М.,2006.
64. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. / Л.Ф. Обухова – М., 2013.
65. Основы специальной психологии. /Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М., 2005.
66. Певзнер, М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. / М.С. Певзнер. – М., 2005.
67. Подобед В.Л. О своеобразии механической памяти детей с задержкой психического развития. – М., 1979.
68. Помощь психолога детям с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, Ю. М. Миланич. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб : Эко-Вектор, 2017. – 539 с.
69. Понявина В.О. Особенности развития памяти младших школьников с задержкой психического развития // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018: Материалы международной студенческой научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2018. – С. 695-697.
70. Примерная адаптированная основная образовательная программа (ПрАООП) начального общего образования на основе ФГОС для обучающихся с задержкой психического развития, от 23.07.2013
71. Психология развития/Под.ред. Т.Д.Марцинковской. – М., 2005
72. Пуляевская О.В. Развитие познавательных функций у детей с разной

- межполушарной асимметрией мозга в период подготовки к школьному обучению [Текст] : монография / О. В. Пуляевская. – Иркутск : Изд-во Иркутского национального исследовательского технического университета, 2018. – 171 с.
73. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб Питер 2005. – 713 с.
74. Савенкова Е.О., Манаков А.С., Зверева Т.С. Сравнительный анализ уровня развития памяти у ребенка с нормальным развитием и ребенка с задержкой психического развития // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 8 (50). – С. 101-104.
75. Свободин, В. Инклюзивное образование – актуальнейшая тема для страны [Электронный ресурс] /В. Свободин// статья: Режим доступа: [http://www. dislife. ru/flo w/theme/93 64/](http://www.dislife.ru/flo w/theme/93 64/)
76. Специальная психология [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования по психологическим и педагогическим специальностям / [Е. С. Слепович и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.
77. Специальное (коррекционное) образование : организация коррекционно-развивающей деятельности детей с задержкой психического развития дошкольного и младшего школьного возраста : методическое пособие / Под общ. ред. И. Ю. Дробининой, С. В. Зориной. – Вологда : Вологодский ин-т развития образования, 2006. – 188, [2] с.
78. Стебляк Е.А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии [Электронный ресурс] [Текст] : учебное пособие. – 2-е издание, стереотипное. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 273 с.
79. Сыромятников, И.В. Психодиагностика: Учебное пособие. / И.В. Сыромятников. – М., 2005
80. Теплова, И. С. Методическая разработка «Формирование познавательной активности у дошкольников с ЗПР на занятиях по окружающему миру» // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №1. – С. 37-46.

81. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
82. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Нижний Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
83. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М.: Академия, 2011. – 176 с.
84. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, от 29 декабря 2012 г.
85. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. – Великий Новгород, 2007. – 112 с.
86. Харитонов, СВ. Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. / СВ. Харитонов– М., Психотерапия, 2009.
87. Хуснутдинова, З.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: перспективы. – Уфа: Башк. гос. пед. ун-т, 2012. – 201 с.
88. Черемошкина, Л. В. Мнемические способности детей 7-12 лет с задержкой психического развития / Черемошкина Л. В., Мурафа С. В.// Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 34-44
89. Черемошкина, Л. В. Мнемические способности детей 7-12 лет с задержкой психического развития / Черемошкина Л. В., Мурафа С. В.// Вопросы психологии. – 2011. – № 8. – С. 56-62.
90. Черемошкина, Л.В. Развитие памяти у детей. / Л.В. Черемошкина – М., 2005.
91. Чернобровкина С.В. Психология развития и возрастная психология: учебно-методическое пособие. – Омск: Ом. гос. ун-т, 2010. – 128 с.
92. Шамаева Ю.В., Королева М.В. Развитие памяти у младших школьников с

- задержкой психического развития // Инновационные подходы в современной науке: Сборник статей по материалам XLVII международной научно-практической конференции. – М, 2019. – С. 58-61.
93. Шаповалова О.Е. Психологическая культура будущих педагогов // Высшее образование в России. – 2012. – № 3. – С. 97 – 103.
94. Шаповалова О.Е. Психолого-педагогическое изучение детей с ограниченными возможностями здоровья.т– Биробиджан: ИЦ ПТУ им. Шолом-Алейхема, 2016. – 52 с.
95. Шаповалова О.Е., Вологина А.О. Особенности логической памяти младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Казанская наука. – 2014. – № 9. – С. 211 – 213.
96. Шаповалова О.Е., Жулич Т.К. Инновационный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуального обучения // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 24 – 30.
97. Шаповалова О.Е., Ибрагимова Г.Н. Особенности учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития // Казанская наука. – 2017. – №6. – С. 95-97.
98. Шевелева, К. М. Сравнительный анализ особенностей развития и формирования учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития и их сверстников с нормальным развитием / К. М. Шевелева. – Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы XX Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2021 г.). – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 64-67.
99. Шкляр Н.В., Ходос Ю.В. Развитие познавательного интереса у школьников с ограниченными возможностями здоровья // Социосфера. – 2015. – №4. – С. 91-94.
100. Эльконин, Д.Б. детская психология, редактор-составитель/ Б. Д. Эльконин. – М., Издательский центр «Академия», 2007.

Иллюстративный материал для проведения методики
«Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980)



Иллюстративный материал для проведения методики
«Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003)

