

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально–гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Толкалова Виктория Владимировна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

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

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
направленность (профиль) образовательной программы:
«Специальная психология в образовательной и медицинской практике»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
заведующий кафедрой
доктор психол.наук, профессор Е.А.Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
01.06.24. Ел. Черенева
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд.психол.наук, доцент Н.Ю.Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
01.06.2024 Н.Ю.Верхотурова
(дата, подпись)

обучающийся В.В.Толкалова
(фамилия, инициалы)
01.06.2024 В.В.Толкалова
(дата, подпись)

Красноярск, 2024г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ.....	10
1.1. Проблема памяти в психологии.....	10
1.2. Развитие опосредованной памяти в младшем школьном возрасте.....	19
1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	29
Выводы по первой главе.....	36
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	38
2.1. Организация, методы и методики изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	38
2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	51
Выводы по второй главе.....	67
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	70
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	70
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	76
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	95
Выводы по третьей главе.....	110

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	113
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	127

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Для приобретения знаний, умений и навыков человеку необходима память, которая лежит в основе получения различных способностей и благополучного функционирования человека в обществе. Память является одной из основных психических функций, формирует двигательные навыки, эмоции, речь, мышление.

Память, как психическое явление, становилась предметом исследования многих авторов, которые по-разному объясняли ее структуру, генез, феноменологические особенности, взаимодействие с другими психическими функциями (С.П. Бочарова, 2007; И. Вачков, 2002; Л.С. Выготский, 1934; П. Жане, 1913; Т.П. Зинченко, 1939; К. Левин, 1935; А.Р. Лурия, 1930; В.С. Михайлова, 2015; Л.С. Рубинштейн, 1940; А.А. Смирнов, 1987; Г. Эббингауз, 1885 и др.).

Увеличение нервно-психических заболеваний взаимосвязано с общим снижением успеваемости, что позволяет проследить за ростом психических отклонений у детей. Отставание в учёбе и недостатки поведения младших школьников является главной причиной низкой успеваемости. Особенно остро возникает этот вопрос в начальной школе, так как в этот период закладывается весь фундамент познавательной сферы школьников.

Психологи, дефектологи, клиницисты проводили ряд исследований и пришли к выводу – дети с задержкой психического развития относятся к особой категории неуспевающих в обучении.

Особенности памяти детей с задержкой психического развития исследовали Т.А. Власова (2013), К.С. Лебединская (1999), В.В. Лебединский (1985), М.С. Певзнер (2013), Г.Е. Сухарева (1965), В.И. Лубковский (1989), Т.Г. Неретина (2014), Е.Н. Соловьёва (2017) и др.

Одной из основных причин сниженной продуктивности произвольного и непроизвольного запоминания является слабая активность познавательной

деятельности детей данной категории. Школьники лучше запоминают материал, когда он преподносится наглядно, нежели словесно. Трудность в организации процесса учебной деятельности, неспособность использовать техники запоминания, являются главными причинами низкой эффективности мнемической деятельности у детей с задержкой психического развития.

Большую актуальность исследований представляет изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Современники Е.В. Звягинцева (2012), Е.А. Стребелева (2000), В.Г. Петрова (2002), В.А. Локалова (2010) подробно рассматривают данную проблему в своих работах. Однако, практика показывает, что данных разработок недостаточно.

Проблема исследования: одним из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение опосредованной памяти, а также разработка и внедрение в практику психологической программы коррекции опосредованной памяти у данного контингента школьников.

Объект исследования: опосредованная память учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: низкий уровень эффективности опосредованного запоминания; низкий для возрастной нормы объем, слабость понимания и воспроизведения запоминаемой информации, связанные с неточностью построения ассоциативных цепочек. Эффективность работы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при

условии использования разработанной нами психологической программы коррекции опосредованной памяти у данного контингента школьников.

Цель исследования: изучить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также разработать психологическую программу по коррекции опосредованной памяти у исследуемого контингента школьников и выявить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. На основании анализа общей, специальной, психолого-педагогической и медико-биологической литературы изучить проблему опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и ее современное состояние.

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

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

Методы исследования: теоретические методы (анализ литературы по проблеме исследования); эмпирические методы (беседа, наблюдение, анкетирование); экспериментальные методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); интерпретационные методы; количественная и качественная обработка данных.

В исследовании нами была применена анкета для учителей по выявлению особенностей опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (см. Приложение 2).

В ходе работы применялись следующие **психодиагностические методики:** «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]; «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22]; «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306].

Теоритической и методологической основой исследования явились положения отечественной и зарубежной психологии:

- ассоциативная теория памяти (Г. Эббингауз, 1912; Г. Мюллер, 1909; А.А. Пильцекер, 1900);
- учения об особенностях опосредованной памяти школьников с нарушением интеллекта (С.Д. Забрамная, 1996; Л.С. Выготский, 1983; Е.А. Калмыкова, 2007; В.И. Лубовский, 2005; А.Н. Леонтьев, 1931; А.Р. Лурия, 2006; Л.В. Занков, 1994; Г.М. Дульнев, 1969; Б.И. Пинский, 1977; С.Я. Рубинштейн, 1986);
- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1983);
- концепции и технологии работы по формированию мнемотехнических приемов, направленных на стимуляцию и оптимизацию процессов памяти (И.И. Мамайчук, 2006).

Организация исследования: экспериментальное исследование проводилось в специальной (коррекционной школе) КГБОУ «Красноярская школа №7». В нем было задействовано 40 учеников с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития»: 20 учащихся из 1 дополнительного класса и 20 школьников из 4 класса (см. Приложение 1, 1 дополнительный класс – таблица 15, 4 класс – таблица 16).

Этапы реализации исследования. Исследование поделили на периоды и проводили в четыре этапа с марта 2022 года по март 2024 года.

Первый этап – подготовительный (март – апрель 2022 г.) – анализ общей, специальной, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования; формулирование проблемы и гипотезы, а также определение теоретических основ, целей и задач экспериментального исследования.

Второй этап – констатирующий (май 2023 г.) – знакомство с деятельностью учреждения, изучение особенностей и данных учащихся.

Подбор психодиагностического инструментария. Выявление особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством проведения диагностических мероприятий; анализ результатов исследования.

Третий этап – формирующий (сентябрь – ноябрь 2023 г.) – теоретическое обоснование и разработка психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; реализация психологической программы.

Четвертый этап – контрольный (февраль – март 2024 г.) – обработка результатов формирующего эксперимента и анализ полученных результатов; проверка эффективности психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования: состоит в том, что представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят обобщить, систематизировать, углубить знания по проблеме исследования. Разработана и научно обоснована психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: определяется возможностью использования представленных в работе материалов по коррекции опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития в практической деятельности. Данные рекомендации могут быть использованы в коррекционной и диагностической работе психолога, педагога-психолога и других специалистов, работающих с данным контингентом школьников. Разработана и реализована психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Структура и объём курсовой работы: работа включает в себя введение, три главы, список использованной литературы (в количестве 113 источников), заключение, 14 приложений. Работа проиллюстрирована 34 таблицами, 8 гистограммами.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ

1.1. Проблема памяти в психологии

Актуальной проблемой в психологии является изучение памяти. Память лежит в основе обучения, в получении знаний, в развитии умений и навыков человека на протяжении всей его жизни.

В глубокой древности люди уделяли колоссальное внимание памяти. На протяжении разных эпох, роль памяти занимала определенное место в жизни людей. В то время, когда человечество не владело письменностью, памяти уделяли особое внимание, так как было необходимо точно запоминать, воспроизводить и сохранять события из жизни и опыта людей.

В настоящее время современному человеку необходимо усвоить и сохранить огромный объём информации, чему последовали изменения в требованиях, предъявляемых к обучению. В наше время главной проблемой психологии остаётся изучение функционирования памяти в процессе обучения.

Проанализировав различные теоретические источники понятий памяти, можно отметить, что у большинства отечественных и зарубежных авторов понятие о памяти различно. Рассмотрим некоторые из них.

В «Большом психологическом словаре» (2002) память обуславливается как: познавательный процесс, включающий процессы запоминания, сохранения, восстановления и забывания полученных знаний. [72]

Из работы А.И. Розова (1970) мы узнали интересный факт – Аристотель был убежден в том, что мозг человека остужает кровь, а процессы памяти это следствие работы сердечной мышцы. Только в XVI веке фламандец Андреас Везалий (1970) подтвердил – память взаимосвязана с мозговой деятельностью. [95]

А. Н. Леонтьев (2001) характеризует память как познавательный процесс, заключающийся в запоминании, сохранении, восстановлении и забывании полученных знаний. [58]

Л.В. Черемошкина (2002) считала память не просто хранилищем информации, а основой нашего сознания, разума, интеллекта. [109]

С. Л. Рубинштейн (2000) утверждал, что чувства, эмоции и ощущения, полученные в ходе взаимодействия человека с окружающим миром, можно не только удержать и сохранить в памяти, но и воспроизвести при желании. Все эти действия он отнес к процессу памяти: «Без памяти мы были бы существами мгновения». [97]

И.В. Дубровина (2003) считала память удивительным свойством человеческого сознания. Все психические функции, по ее мнению, взаимосвязаны с памятью так же, как и память не может быть отделена от всех психических процессов, образующих единую рабочую систему в человеческом организме. [38, с. 123]

Р.С. Немов (2014) писал о том, что память – не просто процесс накопления личных познаний человека. Он считал, что память тесно связана с настоящим, прошлым, будущим. Процессы памяти несут собой особую психическую функцию, тесно связанную с деятельностью, в процессе обучения и развития индивида. [77]

А.Р. Лурия (2012) изучал память как психическую функцию и как познавательный процесс. [63]

Е.И. Рогов (2014) отождествляет память как запечатление, сохранение, последующее узнавание, и воспроизведение отпечатков прошлого, что дает возможность собирать информацию, не утратив при этом былого опыта. [94]

На протяжении долгого времени исследование памяти вызывало большой интерес различных учёных: психологов, биологов, медиков, генетиков и многих других. В каждой науке существуют свои вопросы, своя система понятий и свои теории памяти. Все науки дополняют друг друга, расширяя знания человечества о развитии памяти. Рассмотрим некоторые из них.

Ассоциативная теория возникла в 16в., базисом ее являются ассоциации. Память в русле этой теории понимается как сложная система кратковременных

и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости. На основании данной Г. Эббингауз (2004) изобрел и разработал свою кривую в законе забывания. Также было описано множество механизмов и законов памяти другими учеными. Г. Эббингауз (2004) экспериментировал с припоминанием трехбуквенных бессмысленных слогов и доказал, что 60% полученной информации забывается уже в течение часа. [78, с. 233]

Английский философ-материалист Дэвид Гартли (2004), один из основателей ассоциативной психологии, создал вибрационную теорию памяти. Он думал, что в мозгу находятся вибрации, которые зарождаются еще до появления индивида. Последние импресии меняют различные характеристики этих вибраций. Спустя некоторое время вибрации становятся такими же, но если опять появляется та же импресия, то на возврат в то же состояние понадобится большее количество времени. Так или иначе, это ведет к последнему изменению параметра вибраций и их фиксации в другом состоянии. Именно в этом новом состоянии вибраций Гартли видел образовавшийся след памяти. [78]

Но, несмотря на то, что ассоциативная теория представляет особую ценность, она не раскрывает полный объем мнемической деятельности человека. Теория не рассматривает мыслительные процессы, участвующие в запоминании и воспроизведении информации. Авторы ограничились анализом предметного содержания воспроизведений и не изучили способы осуществления запоминания и воспроизведения.

В конце 19 века на смену ассоциативной теории пришла *гештальт-теория*, сторонники которой считали, что память определяют законы формирования гештальта. Они были убеждены в том, что информация, получаемая индивидом, должна быть структурной, целостной, а не случайным набором символов и элементов, сложившимися на ассоциативной основе. Существующее в конкретное время состояние формирует у индивида

конкретную цель на то, чтобы запомнить или воспроизвести. Данная цель оживляет в сознании индивида некоторые единые структуры, где запоминается или воспроизводится информация. Эта установка осуществляет контроль за процессом запоминания и воспроизведения. Дилемма взаимосвязи между становлением памяти и практической деятельностью человека не ставился и не решался, поэтому у приверженцев гештальт-теории появилось множество проблем в развитии и формировании памяти. [78, с. 234]

Много нерешенных вопросов по поводу становления памяти было и у деятелей *бихевиоризма* и *психоанализа*. Взгляды бихевиористов схожи с идеями, предлагаемыми в ассоциативной теории. Отличием явилось более глубокое изучение механизмов работы памяти в процессах научения.

Достижением З. Фрейда (2004) и его приверженцев в изучении памяти стало выявление влияния разного рода эмоций, побуждения и необходимости в запоминании и забывании информации. За счет психоанализа были открыты и изложены многочисленные занимательные психологические механизмы подсознательного забывания, связанные с функционированием мотивации. [78, с. 234]

Смысловая теория (А. Бине, К. Бюлер, 2004) в первые ряды выставляет смысловое содержание материала. Доказано, что смысловое запоминание следует другим правилам, чем механическое: необходимая для заучивания или воспроизведения информация в конкретном случае входит в контекст определенных смысловых связей. [78, с. 235]

Впоследствии, все эти науки заинтересовались формальным языком, предназначенным для записи компьютерных программ, что послужило становлению новой теории – *информационно-кибернетической*.

Все процессы памяти напрямую зависят от деятельности человека. Именно так отечественные последователи трактуют *теорию деятельности*. Начало изучению этой теории положил французский учёный П. Жане. В дальнейшем, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др. изучали память

как необычный вид психологической деятельности. Далее эта система называлась *теорией происхождения высших психических функций*. А.А. Смирнов полагал, что действия запоминаются лучше мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия. [78, с. 237]

Физико-химическая теория предполагает собой то, что память это взаимоотношение ролей органической и неорганической материи. Исходя из данной химической теории материал запоминается из-за химических преобразований в мозговых клетках и под воздействием раздражителей. Физическая же концепция гласит: на запоминание оказывает влияние нервный импульс, который проходит через нейроны.

Теория Аткинсона и Шиффрина (2004), научно определила сенсорную, краткосрочную и долгосрочную память. Они считают, что движение информации происходит последовательно от одной к другой. Например, если многократно повторять одну и ту же информацию, то память из краткосрочной может перейти в долгосрочную.

В 1972 году ученые *Крейк и Локхарт (2004)* предоставили теорию, мысль которой следующая: ощущения, впечатления и эмоции не сохраняются в трех плоскостях. Есть поверхностные и глубокие степени переработки впечатлений. Если мы долго думаем о чем-либо, то дольше потом эту информацию вспоминаем, и наоборот, если мысли являются поверхностными, то и забывание приходит крайне быстро. Когда мысли долгие, глубокие, запоминание является детальным. Эта теория научно и экспериментально доказана в 1975 году. Испытуемым было предложено запомнить порядка шестидесяти слов, каждое из которых были ими глубоко обдуманы.

Изучив данные теории, можно выделить несколько важных моментов.

1. Простые события жизни человека запоминаются надолго, он может во всех красках вспомнить о них через много лет.

2. В памяти не отображаются моменты, которые человек переживал даже десятки раз.
3. Некоторые события возможно вспомнить в деталях, пережив их даже однажды.
4. Человек может быть уверен в последовательности произошедшего и ошибаться, и, наоборот, правильно воспроизводить события, не осознавая этого.
5. Запоминание исходного ряда бессмысленных слогов напрямую зависит от уменьшения или увеличения объёма кратковременной памяти.
6. Если не заучивать, а повторять, уходит меньше времени на усвоение материала.
7. Существует такое понятие, как «Эффект края» - лучше запоминается информация в начале и конце изучаемого материала.
8. Логически связанные между собой впечатления запоминаются легче разрозненных.
9. Чтобы вспомнить ранее запоминаемый материал, необходимо новое повторение.
10. Лучше запоминаются моменты, которые вызывают личный интерес.
11. Редкие впечатления отпечатываются в памяти ярче частых.
12. Впечатления, полученные в разное время, имеют свойство смешиваться и изменяться.

Традиционно в психологических исследованиях как зарубежных, так и отечественных исследователей выделяются следующие *виды памяти*: по характеру психической активности выделяют двигательную, эмоциональную, образную (зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая), словесно-логическую память; по характеру целей деятельности – произвольную и произвольную; по продолжительности закрепления и сохранения материала – кратковременную, долговременную и оперативную.

Группировка *по характеру психической активности* впервые была представлена П.П. Блонским (2004). Четыре вида памяти (двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая) тесно взаимодействуют друг с другом, их невозможно разделить. Блонский (2004) смог интерпретировать разницу между ними. [67]

Рассмотрим характеристики этих четырех видов памяти.

Двигательная (или моторная) память — это запоминание, сохранение и воспроизведение двигательных навыков. Без этого вида памяти людям приходилось бы снова и снова учиться, например, навыкам ходьбы или письму. Движения не повторяются точь-в-точь, некоторые отклонения всё-таки присутствуют. [67, с. 257]

С помощью *эмоциональной памяти* мы помним наши впечатления, эмоции и ощущения. С помощью эмоций мы понимаем насколько хорошо или плохо влияет на нас окружающие люди и действительность, довольны ли мы, заинтересованы. Следовательно, память на впечатления очень значима в жизнедеятельности всех людей. [67, с. 258]

С помощью *образной памяти* мы можем вспомнить то, что ранее представляли, слышали, какие испытывали запахи и вкусы и т.д. Основой данной памяти является то, что воспринятое ранее отображается потом в виде представлений. [67, с. 259]

Словесно-логическая память проявляется в удержании мыслей и дальнейшем их воспроизведении. Человек о чем-либо думает, затем воспроизводит с помощью слов, именно поэтому данный вид памяти называется словесно-логическим. [67, с. 259]

Непроизвольная и произвольная память. Непроизвольное запоминание происходит бессознательно, бесконтрольно, без особых усилий со стороны человека. Произвольное же запоминание и воспроизведение, наоборот, требует волевых человеческих усилий и задачи – запомнить. [67, с. 260]

Кратковременной памятью называют вид памяти, в котором материал хранится недолго. Кратковременную память можно сравнить с произвольной, и в том и другом случае при запоминании и воспроизведении не используют мнемические техники. Единственным отличием кратковременного от произвольного запоминания будет являться волевое усилие, которое необходимо совершить. [67, с. 261]

Оперативная память – вид памяти, в котором используются мнемические процессы руководят действиями и операциями, совершаемые человеком. Трудные математические задания требуют решения по частям, именно поэтому человек держит действия в уме до тех пор, пока не решит задачу целиком. [67, с. 261]

Для того, чтобы кратковременная память перешла в долговременную, нам необходимо приложить волевое усилие. Перевод из кратковременной памяти в *долговременную* осуществляется благодаря волевому усилию. Чем чаще происходит повторение материала, тем больше информации переходит в долговременную память, также увеличивается объем памяти. [67, с. 261]

В своей работе Р.Л. Аткинсон (1999) утверждает, что на протяжении многих лет ученые не делили долговременную память на виды. В данный момент мы можем рассмотреть три вида долговременной памяти: эксплицитную (сознательное воспоминание из прошлого с глубоким, сильным переживанием давних событий), имплицитную (относится к умениям человека) и кратковременную. [7]

Основные процессы, образующие механизм памяти – запоминание, воспроизведение, сохранение, узнавание, забывание [37 с. 122–140].

Р.С Немов (1997) выделяет такие *свойства памяти*, как:

1. Скорость запоминания.
2. Объем запоминания.
3. Точность.
4. Длительность.

5. Готовность к воспроизведению.

Основными *функциями памяти* являются:

1. Запоминание – запоминание новой информации, которая основывается на уже закреплённом материале; [37 с. 122–140]

2. Сохранение – основывается на накоплении материала в структуре памяти, на основе организованного усвоения, включая обработку и логическое структурирование материала. Частое применение заученного материала, дольше сохраняется в памяти [37 с. 122–140];

3. Воспроизведение – основано на использовании долговечной памяти, поэтому мозг способен повторить ранее закреплённый материал. Воспроизведение информации в том же виде, как и было закреплено в памяти, происходит благодаря припоминанию о важных деталях;

4. Забывание – проявляется в невозможном припоминании или узнавании, либо в ошибочном припоминании, узнавании материала. Скорость забывания зависит от времени. Есть ряд причин забывания материала, например, низкий уровень организации материала и его характер, также возраст и частота применения информации [67 с. 274].

Память является сложным психическим процессом и имеет различные типы, виды, комплекс мнемических действий и операций. По мнению Т.Б. Никитиной (2002) в основе эффективного запоминания лежат следующие факторы:

1. Фактор желания подразумевает желание запомнить. Исследования показывают, что дети не ставят для себя такой задачи, не имеют четкого и осознанного намерения.

2. Фактор осознания предполагает то, что одного желания недостаточно, необходимы цели, задачи и мотивы. Также необходимо связать их со сложившимся ранее опытом (связи бывают ассоциативными и логическими).

3. Фактор ярких впечатлений. Необходимо сделать так, чтобы запоминаемая информация была яркой и интересной.

4. Фактор хорошего внимания. При отсутствии внимания, материал запоминается плохо, либо вовсе не запоминается, поэтому существует острая необходимость в выработке навыков концентрации внимания.

Во всех видах запоминания акцентируется внимание на применении мнемических приемов, что говорит об опосредованном запоминании. Основой является в проведении аналогии между запоминаемой информацией и новыми знаниями, что повлечет за собой эффективное запоминание.

Опосредованная память носит долговременный характер и является своего рода аппаратом запоминания материала с помощью оценки, пересматривания и аналогии. С ее помощью информацию можно запомнить надолго, при условии применения волевых усилий и определенных техник.

Таким образом, память является сложным процессом. Проблема изучения памяти волновала ученых с глубокой древности. В настоящее время исследователи не пришли к единому мнению о том, что такое память. Не существует общепризнанной концепции о развитии памяти как таковой. Даже несмотря на существование большого количества различных теорий о становлении памяти и ее процессах, глубинные механизмы функционирования памяти до сих пор неизвестны.

1.2. Развитие опосредованной памяти в младшем школьном возрасте

Память представляет собой высшую психическую функцию, развитие которой оформляется в период детского возраста. В процессе ее развития совершенствуются характеристики, оформляются процессы, выходят на уровень управляемых, регулируемых, контролируемых.

Проблема памяти представляет одно из актуальнейших направлений исследований. Данной проблеме уделено внимание большого количества

отечественных (А.Н. Леонтьев, 1931; П.П. Блонский, 1979; Р. Лурия, 1994; Л.С. Выготский, 1983; А. Смирнов, 1961 и др.) и зарубежных (У. Джеймс, 1991; Г. Эббингауз, 1912; З. Фрейд, 2015 и др.) ученых, которые уверены в том, что изучать память необходимо как раз в процессе ее развития.

Память учащихся младшего школьного возраста является первостепенным звеном учебной познавательной деятельности.

Е.В. Барышникова (2018) характеризует младший школьный возраст как возрастной период, когда ведущей деятельностью для ребенка становится учебная, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция обучающегося и умение учиться. [12, с. 68]

В младшем школьном возрасте учащиеся заучивают учебный материал, не вкладывая смысла в сам процесс. Тренируя память можно повысить ее эффективность, уровень которой зависит от умения пользоваться техниками запоминания. Так как школьникам данные техники не известны, либо они не умеют применять их на практике, необходимо их этому научить.

Если дети старшего дошкольного возраста запоминают все красочное, красивое произвольно, не задумываясь, то в первом и втором классах их память начинает приобретать произвольность, что говорит о способности запомнить намеренно. Произвольность памяти успешно проявляется в активной деятельности учащихся, которая связана с их потребностями и интересами.

Изначально, школьники используют не трудные способы для запоминания (неоднократное повторение запоминаемой информации и деление ее на несколько частей, длительное изучение наглядного материала и т.д.). Так или иначе, неумение пользоваться специальными приемами запоминания отрицательно сказывается на осознание смысловой связанности запоминаемой информации, что ведет к механическому запоминанию. Неосмысленное заучивание в старших классах ведет, в свою очередь, к трудностям в познавательной деятельности. [12, с. 69]

По мнению Е.В. Барышниковой (2018) на начальном этапе обучения школьники должны иметь возможность перейти от примитивных приемов запоминания (неоднократное повторение запоминаемой информации и деление ее на несколько частей, длительное изучение наглядного материала и т.д.) к более эффективным (необходимо научить учащихся делить тексты на части по смыслу, выделять в них главную мысль и составлять план). В последствии научения, память станет произвольной, точной, увеличится ее объем.

В своей статье А.А. Красильникова (2021) рассматривает становление разных видов памяти в младшем школьном возрасте. По ее мнению у учащихся 7–8 лет на первый план выходит наглядно-образная память. Данный вид памяти имеет отношение к органам чувств, которые задействованы в восприятии картины мира и жизнедеятельности человека. Выделяют пять видов образной памяти: слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую, тактильную. Младшие школьники данного возраста лучше запоминают информацию тогда, если она несет в себе яркие эмоции. В возрасте 9–10 годам дети младшего школьного возраста воспринимают информацию логически, приобретают умения заучивать. [51, с. 61-63]

Если сравнивать дошкольный и младший школьный возраст, то в первом случае образы создаются в деятельности и формируется речь. Г.Х. Байзулинова (2017) в своей работе пишет о том, что в младшем школьном возрасте дети могут оперировать образами с помощью синтеза и мыслительного анализа. К школе могут контролировать свои действия во время запоминания и воспроизведения учебного материала. [11, с. 32-35.]

Возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста являются предметом исследования многих ученых (Л.И. Айдаровой (1978), Л.С. Выготского (2017), В.В. Давыдова (1990), А.К. Дусавицкого (2006), Ю.А. Полуянова (1997), В.В. Репкина (1997), Г.А. Цукерман (1993), Д.Б. Эльконина (1961) и др.).

Существует несколько подходов к периодизации психического развития ребенка (П.П. Блонского, 1928; З. Фрейда, 1920; Л. Колберга, 1999; Э. Эриксона, Ж. Пиаже и др.). Однако согласно возрастной периодизации на основе ведущей деятельности психолога Д.Б. Эльконина (1961), младший школьный возраст охватывает период от 6 – 7 до 10 – 11 лет. Так как ведущей деятельностью становится не игра, а обучение, можно смело утверждать о стойких изменениях во всех познавательных процессах, в том числе и памяти. [12, с.48]

Также развитием памяти занимались такие известные ученые, как Л.С. Выготский (2000), Н.Ф. Талызина (1988), Н.А. Менчинская (1971), М.И. Махмутов (1975), Д.Б. Эльконин (1961) и др. Они убеждены в том, что главной задачей в данный период является научение детей самостоятельности, от чего будет зависеть не только успех процесса обучения, но и становление всех психических качеств детей.

К началу младшего школьного возраста в психологическом развитии ребенка намечаются три линии: линия формирования произвольного поведения, линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линия перехода от эгоцентризма к децентрации. [68]

А.А. Смирнов (1987) отмечает, что память младших школьников претерпевает сильные изменения, интенсивно развивается способность к запоминанию и воспроизведению. Данный возраст характерен яркими впечатлениями, между тем, как мы, взрослые, уже с трудом можем вспомнить события из раннего детства.

П.И. Зинченко (1939) утверждает, что у школьников преобладает произвольная память, а это значит, что они запоминают интересную и важную для них информацию, не ставя цели запомнить, не прилагают волевых усилий. В своих экспериментах по исследованию произвольного запоминания П.И. Зинченко (1939) показал – практически всем учащимся младшего школьного возраста интересно ассоциировать, придумывать

взаимосвязи и слова. Данный факт предполагает необходимость использования рациональных способов запоминания, так как качество запоминания у школьников данной возрастной нормы увеличивается.

Как писала Л.Ф. Обухова (1996), в начальной школе обязательным для детей становится произвольное запоминание. Педагог дает инструкции, для выполнения классной работы, задает домашнее задание, контролирует содержание и объем работы, необходимой к выполнению. Таким образом дети учатся контролировать процесс запоминания, развивается сфера мотивации, что является неотъемлемой частью навыков и умений в последующей жизни. [82]

Также Л.Ф. Обухова (1996) писала, что от функции произвольной памяти отталкивается весь процесс учебной деятельности, и школьникам необходимо осознать ценность развития памяти для эффективного обучения. Заучивание и воспроизведение информации на уроках способствует оцениванию личной трансформации и рефлексии о том, что «учить себя» – означает меняться в лучшую сторону, приобретать новые умения и навыки, быть способным действовать произвольно. [82]

В конце 20-х годов изучение памяти достигло принципиально важного направления, идеей которого является: переходя к человеку деятельность обретает особое строение. Данное необычное строение заключается в том, что любое действие человека накапливает опосредствованный характер, то есть строится по типу орудийного действия. Человек как бы находит новые орудия не только для практических действий, но и вооружается психическими процессами, которые также обогащаются опосредованной структурой. [58]

Фуко (2001) смог доказать, что запоминая информацию, не несущую какого-либо смысла, учащиеся проводят внутреннюю работу. Они ищут знаки и признаки цифрового материала и материала не несущего смысла, тем самым запоминание становится опосредованным и логическим. [58]

Эббингауз (2000) с помощью эксперимента доказал, что память увеличивается и совершенствуется в соответствии с возрастом. В ходе

эксперимента дети 8–10 лет заучивали слоги, не несущие никакого смысла, ничем не связанные между собой, тоже самое проделали и люди 18–20 лет. При последующем воспроизведении выяснилось, что младшие школьники смогли вспомнить слогов в полтора раза меньше, чем испытуемые старшего возраста. Следовательно, память начинает становиться в младшем возрасте, доходит до определенного уровня развития (до 25 лет по Мейману) и затем начинает угасать. [28, с.178]

Логически обработанный материал ведет к становлению памяти осмысленной. Л.Ц. Кагермазова (2008) утверждает, что необходимо научить детей навыкам организовывать, обрабатывать предоставленный к заучиванию учебный материал, научить использовать приемы запоминания и выделять мнемические задачи (среди них можно выделить преднамеренное заучивание, составление плана, выделение опорных пунктов, главных слов, схематизацию, повторение и т.д.). [45, с. 142]

Г.Х. Байзулинова (2017) отмечает, что, например, с помощью мнемотаблиц можно быстро выучить любое стихотворение. Сделать можно это в три этапа. Для начала необходимо к каждой строчке четверостишья придумать схематичный рисунок, который бы переносил смысл высказывания. Затем прочитать стихотворение, соотнося его со своими рисунками и, смотря только лишь на рисунки, вспомнить стихотворение целиком. [11]

Согласно мнению Блонского П.П. (1935) младшему школьному возрасту характерно становление процессов опосредованного и непосредственного запоминания, которые протекают одновременно, но со временем меняют друг друга. [79 с. 243–254]

Подтверждение замены непосредственного запоминания опосредованным, и наоборот, можно найти в работах Л.С. Выготского (1983), А.Н. Леонтьева (2001) и Л.В. Занкова (1994).

Л.С. Выготский (1993) провел несколько опытов на детях разного возраста (дошкольный, младший школьный и старший школьный). На первом

эксперименте детям было предложено задание воспроизвести ряд слов, не используя вспомогательных средств. На втором эксперименте Л.С. Выготский предложил картинки к словам и попросил сопоставить их по смыслу. [58, с. 79]

Результатом проведенного эксперимента оказалось следующее. Младшие дошкольники запомнили практически весь ряд слов без вспомогательных картинок, которые не произвели должной пользы для запоминания. Предложенные картинки не помогали вспомнить те или иные слова и интерпретировались по-своему, в большинстве случаев дети описывали то, что видят на них. Отсюда можно сделать вывод, что память младших дошкольников характеризуется произвольностью. [58, с. 81]

Учащиеся младшего школьного возраста плохо воспроизводили слова без картинок, опыт с картинками был более успешен. Старшие школьники же показали хороший результат как с использованием вспомогательных средств, так и без них. Им было несложно соотнести картинку со словом и восстановить ассоциативные связи между ними. [58, с. 96]

Данный опыт говорит о том, что начиная с младшего школьного возраста познавательные процессы интенсивно развиваются и становятся произвольными и осознанными, память приобретает опосредованный характер.

В эксперименте с опосредованным запоминанием результаты школьников оказались выше результатов детей дошкольного возраста. В процессе выполнения задания им предлагалось пользоваться опорными знаками, которые помогли восстановить ассоциативную связь между картинками и словами, что, в итоге помогло им запомнить ряд несвязанных между собой слов. [58, с. 66]

Аналогичной позиции придерживался А.Н. Леонтьев (1931), который был уверен в важной роли вспомогательных средств для становления памяти. Применяя мнемотехники, память совершенствуется, меняется сам процесс запоминания, так как непосредственная память переходит в опосредованную. [60, с. 97]

Вспомогательные средства являются стимулами для запоминания, считал А.Н. Леонтьев (1931). Данные стимулы из внешних переходят во внутренние, в которых главную роль играет речь. Переход, осуществляющийся от внешне опосредованного запоминания к внутренне опосредованному, взаимосвязан с превращением речи из внешней функции во внутреннюю. Существенным критерием в становлении произвольной памяти младших школьников связан с овладением знаковых и символических средств запоминания, которыми и являются письменная речь и рисунок [90 с. 300].

Учащиеся младшего школьного возраста осваивают письменную речь и приобретают навык опосредованного запоминания. Письменную речь данная категория учащихся использует в качестве знаковых средств.

По мнению А.Н. Леонтьева (1931), становление произвольного, опосредованного запоминания у учащихся имеет существенное значение в процессе овладения знаниями, умениями и навыками в обучении, а также является параметром развития интеллекта обучающегося. Низкий уровень опосредованного запоминания приведет к неумению составлять ассоциативные связи между и выявлять ключевые признаки. Причин может быть много, все будет зависеть от нозологии у учащегося. [90]

В.Д. Шадриков (1996) и Л.В. Черемошкина (2002) отобрали 13 приемов для запоминания учебного материала учащимся младшего школьного возраста: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение. [90 с. 301]

Задача педагогов – обучить младших школьников всем вышеперечисленным приемам для запоминания и помочь выбрать те самые действенные из них, которые будут способствовать развитию опосредованного запоминания.

По мнению А.А. Смирнова (1961), процесс овладения должен проходить в две стадии: ознакомление с приемом запоминания и умение самостоятельно пользоваться им в процессе обучения. [108 с. 74]

Важным моментом при обучении использовать вспомогательные техники является учет возрастных и личностных особенностей учащихся, индивидуальный подход к каждому из них. Педагогу необходимо стимулировать развитие опосредованной памяти так, чтобы это стало системой приемов обработки учебного материала. Например, учащиеся младшего школьного возраста лучше запоминают лица, события, предметы и факты, нежели правила и определения.

Также А.А. Смирнов (1967) считает механическую память ведущей в данном возрасте, что ведет к заучиванию и быстрому забыванию информации. Если понаблюдать за учащимися, можно заметить – для них проще всего повторять материал и постепенно заучивать его, чем воспользоваться приемами запоминания и передать смысл своими словами. [108]

Еще одним важным механизмом памяти является припоминание. К.Д. Ушинский (2003) отмечает тот факт, что педагог должен научить ребенка ориентироваться в тексте и вникать в суть прочитанного, а не заучивать материал наизусть.

В.С. Михайловская (2015) объясняет дословное запоминание учащимися младшего школьного возраста (особенно это касается 1 и 2 классов) обычным заучиванием информации, неумением пересказывать и выделять главную мысль из целого. Когда школьники начинают использовать техники для запоминания, например используют схематичные рисунки или знаки, данный недостаток в процессе обучения устраняется. [6, с.22]

В своих исследованиях В.С. Михайловская (2015) описывает процесс формирования приемов осмысленного запоминания, вследствие которого происходит постепенное становление приемов запоминания и оптимизация усвоения учебного материала. Со временем школьники делят текст на

смысловые части, группируют и сопоставляют информацию, что ведет к быстрому и легкому запоминанию. Данный факт положительно сказывается на учебной деятельности, так как учащимся удается составить план в логической последовательности, запомнить и воспроизвести его. [6, с.22]

Постепенно внешний характер запоминания перетекает во внутренний. Использование вспомогательных приемов помогает дифференцировать сходства и различия между старым и новым, составлять план.

З.М. Истомина (2020) также считает, что к 1 классу у учащихся проявляются черты произвольной памяти, тогда как в дошкольном возрасте у детей преобладает непроизвольная память, остаются следы всего яркого, красочного, интересного. Переход от непроизвольной памяти к произвольной можно условно разделить на два этапа: появление мотивации что-либо запомнить и появление мотива к овладению рациональными методами для запоминания. [44]

По мнению З.М. Истоминой (2020) ребенок, переходя из детского сада в первый класс, претерпевает многочисленные изменения. Ему необходимо перестроиться на новый режим дня, научиться сидеть за партой, не вставая с места во время уроков, регулировать свое поведение, выполнять домашние задания, прикладывать усилия к произвольному запоминанию учебного материала. Школьнику необходимо запоминать большее количество учебного материала, отчего перед ним ставится много различных мнемических задач. Мнемическая деятельность меняется, становится произвольной и регулируемой. [44]

Для успешной учебной деятельности учащимся необходима мотивация и применение волевых усилий. Учащимся младшего школьного возраста трудно удержать в уме информацию, запомнить и воспроизвести в последующем. Если не учить детей вспомогательным приемам и техникам, есть вероятность что они надолго задержатся на уровне непосредственного запечатления материала и не перейдут на следующий уровень опосредованного запоминания. [62]

Таким образом, становление и развитие памяти происходит в разном возрасте по-своему. Необходимо учитывать возрастные особенности, личные психологические качества и физиологические особенности, развивать память, согласно текущему возрастному периоду. Формирование приемов запоминания лучше всего начинать в младшем школьном возрасте, так как именно в этом возрасте память становится произвольной, регулируемой и опосредованной.

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

Результаты исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста описаны в ряде работ таких авторов-современников, как В.П. Зинченко (1999), Т.В. Ахутина (2000), Т.Н. Резникова (2019), Л.Н. Блинова (2018), Н.Ю. Борякова (2013), А.А. Злоказова (2016), А.А. Красильникова (2021) и др.

Сохраняется тенденция к увеличению детей, имеющих отклонения в психическом развитии и испытывающих трудности в процессе обучения. Значение памяти в деятельности ребёнка сильно возрастает с началом школьного периода. Отклонения в развитии памяти связаны с низким объемом запоминаемого материала, преобладанием произвольного запоминания над произвольным, снижением продуктивности памяти, повышенной тормозимостью следов побочных воздействий и сниженной помехоустойчивостью.

Задержкой психического развития называют замедление темпа развития психики ребенка, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, преобладании игровой деятельности, быстрой утомляемости в интеллектуальной деятельности.

В большом психологическом словаре *задержку психического развития* описывают как особый тип дефицитарной аномалии психического развития ребенка. [72]

В своей работе В.А. Козаренко (2015) опосредованной называет память, в развитии которой используют вспомогательные мнемотехнические средства и приемы для запоминания, сохранения и воспроизведения информации. [48]

Дети с *задержкой психического развития* имеют медленный темп развития, который проявляется в бедном запасе знаний. Дети данной категории предпочитают игровую деятельность, быстро устают в процессе умственной деятельности.

Впервые термин «задержка психического развития» в 60-х годах предложила Г.Е. Сухарева (1959). Данный термин необходим был для того, чтобы разграничить его с легкими формами умственной отсталости, так как у детей с задержкой психического развития главным признаком являлась устойчивая школьная неуспеваемость. [70, стр. 54]

Происходит задержка по различным причинам:

- ✓ «гармонический инфантилизм» (отклонение конституции ребенка, на основании которого его развитие отстает от развития детей в норме);
- ✓ соматические заболевания (дети истощенные, с различными заболеваниями, с минимальной мозговой дисфункцией).
- ✓ педагогическая запущенность (патология поведения, воспитание в неблагоприятных семьях, условиях среды);
- ✓ поражение высших психических функций (нарушения слуха, речи, зрения и т.д.);
- ✓ травмы и инфекции центральной нервной системы.

К.С Лебединская (1999) исходя из этиопатогенетических принципов, различает 4 основных формы задержки психического развития:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический инфантилизм). Эмоционально-волевая сфера у детей с этой

формой задержки психического развития находится как бы на более ранней ступени развития. Затруднения в обучении связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом (преобладают игровые интересы).

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения, обусловленная длительной соматической недостаточностью: хроническими инфекциями, аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития. Стойкая астения снижает не только общий, но и психический тонус (учебная мотивация снижена из-за неблагоприятного физического и психического состояния).

3. Задержка психического развития психогенного происхождения, связанная с неблагоприятными условиями воспитания. Социальный генез этой аномалии не исключает ее патологического характера (эмпирический опыт показывает, что в подростковом периоде при этом типе задержки чаще всего наблюдается нежелание учиться).

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения вызывается негрубой органической недостаточностью центральной нервной системы. Этот тип ЗПР встречается чаще других вышеописанных типов, обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. При задержке психического развития церебрально-органического происхождения, как и при остальных ее типах, учебная мотивация значительно снижена. [49]

В виду того, что познавательная деятельность учащихся с задержкой психического развития снижена, они чувствуют себя несостоятельными. Для точного воспроизведения информации необходим высокий уровень организации произвольной памяти, на которой основывается весь учебный процесс.

Психолого-педагогические и биологические факторы являются первопричиной отклонений в развитии памяти учащихся с задержкой

психического развития. Неумение организовать свое поведение и рабочий процесс значительно снижают эффективность мнемонической деятельности школьников данной категории. [49]

По мнению И.Ю. Левченко (2003), задержки психического развития церебрального происхождения при хромосомных нарушениях, внутриутробных поражениях, родовых травмах встречаются чаще других и представляют наибольшую сложность при отграничении их от умственной отсталости. [92]

У детей с задержкой психического развития наблюдается сниженная трудоспособность, зачастую из-за хронического нарушения нормальной работы головного мозга (цереброастения), психомоторной расторможенности, аффективной возбудимости. Им сложно научиться считать, писать, читать, концентрироваться. Также, дети данной категории имеют проблемы с памятью и речью (легкие нарушения). Данные трудности восполняются при использовании педагогом психологических программ по коррекции того или иного нарушения.

Для сравнения с олигофренией, дети с задержкой психического развития имеют частичные нарушения высших психических функций, которые могут быть скорректированы в детском возрасте вплоть до подросткового.

Учащиеся данной категории детей имеют трудности с пониманием и распознаванием своих и чужих эмоций, у них долго остается интерес к игровой деятельности. [80]

В отечественной литературе исследования слабовыраженных отклонений в психическом развитии опирались на клинико-нейрофизиологические причины школьной неуспеваемости, вследствие чего М.С. Певзнер (1967) и Т.А. Власова (1967), Г.Е. Сухарева (1965), К.С. Лебединская (1975), В.В. Ковалев (1975) выделили многочисленные группы детей с задержкой психического развития. [56]

Клинические и психолого-педагогические данные свидетельствуют о том, что снижение объёма памяти является следствием задержки психического

развития у детей. Это связано как с клиническими факторами (соматические заболевания, нарушение нейродинамики и т.д.), так и с педагогическими факторами. Дети не умеют рационально организовать свою работу, контролировать её, использовать различные приёмы запоминания. [19]

М.С. Певзнер и Т.А. Власова (2013) главной причиной сложности в школьной успеваемости считают низкий уровень произвольной памяти. Учащимся тяжело дается запоминание и пересказ текстов, постановка целей, условий задач, они быстро забывают заученный материал. [26]

Данные авторы обращают внимание на особую специфику памяти детей с задержкой психического развития: долгое запоминание, небольшой объем памяти, уровень произвольного и произвольного запоминания ниже нормы, уровень словесной памяти ниже уровня наглядной, низкие результаты при первичном запоминании. [32]

Е.А. Калмыкова (2007) видит причину низкой успеваемости учащихся младшего школьного возраста в низком объеме опосредованной памяти. Уровень объема их памяти значительно ниже уровня ровесников, развивающихся в норме, им сложнее дается любое простое запоминание, тем более пересказ текста. Ряд предметных картинок учащиеся запоминают лучше ряда слов, что свидетельствует о низком уровне точности и прочности запоминания словесного материала. [36]

А.Н. Леонтьев (1965) экспериментальным путем доказал, что опосредованная память сменяет непосредственную с возрастом, благодаря тому, что дети научаются пользоваться мнемическими приемами и техниками. Роль данных техник такова, что при использовании дополнительных способов для запоминания меняется вся его структура. Опосредованное запоминание вымещает непосредственное и даже может его опередить, стать более продуктивным. [59]

По мнению зарубежных и отечественных учёных, успешное развитие школьников целиком и полностью зависит от умения зрительно и на слух

запоминать любую информацию. Закономерности развития памяти не могут проходить без учета развития таких психических процессов, как внимание, восприятие и заметно влияет на её становление.

З.И. Калмыкова (1973) полагает, что в младшем школьном возрасте становление произвольной памяти развивается и совершенствуется все время. С каждым этапом взросления ребенка повышается уровень произвольного запоминания и формируется как своеобразный вид деятельности. [22]

Анализ современных источников психолого-педагогической литературы показал, что исследователи многогранно изучают особенности памяти школьников с задержкой развития, но исследований развития различных видов памяти в частности, в том числе опосредованной памяти, крайне мало.

Из современных исследователей памяти детей с задержкой психического развития можно выделить Т.Г. Неретину (2014), Ю.П. Рыжкову (2017), Н.В. Черепкову (2016), Т.А. Нечитайло (2013), П.А. Камчутову (2017), Г.И. Кожина (2017), А.В. Лобанову (2017). Их работы позволили выделить следующие особенности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: продуктивность запоминания снижена и неустойчива, произвольная память преобладает над произвольной, процесс запоминания имеет небольшой объём, механическая память преобладает над словесно-логической.

Например, по данным исследования Т.Г. Неретиной (2014) можно проследить тенденцию к увеличению процента неуспеваемости детей с задержкой психического развития (около 50% от общего числа детей данной категории). Сравнивая их с обычными школьниками, развивающимися в норме (30%), процент значительно выше. Такие дети выделяются недостаточной продуктивностью произвольной памяти, задержкой в развитии всех видов мышления, снижением работоспособности, повышенной истощаемостью, неустойчивостью внимания. [80]

П.А. Комчутова (2019) в своих исследованиях выявила преобладание зрительной памяти над слуховой у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а это значит, что иллюстративный материал вызывает высокий интерес по отношению к вербальному. Этой же позиции придерживаются такие исследователи, как Г.И. Кожин и А.В. Лобанова (2017).

Ю.П. Рыжкова (2017) утверждает о том, что учащиеся младшего школьного возраста заучивают материал механически и бездумно, вследствие чего возникают трудности с заучиванием таблицы умножения и текстов, утрачивается значительная часть материала, выданного учителем вербально. [100]

Опираясь на статью Красильниковой А.А. (2021), можно отметить, что при задержке психического развития теряют свою эффективность отдельные виды памяти, остальные же сохранены. Сравнивая детей с задержкой психического развития и детей, соответствующих норме, можно заметить преобладание наглядной памяти над словесной у обеих категорий детей. Так или иначе, и тем и другим необходима помощь психолога и учителя в коррекции и развитии опосредованного запоминания. Для детей с задержкой психического развития занятия строятся, учитывая сохраненный вид памяти (слуховой и зрительный). [51, с.61-63].

Как уже упоминалось выше, учащиеся с задержкой психического развития имеют небольшой уровень объема запоминания и расположены к механической «зубрежке» материала. Запоминаемый материал видоизменяется, становится неточным, вследствие чего появляются сложности при постановке задач, пересказе произведений, заучивании стихотворений, таблицы умножения и т.д.

Долговременное запоминание также претерпевает ряд сложностей. Дети с задержкой психического развития младшего школьного возраста не могут надолго сохранить запоминаемый материал. Для того чтобы выучить,

например, стихотворение, им нужно больше времени, чем детям в норме, самостоятельно не пользуются техниками для запоминания.

В своей статье Н.А. Пешкова и Л.В. Симинянина (2020) отмечают важность проведения психологической коррекции опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста, начиная с первого класса. Данный возраст является сенситивным для становления высших форм опосредованного запоминания. Без коррекции учащимся невозможно опираться на различные техники рационального запоминания.

Для повышения показателей запоминания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития важна совместная своевременная помощь педагогов, узких специалистов и родителей. На занятиях необходимо варьировать разнообразными видами памяти, использовать неоднократное повторение, менять виды деятельности, предвосхищая утомляемость детей, использовать выразительный и яркий наглядный материал, опираться на ведущий вид памяти, учить школьников навыкам выделения главной мысли в тексте, давать информацию парциально, не перегружая детей, со временем вносить изменения и усложнения в учебный материал. [51, с.61-63]

Таким образом, нарушения в становлении опосредованной памяти свойственны для задержки психического развития. Своевременная помощь в коррекции опосредованного запоминания будет эффективной тогда, когда будет реализовываться всеми участниками учебного процесса на постоянной основе.

Выводы по первой главе:

1. Память – запечатление, сохранение, последующее узнавание, и воспроизведение отпечатков прошлого. Память является сложным психическим процессом и имеет различные типы, виды, комплекс мнемических действий и операций.

2. По характеру психической активности выделяют двигательную, эмоциональную, образную (зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая), словесно-логическую память; по характеру целей деятельности – произвольную и произвольную; по продолжительности закрепления и сохранения материала – кратковременную, долговременную и оперативную.

3. Опосредованная память носит долговременный характер и является своего рода аппаратом запоминания материала с помощью оценки и аналогии. Информацию можно запомнить надолго, при условии применения волевых усилий и определенных техник.

4. Начиная с младшего школьного возраста познавательные процессы интенсивно развиваются и становятся произвольными и осознанными, память приобретает опосредованный характер.

5. Неумение пользоваться специальными приемами запоминания отрицательно сказывается на осознание смысловой связанности запоминаемой информации, что ведет к механическому запоминанию. Неосмысленное заучивание с возрастом ведет, в свою очередь, к трудностям в познавательной деятельности.

6. Необходимо научить детей навыкам организовывать, обрабатывать предоставленный к заучиванию учебный материал, научить использовать приемы запоминания и выделять мнемические задачи (среди них можно выделить преднамеренное заучивание, составление плана, выделение опорных пунктов, главных слов, схематизацию, повторение и т.д.).

7. Психолого-педагогические и биологические факторы являются первопричиной отклонений в развитии памяти учащихся с задержкой психического развития. Неумение организовать свое поведение и рабочий процесс значительно снижают эффективность мнемической деятельности школьников данной категории.

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

2.1. Организация, методы и методики изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Понятие о психодиагностических средствах (методах и методиках) является одним из основополагающим в психологической диагностике, так как с их помощью решается целый ряд диагностических задач.

Метод – это обобщённый способ действия, путь исследования для достижения диагностической цели; совокупность однородного класса психодиагностических методик, определяется общим родством технологических приёмов и процедур в проведении всех методик данного типа. [2]

Реализацию психолого-педагогической диагностики можно осуществить с помощью тестов, анкет, опросников, проективных методов, психофизиологических методов, наблюдений, бесед, интервью, анализа продуктов деятельности, экспериментов. В любом из этих методов есть своя особенность, все зависит от того, какая цель преследуется и кто участвует в исследовании. Для достижения корректных результатов и заключения, психологу необходимо использовать различные методы. [2]

Под методикой понимают ряд определённых средств и форм, направленных на достижение диагностических целей.

В большом психологическом словаре под психологической диагностикой подразумевают исследование человеческих способностей. Для того, чтобы исследовать различные отклонения от нормы, наличие мотивации, характер поведения, уровень памяти, мышления, воображения и других высших психических функций, используют психологическую диагностику. [72]

Диагностику необходимо проводить в два этапа. На первом этапе происходит сбор информации, на втором – ставится диагноз и разрабатываются рекомендации тем, от кого поступил запрос. [72]

Мы предлагаем рассмотреть некоторые методы, которые используются в эмпирических и экспериментальных исследованиях и служат для исследования психологических процессов и состояний ребёнка.

Целью исследовательских методов является получение имеющихся умений и навыков (например, эксперимент или включённое наблюдение). Научно-исследовательский метод подразумевает под собой включение учёных в изучаемое исследование, а экспериментальный метод – распознавание актуального состояния испытуемого в его соотношении с ранее установленными нормами и далее – отнесение его к известным выделенным классам, типам, диагностическим категориям.

Исследовательские методы делят на *теоретические* (методы научного мышления) и *эмпирические* (методы получения фактического материала). Эмпирические методы принято делить на основные (эксперимент, наблюдение) и дополнительные (беседа, анкета, метод анамнеза и катамнеза, тест, моделирование, анализ продуктов деятельности и др.). [2]

Трудными в диагностическом плане значатся дети с задержкой психического развития, которые также оказываются неуспевающими уже в первые годы обучения. В настоящее время эта категория детей глубоко и всесторонне изучена как с клинической, так и с психолого-педагогической стороны. [92, с.152]

Наглядная память школьников преобладает над словесной, наглядный материал усваивается гораздо лучше вербального, именно поэтому очень важно преподносить материал правильно. Для рациональной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития необходимо выявить ведущий тип запоминания информации, уровень опосредованной памяти и

изучить объём кратковременной памяти, что, в свою очередь, облегчит работу педагогов и позволит правильно составить коррекционную программу.

С нашей точки зрения, изучение особенностей мнестической деятельности является неотъемлемой частью исследования познавательной сферы в целом, что позволит определить тактику дальнейшей психодиагностической работы.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также разработка психологической программы по коррекции опосредованной памяти у исследуемого контингента школьников и выявление ее эффективности.

Исследование опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществлялось в краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа № 7».

Решением для выбора конкретного образовательного учреждения послужили следующие критерии:

1. В данном образовательном учреждении учащимся с задержкой психического развития (вариант 7.2) предоставляются услуги по адаптированной программе начального общего образования.

2. Деятельность педагогов имеет узкую специализацию по работе с детьми с задержкой психического развития.

3. В школе имеется десять классов коррекционной направленности, что позволяет провести качественное обследование учащихся по теме нашего исследования.

4. Коррекционные классы формируются исходя из заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что исключает возможность ошибок при их комплектовании.

5. Педагогический состав, специалисты узкой направленности и администрация данного образовательного учреждения заинтересованы в экспериментальной работе, готовы к активному сотрудничеству.

В экспериментальном исследовании было задействовано 40 обучающихся коррекционных классов: 20 школьников из 1 дополнительного класса (в возрасте 8–9 лет), 20 школьников из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития» (см. Приложение 1, 1 класс – таблица 15, 4 класс – таблица 16).

Исследование происходило в утреннее время в индивидуальной и групповой форме. Три встречи по 15–20 минут каждая выделялись каждому школьнику. Нормативные критерии ко всем диагностическим методикам явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

Основные принципы общей психологии помогли нам реализовать исследование по изучению особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

✓ Принцип научности. Главной мыслью этого принципа является то, что исследование должно проходить исходя из научной теории и научных фактов. Тем самым существует возможность аргументировать выбор методик, диагностик и правильное построение самого исследования.

✓ Принцип законности. Исследование проводится законно, не нарушая нормативных правовых актов.

✓ Принцип этичности предполагает собой проведение диагностического обследования, соблюдая этику, мораль и нравственность. [29].

Кроме того, при планировании и реализации экспериментального исследования по выбранной теме, нами были учтены принципы специальной психологии:

✓ Принцип сравнительного подхода. Объективно оценить степень знаний и развития школьников можно только при соотношении и корректировки с нормами, выработанными для нормальных детей.

✓ Принцип комплексного подхода. При организации обследования школьника с задержкой психического развития необходимо учитывать совокупность всех психических свойств.

✓ Принцип качественного анализа. Учитывать связь дефекта с уровнем организации психической деятельности.

✓ Принцип системности профилактических, коррекционных и развивающих задач. Обязательное проведение профилактики, развития и коррекции в комплексе. Работа будет неэффективной в случае несоблюдения данного принципа.

✓ Принцип единства диагностики и коррекции.

✓ Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. При обследовании школьника учитывать его диагноз, возраст, психологические особенности, а также критерии и параметры выбранной методики обследования.

✓ Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения. Проведение работы с родителями и педагогами, повышение их интереса к обследованию ребенка.

✓ Принцип уважения к личности ребенка. Проявлять уважение всем участникам обучения и воспитания по отношению к ребенку, не нарушать его личные границы, помогать в развитии.

✓ Принцип опоры на положительное в человеке.

✓ Принцип сознательности и активности личности в целостном психолого-педагогическом процессе.

✓ Принцип сочетания прямых и параллельных психолого-педагогических действий.

✓ Принцип детерминизма — раскрывает причины возникновения и развития психики.

✓ Принцип развития — все должно рассматриваться в динамике.

Для осуществления экспериментального исследования нами были выделены такие критерии комплектования экспериментальной выборки, как:

– сходство диагноза (диагноз F80 – «Задержка психологического развития») по заключению психолого-медико-педагогической комиссии;

– прохождение обучения в одном специализированном учреждении (участие учащихся КГБОУ «Красноярская школа №7»);

– обучающиеся одной возрастной категории (школьники 1 дополнительного класса в возрасте 8–9 лет, школьники 4 класса в возрасте 10–11 лет).

Исследование опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществлялось в три этапа:

1. Подготовительный.
2. Экспериментальный.
3. Заключительный.

В ходе *подготовительного этапа* для изучения нам были предоставлены анамнестические и катамнестические данные на каждого учащегося. Также нами были просмотрены личные дела младших школьников, психолого-педагогические заключения специалистов. Изучение психолого-медико-педагогических протоколов позволило убедиться в наличии клинического диагноза F80 – «Задержка психологического развития» у каждого испытуемого.

Также, с целью выявления особенностей опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития, нами было принято решение предложить педагогам заполнить анкетный лист.

Мы ориентировались на результаты анкетирования, которые помогли бы нам помочь при изучении проблемы развития опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития. Данный анкетный лист был

подготовлен по теме нашего исследования на основе анкетных листов Н.Ю. Верхотуровой (2010), Г.К Антошечкиной (2019), В.Э. Тархановой (2019). При разработке анкетного листа учитывались индикаторы и ключевые параметры отобранных нами валидных методик.

Нами было решено разработать анкетный лист, поделив его на три раздела:

В начальном разделе было предложено ответить на первые четыре вопроса, что позволило нам сделать вывод о:

- ✓ первопрочине недостаточно высокой успеваемости школьников;
- ✓ неумении использовать рациональные способы запоминания, воздействующим на низкий уровень успеваемости;
- ✓ своеобразии памяти обучающихся младшего школьного возраста (преимущество определённого вида памяти).

Следующий раздел включал в себя вопросы с 5 по 11, по результатам которых можно было сделать заключение об особенностях опосредованной памяти каждого младшего школьника данной возрастной категории с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития». Здесь же были вопросы, непосредственно касающиеся объема опосредованного запоминания, трудностями при установлении ассоциативных цепочек, понимания текста по смыслу и возможностях школьников использовать рациональные методы для запоминания информации.

Вопросы третьего и заключительного раздела, а именно с 12 по 16, был направлен на то, чтобы получить как можно больше информации об организации учебного процесса:

- ✓ проводит ли педагог дополнительные занятия;
- ✓ существуют ли коррекционные мероприятия;
- ✓ бывают ли затруднения у педагога, связанные с поиском и накоплением методов и приемов по коррекции памяти;

✓ сталкиваются ли дети с проблемами применения предлагаемых приемов и методов запоминания.

(Лист анкетирования приведен в Приложении 2).

Нами было решено реализовать *экспериментальный этап*, используя следующие методы:

- ✓ наблюдение;
- ✓ беседа;
- ✓ эксперимент (при помощи выбранных нами валидных психодиагностических методов).

По мнению И.Б. Котовой (2002), наблюдение — планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов и явлений в естественной среде. Самым простым и распространенным методом изучения эмоций является наблюдение, а также самонаблюдение или как её ещё называют — интроспекция. Но этот метод является не совсем достоверным и ненадежным [55].

В настоящий момент психология отводит интроспекции вспомогательную роль, т.е. информация, которая получена данным путем является дополнительной, на неё нельзя основываться без каких-либо других фактов. Так как результаты самонаблюдения нельзя доказать и опровергнуть.

И.В. Дубровина (1999) считала, что недостатками метода наблюдения и самонаблюдения складываются ещё из того, что при этом виде деятельности роль и деятельно специалиста-психолога минимальна [43].

В ходе исследования особую роль занял метод наблюдения: активное и пассивное наблюдение за испытуемыми во время уроков, на переменах в игре и свободной деятельности, на занятиях с узкими специалистами, в общении с родителями, детьми и педагогами позволило более точно идентифицировать факты, которые предоставили возможность более объективно оценить результаты проведенного исследования.

Беседа – это один из самых распространенных методов в психологии. Он помогает не только выяснить основную необходимую информацию, но также является средством убеждения, расслабления или воспитания.

По мнению А.М. Айламазян (1999), беседа является наиболее продуктивным методом работы и диагностики в психологии, она позволяет подглядеть во внутренний мир человека, при этом очень аккуратно, не навредив [1].

С помощью метода беседы удалось установить положительный контакт с каждым учащимся, наладить благоприятный эмоциональный фон, благодаря чему у школьников сформировалось положительное отношение к проведению исследования. В ходе беседы были заданы одинаковые обязательные вопросы, а также дополнительные, необходимость которых зависела от индивидуальных качеств и эмоционального состояния школьников. Беседа проводилась в индивидуальной форме (см. Приложение 3).

В психологии существуют два вида эксперимента, которые активно используются для изучения эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: лабораторный и естественный. Главное их различие состоит в условиях, в одном случае они специально созданы, а в другом привычны для испытуемого.

Основное преимущество лабораторного эксперимента – активное участие специалиста. Но так как в ходе исследования испытуемый осознает, что он является объектом изучения, происходит потеря настоящего, естественного протекания психических явлений. Таким образом, результаты лабораторного эксперимента необходимо проверять с помощью естественного.

По мнению А.Н. Леонтьева (2000) естественный эксперимент определенным образом напоминает наблюдение, но отличается от него тем, что у него отсутствует главный недостаток – психолог также как и в лабораторном эксперименте играет главную роль [58].

В ходе экспериментального этапа исследования нами были применены следующие психодиагностические методики: методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73], методика «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] и методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306].

1. Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]

Целевой направленностью методики являлось исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности слов.

Процедура обследования заключалась в том, чтобы проверить, сможет ли обследуемый установить смысловые связи между словами и пользоваться приемами опосредованного запоминания.

Обследуемому предлагалось для запоминания 10 групп парных ассоциаций, составленных по определенному принципу смысловых связей. Это были понятия разной величины, противоположные по значению слова (антонимы), слова на причину и следствие, абстрактные и конкретные понятия, часть и целое и т.д. Затем предлагались пары слов, которые образовывали суждение, привычные сочетания или трудно-сочетаемые слова.

После проверки запоминания каждой группы давался перерыв примерно 2 минуты, после предъявления пяти групп давался перерыв 30 минут. Результаты ответов учащихся фиксировались в протоколе (Приложение 6, таблица 17; таблица 18).

Нормативные данные оценки уровня опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в Приложении 5.

2. Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22]

Целевой направленностью методики явилось изучение эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Процедура обследования заключалась в том, чтобы выявить умения пользоваться приемами опосредованного запоминания и соотносить слова с картинками, точно воспроизводить слова при припоминании.

Для проведения диагностики нам потребовался следующий материал: 12 слов и словосочетаний (веселый праздник, болезнь, строгая учительница, счастье, тёплый ветер, обман, вкусный ужин, дружба, тяжёлая работа, смелый поступок, страх, весёлая компания).

Перед началом эксперимента испытуемым давалась четкая инструкция. Предлагалось поиграть. Суть игры в том, что учащимся озвучивались слова, а они к каждому слову должны были нарисовать схематичный рисунок, картинку или знак, по которой смогут вспомнить через время это слово. Учащиеся были предупреждены о том, что рисунки оцениваться не будут. Главное, чтобы картинка помогла им запомнить и вспомнить слово, которое они слышали.

В том случае, если учащийся не понимал инструкцию, мы приводили пример. Удостоверившись в том, что каждый испытуемый понял инструкцию, начиналось обследование.

Слова и словосочетания читались с интервалом, во время которого дети рисовали на листах бумаги картинку, которая позволит им запомнить и затем легко вспомнить слова.

Через 50 минут мы предлагали испытуемым вспомнить слова и словосочетания по своим рисункам: «Постарайтесь вспомнить слово, которое я называла тому рисунку, который вы рисовали».

В специальном протоколе нами фиксировались ответы детей (Приложение 7). Нормативные данные представлены в Приложении 8.

Оценка результатов осуществлялась за каждое правильное воспроизведенное слово (ребёнок получал 1 балл). Правильно воспроизведенным 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, неверное – 0 баллов (Приложение 9, таблица 21; таблица 22).

3. Методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58]

Цель данной методики заключается в выявлении уровня опосредованного запоминания.

В ходе обследования мы планировали изучить объем опосредованного запоминания и уровень точности воспроизведения слов после запоминания.

Испытуемому дается четкая инструкция, затем предоставляется девять картинок и пять слов для запоминания. В случае, если инструкция непонятна кому-либо из испытуемых, педагогов дается наглядный пример. После того, как педагог удостоверился в понимании инструкции каждым школьником, начинается процедура обследования.

Задача учащегося – выбрать из представленных картинок подходящую к слову по смыслу. Например, к слову «волосы» можно подобрать картинку с изображением расчески. Если ребенок не понимает словесной инструкции – пример показывается наглядно.

Подобрав слово к картинке, ребенку необходимо объяснить свой выбор, почему он связал данное слово с выбранной картинкой. Ответы учащегося фиксируются в специальном протоколе, где необходимо указать подобранные к картинкам слова, объяснение ребенка при опосредовании, слова, которые были воспроизведены после получасового перерыва и объяснение при воспроизведении.

После проведения всей процедуры соединения слов с картинками, наглядный материал убирается в сторону, а испытуемому даются настольные игры или упражнения, нацеленные на другой вид деятельности. Через полчаса ребенку предлагалось снова посмотреть на предметные картинки и вспомнить те, слова, с которыми он их связывал ранее.

Ответы фиксировались в протоколе (см. Приложение 11). Результаты исследования представлены в Приложении 13 (таблица 25; таблица 26).

Наглядный материал к методике «Опосредованное запоминание» и протокол обследования приведены в Приложении 10. Нормативные данные уровня развития приведены в Приложении 12.

На *заключительном этапе* исследования нами был проведён количественный и качественный анализ результатов. Выявленные результаты исследования, при помощи используемых нами методик, сопоставлялись, анализировались, после чего была осуществлена их последующая интерпретация.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование учителей с целью изучения опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития и эксперимент.

В экспериментальном исследовании для диагностического обследования опосредованной памяти нами были использованы: методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306], методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] и методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]. Результаты опыта регистрировались в протоколах обследования.

2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В силу возрастных, физиологических и психологических особенностей учащимся младшего школьного возраста с задержкой психического развития сложно координировать свою учебную деятельность. Процессом организации деятельности детей занимается учитель. Он же мотивирует, дает знания, использует в работе различные приемы и способы для эффективного запоминания детьми учебной информации.

В ходе нашего исследования было принято решение подготовить для педагогов *анкету*. Мы предполагали, что с помощью анкетирования нам удастся лучше изучить проблему по теме нашего исследования. По результатам анкетных данных были сделаны следующие выводы:

1. По мнению педагогов причинами низкой успеваемости учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются:

✓ нарушение произвольной регуляции (у 15% испытуемых) – школьникам сложно ставить цель, планировать, реализовывать план, оценивать конечный результат и исправлять/устранять ошибки;

✓ сниженный уровень развития речевых навыков (у 20% испытуемых) – некоторые школьники имеют отставание в становлении речи, что ведет к бедному активному и пассивному словарю;

✓ трудности в мнемической деятельности (у 65% испытуемых) – неспособность применять подходящие приемы запоминания оказывает неблагоприятное влияние на познавательную активность, стремление запомнить информацию и воспроизвести ее.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ трудностей опосредующих низкую успеваемость школьников экспериментальных групп.

Таблица 1 – Трудности, опосредующие низкую успеваемость младших школьников с ЗПР

Параметры	Опосредующие трудности					
	нарушена произвольная регуляция деятельности		снижен уровень развития речевых навыков		трудности в мнемической деятельности	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
Классы						
1 дополнительный класс (n=20)	3	15	4	20	13	65
4 класс (n=20)	6	30	3	15	11	55

Согласно таблице 1, 3 (15%) школьника из 1 дополнительного класса и 6 (30%) учащихся из 4 класса имеют нарушения произвольной регуляции деятельности, 4 (20%) обучающихся 1 дополнительного класса и 3 (15%) ребёнка из 4 класса – недостаточный уровень развития речевых навыков. Трудности в мнемической деятельности испытывают 13 (65%) испытуемых 1 дополнительного класса и 11 (55%) учеников 4 класса. Несомненно, перечисленные трудности влияют на низкую успеваемость школьников.

2. Учителя сходятся во мнении, что трудности в мнемической деятельности никак не влияют на уровень обучения 12 (30%) учащихся. Оставшиеся же 28 (70%) учеников испытывают проблемы в обучении из-за нарушений процессов памяти. Данные анкетирования говорят о том, что педагогам необходимо пересмотреть структуру и ход занятий, внеурочную и дополнительную, а именно учить школьников планировать и регулировать свою деятельность, учить пользоваться приемами запоминания и развивать словарный запас.

Сравнительный анализ влияния трудностей мнемической деятельности на успеваемость учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Влияние трудностей мнемической деятельности на успеваемость младших школьников с ЗПР

Параметры Классы	Трудности мнемической деятельности			
	значительное влияние		не значительное влияние	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 дополнительный класс (n=20)	15	75	5	25
4 класс (n=20)	13	65	7	35

В табличных данных мы можем наблюдать следующие результаты: по мнению педагогов, большая половина школьников имеет низкую успеваемость из-за проблем с памятью. В 1 дополнительном классе таких детей насчитывается 15 (75%), а в 4 классе – 13 (65%). На успеваемость 5 (25%) учащихся из 1 дополнительного класса и 7 (35%) учеников из 4 класса трудности в мнемической деятельности влияют незначительно.

3. Преобладающим видом памяти, по мнению педагогов, у 30 (75%) детей является зрительная, у 10 (25%) – кинестетическая. По мнению педагогов, учащимся тяжело воспринимать информацию на слух, что сказывается на их учебной деятельности. Сравнительный анализ преобладающего вида памяти представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Преобладающий вид памяти у младших школьников с ЗПР

Параметры Классы	Преобладающий вид памяти					
	зрительная		слуховая		кинестетическая	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 дополнительный класс (n=20)	14	70	0	0	6	30
4 класс (n=20)	16	80	0	0	4	20

Из данных в таблице 3 можем видеть данные, которые свидетельствуют о том, что школьникам трудно запоминать информацию на слух. 14 (70%) учащихся первого класса и 16 (80%) из четвертого класса проще запоминать учебный материал наглядно, нежели вербально. 6 (30%) детям первого класса и 4 (20%) четвертого класса материал запоминается после того, как его несколько раз пропишут на бумаге.

Необходимо учитывать особенности памяти каждого учащегося, варьировать задания при планировании учебного процесса. Лучше всего, когда педагог использует различные методы и приемы, тем самым развивая не конкретный вид памяти, а все сразу (всесторонняя память). Для этого необходим разнообразный материал, который бы использовался во время занятий.

4. Приемами опосредованного запоминания школьники все же владеют, но очень малое их количество: 2 (5%) ребенка из четвертого класса. В первом классе учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не умеют применять рациональные приемы для запоминания.

Сравнительный анализ по использованию приемов опосредованного запоминания учащимися представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты анкетирования учителей по использованию приемов опосредованного запоминания учащимися младшего школьного возраста с ЗПР

Параметры Классы	Приемы опосредованного запоминания			
	Использует		не использует	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 класс (n=20)	0	0	15	100
4 класс (n=20)	2	20	12	80

5. По мнению педагогов только у 6 (15%) всех детей имеется средний уровень объёма опосредованной памяти. Остальные 34 (85%) учащихся обоих классов находятся на низком уровне. Сравнительный анализ уровня объёма опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня объёма опосредованной памяти младших школьников с ЗПР

Уровень Класс	Уровень объёма опосредованной памяти					
	высокий		средний		низкий	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
1 класс (n=20)	0	0	0	0	20	100
4 класс (n=20)	0	0	6	30	14	70

Исходя из таблицы 5 мы можем видеть результаты сравнительного анализа. 6 (30%) четвероклассников имеют средний уровень объёма опосредованной памяти, когда остальные 14 (70%) – низкий. Из учащихся первого дополнительного класса все 20 (100%) школьников показали низкий результат.

Учащиеся младшего школьного возраста, по мнению педагогов, на уроках запоминают информацию механически, не осознавая логической связи между частями запоминаемого материала. Особенно тяжело это дается детям с задержкой психического развития. Так как «заучивание» носит кратковременный характер, то информация в скором времени утрачивается и забывается. Ассоциативные связи в тексте учащиеся устанавливают с большим трудом, что связано с низким уровнем опосредованного запоминания.

Учителя отмечают тот факт, что развивать опосредованную память у младших школьников необходимо как можно раньше. Не все из них целенаправленно осуществляют данную деятельность. Все дети индивидуальны, имеют определенные особенности, в классе их много, что во

многих случаях является препятствием к осуществлению полноценного развития опосредованной памяти школьников. Многие педагоги отмечают наличие внеурочных занятий, на которых они могут развивать опосредованную память у детей.

Так или иначе, данный анкетный лист предоставил нам возможность опросить педагогов, непосредственно работающих с детьми нашей выборки. Это помогло нам шире посмотреть на проблему развития опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития.

В ходе наблюдения нами было замечено, что работа по развитию опосредованной памяти проводится крайне редко. Младшим школьникам с задержкой психического развития тяжело воспринимать, анализировать и воспроизводить вербальную информацию, не используя рациональные способы запоминания, передают учебный материал отрывочно, не точно. Важно научить их пользоваться различными приемами и методами запоминания, которыми в последствии они будут пользоваться самостоятельно.

Исследование понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило с помощью методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73].

До начала выполнения диагностики учащимся была дана четкая инструкция с наглядным примером, так как большинство детей не восприняли задание на слух. В случае, если кто-то из испытуемых не понимал словесной инструкции, педагогом был дан наглядный пример. Убедившись, что каждый испытуемый понял инструкцию и готов к выполнению задания, начиналась процедура обследования.

Учащимся зачитывался первый набор из парных слов относительно однородных между собой (всего детям предлагалось 10 групп по 10 пар слов). Между каждой парой соблюдалась четкая пятисекундная пауза. После каждого

прочитанного набора слов, давалось время на отдых в течение двух минут, после пятого набора детям предлагалось отдохнуть в течение получаса.

Наиболее четче отложился в памяти у испытуемых только первый набор слов. Остальные пары запоминались все хуже. Антонимы (кот–собака, день–ночь) воспроизводили быстрее и правильнее остальных.

Испытуемые не были предупреждены о том, что группы слов разные по смыслу. Самыми трудными словами оказались трудно-сочетаемые (горе–охотник, дизель–молот). Большинство детей некоторые слова слышали впервые и нуждались в их объяснении. Проще было с привычными сочетаниями (кафе–ресторан), с понятиями различной величины (подушка–одеяло, лист–дерево), с понятиями, означающимиместилище и вмещаемое (холодильник–продукты, горшок–цветы), орудиями и объектами труда (трактор–поле, молоток–гвоздь).

Результаты представлены в Приложении 6 (таблица 17; таблица 18).

В таблице 6 представлены результаты изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таблица 6 – Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память»

Ю.А. Машека (1973)

Класс \ Уровень	1 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	15	75	12	60
Средний	5	25	8	40
Высокий	0	0	0	0

Данное исследование далось испытуемым сложнее всего.

Как мы видим из таблицы 6, результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с

задержкой психического развития получились низкими. В 1 классе всего 5 (25%) учеников имеют средний уровень понимания смысловой связанности слов. В 4 классе 8 (40%) справились с заданием на среднем уровне. Низкие показатели имеют большинство учащихся как 1 класса 15 (75%), так и 4 класса 12 (60%).

Данные результаты свидетельствуют о необходимости учить школьников приемам опосредованного запоминания. То, что испытуемые быстро уставали, отвлекались во время проведения исследования говорит о плохой концентрации внимания и необходимости выстраивать задания, исходя из их психологических и физиологических особенностей.

Количественные результаты исследования понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития иллюстративно представлены на сравнительной гистограмме 1 (рис.1).

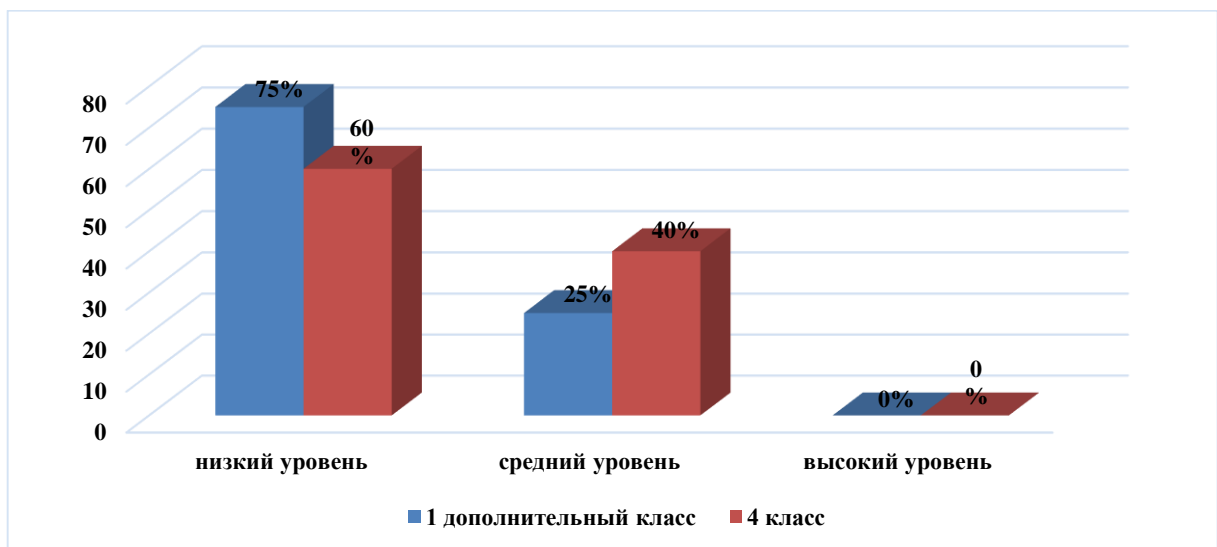


Рисунок 1. Гистограмма 1 – Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) (%)

Из представленной гистограммы видно, что значительная часть школьников имеют низкие показатели. Установить ассоциативные связи для них было сложным заданием. Данный факт можно связать с преобладанием механической памяти и низким уровнем развития опосредованной памяти.

Следовательно, в ходе нашей работы мы удостоверились в необходимости составления коррекционной программы развития опосредованной памяти для младших школьников с задержкой психического развития.

Используя в нашем исследовании методику «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] мы проанализировали эффективность опосредованной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Школьникам были предложены цветные карандаши, фломастеры и чистый лист бумаги. Перед выполнением задания была дана четкая инструкция. Инструкция звучала следующим образом: «Я буду называть слово или словосочетание, а вы нарисуйте знак или схематичный рисунок, который бы помог потом вспомнить то слово или словосочетание, которое я называла».

Те дети, кто сразу понял инструкцию, принимались за работу, но были некоторые участники обследования, которым необходимо было повторить задание, чтобы начать рисовать.

После того, как все учащиеся младшего школьного возраста поняли инструкцию и суть задания, начиналось исследование.

На один рисунок у испытуемых в общей сложности уходило около двух-пяти минут. Если ребенок затруднялся, были заданы наводящие вопросы. В рисунках дети изображали либо предметы, либо действия людей, все то, что помогло бы им впоследствии вспомнить слово или словосочетание.

Через 30 минут дети были опрошены, результаты правильно названных слов и их высказывания заносились в протокол (см. Приложение 7). Результаты обследования представлены в Приложении 9 (таблица 21; таблица 22). Сравнительные результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003)

Уровень \ Класс	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	14	70	12	60
Средний	6	30	8	40
Высокий	0	0	0	0

Исходя из результатов в таблице 7, мы можем видеть, что высокого уровня опосредованного запоминания не наблюдается ни у одного учащегося обоих классов. Наличие показателей среднего уровня указывает на то, что школьники не совсем способны пользоваться данным приемом для запоминания слов и словосочетаний: в первом классе средний уровень показали 6 (30%) детей, в четвертом – 8 (40%). Низкие показатели в большей степени присутствуют у большинства, результат показал 14 (70%) детей в первом классе, 12 (60%) в четвертом.

Мы считаем, что высокий показатель низкого уровня эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 1 дополнительном классе связан с неумением пользоваться рациональным способом для запоминания. В отличие от первоклассников учащиеся 4 класса владеют данным способом лучше, так как с возрастом память становится более опосредованной.

Это значит, что учащихся младшего школьного возраста необходимо учить приемам запоминания уже с первого класса.

Сравнительные результаты исследования эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис. 2).

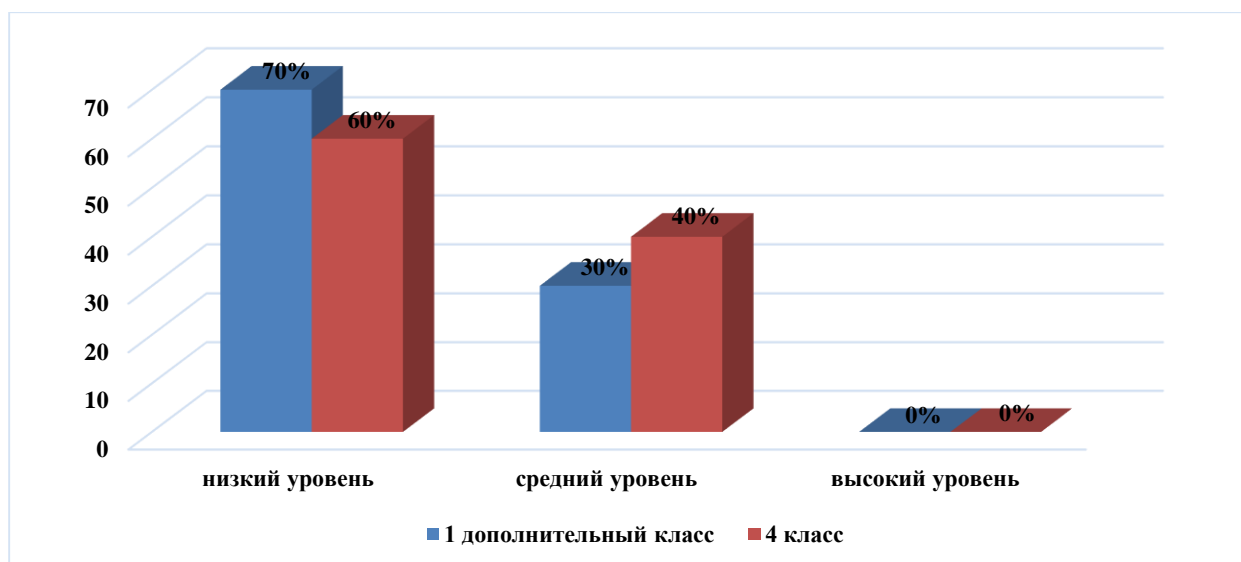


Рисунок 2. Гистограмма 2 – Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) (%)

Сравнивая результаты данной гистограммы, мы видим различные показатели у обоих классов. Наличие показателей среднего уровня указывает на то, что школьники не совсем способны пользоваться данным приемом для запоминания слов и словосочетаний: в первом классе средний уровень показали 6 (30%) детей, в четвертом 8 (40%). Низкие показатели в большей степени присутствуют у большинства, результат показал 14 (70%) детей в первом классе, 12 (60%) в четвертом. Высоких показателей нет ни у одного учащегося ни в первом, ни в четвертом классе.

Исходя из результатов обследования можно понять, что большинство учащихся обоих классов могут пользоваться приемами для запоминания. Трудностей в обучении не будет только тогда, когда данный навык будет развиваться и оттачиваться.

Для изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умения точно воспроизводить предложенные слова для запоминания, нами была реализована диагностика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306].

Испытуемому давалась четкая инструкция, затем предоставлялся набор из девяти картинок и пяти слов для запоминания. Большинство детей не смогли понять инструкцию словесно, поэтому, в качестве примера, инструкция была разъяснена наглядно. Задача ребенка – выбрать из представленных картинок подходящую к слову по смыслу. Например, с слову «волосы» можно было подобрать картинку с изображением «расчески».

Большинство детей не понимали связи слов с предметными картинками, они были заинтересованы в разглядывании изображений предметов. Подобрал слово к картинке, ребенку необходимо было объяснить свой выбор, почему он связал данное слово с выбранной картинкой.

Самыми сложными словами оказались «дерево» и «работа». Ответы учащегося фиксировались в специальном протоколе, где мы указывали подобранные к картинкам слова, объяснение ребенка при опосредовании, слова, которые были воспроизведены после получасового перерыва и объяснение при воспроизведении.

После проведения всей процедуры соединения слов с картинками, наглядный материал убрали в сторону, а испытуемому предложили настольные игры и упражнения, нацеленные на другой вид деятельности. Через полчаса ребенку предлагалось снова посмотреть на предметные картинки и вспомнить те, слова, с которыми он их связывал ранее. Многие испытуемые не могли вспомнить связанные с картинкой слова, называли только то, что изображено на картинке.

Выбор карточки, объяснение ребенка, адекватность объяснения и воспроизведение через полчаса фиксировались в протоколе (см. Приложение 11).

Подробные результаты изучения объема опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306] представлены в Приложении 13 (таблица 25; таблица 26).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения опосредованного запоминания информации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты изучения объёма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)

Уровень \ Класс	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	12	60	9	45
Ниже среднего	8	40	7	35
Средний	0	0	4	20
Высокий	0	0	0	0

Исходя из результатов таблицы 8, мы можем сделать следующие выводы: испытуемые первого класса справились с предложенным заданием следующим образом: 12 (60%) из всего класса показали низкий уровень (запомнили по одному слову или не вспомнили слова вовсе). В четвертом классе результаты сравнительно лучше – 9 (45%) учащихся показали низкий уровень, 6 (30%) детей смогли соотнести два слова с картинками и показали результат ниже среднего, оставшиеся 3 (15%) показали средний результат, так как им удалось вспомнить около трех слов и связать их с картинками.

Низкий объем памяти характерен для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Та информация, которую нормально развивающиеся школьники запоминают быстрее, детям с задержкой психического развития дается намного сложнее. Данный факт требует специальной организации учебной деятельности.

Сравнительные результаты исследования объема опосредованного запоминания представлены на гистограмме 3 (рис. 3).

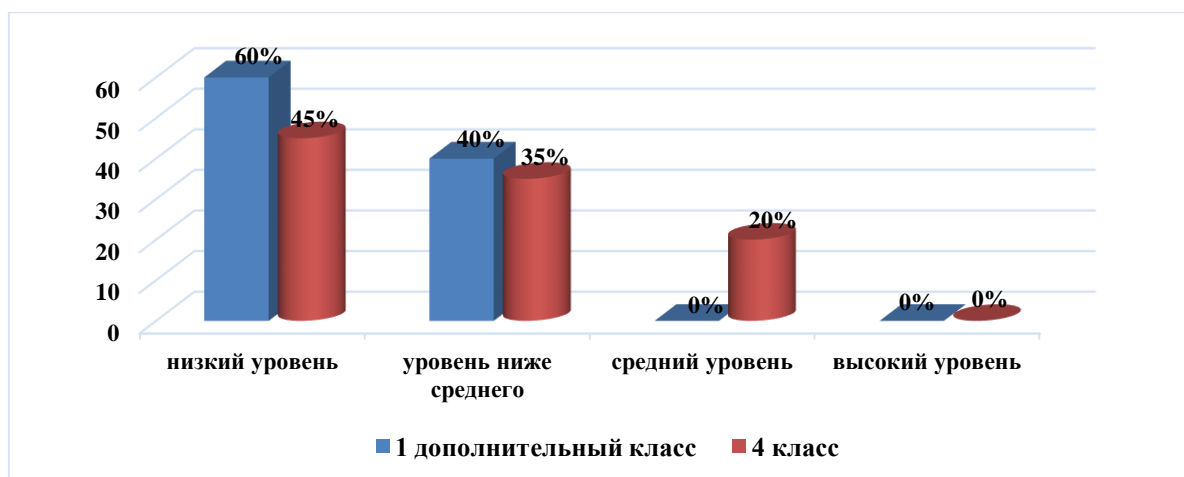


Рисунок 3. Гистограмма 3 – Сравнительные результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А. Н. Леонтьева (2001) (%)

Исходя из вышепредставленной гистограммы, мы видим, что показателей высокого уровня развития опосредованного запоминания не достиг ни один из учащихся из двух классов. Это говорит о том, что испытуемые первого класса имеют низкий уровень объема опосредованного запоминания, так как совсем справились с предложенным заданием не все: 12 (60%) испытуемых имеют низкий уровень, 8 (40%) – ниже среднего. В четвертом классе 9 (45%) детей показали низкий результат, но 7 (35%) из них смогли сопоставить два слова с картинками.

Также в четвертом классе 4 (20%) учащихся смогли припомнить и связать по три слова с картинками, их показатели можно видеть на среднем уровне. Мы предполагаем, им помогли ассоциации, которые они используют чаще всего в быту.

После выполнения задания испытуемые в течение получаса занимались другими отвлекающими упражнениями. Через 30 минут им было предложено точно воспроизвести слова по картинкам.

Произвольная память формируется с началом школьной деятельности учащихся, а младшим школьникам с задержкой психического развития свойственно быстрое забывание выученного материала.

Подробные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) представлено в Приложении 13 (таблица 29; таблица 30).

В таблице 9 представлены сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306].

Таблица 9 – Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)

Класс \ Уровень	1 класс (n=20)		4 класс(n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	19	95	12	60
Ниже среднего	1	5	8	40
Средний	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Из результатов таблицы мы можем видеть отсутствие среднего и высокого уровней в обоих классах, первом дополнительном и четвертом.

Можно отметить тот факт, что 1 (5%) учащийся первого класса все же смог вспомнить два слова и связать их с предметными картинками (уровень ниже среднего). У 8 (40%) учеников четвертого класса уровень точности воспроизведения – ниже среднего. На низком уровне осталась большая часть обоих классов – 12 (60%) учеников 4 класса и 19 (95%) 1 дополнительного класса. Это свидетельствует о том, что уровень точности воспроизведения слов у большинства учащихся снижен, что предполагает использование коррекционной программы, которая исправила бы или улучшила показатели обучающихся.

Произвольная память формируется с началом школьной деятельности учащихся, а младшим школьникам с задержкой психического развития свойственно быстрое забывание выученного материала и низкая точность его воспроизведения.

Сравнительные результаты экспериментального исследования точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися (в %) в 1 и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

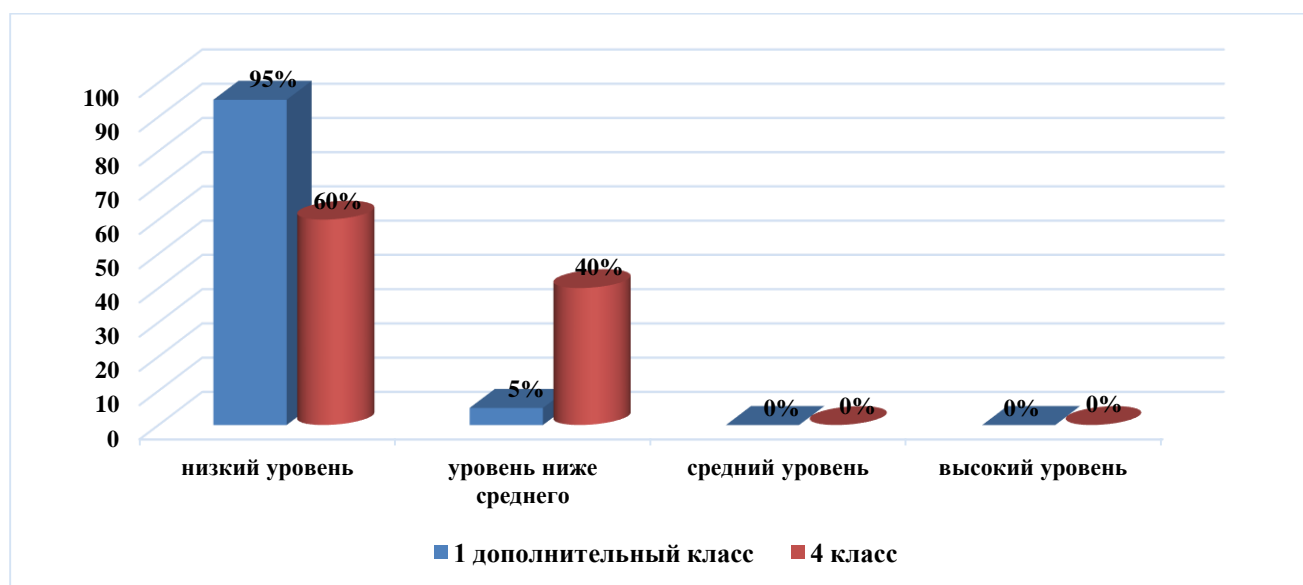


Рисунок 4. Гистограмма 4 – Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) (%)

Судя по гистограмме 4, наличие среднего и высокого уровня отсутствует в обоих классах. Показатели 4 класса выше показателей 1 дополнительного класса. В 1 дополнительном классе испытуемые практически не справились с заданием, уровень ниже среднего имеет всего 1 (5%) школьник, остальные 19 (95%) детей находятся на низком уровне. В 4 классе уровень ниже среднего у 8 (40%) детей, остальные 12 (60%) человек имеют низкий уровень точности воспроизведения предложенных слов для запоминания.

Из сводной таблицы, представленной в приложении 14 в таблице 33 мы можем видеть сравнительные показатели результатов всех диагностических методик, проведенных на этапе констатирующего эксперимента (методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73], «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с.22] и «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306]. Высокого уровня не наблюдается ни в одном из классов при проведении всего диагностического инструментария.

Также можно отметить, что уровень 1 дополнительного класса значительно ниже уровня учащихся 4 класса во всех изучаемых аспектах, что говорит о начальном этапе формирования опосредованного запоминания у учащихся 1 дополнительного класса.

Учащимся 4 класса значительно проще оперировать механизмами памяти, так как в силу возраста их память переходит из непосредственной в опосредованную, становится регулируемой и произвольной.

Таким образом, мы предполагаем, что педагог в силах изменить школьную успеваемость младших школьников с задержкой психического развития, если научит их пользоваться рациональными способами для запоминания и припоминания. Когда учащиеся научатся пользоваться данными приемами самостоятельно, тогда это положительно повлияет на учебный процесс в целом. Для этого учащимся данной категории необходимо внедрение психологической программы по коррекции опосредованной памяти.

Выводы по второй главе:

1. Исследование опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического осуществлялось в краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа № 7».

2. Критерии комплектования экспериментальной выборки: сходство диагноза (диагноз F80 – «Задержка психологического развития») по заключению психолого-медико-педагогической комиссии; прохождение обучения в одном специализированном учреждении (участие учащихся КГБОУ «Красноярская школа №7»); обучающиеся одной возрастной категории (школьники 1 дополнительного класса в возрасте 8–9 лет, школьники 4 класса в возрасте 10–11 лет).

3. С целью выявления особенностей опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития, нами было принято решение предложить педагогам заполнить анкетный лист. В ходе экспериментального этапа исследования нами были применены следующие психодиагностические методики: методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73], методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] и диагностика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306].

4. Результаты проведенного анкетирования: 13 (65%) испытуемых 1 дополнительного класса и 11 (55%) учеников 4 класса школьников имеют трудности в мнемической деятельности, не имеют 12 (30%) учащихся. Приемами опосредованного запоминания владеют 2 (5%) ребенка из четвертого класса. У 6 (15%) всех детей имеется средний уровень объема опосредованной памяти. Остальные 34 (85%) учащихся обоих классов находятся на низком уровне.

5. Результаты изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]: средний уровень у 5 (25%) испытуемых из первого дополнительного класса и 8 (40%) детей 4 класса. Низкий уровень показали 15 (75%) учащихся первого дополнительного класса и 12 (60%) детей из 4 класса.

6. Результаты по методике «Пиктограммы» (2003) [64, с. 22]: высокого уровня опосредованного запоминания не наблюдается ни у одного учащегося

обоих классов. Наличие показателей среднего уровня указывает на то, что школьники не совсем способны пользоваться данным приемом для запоминания слов и словосочетаний: в первом классе средний уровень показали 6 (30%) детей, в четвертом 8 (40%). Низкие показатели в большей степени присутствуют у большинства, результат показал 14 (70%) детей в первом классе, 12 (60%) в четвертом.

7. Результаты исследования объема опосредованного запоминания младших школьников с задержкой психического развития по методике «Опосредованного запоминания» А. Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306]: большая часть испытуемых 1 класса не справились с заданием, 12 (60%) человек имеют низкий уровень. В 4 классе – 4 (20%) показали средний результат, 7 (35%) школьников показали результат ниже среднего, 9 (45%) показали низкие результаты.

8. Результаты исследования уровня точности воспроизведения слов после припоминания по методике «Опосредованного запоминания» А. Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306]: 1 (5%) учащийся первого класса – уровень ниже среднего, 8 (40%) учеников четвертого класса уровень точности воспроизведения – ниже среднего. На низком уровне осталась большая часть обоих классов – 12 (60%) учеников 4 класса и 19 (95%) 1 дополнительного класса. Высокого уровня не наблюдалось.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

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

Термин коррекция с латинского переводится как «исправление». Впервые его использовали в качестве варианта психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии. Совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом и физическом развитии ребенка и есть коррекция.

Важно заметить начальные формы отступления от хода нормального развития ребенка. В своей работе И.В. Дубровина (1998) отмечает, что контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в учебно-воспитательных учреждениях, позволяет своевременно прибегнуть к коррекции развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, наиболее развитых, а также для дальнейшего развития учащихся, обнаруживающих особые способности. [37]

Советские психологи, исследовавшие память на протяжении долгого времени, отмечали её, как процесс, требующий непростой организации по ряду многих причин. Одними из таких причин являются возрастные и физиологические особенности школьников, побуждение к учебной деятельности и степень ее развития. Отклонения в интеллекте у учащихся имеют негативное влияние на развитие высших психических функций в целом, особенно на развитие памяти, что, в свою очередь, влечёт за собой разрушение мнестических процессов.

Исследуя процессы памяти учащихся с задержкой психического развития, ученые А.Н. Леонтьев (1931), Л.С. Выготский (1998), Л.В. Занков (1949), Х.С. Замский (1995) предполагали, что развитие памяти неотъемлемо связано с особенностями физиологических процессов, происходящих в коре головного мозга. [96]

По мнению ученых, дети с нарушениями запоминают учебный материал с помощью многократных повторений, что ведет к быстрому забыванию информации и неумению воспользоваться ей в будущем.

С.Л. Рубинштейн в своих трудах «Основы общей психологии» описывал исследования П.И. Зинченко (2019) и А.А. Смирнова (2019). Экспериментальным путем последние доказали – произвольное запоминание можно косвенно, опосредованно регулировать.

Педагоги могут выстраивать учебный процесс так, чтобы запоминание материала строилось не только на механическом заучивании, но и в ходе взаимодействия учащимися с информацией, которую необходимо запомнить. Данный метод более сложен, чем простое заучивание, но наиболее продуктивен. При механическом заучивании усилия школьников направлены не на сам учебный материал, а на то, чтобы его запомнить. [96]

А.Н. Леонтьев (2001) также занимался изучением опосредованного запоминания. Он полагал, что память с возрастом претерпевает изменения – из непосредственной становится опосредованной. Чем старше школьник, тем выше уровень его учебной деятельности, так как он научается более совершенным методам запоминания и воспроизведения информации.

Развитие практической психологии не стоит на месте. Наряду с другими дисциплинами в ней создаются и развиваются новые технологии и собственные методы [49].

Термин «технология» применим к различным сферам такой науки, как практическая психология. В нашем исследовании мы применили следующие технологии:

- социально-психологические технологии (диагностика и коррекция),
- социально-педагогические технологии (методы и приемы, направленные на сознание, деятельность и поведение индивида во время того, как он социализируется и адаптируется, попадая в иные условия),
- психолого-педагогические технологии (группа методов и средств, применяемые в обучении и воспитании, целью которых является разрешение существующих психологических проблем),
- психологические технологии (методы диагностики, коррекции и психотерапии, направленные на психическую реальность индивида),
- психологическая диагностика (выявление существующего психологического диагноза с помощью определенного набора методик и приемов в групповой или индивидуальной форме),
- технология развития (данная технология применима при развитии психологических качеств и свойств индивида, исходя из его нормы развития и личностных особенностей),
- психологическая профилактика (педагогические мероприятия, направленные на предвосхищение низкого уровня развития индивида в социуме и формирование психогигиены в обучающей среде),
- консультирование (процесс формирования психологических условий – правильная реакция на проблему индивида, выявление ее значимости, поиск путей решения),
- социально-психологическая адаптация (единый, целостный процесс всех участников педагогической деятельности, направленный на помощь индивиду овладеть знаниями, умениями и навыками в процессе успешной социализации),
- коррекция и психотерапия (комплекс психологических мер, направленных на улучшение или устранение дефекта),

– технологии психологического сопровождения (организационные меры, реализуемые всеми участниками учебного процесса, с целью улучшения и сохранения психологического здоровья и развития личности). [63]

При организации учебного процесса у учащихся с задержкой психического развития применяют различные технологии, помогающие варьировать методы и приемы обучения. В каждой технологии существуют способы, которые побуждают детей к заинтересованности, повышению мотивации, активной познавательной деятельности.

Главным принципом эффективности методов и приемов является их качественный подбор и валидность. При выборе инструмента для работы с детьми данной категории психологу каждый раз необходимо выбирать из большого количества уже известных методик, подходящих каждому испытуемому, исходя из его возрастных и психологических особенностей. В работах Л.В. Кузнецовой (2005) по нарушениям в памяти встречаются понятия «мнемический» и «мнемонический». На первый взгляд можно подумать, что значения этих слов одинаковы, однако, это не так.

Первое понятие относят к памяти, второе – в умении запоминать. Разбираясь в законах, отвечающих за процессы памяти, имеется возможность управлять данными процессами. Мнемоникой называют приемы управления памятью. [85]

В процессе обучения учащимся младшего школьного возраста необходимо запоминать много конкретного материала, что развивает наглядно-образную память. Для того чтобы продуктивно и быстро выучить таблицу умножения, запомнить текст, удерживать в памяти условие задачи, необходимо научить школьников рационально пользоваться мнемическими приемами, а для этого требуются хорошо развитые навыки опосредованного запоминания.

В связи с этим возникает необходимость психологической коррекции опосредованной памяти в процессе деятельности доступной учащимся (игровой, учебной, общения).

Отличительная особенность занятий – это использование разнообразных приёмов мнемотехники. Мнемические (мнемотехнические) приемы запоминания – это такие специальные приемы, которые призваны облегчить процесс запоминания. [40]

Выделяют множество мнемических приемов организации запоминаемого материала. Рассмотрим некоторые из них:

- группировка (деление текста на группы по смыслу, ассоциациям и т.д.);
- выделение опорных пунктов (выделение кратких пунктов - отдельные слова, тезисы, заголовки, вопросы);
- составление плана (совокупность опорных пунктов в их логической последовательности);
- классификация (распределение по группам на основе общих признаков);
- структурирование (выделение смысловых частей на основе общих признаков);
- схематизация (запоминаемый материал фиксируется в виде схемы, рисунка и т.д.);
- установление аналогий (установление сходств между предметами, явлениями и т.д.);
- мнемотехнические приемы (использование картинок при запоминании стихотворений, текстов);
- перекодирование (представление информации в образной форме, например сочинение и придумывание сюжета со словами, которые необходимо запомнить);
- достраивание запоминаемого материала (в запоминаемую информацию добавляются вербальные посредники или метод мест, когда можно ходить от стола к стулу, от стула к шкафу и т.д. В ходе воспроизведения информации в памяти будут всплывать куски информации, ассоциирующиеся с определённым местом);

- серийная организация (установление или построение различных последовательностей: распределение по объему, времени, упорядочение в пространстве и т.д.);

- ассоциации (в запоминаемой информации выявляются связи по сходству, смежности);

- повторение (выполнение многократного воспроизведения информации. Повторение может использоваться и как самостоятельный приём запоминания, и как дополняющий любой из выше перечисленных).

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка. [114]

А.А. Осипова (2022) в своей работе «Общая психокоррекция» выделяет три основных моделей коррекции: общая (профилактическая работа с ребенком), типовая (стимулирование психического развития) и индивидуальная (коррекция нарушений). Несмотря на то, что все эти модели взаимосвязаны между собой, они направлены на решение разных задач. [84]

Так как результативность программы зависит от психолога, то, в первую очередь, он должен ее правильно составить. Необходимо принять во внимание цели и задачи коррекционной программы, четко их сформулировать, учесть вид нарушения, личностные качества, возможности, определиться с формой работы, валидными методами и техниками.

Важно организовать работу всех взрослых участников образовательного процесса – педагогов, специалистов узкой направленности и родителей (законных представителей), организовать пространство, материалы и учебные пособия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащегося. [70]

Модель коррекционной программы в работах А.А. Злоказовой (2016) выглядит следующим образом:

1. Проведение диагностик с целью отбора детей с низкими показателями в экспериментальную группу.

2. Коррекция проводится как индивидуально, так в групповой форме (не более 6–7 человек в группе), может быть кратковременным (от двух месяцев до полугода) и долговременным (от года и дольше).

Каждое коррекционное занятие можно поделить на три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть предполагает под собой создание формирования положительного фона учащихся. Важно настроить учащихся на занятие, подобрав такие упражнения, с помощью которых можно смотивировать их на взаимодействие с педагогом и другими детьми.

В основную часть включают разнообразные задания и упражнения, непосредственно направленные на коррекцию нарушения.

В заключительной части занятия необходимо провести рефлексию.

3. Повторное проведение диагностик после реализации программы необходимо для мониторинга ее эффективности и результативности.

4. Проведение сравнительного анализа до и после реализации программы.

5. Комплектование руководства по проведению развивающих занятий по коррекции нарушения учащихся, которое пригодится педагогам и родителям для дальнейшего исправления и улучшения дефекта. [42]

Таким образом, мы можем видеть необходимость в моделировании коррекционно-развивающей программы, так как существует возможность прогнозирования ее эффективности.

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Л.С. Выготский (2002) подчеркивает, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития

личности и деятельности ребенка. Психолого-педагогическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. [84]

Обратимся к такой деятельности учащихся младшего школьного возраста, как игра. Игра позволяет в непроизвольной, увлекательной форме осуществить сложные процессы ознакомления, отражения, закрепления, сохранения, и в дальнейшем воспроизведения информации. Развитие памяти учащихся с задержкой психического развития в игровой форме позволит встать им на качественно новую ступень развития, новых возможностей и перспектив социализации в обществе.

Так как развитие опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития тесно связано с развитием речи, мышления, внимания, воображения, в учебный процесс целесообразно включать задания и упражнения на развитие всей познавательной сферы.

Реализовав наше исследование, проанализировав результаты, было выявлено следующее: уровень опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития значительно снижен, объем не соответствует возрастным нормам детей. У них также имеется сниженный уровень понимания смысловой связанности и неточность воспроизведения информации после ее запоминания.

В дошкольном и младшем школьном периоде детям предоставляется много наглядного материала, который с каждым последующим годом теряет свою актуальность и в средней школе приобретает свою значимость теория. Именно поэтому очень важно учить младших школьников пользоваться рациональными способами запоминания и мнемическими приемами для успешной учебной деятельности.

Ушинский К.Д. (2003) писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

В ходе формирующего этапа мы разработали и реализовали программу по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, целью которой стало увеличение объема памяти, увеличение уровня эффективности опосредованной памяти, путём формирования навыков использования специальных мнемотехник и приема ассоциаций для прочности запоминания.

Данная коррекционно-развивающая программа была разработана с помощью рекомендаций и программ: программа курса «Развитие познавательных способностей» для учащихся I – IV классов О.А. Холодовой (2011), программа развивающих заданий для учащихся I – IV классов Е.В. Языкановой (2024), «Психологические технологии формирования приемов опосредованного запоминания» Кузнецовой К.С. (2018), «Игры и упражнения, способствующие развитию памяти младших школьников» Горевановой Е.А. (2020), «Интересные игры и упражнения для развития памяти вашего ребенка» В.Е. Виноградовой (2021), психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов Н.П. Локаловой «120 уроков психологического развития младших школьников» (2006) (данная программа входит в число рекомендуемых в рамках введения Федеральных Государственных Стандартов).

Целевой направленностью программы является: коррекция и развитие опосредованной памяти (использование приемов опосредованного запоминания, точное воспроизведение всех слов, предложенных для запоминания, выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности между словами) у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из цели программы мы определились с задачами:

1. Способствовать созданию благоприятных коррекционно-развивающих условий, направленных на коррекцию и развитие опосредованной памяти учащихся.
2. Учить применять мнемические техники и приемы для запоминания в процессе учебной деятельности.
3. Развивать умение точно воспроизводить слова, которые предлагаются для запоминания с опорой на приемы ассоциаций.
4. Развивать умения правильно строить пересказ и понимать смысловую связанность текста.

Опираясь на индивидуальные и возрастные особенности учащихся, выявленных на констатирующем этапе исследования, нами были выделены приемы запоминания: смысловой группировки (для того, чтобы запомнить текст, дети делят его на части по смыслу); смысловые опорные пункты (в большом тексте каждый абзац выделяется главной мыслью, либо термины, затем по плану школьникам предлагается вспомнить смысл всего текста); прием соотнесение старого с новым (в информации, которую необходимо запомнить, вносятся имеющиеся знания и соотносятся с теми, которые уже знакомы), повторение, составление плана, соотнесение цифр и слов, мнемотаблицы (для изучения стихотворений и пересказа текста). [74]

Данные приемы предназначены для запоминания произведений, стихотворений, чисел, цепочек слов. Каждый прием оригинален и имеет свою особенность.

Программа психологической коррекции опосредованной памяти состоит из специально организованных коррекционно-развивающих занятий, основу которых составляет реализация методов:

Метод «Вешалки» позволяет ассоциировать слова с цифрами и как бы «вешать на вешалку» цифру и слово, мысленно представляя последнее. Это могут быть названия предметов, явлений, вещей (цифра 5 – осень, цифра 1 –

стол). Таким же способом можно запомнить формулы, правила, просто «повесив» их на вешалку рядом с цифрой. [50]

Метод «смысловых единиц». Выделить в тексте главное можно, ответив на вопрос «О ком или о чем написано в этом абзаце?» и «Какую главную мысль я могу выделить из этого текста?». Тем самым создается опора, с помощью которой можно вспомнить суть.

Метод рифмы и ритма. К запоминаемым словам или стихам подбираются похожие по звучанию слова. Особенно эффективен данный метод в начальных классах.

Метод системы накопления отлично подходит для разучивания стихотворений. В течение нескольких дней учится от четырех до шести строчек ежедневно. Ранее выученные строки повторяются и сразу разучиваются новые четыре-шесть. Никаких опор в данном методе нет, используется только повторение. Стихотворения будут легко заучиваться из-за увеличения объема памяти. [86]

Мнемосхемы помогают при заучивании стихотворений, пересказе сказок, рассказов, при ознакомлении с окружающим миром, с безопасностью жизнедеятельности, загадывании загадок, при обучении составу чисел и т.д. Суть заключается в том, что ребенок на каждое слово, словосочетание или абзац текста зарисовывает схему-рисунок, которая помогает вспомнить содержание запоминаемого материала.

Метод Цицерона. С помощью этого метода можно запоминать цифры, явления, факты и даже учить стихотворения. Необходимо «расположить» запоминаемую информацию в хорошо известном месте. Вспомнив расположение вещей и мебели в помещении, легко вспомнить что конкретно там было расположено для запоминания. [102].

Вышеперечисленные приемы предназначены для запоминания произведений, стихотворений, чисел, цепочек слов. Каждый прием оригинален и имеет свою особенность.

Объем программы: психологическая программа по коррекции опосредованной памяти рассчитана на 22 часа.

Психокоррекционный комплекс включает в себя 3 блока.

Диагностический блок – 8 часов. Данный этап предполагает подготовку и проведение диагностики, анализ диагностических данных, составление групп, формирование общей программы психологической коррекции.

Коррекционный блок – 8 часов. Данный блок включает в себя проведение игр и упражнений, которые способствуют развитию опосредованной памяти. Программа рассчитана на 2 месяца и включает в себя 16 занятий. Периодичность коррекционно-развивающих занятий составляет проведение 2 занятий в неделю, длительностью 40 минут.

Блок оценки эффективности коррекционного воздействия – 6 часов. Данный блок подразумевает проведение повторной психодиагностики, анализ и обработку данных диагностического обследования, заключение о результатах коррекционной программы и оценка ее эффективности.

По форме занятия проходили в индивидуальном порядке с теми учащимися, которые показали самые низкие результаты в ходе констатирующего эксперимента. В группе работали дети по пять человек.

Планирование занятий по развитию и коррекции опосредованной памяти с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 10.

Таблица 10. Планирование занятий по развитию и коррекции опосредованной памяти с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР

№	Содержание занятия	Время занятия
1	1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения и развитие доверительного стиля общения,	5 мин.

	<p>создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Придумай слово».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, тренировка объема памяти.</p> <p>3. Сказка «Лиса и журавль».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти через перекодировании смысла сказки в графические образы.</p> <p>4. «Свяжи пару слов».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти путем соединения пар слов общей мыслью.</p> <p>5. Расслабление (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40мин.</p>
2	<p>1. Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Цифры в комнате»</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти при помощи мнемического приема «расстановка мест» по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p>

	<p>3. «Найди главную мысль».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.</p> <p>4. Стихотворение «Золотистой долиной» А.А. Блок.</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью приема повторения.</p> <p>5. Расслабление (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого:40 мин.</p>
3	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Вешалки».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.</p> <p>3. «Вопросы».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».</p> <p>4. «Составляем план».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти на основе</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	<p>мнемического приема составление плана текста для пересказа.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>Итого: 40 мин.</p>
4	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Тайничок».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, тренировка объема памяти.</p> <p>3. Стихотворение «Снеговик».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти через перекодировании смысла сказки в графические образы.</p> <p>4. «Волшебный мешочек».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти путем соединения пар слов общей мыслью.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>

5	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Магазин». Цель: развитие опосредованной памяти при помощи мнемического приема «расстановка мест» по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.</p> <p>3. Стихотворение «Золотистой долиной» А.А. Блок. Цель: развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью приема повторения.</p> <p>4. «У оленя дом большой». Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал. Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
6	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Вешалки».</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	<p>Цель: развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.</p> <p>3. «Что изменилось?».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».</p> <p>4. «Кот Иваныч».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема составление плана текста для пересказа.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
7	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Рассмотри внимательно».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, тренировка объема памяти.</p> <p>3. Стихотворение «Первый снег».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти через перекодировании смысла сказки в графические образы.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	<p>4. «Соедини слова».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти путем соединения пар слов общей мыслью.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
8	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Спрячь и найди».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти при помощи мнемического приема «расстановка мест» по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.</p> <p>3. Стихотворение «Золотистой долиной» А.А. Блок.</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью приема повторения.</p> <p>4. Сказка «Морозко».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	<p>расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	Итого: 40 мин.
9	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Каждой вещи – своё место». Цель: развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».</p> <p>3. «Вешалки». Цель: развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.</p> <p>4. «Крокодил Гена и его друзья». Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема составление плана текста для пересказа.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал. Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
10	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного</p>	5 мин.

	<p>напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Опиши друга».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, тренировка объема памяти.</p> <p>3. «Где связь?».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти путем соединения пар слов общей мыслью.</p> <p>4. Стихотворение «Берёза».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти через перекодировании смысла сказки в графические образы.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
11	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Запомянай-ка».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти при помощи мнемического приема «расстановка мест» по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p>

	<p>объемов слов.</p> <p>3. Стихотворение «Золотистой долиной» А.А. Блок. Цель: развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью приема повторения.</p> <p>4. «Красная Шапочка». Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал. Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
12	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Карлсон расшалился». Цель: развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».</p> <p>3. «Вешалки». Цель: развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>15 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	<p>4. М. Пришвин «Ёж».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема составление плана текста для пересказа.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
13	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Узор из пуговиц».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, тренировка объема памяти.</p> <p>3. Рассказ В. Бианки «Аришка – трусишка».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти через перекодировании смысла сказки в графические образы.</p> <p>4. «Соединяй-ка!».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти путем соединения пар слов общей мыслью.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	<p>расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	Итого: 40 мин.
14	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Помнишь ли ты?». Цель: развитие опосредованной памяти при помощи мнемического приема «расстановка мест» по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.</p> <p>3. Стихотворение «Золотистой долиной» А.А. Блок. Цель: развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью приема повторения.</p> <p>4. Русская народная сказка «Лиса и тетерев». Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал. Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
15	<p>1. «Приветствие» – ритуал. Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного</p>	5 мин.

	<p>напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Съедобное – несъедобное».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».</p> <p>3. «Вешалки».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.</p> <p>4. Чуковский «Телефон».</p> <p>Цель: развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема составление плана текста для пересказа.</p> <p>5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.</p> <p>Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.</p> <p>6. Рефлексия.</p>	<p>5 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>10 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p> <p>Итого: 40 мин.</p>
16	<p>1. «Приветствие» – ритуал.</p> <p>Цель: проговаривание приветствия, снятие мышечного напряжения, развитие доверительного стиля общения, создание позитивных эмоциональных установок на доверие.</p> <p>2. «Я скажу, а ты запомни».</p>	<p>5 мин.</p> <p>5 мин.</p>

	Цель: развитие опосредованной памяти, тренировка объема памяти.	10 мин.
	3. «Запомни и расскажи».	10 мин.
	Цель: развитие опосредованной памяти через перекодировании смысла сказки в графические образы.	
	4. «Геометрические фигуры».	5 мин.
	Цель: развитие опосредованной памяти при помощи мнемического приема «расстановка мест» по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.	5 мин.
	5. «Расслабление» (разрядка) – ритуал.	
	Цель: сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства. 6. Рефлексия.	Итого: 40 мин.

Структура занятия:

Вступительная часть – разминка. Этот этап обеспечивает психологическое включение ребенка в деятельность. Представляет собой «ритуал» проговаривания приветствия, предполагает снятие мышечного напряжения и становление благоприятного эмоционального фона в группе.

Основная часть занимает наибольшее время занятия, включает в себя игры и упражнения, направленные на коррекцию и развитие опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Заключительная часть – разрядка. Этап носит эмоционально положительную окраску для закрепления желания заниматься с педагогом.

Проводится в виде отчета «чем занимались» и поощрения педагогом результатов, достигнутых ребенком. Также в конце занятия ребенок задует свечку.

Примерное распределение времени на этапы занятия:

- вступительная часть – 5 минут;
- основная часть – 30 минут;
- заключительная часть – 5 минут.

Из вышеприведенного тематического планирования можно видеть разнообразие мнемических техник и приемов, реализация которых помогает учащимся младшего школьного возраста с задержкой психического развития увеличить объем опосредованной памяти, развивает умение устанавливать смысловые связи и ассоциации.

Нами была составлена и реализована программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Считаем, что умение пользоваться приемами запоминания и ассоциаций благополучно скажется на эффективности учебной деятельности детей данной категории в том случае, если программу внедрить в образовательный процесс своевременно.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

На этапе формирующего эксперимента мы разделили первый дополнительный и четвертый классы на четыре группы – десять человек первого класса в количестве десяти детей вошли в экспериментальную группу и десять человек в контрольную группу. Четвертый класс был поделен по такому же принципу.

Из сорока испытуемых были отобраны те двадцать учащихся, уровень опосредованного запоминания которых был ниже всего. Контрольные группы в формирующем эксперименте по коррекции опосредованной памяти не

участвовали. После того, как мы провели формирующий эксперимент с экспериментальными группами, мы реализовали заключительный этап нашего исследования – контрольный эксперимент. В нем были задействованы все учащиеся обоих классов.

На этапе контрольного эксперимента было решено воспользоваться тем же самым диагностическим инструментарием, что и во время проведения констатирующего исследования (методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73], методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] и методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306]). Тем самым мы хотели убедиться в положительной динамике учащихся после внедрения психологической программы по коррекции опосредованной памяти. Мы проанализировали результаты до реализации психологической коррекционной программы и после повторного исследования, сравнили их.

Исследование было направлено на изучение параметров, которые были выбраны нами ранее: коррекция и развитие опосредованной памяти (точное воспроизведение всех слов, предложенных для запоминания, выявление эффективности опосредованного запоминания, исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности между словами, исследование объема опосредованной памяти). Результаты оценивались тем же образом, как и в ходе констатирующего этапа исследования.

До того, как приступить к повторному проведению диагностик, с испытуемыми была проведена беседа, налажен благоприятный эмоциональный контакт.

Повторное исследование начали с методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]. После того, как была дана инструкция по выполнению задания, детям зачитывался первый набор из парных слов относительно однородных между собой (всего детям предлагалось 10 групп по 10 пар слов). Между каждой парой соблюдалась четкая пятисекундная пауза.

После каждого прочитанного набора слов, давалось время на отдых в течение двух минут, после пятого набора детям предлагалось отдохнуть в течение получаса.

Слова первого набора слов дети запомнили хорошо, антонимы (кот – собака, день – ночь) воспроизводили быстрее и правильнее остальных. Испытуемые не были предупреждены о том, что группы слов разные по смыслу. Самыми трудными словами оказались трудно-сочетаемые (горе-охотник, дизель – молот). Проще было с привычными сочетаниями (кафе – ресторан), с понятиями различной величины (подушка – одеяло, лист – дерево), с понятиями, означающимиместилище и вмещаемое (холодильник – продукты, горшок – цветы), орудиями и объектами труда (трактор – поле, молоток – гвоздь).

При повторном исследовании вызвали небольшие затруднения парные слова, относящиеся к части и целому (лепесток – цветок, ткань – одежда). Сложными для учащихся все также остались группы слов, образующие суждения (кольцо – украшение, тигр – животное), абстрактное и конкретное (спокойствие – небо, искусство – картина) и причина и следствие (школа – знания, дневник – оценка). Под конец исследования учащиеся начали уставать и отвлекаться, некоторые и вовсе не смогли сконцентрироваться.

По результатам ответов, занесенных в протоколы, прослеживалась положительная динамика у испытуемых из экспериментальных групп.

Результаты изучения понимания смысловой связанности слов учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 6 (таблица 19; таблица 20).

В таблице 11 представлены результаты изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после эксперимента в ЭГ и КГ.

Таблица 11 – Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до и после формирующего эксперимента (%)

Уровень \ Возрастная группа	1 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	70	80	50	80	60	60	30	60
Средний	30	20	50	20	40	60	70	60
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из сравнительной таблицы 11 можно видеть небольшую положительную динамику понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе первого дополнительного класса наблюдается снижение числа испытуемых с низким уровнем понимания смысловой связанности слов при запоминании с 7 (70%) до 5 (50%) человек. Средний уровень показали 5 (50%) учащихся, хотя на констатирующем этапе в экспериментальной группе количество детей со средним уровнем составило 3 (30%). Высокого уровня не наблюдается как до, так и после формирующего эксперимента.

В четвертом классе также существует положительная динамика у экспериментальной группы. После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе четвертого класса наблюдается снижение числа испытуемых с низким уровнем понимания смысловой связанности слов при запоминании с 6 (60%) до 3 (30%) человек. Средний уровень показали 7 (70%) учащихся, хотя на констатирующем этапе в ЭГ количество детей со средним уровнем составило 4 (40%). Высокого уровня не наблюдается как до, так и после формирующего эксперимента.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 1 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис.5).

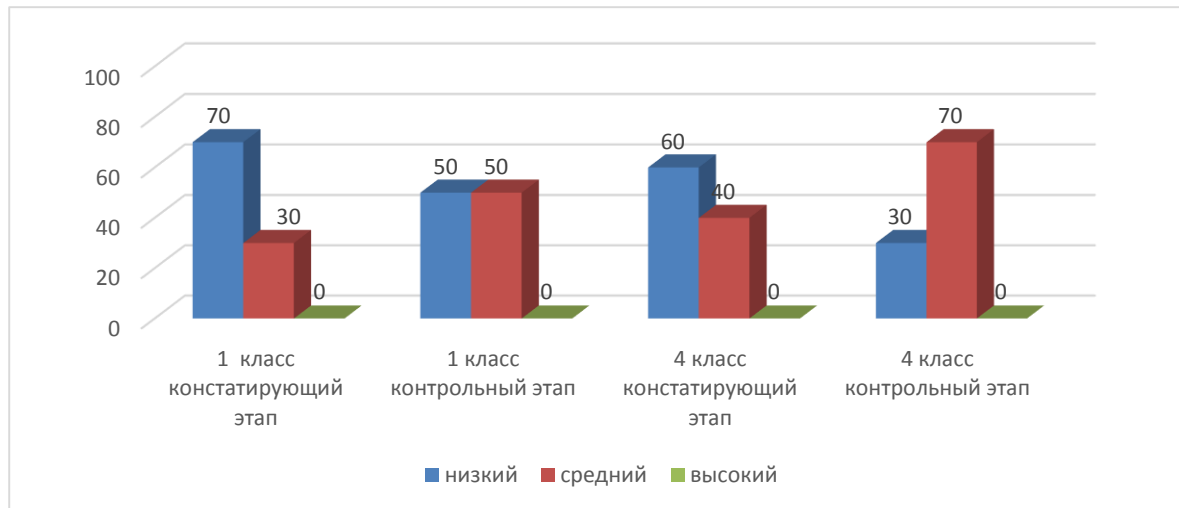


Рисунок 5. Гистограмма 5 – Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (ЭГ) по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до и после проведения эксперимента (%)

Сравнивая данные результатов в гистограмме, мы можем видеть положительную динамику. В 1 дополнительном классе низкий уровень понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися снизился с 70% (7 человек) до 50% (5 человек). Средний уровень повысился с 30% (3 человек) до 50% (5 человек). В 4 классе также имеются положительные изменения. До формирующего эксперимента 60% (6 человек) испытуемых показали низкий уровень, после – 30% (3 человека). Средний уровень также сдвинулся с 40% (4 человека) до 70% (7 человек). Высокого уровня не наблюдается ни у одного класса экспериментальных групп. В контрольных группах динамика отсутствует.

Анализируя результаты исследования, можно отметить небольшую положительную динамику эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в обоих классах.

На этапе констатирующего эксперимента в 1 дополнительном классе экспериментальной группы 80% (8) учащихся из 10 имели низкий уровень, после формирующего эксперимента показатели снизились до 60% (6 человек). Средний уровень увеличился на 20%, и составил 40% (4 человека) вместо 20% (2 человек).

В 4 классе экспериментальной группы также наблюдается положительная динамика. Низкий уровень снизился с 60% (6 человек) до 40% (4 человек), а средний увеличился и составил 60% (6 человек) вместо 40% (4 человека). Высокого уровня не наблюдается ни в одной из экспериментальных групп, что говорит о необходимости дальнейшего использования психологической программы по коррекции опосредованного запоминания.

Контрольные группы 1 дополнительного и 4 классов, которые не занимались по коррекционно-развивающей программе, динамики не показали.

Мы считаем, что высокий показатель низкого уровня эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в 1 дополнительном классе связан с неумением пользоваться рациональным способом для запоминания.

В 4 классе показатели выше, чем в 1 дополнительном классе, что доказывает необходимость обучения использованию способам запоминания уже с первого класса, что облегчит младшим школьникам не только запоминание учебного материала, но и повысит учебную успеваемость в целом.

На гистограмме 6 (рис. 6) мы иллюстративно показали сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов.

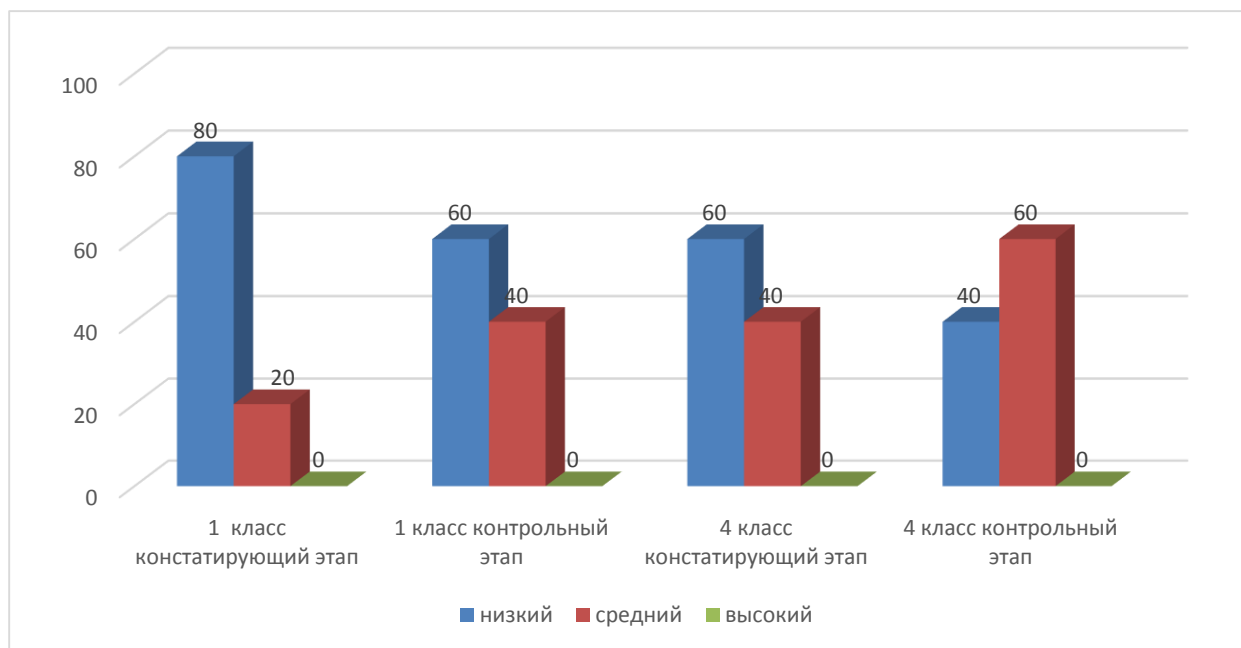


Рисунок 6. Гистограмма 6 – Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста ЗПР (ЭГ) по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до и после проведения эксперимента (%)

Из данной гистограммы можем видеть положительную, хоть и не большую, динамику в обоих классах после проведения формирующего эксперимента. Экспериментальным путем мы показали эффективность коррекционно-развивающей программы. Испытуемые, в ходе проведения диагностики, начали оперировать знаками, когда в ходе констатирующего этапа пытались рисовать рисунки дословно словам и словосочетаниям.

В 1 дополнительном классе экспериментальной группы 8 (80%) учащихся из 10 имели низкий уровень, после формирующего эксперимента показатели снизились до 6 человек (60%). Средний уровень увеличился на 20%, и составил 40% (4 человека) вместо 20% (2 человек).

В 4 классе экспериментальной группы также наблюдается положительная динамика. Низкий уровень снизился с 60% (6 человек) до 40% (4 человек), а

средний увеличился и составил 60% (6 человек) вместо 40% (4 человека). Высокого уровня не наблюдается ни в одной из экспериментальных групп.

Методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306] помогла нам изучить изменения в развитии объема опосредованной памяти и точность воспроизведения слов после запоминания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Испытуемые экспериментальных групп, в отличие от контрольных, особых трудностей при выполнении задания не испытывали. Мы предполагаем, что это связано с применением уже известной техники запоминания, когда школьники уже научились группировать слова по смыслу.

Исследование проводилось в точности также, как во время констатирующего эксперимента. Испытуемому давалась четкая инструкция, затем предоставлялся набор из девяти картинок и пяти слов для запоминания. В случае, если инструкция была непонятна, педагогом был показан наглядный пример. Удостоверившись в том, что инструкция понятна каждому испытуемому, начиналась процедура обследования.

Задачей ребенка было выбрать из представленных картинок подходящую к слову по смыслу. Например, к слову «волосы» можно было подобрать картинку с изображением «расчески».

Трудными словами были «дерево» и «работа». Ответы учащихся фиксировались в специальных протоколах, где мы указывали подобранные к картинкам слова, объяснения учащихся при опосредовании, слова, которые были воспроизведены после получасового перерыва и объяснение при воспроизведении.

После проведения всей процедуры карточки со словами и картинками убрали в сторону, а испытуемым предложили настольные игры и упражнения, нацеленные на другой вид деятельности. Через полчаса школьникам предлагалось снова посмотреть на предметные картинки и вспомнить те, слова,

с которыми он их связывал ранее. Результаты ответов заносились в протокол (Приложение 11).

Более точные результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся обеих групп представлены в Приложении 13 (таблица 27, таблица 28).

Ниже, в таблице 13 мы предоставили результаты обеих групп в сравнении. (Показатели, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов).

Таблица 13 – Сравнительные результаты изучения объёма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (%)

Уровень \ Возрастная группа	1 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	40	70	30	70	40	50	10	50
Ниже среднего	60	30	70	30	30	40	60	40
Средний	0	0	0	0	30	10	30	10
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Несмотря на то, что испытуемые не показали высоких результатов, в таблице 13 мы можем наблюдать положительную динамику.

В ходе констатирующего эксперимента 4 учащихся (40%) экспериментальной группы 1 дополнительного класса показали низкие результаты. Испытуемые связали с картинками одно слово, либо не смогли ничего вспомнить вообще. Уровень ниже среднего виден у 6 (60%) учеников.

После эксперимента 3 человека (30%) остались также на низком уровне, а 7 (70%) из них достигли уровня ниже среднего, припомнив два слова. В контрольной группе изменений не произошло, 7 (70%) учащихся находятся на

низком уровне и 3 (30%) на уровне ниже среднего на констатирующем и контрольном этапах, динамики не наблюдается.

В экспериментальной группе 4 класса динамика прослеживается. До формирующего эксперимента низкий уровень был у 4 (40%) школьников, ниже среднего у 3 (30%) и средний уровень у 3 (30%) испытуемых.

В ходе контрольного этапа результаты следующие: низкий уровень снизился до 1 (10%) детей, ниже среднего увеличился до 6 (60%) человек, на среднем уровне остались 3 (30%) обучающихся. В контрольной группе динамики не наблюдается.

На гистограмме 7 (рис. 7) мы иллюстративно показали сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов.

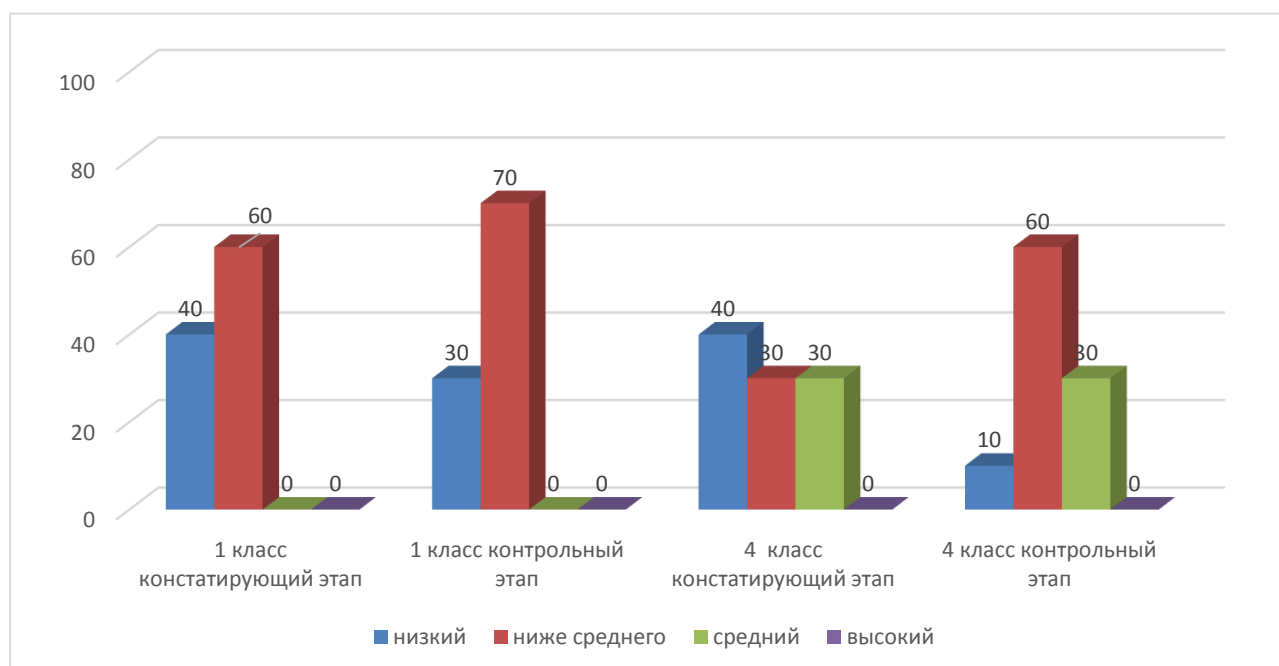


Рисунок 7. Гистограмма 7 – Сравнительные результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы) (%)

На данной гистограмме можно видеть изменения в развитии объёма опосредованной памяти у учащихся в обоих классах. Высокие показатели отсутствуют у 1 класса и у 4. Низкие показатели 1 класса (4 (40%) учащихся) на констатирующем этапе снизились до 30% (3 человека), а уровень ниже среднего показали 70% (7 детей), что говорит об эффективности коррекционной программы и о небольшом увеличении объёма опосредованной памяти.

В 4 классе учащиеся показали результаты выше 1 класса. Низкий уровень в 40% (4 человека) упал до 10% (1 человека), а на уровне ниже среднего оказались 6 (60%) учащихся вместо 3 (30%) испытуемых. Средний уровень остался таким же у 3 (30%) школьников, как в ходе констатирующего этапа.

Так или иначе, наблюдается динамика развития объёма опосредованной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Разработанная нами коррекционная программа будет и дальше способствовать развитию объёма памяти при постоянной ее реализации.

Из чего можно сделать вывод – психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития эффективна. В контрольных группах динамика отсутствует, но отсутствие коррекционной своевременной помощи по развитию объёма памяти может привести к регрессу.

Подробные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306], после формирующего эксперимента предоставлены в Приложении 13 (таблица 31, таблица 32).

Ниже, в таблице 14 мы предоставили результаты обеих экспериментальных групп в сравнении (показатели, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов).

Таблица 14 – Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (%)

Уровень \ Возрастная группа	1 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	90	100	70	100	50	70	20	70
Ниже среднего	10	0	30	0	50	30	80	30
Средний	0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из выше представленной таблицы можно видеть, что у испытуемых всех экспериментальных и контрольных групп наблюдаются очень низкие показатели при точном воспроизведении информации.

Как показало исследование, учащиеся могут связать слово с картинкой и объяснить свой выбор, но при отсроченном припоминании ассоциативная связь теряется. Учащиеся, после получасового перерыва и занятия другой деятельностью, называют, в основном, только то, что изображено на картинке, припомнить слово, связанное с картинкой, им тяжело.

Но, все же, у экспериментальных групп прослеживается небольшая положительная динамика. Так, в экспериментальной группе 1 дополнительного класса низкий уровень 90% (9 человек) снизился до 70% (7 человек), а уровень ниже среднего увеличился с 10% (1 человек) до 30% (3 человека).

В 4 классе низкий уровень снизился с 50% (5 человек) до 20% (2 человека), а уровень ниже среднего увеличился до 80% (8 человек). Можно видеть, что контрольные показатели 4 класса значительно выше результатов 1 дополнительного класса, что говорит о большей способности точного воспроизведения информации при отсроченном припоминании.

Данные результаты мы связываем не только с возрастными, психологическими и физиологическими особенностями учащихся, но и с низким уровнем развития объема их краткосрочной и долгосрочной памяти, а также низким уровнем точности воспроизведения запоминаемой информации.

Учащиеся с задержкой психического развития плохо запоминают учебный материал, так как их воспоминания отрывочны, быстро забывается только что выученный или услышанный материал. Для лучшего запоминания и припоминания школьникам необходимо многократное повторение.

На гистограмме 8 (рис. 8) мы иллюстративно показали сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов.

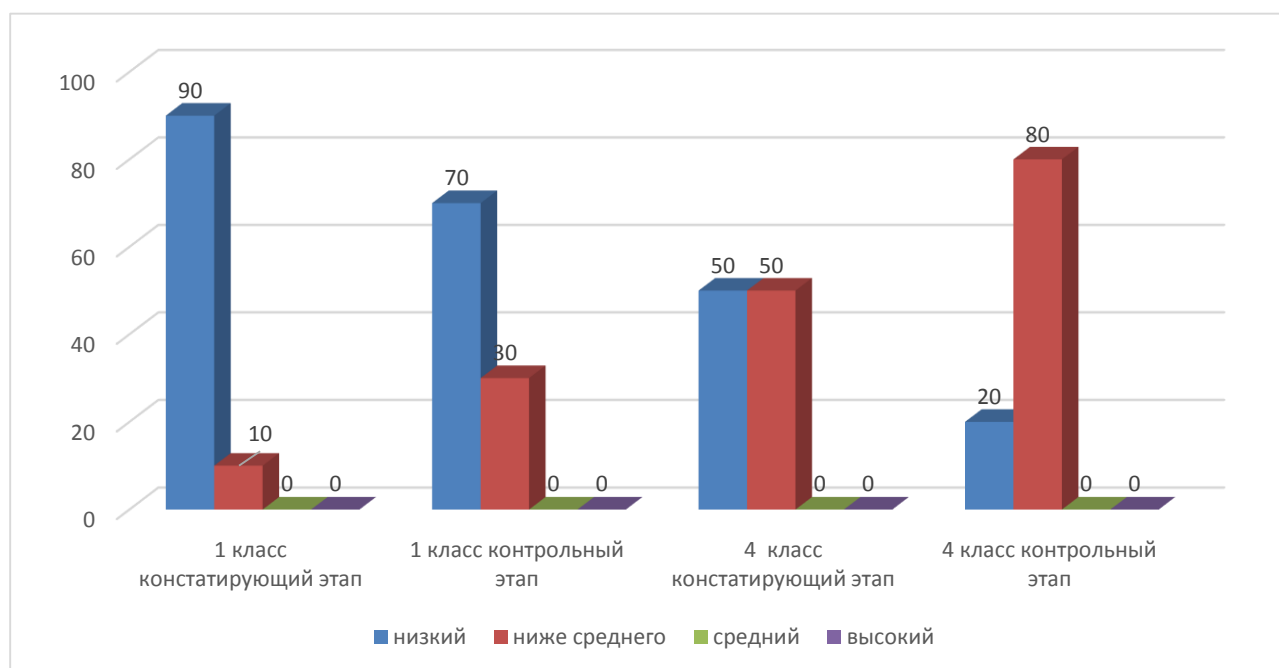


Рисунок 8. Гистограмма 8 – Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы) (%)

Как мы можем видеть из результатов, представленных в гистограмме, в обоих классах показатели низкие. В контрольных группах динамики не прослеживается. Результаты 1 дополнительного класса следующие: до формирующего эксперимента испытуемые показали 90% (9 человек) низкого уровня и 10% (1 человек) уровень ниже среднего.

После формирующего эксперимента низкий уровень изменился до 70% (7 человек), а уровень ниже среднего увеличился до 30% (3 человек). Результаты испытуемых 4 класса: низкий уровень снизился с 50% (5 человек) до 20% (2 человек), уровень ниже среднего увеличился с 50% (5 человек) до 80% (8 человек).

В приложении 14 в таблице 34 представлены сравнительные показатели учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по данным методик «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73], «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] и «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306] до и после формирующего эксперимента. Высокого уровня не наблюдается ни в одном из классов.

Также можно отметить, что уровень 1 дополнительного класса значительно ниже уровня учащихся 4 класса во всех изучаемых аспектах, что говорит о начальном этапе формирования опосредованного запоминания у учащихся 1 дополнительного класса.

Учащимся 4 класса значительно проще оперировать механизмами памяти, так как в силу возраста их память переходит из непосредственной в опосредованную, становится регулируемой и произвольной.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с помощью реализации психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития можно скорректировать и улучшить эффективность, а также уровень опосредованного

запоминания, уровень объема памяти, помочь учащимся точнее воспроизводить запоминаемую информацию.

Выводы по третьей главе:

1. Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития запоминают учебный материал с помощью многократных повторений, что ведет к быстрому забыванию информации и неумению воспользоваться ей в будущем. В связи с этим возникает необходимость психологической коррекции опосредованной памяти в процессе деятельности доступной учащимся.

2. В ходе формирующего этапа мы разработали и реализовали программу по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, целью которой стало увеличение объема памяти, увеличение уровня эффективности опосредованной памяти, путём формирования навыков использования специальных мнемотехник и приема ассоциаций для прочности запоминания.

3. Опираясь на индивидуальные и возрастные особенности учащихся, выявленных на констатирующем этапе исследования, нами были выделены приемы запоминания: прием смысловой группировки, смысловые опорные пункты, прием соотнесение старого с новым, повторение, составление плана, соотнесение цифр и слов, мнемотаблицы.

4. Программа психологической коррекции опосредованной памяти состоит из специально организованных коррекционно-развивающих занятий, основу которых составляет реализация методов: «Вешалки», метод «смысловых единиц, метод рифмы и ритма, метод системы накопления, мнемосхемы, метод «Цицерона».

5. Структура занятия: вступительная часть – разминка (психологическое включение ребенка в деятельность); основная часть занимает

наибольшее время занятия, включает в себя игры и упражнения, направленные на коррекцию и развитие опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; заключительная часть – разрядка. Этап носит эмоционально положительную окраску для закрепления желания заниматься с педагогом. Проводится в виде рефлексии.

6. Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании выявили при помощи методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]. В экспериментальной группе 1 дополнительного класса низкий уровень снизился с 7 (70%) до 5 (50%) человек, средний уровень показали 5 (50%) учащихся вместо 3 (30%). В четвертом классе наблюдается снижение числа испытуемых с низким уровнем понимания смысловой связанности слов при запоминании с 6 (60%) до 3 (30%) человек. Средний уровень показали 7 (70%) учащихся вместо 4 (40%). Высокого уровня не наблюдается.

7. По методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] следующие результаты: в 1 дополнительном классе показатели низкого уровня снизились с 80% (8) учащихся до 60% (6 человек). Средний уровень увеличился на 20%, и составил 40% (4 человека) вместо 20% (2 человек). В 4 классе низкий уровень снизился с 60% (6 человек) до 40% (4 человек), а средний увеличился и составил 60% (6 человек) вместо 40% (4 человека). Высокого уровня не наблюдается ни в одной из экспериментальных групп.

8. Методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306] помогла нам изучить изменения в развитии объема опосредованной памяти. У учащихся 1 дополнительного класса в ходе контрольного эксперимента низкий уровень снизился с 4 (40%) учащихся до 3 (30%), уровень ниже среднего увеличился с 6 (60%) учеников до 7 (70%). В 4 классе низкий уровень снизился до 1 (10%) детей, ниже среднего увеличился до 6 (60%) человек, на среднем уровне остались 3 (30%) обучающихся. В контрольных группах изменений не произошло.

9. Методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306] помогла нам изучить уровень точности воспроизведения предложенных слов для запоминания. В экспериментальной группе 1 дополнительного класса низкий уровень 90% (9 человек) снизился до 70% (7 человек), а уровень ниже среднего увеличился с 10% (1 человек) до 30% (3 человека). В 4 классе низкий уровень снизился с 50% (5 человек) до 20% (2 человека), а уровень ниже среднего увеличился до 80% (8 человек).

10. Реализация психологической программы по коррекции опосредованной памяти оказалась эффективной на этапе формирующего эксперимента, о чем свидетельствует сравнительный анализ исследований, проведенных в ходе контрольного этапа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Большую актуальность исследований представляет изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Современники подробно рассматривают данную проблему в своих работах, однако, практика показывает, что данных разработок недостаточно.

В младшем школьном возрасте психические функции претерпевают изменения, в том числе и память. Постепенно она становится произвольной, опосредованной, превращается в самостоятельную деятельность, целью которой является запомнить. Без определённого уровня сформированности произвольной памяти эффективность учебного процесса значительно снижается, что приводит к неуспеваемости в школе.

Становление и развитие памяти происходит в разном возрасте по-своему. Необходимо учитывать возрастные особенности, личные психологические качества и особенности, развивать память, согласно текущему возрастному периоду. Формирование приемов запоминания лучше всего начинать в младшем школьном возрасте, так как именно в этом возрасте память становится произвольной, регулируемой и опосредованной.

Цель нашего исследования – изучить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также разработать психологическую программу по коррекции опосредованной памяти у исследуемого контингента школьников и выявить ее эффективность.

Исследование опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществлялось в краевом государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Красноярская школа № 7».

В экспериментальном исследовании было задействовано 40 обучающихся коррекционных классов: 20 школьников из 1 дополнительного класса (в

возрасте 8 – 9 лет), 20 школьников из 4 класса (в возрасте 10 – 11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

В процессе констатирующего этапа исследования нами были реализованы следующие психодиагностические методики: методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73], методика «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] и методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306].

Мы предположили, что эффективность коррекции опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития может быть увеличена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию опосредованного запоминания данного контингента школьников.

В ходе формирующего этапа мы разработали и реализовали программу по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На этапе формирующего эксперимента мы разделили первый дополнительный и четвертый классы на четыре группы – десять человек первого класса в количестве десяти детей вошли в экспериментальную группу и десять человек в контрольную группу. Четвертый класс был поделен по такому же принципу. Из сорока испытуемых были отобраны те двадцать учащихся, уровень опосредованного запоминания которых был ниже всего.

Контрольные группы в формирующем эксперименте по коррекции опосредованной памяти не участвовали. После того, как мы провели формирующий эксперимент с экспериментальными группами, мы реализовали заключительный этап нашего исследования – контрольный эксперимент. В нем были задействованы все учащиеся обоих классов.

Результаты проведения методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73] показали, что в 1 дополнительном классе низкий уровень понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися

снизился с 70% (7 человек) до 50% (5 человек). Средний уровень повысился с 30% (3 человек) до 50% (5 человек).

В 4 классе также имеются положительные изменения. До формирующего эксперимента 60% (6 человек) испытуемых показали низкий уровень, после – 30% (3 человека). Средний уровень также сдвинулся с 40% (4 человека) до 70% (7 человек). Высокого уровня не наблюдается ни у одного класса экспериментальных групп.

В контрольных группах динамика отсутствует.

Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22] помогла нам изучить эффективность опосредованного запоминания учащихся. В 1 дополнительном классе экспериментальной группы 8 (80%) учащихся из 10 имели низкий уровень, после формирующего эксперимента показатели снизились до 6 человек (60%). Средний уровень увеличился на 20%, и составил 40% (4 человека) вместо 20% (2 человек).

В 4 классе экспериментальной группы также наблюдается положительная динамика. Низкий уровень снизился с 60% (6 человек) до 40% (4 человек), а средний увеличился и составил 60% (6 человек) вместо 40% (4 человека). Высокого уровня не наблюдается ни в одной из экспериментальных групп.

Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306] помогла нам изучить изменения в развитии объема опосредованной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Низкие показатели 1 класса (4 (40%) учащихся) на констатирующем этапе снизились до 30% (3 человека), а уровень ниже среднего показали 70% (7 детей), что говорит об эффективности коррекционной программы и о небольшом увеличении объема опосредованной памяти.

В 4 классе учащиеся показали результаты выше 1 класса. Низкий уровень в 40% (4 человека) упал до 10% (1 человека), а на уровне ниже среднего оказались 6 (60%) учащихся вместо 3 (30%) испытуемых. Средний уровень

остался таким же у 3 (30%) школьников, как в ходе констатирующего этапа. Высокие результаты отсутствуют в обоих классах.

Изучив уровень точности воспроизведения слов после запоминания по той же методике, мы выявили следующие результаты. В контрольных группах динамики не прослеживается. Результаты 1 дополнительного класса следующие: до формирующего эксперимента испытуемые показали 90% (9 человек) низкого уровня и 10% (1 человек) уровень ниже среднего. После формирующего эксперимента низкий уровень изменился до 70% (7 человек), а уровень ниже среднего увеличился до 30% (3 человек).

Результаты испытуемых 4 класса: низкий уровень снизился с 50% (5 человек) до 20% (2 человек), уровень ниже среднего увеличился с 50% (5 человек) до 80% (8 человек).

Реализация психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего возраста с задержкой психического развития оказалась эффективной на этапе формирующего эксперимента, о чем свидетельствует сравнительный анализ исследований, проведенных в ходе контрольного этапа. Экспериментальным путем мы доказали правильность выдвинутой гипотезы, цель достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айламазьян А.М. Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 – «Психология» – М.: «Смысл», 1999 — 237 с.
2. Алмазова, С.Л. Методы психологической диагностики [Текст]: учеб.пособие/С.Л. Алмазова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 116 с.
3. Амбалова С.А., Дзусова Б.Т. Психология формирования личности школьника: контроль, диагностика и коррекция: монография. – Ульяновск: Зebra, 2020 – 90 с.
4. Андронникова, Е.А. Методы исследования восприятия, внимания и памяти [Текст]: руководство для практических психологов / Е. А. Андронникова, Е.В. Зайка. – Харьков: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2011 – 161 с.
5. Анисимова Н.П., Смирнова А.В. Развитие внимания и памяти младших школьников на уроках // Ярославский педагогический вестник. - 2020 - № 6 (117).
6. Антошечкина, Г.К. Изучение и коррекция слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Г.К. Антошечкина, Н.Ю. Верхотурова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022 – Т. 10 – № 6.
7. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. и др. Введение в психологию: Учебник для университетов / Пер. с англ. под. ред. В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1999.
8. Аткинсон Р.Л. Человеческая память и процесс обучения / Под. ред. Ю.М. Забродина. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
9. Ахутина Т.В, Яблокова Л.В., Полонская Н.Н. Неропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки. Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий // Под ред. Е.Д. Холмской, В.А. Москвина.М. - Оренбург, 2000 – 623 с.

10. Баддли А. Память; под ред. Т.Н. Резниковой. Санкт-Петербург: Питер, 2019 – 560 с.
11. Байзулинова, Г.Х. Мнемотехника в учебной деятельности младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / Г.Х. Байзулинова // Ступень в педагогическую науку. – М., 2017. – С. 32 – 35.
12. Барышникова Е.В. Психология детей младшего школьного возраста [Текст]: учебное пособие / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 174 с., С. 48, С. 167.
13. Батенева Е.В. Дидактическая игра как метод развития произвольной памяти детей младшего школьного возраста // Научно-методический журнал. 2018 – С. 102–109.
14. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. – Клиническая патопсихология. – Московский психолого-социальный институт, 2002. – Издательство НПО «МОДЭК» Оформление, 2002.
15. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: уч. пособие [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. URL: https://pedlib.ru/Books/2/0083/2_0083-25.shtml#book_page_top (дата обращения 10.05.2022 г.)
16. Боднар А.М. Психология памяти: учебное пособие для вузов / А.М. Боднар; под научной редакцией А.П. Касатова. – М.: Изд-во Юрайт, 2022. – 97 с. – (Высшее образование).
17. Борзенкова О.А. Особенности развития внимания в образовательной деятельности младших школьников (теоретический аспект). Ким, 2019 – С. 186.
18. Борякова Н.Ю., Дубровина Т.И., Орлова О.С. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы // Специальное образование: научно-методический журнал. Екатеринбург, 2013. № 2 (30). С. 5–11.

19. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. Т.2 / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1979. – 265 с.
20. Бозиева С. К., Ногерова М.Т. Влияние дидактической игры на развитие памяти детей дошкольного возраста // Научно-методический журнал «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». 2019, С. 26–30.
21. Букреева А.А. Коррекция памяти младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019 С. 121–125.
22. Вейн А.М, Каменецкая Б.И. Память человека. - М.: Наука, 1973. – 376 с.
23. Введение в психологию. Составитель Петровский А.В. – М., Прогресс, 1989.
24. Виды и типы памяти. [Электронный ресурс]: http://studopedia.ru/view_medpsiholog.php?id=59: Загл. с экрана.
25. Власова, Т.А. Дети с временной задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. - М.: Педагогика, 2013. – 251 с.
26. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2013. С. 254.
27. Выготский Л.С. Лекции по психологии. –СПб.: Союз, 1997 –144с.
28. Выготский Л.С. Психология / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.-520 с.
29. Головина Е.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.
30. Гурьянова Н.В. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения // науки.-2020-Т.2,№ 5 (44).
31. Денисова О.П. Психология и педагогика: учебное пособие. М.: Флинта, 2019, 422 с.
32. Дети с временной задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971.

33. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.
34. Детская психология. [Электронный ресурс]/ Л.Ф. Обухова. – Электронные текстовые данные. – Режим доступа: <http://fanread.ru/book/3026469/?page=41>: Загл. с экрана.
35. 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.
36. Дик В.А. Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Выпускная квалификационная работа. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2022г., 128 с.
37. Дубровина, И.В., Данилова, Е.Е., Прихожан А.М. Психология. – 2-е издание. М.: АСАДЕМА. – 2003, 461с.
38. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ.сред. пед. учеб. Заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.
39. Дудникова Е.С., Борисова Т.В., Упражнения по развитию когнитивных способностей младших школьников. Пособие для родителей и педагогов, 2020, С. 45.
40. Житникова, Л.М. Учите детей запоминать [Текст]: книга для учителя /Л.М. Житникова. – М.: Просвещение, 1995. – 95с.
41. Зверева Н.В., Хромоз А.И., Сергиенко А.А. Клинико-психологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (память и внимание). Москва: ООО «Сам полиграфист», 2017. 48 с.
42. Злоказова А.А. Психолого-педагогическая коррекция видов памяти младших школьников с задержкой психического развития. Выпускная квалификационная работа. Челябинск, 2016. 104 с.

43. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У.В. Ульенкова // Вопросы психологии: издаётся с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1983. – №4 июль-август 1983. – 70 с.
44. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников / З.М. Истомина // Психология памяти / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. Москва: ЧеРо, 2020. С. 653 – 657.
45. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология (Психология развития): учебник / Л.Ц. Кагермазова. - м.: гардарики, 2008. – 159 с.
46. Казакова Ю.А., Кочеткова Т.Н. Диагностика памяти младших школьников // Science. – 2019 – №11 – 2.
47. Канторова Е.В. Влияние возрастных особенностей памяти на трудности обучения младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2018 № 1–2. С. 61–62.
48. Козаренко, В.А. Учебник мнемотехники / В.А. Козаренко. – Москва Сфера: 2015. – 345 с.
49. 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.
50. Корсаков И.А., Корсакова Н.К. Наедине с памятью.1984. – 9 с.
51. 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. — URL: <https://moluch.ru/archive/358/80096/> (дата обращения: 17.04.2022).
52. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019. 291 с.
53. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов / В.А. Лапшин, Б.Н. Пузанов // – М., 1991.

54. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 340 с.
55. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие – М.: Издательство Московского университета, 1985. –148 с.
56. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика <https://klex.ru/al2> (дата обращения 10.05.2022г.).
57. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е., Леонтьев А.Н.: деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2019 – 431 с.
58. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001 г. – 551 с.
59. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Мысль, 1965. – 468 с.
60. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. – М.: Государственно-педагогическое издательство, 1931г. – 277 с.
61. Лубовский В.И., Переслени Л.И. Дети с задержкой психического развития. М., 2014. С. 259.
62. Лурия, А.Р. Внимание и память. Материалы к курсу лекций по общей психологии. МГУ 1975 г.
63. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2012. – 319 с.
64. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. – Издательство «Эйдос», Москва, 1994 г. ЛР № 050013 от 18 июля 1991 г.
65. Люшер М. Цветовой тест Люшера —М.: Эксмо-пресс,2002. – 33 с.
66. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2004. - 583 с. (Серия «Учебник нового века») С. 257, С. 258, С. 259, С. 260, С. 261.
67. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – 592 с.

68. Матюгин И.Ю., Рыбникова И.К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. М.: «Эйдос», 1996 г. – 38 с.
69. Мамайчук И.И. Помощь психолога ребенку с ЗПР. Научно-практическое руководство – СПб.: Речь, 2004.
70. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006 – 400 с.
71. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Москва: Линка-Пресс, 1998. 176 с.
72. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. 632 с.
73. Микерова Г.Г., Сонько А.Н. Проблема развития памяти младших школьников в процессе обучения // Kant. – 2018 – № 2 (27).
74. Мильчин А.Э. Методика редактирования текста. Учеб. Пособие для студ. Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: Логос, 2005. – 524 с.
75. Немов, Р.С. Общая психология в 3-х томах. Том 2. В 4-х книгах. Книга 2. Внимание и память. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2017. – 104 с.
76. Немов, Р.С. Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 2. Внимание и память: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Р.С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 261 с.
77. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. Кн.3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2014. – 632 с.
78. Немов Р.С. Психология. Кн.1, 5-е издание, М. 2004. С. 233, с. 234, с. 235, с. 237.
79. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

80. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб. метод. комплекс. 3-е изд. Москва: ФЛИНТА, 2014. 376 с.; с. 85–87.
81. Никитина Т.Б. Самоучитель по развитию памяти. Москва. 2002. – 304 с.
82. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник для среднего профессионального образования. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 460 с.
83. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой - М.: Школа-Пресс, 2009. С. 128.
84. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002 г. – 510 с.
85. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
86. Память и уход за ней / В.В. Аткинсон. – Издательство «КЕЛВОРИ», 1996.
87. Першина Л.А. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2020. – 256 с.
88. Познавательные процессы и способности в обучении /Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 61–77.
89. Полтавская Е.А. Моделирование процессов развития произвольной памяти у детей младшего школьного возраста в процессе дидактической игры // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S1. – С. 61 – 65.
90. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
91. Психология памяти. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.– М.:ЧеРо, 2009г. с. 96.

92. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для П863 студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с., С.152.

93. Ракишева А.С., Самсонова Ж.И., Коломыцева И.В., Камалиев Д.М. Оценка состояния и развитие памяти школьника // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2019 – № 4-1. – С. 92-95.

94. Рогов Е.И. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / Е.И. Рогов. – М.: Речь, 2014. – 480 с.

95. Розов А.И. Память. – М., 1970.

96. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2019. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

97. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

98. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 720 с., С. 335.

99. Рубинштейн С.Л. Экспериментальные методики патопсихологии. – СПб., 1998.

100. Рыжкова, Ю.П. Развитие слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития: диссертация на соискание академической степени магистра / Ю. П. Рыжкова, науч. рук. Л. К. Бусловская. – Белгород, 2017. – 99 с.

101. Сабанокков А.А., Канкулов А.М., Кешева К.К. Развитие памяти // Моя профессиональная карьера. 2021 – Т. 1, № 22 – С. 179–184.

102. Сарабьян Э. Научитесь говорить так, чтобы вас услышали. 245 простых упражнений по системе Станиславского. – Издательство АСТ, 2012. – 101 с.

103. Семаго Н.Я., Семаго М.М. СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

104. Сорокоумова Е.А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2020. 216 с.

105. Специальная психология: учебник для вузов / Л.М. Шипицына [и др.]; под редакцией Л.М. Шипицыной. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 287 с.

106. Хилько, М.Е. Возрастная психология: учебное пособие для вузов // М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 201 с.

107. Черемошкина, Л.В. Как развивать внимание и память ребенка / Л.В. Черемошкина. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 277 с.

108. Черемошкина Л.В. Психология памяти: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 368 с.

109. Черемошкина Л.В. Развитие памяти у детей. Москва: Академия, 2018, 96 с.

110. Швалева Г.А., Развитие памяти детей младшего школьного возраста. Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, ФГБОУ «УГПУ», 2020 г., С. 86.

111. Шкляр Н.В., Усова Г.А. Преобладающий тип памяти у учащихся младших классов // Постулат. 2019 № 3 – с. 77–84.

112. Электронный ресурс: <https://infourok.ru/diagnostika-pamyati-mladshih-shkolnikov-2401920.html> (дата обращения 10.05.2022г.)

113. Электронный ресурс: Развитие памяти младших школьников. <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=28513> (дата обращения 10.05.2022г.)

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 15 – Список испытуемых первой группы, принимавшей участие в исследовании – 1 дополнительный класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Богдан К.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
2.	Виктор П.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
3.	Иван Д.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
4.	Милена И.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
5.	Арзиф Ж.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
6.	Ксения Т.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
7.	Екатерина Ж.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
8.	Оксана П.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
9.	Лидия М.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
10.	Жанна У.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
11	Наталья Р.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
12	Вера Б.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
13	Денис Г.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
14	Заир А.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
15	Венера И.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
16	Константин Р.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
17	Амелия О.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
17	Роман С.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
19	Игорь Ф.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
20	Виктория Т.	1 «В» доп.	8 лет	ЗПР

Таблица 16 – Список второй группы испытуемых, принимавших участие в исследовании – 4 класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Даниил О.	4 «А»	11 лет	ЗПР
2.	Анастасия И.	4 «А»	11 лет	ЗПР
3.	Ольга Р.	4 «А»	11 лет	ЗПР
4.	Дима П.	4 «А»	11 лет	ЗПР
5.	Вероника У.	4 «А»	11 лет	ЗПР
6.	Мария З.	4 «А»	11 лет	ЗПР
7.	Кирилл А.	4 «А»	11 лет	ЗПР
8.	Владислав С.	4 «А»	11 лет	ЗПР
9.	Мария К.	4 «А»	10 лет	ЗПР
10.	Замира Л.	4 «А»	11 лет	ЗПР
11	София А.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
12	Константин И.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
13	Вячеслав Д.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
14	Рустем Ф.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
15	Милана В.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
16	Станислав Л.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
17	Арина С.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
17	Кристина Л.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
19	Владимир Ц.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
20	Софья Р.	4 «Б»	11 лет	ЗПР

Анкета для учителя

Уважаемый учитель! Просим ответить на представленные вопросы анкеты. Ваши ответы помогут наиболее глубоко изучить проблему развития слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития и наметить пути её коррекции и развития.

Мы гарантируем конфиденциальность Ваших мнений и оценок. Все данные будут представлены только в обобщенном виде.

Имя ребенка _____ Диагноз _____

Возраст _____ Класс _____

1. Какие из перечисленных трудностей, по Вашему мнению, в большей мере опосредуют низкую успеваемость школьника?
 - а) нарушения произвольной регуляции деятельности: неумение ставить цели, планировать, реализовывать план, оценивать результаты, исправлять ошибки и корректировать деятельность;
 - б) нарушения личностной сферы: эгоцентричность, неумение общаться, повышенная тревожность, неумение строить совместную деятельность, неадекватная самооценка;
 - в) недостаточный уровень развития речевых навыков: бедный активный и пассивный словарь, отставание в становлении речи;
 - г) трудности в мнемической деятельности: недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении, слабое умение использовать рациональные приёмы запоминания;
 - д) трудности в освоении навыков чтения и письма.

2. Какое влияние, по Вашему мнению, оказывают трудности в мнемической деятельности на успеваемость ребенка в школе?
 - а) оказывают значительное влияние;
 - б) оказывают незначительное влияние;
 - в) не оказывают влияния.

3. Какой вид памяти, по Вашему мнению, преобладает у школьника?
 - а) зрительная;
 - б) слуховая;
 - в) кинестетическая.

4. Практикует ли школьник, по Вашему мнению, рациональные способы для запоминания информации?
- а) практикует;
 - б) не практикует;
 - в) иногда, просит помощи у взрослого.
5. На каком уровне, по Вашему мнению, находится объём опосредованного запоминания информации школьником?
- а) низкий
 - б) средний
 - в) высокий
6. Понимает ли ребенок прочитанный текст по смыслу?
- а) понимает
 - б) нуждается в помощи взрослого
 - в) не понимает
7. С чем связаны трудности установления ассоциативных цепочек у ребенка?
- а) низкий уровень опосредованного запоминания
 - б) преобладание механического запоминания
 - в) иное _____
8. Считаете ли Вы эффективным использование рациональных средств для запоминания?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
9. Важно ли учить ребенка использовать вспомогательные средства для запоминания?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
10. Укажите как, по Вашему мнению, школьник осуществляет запоминание слухоречевого материала:
- а) целенаправленно
 - б) хаотично
 - в) избирательно
11. Способен ли школьник, по Вашему мнению, использовать приёмы опосредованного запоминания?
- а) да
 - б) испытывает трудности
 - в) нет

12. Как Вы думаете, стоит ли осуществлять целенаправленное развитие опосредованной памяти?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

13. Используете ли Вы дополнительные упражнения по развитию опосредованной памяти у школьника?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

14. Какие трудности, по Вашему мнению, могут возникнуть у учителей в процессе создания методической копилки по развитию опосредованной памяти?

- а) низкая вариативность заданий
- б) высокие затраты времени
- в) учёт разнообразия индивидуальных особенностей школьников
- г) иное _____

15. Какие трудности, по Вашему мнению, могут возникнуть у учащихся во время выполнения заданий на развитие опосредованной памяти?

- а) быстрая утомляемость
- б) снижение работоспособности
- в) низкая заинтересованность
- г) иное _____

16. Каким образом в вашей школе реализуются мероприятия по коррекции опосредованной памяти?

- а) не реализуются;
- б) реализуются в свободное от учебы время;
- в) на уроке;
- г) на дополнительных коррекционно-развивающих занятиях.

Спасибо за участие в анкетировании!

Схема беседы с ребёнком

Приветствие: Здравствуй (имя), меня зовут Виктория Владимировна.

Вопросы:

- Как я могу к тебе обращаться?
- Назови свой возраст?
- Назови членов своей семьи. У вас дома есть питомцы? Как их зовут?
- Ты ходишь в школу с удовольствием? Если нет, то почему?
- Есть ли у тебя любимые предметы в школе, а какие не нравятся больше всего?
- Как зовут твоих школьных друзей?
- Посещаешь ли ты кружки, секции или дополнительные занятия?
- Ты больше любишь настольные игры или подвижные? Какие из них твои самые любимые?
- Предлагаю поиграть со мной и заодно проверить твою память! Ты готов (а)?

Протокол обследования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]

Ф.И. _____ Дата _____

Класс _____

Парные ассоциации 1 гр. противоположные понятия	Ответ
1. Зима - Лето	
2. Юг- Север	
3. Любовь-Ненависть	
4. Кот-Собака	
5. Холод-Жара	
6. Свет-Тьма	
7. Война-Мир	
8. Небо-Земля	
9. Восход-Заход	
10. День-Ночь	
Итого	

Парные ассоциации 2 гр. понятия различной величины	Ответ
1. Холм-Гора	
2. Страх-Ужас	
3. Озеро-Море	

4.Ведро-Ванна	
5.Тетрадь-Альбом	
6.Телефон-Компьютер	
7.Подушка-Одеяло	
8.Лист-Дерево	
9.Квартира-Семья	
10.Вода-Дождь	
Итого	

Парные ассоциации 3 гр. вместилище и вмещающее	
1.Графин - Вода	
2.Шкаф - Одежда	
3.Кастрюля - Суп	
4.Холодильник- Продукты	
5.Квартира-Мебель	
6.Банка-Огурцы	
7.Ящик-Фрукты	
8.Горшок-Цветок	
9.Корзина-Грибы	
10.Печь-Дрова	
Итого	

Парные ассоциации 4 гр. причина и следствие	
1. Укол-Боль	
2. Работа-Деньги	
3. Школа-Знания	
4. Болезнь-Лечение	
5. Дневник-Оценка	
6. Яйцо-Цыпленок	
7. Корова-Молова	
8. Кровать-Сон	
9. Голод-Магазин	
10. Тесто-Торт	
Итого	

Парные ассоциации 5 гр. часть и целое	
1. Слово-Фраза	
2. Зерно-Колос	
3. Лепесток-Цветок	
4. Ткань-Одежда	
5. Ягода-Варенье	
6. Дерево-Лес	
7. Буква-Алфавит	
8. Перо-Подушка	
9. Рожь-Хлеб	
10. Ноты-Мелодия	
Итого	

Парные ассоциации 6 гр. орудие и объект труда	
1. Лопата -Земля	
2. Топор -Дерево	
3.Камень-Огонь	
4.Иголка-Нитка	
5.Молоток-Гвоздь	
6.Глина-Кувшин	
7.Копье-Рыба	
8.Трактор-Поле	
9.Кирпич-Дом	
10.Ружье-Добыча	
Итого	

Парные ассоциации 7 гр. абстрактные и конкретные понятия	
1. Искусство-Картина	
2. История-Музей	
3.Безопасность-Дом	
4.Грация-Театр	
5.Вера-Икона	
6.Здоровье-Спорт	
7.Спокойствие-Небо	
8.Бесконечность- Космос	
9.Зима-Шуба	

10.Страх-Тюрьма	
Итого	

Парные ассоциации 8 гр. пары слов, образующие суждение	
1. Орел — Птица	
2. Пчела-Насекомое	
3.Яблоко-Фрукт	
4.Кольцо-Украшение	
5.Картошка-Овощь	
6.Тигр-Животное	
7.Телефон-Связь	
8.Клубника-Ягода	
9.Теннис-Спорт	
10.Кружка-Посуда	
Итого	

Парные ассоциации 9 гр. привычные словосочетания	
1. Точка — Тире	
2. Учение-Свет	
3.Старость-Не радость	
4. Жар-Птица	
5. Кафе-Ресторан	
6. Премьер-Министр	
7. Рыба -Пила	

8. Москва-Река	
9. Генерал-Майор	
10. Купля-продажа	
Итого	

Парные ассоциации 10 гр. трудно сочетаемые слова	
1. Курица — Портсигар	
2. Марш-Бросок	
3. Горе-Охотник	
4. Солдат- Новобранец	
5. Диван-Кровать	
6. Грамм-Молекула	
7. Кафе-Мороженное	
8. Царь-Пушка	
9. Дизель-Молот	
10. Ковер-Самолет	
Итого	

Какие слова было труднее запоминать? Почему?

Контакт _____

Интерес _____

Нормативные данные оценки уровня опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [14, с. 73]

Уровень развития	Группа	Опосредованная память
Высокий уровень		8-10 слов
Средний уровень		4-6 слов
Низкий уровень		0-3 слова

Таблица 17 – Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до эксперимента (1 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0-4 балла (низкий уровень)
1	Богдан К.			+
2	Виктор П.			+
3	Иван Д.			+
4	Милена И.		+	
5	Арзиф Ж.			+
6	Ксения Т.		+	
7	Екатерина Ж.			+
8	Оксана П.			+
9	Лидия М.		+	
10	Жанна У.			+
11	Наталья Р.			+
12	Вера Б.			+
13	Денис Г.			+
14	Заир А.			+
15	Венера И.		+	
16	Константин Р.			+
17	Амелия О.			+
18	Роман С.			+
19	Игорь Ф.			+
20	Виктория Т.		+	
Итого человек:	20	0	5	15

Таблица 18 – Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Даниил О.			+
2	Анастасия И.		+	
3	Ольга Р.			+
4	Дима П.		+	
5	Вероника У.			+
6	Мария З.			+
7	Кирилл А.			+
8	Владислав С.			+
9	Мария К.		+	
10	Замира Л.		+	
11	София А.			+
12	Константин И.			+
13	Вячеслав Д.		+	
14	Рустем Ф.			+
15	Милана В.		+	
16	Станислав Л.			+
17	Арина С.			+
18	Кристина Л.			+
19	Владимир Ц.		+	
20	Софья Р.		+	
Итого человек:	20	0	8	12

Таблица 19 – Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) после эксперимента (1 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Богдан К.		+	
2	Виктор П.		+	
3	Иван Д.			+
4	Милена И.		+	
5	Арзиф Ж.			+
6	Ксения Т.		+	
7	Екатерина Ж.			+
8	Оксана П.			+
9	Лидия М.		+	
10	Жанна У.			+
11	Наталья Р.			+
12	Вера Б.			+
13	Денис Г.			+
14	Заир А.			+
15	Венера И.		+	
16	Константин Р.			+
17	Амелия О.			+
18	Роман С.			+
19	Игорь Ф.			+
20	Виктория Т.		+	
Итого человек:	20	0	7	13

Таблица 20 – Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) после эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Даниил О.		+	
2	Анастасия И.		+	
3	Ольга Р.		+	
4	Дима П.		+	
5	Вероника У.			+
6	Мария З.		+	
7	Кирилл А.			+
8	Владислав С.			+
9	Мария К.		+	
10	Замира Л.		+	
11	София А.			+
12	Константин И.			+
13	Вячеслав Д.		+	
14	Рустем Ф.			+
15	Милана В.		+	
16	Станислав Л.			+
17	Арина С.			+
18	Кристина Л.			+
19	Владимир Ц.		+	
20	Софья Р.		+	
Итого человек:	20	0	11	9

**Протокол обследования опосредованной памяти младшего
школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003)
[64, с. 22]**

Ф.И. _____ Дата _____ Класс _____

Предъявляемые слова и словосочетания	Ответ испытуемого
1. Веселый праздник	
2. Болезнь	
3. Строгая учительница	
4. Счастье	
5. Тёплый ветер	
6. Обман	
7. Вкусный ужин	
8. Дружба	
9. Тяжёлая работа	
10. Смелый поступок	
11. Страх	
12. Весёлая компания	
Итого	

Какие слова было труднее запоминать?

Контакт _____

Интерес _____

**Нормативные данные уровня развития опосредованной памяти учащихся
младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы»
А.Р. Лурия (2003) [64, с. 22]**

Уровень развития опосредованной памяти	Баллы
Высокий уровень	10-12 баллов
Средний уровень	5- 9 баллов
Низкий уровень	0-4 балла

Таблица 21 – Результаты изучения эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) до эксперимента (1 дополнительный класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Богдан К.			+
2	Виктор П.			+
3	Иван Д.		+	
4	Милена И.			+
5	Арзиф Ж.			+
6	Ксения Т.			+
7	Екатерина Ж.			+
8	Оксана П.		+	
9	Лидия М.			+
10	Жанна У.			+
11	Наталья Р.			+
12	Вера Б.			+
13	Денис Г.			+
14	Заир А.		+	
15	Венера И.			+
16	Константин Р.			+
17	Амелия О.		+	
18	Роман С.			+
19	Игорь Ф.		+	
20	Виктория Т.		+	
Итого человек:	20	0	6	14

Таблица 22 – Результаты изучения эффективности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) до эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Даниил О.			+
2	Анастасия И.			+
3	Ольга Р.			+
4	Дима П.			+
5	Вероника У.			+
6	Мария З.		+	
7	Кирилл А.			+
8	Владислав С.		+	
9	Мария К.		+	
10	Замира Л.		+	
11	София А.			+
12	Константин И.		+	
13	Вячеслав Д.			+
14	Рустем Ф.		+	
15	Милана В.		+	
16	Станислав Л.			+
17	Арина С.			+
18	Кристина Л.		+	
19	Владимир Ц.			+
20	Софья Р.			+
Итого человек:	20	0	8	12

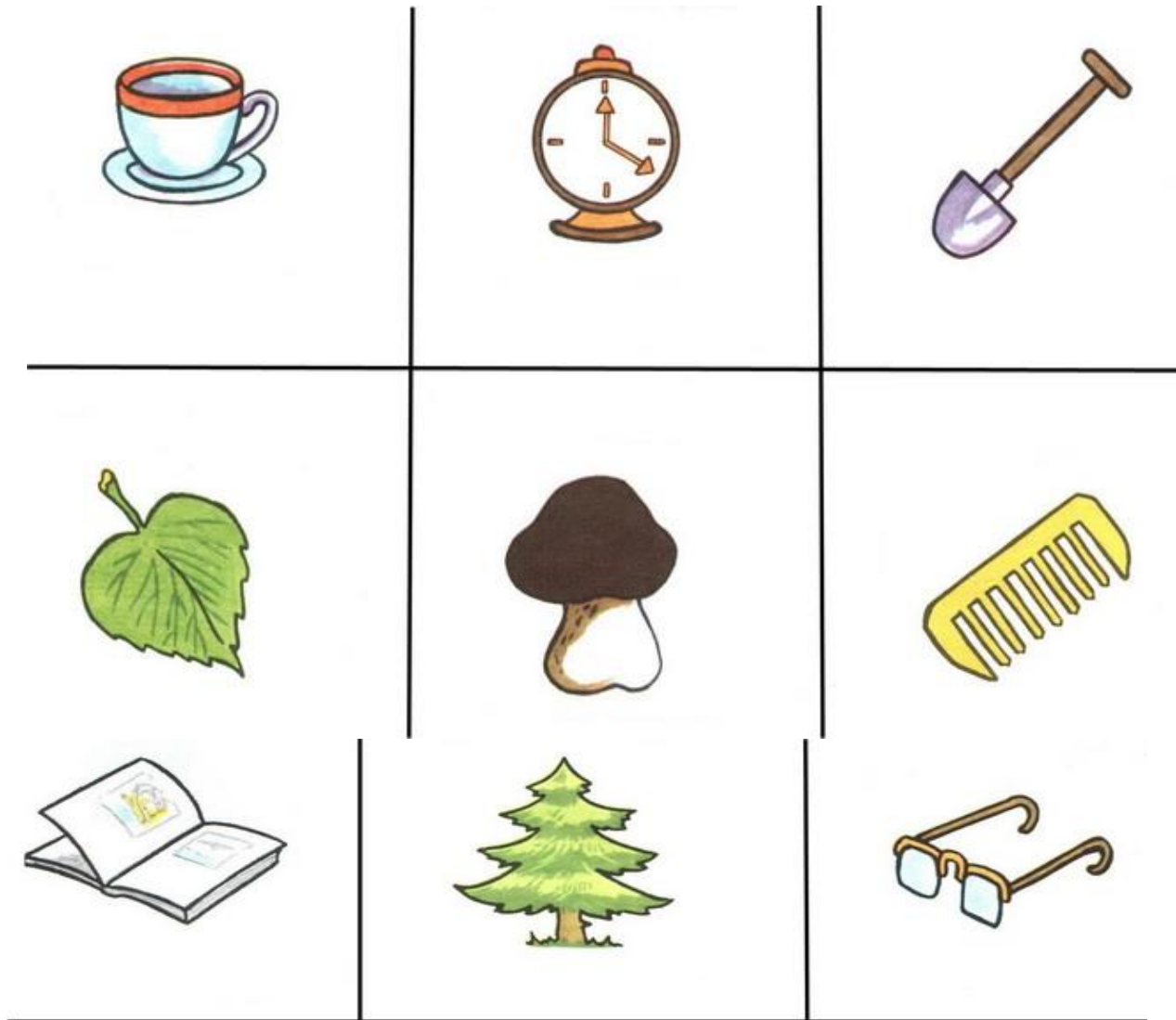
Таблица 23 – Результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) после эксперимента (1 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Богдан К.			+
2	Виктор П.			+
3	Иван Д.		+	
4	Милена И.		+	
5	Арзиф Ж.		+	
6	Ксения Т.			+
7	Екатерина Ж.			+
8	Оксана П.		+	
9	Лидия М.			+
10	Жанна У.			+
11	Наталья Р.			+
12	Вера Б.			+
13	Денис Г.			+
14	Заир А.		+	
15	Венера И.			+
16	Константин Р.			+
17	Амелия О.		+	
18	Роман С.			+
19	Игорь Ф.		+	
20	Виктория Т.		+	
Итого человек:	20	0	8	12

Таблица 24 – Результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) после эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	10-12 баллов (высокий уровень)	5-9 баллов (средний уровень)	0–4 балла (низкий уровень)
1	Даниил О.			+
2	Анастасия И.			+
3	Ольга Р.		+	
4	Дима П.		+	
5	Вероника У.			+
6	Мария З.		+	
7	Кирилл А.			+
8	Владислав С.		+	
9	Мария К.		+	
10	Замира Л.		+	
11	София А.			+
12	Константин И.		+	
13	Вячеслав Д.			+
14	Рустем Ф.		+	
15	Милана В.		+	
16	Станислав Л.			+
17	Арина С.			+
18	Кристина Л.		+	
19	Владимир Ц.			+
20	Софья Р.			+
Итого человек:	20	0	10	10

Иллюстративный материал к методике «Опосредованное запоминание»
А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306]



ДЕРЕВО

ЧАЙ

РАБОТА

ВРЕМЯ

ВОЛОСЫ

**Протокол обследования опосредованной памяти младшего школьника
с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)
[58, с. 306]**

Ф.И. _____ Дата _____ Класс _____

Трудно было запоминать слова, почему? _____

<u>%</u>	<u>Картинки</u>	<u>Подобранные к картинкам слова для запоминания</u>	<u>Объяснение при опосредовании</u>	<u>Воспроизведение</u>	<u>Объяснение при воспроизведении</u>
<u>1</u>	Чашка				
<u>2</u>	Будильник				
<u>3</u>	Лопата				
<u>4</u>	Лист				
<u>5</u>	Гриб				
<u>6</u>	Расческа				
<u>7</u>	Книга				
<u>8</u>	Елка				
<u>9</u>	Очки				
<u>10</u>	Итого:				

Слова для запоминания: дерево, время, чай, волосы, работа.

Контакт _____

Интерес _____

Нормативные данные уровня развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [58, с. 306]

Уровень развития опосредованной памяти	Баллы
Высокий уровень	4-5 баллов
Средний уровень	3 балла
Низкий уровень	2 балла
Ниже среднего	1 балл

Таблица 25 – Результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до эксперимента (1 дополнительный класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий уровень)
1	Богдан К.				+
2	Виктор П.			+	
3	Иван Д.			+	
4	Милена И.			+	
5	Арзиф Ж.			+	
6	Ксения Т.				+
7	Екатерина Ж.				+
8	Оксана П.				+
9	Лидия М.				+
10	Жанна У.			+	
11	Наталья Р.				+
12	Вера Б.			+	
13	Денис Г.				+
14	Заир А.			+	
15	Венера И.			+	
16	Константин Р.				+
17	Амелия О.				+
18	Роман С.				+
19	Игорь Ф.				+
20	Виктория Т.				+
Итого человек:	20	0	0	8	12

Таблица 26 – Результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий)
1	Даниил О.				+
2	Анастасия И.			+	
3	Ольга Р.		+		
4	Дима П.			+	
5	Вероника У.		+		
6	Мария З.		+		
7	Кирилл А.				+
8	Владислав С.			+	
9	Мария К.				+
10	Замира Л.				+
11	София А.				+
12	Константин И.				+
13	Вячеслав Д.				+
14	Рустем Ф.				+
15	Милана В.		+		
16	Станислав Л.				+
17	Арина С.			+	
18	Кристина Л.			+	
19	Владимир Ц.			+	
20	Софья Р.			+	
Итого человек:	20	0	4	7	9

Таблица 27 – Результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) после эксперимента (1 дополнительный класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий уровень)
1	Богдан К.				+
2	Виктор П.			+	
3	Иван Д.			+	
4	Милена И.			+	
5	Арзиф Ж.			+	
6	Ксения Т.				+
7	Екатерина Ж.				+
8	Оксана П.			+	
9	Лидия М.			+	
10	Жанна У.			+	
11	Наталья Р.				+
12	Вера Б.				
13	Денис Г.				+
14	Заир А.			+	+
15	Венера И.			+	
16	Константин Р.			+	
17	Амелия О.				+
18	Роман С.				+
19	Игорь Ф.				+
20	Виктория Т.				+
Итого человек:	20	0	0	10	10

Таблица 28 – Результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание» А. Н. Леонтьева (2001) после эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий)
1	Даниил О.			+	
2	Анастасия И.			+	
3	Ольга Р.		+		
4	Дима П.			+	
5	Вероника У.		+		
6	Мария З.		+		
7	Кирилл А.			+	
8	Владислав С.			+	
9	Мария К.			+	
10	Замира Л.				+
11	София А.				+
12	Константин И.				+
13	Вячеслав Д.				+
14	Рустем Ф.				+
15	Милана В.		+		
16	Станислав Л.				+
17	Арина С.			+	
18	Кристина Л.			+	
19	Владимир Ц.			+	
20	Софья Р.			+	
Итого человек:	20	0	4	10	6

**Таблица 29 – Результаты изучения точности воспроизведения
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного
возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание»**

А.Н. Леонтьева (2001) до ксперимента (1 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий уровень)
1	Богдан К.				+
2	Виктор П.				+
3	Иван Д.			+	
4	Милена И.				+
5	Арзиф Ж.				+
6	Ксения Т.				+
7	Екатерина Ж.				+
8	Оксана П.				+
9	Лидия М.				+
10	Жанна У.				+
11	Наталья Р.				+
12	Вера Б.				+
13	Денис Г.				+
14	Заир А.				+
15	Венера И.				+
16	Константин Р.				+
17	Амелия О.				+
18	Роман С.				+
19	Игорь Ф.				+
20	Виктория Т.				+
Итого человек	20	0	0	1	19

**Таблица 30 – Результаты изучения точности воспроизведения
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного
возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание»**

А.Н. Леонтьева (2001) до эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий)
1	Даниил О.				+
2	Анастасия И.			+	
3	Ольга Р.			+	
4	Дима П.			+	
5	Вероника У.				+
6	Мария З.				+
7	Кирилл А.			+	
8	Владислав С.			+	
9	Мария К.				+
10	Замира Л.				+
11	София А.				+
12	Константин И.				+
13	Вячеслав Д.				+
14	Рустем Ф.				+
15	Милана В.				+
16	Станислав Л.				+
17	Арина С.			+	
18	Кристина Л.			+	
19	Владимир Ц.			+	
20	Софья Р.				+
Итого человек:	20	0	0	8	12

**Таблица 31 – Результаты изучения точности воспроизведения
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного
возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание»**

А.Н. Леонтьева (2001) после эксперимента (1 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий уровень)
1	Богдан К.				+
2	Виктор П.				+
3	Иван Д.			+	
4	Милена И.			+	
5	Арзиф Ж.			+	
6	Ксения Т.				+
7	Екатерина Ж.				+
8	Оксана П.				+
9	Лидия М.				+
10	Жанна У.				+
11	Наталья Р.				+
12	Вера Б.				+
13	Денис Г.				+
14	Заир А.				+
15	Венера И.				+
16	Константин Р.				+
17	Амелия О.				+
18	Роман С.				+
19	Игорь Ф.				+
20	Виктория Т.				+
Итого человек:	20	0	0	3	17

**Таблица 32 – Результаты изучения точности воспроизведения
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного
возраста с ЗПР по методике «Опосредованное запоминание»**

А.Н. Леонтьева (2001) после эксперимента (4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	4 балла (высокий уровень)	3 балла (средний уровень)	2 балла (ниже среднего)	1 балл (низкий)
1	Даниил О.			+	
2	Анастасия И.			+	
3	Ольга Р.			+	
4	Дима П.			+	
5	Вероника У.			+	
6	Мария З.				+
7	Кирилл А.				+
8	Владислав С.			+	
9	Мария К.			+	
10	Замира Л.			+	
11	София А.				+
12	Константин И.				+
13	Вячеслав Д.				+
14	Рустем Ф.				+
15	Милана В.				+
16	Станислав Л.				+
17	Арина С.			+	
18	Кристина Л.			+	
19	Владимир Ц.			+	
20	Софья Р.				+
Итого человек:	20	0	0	11	9

