

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

Бакай Мария Анатольевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление: 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, доцент Е.А. Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26 г. Е.А. Черенева
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. мед. наук, доцент В.Ю. Потылицина
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26 г. В.Ю. Потылицина
(дата, подпись)

Обучающийся М.А. Бакай
(фамилия, инициалы)

30.05.26 г. М.А. Бакай
(дата, подпись)

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1 Определение понятия память, процессы памяти и виды памяти	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	15
1.3 Характеристика памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в современных исследованиях.....	24
Выводы по первой главе.....	31
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	32
2.1 Организация, методы и методики исследования.....	32
2.2 Результаты констатирующего эксперимента.....	38
Выводы по второй главе.....	51
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	53
3.1 Теоретические основы формирующего этапа эксперимента	53
3.2 Программа психологической коррекции памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	60
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	77
Выводы по третьей главе.....	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	97
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	106

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется устойчивым интересом психолого-педагогической науки к особенностям мнемической сферы у младших школьников с задержкой психического развития. Значимость данной проблематики обусловлена следующим: состояние памяти непосредственно связано с успешностью освоения учебного содержания и характером последующей социальной адаптации.

Существенный вклад в разработку представлений о памяти внесли отечественные исследователи А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, П.П. Блонский; среди зарубежных авторов к данной тематике обращались Г. Эббингауз, З. Фрейд, П. Жане и др. Отдельное направление составили труды, посвященные младшему школьному возрасту, в рамках которого особенно интенсивно формируются и перестраиваются познавательные процессы. Указанные вопросы рассматривались, в частности, в работах А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко.

В школьный период ребенку предъявляется значительный объем интеллектуальных задач, требующих достаточного уровня развития познавательной сферы, включая запоминание, сохранение и воспроизведение материала. На данном этапе дефициты мнемической деятельности проявляются наиболее отчетливо, поскольку начинают прямо отражаться на результатах обучения.

В современной образовательной практике увеличивается число детей, у которых выявляется задержка психического развития; такое положение связано как с совершенствованием диагностических процедур, так и с воздействием социально-экономических факторов. Углубленное изучение памяти у данной категории обучающихся приобретает прикладное значение, поскольку необходимо для обоснования специальных условий обучения и коррекционного сопровождения.

Особенно у младших школьников с задержкой психического развития нарушения памяти осложняют усвоение программного материала, снижая учебную результативность и отрицательно влияя на эмоционально-личностную сферу. При выраженных трудностях запоминания нередко формируются неуверенность в себе, склонность к замкнутости, переживание собственной неуспешности. Выявление механизмов таких нарушений создает основу для построения более точных и действенных образовательных и коррекционных подходов.

Рассмотрение специфики функционирования памяти у детей данной группы показывает необходимость адаптированных учебных программ и особых способов педагогического воздействия. Помимо затруднений в учебной деятельности, мнемические нарушения осложняют и межличностное взаимодействие. По отмеченной причине изучение памяти младших школьников с задержкой психического развития необходимо не только для повышения качества обучения, но и для создания благоприятной среды, поддерживающей психологическое благополучие и адекватную самооценку.

Исследование мнемических характеристик у детей данной группы представляет значимый и методологически непростой научно-практический вопрос. Унификация приемов в работе с такими учащимися непродуктивна, поскольку структура нарушений и степень выраженности трудностей варьируют. По указанной причине требуется междисциплинарная стратегия, объединяющая педагогические и психологические средства воздействия.

При наличии коррекционных разработок, нацеленных преимущественно на когнитивную сферу в целом, адресные модели психологического развития памяти описаны и внедрены недостаточно полно. Актуальность работы обусловлена необходимостью создания и эмпирической проверки результативных программ, соотнесенных со спецификой младших школьников с задержкой психического развития.

Проблема исследования связана с выявлением своеобразия памяти у младших школьников с задержкой психического развития, а также с конструированием и практическим применением психологической программы, ориентированной на становление ее основных свойств.

Объект исследования — память учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования — программа психологической коррекции памяти младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования основана на следующем предположении: для памяти учащихся указанной категории характерны сниженные объем и прочность запоминания, доминирование произвольных форм при затрудненном становлении произвольного запоминания, недостаточная сформированность логического компонента и склонность к механистическому заучиванию. Разработанная коррекционная программа, направленная на развитие мнемической сферы, способна уменьшить выраженность названных затруднений.

Цель исследования — установить особенности памяти младших школьников с задержкой психического развития, теоретически обосновать и экспериментально оценить эффективность программы психологической коррекции, направленной на развитие свойств памяти у указанной категории учащихся.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Проанализировать современное состояние изучения памяти у младших школьников с задержкой психического развития.
2. Выявить специфику развития памяти у детей младшего школьного возраста данной категории.
3. Разработать программу психологической коррекции памяти у младших школьников с задержкой психического развития.

Методы исследования. Теоретические методы включали анализ психолого-педагогических и научно-методических источников общего и специального профиля, посвященных заявленной проблематике. Эмпирические методы — анализ психолого-педагогической документации ребенка, наблюдение, беседа и эксперимент. При обработке результатов применялись количественный и качественный анализ.

Для психодиагностического обследования использовались методики «Запомни рисунки» Р.С. Немова [67, с. 91], «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия [86, с. 160], «Узнай фигуры» Р.С. Немов [67, с. 88].

Экспериментальная работа была организована на базе КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга». В выборку вошли 20 воспитанников центра: 10 учащихся средней группы А в возрасте 7-10 лет и 10 учащихся средней группы Б в возрасте 7-10 лет, имеющих диагноз F83 — смешанные специфические расстройства психологического развития.

Этапы исследования. Проведение исследования включало четыре этапа и охватывало период с 09.2025 по 05.2026.

На подготовительном этапе (09.2025 — 10.2025) изучались психолого-педагогические и медико-биологические публикации, раскрывающие особенности памяти младших школьников с задержкой психического развития; уточнялась степень разработанности проблемы; определялись гипотеза, объект, предмет и задачи работы.

В рамках констатирующего этапа (10.2025 — 12.2025) осуществлялось знакомство со спецификой деятельности учреждения, анализировались сведения об учащихся, подбирались диагностический инструментарий. Далее проводился констатирующий эксперимент, результаты которого подвергались качественной и количественной обработке для выявления особенностей памяти у младших школьников с задержкой психического развития.

Формирующая стадия исследования, охватывающая период с декабря 2025 по март 2026 года, была связана с проектированием и внедрением

программы психологической коррекции мнестических процессов у младших школьников с задержкой психического развития. В рамках соответствующей стадии были заданы ключевые векторы коррекционной работы и был отобран комплекс адекватных методических средств.

На контрольной стадии, проведенной с марта по май 2026 года, осуществлялся контрольный эксперимент с последующей обработкой, интерпретацией и сопоставлением эмпирических данных. Итоговые показатели использовались для оценки результативности разработанной психокоррекционной программы, ориентированной на развитие памяти у младших школьников с задержкой психического развития. Одновременно выполнялось сведение и сравнительный анализ материалов, полученных в ходе констатирующего и контрольного срезов.

Теоретическая значимость работы определяется следующим: полученные данные уточняют и дополняют современные научные представления о своеобразии памяти у младших школьников с задержкой психического развития, а также о возможностях ее целенаправленной коррекции средствами специально разработанной психологической программы.

Практическая значимость исследования связана с прикладным потенциалом представленных материалов. Диагностические, психокоррекционные и теоретические разработки, раскрывающие специфику памяти у детей данной категории, могут использоваться педагогами-психологами, учителями, дефектологами и иными специалистами, включенными в сопровождение младших школьников с задержкой психического развития.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, три главы, заключение, список использованных источников, содержащий 100 наименований, и 6 приложений. Основной текст сопровождается 8 рисунками и 9 таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Определение понятия память, процессы памяти и виды памяти

На протяжении длительного периода феномен памяти рассматривали Р.С. Немов, Л.С. Выготский, Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко и многие другие исследователи. Научный интерес к данной проблематике не ослабевает. Для психологии и педагогики выяснение механизмов памяти имеет принципиальное значение, поскольку через него раскрываются закономерности запечатления сведений, их удержания и условия, определяющие успешность данного процесса.

Согласно определению из Большого психологического словаря, память представляет из себя форму психического отражения реальности, которая включает в себя: фиксацию, сохранение и последующее воспроизведение человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающей среде, служит основой для овладения знаниями, навыками и умениями, а также их дальнейшего использования [31].

В качестве психического процесса память понимается как способность осуществлять кодирование материала, его удержание, сохранение и последующее извлечение сведений о ранее пережитом. В наиболее общем виде речь идет о включении прошлого опыта в регуляцию актуального поведения. С ней связано восстановление ранее усвоенных фактов, впечатлений, умений и привычек, а также использование накопленного содержания в обучении, приспособлении к изменяющимся условиям и межличностном взаимодействии. В структуре деятельности она проявляется как закрепленный результат пережитого и усвоенного, обнаруживаемый в изменениях поведения, психической организации и содержании воспоминаний [30].

Как указывал А.Р. Лурия, память включает запечатление, сохранение, воспроизведение и забывание ранее приобретенного опыта; благодаря данным процессам человек накапливает сведения и обращается к ним после актуализации [52].

Согласно позиции Л.Ф. Обухова, мнемоническая сфера охватывает специальные действия и операции, обеспечивающие подготовку воспринятой ранее информации к более прочному удержанию и ее дальнейшему воспроизведению [71].

Связывая прошлое с настоящим и перспективой будущего, память выступает одним из базовых механизмов психического развития. При ее отсутствии использование уже пережитого в текущей деятельности оказалось бы невозможным. Ощущения и восприятия в таком случае каждый раз переживались бы как впервые возникающие. Формирование целостного представления о собственном опыте, поддержание личностной целостности и полноценное социальное взаимодействие также опираются на работу памяти [79].

Функционирование памяти с идеями и ассоциативными сцеплениями связывает Л.А. Люблинская. Представления трактуются как мысленно актуализируемые образы объектов, событий и процессов, ранее данных человеку в восприятии. Память при таком подходе понимается как воспроизведение с различной степенью точности того, что прежде оказывало воздействие на сенсорные системы - зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную и другие. Явления и предметы, соотнесенные в реальности, сохраняют в психике причинно-следственные и ассоциативные корреляции [54].

В концепции Р. Шиффрина и Р. Аткинсона выделены три блока сохранения сведений: сенсорный регистр, кратковременное и долговременное хранилища. Авторы разграничивали содержание,

подлежащее удержанию, и структуру, в пределах которой оно размещается: первое обозначалось как память, второе - как хранилище [84].

Такой ученый, как М. Норманн, описывал мнемическую систему в образе своеобразного накопителя с вертикально организованной картотекой, где сведения распределяются по ячейкам. При исчерпании доступного объема новый материал вытесняет один из уже имеющихся элементов и занимает его место [34]. Такая схема передает принцип кратковременного удержания информации, для которого характерна ограниченная емкость и замещение прежнего содержания новым.

В своих работах Л.С. Выготский рассматривал память как базовую способность, складывающуюся в социальном контексте. В противоположность произвольному запечатлению, данная форма мнемической деятельности поддается осознанной регуляции, чему человек обучается в процессе общественного развития [17].

Исследования Л.С. Выготского были продолжены А.Н. Леонтьевым, который показал, что память людей - это итог длительного развития. Ее становление заключается в переходе от использования внешних символов к формированию внутренних механизмов, то есть превращении совместной деятельности сознания в индивидуальную [79].

В своих работах А.Р. Лурия также придерживался концепции развития памяти. А.Р. Лурия выделял два ключевых направления в развитии мнемических функций. Первое связано с изобретением и совершенствованием внешних инструментов, что, по итогу, привело к появлению письменности. Второе заключается в интериоризации этих средств, что знаменует становление памяти и ставит вопрос о целенаправленном ее развитии [53].

Существенное значение для разработки деятельностного подхода к памяти имели труды П.И. Зинченко. Выполненные им исследования оказали влияние не только на психологию, но и на педагогику, а также на практики

воспитания. Им предложен способ изучения произвольного и непроизвольного запечатления материала, в рамках которого был выявлен и описан ряд мнемических эффектов [30].

В нейропсихологическом ракурсе память рассматривается как многоуровневый механизм функционирования мозга, обеспечивающий фиксацию поступающих сведений, их удержание и последующее актуализирование по требованию; сбой на любом из звеньев вызывает специфические расстройства мнестической сферы [95].

При характеристике памяти как познавательного психического процесса обычно разграничивают четыре компонента, каждому из которых присущи собственные закономерности и относительно самостоятельный результат: кодирование, сохранение, воспроизведение и утрата материала. При внешней раздельности они образуют единую систему и поддаются анализу в специально выстроенном исследовании [74].

Согласно позиции Т.Д. Марцинковской и Л.А. Григорович, в ходе онтогенеза последовательно складываются различные формы памяти:

- первоначально оформляется кратковременная непроизвольная память, связанная с двигательными навыками;
- затем возникает эмоциональная произвольная оперативная память, предполагающая осмысленное удержание сведений, сопряженных с переживаниями;
- далее формируется долговременная образная память;
- на следующем этапе развивается смысловая память, обеспечивающая усвоение значений [60].

В структуре памяти обычно выделяют запечатление материала, его сохранение, утрату и последующее воспроизведение.

Под запоминанием понимают процесс закрепления нового содержания.

Выделяют три основных варианта запоминания:

- преднамеренное, или заучивание, носит целевой характер и требует специальных усилий для прочного усвоения сведений;
- непроизвольное возникает без специально поставленной задачи, когда материал удерживается вследствие многократного восприятия;

Запечатление представляет собой первичную фиксацию сведений после однократного восприятия; сформированный след может сохраняться непродолжительно либо устойчиво. Далее следует удержание материала в памяти. Его прочность определяется субъективной значимостью сведений, спецификой заучивания и последующими условиями переработки. Длительное сохранение обеспечивается структурированием материала: включением в уже известные связи, интервальным повторением, использованием наглядных схем и иных мнемических приемов.

Существенны обстоятельства, при которых происходило запоминание. Экспериментальные данные показывают: сведения, расположенные в начале и в конце ряда, воспроизводятся успешнее по сравнению с серединой; данный феномен обозначают как краевой эффект.

Воспроизведение трактуется как актуализация ранее закрепленного содержания памяти и может осуществляться на нескольких уровнях. Одной из его форм выступает узнавание - осознание повторной встречи с объектом или событием. В основе узнавания лежит соотнесение текущего восприятия со следами прошлого опыта, закрепленными в памяти[52]. Иллюстрацией служит опознание лиц и предметов очевидцами происшествий.

Систематизация видов памяти строится по разным основаниям, вследствие чего в литературе представлены несколько классификационных схем.

1. Классификация П.П. Блонского.

По характеру запоминаемого материала выделяются:

- образная;
- двигательная (моторная);

- словесно-логическая;
- эмоциональная.

По целевой направленности запоминания различаются:

- произвольная;
- произвольная [12].

2. Классификация Р.С. Немова.

По длительности удержания воспринятой информации:

- оперативная;
- долговременная;
- кратковременная.

По сроку сохранения материала:

- оперативная;
- мгновенная (сенсорная);
- долговременная;
- кратковременная.

По генезису, то есть по типу усвоения материала:

- вербальная (словесно-логическая);
- двигательная (моторная);
- наглядно-образная;
- эмоциональная.

По способу запоминания:

- произвольная,
- логическая,
- произвольная,
- механическая [68].

По временному параметру Р. Шифрина и С.Л. Рубинштейна выделяют три формы: долговременную, кратковременную и оперативную. С функционированием в пределах текущего действия связана оперативная

память: она обеспечивает удержание и актуализацию сведений, используемых в процессе выполнения задачи и сохраняющих значимость лишь до достижения ее результата. При этом необходимый материал поступает в нее как из кратковременного, так и из долговременного хранилища.

Долговременная память обеспечивает сохранение содержания пережитых событий на значительных временных интервалах. Для нее характерны длительность удержания и высокая устойчивость усвоенного материала. Накопленные сведения существуют не в виде разрозненных впечатлений, а как более обобщенная и упорядоченная система знаний.

Кратковременная память, напротив, связана с непродолжительным удержанием недавно воспринятых объектов, явлений и событий - в пределах секунд или минут, достаточных для их непосредственного воспроизведения. По истечении малого промежутка следы впечатлений ослабевают, вследствие чего восстановление воспринятого существенно затрудняется. Содержащееся в ней не тождественно полному ходу событий, а выступает их непосредственной интерпретацией [85].

Таким образом, все названные формы памяти включены в единую систему и находятся во взаимной связи. Полноценное протекание мнемической деятельности определяется участием каждой из них. Основанием классификации служат содержание запоминаемого, способ сохранения сведений и объем удерживаемого материала.

При рассмотрении памяти как психического процесса в литературе обычно выделяют ее базовые функции: запечатление, сохранение и воспроизведение информации. Наиболее податливой к упражнениям и целенаправленной тренировке считается кратковременная память, развитие которой повышает эффективность мнемической деятельности.

Развитие мнемических функций у детей требует комплексного подхода, особенно на этапе младшего школьного возраста. Приоритетное значение имеют образная, словесно-логическая, кратковременная, долговременная и

оперативная формы памяти. Центральное место занимает формирование произвольного запоминания и осознанного воспроизведения, поскольку именно они связаны с успешностью обучения, включенностью в социальное взаимодействие и адаптацией к школьным требованиям.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В практике специалистов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, регулярно встречаются обучающиеся с задержкой психического развития. Для данного состояния характерен замедленный и дисгармоничный темп психического становления; в ряде случаев оно поддается коррекции и носит обратимый характер. У таких детей нередко выявляются ограниченность представлений об окружающем, недостаточная сформированность мыслительных операций, бедность словаря, сниженная устойчивость внимания и затруднения при включении в учебную деятельность. Учебная мотивация обычно ослаблена, тогда как игровая активность сохраняет ведущую привлекательность [4].

До середины XX века категория задержки психического развития не получала широкого освещения в специальной литературе. Существенный импульс ее изучению придали исследования Г.Е. Сухаревой, обозначившие направление дальнейших научных разработок [92].

В 1960-1970-е годы М.С. Певзнер и Т.А. Власова ввели в научный оборот понятие временная задержка психического развития, которое расширило возможности теоретического осмысления и дифференциального анализа данного феномена [16].

Состояние детей с задержкой психического развития имеет ряд признаков, отграничивающих его от иных вариантов интеллектуальной недостаточности. Определяющим выступает не стойкое снижение

интеллектуального потенциала, а незрелость механизмов регуляции психической деятельности. Нарушения затрагивают память, внимание, познавательные процессы, а также эмоционально-волевую сферу [80].

У детей с остаточной-органической недостаточностью центральной нервной системы часто наблюдается быстрая истощаемость: даже при приложении усилий они быстро утомляются.

К числу наиболее часто встречающихся вариантов нарушенного психического онтогенеза относится задержка психического развития. Обычно к данной категории относят негрубые нарушения познавательной сферы. При этом усиливается значимость их своевременного распознавания и сопровождения со стороны специалистов образования и психологии [14].

Как клинико-психолого-педагогический феномен, задержка психического развития представляет собой состояние временной незрелости психики либо отдельных психических функций. Выявляется оно нередко в начале школьного обучения, проявляясь скудностью сведений об окружающем, фрагментарностью представлений, недостаточной сформированностью мыслительных операций, сниженной направленностью интеллектуальной активности, доминированием игровых мотивов и быстрой истощаемостью при умственной нагрузке. Для данного варианта развития характерен замедленный ход становления психических и психомоторных функций, обусловленный сочетанным воздействием наследственных, социально-средовых и психологических причин [1].

У детей с задержкой психического развития уровень сформированности психики не достигает показателей, ожидаемых на соответствующем возрастном этапе. При этом само понятие указывает не на необратимый дефект, а на возможный временный разрыв в темпах развития. При адекватной коррекционно-педагогической помощи, специально организованном обучении и благоприятных условиях воспитания многие дети постепенно сокращают данное отставание и приближаются к возрастной

норме. Раннее выявление нарушений и своевременное включение ребенка в систему поддержки повышают вероятность преодоления имеющихся трудностей.

Ведущим фактором, обуславливающим задержку психического развития у детей, выступают негрубые церебральные поражения врожденного либо приобретенного генеза, возникающие в период внутриутробного формирования, во время родоразрешения или на ранних этапах онтогенеза. Данное состояние связывают и с функциональной незрелостью центральной нервной системы, формирующейся под влиянием инфекционных процессов, соматической хронизации, интоксикаций, черепно-мозговых травм и эндокринных нарушений. Существенное значение имеют наследственная отягощенность и дефицитная воспитательная среда. Социальные обстоятельства способны усиливать выраженность нарушений, однако их нельзя рассматривать как автономный или доминирующий источник отклонений развития [5].

Детей с диагнозом «задержка психического развития» характеризует своеобразная структура нарушений, отличающая их и от нормально развивающихся сверстников, и от детей с интеллектуальной недостаточностью. Центральным признаком данного состояния - мозаичность формирования психических функций в сочетании с потенциальной обратимостью нарушений.

Эмпирические данные фиксируют у таких детей расстройства внимания: отмечается снижение сосредоточения, объема и переключаемости. Регуляция внимания по произвольному типу сформирована недостаточно, вследствие чего его продуктивность остается невысокой.

Наряду с этим выявляются затруднения в осуществлении мыслительных операций, включая анализ, абстрагирование и обобщение. Речевая сфера также нередко характеризуется выраженными дефектами.

У таких ребят еще можно заметить такие признаки, как будто они еще

маленькие: меньше эмоций, не так много хотят и чувствуют, быстро устают и не очень упрямые. Часто бывают слишком активными, делают все сразу, сильно переживают и настроение у них скачет. Могут странно реагировать на то, что вокруг, и не всегда понятно, почему так.

Плюс ко всему, почти все дети с задержкой психического развития хуже концентрируются и быстро устают. Кто-то хорошо начинает делать задание, но потом внимание пропадает. А кому-то, чтобы сосредоточиться, сначала надо немного поработать. Из-за этого учить и воспитывать их нужно по-особому [29].

Ребятам с задержкой развития тяжело воспринимать и понимать всякую информацию. Им нужно больше времени, чем другим детям, чтобы разобраться в том, что они видят, слышат и чувствуют. Из-за этого у них возникают сложности с тем, как они думают. Им сложно анализировать и обобщать информацию, выделять главное и делать выводы. И абстрактное мышление у них слабо развито.

Еще, многим детям с задержкой психического развития тяжело переключаться между разными задачами, и они часто используют одни и те же способы решения, даже если они не работают. Например, им трудно представлять что-то в уме, поэтому им сложно делать задания, где нужно думать абстрактно. Кроме того, им нужно больше времени, чтобы понять новую информацию, и они не так много знают об окружающем мире.

У обучающихся с задержкой психического развития нередко нарушается узнавание ранее известных объектов при изменении их внешних признаков; при сходстве предметов возможна их ошибочная идентификация. Аналогичные затруднения обнаруживаются при освоении графем: смешиваются близкие по начертанию буквы и отдельные элементы.

В учебной деятельности у данной категории детей выявляются нарушения зрительного и слухового восприятия, осложнения при программировании и реализации составных двигательных действий.

Медленно формируется пространственная ориентировка, слабо развиты операции анализа отношений в пространстве.

Для внимания характерны неустойчивость и повышенная отвлекаемость. Переключение между задачами и одновременное удержание нескольких компонентов деятельности протекают с затруднениями, особенно при наличии посторонних акустических стимулов [72].

Исследовательские данные фиксируют и выраженную специфику мнестической сферы. Наглядный материал усваивается продуктивнее, чем словесный; произвольное запечатление оказывается сохраннее произвольного, вследствие чего целенаправленное заучивание становится малоэффективным. Организация собственной деятельности у таких детей развита недостаточно, приемы рационального запоминания используются редко.

Сниженная познавательная активность и слабая направленность на результат затрудняют сохранение материала в исходной форме. Проще осуществляется механическое воспроизведение, тогда как установление смысловых связей вызывает большие сложности. Кратковременное хранение информации также страдает [58].

С двух позиций — социальной и биологической - рассматривала задержку психического развития Л.К. Боченкова.

В рамках одного из объяснительных подходов первостепенное значение придается социальным факторам. Дефицит эмоционального контакта, неблагоприятная семейная среда и неудовлетворительные условия воспитания способны замедлять психическое становление даже при отсутствии наследственно обусловленных нарушений; вследствие этого решающая роль в формировании психики отводится ближайшему окружению ребенка и характеру воспитательных воздействий.

Во второй концепции центральное место занимает полигенный тип наследования: отставание психического развития связывается не с действием

единичного гена, а с совокупным влиянием множества генетических вариантов, каждый из которых оказывает малозаметный, но кумулятивный эффект на формирование интеллектуальных и психических процессов. У детей с задержкой психического развития нередко выявляется скрытая наследственная уязвимость, не имеющая яркого изолированного проявления, однако в сумме она способна модифицировать ход онтогенеза.

В медицинской трактовке задержка психического развития рассматривается как состояние незавершенной зрелости психических функций. Его происхождение вариативно: дефицит эмоционального взаимодействия, недостаточность питания на ранних этапах жизни, а также иные неблагоприятные воздействия могут затормозить темп созревания. В ряде случаев наблюдается сглаживание проявлений по мере взросления ребенка.

Клиническая картина неоднородна. У части детей страдают одни функциональные сферы, тогда как другие оказываются относительно сохранными и частично компенсируют имеющиеся нарушения. Такая мозаичность указывает на многофакторную природу задержки, формирующейся на пересечении биологических и социальных детерминант.

К числу биологических причин относят пренатальные, перинатальные и постнатальные неблагополучия. Негативное значение имеют тяжелый токсикоз беременности, инфекционные заболевания и интоксикации у матери, способные нарушать внутриутробное развитие. Существенную роль играют недоношенность, гипоксия в родах, родовая травматизация. Определенный вклад вносят перенесенные в раннем возрасте инфекции, длительные соматические заболевания, сенсорные дефекты, включая нарушения зрения и слуха. Отдельную группу составляют наследственные патологии и мутационные изменения.

Социальный блок причин связан с микросредой развития ребенка. Ограничение активности на протяжении длительного времени,

неблагоприятный семейный климат, хроническая психотравмирующая обстановка тормозят психическое созревание. Сходный эффект дает педагогическая запущенность, при которой ребенок испытывает дефицит обучения, воспитательного сопровождения и эмоционального участия со стороны взрослых.

Характер коррекционной работы определяется фактором, вызвавшим отставание в развитии: в одних случаях достаточно компенсировать педагогическую запущенность за счет расширения запаса сведений и выработки требуемых умений, в других необходима многоплановая поддержка с участием врачей и психологов.

Начиная с первых десятилетий XX столетия, предпринимались многочисленные попытки разграничить группы школьников, испытывающих стойкие трудности в обучении. В научной литературе предложен целый ряд типологий задержки психического развития; к наиболее известным относят системы Т.А. Власовой, Г.Е. Сухаревой, М.С. Певзнер и К.С. Лебединской.

В клинико-психологической типологии Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, построенной на синдромологическом принципе, выделяются два ведущих варианта. К первому отнесена задержка психического развития, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом; для нее характерны незрелость познавательных процессов, недостаточная сформированность речи, а также нарушения эмоционально-волевой регуляции. Течение может быть как неосложненным, так и осложненным; при неосложненном варианте прогноз оценивается более благоприятно, особенно при своевременно организованной коррекционной помощи.

Ко второму варианту относится задержка, формирующаяся на ранних стадиях онтогенеза и сопряженная с длительными астеническими либо церебрастеническими состояниями. В таком случае на первый план выступают быстрая утомляемость и выраженная истощаемость, снижающие продуктивность познавательной деятельности [16; 73].

Иную схему предложила К.С. Лебединская, разделившая данный синдром на четыре основных типа по этиологии и механизмам формирования.

Задержка психического развития церебрально-органической природы связана с ранним органическим повреждением мозга, возникшим во внутриутробный период либо вскоре после рождения. Для таких детей типичны быстрая истощаемость, неустойчивость внимания, сниженная прочность запоминания. Познавательная деятельность нередко малопродуктивна; интеллектуальное недоразвитие в ряде случаев внешне приближается к олигофреническому варианту. Коррекция предполагает междисциплинарное сопровождение с участием врача, психолога и дефектолога.

Конституциональный вариант ЗПР обусловлен наследственно-биологическими предпосылками и обычно выражается в психическом инфантилизме. У ребенка преобладают игровые побуждения, тогда как учебная мотивация остается слабой. Ограниченность познавательных интересов определяется общей личностной и функциональной незрелостью.

Психогенная форма возникает под влиянием неблагоприятной микросоциальной среды и дефектов воспитания. Риск возрастает как при педагогической запущенности, так и при чрезмерной опеке. Скудность стимуляции познавательной активности, дефицит полноценного общения, искаженные воспитательные стратегии усугубляют нарушения развития. В отдельных случаях фиксируются дисфункции мозговых механизмов, обеспечивающих когнитивную сферу.

Соматогенный тип формируется вследствие тяжелых или длительных соматических заболеваний, вызывающих астенизацию и ухудшение трофики мозга. На данном фоне замедляется созревание его функциональных систем. Эмоциональный инфантилизм здесь нередко связан не только с физической

ослабленностью, но и с условиями воспитания, включая гиперопеку и ограничение контактов со сверстниками [50].

В трудах Г.Е. Сухарева и Л.С. Выготского представлено разграничение нескольких групп детей с задержкой психического развития.

К числу наиболее сложных для разграничения вариантов относится психофизический инфантилизм, сочетающийся с несформированностью познавательных функций и речевым недоразвитием: в такой структуре нарушения одновременно затрагивают интеллектуальную сферу и речь. При другой разновидности, где ведущим выступает дефицит эмоционально-волевой регуляции при сохранных интеллектуальных возможностях, ребенок и по внешнему облику, и по особенностям психического склада производит впечатление более младшим по возрасту; самоконтроль, как и управление эмоциональными реакциями, выражено ослаблен. Значительные трудности вызывает и форма, при которой познавательная недостаточность сопровождается нейродинамическими расстройствами: вследствие более тяжелых церебральных нарушений, нередко обусловленных заболеваниями, клиническая картина сближается с умственной отсталостью. Еще один вариант представлен психофизическим инфантилизмом с нарушением познавательного развития, когда наряду с незрелостью эмоционально-волевой сферы обнаруживаются интеллектуальные затруднения, из-за чего возможны диагностические ошибки при отграничении от умственной отсталости [73; 92].

Подводя итоги, можно выделить следующие особенности детей с задержкой психического развития:

- не могут долго заниматься одним делом, быстро устают;
- плохая концентрация на чем-то одном;
- хуже воспринимают информацию, им труднее различать цвета, формы и размеры предметов;
- проблемы с памятью, особенно с запоминанием. Им сложно выучить

- правила, стихи и другую информацию;
- они медленно думают, им трудно анализировать информацию и проводить связи между вещами;
 - у некоторых детей наблюдаются проблемы со звукопроизношением;
 - поведение непредсказуемо. Дети могут быть импульсивны, а также им трудно контролировать свои эмоции;
 - ограниченный словарный запас;
 - трудно заставить себя чем-то заниматься;
 - низкий уровень знаний об окружающем мире;
 - медленно читают, делают ошибки, не понимают прочитанный текст;
 - трудно решать задачи, которые требуют логического решения.

1.3 Характеристика памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в современных исследованиях

На начальном этапе школьного обучения именно память во многом определяет результативность усвоения учебного материала. В дальнейшем уже сама учебная деятельность задает направление ее развития. В период младшего школьного возраста особенно интенсивно складываются способы запоминания. У детей соответствующего возраста функционируют как произвольные, так и произвольные механизмы памяти.

У младших школьников с задержкой психического развития выявляется недостаточная сформированность опосредованного запоминания. Основание данного дефицита составляет сниженная познавательная активность, ограничивающая объем произвольного усвоения сведений [36].

1. В клинико-психологических исследованиях К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой и других авторов были разграничены четыре генетически различных варианта задержки психического развития [5]. Психогенная форма обусловлена неблагоприятной воспитательной

средой и проявляется ослаблением интеллектуальной мотивации, эмоциональной поверхностностью, поведенческой несамостоятельностью, а также инфантильностью установок и межличностных отношений.

2. Соматогенный вариант формируется вследствие заболеваний, перенесенных в ранние периоды детства и способствующих мозговой дисфункции; к числу таких факторов относят хронические инфекции, аллергические состояния, дистрофические нарушения. Для детей данной группы характерны затрудненная адаптация, сниженный учебный интерес, пассивность, отсутствие инициативы и общая вялость.
3. Конституциональная форма определяется наследственной обусловленностью; при ней дети, как правило, чрезмерно подвижны, разговорчивы, легко отвлекаются и нередко переводят учебные действия в игровую плоскость.
4. Церебрально-органический вариант связан с более грубым и устойчивым локальным запаздыванием созревания мозговых структур; в его клинической картине доминируют нарушения познавательной сферы, а сама форма отличается наибольшей стойкостью и выраженностью среди всех разновидностей задержки психического развития.

Формирование мнемических функций у младших школьников с задержкой психического развития требует целенаправленной педагогической организации. Учащиеся данной возрастной группы обычно не прибегают самопроизвольно к смысловой переработке материала и ради удержания сведений чаще используют многократное повторение. Даже после освоения приемов семантического анализа и приемов запечатления перенос в учебную практику происходит не сразу; необходима внешняя стимуляция со стороны взрослого [41].

В 7-8 лет дети способны воспроизводить материал после заучивания, однако нередко не понимают смысл текста. Систематические упражнения повышают результативность мнемической деятельности, причем ее уровень определяется и используемыми стратегиями запоминания. К десяти годам школьники уже могут оценивать, какими способами они пользовались, но самостоятельно конструировать новые мнемотехнические приемы еще затрудняются.

Для возраста 7-8 лет наиболее характерна наглядно-образная память. Ее функционирование опирается на сенсорное восприятие окружающей действительности, вследствие чего выделяют слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую и тактильную разновидности образной памяти.

Ученики первых и вторых классов еще не владеют умением выделять смысловые опоры, служащие ориентиром при запоминании. Более прочное усвоение наблюдается в тех случаях, когда сведения эмоционально насыщены и включают яркие, выразительные события.

К 9-10 годам начинает складываться логически опосредованное удержание материала, то есть развивается словесно-логическая память, обеспечивающая запоминание, сохранение и воспроизведение мыслей, понятий и иных смысловых образований. Одновременно совершенствуются навыки заучивания, возрастает роль смыслового компонента памяти. С включением ребенка в систематическое школьное обучение память приобретает особую значимость как условие усвоения знаний [3].

На этапе начального образования изменяется и отношение детей к самому процессу запоминания информации [33].

Исследования кратковременной памяти выявили у детей с задержкой психического развития ряд типичных дефицитов механического запоминания: нарушение последовательности воспроизведения словесных и числовых рядов [43; 44].

К числу характерных нарушений мнестической сферы у детей с задержкой психического развития относят: снижение успешности уже на начальных этапах заучивания по сравнению с возрастной нормой; высокую чувствительность следов памяти к отвлекающим и интерферирующим воздействиям; уменьшенный объем удерживаемого материала; увеличение числа повторений, требующихся для усвоения, при замедленном росте продуктивности.

Эффективность усвоения сведений определяется направленностью запоминания. В учебной деятельности у детей данной категории нередко обнаруживаются трудности сосредоточения, из-за чего страдает качество фиксации и последующего воспроизведения материала. Компенсировать данные затруднения педагог способен, подбирая адекватные способы предъявления содержания и организации работы [45].

В дошкольный и младший школьный периоды наибольшую результативность обычно дают наглядные средства. При этом по мере взросления становление словесно-логической памяти у таких детей нередко отстает от развития наглядно-образных форм. Ориентация только на визуальное закрепление материала, которой иногда придерживаются родители и педагоги, оказывается ограничивающей, поскольку тормозит формирование иных, значимых для последующего обучения, механизмов памяти [61].

С произвольным запоминанием тесно связана внутренняя включенность ребенка в деятельность. Поведенческие проявления у учащихся с задержкой психического развития неоднородны: часть из них отличается импульсивностью и повышенной активностью, другая — замедленностью и пассивностью. При первом варианте поведение чаще способствует более полному воспроизведению изученного. Поддерживая учебную мотивацию, побуждая ребенка воспроизводить максимально возможный объем материала и подкрепляя даже частичные достижения,

педагог формирует благоприятный эмоциональный фон, необходимый для совершенствования различных видов памяти и общего продвижения в обучении [28].

Мнестические особенности детей с задержкой психического развития требуют специального учета в психолого-педагогической практике. Обычно у них лучше сохраняется и воспроизводится наглядный материал, тогда как вербальный усваивается труднее. После целенаправленного обучения приемам запоминания показатели могут заметно улучшаться, в отдельных случаях превосходя результаты нормально развивающихся сверстников. Исследовательские данные позволяют выделить ряд наиболее типичных характеристик памяти у данной категории детей.

Для детей с задержкой психического развития характерен своеобразный профиль мнестической деятельности. Освоение нового материала у них протекает замедленно, а утрата усвоенного происходит ускоренно, поэтому образовательная поддержка должна строиться с участием специалиста, способного соотносить методы обучения с их психофизическими особенностями.

Эффективность запоминания обычно снижена и нестабильна: усвоение фрагментарно, результат зависит от ситуации и быстро меняется. Выраженная восприимчивость к посторонним раздражителям делает процесс сохранения материала особенно уязвимым. При этом относительно лучше функционируют произвольные формы памяти, когда сведения закрепляются без специально организованного волевого усилия. Кратковременное удержание информации нередко нарушено, вследствие чего материал быстро исчезает из актуального воспроизведения. В структуре мнестических процессов заметно доминирование наглядных образов над словесным кодированием. Дополнительные трудности вызывает слабое владение мнемическими приемами, недостаточная регуляция собственных

действий при заучивании, сниженная познавательная инициативность и несформированность способов организации учебной работы.

Коррекционно-педагогическая деятельность в таких условиях требует специально подобранного содержания и формы предъявления материала. Учебные сведения целесообразно насыщать эмоционально значимыми компонентами, чтобы поддерживать интерес и вовлеченность. Опора должна определяться ведущим каналом восприятия - зрительным либо слуховым. Объем предъявляемого материала необходимо дозировать, избегая перегрузки. Предпочтение следует отдавать смысловой переработке: выделению опорных положений, установлению связей между частями текста, группировке материала на небольшие завершенные блоки. Закрепление требует многократного повторения. Высокую результативность демонстрируют наглядные средства - простые, выразительные схемы, таблицы, графические опоры.

Снижение произвольной памяти у данной категории обучающихся существенно осложняет учебную деятельность. В исследованиях Т.А. Власовой и М.С. Певзнер показано: дефициты мнестической регуляции выступают одним из факторов школьной неуспешности. Ребенок может запомнить текст лишь частично, из-за чего пересказ оказывается неполным или искаженным. Сходные затруднения проявляются при усвоении таблицы умножения, а затем отражаются на решении арифметических и текстовых задач. Удержание условия в оперативном плане также нарушается.

По мнению Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, большинство обучающихся с задержкой психического развития способны осваивать учебную программу на достаточном уровне при условии раннего выявления трудностей и организации адресного педагогического сопровождения [15].

Даже при намеренном стремлении удержать материал в памяти у детей с ЗПР усвоенные сведения нередко быстро утрачиваются. Учебный материал, который сверстники с нормативным развитием закрепляют без специально

организованной работы, у данной категории детей требует особых условий предъявления, повторения и закрепления [49].

При наличии указанных дефицитов сохраняются ресурсы для познавательного развития; целенаправленная коррекционная деятельность, формируя рациональные приемы запоминания, частично компенсирует мнестические затруднения.

Память занимает центральное место в структуре психической деятельности, а у младших школьников с задержкой психического развития ее нарушения проявляются в ограниченном объеме, недостаточной результативности запечатления и непрочности сохранения материала.

В системе образования представлены различные варианты задержки психического развития, однако при церебрально-органическом генезе обучение в условиях массовой школы оказывается адекватным не во всех случаях [27]. Чаще таким обучающимся требуется последовательная квалифицированная коррекционно-педагогическая помощь, реализуемая в специализированной образовательной среде - в школе для детей с задержкой психического развития либо в коррекционных классах общеобразовательной организации [91].

Итак, для младших школьников с ЗПР характерен специфический профиль мнестической сферы: сниженная эффективность запоминания, доминирование наглядно-образного компонента над словесно-логическим и затруднения в организации заучивания. Перечисленные особенности непосредственно отражаются на учебной успешности и требуют своевременного коррекционного воздействия.

Выводы по первой главе

1. Память трактуется как психический механизм, обеспечивающий удержание сведений, их актуализацию и узнавание. В главе охарактеризованы базовые разновидности памяти; каждая из них существенна для учебной деятельности и общего психического становления ребенка. У младших школьников с задержкой психического развития функционирование мнемической сферы имеет специфические нарушения, заметно затрудняющие освоение образовательной программы.
2. Школьники данной категории нередко испытывают трудности не только в обучении, но и в межличностном взаимодействии. Темп их развития часто снижен по сравнению со сверстниками. Недостаточность мнемических процессов осложняет усвоение нового содержания.
3. При диагностике и коррекционной работе необходимо учитывать вариант происхождения задержки психического развития. В научной литературе выделяются четыре генетически обусловленных формы: конституциональная, соматогенная, психогенная и церебрально-органическая.
4. Изучение мнемических особенностей у детей с задержкой психического развития сохраняет высокую исследовательскую значимость. Образовательная практика требует адресного подхода и применения специальных приемов, направленных на развитие памяти и мышления. Наглядный материал, в частности изображения, усваивается ими продуктивнее.
5. Для младших школьников с задержкой психического развития наиболее типичны замедленное усвоение учебного содержания, ограниченный объем запечатления, ошибки при воспроизведении и выраженная склонность к забыванию.

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

2.1. Организация, методы и методики исследования

Экспериментальная часть исследования была направлена на выявление специфики памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эмпирическая работа по изучению памяти младших школьников с задержкой психического развития осуществлялась на базе КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга».

Выбор указанного учреждения в качестве экспериментальной базы обусловлен следующими причинами:

1. Данное учреждение является специализированным реабилитационным центром, предоставляющим комплекс услуг детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития.

2. В условиях групп дневного пребывания, сформированных по возрастному принципу (младшие группы 4-7 лет, средние группы 7-12 лет, старшая группа 12-18 лет), можно обеспечить необходимую возрастную выборку для исследования.

3. В средних группах находятся дети младшего школьного возраста с достаточным количеством детей с заключениями ПМПК, подтверждающими задержку психического развития, что обеспечивает репрезентативность выборки и достоверность результатов проводимого исследования.

4. Учреждение располагает современной материально-технической базой (сенсорная комната, кабинеты психологов, логопедов, оборудованные групповые помещения).

В экспериментальном исследовании приняли участие 20 учащихся реабилитационного центра с диагнозом F83 «Смешанные специфические расстройства психологического развития» (Приложение 1).

С каждым обучающимся диагностическая работа организовывалась отдельно. В течение одного занятия длительностью 40 минут проводились беседа и психодиагностические процедуры для оценки мнестической сферы. Интерпретация результатов осуществлялась с опорой на нормативные показатели, предусмотренные для каждой использованной методики.

При формировании выборки были заданы следующие основания:

- отсутствие выраженных психиатрических, неврологических и сенсорных нарушений, способных существенно исказить результаты;
- сопоставимость клинических проявлений при нарушении, квалифицированном как F83, согласно заключениям ПМПК;
- близость возрастных характеристик участников: в первую группу вошли воспитанники средней группы А, во вторую — средней группы Б; возрастной диапазон составил 7-10 лет.

Изучение специфики памяти у младших школьников с задержкой психического развития включало три последовательно реализованных этапа: подготовительный, основной и итоговый.

На начальной стадии анализировались катamnестические и анамнестические сведения о детях, рассматривались личные дела и психолого-педагогические заключения специалистов. Для уточнения информации о подтвержденном клиническом статусе дополнительно изучались протоколы психолого-медико-педагогического обследования.

В естественных условиях проводилось наблюдение за детьми в группах, а также во время занятий у разных специалистов: логопеда, психолога, сенсорного музыкального работника. Одновременно посредством бесед с воспитателями и педагогом-психологом собирались развернутые сведения о каждом ребенке. На основании полученных материалов

определялись характеристики эмоционально-волевой и познавательной сфер, а также особенности поведения. На том же этапе со всеми участниками были проведены предварительные ознакомительные беседы.

Основной этап строился с использованием наблюдения и эксперимента на основе отобранного комплекса валидных и надежных психодиагностических методик.

Применение беседы в исследовательской процедуре обеспечило доверительный эмоциональный фон во взаимодействии с ребенком и снизило вероятность настороженного отношения к диагностике. Общение организовывалось в индивидуальном формате с каждым ребенком до начала экспериментального занятия. Содержание беседы было заранее упорядочено: сохранялись заданная композиция, логика переходов между блоками, набор основных и уточняющих вопросов, варьировавшихся в зависимости от текущего психоэмоционального состояния ребенка (Приложение 2).

Существенное место в экспериментальном изучении заняло наблюдение. В ходе психодиагностического обследования оно дало возможность зафиксировать, насколько ребенок понимает инструкцию, каким образом приступает к выполнению заданий, и в какой степени проявляются мнестические нарушения.

На экспериментальной стадии применялись следующие психодиагностические методики:

1. «Узнай фигуры» Р.С. Немова [67, с. 88];
2. «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия [86, с. 160];
3. «Запомни рисунки» Р.С. Немова [67, с. 91].

Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова [67, с. 88].

Назначение методики заключается в диагностике узнавания как мнестического процесса.

Узнавание относится к числу наиболее ранних форм памяти, складывающихся уже на начальных этапах онтогенеза, поэтому его

становление имеет принципиальное значение. Недостаточная сформированность данного механизма у ребенка может сопровождаться затруднениями в развитии иных мнестических процессов - запечатления, сохранения и воспроизведения.

Стимульный материал представлен карточками с изображениями (Приложение 6, рисунок 1).

Ребенку предъявляют изображения и дают следующую инструкцию: перед ним расположены пять картинок, выстроенных по рядам. Изображение слева отделено от остальных двойной вертикальной линией и совпадает с одной из четырех картинок, находящихся справа. Требуется как можно быстрее найти и показать идентичное изображение.

Последовательность выполнения включает два шага. На первом этапе ребенку предлагают пробный материал под номером 0. После подтверждения понимания инструкции переходят к заданиям с картинками под номерами от 1 до 10.

Процедуру не прерывали до выполнения ребенком всех десяти заданий либо до достижения предельной продолжительности, равной 1,5 минуты; при этом завершение по времени допускалось и в случае невыполнения части проб. Полученные данные заносили в протокол (Приложение 3).

Шкала интерпретации включала следующие уровни:

- 0-1 балл — все задания выполнены, однако затрачено свыше 80 сек.;
- 2-3 балла — за 70-80 сек.;
- 4-5 баллов — за 60-70 сек.;
- 6-7 баллов — за 50-60 сек.;
- 8-9 баллов — за 45-50 сек.;
- 10 баллов - менее чем за 45 с (Приложение 3, таблица 2).

Методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия [86, с. 160] применялась для определения объема слухоречевого удержания словесного материала в непосредственном воспроизведении, то есть кратковременной памяти, а

также при отсроченном воспроизведении, характеризующем долговременное сохранение. Кроме того, с ее помощью оценивали возможность ребенка поддерживать направленную и достаточно продолжительную работу со словесным материалом, воспринимаемым на слух.

Испытуемому предъявляли десять простых слов, не объединенных смысловыми связями; все единицы подбирались в форме единственного числа именительного падежа. В исследовании использовался ряд: стол, вода, кот, лес, хлеб, брат, гриб, окно, мед, дом.

Перед началом предъявления давалась инструкция следующего содержания: «Сейчас я продиктую тебе слова. Внимательно послушай. После того, как я произнесу все слова, ты их мне повторишь так, как запомнил, в любом порядке. Постарайся запомнить как можно больше слов».

Читали слова медленно, отчетливо, без интонационного выделения отдельных единиц. После первого воспроизведения в специальной протокольной таблице (Приложение 4) отмечали порядок названных слов, фиксировали искаженные варианты и в заключительной графе указывали общее число правильно воспроизведенных единиц.

На всем протяжении обследования замечания, касающиеся действий ребенка, не предъявлялись. После первой попытки воспроизведения предоставлялась информация о правильном выполнении задания, затем работа продолжалась.

Перед повторным предъявлением словесного ряда испытуемым давали такую установку: «Сейчас я еще раз назову те же слова, а ты снова их повторишь: и уже названные тобой, и те, которые сумеешь запомнить дополнительно».

При третьем воспроизведении развернутая формулировка не использовалась; инструкция сводилась к краткой реплике: «Послушай еще раз». Результаты всех повторных попыток заносились в протокольную таблицу.

Через 40 минут детям предлагали восстановить заученный материал. Инструкция формулировалась следующим образом: «А теперь давай вспомним слова, которые мы запоминали». В протоколе фиксировали весь воспроизведенный лексический материал и порядок его называния ребенком.

Анализ эмпирических данных строился по ряду показателей: специфика фонематического восприятия, объем непосредственного слухоречевого удержания, характер нарастания продуктивности запоминания, объем отсроченного воспроизведения.

Для интерпретации результатов использовались такие нормативные ориентиры: после первого предъявления обычно воспроизводятся 3-5 слов, после третьего — 8-10; при отсроченном припоминании — 7-9 слов. Сформированность слухоречевой памяти оценивалась по десятибалльной шкале, где одному баллу соответствовало одно слово (Приложение 4, таблица 7).

Методика «Запомни рисунки» Р.С. Немова [67, с. 91]

Назначение методики — выявление объема кратковременной зрительной памяти.

В ходе процедуры детям предъявляли изображение (Приложение 6, рисунок 2), включавшее девять разных фигур, аналогичных карточке А. Инструкция звучала так: «Посмотри на картинку и постарайся запомнить все фигуры». Затем сообщалось, что после первой картинки будет показана вторая — карточка Б, где, помимо тех же девяти фигур, окажутся еще шесть незнакомых. От ребенка требовалось найти и показать только те изображения, которые присутствовали на первом рисунке.

На ознакомление с первой картинкой отводилось 30 секунд, затем ее убирали и предъявляли вторую.

Полученные сведения заносились в протокол (Приложение 5).

Процедура продолжалась до момента, когда ребенок распознавал все ранее показанные фигуры, однако предельная продолжительность не превышала 1,5 минуты.

Шкала оценивания, предложенная автором, включала следующие градации:

- 0-1 балл — за 90 сек. и более ребенок не распознал ни одного изображения;
- 2-3 балла — за 75-85 сек. распознал 1-2 изображения.
- 4-5 баллов — за 65-75 сек. - 3-4 изображения,
- 6-7 баллов — за 55-65 сек. - 5-6 изображений,
- 8-9 баллов — за 45-55 сек. 7-8 изображений.
- 10 баллов — за менее чем 45 сек. 9 изображений (Приложение 5, таблица 15).

2.2 Результаты констатирующего эксперимента

Современные тенденции к усложнению школьных программ, особенно на начальном этапе обучения, создают дополнительные трудности для детей с особыми образовательными потребностями, ставя их в изначально неравные условия по сравнению со сверстниками с нормативным развитием. Учебный процесс требует от ребенка способности к эффективному запоминанию: как буквальному заучиванию материала, так и его воспроизведению своими словами, а также сохранению информации на длительный срок. Недостаточное развитие запоминания существенно тормозят возможности продуктивного усвоения социального опыта и адаптации ребенка к окружающему миру. В связи с этим, глубокое изучение особенности памяти младших школьников с задержкой психического развития приобретает высокую практическую значимость для разработки и

реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения данных учащихся.

Теоретическое рассмотрение своеобразия памяти у детей с задержкой психического развития потребовало перехода к эмпирическому этапу. В ходе исследования велось планомерное наблюдение за поведением младших школьников и особенностями их учебной активности как в условиях групповой работы, так и на коррекционно-развивающих занятиях с психологом и логопедом. Наряду с этим проводились индивидуальные беседы, ориентированные на установление эмоционального контакта с испытуемыми.

Предварительный анализ наблюдений за образовательным процессом выявил, что испытуемые учащиеся сталкиваются со значительными трудностями при необходимости точного запоминания и воспроизведения учебного материала. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности с усвоением необходимой информации, допуская глобальные ошибки при ее воспоминании. Характерной особенностью является отсутствие сформированных рациональных стратегий запоминания, что приводит к преобладанию менее эффективного, механического способа заучивания. Эти и другие особенности будут подробно рассмотрены в данном параграфе на основе анализа результатов диагностических методик.

С применением методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова [67, с. 88] были получены сведения о специфике узнавания информации у младших школьников с задержкой психического развития.

Перед началом выполнения задания испытуемым давалась развернутая инструкция. Большая часть учащихся быстро усваивала порядок работы и сразу переходила к выполнению, тогда как некоторым требовалась дополнительная подготовка. С заданием справились все участники, уложившись в 1,5 минуты. Выполнение вызывало у детей интерес.

Развернутые данные по изучению процесса узнавания у младших школьников с задержкой психического развития с использованием методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова приведены в Приложении 3 (таблица 3 - первая группа; таблица 4 - вторая группа).

Сопоставительные данные, полученные при исследовании узнавания у младших школьников с задержкой психического развития, представлены в таблица 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения процесса узнавания по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова

Уровень	Результаты изучения процесса узнавания			
	Первая группа (n=10)		Вторая группа (n=10)	
	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%
Низкий	1	10	0	0
Средний	5	50	3	30
Высокий	4	40	7	70

В первой группе высокий уровень выявлен у 4 испытуемых (40 %), средний — у 5 школьников (50 %). Такие показатели указывают на достаточную сформированность узнавания как мнемического процесса у большей части детей. Низкий результат зафиксирован у 1 учащегося (10 %).

Во второй группе показатели оказались выше. Высокий уровень установлен у 7 испытуемых (70 %), средний — у 3 детей (30 %). Низкие результаты в данной группе отсутствовали. Полученные данные характеризуют более выраженную сохранность зрительной памяти, внимания и аналитической переработки воспринимаемого материала.

На рисунке 1 представлены сравнительные результаты исследования процесса узнавания у младших школьников с задержкой психического развития.

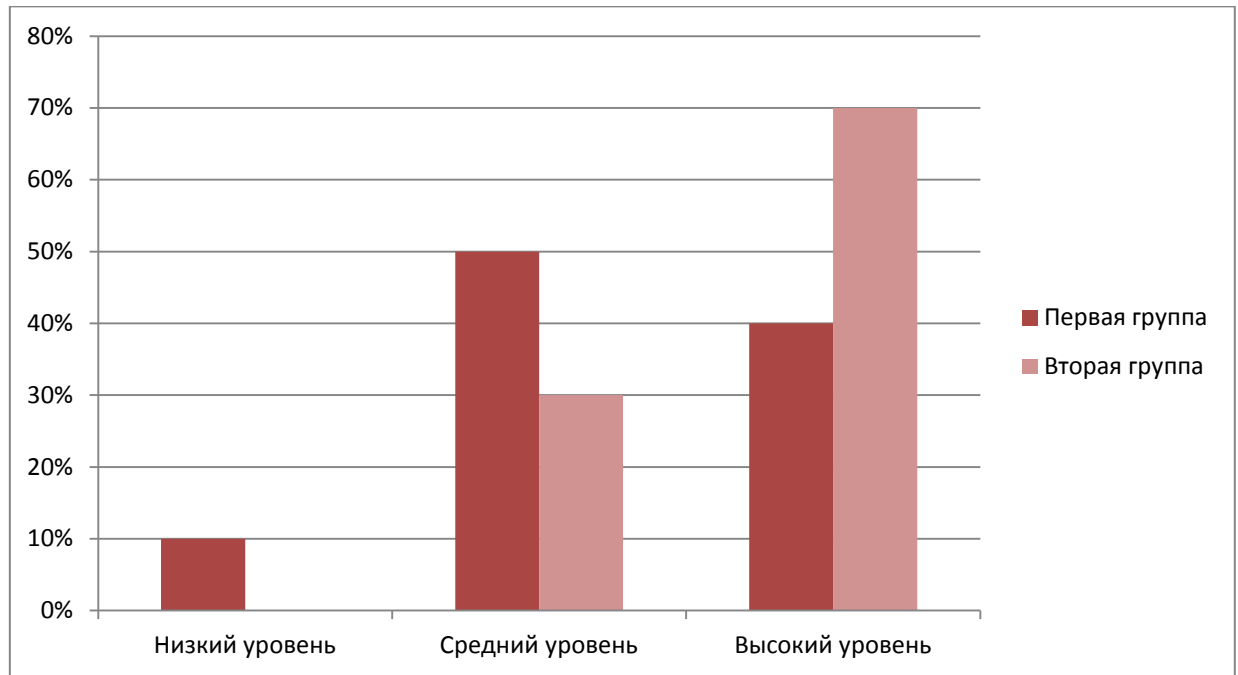


Рисунок 1. Результаты диагностики узнавания по методике «Узнай фигуры»
Р.С. Немова

В первой выборке показатели оказались ниже, чем во второй. Низкий уровень сформированности данного процесса зафиксирован у 1 обучающегося первой группы (10 %); во второй группе таких результатов не обнаружено. Наиболее типичным для первой группы стал средний уровень - 5 человек (50 %), во второй он выявлен у 3 учащихся (30 %).

Обобщение материалов обследования показывает: у младших школьников с задержкой психического развития узнавание развито преимущественно на среднем уровне, однако для более продуктивного овладения учебным содержанием требуется целенаправленное совершенствование указанного мнемического компонента.

Для оценки объема кратковременного слухоречевого запечатления и отсроченного воспроизведения, характеризующего долговременную слухоречевую память, применялась методика А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов» (1930 г.) [86, с. 160].

Все участники адекватно воспринимали инструкцию, проявляли интерес к процедуре, стремились сосредоточенно слушать словесный

материал и удерживать его в памяти. В ходе выполнения задания часть школьников загибала пальцы, часть тихо проговаривала предъявленные слова, используя вспомогательные приемы запоминания.

Воспроизведение словесного ряда у большинства детей начиналось либо с первых, либо с последних единиц. При каждом новом предъявлении списка прослеживался прирост количества правильно названных слов.

Наибольшие затруднения вызвали слова «лес», «хлеб», «гриб». У многих учащихся отмечались замены на основе фонематического сходства. Через 40 минут при отсроченном воспроизведении некоторые дети после называния нескольких слов прекращали выполнение, не предпринимая дальнейших попыток припоминания; такой способ ответа указывает на недостаточную сформированность произвольной регуляции слухоречевой памяти.

Сопоставление результатов двух групп выявило средний уровень объема кратковременной слухоречевой памяти при относительно сниженном уровне отсроченного воспроизведения у всех обследованных.

Развернутые итоги обследования объема кратковременного слухоречевого запечатления у младших школьников с задержкой психического развития, полученные с применением методики «Запоминание 10 слов», вынесены в Приложение 4: таблица 8 содержит данные первой группы, таблица 9 — второй. Сопоставление показателей по двум группам отражено в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия

Уровень	Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти			
	Первая группа (n=10)		Вторая группа (n=10)	
	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%
Низкий	2	20	1	10
Ниже среднего	3	30	2	20
Средний	5	50	5	50
Высокий	0	0	2	20

Согласно материалам таблицы 2, при оценке объема кратковременной памяти у двух групп обучающихся с задержкой психического развития выявлены следующие особенности.

В первой группе (n=10) наиболее часто встречаются средние и сниженные относительно нормы показатели кратковременной слухоречевой памяти. У половины обследованных, то есть у 5 человек (50 %), зафиксирован средний уровень, т.е. налицо частичная сформированность процессов удержания и последующего воспроизведения словесного материала. У 3 учащихся (30 %) обнаружен уровень ниже среднего, указывающий на затруднения концентрации и истощаемость в ходе выполнения задания. Низкий результат установлен у 2 школьников (20 %). Высокий уровень в данной группе не выявлен.

Во второй группе (n=10) распределение оказалось более сбалансированным, при этом общая картина демонстрирует несколько более благоприятные показатели. Низкий уровень отмечен у 1 участника (10 %), тогда как высокий — у 2 учащихся (20 %). Средний уровень, как и в первой

группе, установлен у 5 человек (50 %), а показатель ниже среднего — у 2 школьников (20 %).

Сравнительное представление результатов экспериментального изучения объема кратковременной слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития в первой и второй группах, выраженное в процентах, дано на рисунке 2.

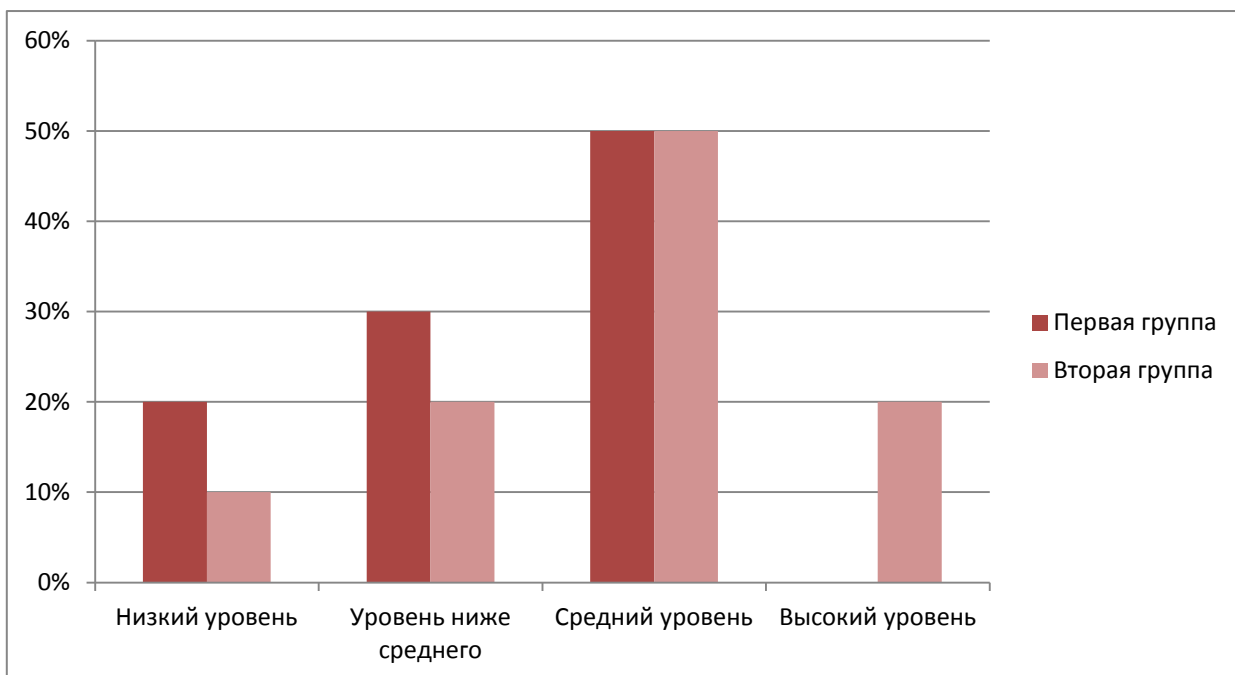


Рисунок 2. Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия

Сопоставление результатов показывает преимущество второй группы по качеству выполнения задания. Высокий и средний уровни зафиксированы у 70 % учащихся данной группы: высокий — у 20 %, средний — у 50 %. В первой группе совокупная доля соответствующих уровней составила 50 %, причем все случаи относятся только к среднему уровню, тогда как высокий уровень не выявлен.

Наличие во второй группе двух школьников с высоким результатом (20 %) указывает на достаточную точность и оперативность усвоения словесного материала, близкую к возрастному нормативу. Вероятно, у них сформированы более продуктивные мнемические стратегии.

Менее благоприятная картина обнаружена в первой группе. Уровень ниже среднего отмечен у 30 % учащихся, низкий — у 20 %; во второй группе соответствующие показатели составили 20 % и 10 %. Следовательно, число школьников с выраженными затруднениями запоминания в первой группе существенно выше.

Сниженные результаты характеризуют фрагментарное и нестойкое удержание вербального материала, селективность воспроизведения, дефицит сосредоточения и недостаточную сформированность приемов осмысленного запоминания.

Итоги исследования позволяют заключить: у учащихся первой группы объем кратковременной слухоречевой памяти развит слабее и требует более интенсивной коррекционно-развивающей работы, направленной на освоение эффективных способов запоминания.

Развернутые данные по долговременному слухоречевому запоминанию у младших школьников с задержкой психического развития, полученные по методике «Запоминание 10 слов», приведены в Приложении 4: таблица 12 - для первой группы, таблица 12 - для второй.

Сводные материалы сравнительного анализа объема долговременной слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия

Уровень	Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти			
	Первая группа (n=10)		Вторая группа (n=10)	
	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%
Низкий	5	50	1	10

Уровень	Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти			
	Первая группа (n=10)		Вторая группа (n=10)	
	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%
Ниже среднего	4	40	4	40
Средний	1	10	4	40
Высокий	0	0	1	10

По материалам таблицы 3 в первой группе высокий результат не зафиксирован: ни один участник не воспроизвел нормативный для возраста объем долговременной слухоречевой памяти, то есть 9-10 слов. Такая картина указывает на недостаточную концентрацию внимания при выполнении задания.

Средний уровень обнаружен лишь у 1 школьника (10 %). У 5 испытуемых (50 %) установлен низкий уровень, у 4 учащихся (40 %) — уровень ниже среднего.

Во второй группе картина иная: показатели выражены заметно лучше. Средний уровень продемонстрировали 4 участника (40 %), воспроизведя 6-8 слов. В процессе припоминания у них наблюдалось применение мнемического приема, основанного на объединении слов по фонематическому признаку, то есть по сходству звучания.

Высокий уровень выявлен у 1 ученика (10 %), назвавшего 9 и более слов. Результат ниже среднего показали 4 человека (40 %), низкий — 1 школьник (10 %).

На рисунке 3 представлены сопоставительные данные исследования объема долговременной слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития в двух группах.

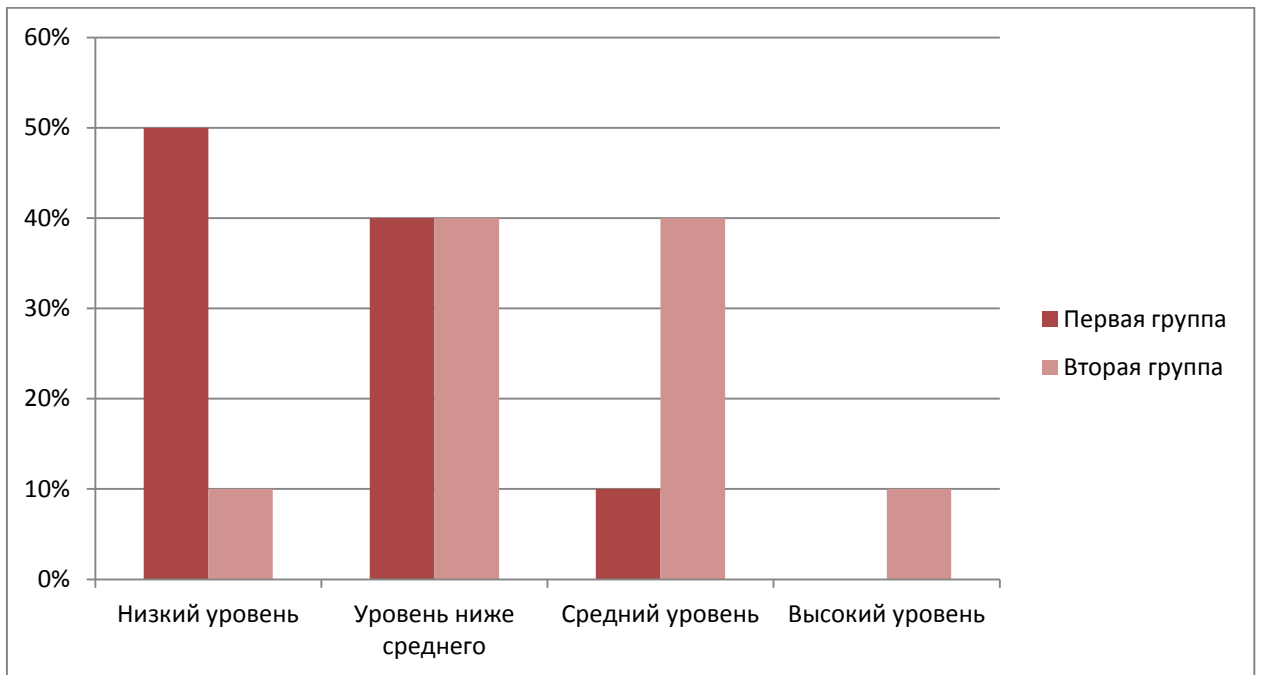


Рисунок 3. Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия

Сравнение данных показывает преимущество второй группы над первой. С заданием на достаточно хорошем уровне справились 5 учащихся второй группы (50 %), тогда как в первой группе такой результат отмечен только у 1 испытуемого (10 %). Вероятно, более успешное выполнение связано с использованием специальных приемов запоминания, обеспечивающих более прочное удержание вербального материала.

В первой группе низкий уровень долговременной слухоречевой памяти выявлен у 9 испытуемых (90 %): словесная информация удерживается недолго и быстро редуцируется.

Следовательно, у младших школьников с задержкой психического развития фиксируется выраженное уменьшение объема долговременной памяти; в структуре мнестической деятельности преобладает непрочное, краткосрочное сохранение материала.

Кратковременная зрительная память у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития исследовалась с применением методики Р.С. Немова «Запомни рисунки» (1995) [67, с. 91].

До начала обследования испытуемым давалась детализированная инструкция со словесной демонстрацией образца, поскольку значительная часть детей затруднялась в понимании предъявляемого задания.

Развернутые данные по изучению кратковременной зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития по методике «Запомни рисунки» приведены в Приложении 5 (таблица 17 — первая группа; таблица 18 — вторая группа).

Сопоставительные показатели, полученные при анализе объема кратковременной зрительной памяти у данной категории учащихся, отражены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова

Уровень	Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти			
	Первая группа (n=10)		Вторая группа (n=10)	
	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%
Очень низкий	2	20	0	0
Низкий	1	10	2	20
Средний	3	30	4	40
Высокий	4	40	3	30
Очень высокий	0	0	1	10

В составе первой группы у обследуемых с крайне высоким уровнем кратковременной зрительной памяти не выявлено; при этом высокая и средняя выраженность показателя отмечена у заметной части детей — 40 % и 30 %. На низкий и крайне низкий уровни в совокупности приходится 30 % результатов.

Во второй группе распределение оказалось более благоприятным: у 1 участника (10 %) установлен очень высокий уровень, у 3 человек (30 %) — высокий. Наиболее распространенным оказался средний показатель, выявленный у 4 обучающихся (40 %). Низкий уровень обнаружен у 2 школьников (20 %).

На рисунке 4 представлены данные сопоставления результатов изучения объема кратковременной зрительной памяти у младших школьников с задержкой психического развития в первой и второй группах, выраженные в процентах.

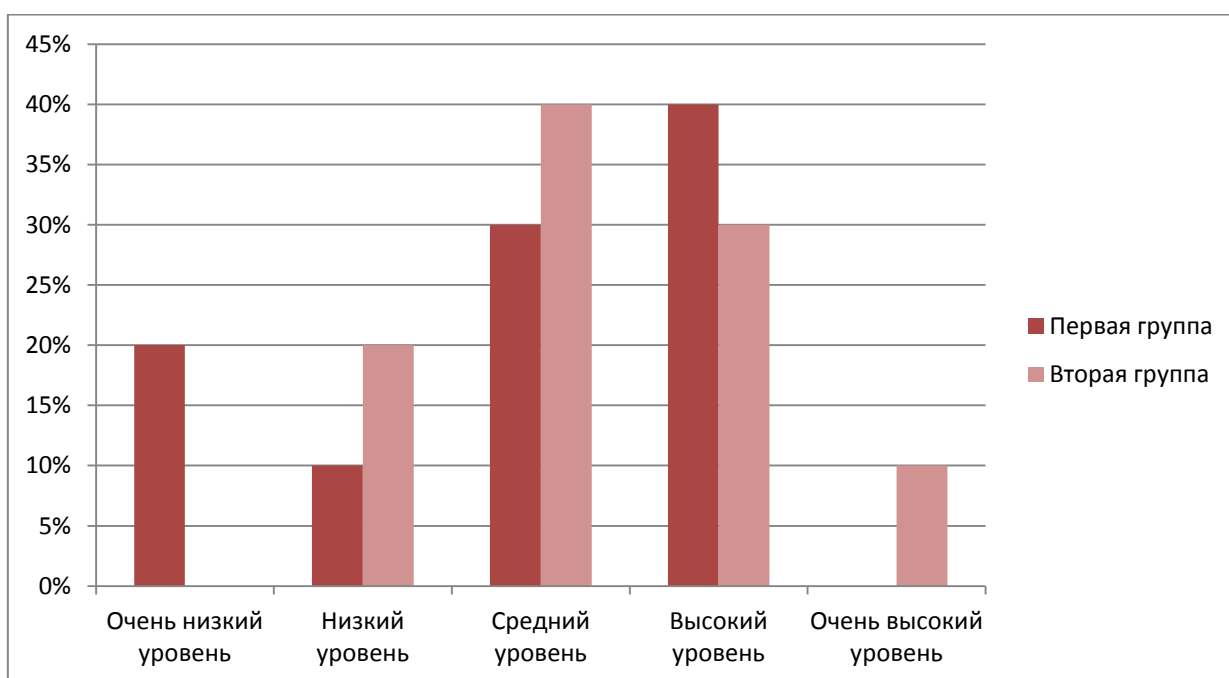


Рисунок 4. Сопоставление результатов изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова

Полученные материалы указывают на межгрупповые различия в степени сформированности кратковременной зрительной памяти. Несмотря

на наличие затруднений в обеих выборках, во второй группе выполнение диагностического задания оказалось более успешным.

Проведенная диагностика развития кратковременной зрительной памяти у младших школьников с задержкой психического развития выявила более высокие значения исследуемых параметров у участников второй группы. Одновременно доля сниженных результатов, обнаруженная в обеих группах, свидетельствует о недостаточности данного познавательного ресурса для полноценного освоения программы начального общего образования.

Выводы по второй главе

1. Базой исследования выступило КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга».

В экспериментальную работу были включены 20 обучающихся реабилитационного центра с диагнозом F83.

2. На исходной стадии работы проанализированы катamnестические и анамнестические сведения о младших школьниках с задержкой психического развития. Эмпирическая часть строилась на наблюдении, беседе и эксперименте. Финальный шаг включал качественную интерпретацию результатов и их количественную обработку.

3. В диагностическом блоке применялись методики «Узнай фигуры» Р.С. Немов, «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия и «Запомни рисунки» Р.С. Немов.

4. По данным методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова низкий уровень узнавания выявлен у 1 ребенка (5 %). Для него характерны затруднения уже на начальном этапе сосредоточения на предъявляемом материале, а также недостаточность операций обобщения и установления связей. Средние и высокие показатели зафиксированы у 19 детей (95 %) общей выборки.

5. Результаты методики «Запоминание 10 слов» показали отсутствие высокого уровня кратковременной памяти в первой группе; во второй группе он отмечен у 2 учащихся (20 %). Высокий уровень долговременной слухоречевой памяти в первой группе не обнаружен, во второй группе зарегистрирован лишь у 1 ребенка (10 %). Средняя выраженность кратковременной памяти установлена у 5 испытуемых первой группы (50 %) и у 5 школьников второй группы (50 %). Средний объем долговременной слухоречевой памяти выявлен у 1 ребенка первой группы (10 %) и у 4 детей второй группы (40 %). Низкие значения по кратковременной и долговременной слухоречевой памяти в первой группе составили 50 % и 90

%, во второй — 30 % и 50 %; такая картина указывает на рассеянность, дефицит концентрации и быстрое истощение в ходе запоминания.

6. Использование методики Р.С. Немова «Запомни рисунки» выявило в первой выборке контрастное распределение результатов: у 3 детей (30 %) зафиксирован низкий уровень сформированности кратковременной зрительной памяти, тогда как у 4 школьников (40 %) обнаружены высокие показатели. Во второй выборке соотношение оказалось более благоприятным: у 8 испытуемых (80 %) диагностированы средний и высокий уровни, а у 2 детей (20 %) — низкий. Снижение результативности, вероятно, связано с недостаточной зрелостью зрительно-мнестической сферы, повышенной отвлекаемостью и слабой регуляцией произвольного внимания.

ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента

Формирующий этап экспериментальной работы, включенной в коррекционную программу развития памяти у младших школьников с задержкой психического развития, базируется на совокупности теоретических подходов, представленных в трудах отечественных и зарубежных исследователей, в частности Л.С. Выготского, П. Жане и др. В структуре исследования ему отводится ключевая роль, поскольку именно на соответствующей стадии осуществляется направленное воздействие на психические функции ребенка посредством специально организованной коррекционной работы [2].

Ключевым теоретическим основанием выступает концепция Л.С. Выготского - зона ближайшего развития. Она гласит о том, что развитие ребенка эффективнее происходит в условиях, в которых он выполняет задачу при помощи взрослого или сотрудничая с ним. При проведении формирующего эксперимента образуются условия, при которых ребенок с задержкой психического развития поэтапно овладевает новыми способами запоминания под руководством специалиста. Это приводит не просто к тренировке отдельных навыков, но и к формированию целостной системы мнемических действий [17].

Работы А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина сыграли важную роль в обосновании формирующего подхода, которые подчеркнули, что высшие психические функции развиваются в процессе деятельности и проходят ряд этапов — от внешних действий к внутренним умственным процессам. Это означает, что при коррекции памяти целесообразно начинать с наглядно действенных форм (использование картинок, предметов или жестов) и лишь затем постепенно переходить к словесно-логическим и внутренним методам

запоминания. Такой поэтапный метод способствует плавному включению ребенка в образовательный процесс, уменьшает уровень тревожности и усиливает мотивацию [84].

Значительный вклад в понимание структуры учебной деятельности внесла У. В. Ульяненко, которая выделила три взаимосвязанных компонента, которые необходимо учитывать при построении формирующего эксперимента:

1. Мотивационный — связан с интересом к учебной деятельности. У детей с задержкой психического развития часто отмечается пониженная познавательная активность, поэтому для стимулирования мотивации рекомендуется использовать игровые формы заданий. Игровой контекст делает процесс запоминания более привлекательным и помогает ребенку включиться в него без страха неудачи. Так, задания на запоминание могут быть оформлены в виде «секретного послания», «поиска сокровищ» или «раскрытия тайны».

2. Ориентировочно-операциональный — предполагает осознание ребенком цели учебного процесса и понимание способов ее достижения. На данном этапе важно четко формулировать задачу и способствовать тому, чтобы ребенок понял, что именно и каким образом необходимо запомнить. Педагог или психолог может применять подсказки, наводящие вопросы, визуальные схемы. Например, перед выполнением задания по запоминанию пар слов можно обсудить связи между словами и образы, которые они вызывают.

3. Регуляционно-оценочный — включает в себя сохранение в памяти смысла задания и уровень самоконтроля в процессе выполнения. Здесь формируются навыки самоконтроля: ребенка учат проверять, что он запомнил, что упустил, а также искать способы улучшения результата. Для этого используют рефлексивные вопросы: «Что ты запомнил?», «Как ты это запомнил?», «Что было сложно?», «Что помогло тебе запомнить?».

Постепенно ребенок приобретает способность самостоятельно оценивать свои успехи и корректировать свои действия [55].

Подход И.И. Мамайчук подчеркивает важность учета формы и степени выраженности задержки психического развития. У детей с более активным поведением формирующий эксперимент зачастую протекает динамичнее: они быстрее вовлекаются в задания и охотнее осваивают новые методы запоминания. В случаях вялотекущей формы необходимо дозировать задания, увеличивать время на освоение приемов и чаще менять виды деятельности, чтобы поддерживать внимание ребенка. Это предполагает:

- необходимость индивидуального подхода к коррекционной программе;
- гибкости в выборе методов;
- адаптации сложности заданий в соответствии с текущим уровнем развития ребенка [59].

Важным теоретическим основанием формирующего этапа выступает принцип единства сознания и деятельности. Согласно ему, психические процессы, включая память, развиваются преимущественно в процессе активной деятельности. Поэтому в коррекционной работе преобладают дидактические игры, в которых запоминание осуществляется через игровую задачу. Как отмечал Л.С. Выготский, игра создает зону ближайшего развития, способствующую более активному включению детей с задержкой психического развития в познавательную деятельность по сравнению с ситуациями прямого инструктирования [66].

Преимущества игрового подхода:

- снижение тревожности и сопротивления;
- повышение вовлеченности и интереса;
- естественная практика произвольного запоминания в контексте увлекательной задачи;
- возможность многократного повторения одного и того же приема в разных игровых ситуациях.

Кроме того, значимы принципы генетического подхода и системности, которые предлагают рассматривать память не как изолированное явление, а в контексте общего психического развития ребенка. Успешность формирующего эксперимента зависит от взаимодействия различных психических функций:

- внимания;
- мышления;
- речи;
- волевой регуляции.

К примеру, улучшение осмысленного запоминания невозможно без развития аналитических операций — сравнения, обобщения и выделения существенных признаков. Если ребенок не способен сравнивать объекты, у него возникнут трудности с установлением смысловой связи между словом и картинкой, что затруднит опосредованное запоминание [10].

Данные Т.В. Егоровой показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются затруднения при формировании обратных ассоциаций, то есть при переходе от опорного визуального образа (картинки) к запоминаемому слову. В то время как запомнить слово по связанной картинке для них относительно просто, обратный процесс вызывает значительные трудности. Для решения этой проблемы в структуру формирующего эксперимента включаются специальные упражнения, направленные на:

- двунаправленное воспроизведение («по слову — картинка» и «по картинке — слово»)
- установление смысловых связей между объектами
- различение случайных и значимых ассоциаций [25].

Формирующий эксперимент проводится поэтапно с постепенным увеличением сложности поставленных задач.

1. На подготовительном этапе осуществляют диагностику текущего уровня развития памяти, выявляют индивидуальные особенности трудностей и формулируют цели и задачи коррекции. Важно не только определить, что ребенок запоминает плохо, но и как он это делает. Например, если предпочтение отдается зрительным образам, то в программу вводится больше наглядных средств; при склонности к быстрой утомляемости задания сокращаются по времени и чередуются виды деятельности.

2. В основной этап обучения вводятся наглядные опоры — картинки или символы, формируются элементарные ассоциативные связи, отрабатываются навыки контроля, а затем постепенно осуществляется переход к использованию вербальных опор. Здесь важно соблюдать баланс между помощью взрослого и самостоятельностью ребенка: сначала педагог подробно объясняет и показывает, как выполнить задание, потом предоставляет частичные подсказки («Посмотри на картинку, она поможет»), которые с течением времени сводятся к минимуму, тем самым стимулируя самостоятельное действие.

3. Заключительный этап ориентирован на закрепление навыков запоминания, перенос умений в учебную деятельность и оценку динамики развития памяти. Задания максимально приближены к школьным требованиям: запоминание правил, пересказ текста, заучивание стихотворений. Ребенок учится применять освоенные приемы в реальной жизни, а не только в условиях игры [23].

Оценка эффективности формирующего эксперимента проводится на основе следующих критериев:

- переход от произвольных к произвольным способам запоминания;
- освоение методов самоконтроля и осмысленного запоминания;
- развитие способности использовать продукты памяти в практической деятельности;
- повышение мотивации к познавательной активности;

- улучшение объема и точности запоминания.

Для фиксации полученных результатов используются:

- протоколы наблюдений;
- аудио- и видеозаписи занятий;
- сравнительный анализ данных диагностических методик, проведенных до и после коррекции;
- отзывы педагогов и родителей [91].

При организации формирующего эксперимента необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников с задержкой психического развития. В этом возрасте преобладает наглядно-образное мышление, что делает опору на визуальные материалы особенно значимой. Помимо этого, у детей с задержкой психического развития выявляются такие характерные черты, как:

- повышенная утомляемость;
- снижение концентрации внимания;
- эмоциональная неустойчивость;
- затруднения в организации собственной деятельности.

Эти особенности требуют особого подхода к планированию занятий:

- длительность занятия 30–40 минут;
- чередование видов деятельности каждые 7–10 минут;
- использование в программе динамических пауз, упражнений для релаксации;
- снижение темпа работы по сравнению с нормотипичными сверстниками [94].

Особое внимание следует уделить созданию положительной эмоциональной атмосферы на занятиях. Учитывая тот факт, что у таких детей часто имеется негативный опыт обучения, связанный с неудачами и критикой, рекомендуется поощрять даже минимальные успехи, избегать прямого указания на ошибки и использовать конструктивную обратную

связь, например, «Давай попробуем сделать по-другому». Создание ситуаций успеха возможно при подборе заданий, соответствующих возможностям ребенка [42].

В рамках формирующего этапа целесообразно применять мультисенсорный подход, активизирующий различные каналы восприятия:

- зрительный (картинки, схемы, цвета);
- слуховой (ритмы, интонации, музыка);
- тактильный (манипуляции с предметами, лепка, рисование);
- двигательный (жесты, пантомима, подвижные игры).

Такой комплексный подход способствует формированию устойчивых ассоциативных связей и улучшает долговременное запоминание материала. Многократное повторение материала в разных модальностях помогает детям с задержкой психического развития лучше усваивать и воспроизводить информацию, а игровые элементы повышают мотивацию и снижают уровень тревожности [93].

Таким образом, формирующий этап эксперимента, направленный на коррекцию памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, требует:

- учета возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- опоры на наглядность и мультисенсорное восприятие;
- поэтапного усложнения заданий;
- создания благоприятной эмоциональной атмосферы;
- систематического закрепления навыков в игровой и учебной деятельности.

Соблюдение этих условий способствует не только улучшению памяти, но и развитию у детей навыков самоконтроля, осознанного запоминания и практического применения полученных знаний, что формирует основу для успешного обучения и социальной адаптации.

3.2 Программа психологической коррекции памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Результаты нашего исследования указывают на то, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдаются особенности разных видов памяти, а именно: сниженный объем, замедленная скорость запоминания, повышенная утомляемость при работе с информацией. Эти трудности напрямую влияют на успеваемость и адаптацию детей в школе.

На основании результатов констатирующего этапа, было осуществлено деление на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную вошли те учащиеся, которые показали низкие результаты, с ними будут проводиться занятия по выстроенной программе коррекции. А в контрольную группу вошли все остальные дети, с которыми не будут проводиться коррекционные работы.

Классические методы обучения, которые основываются на механическом запоминании, демонстрируют ограниченную эффективность у данной категории учащихся. Для повышения результативности требуется внедрение комплексного подхода, предусматривающего развитие различных типов памяти с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей.

Нами была создана и проведена апробация коррекционной программы, которая нацелена на системное развитие памяти младших школьников с задержкой психического развития.

Целью программы является всестороннее развитие различных видов памяти, включая зрительную, слуховую, двигательную и логическую, а также формирование осознанных стратегий запоминания и воспроизведения информации.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи коррекционной программы:

1. Создать эмоционально комфортную среду для коррекционно-развивающей работы.
2. Развить объем и устойчивость разных видов памяти.
3. Сформировать навыки произвольного запоминания и контроля за процессом воспроизведения.
4. Обучить эффективным приемам запоминания с опорой на наглядность и образность.
5. Улучшить способность к смысловой обработке информации.
6. Развить навыки самоорганизации при выполнении мнемических задач.

С учетом степени сформированности познавательной сферы у детей, а также их возрастной специфики и личностных различий, зафиксированных на констатирующей стадии исследования, был отобран комплекс мнемических способов усвоения материала.

Первый прием основан на сопоставлении уже освоенных сведений с новыми данными. При работе с учебным содержанием школьники соотносят прочитанное с прежним опытом и накопленными представлениями, включая новую информацию в имеющуюся систему знаний. Такая работа ориентирует обучающихся на выработку собственной интерпретации изучаемого.

Другой способ связан с выделением смысловых опор. В материале намечаются ключевые положения, несущие основную смысловую нагрузку. Учащимся предлагается объемный текст или параграф, в котором необходимо определить ведущую мысль каждого абзаца, его тезисное ядро либо тематический центр. Затем содержание воспроизводится по найденным ориентирам. Наличие таких смысловых вех облегчает удержание общей композиции текста в памяти; в результате он подвергается смысловому сжатию и переводится во внутриречевой план [69].

Прием смыслового членения предполагает разбиение материала на фрагменты в соответствии с его содержательной структурой. Для более прочного закрепления текста школьники делят его на логически завершенные части. Если структура проста, переходы между частями фиксируются непосредственно в процессе чтения. При более сложной организации текста смысловые блоки выделяются мысленно, а в ряде случаев письменно, после освоения каждого фрагмента [69].

Мнемотехнические средства ориентированы на закрепление словесных рядов, стихотворных и прозаических текстов, цифровых последовательностей, а также иноязычной и заимствованной лексики.

Программа психологической коррекции памяти включает специально выстроенные коррекционно-развивающие занятия. Их содержательное основание образуют ассоциативные техники, смысловое структурирование, использование опорных сигналов, рифмованная мнемоника, визуализация, игровые практики, поэтапное заучивание и многократное повторение в варьируемых формах.

Метод ассоциаций. Основывается на формировании связей между новой информацией и уже имеющимися у ребенка знаниями, образами или эмоциональными переживаниями. Этот подход способствует облегчению процесса запоминания за счет создания ярких и значимых ассоциативных связей, которые позволяют ребенку эффективнее удерживать и воспроизводить материал.

Смысловая группировка. Данный метод предполагает систематизацию изучаемого материала посредством объединения отдельных элементов в группы на основе общих признаков, смысловых или логических связей. Следовательно, такая организация информации способствует ее систематизированию, что, в свою очередь, увеличивает объем информации, способный сохраняться в памяти, а также облегчает ее последующее воспроизведение.

Метод опорных сигналов. Предполагает выделение ключевых аспектов текста или задания с фиксацией их в форме кратких обозначений — это могут быть слова, символы или рисунки. Данные опорные элементы, в свою очередь, служат своего рода подсказками, облегчающими восстановление полного содержания и позволяющими сконцентрировать внимание ребенка на существенной информации [76].

Рифмованная мнемоника. Использует свойства ритма и рифмы для упрощения запоминания. Предъявление материала в стихотворной форме создает дополнительные мнемонические опоры, которые не только улучшают запоминание, но и делают данный процесс более легким для ребенка, одновременно снижая уровень тревожности, связанной с обучением [78].

Метод визуализации направлен на развитие образного мышления, при котором ребенок учится «строить» в своем воображении яркие и детализированные образы, связанные с изучаемым материалом. Чем более необычным и эмоционально насыщенным является созданный образ, тем более стабильной становится его фиксация в памяти и тем лучше обеспечивается долговременное запоминание [77].

Игровые методы представляют собой органичное включение коррекционных приемов в работу с младшими школьниками, указывая, что игра является ведущим видом деятельности на данном возрастном этапе. Дидактические, подвижные и сюжетно-ролевые игры, направленные на выполнение задач, способствуют повышению вовлеченности ребенка, следовательно, одновременно тренируя различные виды памяти и развивая сопутствующие навыки, такие как внимание, речь и мышление [93].

Метод поэтапного запоминания формируется на принципе постепенного усложнения учебных заданий, начиная с работы с короткими последовательностями и постепенно переходя к более сложным текстам. В этом подходе акцент смещается от использования наглядных материалов к воспроизведению информации исключительно по памяти. Такая методика

опирается на концепцию зоны ближайшего развития, позволяя ребенку последовательно развивать навыки и одновременно формируя устойчивое чувство уверенности в собственных возможностях и внутренний регулятор успеха [89].

Метод многократного повторения с вариациями предполагает систематическое возвращение к уже изученному материалу, однако, условия воспроизведения изменяются. Это позволяет избежать механического заучивания, обеспечивая более глубокое укрепление следов памяти. Кроме того, подобный подход способствует развитию гибкости навыков и их переносу на новые, отличающиеся от первоначальных, что по итогу является ключевым для формирования устойчивых долговременных компетенций [91].

Трудоемкость курса составляет 20 часов. В структуру психокоррекционной программы включены три взаимосвязанных раздела.

На диагностический этап отведено 6 часов; в его содержание входят подготовительные процедуры, проведение обследования, интерпретация полученных результатов, комплектование подгрупп и разработка общей схемы психологической коррекции.

Коррекционно-развивающий этап занимает 10 часов и предполагает организацию игровых приемов и специальных упражнений, направленных на совершенствование мнестических функций.

Продолжительность реализации программы составляет полтора месяца; за данный период предусмотрено 13 встреч. Коррекционно-развивающая работа осуществляется дважды в неделю, длительность каждого занятия - 40 минут.

На этап оценки результативности коррекционного воздействия выделено 4 часа. В рамках данного раздела проводится повторное психодиагностическое обследование, выполняются обработка и анализ

эмпирических данных, после чего формулируется заключение о достигнутых изменениях и степени эффективности программы.

Используются две организационные формы: индивидуальная и групповая. Персональные занятия предназначались для детей, продемонстрировавших при обследовании низкий уровень результатов, а также для обучающихся, испытывавших затруднения при включении в совместную деятельность; в соответствующих случаях работа выстраивалась с учетом индивидуальных особенностей. Группы комплектовались в ограниченном составе — не более пяти человек.

Структура занятий, ориентированных на развитие и коррекцию памяти у младших школьников с задержкой психического развития, представлена в таблице 5.

Таблица 5. Планирование занятий по развитию и коррекции памяти с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
1.	Упражнение «Давайте поздороваемся»	Создание доброжелательной атмосферы, снижение тревожности, развитие навыков невербального общения и взаимного принятия в группе	5
	Задание «Запоминание с опорой на образы»	Развитие зрительной памяти через создание ярких мысленных образов, формирование умения связывать слова с визуальными представлениями	15

Продолжение таблицы 5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Упражнение «Открытка»	Тренировка кратковременной зрительной памяти, развитие способности к точному воспроизведению визуальной информации	15
	Упражнение «Рисуем на ладошках»	Снятие мышечного напряжения в кистях и пальцах, развитие тактильно двигательной координации, формирование доверительных отношений в группе	5
			Итого: 40 мин.
2.	Упражнение «Пожелания друг другу»	Развитие коммуникативных навыков, формирование позитивного эмоционального фона, укрепление групповой сплочённости	5
	Задание «Запомни и повтори»	Развитие объёма и устойчивости слухоречевой памяти, тренировка произвольного запоминания и точности воспроизведения	15

Продолжение таблицы 5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Упражнение «Чудесные слова»	Тренировка слухоречевой памяти, развитие ассоциативного мышления, формирование умения устанавливать смысловые связи между словами	15
	Упражнение на релаксацию «Медуза»	Снятие эмоционального и мышечного напряжения, развитие навыков саморегуляции, восстановление работоспособности	5
			Итого: 40 мин.
3.	Упражнение «Круг доверия»	Укрепление групповой сплочённости, создание атмосферы безопасности и взаимного принятия, снижение тревожности	5
	Задание «Запомни и повтори»	Развитие объёма и устойчивости слухоречевой памяти, тренировка произвольного запоминания и точности воспроизведения	15
	Игра «Найди пару»	Развитие зрительной памяти и внимания, тренировка способности к узнаванию схожих объектов, улучшение концентрации	15

Продолжение таблицы 5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Релаксационное упражнение «Волшебное путешествие»	Снижение психоэмоционального напряжения, развитие воображения, восстановление ресурсов для дальнейшей работы	5
Итого: 40 мин.			
4.	Упражнение «Комплименты»	Развитие позитивного отношения к себе и другим, повышение самооценки, формирование доброжелательной атмосферы в группе	5
	Задание «Запомни рисунки»	Развитие объёма и точности зрительной памяти, тренировка способности к детальному воспроизведению визуальных образов	15
	Игра «Цепочка слов» с использованием ассоциаций	Развитие слухоречевой и ассоциативной памяти, формирование навыков установления смысловых связей, расширение словарного запаса	15
	Упражнение «Дыхание бабочки»	Регуляция эмоционального состояния, снятие мышечного напряжения, активизация внимания	5
Итого: 40 мин.			

Продолжение таблицы 5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
5.	Упражнение «Зеркало»	Развитие внимания к невербальным сигналам, тренировка наблюдательности, улучшение взаимопонимания в группе	5
	Задание «Рифмуем и запоминаем» (рифмованная мнемоника)	Развитие слухоречевой памяти через ритмизацию информации, формирование мнемонических приёмов, повышение мотивации к запоминанию	15
	Игра «Что изменилось?»	Тренировка зрительной памяти и наблюдательности, развитие концентрации внимания, улучшение способности замечать детали	15
	Релаксация «Облака»	Восстановление психоэмоционального равновесия, развитие навыков визуализации, снятие остаточного напряжения	5
6.	Упражнение «Приветствие без слов»	Развитие невербального общения, снятие коммуникативных барьеров, формирование эмпатии	5
	Задание «Группировка предметов»	Развитие логической памяти, формирование умения классифицировать информацию, тренировка мышления	15

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Игра «Запомни последовательность»	Тренировка слуховой и кратковременной памяти, развитие способности удерживать в памяти порядок элементов	15
	Упражнение «Ленивая восьмёрка» (кинезиологическое)	Снятие мышечного напряжения, активизация межполушарного взаимодействия, улучшение координации	5
			Итого: 40 мин.
7.	Упражнение «Передача настроения»	Развитие эмпатии, коммуникативных навыков, эмоциональной отзывчивости, укрепление групповой сплочённости	5
	Задание «Опорные сигналы»	Формирование навыка выделения ключевых элементов информации, развитие смысловой памяти, обучение созданию визуальных опор для запоминания	15
	Игра «Запомни расположение»	Развитие пространственной и зрительной памяти, тренировка точности воспроизведения расположения объектов	15

Продолжение таблицы 5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Релаксация «Тёплый дождь»	Снятие психоэмоционального и мышечного напряжения, восстановление работоспособности, развитие навыков релаксации	5
Итого: 40 мин.			
8.	Упражнение «Рукопожатие по кругу»	Укрепление групповых связей, создание позитивного настроения, развитие тактильного восприятия	5
	Задание «Визуализация образов»	Развитие образной памяти, тренировка способности создавать детализированные мысленные картинки, улучшение воображения	15
	Игра «Ассоциативная цепочка»	Развитие ассоциативного мышления и памяти, формирование навыков установления нестандартных связей, расширение кругозора	15
	Упражнение «Глубокое дыхание»	Регуляция эмоционального состояния, снижение тревожности, активизация когнитивных процессов	5
Итого: 40 мин.			
9.	Упражнение «Поделись радостью»	Развитие позитивных эмоций, коммуникативных навыков, умения делиться переживаниями, укрепление доверия в группе	5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Задание «Повторение с усложнением»	Тренировка объёма и устойчивости слухоречевой памяти, развитие способности к постепенному усложнению задач, формирование самоконтроля	15
	Игра «Угадай фигуру»	Развитие зрительно пространственной памяти и внимания, тренировка точности узнавания, улучшение концентрации	15
	Релаксация «Солнечный зайчик»	Снятие мышечного и эмоционального напряжения, развитие навыков визуализации, восстановление энергии	5
			Итого: 40 мин.
10.	Упражнение «Доброе прикосновение»	Формирование доверительных отношений, снятие тактильных барьеров, развитие эмпатии и взаимопонимания	5
	Задание «Поэтапное запоминание текста»	Формирование умения структурировать информацию, развитие логической памяти, тренировка последовательного воспроизведения, улучшение понимания текста	15

Продолжение таблицы 5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Игра «Слуховая память»	Тренировка слухоречевого запоминания, увеличение объёма памяти, развитие точности воспроизведения словесной информации, улучшение концентрации внимания	15
	Упражнение «Волшебные руки»	Снятие мышечного напряжения в кистях и предплечьях, развитие тактильной чувствительности, улучшение координации движений	5
Итого: 40 мин.			
11.	Упражнение «Эстафета улыбки»	Развитие эмоционального интеллекта, укрепление групповой сплочённости, создание позитивного настроения на занятие	5
	Задание «Запоминание через историю»	Развитие логической и ассоциативной памяти, формирование умения связывать разрозненные элементы в единый сюжет, тренировка воображения	15
	Игра «Запомни и нарисуй»	Тренировка зрительной памяти, развитие способности к точному воспроизведению визуальной информации через рисунок	15

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
	Релаксация «Тёплая волна»	Снятие психоэмоционального и мышечного напряжения, обучение навыкам саморегуляции через визуализацию и дыхательные техники	5
Итого: 40 мин.			
12.	Упражнение «Приветствие с характером»	Развитие навыков невербального общения, эмпатии и эмоциональной выразительности, снятие коммуникативных барьеров	5
	Задание «Метод ключевых слов»	Формирование навыков структурирования информации, развитие смысловой и слухоречевой памяти, обучение выделению опорных элементов для запоминания	15
	Игра «Слуховая мозаика»	Тренировка слухоречевой памяти и концентрации внимания, развитие способности запоминать и воспроизводить последовательности слов или звуков	15
	Релаксация «Волшебный сон»	Глубокое расслабление, восстановление психоэмоциональных ресурсов, развитие навыков визуализации	5

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (минут)
Итого: 40 мин.			
13.	Упражнение «Прощание с улыбкой»	Закрепление позитивных эмоций от занятий, развитие коммуникативных навыков, подведение итогов работы	5
	Задание «Комплексное запоминание»	Обобщение навыков использования мнемонических приёмов, оценка прогресса в развитии разных видов памяти	15
	Игра «Память и внимание»	Комплексная тренировка разных видов памяти (зрительной, слухоречевой) и внимания; развитие способности быстро переключаться между задачами; совершенствование точности и скорости воспроизведения информации	15
	Итоговая релаксация «Путешествие домой»	Закрепление положительного опыта, снятие остаточного напряжения, визуализация успеха и достижений; формирование позитивной установки на дальнейшее развитие памяти	5
Итого: 40 мин.			

Структура занятий в рамках программы психокоррекции памяти включала три взаимосвязанных блока.

Первый блок, вводный, содержал ритуал приветствия, ориентированный на снижение эмоционального напряжения, консолидацию группы и создание психологически комфортной атмосферы.

Второй блок, основной, был направлен на развитие и коррекцию мнемических процессов у младших школьников с задержкой психического развития посредством психологического инструментария: игровых методов, специальных заданий и упражнений.

Третий блок, заключительный, включал ритуал прощания, итоговую рефлексию занятия, общую релаксацию и устранение мышечного напряжения.

По итогам проведенного исследования была сконструирована и апробирована программа психологической коррекции памяти у младших школьников с задержкой психического развития.

Содержание программы объединяло игровые и прикладные упражнения, целенаправленно отобранные для совершенствования запечатления, удержания и последующего воспроизведения сведений. В ходе занятий объем материала для запоминания последовательно возрастал. Отработка точности воспроизведения закрепляла когнитивный фундамент. Такой формат работы повышал продуктивность памяти у детей данной категории, а также положительно отражался на учебной результативности, формируя предпосылки для более успешной адаптации в условиях образовательной среды.

3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

После завершения реализации программы психокоррекции памяти младших школьников с задержкой психического развития был организован контрольный эксперимент.

В исследование были включены все испытуемые, участвовавшие на констатирующем этапе. В рамках формирующего эксперимента выделили две выборки: экспериментальную группу и контрольную группу.

Экспериментальную группу составили учащиеся средней группы А (первая группа) в возрасте от 7 до 10 лет. В нее, как отмечалось ранее, вошли школьники с наиболее низкими показателями развития памяти.

Коррекционная программа реализовывалась в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе специальные коррекционные воздействия не осуществлялись.

С целью проверки результативности психокоррекционного воздействия и фиксации изменений в развитии памяти у участников после завершения коррекционной работы организовали повторное обследование.

На контрольной стадии эксперимента применялись методики, аналогичные применявшимся при первичной диагностике: «Узнай фигуры» Р.С. Немов (1995) [67, с. 88]; «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) [86, с. 160]; «Запомни рисунки» Р.С. Немов (1995) [67, с. 91]. Материалы повторного замера обработали количественно и качественно, после чего сопоставили с показателями, зафиксированными до начала коррекции.

Анализ охватывал ранее выделенные параметры: сформированность умения длительно и целенаправленно работать со слухоречевым материалом, объем кратковременного зрительного запоминания, состояние отсроченного воспроизведения как характеристики долговременной слухоречевой памяти, а также особенности кратковременного слухоречевого запоминания. Отдельно

оценивались изменения, связанные с развитием мнемических процессов через упражнения, направленные на совершенствование узнавания.

Непосредственно перед обследованием была организована спокойная доброжелательная среда и налажено доверительное взаимодействие с учащимися. Высокая включенность школьников в работу, их заинтересованность и дисциплинированность обеспечили корректное проведение диагностических процедур.

По данным методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова зафиксированы положительные сдвиги в точности узнавания, в способности отличать ранее предъявленные стимулы от новых, а также в устойчивости данного процесса при повторных предъявлениях. Участники экспериментальных групп по итоговым показателям превзошли сверстников из контрольных групп.

Итоги сопоставительного анализа, полученные при исследовании процесса узнавания у младших школьников с задержкой психического развития в экспериментальной и контрольной выборках на констатирующем и контрольном этапах, отражены в таблице 6. Развернутые данные по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова представлены в Приложении 3: таблица 5 — экспериментальная группа; таблица 6 — контрольная группа.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения процесса узнавания по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова (1995) до и после формирующего эксперимента

Уровень	Результаты изучения процесса узнавания							
	Первая группа (ЭГ)				Вторая группа (КГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Низкий	1	10	0	0	0	0	0	0

Уровень	Результаты изучения процесса узнавания							
	Первая группа (ЭГ)				Вторая группа (КГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Средний	5	50	1	10	3	30	4	40
Высокий	4	40	9	90	7	70	6	60

В экспериментальной группе зафиксирован отчетливый рост показателей узнавания. До начала формирующего воздействия распределение было следующим: низкий уровень — 1 учащийся (10 %), средний — 5 человек (50 %), высокий — 4 человека (40 %). По завершении программы низкий уровень не обнаружен, средний установлен у 1 участника (10 %), высокий — у 9 учащихся (90 %).

Удельный вес школьников с высоким уровнем увеличился на 50 %, тогда как низкий уровень полностью исчез из структуры выборки. Полученные данные указывают на результативность проведенных занятий, направленных на развитие узнавания.

В контрольной группе положительных сдвигов не выявлено. После завершения исследования количество учащихся с высоким уровнем сократилось до 6 человек (60 %), тогда как средний уровень отмечен у 4 участников (40 %). Такая картина указывает на отсутствие спонтанного улучшения данной функции без специально организованного коррекционного воздействия; более того, вероятна ее частичная регрессия.

Сопоставление результатов узнавания у младших школьников с задержкой психического развития до и после формирующего этапа в группах исследования представлено на рисунке 5.

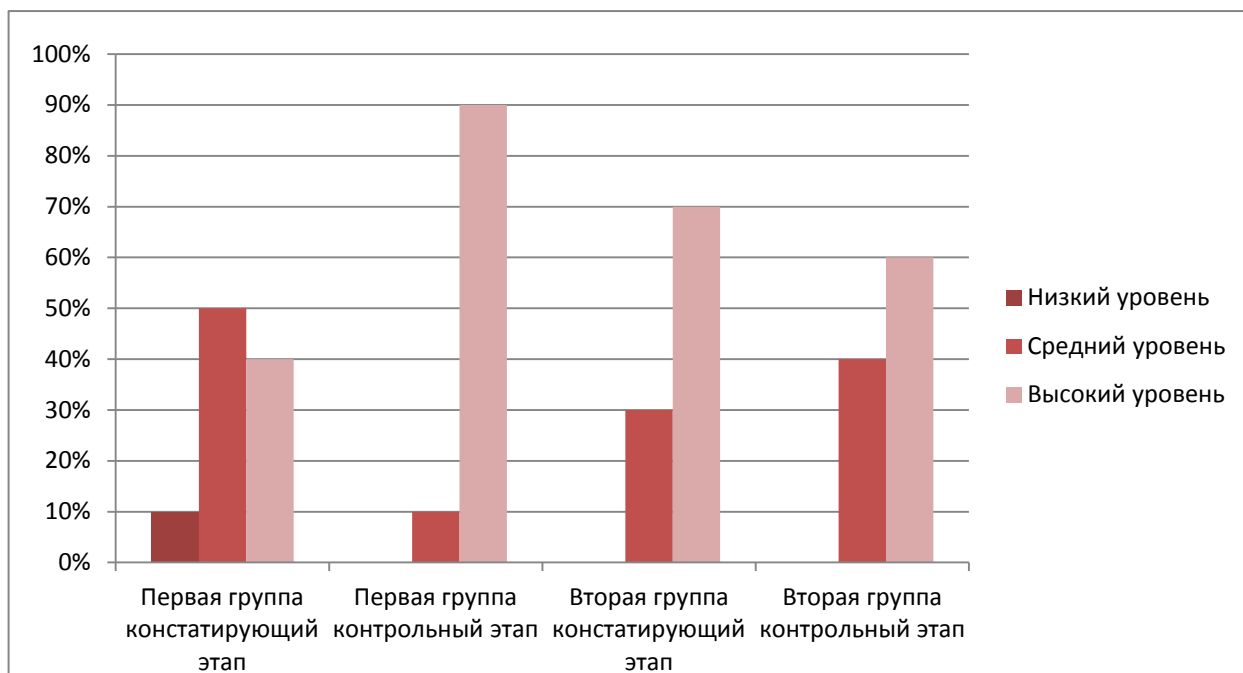


Рисунок 5. Результаты диагностики процесса узнавания по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова на констатирующем и контрольном этапах.

Качественная интерпретация данных рисунка 5 показывает выраженный эффект психокоррекционной программы в первой группе: число учащихся с высоким уровнем возросло до 9 человек, или 90 %, тогда как на исходном этапе показатель составлял 40 %. В контрольной группе, напротив, доля школьников с высоким уровнем снизилась на 10 %.

Психокоррекционная программа продемонстрировала эффективность в развитии узнавания у детей экспериментальной группы. Продолжение коррекционной работы способно усилить достигнутые изменения.

С использованием методики А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов» прослежена динамика показателей кратковременного слухоречевого запечатления и отсроченного воспроизведения, отражающих состояние долговременной слухоречевой памяти.

После внедрения психокоррекционной программы зафиксировано увеличение объема удержания и последующего воспроизведения словесного материала; при многократном предъявлении стимулов повысилась и прочность следов запоминания. По итогам исследования у участников

экспериментальной выборки установлены статистически значимые сдвиги относительно контрольной группы.

В таблице 7 представлены данные сравнительного анализа показателей кратковременной слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития в экспериментальной и контрольной группах на этапах до и после формирующего воздействия.

Подробные сведения о результатах диагностики кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» приведены в Приложении 4: таблица 10 — экспериментальная группа, таблица 11 — контрольная группа.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) до и после формирующего эксперимента

Уровень	Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти							
	Первая группа (ЭГ)				Вторая группа (КГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Низкий	2	20	0	0	1	10	0	0
Ниже среднего	3	30	2	20	2	20	3	30
Средний	5	50	7	70	5	50	6	60
Высокий	0	0	1	10	2	20	1	10

Наблюдается положительная динамика развития объема кратковременной слухоречевой памяти в первой (экспериментальной) группе. До проведения формирующего эксперимента распределение уровней

было следующим: низкий уровень — 2 человека (20 %), ниже среднего — 3 человека (30%), средний — 5 человек (50 %), а высокий уровень не был выявлен и вовсе.

После реализации экспериментального воздействия, результаты изменились: низкий уровень не выявлен ни у одного участника (0 %), уровень ниже среднего отмечен у 2 человек (20 %), средний уровень — у 7 человек (70 %), а высокий — у 1 человека (10 %).

Таким образом, доля участников со средним уровнем увеличилась на 20 % (с 50 % до 70 %), появился 1 участник (10 %) с высоким показателем, а с низким уровнем полностью исчезли. Это свидетельствует о том, что проведенные занятия по развитию кратковременной слухоречевой памяти оказались эффективными и позволили достичь значимых результатов.

Проведенное исследование объема кратковременной слухоречевой памяти показало, что во второй (контрольной) группе отмечается невыраженная динамика. После эксперимента доля участников с высоким уровнем снизилось до 1 % (1 человек), со средним увеличилась до 60 % (6 человек), а уровень ниже среднего показали 30 % (3 человек). Низкий уровень не был выявлен. Это подчеркивает тот факт, что, у детей снижена произвольная память, а также не развита слухоречевая память, что указывает на то, что без проведения коррекционных занятий может появиться не устойчивая динамика.

На рисунке 6 можно наблюдать сравнительные результаты исследования объема кратковременной слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента.

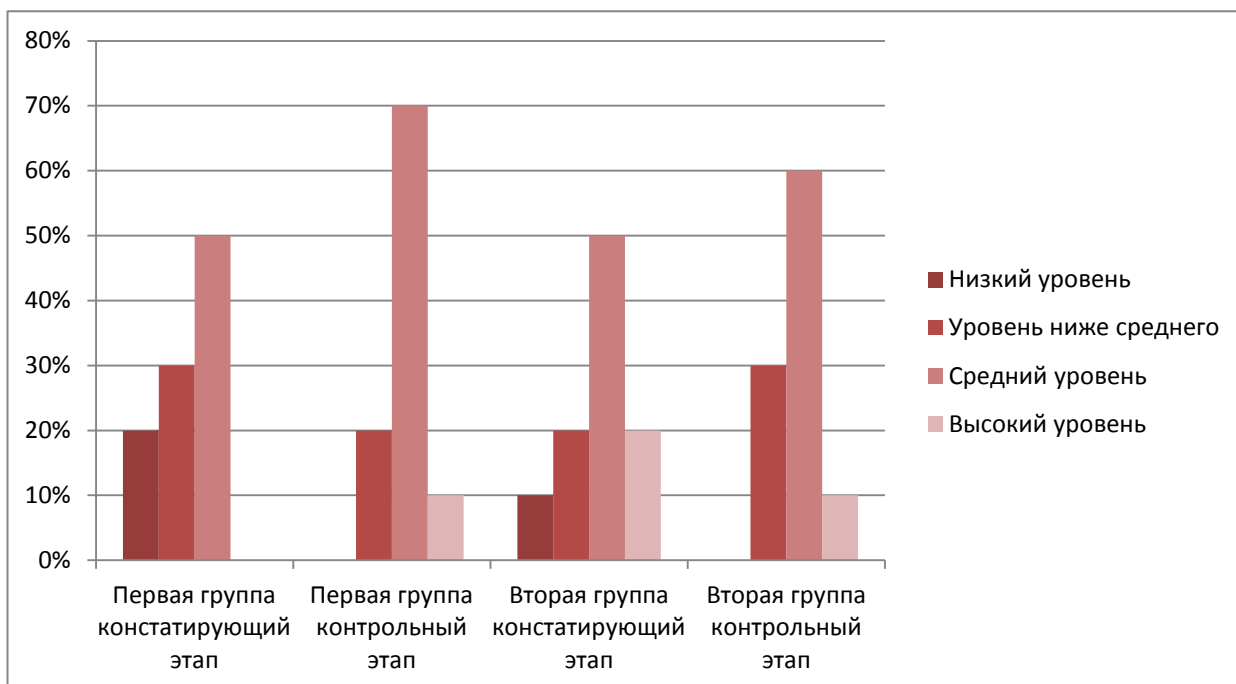


Рисунок 6. Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) до и после формирующего эксперимента

В результате реализации программы развития кратковременной слухоречевой памяти в первой группе полностью устранены показатели низкого уровня (снижение с 20 % до 0 %), увеличилась доля участников со средним уровнем (рост с 50 % до 70 %), появился 1 участник с высоким уровнем (10 %), незначительно снизилась доля уровня ниже среднего (с 30 % до 20 %).

Во второй группе, напротив, наблюдается незначительная динамика: рост доли уровня ниже среднего на 10 % (с 20 % до 30 %) и полное исчезновение низкого уровня (с 10 % до 0 %).

Таким образом, проведенная программа продемонстрировала свою эффективность в развитии объема кратковременной слухоречевой памяти у детей экспериментальной группы. Несмотря на отмеченный прогресс, диагностика выявила сохраняющиеся трудности в удержании длинных последовательностей слов и цифр, особенно при увеличении темпа предъявления стимулов. Дальнейшее продолжение коррекционной работы с

акцентом на тренировку объема и устойчивости слухоречевого запоминания может способствовать достижению более высоких результатов.

Наблюдения показали, что учащиеся младших классов испытывают трудности в запоминании вербальной информации на слух, особенно если детям не на что посмотреть. У младших школьников с задержкой психического развития отмечается повышенная утомляемость при выполнении заданий в которых нужно слушать, что снижает продуктивность запоминания. Это подчеркивает необходимость использования в коррекционной работе мультисенсорных подходов, постепенного увеличения нагрузки и включения игровых элементов для поддержания мотивации и внимания.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения объема долговременной слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 8.

Подробные результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) [86, с. 160], после формирующего эксперимента предоставлены в Приложении 4 (таблица 14 — экспериментальная группа; таблица 15 — контрольная группа).

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) до и после формирующего эксперимента

Уровень	Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти							
	Первая группа (ЭГ)				Вторая группа (КГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Низкий	5	50	0	0	1	10	0	0
Ниже среднего	4	40	2	20	4	40	5	50
Средний	1	10	7	70	4	40	4	40
Высокий	0	0	1	10	1	10	1	1

После реализации эксперимента результаты существенно изменились: низкий уровень не выявлен ни у одного участника (0 %), уровень ниже среднего отмечен у 2 человек (20 %), средний уровень — у 7 человек (70 %), а высокий у 1 человека (10 %).

Таким образом, доля участников со средним уровнем увеличилась на 60 % (с 10 % до 70 %), появился 1 участник (10 %) с высоким уровнем, а показатели низкого уровня исчезли полностью. Это свидетельствует о том, что проведенные занятия по развитию долговременной слухоречевой памяти оказались эффективными.

Во второй (контрольной) группе занятия не проводились. Результаты практически не изменились. Повторная диагностика показала, что без целенаправленного коррекционного воздействия, развитие долговременной слухоречевой памяти не происходит.

На рисунке 7 представлены иллюстративно сравнительные результаты исследования объема долговременной слухоречевой памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента.

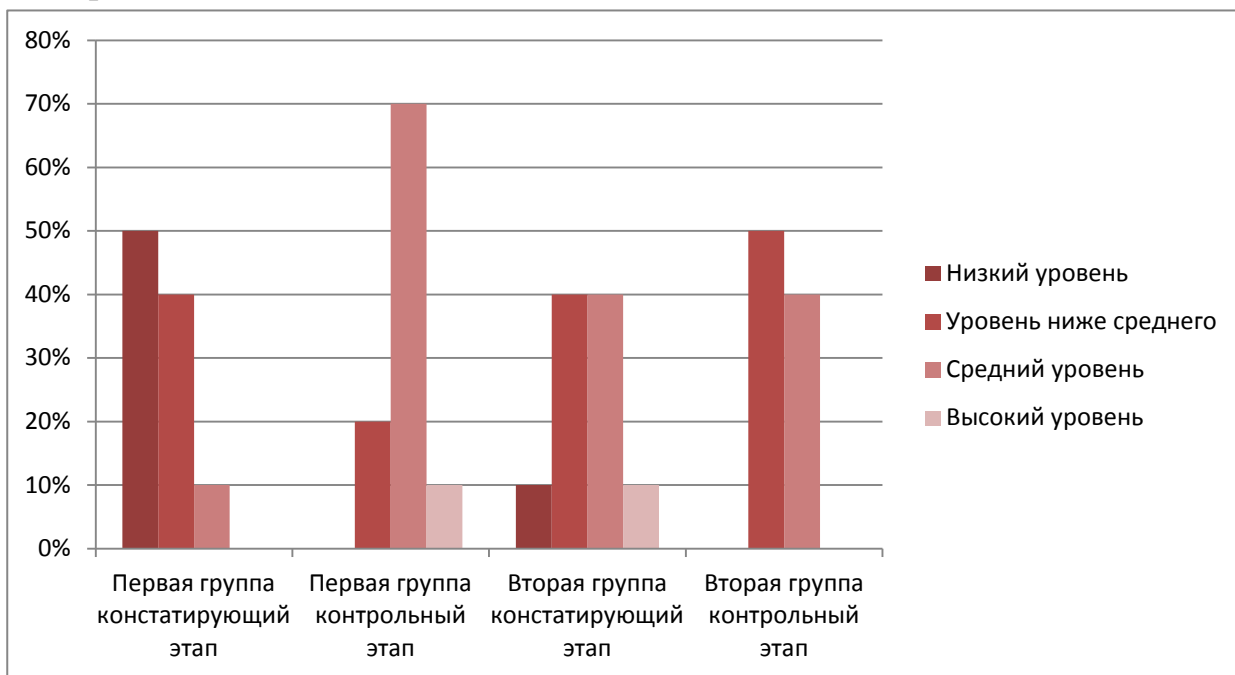


Рисунок 7. Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) до и после формирующего эксперимента

Качественный анализ результатов показывает, что в результате проведения программы в экспериментальной группе полностью устранены показатели низкого уровня, значительно увеличилась доля участников со средним уровнем, и даже появился 1 участник с высоким уровнем. Во второй группе наблюдается незначительная динамика.

Таким образом, проведенная программа продемонстрировала свою эффективность в развитии объема долговременной слухоречевой памяти у детей экспериментальной группы.

На материале методики «Запомни рисунки» Р.С. Немова (1995) [67, с. 91] нами была выявлена динамика развития объема кратковременной

зрительной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

После коррекционной работы выявлено повышение способности распознавать ранее предъявлявшиеся визуальные стимулы среди новых изображений; при повторной демонстрации материала возросли как точность, так и быстрота узнавания. У испытуемых экспериментальной группы изменения оказались более выраженными, чем у участников контрольной.

Итоги сравнительного анализа, полученные при изучении соответствующих показателей у младших школьников с задержкой психического развития в экспериментальной и контрольной группах до начала и после завершения формирующего эксперимента, отражены в таблице 9.

Подробные результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова (1995) [67, с. 91], после формирующего эксперимента предоставлены в Приложении 5 (таблица 19 – экспериментальная группа; таблица 20 – контрольная группа).

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова (1995) до и после формирующего эксперимента

Уровень	Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти							
	Первая группа (ЭГ)				Вторая группа (КГ)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Очень низкий	2	20	0	0	0	0	0	0
Низкий	1	10	0	0	2	20	0	0
Средний	3	30	2	20	4	40	5	50
Высокий	4	40	6	60	3	30	4	40
Очень высокий	0	0	2	20	1	10	1	10

На основе данных, наблюдается положительная динамика развития объема кратковременной зрительной памяти в первой (экспериментальной) группе. После реализации эксперимента результаты существенно изменились: очень низкий и низкий уровни не выявлены ни у одного участника (0 %), средний уровень отмечен у 2 человек (20 %), высокий уровень — у 6 человек (60 %), а очень высокий у 2 человек (20 %).

Проведенное исследование показало, что во второй (контрольной) группе динамика неоднозначна. После эксперимента очень низкий уровень по прежнему отсутствует (0 %), низкий уровень пропал (0 %), доля участников со средним уровнем выросла до 50 % (5 человек), количество с

высоким уровнем выросла до 40 % (4 человека), а доля с очень высоким уровнем осталась на прежнем уровне.

Результаты исследования объема кратковременной зрительной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента представлены на рисунке 8.

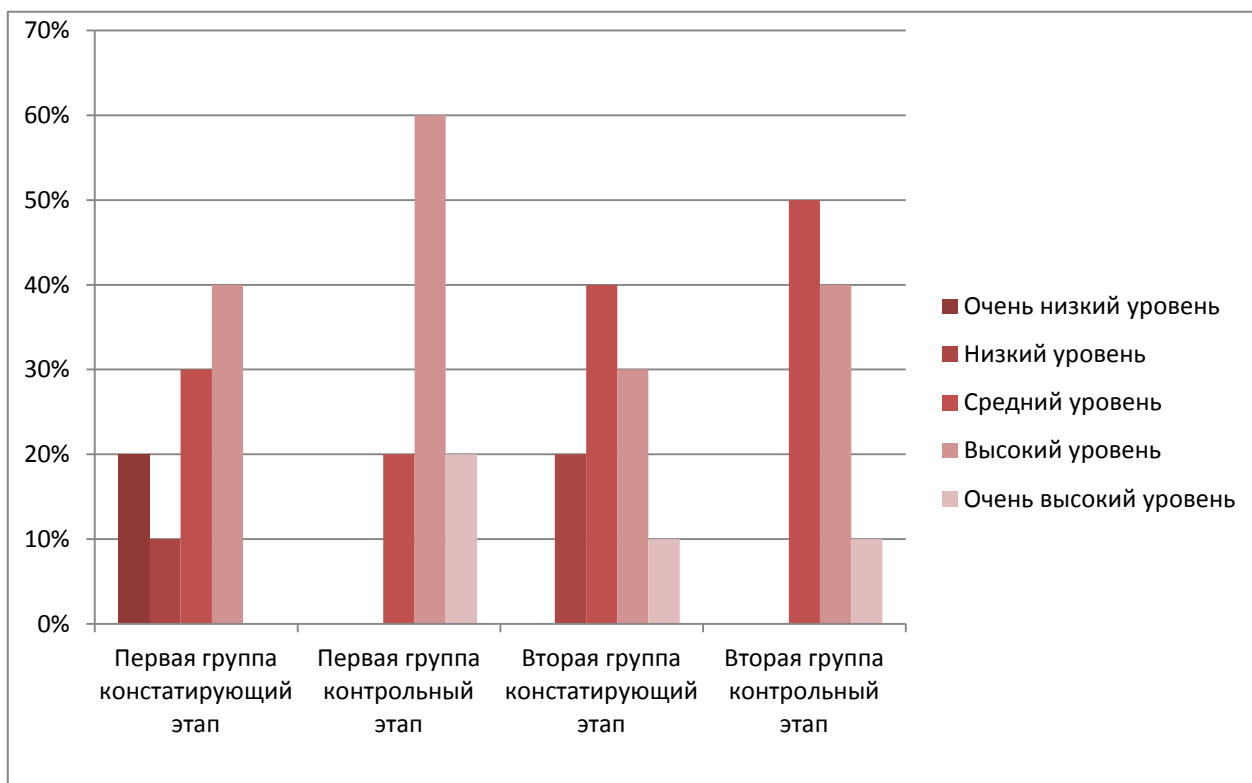


Рисунок 8. Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова (1995) до и после формирующего эксперимента

В результате реализации программы в экспериментальной группе полностью устранены показатели очень низкого и низкого уровней, доля участников с высоким уровнем выросла на 20 % (с 40 % до 60 %), появились 2 участника с очень высоким уровнем (20 %), а доля среднего уровня снизилась на 10 %. Во второй группе выросла доля среднего уровня на 10% (с 40 % до 50 %), доля высокого уровня на 10 % (с 30 % до 40 %) при этом доля высокого уровня не изменилась.

Несмотря на отмеченный прогресс, диагностика выявила сохраняющиеся трудности в запоминании сложных визуальных стимулов с большим количеством деталей, а также в воспроизведении пространственного расположения объектов при ограниченном времени предъявления.

Дальнейшее продолжение коррекционной работы с акцентом на тренировку точности зрительного восприятия, развитие навыков мысленного структурирования визуальной информации и увеличение объема запоминаемых элементов может способствовать достижению более высоких результатов.

Выводы по третьей главе

1. В современном мире в специальной психологии имеется большое количество исследований, посвященных проблеме изучения и коррекции памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Коррекция памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предполагает обязательное соблюдение ряда основополагающих требований: учета возрастных и индивидуальных особенностей детей; опоры на наглядность и мультисенсорное восприятие; поэтапного усложнения заданий; создания благоприятной эмоциональной атмосферы; систематического закрепления навыков в игровой и учебной деятельности.

3. Для успешной реализации коррекционной программы и достижения улучшенных результатов важно соблюдать последовательность этапов диагностического исследования:

- подготовительный этап — диагностика текущего уровня развития памяти, выявление индивидуальных особенностей и формулирование целей коррекции;
- эмпирический (основной) этап — непосредственная реализация коррекционных мероприятий, включающих игры и упражнения для развития памяти;
- заключительный этап — оценка динамики развития памяти, анализ эффективности программы через повторную диагностику и рефлексию.

4. Разработанная программа включала в себя следующие основные направления коррекции:

- расширение объема зрительной, слуховой, двигательной и логической памяти;

- формирование навыков осознанных стратегий запоминания и воспроизведения информации;
- развитие способности к смысловой обработке информации;
- совершенствование навыков самоорганизации и самоконтроля при выполнении задач.

5. Занятия по развитию памяти имели четкую структуру:

- вступительная часть (5 минут) — создание положительного настроения, снятие эмоционального напряжения, сплочение группы (ритуалы приветствия, коммуникативные упражнения);
- основная часть (30 минут) — целенаправленная работа по развитию разных видов памяти через игры, упражнения и задания;
- заключительная часть (5 минут) — подведение итогов занятия, рефлексия, релаксационные упражнения для снятия мышечного и эмоционального напряжения, ритуал прощания.

6. Полученные результаты на материале методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова, показали повышение показателей точности процесса узнавания в экспериментальной группе: доля участников с высоким уровнем узнавания увеличилась на 50 % (с 40 % до 90 %), а низкие показатели полностью исчезли.

В контрольной группе, напротив, замечена неоднозначная динамика: выросла доля среднего уровня на 10 % (с 30 % до 40 %), однако высокого уровня уменьшилась на 10 % (с 70 % до 60 %).

7. Благодаря методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия наблюдалась динамика развития объема кратковременной слухоречевой памяти. В экспериментальной группе доля участников со средним уровнем увеличилась на 20 % (с 50 % до 70 %), появился 1 участник (10 %) с высоким показателем, а с низким уровнем показатели полностью исчезли.

Во второй группе отмечен рост доли уровня ниже среднего на 30 % (с 20 до 30 %) и среднего уровня на 10 % (с 50 % до 60 %). Однако уменьшился показатель высокого уровня на 10 % (с 20 % до 10 %)

8. После обработки результатов по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия также наблюдалась положительная динамика в развитии объема долговременной слухоречевой памяти в экспериментальной группе: доля участников со средним уровнем увеличилась на 60 % (с 10 % до 70 %), появился 1 участник с высоким уровнем (10 %), показатели низкого уровня исчезли полностью.

В контрольной группе практически не наблюдается динамики: 5 человек (50 %) показали уровень ниже среднего, полностью исчез показатель низкого уровня.

9. На основе методики «Запомни рисунки» Р.С. Немова мы получили данные об эффективности развития кратковременной зрительной памяти. В экспериментальной группе полностью устранены показатели очень низкого и низкого уровней, доля участников с высоким уровнем выросла на 20 % (с 40 % до 60 %), появились 2 участника с очень высоким уровнем (20 %).

Во второй группе выросла доля среднего и высокого уровней на 10 %, при этом доля очень высокого уровня не изменилась.

10. Применение мультисенсорного подхода (зрительные, слуховые, тактильные, двигательные каналы восприятия) и игровых методов позволило снизить тревожность, повысить мотивацию и вовлеченность детей в процесс обучения. Постепенное усложнение заданий в рамках концепции зоны ближайшего развития способствовало формированию устойчивых навыков запоминания.

11. Программа не только улучшила показатели разных видов памяти, но и способствовала развитию навыков самоконтроля, осознанного запоминания и практического применения полученных знаний, что создает основу для успешной учебной адаптации и социализации детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема памяти интересовала ученых с древности. В ее изучении участвовали как отечественные исследователи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Б.Г. Ананьев), так и зарубежные (Г. Эббингауз, П. Жане, З. Фрейд, Ф. Бартлетт).

Особо значимы работы, посвященные памяти в младшем школьном возрасте: помимо упомянутых П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева и А.А. Смирнова весомый вклад внесли Н.А. Рыбников, З.М. Истомина, Н.А. Менчинская и другие ученые, изучавшие развитие мнемических процессов у детей.

Проведенное исследование было посвящено изучению особенностей памяти у младших школьников с задержкой психического развития и разработке психологической программы по ее коррекции.

Исследование проводилось в КГБУ СО «Реабилитационный центр "Радуга"». В нем приняли участие 20 учащихся в возрасте 7-10 лет с диагнозом F83 «Смешанные специфические расстройства психологического развития»: 10 детей в средней группе А (7–10 лет) и 10 — в средней группе Б (7–10 лет), которые были распределены на две группы: первую (экспериментальную) и вторую (контрольную).

Для диагностики использовались следующие методики: «Узнай фигуры» Р. С. Немова (1995); «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (1930); «Запомни рисунки» Р. С. Немова (1995).

Разработанная программа коррекции включала в себя: расширение объема зрительной, слуховой, двигательной и логической памяти; формирование навыков осознанных стратегий запоминания и воспроизведения информации; развитие способности к смысловой

обработке информации; совершенствование навыков самоорганизации и самоконтроля.

Занятия имели четкую структуру (вводная часть — 5 минут, основная — 30 минут, заключительная — 5 минут) и опирались на мультисенсорный подход и игровые методы.

Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность программы:

По методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова: доля участников с высоким уровнем узнавания в экспериментальной группе увеличилась на 50% (с 40% до 90%), низкие показатели исчезли; в контрольной группе доля учащихся с высоким уровнем снизилась на 10 % (с 70 % до 60 %), однако незначительно повысился средний уровень (с 30 % до 40 %).

По методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия:

1. кратковременная слухоречевая память: в экспериментальной группе доля участников со средним уровнем увеличилась на 20 % (с 50 % до 70 %), появился 1 участник (10 %) с высоким показателем, низкий уровень исчез; во второй группе вырос уровень ниже среднего до 30 %, средний уровень до 60 %, однако высокий уровень уменьшился до 10 %;
2. долговременная слухоречевая память: в экспериментальной группе доля со средним уровнем выросла на 60 % (с 10 % до 70 %), появился 1 участник с высоким уровнем (10 %), низкий уровень исчез; в контрольной группе отмечен незначительный рост уровня ниже среднего на 10 % (с 40 % до 50 %).

По методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова: в экспериментальной группе исчезли очень низкий и низкий уровни, доля с высоким выросла на 20 % (с 40 % до 60 %), появились 2 участника с очень высоким уровнем (20 %); в контрольной группе выросли доли среднего уровня на 10 % (с 40 % до 50 %) и высокого уровня на 10 % (с 30 % до 40 %).

Кроме того, применение мультисенсорного подхода и игровых методов позволило снизить тревожность и повысить мотивацию детей, а постепенное усложнение заданий способствовало формированию устойчивых навыков запоминания.

Выдвинутая гипотеза получила полное подтверждение. У младших школьников с задержкой психического развития обнаружены характерные особенности мнестической сферы: преобладание механического запоминания, малый объем памяти при недостаточной прочности сохранения материала, недостаточная сформированность логического запоминания, затруднения в произвольной регуляции мнестической деятельности и доминирование непроизвольных механизмов.

Эффективность разработанной коррекционной программы подтверждена эмпирически: улучшились показатели кратковременной и долговременной, слухоречевой и зрительной памяти, одновременно развивались навыки самоконтроля, осмысленного запоминания и практического использования усвоенного материала.

Результаты реализации программы психологической коррекции памяти у младших школьников с задержкой психического развития демонстрируют положительную динамику. Данные экспериментального исследования подтверждают обоснованность исходной гипотезы, достижение поставленной цели и выполнение намеченных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2017. 352 с.
2. Актуальные вопросы педагогики: сб. статей. М., 2023. 300 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. труды / под ред. А.А. Бодалева. 3-е изд. М.: Изд. МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2018. 448 с.
4. Анохин П.К. Эмоции. Психология эмоций / сост. В. Вилюнас. 2-е изд., испр. СПб.: Питер, 2019. 512 с.
5. Артюхова Е.Ю., Николаева С.Н. Клинико-психолого-педагогические аспекты обучения детей с задержкой психического развития // Современная начальная школа. 2021. № 26. С. 45–52. URL: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/26.pdf> (дата обращения: 27.11.2025).
6. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с ЗПР: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2016. 150 с.
7. Балагурова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР. М.: Сфера, 2023. 220 с.
8. Белогура А.Н. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Multiurok. 2020. URL: <https://multiurok.ru/files/psikhologo-pedagogicheskaja-kharakteristika-detei-s-zpr-5.html> (дата обращения: 10.03.2026).
9. Бессонова В.В. Развитие памяти у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР: метод. рекомендации. М.: [б. и.], 2020. 32 с.
10. Бессонова В.В. Развитие памяти у детей с ЗПР: метод. разработка. 2020. 32 с..
11. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: уч. пособие. 3-е изд. [Электронный

ресурс] // Педагогическая библиотека. URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0083/index.shtml?from_page=23 (дата обращения: 27.03.2026).

12. Блонский П.П. Вопросы психологии школьника. Лекция 1-я: Как образовывается характер ребенка и как в нем разобраться // Народный учитель. Репринт. изд. 2016. № 3. С. 33–36.

13. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. 4-е изд., доп. СПб.: Прайм-Еврознак, 2020. 704 с.

14. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей: уч.-метод. пособие. 2-е изд. М.: Гном-Пресс, 2018. 80 с.

15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. 5-е изд., испр. М.: Просвещение, 2021. 208 с.

16. Выготский Л.С. Психология развития. Избр. работы. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 281 с.

17. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2016. 302 с. (Серия: Антология мысли).

18. Гаврилова Е.А. Коррекционные программы памяти для младших школьников: автореф. дис. СПб., 2020. 24 с.

19. Гарбузов В.А. Задержка психического развития у детей: монография. СПб.: Каро, 2021. 280 с.

20. Глухов В.П. Психология детей с ЗПР: учебник. М.: Академия, 2020. 240 с.

21. Горский Б.Б., Коняева Н.П., Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / под ред. Р.К. Лопиной [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0173/3_0173-1.shtml (дата обращения: 16.02.2026).

22. Григорьева Т.С. Методы коррекции двигательной памяти // Специальное образование. 2020. № 2. С. 15–23.

23. Демьянчук Н.В. Память у детей с разными формами ЗПР: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 150 с..
24. Дмитриева Н.Ю. Общая психология [Электронный ресурс]. Переизд. 2017 // Психологическая библиотека. URL: http://bookap.info/genpsy/dmitrieva_obshchaya_psihologiya (дата обращения: 27.11.2025).
25. Добровольская Т.А. Диагностика и коррекция памяти у школьников: монография. М.: Просвещение, 2021. 208 с.
26. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. М.: Перо, 2017. 200 с.
27. Зайцева О.Н. Развитие мнемических способностей при ЗПР: дис. Екатеринбург, 2019. 180 с.
28. Занятия для развития памяти детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Дефектология Проф: сайт. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zanyatiya_dlya_razvitiya_pamyati_detej_s_zpr (дата обращения: 11.11.2025).
29. Защиринская О.В. Психология детей с ЗПР: Изучение, социализация, психокоррекция: хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. 2-е изд. СПб.: Речь, 2019. 456 с.
30. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. 3-е изд. М.: МОДЭК, 2022. 624 с.
31. Иванова Е.В. Коррекция слуховой памяти у детей 1-4 классов // Начальная школа. 2021. № 4. С. 34–41.
32. Ивантер В.В. Нейропсихологическая коррекция памяти у детей младшего возраста: учеб. пособие. М.: Академия, 2023. 160 с.
33. Караханян К.Г. Возрастные особенности памяти и их влияние на успешность в обучении // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 48–56.

34. Когнитивная психология памяти / под ред. У. Найсера, А. Хаймена. 2-е изд. М.: Олма-Пресс, 2018. 352 с.
35. Козлова В.Т. Психология младшего школьника с ОВЗ. М.: Академия, 2024. 272 с.
36. Коломинский А.М. Человек: психология. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2020. 400 с.
37. Концепция памяти в психоанализе: деконструкция индивидуального/коллективного // Психолог. 2016. № 3. С. 45–58.
38. Корецкая И.А. Психология развития и возрастная психология: уч.-практ. пособие. 2-е изд. М.: Изд. центр ЕАОИ, 2019. 136 с.
39. Королева Л.А. Программа психокоррекции когнитивных функций у школьников с ЗПР // Дефектология. 2022. № 4. С. 28–35.
40. Красильникова А.А. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2021. № 16 (370). С. 112–115. URL: <https://moluch.ru/archive/370/82445/> (дата обращения: 27.03.2026).
41. Крыжановская Л.М. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ / Л.М. Крыжановская [и др.]. М.: Владос, 2018. 375 с.
42. Кудрявцева И.С. Психокоррекция памяти в начальной школе: автореф. М., 2022. 20 с.
43. Кузнецова Е.В. Влияние возраста на особенности памяти младших школьников с ЗПР [Электронный ресурс] // nsportal.ru. 2021. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/11/21/vliyanie-vozhraata-na-osobennosti-pamyati> (дата обращения: 06.03.2026).
44. Кузнецова Е.В. Особенности памяти у детей с ЗПР. Пути преодоления развития памяти [Электронный ресурс] // nsportal.ru: сайт. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2023/01/30/osobennosti-pamyati-u-detey-s-zpr-puti> (дата обращения: 27.11.2025).

45. Кухтерина Г.В. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников: уч. пособие / Г.В. Кухтерина, Е.А. Кукуев. Тюмень: Изд. Тюмен. гос. ун-та, 2017. 179 с.
46. Лалаева Р.И. Коррекция нарушений памяти у младших школьников с ЗПР: пособие. М., 2016. 144 с..
47. Лалаева Р.И., Сидорова Л.В. Коррекция нарушений чтения и памяти у младших школьников с ЗПР: уч. пособие. СПб.: Каро, 2016. 144 с.
48. Ларионова С.О. Психологическое сопровождение учащихся с ЗПР // Коррекционная педагогика. 2018. № 2. С. 12–20.
49. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики ЗПР. 4-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2021. 360 с.
50. Лебединская К.С. Клиническая систематика ЗПР // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Репринт. 2017. № 3. С. 407–412.
51. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ: учебник. М.: Академия, 2019. 368 с.
52. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. 5-е изд. СПб.: Питер, 2020. 336 с.
53. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. 3-е изд. М.: Эйдос, 2019. 88 с.
54. Люблинская Л.А. Особенности развития памяти в дошкольном возрасте / Л.А. Люблинская, Н.В. Бедина // Единство и идентичность науки: проблемы и пути решения: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 186–188.
55. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016. 583 с.
56. Малушко М.О. Развитие памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Солнечный свет. 2021. № 8. С. 45–52.

57. Малышева Н.Г. Комплексная программа коррекции мнемических процессов у младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2018. 165 с.
58. Мамайчук И.И., Ильина М.Н., Миланич Ю.М. Помощь психолога детям с ЗПР: уч. пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: ЭкоВектор, 2017. 512 с.
59. Мардасова Т.А., Юсупов П.Р. Психология: учеб. пособие. Перераб. и доп. изд. Барнаул: АлтГУ, 2019. 245 с. [Электронное издание].
60. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марцинковской. 3-е изд. М.: Гардарики, 2022. 248 с.
61. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития. 2-е изд. М.: МПСИ, 2019. 528 с.
62. Методические рекомендации по обучению детей с ЗПР в условиях общего образования [Электронный ресурс] // nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/11/02/metodicheskie-rekomendatsii-po-obucheniyu-detey> (дата обращения: 06.10.2025).
63. Морозова Е.Г. Особенности кратковременной памяти при ЗПР // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 1. С. 51–60.
64. Морозова Н.Г. Память и развитие познавательных интересов детей // Семья и школа. Репринт. 2018. № 9. С. 30–37.
65. Музылёва А.В. Развитие памяти у детей младшего школьного возраста: пособие. М.: Сфера, 2019. 160 с.
66. Назарова Н.М. Коррекционная педагогика: учебник. 4-е изд. М.: Академия, 2022. 256 с.
67. Немов Р.С. Психология. 7-е изд. М.: ВЛАДОС, 2023. 864 с.
68. Немов Р.С. Психология: виды, типы памяти младших школьников. 6-е изд. М.: ВЛАДОС, 2021. 640 с.
69. Никифорова Е.Г. Коррекционные программы для детей с ЗПР: пособие. М.: ВЛАДОС, 2022. 192 с.

70. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР: пособие для психологов и педагогов. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 2018. 96 с.

71. Обухова Л.Ф. Особенности развития воображения, памяти и внимания у детей дошкольного возраста // Инновации, технологии, наука: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. Пермь: Аэтерна, 2017. С. 185–187.

72. Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Дефектология Проф. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_poznavatelnoj_deyatelnosti_detej_s_zpr (дата обращения: 27.11.2025).

73. Павалаки И.Ф., Рассказова Н.П. Классификации ЗПР и перспективы обучения [Электронный ресурс] // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsii-zaderzhki-psiicheskogo-razvitiya-i-perspektivu-obucheniya> (дата обращения: 04.11.2025).

74. Паульзен Е.И. Память, ее виды и способы развития // МНСК-2018: Педагогика: мат. 56-й междунар. науч. студ. конф. Новосибирск, 2018. С. 52–58.

75. Петрова К.И. Коррекционно-развивающая программа по произвольной памяти // Вестник психологии. 2020. № 3. С. 159–167.

76. Петрова Т.Н. Технологии формирования долговременной памяти у учащихся с ЗПР // Начальная школа плюс Дошкольное образование. 2020. № 2. С. 40–47.

77. Петухова Л.А. Этапы коррекционной программы по памяти // Коррекционная педагогика. 2023. № 1. С. 8–16.

78. Программа коррекционно-развивающих занятий для детей с ЗПР. 2019. 50 с.

79. Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. 2-е изд. М.: Академия, 2020. 240 с.

80. Психологические особенности детей с ЗПР [Электронный ресурс] // nsportal.ru.URL:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/02/11/psihologicheskie-osobennosti-detey-s-zpr> (дата обращения: 04.11.2025).
81. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ: учебник для вузов / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. 3-е изд. М.: Академия, 2022. 384 с.
82. Пузанов Б.П. Коррекция когнитивных нарушений у младших школьников: пособие. М.: ВЛАДОС, 2018. 200 с.
83. Реверчук И.В. Психофизиология и патопсихология памяти: уч. пособие. Ижевск: Изд-во ИжГПУ, 2016. 48 с.
84. Рекомендации по развитию памяти у детей с ЗПР // novoesele.uralschool.ru.2021. URL: <https://novoesele.uralschool.ru/site/pub?id=60> (дата обращения: 10.03.2026).
85. Рубинштейн С.Л. Память. Психология памяти / С.Л. Рубинштейн, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. 2-е изд. М.: ЧеРо, 2021. 432 с.
86. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Атлас диагностических методик. СПб.: Речь, 2020. 400 с.
87. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. 3-е изд. М.: Академия, 2023. 256 с.
88. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. 4-е изд. СПб.: Речь, 2019. 416 с.
89. Смирнова О.П. Развитие образной памяти при ЗПР // Психологическая наука и образование. 2022. № 1. С. 78–85.
90. Соколова И.П. Развитие произвольного запоминания // Начальная школа плюс. 2021. № 7. С. 29–36.

91. Соловьева Е.В. Диагностика и развитие слуховой памяти при ЗПР в начальной школе // Коррекционная педагогика. 2021. № 5. С. 14–22.
92. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. II. Репринт. 2017. М.: Медицина, 2017. 432 с.
93. Технологии коррекционной работы в школе: сб. Тула, 2021. 120 с.
94. Федорова Н.И. Диагностика памяти у младших школьников с ЗПР // Вестник РГПУ. 2017. № 6. С. 101–110.
95. Цветкова Л.С., Лурия А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. 3-е изд. М.: Модэк, 2020. 344 с.
96. Черницкая Е.Л. Исследование памяти в работах отечественных и зарубежных психологов // Вестник Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. 2017. № 1. С. 10–23.
97. Чупров Л.Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи). 3-е изд., доп. М.: [б. и.], 2016. 62 с.
98. Шадрикова В.Д. Психофизиологические основы коррекции памяти у детей с ОВЗ: монография. М.: ВЛАДОС, 2019. 180 с.
99. Шипова Л.В. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учеб. пособие. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2018. 86 с.
100. Этический кодекс психолога службы практической психологии в системе образования [Электронный ресурс] // Управление образование. URL: http://yola.edu12.ru/index.php?e=page&c=vosp_socinshc&id=39 (дата обращения: 02.10.2025).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Список учащихся, принимавших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс/группа	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Анастасия И.	Средняя группа А	7 лет	ЗПР
2.	Алихан З.	Средняя группа А	9 лет	ЗПР
3.	Артем В.	Средняя группа А	8 лет	ЗПР
4.	Рината О.	Средняя группа А	7 лет	ЗПР
5.	Полина К.	Средняя группа А	10 лет	ЗПР
6.	Денис К.	Средняя группа А	8 лет	ЗПР
7.	Иван Ч.	Средняя группа А	8 лет	ЗПР
8.	Артем Ш.	Средняя группа А	9 лет	ЗПР
9.	Марк Р.	Средняя группа А	7 лет	ЗПР
10.	Степан К.	Средняя группа А	7 лет	ЗПР
11.	Павел А.	Средняя группа Б	10 лет	ЗПР
12.	Илья П.	Средняя группа Б	7 лет	ЗПР
13.	Дарья Н.	Средняя группа Б	9 лет	ЗПР
14.	Евгения Г.	Средняя группа Б	8 лет	ЗПР
15.	Максим Н.	Средняя группа Б	9 лет	ЗПР
16.	Злата Д.	Средняя группа Б	7 лет	ЗПР
17.	Марина Р.	Средняя группа Б	10 лет	ЗПР
18.	Алексей Г.	Средняя группа Б	9 лет	ЗПР
19.	Ангелина П.	Средняя группа Б	10 лет	ЗПР
20.	Вероника А.	Средняя группа Б	9 лет	ЗПР

Схема беседы с ребенком

Приветствие: Здравствуй! Меня зовут Мария Анатольевна. Сегодня я хочу с тобой познакомиться и немного поиграть.

Вопросы:

- Как тебя зовут?
- Сколько тебе лет?
- В каком классе ты учишься?
- С кем ты живешь дома (мама, папа, брат/сестра)? У тебя есть домашние животные?
- У тебя есть друзья в школе?
- Какой предмет в школе тебе нравится больше всего?
- Как ты считаешь, у тебя хорошая память? Почему?
- Чем ты любишь заниматься в свободное время?
- Ты любишь играть в игры? Можешь рассказать правила любимой игры?

Переход к основному этапу: А давай мы с тобой поиграем в игру, которая проверит твою память? Договорились?

Протокол обследования процесса узнавания по методике «Узнай фигуры»

Р.С. Немова (1995)

Ф.И. _____ Дата _____ Класс _____

№ задания	Правильный выбор	Неправильный выбор
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Время выполнения _____

Интерес _____

Контакт _____

Таблица 2. Нормативные данные процесса узнавания учащихся младшего школьного возраста по методике «Узнай фигуры» Р. С. Немова

Уровень развития	Процесс узнавания
Высокий уровень	8-10 баллов
Средний уровень	4-7 баллов
Низкий уровень	0-3 балла

Таблица 3. Результаты изучения процесса узнавания по методике «Узнай фигуры» Р. С. Немова до эксперимента

Первая группа

№ п/п	ФИО учащегося	8-10 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	0-3 баллов (низкий уровень)
1.	Анастасия И.		+	
2.	Алихан З.	+		
3.	Артем В.	+		
4.	Рината О.	+		
5.	Полина К.		+	
6.	Денис К.		+	
7.	Иван Ч.	+		
8.	Артем Ш.		+	
9.	Марк Р.			+
10.	Степан К.		+	
Итого	10	4	5	2

Таблица 4. Результаты изучения процесса узнавания по методике «Узнай фигуры» Р. С. Немова до эксперимента

Вторая группа

№ п/п	ФИО учащегося	8-10 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	0-3 баллов (низкий уровень)
1.	Павел А.	+		
2.	Илья П.	+		
3.	Дарья Н.	+		

№ п/п	ФИО учащегося	8-10 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	0-3 баллов (низкий уровень)
4.	Евгения Г.	+		
5.	Максим Н.	+		
6.	Злата Д.		+	
7.	Марина Р.	+		
8.	Алексей Г.		+	
9.	Ангелина П.	+		
10.	Вероника А.		+	
Итого	10	7	3	0

Таблица 5. Результаты изучения процесса узнавания по методике «Узнай фигуры» Р. С. Немова после эксперимента

Первая группа (экспериментальная)

№ п/п	ФИО учащегося	8-10 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	0-3 баллов (низкий уровень)
1.	Анастасия И.	+		
2.	Алихан З.	+		
3.	Артем В.	+		
4.	Рината О.	+		
5.	Полина К.	+		
6.	Денис К.	+		
7.	Иван Ч.	+		
8.	Артем Ш.	+		

Окончание приложения 3

Окончание таблицы 14

№ п/п	ФИО учащегося	8-10 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	0-3 баллов (низкий уровень)
9.	Марк Р.		+	
10.	Степан К.	+		
Итого	10	9	1	0

Таблица 6. Результаты изучения узнавания по методике «Узнай фигуры»

Р. С. Немова после эксперимента

Вторая группа (контрольная)

№ п/п	ФИО учащегося	8-10 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	0-3 баллов (низкий уровень)
1.	Павел А.	+		
2.	Илья П.	+		
3.	Дарья Н.	+		
4.	Евгения Г.	+		
5.	Максим Н.		+	
6.	Злата Д.		+	
7.	Марина Р.		+	
8.	Алексей Г.		+	
9.	Ангелина П.	+		
10.	Вероника А.	+		
Итого	10	6	4	0

Протокол обследования слухоречевой памяти младшего школьника

«Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930)

ФИО _____ Дата _____ Группа _____

Слова	стол	вода	кот	лес	хлеб	брат	гриб	окно	мёд	дом
1										
2										
3										
4										

Трудно было запоминать слова? _____

Контакт _____

Таблица 7. Нормативные данные уровня развития кратковременной и долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов»

А.Р. Лурия (1930)

Уровень развития	Долговременная память	Кратковременная память
Высокий уровень	8–9 слов	9–10 слов
Средний уровень	5–7 слов	6–8 слов
Ниже среднего	3–4 слова	3–5 слов
Низкий уровень	0–2 слов	0–2 слова

Продолжение приложения 4

Таблица 8. Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия до эксперимента

Первая группа

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Анастасия И.		+		
2.	Алихан З.		+		
3.	Артем В.		+		
4.	Рината О.		+		
5.	Полина К.				+
6.	Денис К.			+	
7.	Иван Ч.			+	
8.	Артем Ш.		+		
9.	Марк Р.				+
10.	Степан К.			+	
Итого	10	0	5	3	2

Таблица 9. Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия до эксперимента

Вторая группа

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Павел А.		+		

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
2.	Илья П.		+		
3.	Дарья Н.	+			
4.	Евгения Г.		+		
5.	Максим Н.	+			
6.	Злата Д.			+	
7.	Марина Р.			+	
8.	Алексей Г.				+
9.	Ангелина П.		+		
10.	Вероника А.		+		
Итого	10	2	5	2	1

Таблица 10. Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия после эксперимента
Первая группа (экспериментальная)

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Анастасия И.		+		
2.	Алихан З.		+		
3.	Артем В.	+			
4.	Рината О.		+		

Продолжение приложения 4

Окончание таблицы 19

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
5.	Рината О.			+	
6.	Полина К.		+		
7.	Денис К.		+		
8.	Иван Ч.		+		
9.	Артем Ш.		+		
10.	Марк Р.			+	
Итого	10	1	7	2	0

Таблица 11. Результаты изучения объема кратковременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия после эксперимента

Вторая группа (контрольная)

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Павел А.		+		
2.	Илья П.		+		
3.	Дарья Н.		+		
4.	Евгения Г.	+			
5.	Максим Н.			+	
6.	Злата Д.			+	
7.	Марина Р.			+	

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
8.	Алексей Г.		+		
9.	Ангелина П.		+		
10.	Вероника А.		+		
Итого	10	1	6	3	0

Таблица 12. Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия до эксперимента

Первая группа

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Анастасия И.			+	
2.	Алихан З.				+
3.	Артем В.			+	
4.	Рината О.		+		
5.	Полина К.				+
6.	Денис К.			+	
7.	Иван Ч.				+

Продолжение приложения 4

Окончание таблицы 21

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
8.	Артем Ш.			+	
9.	Марк Р.				+
10.	Степан К.				+
Итого	10	0	1	4	5

Таблица 13. Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия до эксперимента

Вторая группа

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Павел А.		+		
2.	Илья П.		+		
3.	Дарья Н.		+		
4.	Евгения Г.		+		
5.	Максим Н.	+			
6.	Злата Д.			+	

Продолжение приложения 4

Окончание таблицы 22

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
7.	Марина Р.			+	
8.	Алексей Г.				+
9.	Ангелина П.			+	
10.	Вероника А.			+	
Итого	10	1	4	4	1

Таблица 14. Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия после эксперимента

Первая группа (экспериментальная)

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Анастасия И.		+		
2.	Алихан З.		+		
3.	Артем В.		+		
4.	Рината О.		+		
5.	Полина К.			+	

Продолжение приложения 4

Окончание таблицы 21

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
6.	Денис К.			+	
7.	Иван Ч.			+	
8.	Артем Ш.			+	
9.	Марк Р.		+		
10.	Степан К.			+	
Итого	10	0	5	5	0

Таблица 15. Результаты изучения объема долговременной слухоречевой памяти по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия после эксперимента

Вторая группа (контрольная)

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
1.	Павел А.		+		
2.	Илья П.		+		
3.	Дарья Н.			+	
4.	Евгения Г.		+		

Окончание приложения 4

Окончание таблицы 24

№ п/п	ФИО учащегося	9-10 баллов (высокий уровень)	6-8 баллов (средний уровень)	3-5 баллов (уровень ниже среднего)	0-2 балла (низкий уровень)
5.	Максим Н.	+			
6.	Злата Д.			+	
7.	Марина Р.		+		
8.	Алексей Г.			+	
9.	Ангелина П.			+	
10.	Вероника А.			+	
Итого	10	1	4	5	0

Протокол обследования объема кратковременной зрительной памяти
 младшего школьника «Запомни рисунки» Р.С. Немова

Ф.И. _____ Дата _____ Группа _____

Параметр	Результат
Затраченное время на узнавание (Рис. Б) (сек.):	
Количество правильно узнанных фигур:	
Количество ошибок (ложных узнаваний):	

Контакт _____

Таблица 16. Нормативные данные объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова (1995)

Уровень развития	Баллы
Очень высокий	10
Высокий	8–9
Средний	2–3
Низкий	0–1
Очень низкий	4–7

Продолжение приложения 5

Таблица 17. Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова до эксперимента

Первая группа

№ п/п	ФИО учащегося	10 баллов (очень высокий уровень)	8-9 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	2-3 балла (низкий уровень)	0-1 балл (очень низкий уровень)
1.	Анастасия И.		+			
2.	Алихан З.			+		
3.	Артем В.		+			
4.	Рината О.		+			
5.	Полина К.				+	
6.	Денис К.			+		
7.	Иван Ч.			+		
8.	Артем Ш.		+			
9.	Марк Р.					+
10.	Степан К.					+
Итого	10	0	4	3	1	2

Продолжение приложения 5

Таблица 18. Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова до эксперимента

Вторая группа

№ п/п	ФИО учащегося	10 баллов (очень высокий уровень)	8-9 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	2-3 балла (низкий уровень)	0-1 балл (очень низкий уровень)
1.	Павел А.		+			
2.	Илья П.			+		
3.	Дарья Н.			+		
4.	Евгения Г.		+			
5.	Максим Н.	+				
6.	Злата Д.			+		
7.	Марина Р.			+		
8.	Алексей Г.		+			
9.	Ангелина П.				+	
10.	Вероника А.				+	
Итого	10	1	3	4	2	0

Продолжение приложения 5

Таблица 19. Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова после эксперимента

Первая группа (экспериментальная)

№ п/п	ФИО учащегося	10 баллов (очень высокий уровень)	8-9 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	2-3 балла (низкий уровень)	0-1 балл (очень низкий уровень)
1.	Анастасия И.	+				
2.	Алихан З.		+			
3.	Артем В.		+			
4.	Рината О.		+			
5.	Полина К.		+			
6.	Денис К.		+			
7.	Иван Ч.	+				
8.	Артем Ш.		+			
9.	Марк Р.			+		
10.	Степан К.			+		
Итого	10	2	6	2	0	0

Окончание приложения 5

Таблица 20. Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни рисунки» Р.С. Немова после эксперимента

Вторая группа (контрольная)

№ п/п	ФИО учащегося	10 баллов (очень высокий уровень)	8-9 баллов (высокий уровень)	4-7 баллов (средний уровень)	2-3 балла (низкий уровень)	0-1 балл (очень низкий уровень)
1.	Павел А.		+			
2.	Илья П.		+			
3.	Дарья Н.			+		
4.	Евгения Г.			+		
5.	Максим Н.	+				
6.	Злата Д.			+		
7.	Марина Р.			+		
8.	Алексей Г.			+		
9.	Ангелина П.		+			
10.	Вероника А.		+			
Итого	10	1	4	5	0	0

Рисунок 1. Иллюстративный материал к методике «Узнай фигуры»

Р.С. Немова (1995)

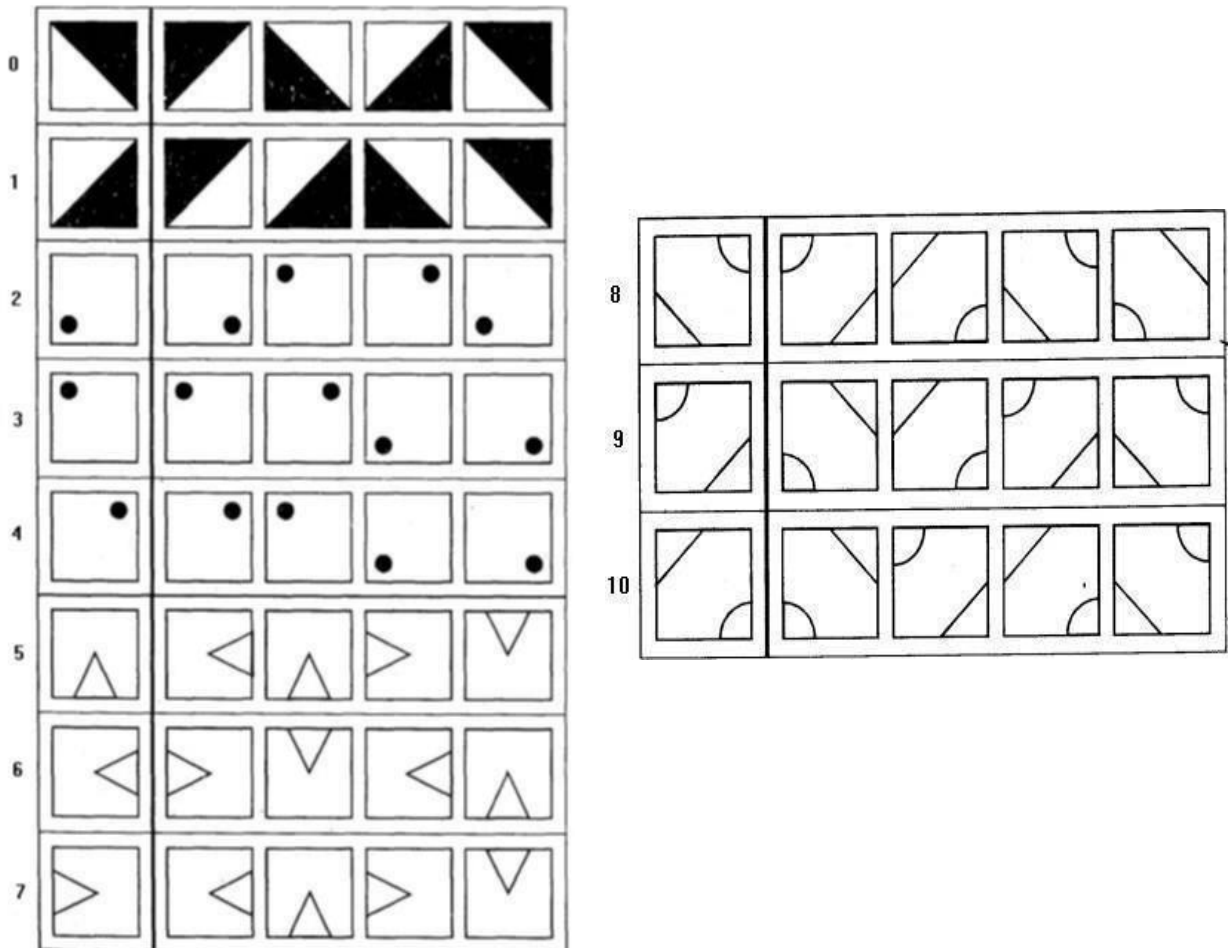


Рисунок 2. Иллюстративный материал к методике «Запомни рисунки»

Р.С. Немова (1995)

