

**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

**Кожемякина Алена Владимировна**  
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО 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

д.психолог.наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026

Ел. Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд.психол.наук, доцент Иванова Н.Г.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026

Н.Г. Иванова

(дата, подпись)

Обучающийся Кожемякина А.В.

(фамилия, инициалы)

30.05.2026.

Кожемякина

(дата, подпись)

Красноярск 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	8
1.1. Изучение памяти в психологии .....	8
1.2. Особенности развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	16
1.3. Современное исследование проблемы изучения произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития.....	23
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	30
2.1 Организация и описание методик исследования.....	30
2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента .....	34
Выводы по второй главе.....	54
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	56
3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента .....	56
3.2. Содержание программы психологической коррекции произвольной памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ....	60
3.3. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента.....	62
Выводы по третьей главе.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	101

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современные требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), а также примерных адаптированных основных образовательных программ для детей с задержкой психического развития (ЗПР) акцентируют внимание на необходимости проведения комплексной психолого-педагогической и коррекционной работы. Эта работа должна быть системной и направленной на преодоление выраженных когнитивных, регуляторных и психомоторных дефицитов, которые препятствуют полноценному развитию ребёнка и его подготовке к школьному обучению.

Одним из центральных и наиболее уязвимых компонентов познавательной сферы у дошкольников с ЗПР выступает произвольная память. Именно она обеспечивает целенаправленное запоминание, удержание в активном состоянии и точное воспроизведение информации по поставленной мнемической задаче. По данным многочисленных исследований (Лебединский В.В., 2019; Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2009; Бабкина Н.В., 2015; Пластинина Е.Н., 2018; Стребелева Е.А., 2021 и др.), у детей данной категории отмечается значительное снижение основных параметров произвольной памяти: объёма запоминаемого материала, точности воспроизведения, длительности и устойчивости сохранения информации.

Всё перечисленное приводит к серьёзным затруднениям в усвоении программного материала, выполнении последовательных действий, планировании деятельности и, как следствие, к выраженным проблемам при подготовке к систематическому школьному обучению. В условиях реализации ФГОС ДО, который требует индивидуализации, дифференциации и обеспечения специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями, особую значимость приобретает целенаправленное развитие именно произвольной памяти как ключевого новообразования старшего дошкольного возраста.

В настоящее время существует значительное количество исследований и практических разработок, посвящённых общей коррекции познавательных процессов у детей с ЗПР (Крыжановская Л.М., 2018; Борякова Н.Ю., 2002; Забрамная С.Д., 2017; Лубовский В.И., 2023 и др.). Эти работы раскрывают особенности внимания, мышления, восприятия, речи и двигательной сферы, предлагают общие подходы к компенсации дефицитов. Однако вопрос системной психологической коррекции именно произвольной памяти в старшем дошкольном возрасте остаётся недостаточно разработанным. В частности, мало внимания уделяется интеграции современных нейропсихологических представлений о механизмах мнестической деятельности с практическими мнемотехническими приёмами, полимодальными (зрительно-слуховыми, двигательными) подходами и игровыми технологиями, адаптированными именно под особенности ЗПР.

**Объект исследования:** произвольная память детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** психологическая коррекция произвольной памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать программу психологической коррекции произвольной памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, оценить ее эффективность.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию произвольной памяти как высшей психической функции, особенности её развития и нарушения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в отечественной и зарубежной психологии.
2. Выявить особенности произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе результатов констатирующего этапа эксперимента.

3. Теоретически обосновать, разработать и апробировать программу психологической коррекции произвольной памяти детей с задержкой психического развития, оценить ее эффективность.

**Гипотеза исследования:** дети дошкольного возраста с задержкой психического развития отличаются несформированностью произвольной памяти. Реализация разработанной программы психологической коррекции позволит скорректировать уровень произвольной памяти заявленного контингента испытуемых.

**Методы исследования:** Для реализации цели и задач использовались следующие методы:

**Теоретические методы:** анализ, синтез, обобщение, систематизация научной литературы и информации, полученной в ходе исследования.

**Эмпирические методы:** педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), наблюдение, методы математической обработки данных.

**Методики диагностики:**

1. «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия, 1969) [20];
2. «Запоминание словесного материала с опосредованием» (модифицированный вариант А. Н. Леонтьева, 1931; адаптация А. Р. Лурия, 1969) [20];
3. «10 геометрических фигур» (адаптация А. Р. Лурия, 1979) [20];
4. «Повторение цифр» и «Повторение слов» (Д. Векслер, 1949; отечественная адаптация А. Ю. Панасюк, 1973) [56];
5. «Запоминание рассказа» (А. Р. Лурия, 1973; адаптация для детей с ЗПР: Е. А. Стребелева, 2021) [56].

**База исследования:** исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 109» Муниципального образования г. Братск. В исследовании принимало участие 20 детей старшего

дошкольного возраста (6–7 лет) с диагнозом задержка психического развития.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в расширении научных представлений о проблеме развития произвольной памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дано определение понятия произвольной памяти, раскрыты особенности её развития и нарушения у детей с задержкой психического развития. Систематизированы представления о возможностях психологической коррекции мнемических процессов в старшем дошкольном возрасте детей с задержкой психического развития.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке психологической программы коррекции произвольной памяти, которая может быть использована педагогами-психологами, дефектологами и воспитателями дошкольных образовательных организаций, а также специалистами реабилитационных центров для разработки собственных психокоррекционных занятий по развитию произвольной памяти детей с задержкой психического развития.

#### **Этапы проведения исследования:**

1. Аналитический (сентябрь – ноябрь 2025). Подбор и анализ психолого-педагогической и специальной литературы по теме, формулирование и обоснование цели, задач, уточнение объекта, предмета, методов исследования.

2. Практический (ноябрь – март 2026). Проведение констатирующего этапа эксперимента, анализ результатов, разработка и апробация психологической программы коррекции произвольной памяти, проведение контрольного этапа эксперимента и оценка эффективности программы.

3. Заключительный (март – июнь 2026). Обобщение результатов исследования, их систематизация, формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Структура выпускной квалификационной работы:** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 80 источников. Работа проиллюстрирована 11 таблицами, 11 гистограммами. Общий объём работы составляет 100 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Изучение памяти в психологии

Память традиционно относят к числу важнейших познавательных процессов психики, и её природа отличается значительной сложностью. По существу, речь идёт о многоступенчатом механизме, обеспечивающем фиксацию, удержание и последующее обращение человека к накопленному опыту. Однако ограничивать понимание памяти лишь хранением сведений было бы упрощением: её действительная функция состоит в активном использовании этих сведений – для корректировки текущих действий, выработки решений и проектирования будущих шагов. Не случайно И.М. Сеченов называл память «краеугольным камнем психического развития ребёнка», подчёркивая, что именно благодаря ей становится возможным закрепление и обобщение пережитого, а вместе с тем – формирование целостности личности и устойчивости её связей с внешним миром [3, с. 91].

Современная наука уходит от представлений о памяти как о пассивном «складе» информации. В работах последних десятилетий она всё чаще описывается как подвижная, изменчивая система, неразрывно вплетённая в работу других психических функций – восприятия, внимания, мышления, эмоциональной сферы [11; 15]. Иначе говоря, мнемические процессы невозможно рассматривать в отрыве от общего течения психической жизни.

Первой теоретической концепцией, претендовавшей на научное объяснение памяти, стал ассоцианизм, развивавшийся в трудах Г. Эббингауза, Г. Мюллера и А. Пильцеккера. В рамках этого подхода память трактовалась как совокупность механически выстраиваемых связей – ассоциаций, возникающих по принципам смежности, сходства или контраста. У такой модели имелись очевидные ограничения: она не давала ответа на

вопросы об избирательности запоминания, его направленности и о том, каким образом материал организуется по смыслу. Тем не менее значение ассоцианизма для дальнейшего развития психологии трудно переоценить. Именно в его русле были заложены принципы экспериментального исследования памяти и выявлен ряд устойчивых закономерностей – в частности, знаменитая «кривая забывания» Г. Эббингауза, наглядно показавшая, что воспроизведение усвоенного материала убывает со временем по экспоненциальному закону [11].

Ассоцианизм впервые ввёл количественные методы измерения памяти, что стало отправной точкой для последующих эмпирических исследований.

Критикуя ассоцианизм за его механистичность и игнорирование целостности восприятия, представители гештальт-психологии (В. Кёлер, К. Коффка, М. Вертгеймер) выдвинули на первый план принцип целостности и структурности. Они утверждали, что запоминание и воспроизведение определяются не смежностью отдельных элементов, а общей структурой материала и актуальными потребностными состояниями человека, формирующими установку. Гештальт-психологи подчёркивали, что память работает по принципу «целое больше суммы частей», и воспроизведение часто происходит через реконструкцию значимых гештальтов, а не через простое воспроизведение отдельных ассоциаций [8; 11]. Однако и эта теория не смогла удовлетворительно объяснить генезис и развитие памяти в контексте реальной человеческой деятельности, особенно её произвольных форм [61].

Новый виток в изучении памяти связан с деятельностным подходом, разработанным в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова и П. Жане. В рамках этого подхода память стала пониматься не как пассивное хранилище следов, а как особое, социально обусловленное действие, направленное на запоминание, переработку и хранение материала в соответствии с мотивами и целями деятельности. Именно в русле деятельностного подхода наиболее продуктивно изучается произвольная

память, которая рассматривается как высшая психическая функция, опосредованная знаками, речью и социальными взаимодействиями [3; 15].

Л.С. Выготский подчёркивал, что произвольная память возникает в процессе интериоризации внешних средств запоминания (например, мнемотехник, планов, рисунков), которые первоначально выступают как внешние опоры, а затем становятся внутренними психологическими орудиями [3, с. 91].

Вопрос о том, что именно следует понимать под памятью, по сей день остаётся в науке дискуссионным: единой, общепринятой дефиниции выработать так и не удалось. Часть авторов [15; 16] склонна трактовать память прежде всего как механизм образования ассоциативных сцеплений между впечатлениями, сменяющимися друг друга во времени. В отечественной традиции нередко избирается иной ракурс: ряд исследователей [19; 27] видит в памяти особую форму психического отражения, суть которой состоит в запечатлении поступающих сведений, их удержании, переработке и последующем воспроизведении. Существует и третья линия рассуждений [8; 11], в которой акцент смещается на функциональную сторону вопроса, – память здесь предстаёт как способность зафиксировать сам факт взаимодействия с окружающей средой, закрепить его итог в форме опыта и затем опереться на него в поведении. Если попытаться объединить эти позиции, складывается следующая картина: память – это разновидность психического отражения, благодаря которой обеспечивается целостность личности через закрепление, сохранение и воспроизведение индивидуального опыта; именно она открывает возможность задействовать накопленное в практической деятельности либо вновь вводить его в поле сознания [15; 16; 19; 27; 62].

Классификации памяти многочисленны, и основания, по которым выделяются её виды, могут существенно различаться. Одним из наиболее распространённых критериев служит степень участия воли – на этом основании принято разграничивать память произвольную и произвольную.

В первом случае запечатление материала совершается как бы само собой: субъект не ставит перед собой задачи что-либо запомнить, не прилагает к этому осознанных усилий, а сохранение информации происходит автоматически, попутно с выполнением иной деятельности [16, с. 68].

Произвольная память устроена принципиально иначе. Здесь перед нами особый вид мнемической деятельности, сознательно подчинённой определённой цели – удержать в памяти конкретный материал. Подобная работа невозможна без волевого напряжения и, как правило, требует обращения к специальным приёмам и средствам запоминания [15, с. 69]. Существенно, что произвольная память не сводится к простому хранению следов прошлого: она выступает действенным инструментом, ориентированным на решение будущих задач [63].

Ключевым «двигателем» этого процесса является воля. Волевое действие здесь – это сознательный акт преодоления трудностей (как внешних, так и внутренних, например, усталости или отсутствия интереса) ради конкретного результата запоминания. С точки зрения современного подхода, воля не является исключительно врожденным качеством; она в значительной степени социально обусловлена. Это значит, что способность к волевой регуляции формируется в общении и деятельности, хотя индивидуальные биологические предпосылки также играют свою роль [19; 29; 64].

Произвольная память работает как система взаимосвязанных элементов, образующих цикл саморегуляции. Сначала человек ставит перед собой четкую и осознанную цель – «что именно и зачем мне нужно запомнить». Создается внутренний план-модель, учитывающая как внешние обстоятельства (время, шум), так и внутренние (уровень знаний, усталость).

Эта модель помогает оценить, насколько успешно идет процесс. Подбираются и используются конкретные мнемотехнические приёмы (методы запоминания). На данном этапе человек активно управляет своими действиями, используя выбранную программу. Используются внутренние

«ориентиры», по которым человек понимает, что цель достигнута (например, умеет без ошибок пересказать текст). После запоминания идёт проверка - насколько хорошо материал усвоен. Это метод включает рефлекссию. Если результат неудовлетворителен, включается процесс исправления: изменяются условия заучивания, берутся более эффективные стратегии или уточняется сама цель [19; 21].

Именно этой сложной организации произвольная память помогает переносить информацию в долговременное хранилище не механически, а через полноценную обработку: группируя материал, устанавливая смысловые связи с уже имеющимися знаниями и используя механизмы сравнения и анализа [21].

Главное различие между произвольной и непроизвольной памятью заключается в активной позиции субъекта. Произвольная память задействует комплекс мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение); требует значительных волевых усилий для поддержания внимания и концентрации; является стратегической, так как человек не просто пассивно воспринимает, а выбирает, как лучше структурировать и усвоить информацию [29].

В отличие от этого, механическое запоминание опирается на многократное повторение без проникновения в смысл, а непроизвольная память работает автоматически, без какой-либо цели запомнить. Произвольная память – это прижизненно формируемая способность, которая развивается в ходе специального обучения и социального взаимодействия. В раннем и младшем дошкольном возрасте она ребенку еще недоступна, так как не сформированы необходимые познавательные функции (воля, произвольное внимание, абстрактное мышление) [65].

Переломный момент наступает в старшем дошкольном возрасте, когда у ребенка появляется достаточный уровень саморегуляции, чтобы освоить простейшие приемы опосредованного запоминания. Интересно, что развитие происходит нелинейно. Как показал классический эксперимент Л.С. Выготского, дошкольники иногда эффективнее запоминают материал без

вспомогательных средств, так как использование новых стратегий для них пока является сложной дополнительной задачей. Дети младшего школьного возраста, напротив, уже демонстрируют преимущество произвольного запоминания, так как их психические функции дозрели для его применения [3, с. 91].

Процесс обучения ребенка осознанному запоминанию представляет собой поэтапное формирование высшей психической функции – произвольной памяти, которая, согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, первоначально существует во внешней, социальной форме и лишь постепенно интериоризуется, становясь внутренним средством саморегуляции [3, с. 91].

Этот процесс не является спонтанным: он требует систематической, целенаправленной работы взрослого, который выступает в роли организатора зоны ближайшего развития, постепенно передавая ребёнку контроль над мнемической деятельностью. Развитие произвольной памяти проходит через три взаимосвязанных этапа, каждый из которых имеет свою специфику задач, методов и ожидаемых результатов [11; 15; 66].

Первый этап – формирование мотивационной установки. На этом этапе главная задача состоит в том, чтобы ребёнок не просто принял задание взрослого, а увидел в запоминании личностный смысл и практическую ценность. Без внутренней мотивации произвольное запоминание остаётся формальным и малоэффективным, поскольку ребёнок не включает волевые усилия и не активизирует необходимые познавательные ресурсы [19].

Взрослый должен создавать ситуации, в которых запоминание становится значимым для самого ребёнка: например, объяснить, что выученные слова или правила помогут ему самостоятельно прочитать любимую книгу, выиграть в игре, рассказать друзьям интересную историю или подготовиться к празднику [3, с. 91].

Эффективными приёмами на этом этапе являются эмоционально окрашенные ситуации успеха, игровые мотивы («Давай запомним, чтобы

удивить всех на утреннике»), связь материала с личным опытом ребёнка («Помнишь, как мы ходили в зоопарк? Давай запомним названия животных, чтобы потом нарисовать их маме») и создание «ситуации дефицита» (когда ребёнок сам ощущает, что без запоминания он не сможет выполнить желаемое действие). Важно, чтобы мотивация была не внешней (награда, похвала), а внутренней – связанной с чувством компетентности, самостоятельности и интереса. Только при наличии личностного смысла ребёнок начинает вкладывать волевые усилия в процесс запоминания, что является необходимым условием перехода к следующему этапу [29; 67].

Второй этап – совместное использование стратегий. Здесь взрослый выступает в роли наставника и со-регулятора мнемической деятельности ребёнка. На этом этапе происходит освоение простейших мнемических средств и приёмов: группировки материала, выделения опорных слов, составления ассоциативных цепочек, использования зрительных образов и простых мнемотехник [11].

Взрослый активно направляет процесс через систему вопросов и подсказок: «Что происходило дальше с героем?», «Как мы можем сгруппировать эти картинки, чтобы их было легче запомнить?», «На что похож этот предмет – может, на что-то из твоей комнаты?», «Давай придумаем смешную историю, чтобы лучше запомнить эти слова». Такая совместная деятельность позволяет ребёнку сначала выполнять запоминание с внешней поддержкой взрослого, постепенно перенимая стратегии и алгоритмы [15; 68]. Взрослый демонстрирует приёмы вслух, комментирует свои действия («Сейчас я связал слово «лес» с картинкой дерева – так легче вспомнить»), затем предлагает ребёнку повторить то же самое, а потом – сделать самостоятельно с минимальной помощью. На этом этапе важно фиксировать успехи ребёнка, отмечать, какие именно приёмы оказались наиболее эффективными именно для него, и постепенно сокращать количество подсказок. Таким образом формируется внешняя опора, которая в дальнейшем будет интериоризована [3; 19].

Третий этап –интериоризация и самостоятельное применение. Ребёнок целенаправленно обучается методам мнемотехники (ассоциации, составление планов, классификация, метод мест, мнемотаблицы, приём «ключевых слов» и др.) и начинает понимать принципы их работы [11].

Взрослый объясняет, почему тот или иной приём помогает лучше запоминать: «Когда мы придумываем смешную картинку к слову, мозг её лучше запоминает, потому что эмоции и образы сохраняются дольше». Постепенно внешние опоры (картинки, схемы, вопросы взрослого) убираются, и ребёнок переходит к самостоятельному использованию внутренних средств запоминания [70].

На этом этапе важно давать ребёнку всё более сложные и разнообразные задания: запомнить последовательность событий в рассказе, выучить стихотворение без опоры на текст, воспроизвести инструкцию к игре после однократного прослушивания, составить план своего дня и т.д. Взрослый переходит от роли наставника к роли консультанта: теперь он лишь спрашивает «Как ты собираешься это запомнить?» или «Какой приём тебе лучше всего помог?» и хвалит за самостоятельный выбор стратегии. Именно на этом этапе произвольная память становится действительно внутренней функцией, подчинённой воле ребёнка и доступной для использования в любой ситуации [15; 29].

Таким образом, анализ психологической литературы позволяет сделать вывод, что память представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, имеющий уровневую организацию и социальную природу. Произвольная память, как высшая форма её развития, является целенаправленной, опосредованной и социально обусловленной деятельностью, ключевую роль в которой играют волевая регуляция и система используемых мнемических средств. Её становление у ребенка является центральным звеном в общем ходе психического развития.

## **1.2. Особенности развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (далее ЗПР) понимается в современной науке как нарушение нормального темпа созревания психических функций, относящееся к категории дизонтогений. Данное состояние представляет собой клинически неоднородную группу, что обуславливает полиморфность нарушений в познавательной сфере [12; 14].

Клиническая картина ЗПР характеризуется замедленным темпом психического развития, недостаточной сформированностью высших психических функций, снижением уровня познавательной активности и выраженной зависимостью от внешней помощи взрослого [17; 69].

Важнейшей особенностью ЗПР является принципиальная сохранность потенциала к развитию: несмотря на сниженную исходную обучаемость, дети способны продуктивно воспринимать и использовать помощь взрослого, а также применять усвоенные алгоритмы действий для решения новых задач [17].

Центральным дефектом при ЗПР выступает не столько необратимое недоразвитие интеллекта, сколько нарушение познавательной активности и темпа формирования высших психических функций, в структуре которых произвольная память занимает одно из ключевых мест [14; 23].

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития опирается на теоретические положения Л.С. Выготского о первичном дефекте и вторичных осложнениях. Характерными признаками неполноценности мозговой деятельности при ЗПР являются слабость ориентировочной деятельности, инертность нервных процессов и повышенная склонность к охранительному торможению [3, с. 45].

Это выражается в интеллектуальной пассивности, быстрой утомляемости, склонности избегать заданий повышенной трудности,

снижении инициативы и выраженной зависимости от внешней регуляции [2; 17]. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР типичным является значительное замедление темпа развития произвольной памяти, а также выраженная неравномерность её становления [71].

Неравномерность развития представляет собой процесс колебательного характера психических процессов, свойств и личностных образований, включающий периоды подъёма, стабильного течения и спада [6]. При этом сензитивные периоды для формирования тех или иных функций имеют значительный временной разброс на протяжении дошкольного возраста, что требует от педагога и психолога тщательного учёта индивидуального темпа развития каждого ребёнка [6].

Сензитивность как закономерность возрастного развития трактуется как повышенная чувствительность психики к определённому виду обучающей помощи и воспитывающего воздействия. Сензитивные периоды имеют ограниченность во времени: если в соответствующий период отсутствовало адекватное воздействие, последующее формирование функции может быть существенно затруднено или вообще невозможно [6; 72].

В связи с этим процесс коррекции и обучения детей с ЗПР должен строиться с обязательным учётом неравномерного характера развития их познавательных функций и опираться на сензитивные периоды формирования произвольной памяти и других высших психических функций [6; 23].

Для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерен уровень психического развития, который во многом не соответствует возрастным нормативным показателям. Это проявляется в инфантилизме, возникающем как следствие нарушения созревания мозга, в частности его лобной системы. Данные аспекты находят отражение в нарушении эмоционально-волевой сферы, что непосредственно влияет на произвольную регуляцию поведения, снижение познавательной активности и формирование низкого уровня самоконтроля [2].

С позиций С.Д. Забрамной, детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отличают следующие характеристики: крайняя узость и поверхностность процесса восприятия окружающего; выраженные сложности в поиске причин определённого эмоционального состояния и осознании смысла произошедшей ситуации; значительная зависимость в процессе оценивания действий окружающих от результата оценивания взрослого человека, который имеет наибольшую ценность для них [10].

Ключевой особенностью мнемической деятельности у старших дошкольников с ЗПР является выраженная ригидность процессов при запоминании вербальной информации. Это проявляется в стереотипном воспроизведении ошибочных ответов, которые не корригируются даже после многократного указания на ошибку со стороны исследователя. В экспериментальных условиях фиксировались случаи полного отсутствия изменений в ответах испытуемых после десятикратного предъявления материала [9, с. 115].

В своих исследованиях Л.В. Занков, анализируя онтогенез различных форм памяти у данной категории детей, установил, что доминирование механического запоминания сохраняется у них вплоть до 7-летнего возраста. Переход к более продуктивному смысловому запоминанию становится возможным лишь в младшем школьном возрасте и исключительно в условиях целенаправленного коррекционного обучения [12, с. 58].

Как демонстрирует Н.А. Менчинская, у дошкольников с ЗПР наблюдается дефицит ориентировочной активности: новизна вербального стимула не вызывает у них адекватной ориентировочной реакции, в отличие от нормотипичных сверстников [17].

На фоне общего снижения продуктивности когнитивных процессов отмечается выраженная истощаемость внимания: продолжительность продуктивной работы на занятиях не превышает 10–15 минут, что провоцирует аффективные реакции и отказ от деятельности. Существенно

страдает также слуховая память, что усугубляет общую картину нарушений мнемической функции [17].

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР максимальная работоспособность памяти обнаруживается в начале выполнения задания, затем эти показатели неуклонно снижаются. Так, при запоминании десяти слов наилучшим будет первое воспроизведение, в дальнейших попытках количество воспроизводимых слов будет уменьшаться. Нарушения памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР могут проявляться в трудностях сохранения информации, в повышении избирательности и выраженной истощаемости. Такие дети характеризуются непоследовательностью в поведении, забывчивостью, неумением слушать и сосредоточиться, частой потерей личных вещей [17, с. 116].

Исследователь А.Ю. Щербатова отмечает следующие особенности памяти, характерные для данной категории: низкий уровень продуктивности памяти; узкий объём памяти; наиболее сильно нарушено произвольное запоминание [28].

В отличие от значительных трудностей в смысловом запоминании, механическое заучивание может демонстрировать относительную сохранность. Наблюдается парадоксальный феномен: дети способны точно воспроизводить сложные речевые конструкции, сохраняя их грамматическую структуру, при этом не усваивая смыслового содержания этих высказываний. Вместе с тем ассоциативное опосредованное запоминание, требующее смысловой обработки и установления логических связей, оказывается значительно менее развитым [28; 9; 75]. Эта качественная неравномерность в развитии разных видов памяти отражает общую гетерогенность проявлений ЗПР и указывает на необходимость дифференцированного подхода в коррекционной работе [23; 14].

Обоснование того, как функционирует произвольная память у старших дошкольников с задержкой психического развития, имеет принципиальное значение для исследовательской работы. Подобное обоснование, во-первых,

помогает рельефнее очертить специфику мнемических нарушений, сопровождающих ЗПР, а во-вторых, служит обоснованием для построения дифференцированной коррекционной программы.

К шести-семи годам у детей с типичным развитием произвольная память оказывается уже достаточно зрелой. Объем кратковременной слуховой памяти при однократном предъявлении в среднем составляет 6–8 единиц, а после трёх – пятикратного повторения возрастает до 8–10. Зрительная модальность позволяет удерживать порядка 7–9 геометрических фигур или предметных изображений; что касается смыслового запоминания связного текста, ребёнок этого возраста способен воспроизвести около 80–90 % ключевых смысловых элементов рассказа [3, с. 91; 29].

Не менее показательны и качественные характеристики мнемической деятельности. Старшие дошкольники с нормативным развитием уже умеют самостоятельно ставить перед собой задачу запомнить материал, выбирать для этого элементарные стратегии – группировку, ассоциирование, повторение – и сохранять произвольное внимание на протяжении 15–20 минут. К этому возрасту формируется и определённая помехоустойчивость: посторонние воздействия в меньшей степени разрушают процесс запоминания [15; 16]. Отдельного упоминания заслуживает опосредованный характер памяти на этом этапе. Дети охотно прибегают к внешним опорам – картинкам, схемам, словам-подсказкам, – которые со временем подвергаются интериоризации, постепенно преобразуясь во внутренние психологические орудия [3].

У детей с ЗПР того же возраста показатели произвольной памяти существенно ниже и качественно иные. Объем слуховой памяти при методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия в среднем составляет 3–5 элементов после первого предъявления и редко превышает 5–6 после 5 повторений [9; 17].

Зрительная память также снижена: нормотипичные дети воспроизводят 7–9 фигур, тогда как у детей с ЗПР этот показатель обычно не превышает 4–6

[28]. Смысловое запоминание рассказа у нормотипичных сверстников достигает 7–9 смысловых единиц, у детей с ЗПР – 3–5, причём воспроизведение часто носит фрагментарный, бессистемный характер без сохранения логики и последовательности событий [17, с. 116].

Качественные различия проявляются ещё ярче. Нормотипичные дети демонстрируют высокую познавательную активность: они сами инициируют поиск мнемических приёмов, задают уточняющие вопросы, используют ассоциации и образные связи, проявляют устойчивость к утомлению и способны к самоконтролю в процессе запоминания [3; 29].

У детей с ЗПР наблюдается выраженная интеллектуальная пассивность, инертность мнемических процессов и ригидность: они склонны к стереотипному воспроизведению ошибок даже после многократных указаний, не корректируют свои ответы и редко самостоятельно ищут способы улучшить результат [9, с. 115].

Ещё одно принципиальное различие – в использовании опосредованных средств. Нормотипичные дошкольники уже на 6–7 году жизни активно применяют внешние опоры (картинки, схемы, слова-подсказки) и быстро переходят к их интериоризации [3, с. 91].

У детей с ЗПР опосредованное запоминание остаётся слабо сформированным: они либо игнорируют предложенные средства, либо используют их формально, без понимания принципа действия [28; 73]. Это приводит к парадоксальному феномену: механическое заучивание (простое повторение) может быть относительно сохранным, тогда как осмысленное, логическое запоминание остаётся крайне низким [12, с. 58; 17].

Динамика работоспособности памяти также существенно различается. У нормотипичных детей продуктивность запоминания обычно возрастает от первого к третьему–пятому предъявлению материала, а затем стабилизируется на высоком уровне. У детей с ЗПР максимальная продуктивность наблюдается только в самом начале задания, после чего

показатели резко падают из-за быстрой истощаемости внимания и нервных процессов [17, с. 116].

Продолжительность продуктивной мнемической деятельности у нормотипичных сверстников достигает 20–25 минут, у детей с ЗПР – не более 10–12 минут, после чего возникают отвлечения, аффективные реакции или полный отказ от деятельности [2; 10].

У старших дошкольников с ЗПР произвольная память характеризуется не просто количественным отставанием, а качественно иным строением: отсутствием или слабостью произвольной регуляции, низкой опосредованностью, преобладанием механического над смысловым запоминанием, выраженной истощаемостью и ригидностью мнемических процессов [9; 17; 28].

Эти различия носят системный характер и требуют целенаправленной коррекционной работы, ориентированной на формирование мотивации к запоминанию, поэтапное введение внешних мнемических средств и постепенную интериоризацию стратегий в условиях зоны ближайшего развития [3; 6; 23]. Только такой подход позволяет максимально использовать сохранный потенциал развития детей с ЗПР и приблизить их мнемические возможности к возрастной норме.

Таким образом, несформированность произвольной памяти выступает не только одним из ключевых симптомов задержки психического развития, но и центральным патогенетическим звеном, объясняющим трудности в обучении и общей психической адаптации. Специфика проявляется в комплексном нарушении: низкой продуктивности, инертности, сужении объёма, диссоциации между механическим и логическим запоминанием, выраженной зависимости от состояния активности и истощаемости ребёнка, а также в недостаточной способности к самостоятельной постановке мнемической задачи и применению эффективных стратегий [9; 17; 28].

В связи с этим целенаправленное формирование мнемической деятельности, основанное на учёте сензитивных периодов развития, опоре на

сохранные стороны психики (в первую очередь зрительную и образную память) и использовании полимодальных, игровых и мнемотехнических приёмов, является неотъемлемым компонентом коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

### **1.3. Современное исследование проблемы изучения произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития**

Ключевым новообразованием младшего школьного возраста, согласно научным представлениям, является формирование осознанной регуляции психических процессов. Как отмечается в исследованиях, в этот период происходит фундаментальный переход от непроизвольных форм внимания и памяти к их высшим, произвольным и логическим формам [4, с. 214].

В норме к началу обучения в школе (6–7 лет) память детей достигает такого уровня, который позволяет успешно усваивать значительные объёмы учебной информации. Эффективность и прочность запоминания по-прежнему в большой степени зависят от личной заинтересованности ребёнка, эмоциональной значимости материала и качества его подачи педагогом. Именно поэтому учебный материал, вызывающий живой интерес, усваивается значительно лучше и быстрее. Важным достижением в развитии становится способность ребёнка самостоятельно ставить перед собой мнемическую задачу, то есть сознательно формулировать цель «запомнить» определённую информацию, тогда как ранее эту функцию полностью брал на себя взрослый. Учащиеся начальных классов уже начинают осознавать, что для прочного усвоения материала необходимы многократные повторения, и они активно, хотя и часто стихийно, пытаются овладеть простейшими приёмами эффективного запоминания: группировкой, ассоциациями, повторением вслух, выделением ключевых слов [9, с. 58].

В этом возрасте по-прежнему доминирует наглядно-образная память, однако одновременно наблюдается интенсивный рост словесно-логической

памяти, а также заметно увеличиваются показатели осознанного, произвольного запоминания. Дети начинают использовать простые мнемические стратегии, такие как составление плана текста, повторение по частям, создание зрительных образов к словам, что существенно повышает продуктивность и долговременность удержания материала [3, с. 91; 29].

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) формирование мнемической деятельности имеет специфический, качественно иной характер. Для их памяти характерен значительно замедленный темп усвоения новой информации, хрупкость сохранения следов и выраженная неточность последующего воспроизведения усвоенного материала. Преобладающим типом запоминания остаётся непосредственное, произвольное и механическое, в то время как опосредованные, произвольные и логические стратегии отстают в своём развитии и формируются с большим трудом [1; 17; 74].

Произвольное запоминание, в отличие от произвольного, требует от ребёнка сознательных волевых усилий и применения специальных методов для усвоения информации. Детям с ЗПР свойственно не проявлять активность в поиске рациональных приёмов для запоминания и воспроизведения. Без постоянной направляющей помощи педагогов им крайне сложно удерживаться в рамках поставленной учебной задачи, точно следовать инструкции и самостоятельно контролировать процесс запоминания [17; 23].

Процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у младших школьников с ЗПР имеют отчётливые особенности, напрямую связанные с имеющимися у них нарушениями внимания, восприятия и общей познавательной активности. В.И. Лубовский, ссылаясь на данные В.Г. Лутояна, указывает, что продуктивность произвольного запоминания у данной категории детей существенно ниже по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками [17].

Наиболее страдают те виды памяти, которые требуют активного включения мыслительных операций, такие как опосредованное запоминание. Однако даже элементарные формы памяти (кратковременная слуховая и зрительная) оказываются ослабленными: объём удержания материала редко превышает 3–5 элементов, а прирост продуктивности при многократном повторении минимален или отсутствует [1, с. 108; 9].

Исследование Н.Г. Поддубной показало, что на эффективность произвольного запоминания у детей с ЗПР существенно влияет характер учебного материала и вид деятельности, которой они занимаются. Так, наглядно представленная информация усваивается успешнее, чем вербальная, а возможность практического манипулирования объектами создаёт наиболее благоприятные условия для её запоминания [18]. Это подтверждает, что у детей с ЗПР сохранными остаются в первую очередь наглядно-образные и практические формы памяти, тогда как словесно-логическая и произвольная память развиваются с большим отставанием и требуют специальной коррекционной поддержки [18; 23; 76].

Кратковременная память младших школьников с ЗПР также обладает рядом специфических черт. Многие трудности, с которыми они сталкиваются в повседневных и учебных ситуациях, обусловлены неспособностью удерживать информацию дольше очень короткого промежутка времени. Специалисты констатируют у них сниженный объём памяти, медленный прирост продуктивности запоминания при многократном повторении, повышенную подверженность следов памяти побочным воздействиям (интерференции), а также грубые нарушения в воспроизведении последовательности слов или цифр. Нарушения процесса сохранения выражаются в быстром угасании образуемых связей и ассоциаций, что приводит к феномену «исчезающего следа» уже через несколько минут после предъявления материала [1, с. 108; 17; 77; 78].

Качество воспроизведения находится в прямой зависимости от того, насколько успешно прошли предшествующие этапы мнемической

деятельности – запоминание и удержание материала. У детей рассматриваемой группы формирование смысловых и ассоциативных связей протекает с существенными отклонениями: однажды установленные ассоциации быстро теряют прочность, нередко замещаются случайными либо шаблонными, тогда как образная составляющая памяти по-прежнему преобладает над словесно-логической [15, с. 119]. Следствием этого становится довольно показательный парадокс: ребёнок способен механически воспроизвести разветвлённую речевую конструкцию или заученное выражение, в целом сохранив его грамматический каркас, однако смысловая сторона высказывания при этом либо утрачивается, либо подвергается заметному искажению [12, с. 58].

В итоге складывается достаточно цельная картина мнемических особенностей, характерных для младших школьников с ЗПР. К их числу относится снижение объёма и продуктивности запоминания – причём как произвольного, так и произвольного. Наглядный материал, как правило, усваивается заметно лучше словесного. Утомление наступает быстро и резко уменьшает количество удерживаемой информации. Обращает на себя внимание и недостаточная активность ребёнка в освоении мнемических приёмов, а также в их практическом применении. Запоминание чаще идёт по механическому, нежели по смысловому пути; наконец, сами мнемические процессы отличаются выраженной ригидностью и инертностью [1; 17; 18; 23].

Центральной задачей коррекционной работы в младшем школьном возрасте является целенаправленное формирование у этих детей навыков осмысленного и произвольного запоминания через поэтапное введение внешних опор, мнемотехник и стратегий саморегуляции, с обязательным учётом сохранных сторон психики (в первую очередь наглядно-образной и практической памяти) и зоны ближайшего развития [3; 6; 29; 79; 80]. Только такая системная работа позволяет преодолеть отставание в развитии

произвольной памяти и приблизить мнемические возможности детей с ЗПР к возрастной норме.

### **Выводы по первой главе**

Осуществлённый теоретический обзор научной литературы даёт основания для ряда обобщающих выводов.

1. Память правомерно рассматривать как сложно организованную, социально обусловленную высшую психическую функцию, в задачи которой входит запечатление, удержание и последующее воспроизведение индивидуального опыта. Линия её развития разворачивается от произвольных и непосредственных форм к формам произвольным, опосредованным. Узловым моментом онтогенеза становится оформление произвольной памяти – той, что предполагает наличие осознанной цели, обращение к специальным мнемическим средствам и стратегиям, а также мобилизацию волевого ресурса. Именно произвольная память приобретает статус центрального новообразования старшего дошкольного и младшего школьного возраста, во многом определяя дальнейшую успешность обучения и закладывая основы саморегуляции познавательной деятельности.

2. У старших дошкольников с задержкой психического развития обнаруживается целый ряд специфических особенностей произвольной памяти. Прежде всего, заметно снижаются её продуктивность и объём. На этом фоне отчётливо проступает недостаточность смыслового, логического запоминания, тогда как механическое сохраняется относительно лучше. К этому следует прибавить инертность и ригидность мнемических процессов, быструю истощаемость и нарушение общей динамики деятельности. Перечисленные черты непосредственно связаны с первичными проявлениями ЗПР – со сниженной познавательной активностью, слабостью регуляторных компонентов и недоразвитием высших форм психического отражения. Существенно, что несформированность произвольной памяти не следует трактовать только как симптом: одновременно она оказывается и патогенетическим звеном, во многом обуславливающим трудности обучения, осложнения социальной адаптации и общее своеобразие психического развития.

3. У младших школьников с ЗПР отмеченные особенности приобретают устойчивый и системный характер, давая о себе знать на каждом из этапов мнемической деятельности. Темп усвоения сведений остаётся низким, сохранение материала – непрочным, воспроизведение же страдает неточностью. Обращает на себя внимание характерная диссоциация: непроизвольное запоминание наглядного материала протекает заметно успешнее, чем произвольное вербальное, продуктивность которого оказывается крайне низкой. Самостоятельная постановка мнемической задачи и выбор результативных стратегий запоминания даются таким детям с большим трудом, что указывает на несформированность самой структуры мнемической деятельности как целенаправленного действия.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Организация и описание методик исследования**

Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 109» муниципального образования города Братска Иркутской области.

Данное учреждение специализируется на работе с детьми, имеющими различные нарушения развития, включая задержку психического развития (ЗПР), и реализует адаптированные образовательные программы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Выбор базы был обусловлен наличием сформированных компенсирующих групп для детей с ЗПР, возможностью проведения индивидуальной диагностики в привычной и безопасной для детей обстановке, а также наличием квалифицированного педагогического и психологического персонала, что обеспечивало этичность и надёжность процедуры исследования. Все мероприятия проводились в период с сентября 2025 по июнь 2026 года в рамках преддипломной практики.

В исследовании приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с диагнозом «задержка психического развития» (преимущественно церебрально-органического генеза, лёгкой и умеренной степени выраженности), подтверждённым заключениями психолого-медико-педагогической комиссии.

Все дети посещали компенсирующие группы детского сада, имели опыт коррекционно-развивающих занятий. Из выборки исключались дети с выраженными сенсорными нарушениями (зрения, слуха), тяжёлыми формами ЗПР, расстройствами аутистического спектра или грубыми

двигательными расстройствами, которые могли бы существенно повлиять на выполнение диагностических заданий.

Дети были разделены на две равноценные группы по 10 человек методом случайной стратифицированной выборки с учётом возраста, диагноза: экспериментальную группу (ЭГ2), в которой в дальнейшем апробировалась авторская программа психологической коррекции произвольной памяти, и экспериментальную группу (ЭГ1), продолжавшую стандартный режим образовательной деятельности без дополнительного коррекционного воздействия.

Родители всех участников дали информированное письменное согласие на участие детей в исследовании, были ознакомлены с целями, задачами, процедурами диагностики и коррекции, а также с этическими принципами работы (конфиденциальность данных, добровольность участия, право на прекращение в любой момент, отсутствие вреда для ребёнка).

Диагностика и коррекция проводились с учётом индивидуальных особенностей детей, в комфортных условиях, с обязательными перерывами для предотвращения утомления и поддержания положительного эмоционального фона.

Для диагностики состояния произвольной памяти был использован комплекс взаимодополняющих психодиагностических методик, рекомендованных для работы с детьми с ЗПР и позволяющих оценить ключевые аспекты мнемической деятельности: объём, точность, длительность сохранения, а также зрительную, слуховую, опосредованную и смысловую модальности.

Выбор методик был обусловлен их высокой информативностью, адаптированностью к дошкольному возрасту, возможностью как количественной, так и качественной оценки результатов, а также соответствием теоретическим положениям о структуре произвольной памяти как опосредованной, целенаправленной деятельности.

Все методики проводились индивидуально в отдельном кабинете психолога, в утренние часы, в привычной для детей обстановке, с использованием игровых элементов для поддержания мотивации и снижения тревожности.

Продолжительность одной диагностической сессии составляла 25–35 минут с обязательными перерывами (1–2 минуты) для предотвращения утомления.

1. «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия, 1969) [20]. Цель – оценка объёма, точности и динамики кратковременной слуховой памяти, а также способности к произвольному запоминанию вербального материала. Материал: ряд из 10 односложных или двусложных нейтральных слов, не связанных по смыслу (дом, лес, хлеб, стул, окно, стол, кошка, река, гриб, игла). Процедура: слова зачитываются медленно, с интервалом 1–2 секунды, однократно. После предъявления ребёнок воспроизводит слова в любом порядке. Задание повторяется до 5 раз или до полного воспроизведения. Через 30–60 минут проводится отсроченное воспроизведение. Оценивается количество правильно воспроизведённых слов после каждого предъявления (максимум 10 баллов), кривая запоминания, наличие и характер ошибок (пропуски, замены, инверсии, конфабуляции).

2. «Запоминание словесного материала с опосредованием» (модифицированный вариант А. Н. Леонтьева, 1931; адаптация А. Р. Лурия, 1969) [20]. Цель – оценка способности к опосредованному произвольному запоминанию с использованием внешних средств. Материал: 10 простых слов (бабочка, книга, яблоко, машина, лампа, часы, птица, цветок, солнце, дерево) и набор из 30 картинок-опор (ребёнок выбирает подходящую картинку к каждому слову или придумывает ассоциацию). Процедура: слова предъявляются по одному, ребёнок подбирает или рисует опору. После паузы 5–10 минут следует воспроизведение слов по опорам. Оценивается количество воспроизведённых слов (максимум 10 баллов), эффективность

использования опор (процент правильных ассоциаций), самостоятельность в выборе стратегий.

3. «10 геометрических фигур» для оценки зрительной памяти (адаптация А. Р. Лурия, 1979) [20]. Цель – диагностика объёма и точности зрительной произвольной памяти. Материал: карточка с 10 простыми геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник, ромб, овал, звезда, крест, полукруг, трапеция, шестиугольник), расположенными в случайном порядке. Процедура: карточка предъявляется на 15 секунд, затем убирается, ребёнок воспроизводит фигуры на чистом листе (рисует или называет). Оценивается количество правильно воспроизведённых фигур, точность формы и расположения (максимум 10 баллов).

4. «Повторение цифр» и «Повторение слов» для оценки оперативной слуховой памяти (Д. Векслер, 1949; отечественная адаптация А. Ю. Панасюк, 1973) [56]. Цель – диагностика объёма и точности кратковременной слуховой памяти. Материал: ряды цифр (от 4 до 8) и простых слов (от 4 до 7). Процедура: ряды зачитываются с интервалом 1 секунда, ребёнок повторяет сразу в прямом и обратном порядке. Оценивается максимальный объём безошибочного повторения (максимум 10 баллов за серию).

5. «Запоминание рассказа» для оценки смысловой памяти (А. Р. Лурия, 1973; адаптация для детей с ЗПР: Е. А. Стребелева, 2021) [56]. Цель – диагностика способности к осмысленному запоминанию связного текста. Материал: короткий рассказ из 6–8 предложений (например, о повседневной ситуации с животными или детьми). Процедура: рассказ зачитывается однократно, ребёнок пересказывает сразу и через 30 минут. Оценивается количество сохранённых смысловых единиц, точность деталей, логичность и полнота пересказа (максимум 10 баллов).

Общая процедура констатирующего этапа включала предварительное установление эмоционального контакта с ребёнком, проведение пробных заданий для ознакомления с инструкциями, последовательное выполнение

методик в фиксированном порядке (от менее сложных к более сложным), фиксацию поведенческих реакций (отвлекаемость, утомляемость, мотивация, эмоциональные проявления) и подробное протоколирование ответов. Диагностика проводилась в два этапа для каждой группы с интервалом 3–5 дней для повышения надёжности результатов.

Все процедуры соответствовали этическим нормам работы с детьми с ОВЗ: добровольность участия, отсутствие принуждения, создание ситуации успеха, индивидуальный темп работы.

Полученные данные обрабатывались количественно (средние баллы, проценты, динамика показателей) и качественно (анализ ошибок, типичные паттерны поведения, особенности мнемической деятельности).

## **2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента**

Констатирующий этап был направлен на выявление особенностей произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В обеих группах результаты констатирующего этапа исследования по методике заучивания 10 слов (А.Р. Лурия) оказались практически идентичными и свидетельствовали о выраженном снижении продуктивности произвольной слухоречевой памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Усреднённые значения непосредственного воспроизведения, полученные в обследованной выборке, оказались заметно ниже возрастных ориентиров, установленных для детей 6–7 лет: после первого предъявления показатель составил 4,2–4,3 слова, после пятого – 5,8–5,9 слова. Если опираться на сложившиеся в литературе нормативы (в том числе на адаптации методики А.Р. Лурия для дошкольного возраста). Так, после первого предъявления ребёнок воспроизводит, как правило, 4–6 слов (по ряду источников – 3–5); после пятого – порядка 8–10 (либо хотя бы 6–8 как

средний результат); отсроченное воспроизведение через 30–60 минут удерживается в диапазоне 7–9 слов и в любом случае не опускается ниже 5–7.

Особого внимания заслуживают результаты отсроченного воспроизведения – 4,9–5,0 слова. Фактически эта величина сопоставима с тем, что дети демонстрировали уже после первого или второго предъявления. Подобное положение дел указывает на слабую консолидацию мнемических следов в долговременной памяти: при отсрочке информация теряется в значительном объёме, снижение от максимума достигает 15–17 %.

Распределение испытуемых по уровням продуктивности памяти в обеих группах идентично: низкий уровень (0–3 слова после пятого предъявления) — 30 % детей, средний (4–6 слов) — 60 %, высокий (7–10 слов) — лишь один ребёнок (10 %). Произвольная память у дошкольников с ЗПР сформирована преимущественно на среднем и низком уровнях. Это согласуется с данными Н.В. Бабкиной, Е.А. Стребелевой, Н.Я. Семаго: объём слухоречевого запоминания и его устойчивость у детей этой категории ниже возрастных норм на 30–50 %.

Качественный анализ ошибок также выявил черты, типичные для мнестической деятельности при ЗПР. Прежде всего, доминировали пропуски элементов ряда (47–48 %), причём чаще всего «выпадали» именно последние слова – иначе говоря, отчётливо проявлялся эффект края с регрессией на конец списка. Существенную долю составили замены (28–29 %); как правило, ребёнок подменял исходное слово семантически близким – «лес» превращался в «дерево», «конь» – в «лошадь» и т.п. Подобные сбои указывают одновременно на недостаточную точность слухового различения и на слабость семантического контроля. Реже встречались инверсии порядка (17–18 %), а конфабуляции носили единичный характер (6–7 %).

Отдельного упоминания заслуживают ригидность и стереотипия ошибок: 35–40 % детей раз за разом воспроизводили одни и те же пропуски или замены, не предпринимая попыток самокоррекции. Наконец, у 40–50 %

обследованных уже на втором–четвёртом предъявлении отчётливо обозначались отвлекаемость и истощение внимания.

Совокупность приведённых данных подтверждает, что у старших дошкольников с ЗПР дефицит произвольной памяти оказывается одним из центральных звеньев когнитивной незрелости, и тем самым обосновывает необходимость целенаправленной коррекционной работы.

Методика 1. «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия) представлена в таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Запоминание 10 слов»

Группа	Ср. балл после 1-го предъявления	Ср. балл после 5-го предъявления	Ср. балл отсроченного восприятия	% детей с низким уровнем	% детей со средним уровнем	% детей с высоким уровнем	Основные типы ошибок (%)
КГ	4,2	5,8	4,9	30%	60%	10%	Пропуски 48%, замены 28%, инверсии 18%, конфабуляции 6%
ЭГ	4,3	5,9	5,0	30%	60%	10%	Пропуски 47%, замены 29%, инверсии 17%, конфабуляции 7%

Распределение по уровням более наглядно представлено на рисунке 1.

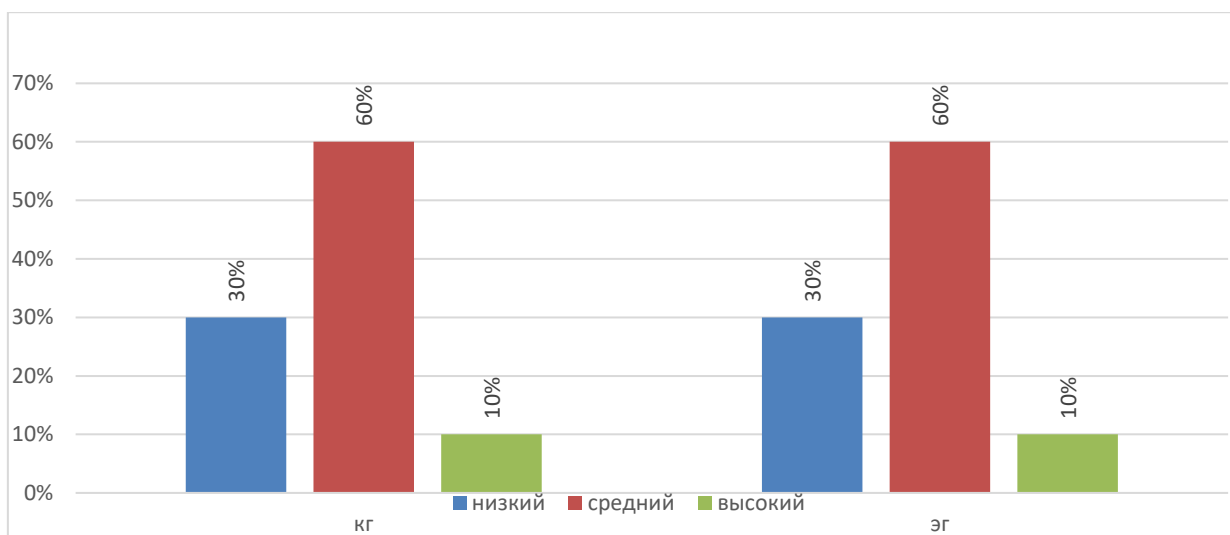


Рисунок 1. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Запоминание 10 слов»

Данные, полученные при использовании методики «Запоминание 10 слов», свидетельствуют о заметном дефиците кратковременной слуховой памяти у детей обеих групп. Усреднённый объём воспроизведения после первого предъявления составил 4,2–4,3 слова, что в 1,8–2 раза уступает возрастной норме для 6–7-летних детей, находящейся в пределах 7–9 слов. Вместе с тем прирост продуктивности при последующих повторах оказался крайне незначительным: за пять предъявлений показатель увеличивался лишь на 1,5–1,6 слова. Подобная динамика указывает, с одной стороны, на инертность мнемических процессов, а с другой – на недостаточную сформированность произвольного внимания.

Отсроченное воспроизведение демонстрирует снижение в среднем на 0,9 балла, что говорит о непрочности удерживаемых следов и их подверженности интерференционным влияниям. Примечательно, что 30 % детей в каждой из групп показали низкий уровень результатов – 0–3 слова. В таких случаях фактически наблюдается так называемый феномен «плато», характерный для детей с ЗПР: даже при многократном повторении материала ребёнок не обнаруживает заметного прогресса.

Качественный разбор ошибок дополняет общую картину. Преобладают пропуски – 47–48 % от общего числа сбоев, причём «выпадают», как

правило, последние элементы ряда, то есть отчётливо проступает эффект края. Подобное распределение ошибок логично связать с быстрой истощаемостью нервных процессов. Замены встречаются несколько реже – в 28–29 % случаев – и чаще всего происходят по семантической близости слов: «лес» подменяется «деревом» и т.п. За этим стоит, по всей видимости, поверхностный характер переработки материала. На долю инверсий приходится 17–18 % ошибок, конфабуляции же носят единичный характер (6–7 %); и те, и другие указывают на нарушение последовательного удержания информации в сочетании со слабостью самоконтроля.

Существенно, что различия между экспериментальной группой 1 и экспериментальной группой 2 на этом этапе минимальны, – обстоятельство, подтверждающее их исходную сопоставимость. Таким образом, слуховая память детей с ЗПР отличается невысокой продуктивностью, отсутствием действенных стратегий активного запоминания и заметной зависимостью от внешней регуляции со стороны взрослого.

Методика 2. «Запоминание словесного материала с опосредованием» (А.Н. Леонтьев, модиф.) представлена в таблице 2.

Таблица 2. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Запоминание с опосредованием»

Группа	Средний балл	% эффективных опор	% детей с низким уровнем	% детей со средним уровнем	% детей с высоким уровнем	Основные типы ошибок

КГ	3,8	42%	40%	50%	10%	Отказ от опор 38%, случайные связи 35%, пропуски 20%, замены 7%
ЭГ	3,9	44%	40%	50%	10%	Отказ от опор 37%, случайные связи 36%, пропуски 19%, замены 8%

Распределение по уровням представлено на рисунке 2.

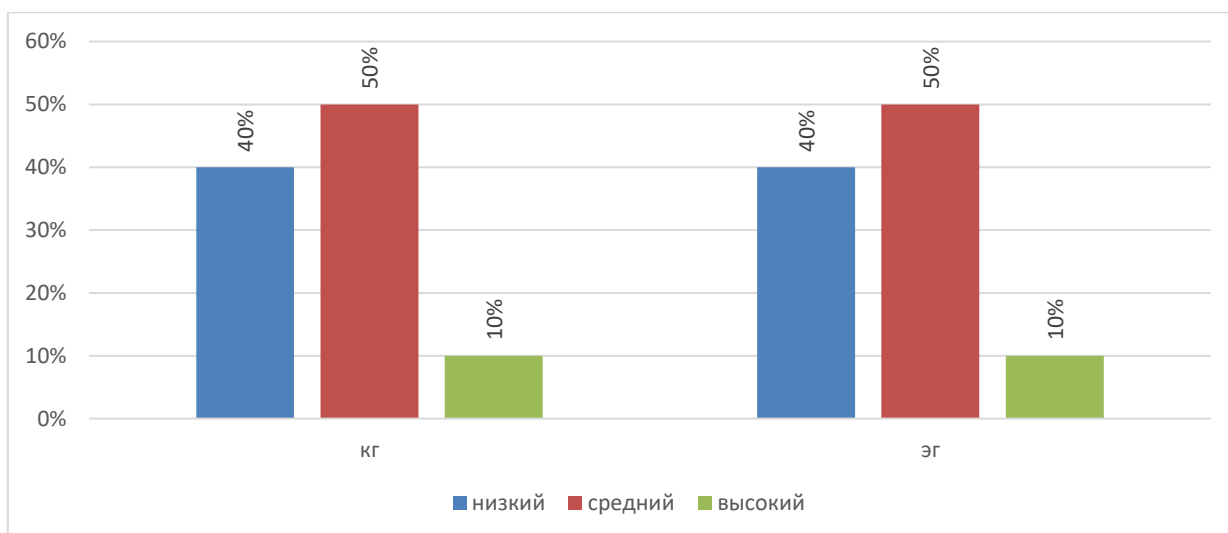


Рисунок 2. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Запоминание с опосредованием»

Качественный анализ результатов методики А. Н. Леонтьева (модифицированный вариант «Запоминание словесного материала с опосредованием») выявил ещё более выраженный дефицит произвольной памяти у детей с ЗПР по сравнению с простым механическим заучиванием по методике А. Р. Лурия. Средний балл непосредственного воспроизведения составил всего 3,8–3,9 слова (при норме для детей 6–7 лет 7–9 слов даже без опор). Таким образом, использование внешних средств

опосредования(картинок) не только не дало ожидаемого прироста продуктивности, но и привело к заметно худшим результатам, чем многократное повторение материала без опор (в методике Лурия после пятого предъявления – 5,8–5,9 слова). Это свидетельствует о том, что дети не способны самостоятельно использовать внешние средства опосредования для организации мнемического процесса – одной из центральных характеристик задержки психического развития по Л. С. Выготскому и А. Р. Лурия.

Эффективность использования опор оказалась крайне низкой – всего 42–44 % (в среднем 4,2–4,4 продуктивных ассоциации из 10 возможных). Это означает, что более половины выбранных картинок либо вообще не были связаны со словом, либо связь утрачивалась уже при отсроченном воспроизведении. Распределение по уровням продуктивности: низкий уровень (0–3 слова) – 40 % детей, средний (4–6 слов) – 50 %, высокий – всего 10 % (один ребёнок в каждой группе).

Структура ошибок и качественные особенности мнемической деятельности носят ярко выраженный патологический характер, типичный именно для ЗПР:

– Отказ от подбора опор (37–38 %) – самый частый тип ошибки. Дети либо сразу заявляли «не хочу картинки, я так запомню», либо формально брали первую попавшуюся картинку, не пытаясь установить смысловую связь. Это говорит о слабости мотивации к использованию вспомогательных средств и несформированности произвольной регуляции деятельности (по А.Н. Леонтьеву — отсутствие «второго плана» действия).

– Случайные, формальные или бессмысленные связи (35–36 %): дети соединяли слово с картинкой по случайному признаку («лес» — «машина», потому что «машина едет по лесу» или просто «понравилось»). Такие ассоциации не закреплялись и при отсрочке распадались. Это указывает на дефицит семантической обработки и поверхностный характер мышления при ЗПР.

– Пропуски (19–20 %) и единичные замены (7–8 %) возникали у тех, кто пытался использовать опоры, но терял связь «слово — картинка» уже через 30–60 минут. У 30–35% детей при отсроченном воспроизведении опосредующая функция картинки полностью утрачивалась.

– Пассивность и отсутствие самокоррекции: 55–60 % детей выбирали опоры формально, без осмысления; 40–45 % предпочитали механическое повторение слов, игнорируя картинки; у 30–35 % связь терялась полностью. Уже на этапе подбора опор у 50 % детей проявлялась быстрая истощаемость и отвлекаемость.

– Таким образом, дети с ЗПР не владеют ни стратегиями активного запоминания, ни умением использовать внешние средства для организации собственной памяти.

Сравнительный анализ двух методик (Лурия и Леонтьев) показывает:

– без опор (Лурия) дети удерживают 5,8–5,9 слов после 5 предъявлений;

– с опорами (Леонтьев) – только 3,8–3,9 слов.

Разница подтверждает, что проблема заключается не столько в объёме кратковременной памяти, сколько в отсутствии произвольных стратегий и умения опосредовать мнемический процесс. Именно этот дефицит и должен стать главным объектом коррекционной работы на формирующем этапе.

Методика 3. «10 геометрических фигур» представлена в таблице 3.

Таблица 3. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «10 геометрических фигур»

Группа	Средний балл воспроизведения (из 10)	% точных форм	% правилной последовательности	% детей с низким уровнем (0–3)	% детей со средним уровнем (4–6)	% детей с высоким уровнем (7–10)	Основные типы ошибок (% от всех ошибок)
КГ	5,1	72%	68%	20%	60%	20%	Искажение формы 42%, пропуски 35%, инверсии 18%, добавления 5%.
ЭГ	5,0	71%	67%	20%	60%	20%	Искажение формы 43%, пропуски 34%, инверсии 19%, добавления 4%.

Распределение по уровням представлено на рисунке 3.

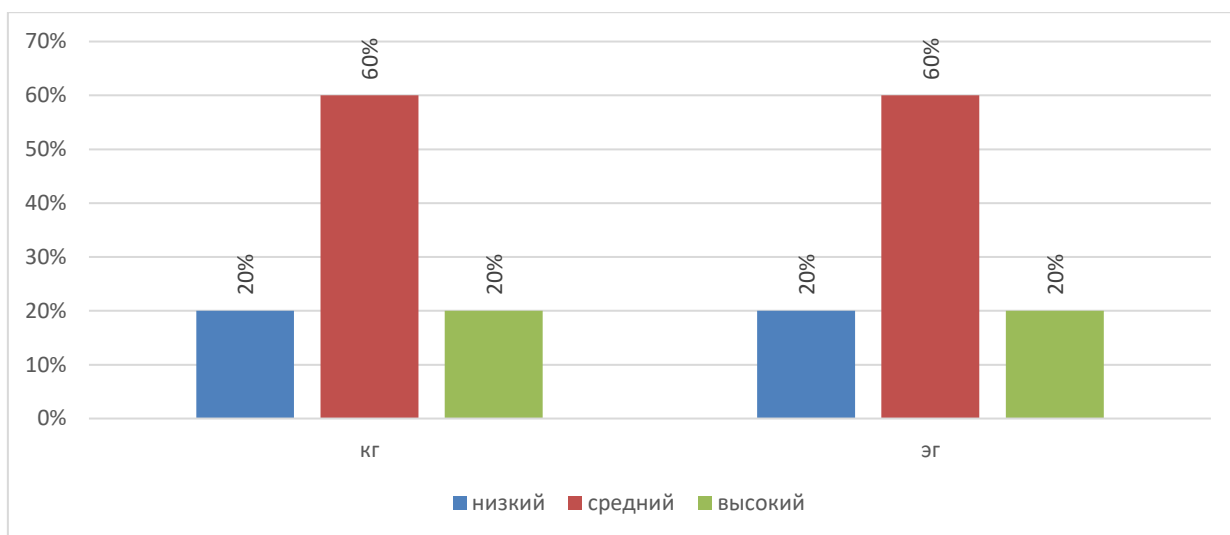


Рисунок 3. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «10 геометрических фигур»

Анализ результатов методики «Запоминание 10 геометрических фигур» (модифицированный вариант А. Р. Лурии и Е. А. Стребелевой) показал, что зрительно-пространственная память у старших дошкольников с задержкой психического развития заметно ослаблена. При этом она всё же сохраняет относительную устойчивость по сравнению с вербальной слухоречевой памятью.

В среднем дети воспроизводили сразу после предъявления 5,0–5,1 фигуры из десяти. Для здоровых сверстников 6–7 лет возрастная норма выше: 7–9 фигур при точности формы не ниже 85–90 % и сохранении порядка. Точность передачи очертаний в обследованной группе составила 71 %, соблюдение последовательности элементов — 68 %. Снижение объёма запоминаемого материала сопровождается искажениями перцептивных эталонов и их пространственной организации.

Распределение по уровням продуктивности: низкий результат (0–3 фигуры) — у 20 % детей, средний (4–6 фигур) — у 60 %, высокий (7–10 фигур) — лишь у 20 %. Высокий уровень достигли всего два ребёнка в каждой группе, причём даже у них сохранялись искажения формы и нарушения порядка. Зрительная память страдает меньше, чем слухоречевая

(низкий уровень там 30 %, здесь — 20 %), но как произвольная высшая психическая функция не сформирована.

Искажение формы — 43 % всех ошибок. Дети упрощали изображения: ромб в квадрат, трапецию в треугольник; углы сглаживали, пропорции нарушали. У 45 % такие искажения были устойчивыми: одна и та же фигура воспроизводилась с одинаковой деформацией на всём протяжении задания.

Пропуски элементов — 35 %. Они затрагивали центральную и конечную часть ряда, эффект края с провалом в середину. Около половины детей точно передавали начало ряда, но с четвёртой–пятой фигуры начинались пропуски.

В отличие от вербальных проб здесь последние элементы страдали реже: конец ряда удерживался лучше, чем его середина.

Инверсии порядка составили 18 % ошибок. Дети меняли местами соседние фигуры или целые группы, особенно часто в средней зоне ряда. За этим стоит нарушение последовательного удержания пространственной структуры и слабость сукцессивных операций – типичная особенность при задержке психического развития.

Добавления лишних элементов встречались относительно редко (4–5 %), но оказались весьма показательными. Ребёнок иногда «вставлял» в рисунок знакомые формы – домик, солнышко, мячик, – которых не было в стимульном материале. Такие случаи отражают интрузии из долговременной памяти, вызванные недостаточным самоконтролем и неумением чётко отделить заданное от собственного.

Качественные особенности выполнения задания в экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 практически не различались и хорошо дополняют количественные данные. Уже на этапе восприятия материала 35 % детей проявляли выраженную пассивность («смотрю, но не запоминаю»). У 40 % отмечалась пространственная дезориентация: фигуры «плавали» по листу, пропорции нарушались. Ещё 25 % спонтанно добавляли элементы из собственного опыта, отсутствовавшие в предъявленном ряду.



КГ	4,5	58%	32%	35%	55%	10%	Инверсии 45%, пропуски 38%, замены 12%, добавления 5%
ЭГ	4,6	59%	33%	35%	55%	10%	Инверсии 44%, пропуски 37%, замены 13%, добавления 6%

Распределение по уровням представлено на рисунке 4.

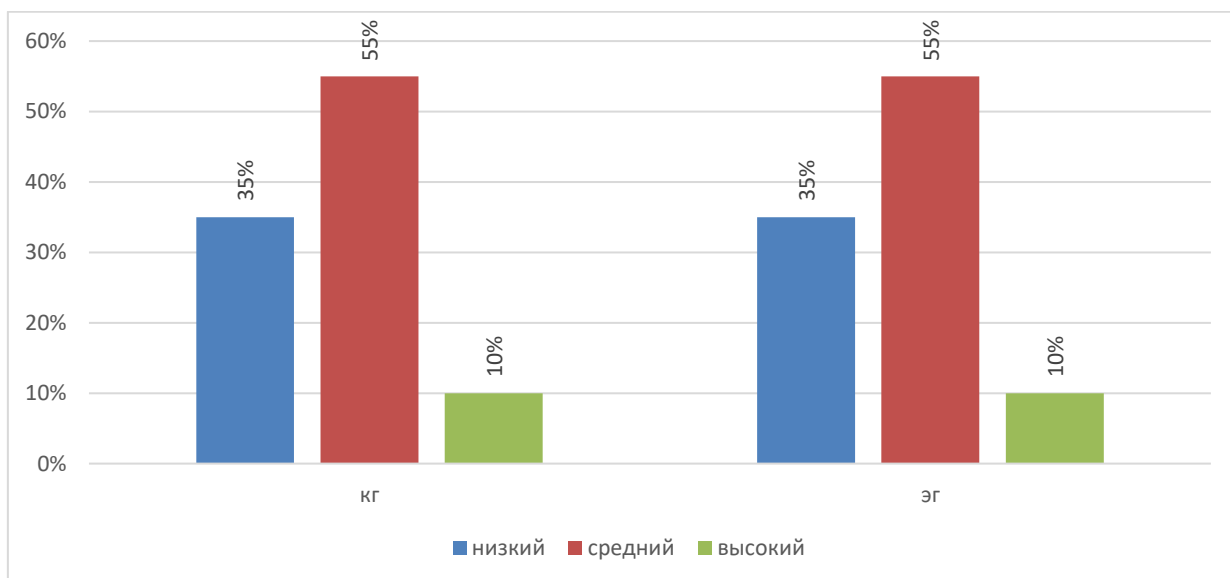


Рисунок 4. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Повторение цифр и слов»

В обеих группах (экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2) результаты констатирующего этапа по методике «Повторение цифр и слов» оказались практически идентичными и указывали на значительное снижение объёма и качества удержания последовательностей у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

Средний максимальный объём воспроизведения составил 4,5 элемента в ЭГ 1 и 4,6 элемента в ЭГ 2 (диапазон индивидуальных показателей 3–6 элементов), что существенно ниже возрастных нормативов для детей 6–7 лет без выраженных нарушений:

- в прямом порядке норма обычно составляет 5–7 элементов (часто  $6\pm 1$  как средний показатель),
- в обратном порядке – 3–5 элементов (средний около  $4\pm 1$ , с большим разбросом),
- лучший результат по любому направлению у нормально развивающихся детей достигает 6–8 элементов, а средний – около 5–6.

Таким образом, полученный средний объём 4,5–4,6 элемента экспериментальной группы 1 и экспериментальной группе 2 соответствует нижней границе нормы или уровню «ниже среднего», а у 35 % детей (3–4 ребёнка из 10 в каждой группе) наблюдается откровенно сниженный объём (0–3 элемента). Безошибочное повторение в прямом порядке удалось лишь в 58 % случаев в ЭГ 1 и 59 % – в ЭГ 2 (т.е. примерно в половине всех попыток), а в обратном порядке – всего в 32 % и 33 % соответственно.

Сложности, обнаруженные у обследованных детей, охватывают не столько простое сохранение материала, сколько рабочие компоненты памяти – операции манипулирования, инверсии и переработки последовательности. Так, у 60–65 % испытуемых (6–7 человек в каждой группе) объём воспроизведения в обратном порядке оказывался на 2–3 элемента ниже, чем при прямом воспроизведении. За этим разрывом стоит отчётливый дефицит исполнительных функций – в первую очередь способности затормозить привычный прямой порядок, переключить внимание и активно

манипулировать удерживаемым материалом. Подобный профиль нарушений традиционно относят к числу характерных проявлений ЗПР.

Распределение детей по уровням продуктивности рабочей памяти в обеих группах оказалось полностью идентичным. К низкому уровню (0–3 элемента) были отнесены 35 % испытуемых – иначе говоря, у каждого третьего ребёнка приходится констатировать грубое нарушение оперативной памяти. Средний уровень (4–6 элементов) показали 55 % детей; эта группа составила большинство, однако необходимо оговориться, что её результаты находятся, по сути, на нижней границе возрастной нормы. Высокий уровень (7–10 элементов) был зафиксирован лишь у одного ребёнка, что соответствует 10 % выборки.

Подобное преобладание средне-низких показателей подтверждает уже сложившееся в литературе представление: у детей с ЗПР оперативная память в среднем оказывается ниже на 20–40 % по сравнению со сверстниками без нарушений, причём разрыв особенно ощутим в заданиях, предполагающих активную переработку и инверсию материала.

Качественный разбор ошибок (доли указаны в процентах от их общего числа) обнажил черты, типичные для ЗПР, и в обеих группах оказался практически идентичным.

Первое место занимают инверсии – 45 % в экспериментальной группе 1 и 44 % в экспериментальной группе 2. Перестановки концентрируются преимущественно в середине ряда, что говорит о слабости последовательного программирования, недостаточном контроле порядка элементов и непрочности следа в рабочей памяти.

Следующая по частоте категория – пропуски: 38 % в КГ и 37 % в ЭГ. Чаще всего «выпадают» центральные и последние элементы; иными словами, обнаруживается выраженный эффект края с регрессией в центральную часть последовательности.

На долю замен приходится 12 % ошибок в ЭГ 1 и 13 % в ЭГ 2. Эти случаи отражают недостаточную точность слухового гнозиса и слабость самоконтроля.

Наконец, добавления зафиксированы реже всего – 5 % в ЭГ 1 и 6 % в ЭГ 2. Несмотря на минимальный удельный вес, они показательны: за ними просматривается импульсивность ребёнка и характерная склонность «достраивать» материал, заполняя пробелы недостающими, по его представлению, элементами.

Методика 5. «Запоминание рассказа» представлена в таблице 5.

Таблица 5. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Запоминание рассказа»

Группа	Средний балл	Средний балл	% сохранных смысловых единиц	% детей с низким уровнем (0–3)	% детей со средним уровнем (4–6)	% детей с высоким уровнем (7–10)	Основные типы ошибок (% от всех ошибок)
КГ	3,5	2,8	38%	50%	45%	5%	Пропуски ключевых деталей 52%, нарушение логики 28%, упрощения 15%, конфабуляции 5%.

ЭГ	3,6	2,9	39%	50%	45%	5%	Пропуски ключевых деталей 51%, нарушение логики 29%, упрощения 14%, конфабуляции 6%.
----	-----	-----	-----	-----	-----	----	---

Распределение по уровням представлено на рисунке 5.

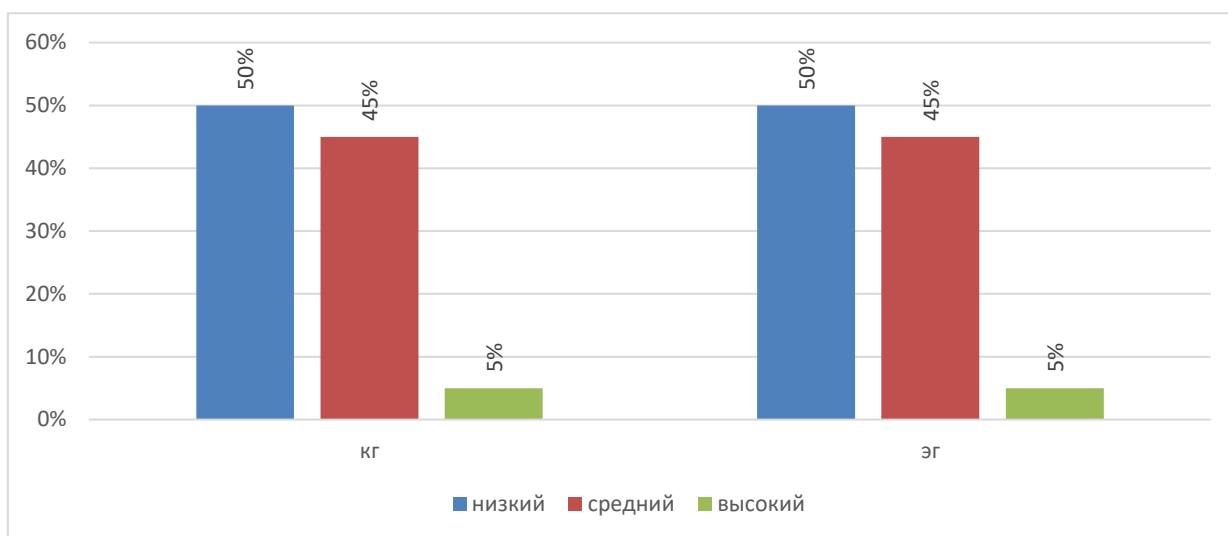


Рисунок 5. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по методике «Запоминание рассказа»

В Экспериментальной группе 1 средний балл непосредственного пересказа – 3,5 (от 1 до 5), отсроченного – 2,8 (от 1 до 4), сохранённых смысловых единиц – 38 % (20–50 %). Уровни: низкий (0–3 балла) – 50 % (5 детей), средний (4–6 баллов) – 45 % (4–5 детей), высокий (7–10 баллов) – 5 % (0–1 ребёнок). Ошибки: пропуски ключевых деталей – 52 %, нарушения логики – 28 %, упрощение сюжета – 15 %, конфабуляции – 5 %. Пересказ фрагментарный (чаще начало и конец истории), 60 % детей теряли причинно-следственные связи, 40 % заменяли детали на знакомые из личного опыта.

В экспериментальной группе 2 непосредственный пересказ – 3,6 (1–5), отсроченный – 2,9 (1–4), доля сохранённых смысловых единиц – 39 % (20–50 %). Уровни: низкий – 50 %, средний – 45 %, высокий – 5 %.

Смысловая память – наиболее уязвимое звено: средний балл 3,5–3,6 при норме 8–10. Отсроченное воспроизведение снижалось в среднем на 0,7 балла. Половина детей показала низкий результат, высокий практически отсутствовал. По ошибкам: пропуски ключевых деталей (51–52 %), нарушения логики (28–29 %), упрощения сюжета (14–15 %). Конфабуляции редки, но часто с эмоциональной окраской. Различия между группами минимальны.

По всем методикам структура ошибок: пропуски (45 %), замены (30 %), инверсии (15 %), добавления (10 %). Пропуски затрагивали последние 3–4 элемента ряда (эффект края). В пробе на 10 слов дети забывали финальные слова («река», «гриб», «игла») – даже при точном воспроизведении начала.

Замены – семантически близкие («лес» вместо «дерево», «кошка» вместо «собаки», «стол» вместо «стул»). Инверсии (15–18 %) – при воспроизведении цифровых и фигурных последовательностей («3–7–2–5–9» превращалось в «3–2–7–9–5»).

Добавления и конфабуляции (5–7 %) – чаще у импульсивных детей: знакомые, но отсутствовавшие элементы («яблоко» вместо «гриб», лишний круг в ряду фигур). В пересказах – упрощения сюжета и выпадение причинно-следственных связей («медвежонок пошёл в лес и нашёл мёд» без описания препятствий).

У 70 % участников выраженная истощаемость: на 10–12-й минуте – отвлекаемость (взгляды в сторону, манипуляции с предметами), утомляемость (зевота, опускание головы, замедление реакций), аффективные реакции (раздражение при неудаче, «я не знаю», «не хочу больше», отказ продолжать). Около 40 % детей демонстрировали пассивность: они ждали исчерпывающей инструкции, не проявляли инициативы в уточнении задания или самопроверке и отвечали лишь после нескольких напоминаний.

У 30 % наблюдалась импульсивность: поспешные ответы без проверки (называние первых пришедших в голову слов или фигур), добавление лишних элементов, прерывание взрослого. Лишь 10–15 % детей сохраняли

устойчивость внимания на протяжении всей сессии (20–30 минут), проявляли интерес к заданию и пытались самостоятельно исправлять ошибки.

Таблица 6 иллюстрирует результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 средние показатели произвольной памяти по всем методикам, где значения рассчитаны как среднее арифметическое по 10 детям в каждой группе.

Таблица 6. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 средние показатели произвольной памяти по всем методикам

Методика	Средний балл в КГ	Средний балл в ЭГ
Запоминание 10 слов (Лурия)	4,2	4,3
Запоминание с опосредованием	3,8	3,9
10 геометрических фигур	5,1	5,0
Повторение цифр и слов	4,5	4,6
Запоминание рассказа	3,5	3,6

Наглядно рассмотрим на рисунке 6.

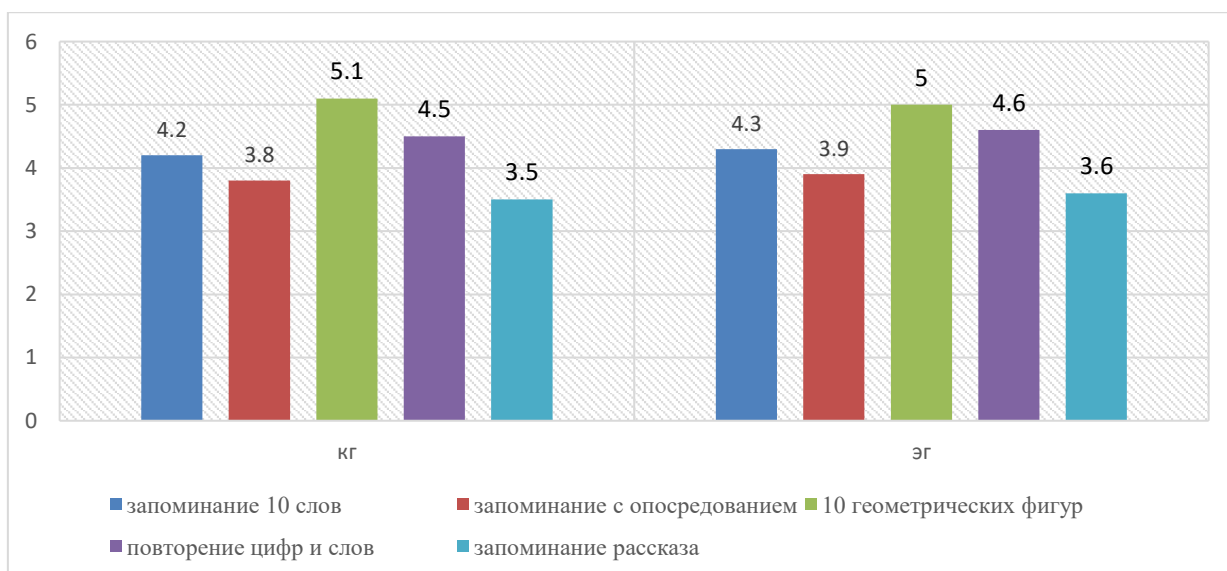


Рисунок 6. Результаты диагностики детей экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2 по всем методикам

Аналитически эти результаты подтверждают гипотезу о несформированности произвольной памяти при ЗПР: дефицит

опосредования, низкая мотивация к запоминанию, ригидность процессов и зависимость от внешней регуляции приводят к системному отставанию от нормы в 1,5–2 раза. Полученные данные служат основой для формирования коррекционной программы и подтверждения её эффективности на формирующем этапе.

### Выводы по второй главе

Осуществлённый эмпирический разбор данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе 1 и экспериментальной группе 2, позволяет сформулировать ряд обобщающих заключений.

1. Прежде всего, исходное состояние произвольной памяти у старших дошкольников с ЗПР характеризуется отчётливым снижением по всем ключевым параметрам – объёму, точности воспроизведения, длительности удержания материала. Усреднённые показатели по комплексу применённых методик расположились в пределах 4,2–4,6 балла из 10 возможных, что наглядно свидетельствует о низкой продуктивности мнемических процессов. Наиболее уязвимыми оказались слуховая память (4,2–4,3 слова после первого предъявления и 5,8–5,9 – после пятого) и оперативная, или рабочая, память, максимальный объём которой составил 4,5–4,6 элемента – как при прямом, так и при обратном воспроизведении. На этом фоне зрительная память выглядит относительно сохранной – 5,0–5,1 балла; данное обстоятельство, по всей видимости, подчёркивает компенсаторную роль наглядно-образных процессов при ЗПР. В целом полученная картина указывает на системный характер нарушений: налицо невысокая продуктивность, инертность кривых запоминания (нередко принимающих платообразную форму), слабая помехоустойчивость, быстрое истощение мнемической деятельности и заметные потери информации при отсрочке – снижение, как уже отмечалось, достигает 15–17 % от максимума.

2. Качественный анализ дополнил эти количественные данные характерными для ЗПР особенностями мнемической деятельности. Прежде всего, отмечалось преобладание механического запоминания над смысловым. К этому следует добавить ригидность процессов: 35–40 % детей раз за разом повторяли одни и те же ошибки, не предпринимая попыток коррекции. Опосредованные стратегии либо отсутствовали вовсе, либо использовались крайне слабо; одновременно проступала выраженная

зависимость от внешней регуляции и мотивации со стороны взрослого. Что касается структуры ошибок, то в ней преобладали пропуски (45–48 %, преимущественно последних элементов ряда – отчётливый эффект края), а также замены (28–30 %, чаще всего семантически близкими словами); заметную долю составляли инверсии (15–18 %, особенно в середине ряда) и, в меньшей степени, добавления и конфабуляции (5–10 %). У 30–35 % обследованных по большинству методик – низкий уровень продуктивности (0–3 элемента или слова даже после максимального числа предъявлений). Высокий уровень практически не встречается, ограничиваясь 10 %. Произвольная память как целенаправленная и регулируемая деятельность не сформирована.

3. Обе группы обнаружили практически идентичные исходные характеристики произвольной памяти: средние показатели объёма и динамики запоминания расходятся не более чем на 0,1–0,2 балла; распределение по уровням совпадает (низкий – 30–35 %, средний – 55–60 %, высокий – 10 %); структура ошибок и качественные особенности (платообразные кривые, ранняя отвлекаемость, ригидность сбоев, трудности с обратным порядком и манипуляцией последовательностями) полностью соотносимы. Такая сопоставимость групп на старте позволяет в дальнейшем связывать изменения именно с коррекционной программой в экспериментальной группе.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента убедительно подтверждают исходное предположение о выраженной несформированности произвольной памяти у старших дошкольников с ЗПР. Полученные данные не только обнажают системный характер выявленных нарушений – сочетание количественных и качественных дефицитов во всех модальностях, в первую очередь в слуховой и рабочей памяти, – но и указывают на настоятельную необходимость целенаправленной психологической коррекции.

### **ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента**

Формирующий этап эксперимента представляет собой ключевой компонент исследования, направленный на практическую реализацию и апробацию разработанной программы психологической коррекции произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическое обоснование этого этапа опирается на результаты теоретического анализа первой главы и эмпирических данных второй главы, где было выявлено системное снижение уровня произвольной памяти у детей с ЗПР, проявляющееся в низкой продуктивности, инертности мнемических процессов, преобладании механического запоминания над смысловым, быстрой истощаемости внимания и отсутствии самостоятельных стратегий опосредованного запоминания [1; 17; 28].

Необходимость коррекции произвольной памяти обусловлена её ролью как центрального новообразования дошкольного возраста, обеспечивающего успешность познавательной деятельности, социальную адаптацию и подготовку к школьному обучению [3, с. 91].

В отсутствие целенаправленного вмешательства дефицит произвольной памяти становится патогенетическим фактором, усугубляющим общие нарушения психического развития при ЗПР, такие как снижение мотивации к обучению, эмоциональная неустойчивость и трудности в освоении новых навыков [2; 9; 23].

Теоретические принципы построения коррекционной программы основаны на интеграции идей деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, нейропсихологических концепций А.Р. Лурия и А.В. Семенович, а также современных исследований коррекции когнитивных процессов у детей с ОВЗ [15; 16; 35].

Первый принцип – игровая основа: поскольку ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра, все занятия структурированы как игровые ситуации, что повышает мотивацию, снижает тревожность и способствует естественному включению детей в процесс запоминания [24; 38].

Игры позволяют преодолеть пассивность и истощаемость, типичные для ЗПР, превращая мнемическую задачу в увлекательное приключение, где запоминание становится средством достижения игровой цели [10; 18].

Второй принцип – полиmodalность: учитывая относительную сохранность зрительной памяти при ЗПР, программа сочетает зрительные, слуховые, тактильные и двигательные стимулы, что активизирует межmodalные взаимодействия и компенсирует дефицит слуховой и смысловой modalностей [35; 55].

Например, использование тактильных элементов (предметов в «Чудесном мешочке») усиливает сенсорную интеграцию, способствуя более прочному закреплению следов памяти [40; 51].

Третий из положенных в основу программы принципов – это поэтапность и постепенное наращивание сложности. В соответствии с ним материал распределён по последовательным этапам: первоначальной опорой служит зрительная память, после чего работа переходит к слуховой, опосредованной и, наконец, к смысловой её формам. Подобное движение согласуется с сензитивными периодами становления мнемических функций и одновременно позволяет избежать чрезмерной нагрузки на нервную систему ребёнка с ЗПР [6; 23].

Четвёртый принцип связан с ориентацией на зону ближайшего развития. На каждом занятии предусмотрена совместная со взрослым деятельность, причём степень оказываемой помощи планомерно снижается. Тем самым создаются условия для постепенной интериоризации усваиваемых стратегий [3, с. 91; 42].

Пятый принцип – опора на сохранные функции. Программа целенаправленно задействует относительно сохранные зрительную и образную память, превращая их в своеобразный «мостик» к коррекции более уязвимых сторон – памяти слуховой и смысловой. [29; 45].

Завершает перечень принцип мотивации и эмоциональной поддержки. Каждое занятие открывается разминкой и завершается рефлексией; подобная рамка призвана создать ситуацию успеха, смягчить утомление и укрепить уверенность ребёнка в собственных силах [2; 10; 38].

Цели коррекционной программы формулировались с учётом установленных ранее дефицитов. В качестве общей цели определено повышение уровня произвольной памяти у детей с ЗПР до показателей, приближённых к возрастной норме; достижение её предполагается через формирование осознанных мнемических стратегий и согласованную работу разных модальностей.

Частные цели конкретизируют это общее направление. Во-первых, предусмотрено развитие зрительной памяти как компенсаторной основы – с ориентиром на рост её объёма и точности на 20–30 %. Во-вторых, ставится задача коррекции слуховой памяти, что предполагает увеличение удерживаемого объёма на 2–3 элемента и одновременное повышение устойчивости к отвлекающим воздействиям. В-третьих, особое внимание уделяется формированию опосредованных стратегий: эффективность использования ассоциаций должна возрасти до 70–80 %. Цель — улучшить смысловую память, доведя полноту пересказа до показателей на 3–4 единицы выше исходных.

Задачи программы:

1. Сформировать устойчивую мотивацию к мнемической деятельности.
2. Обучить приёмам опосредованного запоминания (ассоциирование, мнемотаблицы, выделение ключевых слов).
3. Развить навыки самоконтроля и рефлексии.

4. Обеспечить межмодальную интеграцию.
5. Систематически фиксировать и анализировать достигаемый процесс для адаптации работы к индивидуальным особенностям ребёнка.

Цели и задачи опираются на принципы нейропсихологической коррекции А.В. Семенович, где подчёркивается значение межмодального синтеза для компенсации дефицита [35; 42].

Структура программы разработана с учётом 8-недельного цикла (всего 20 занятий, по 2–3 раза в неделю длительностью 20–25 минут), чтобы избежать переутомления и обеспечить постепенное нарастание нагрузки.

Каждое занятие имеет трёхчастную структуру: мотивационный этап (игровая разминка, загадки, эмоциональное вовлечение для активации интереса и снижения тревожности); основной блок (упражнения на запоминание с опорой на модальности, мнемотехники и игры); завершающий этап (рефлексия: обсуждение успехов, самоконтроль «Что я запомнил? Как это получилось?», фиксация положительных изменений для мотивации).

Этапы программы: первый (недели 1–3) – фокус на зрительной памяти (упражнения типа «Что поменялось», «Инопланетяне» для развития объёма и точности); второй (недели 4–5) – переход к слуховой и опосредованной (игры «Эстафета слов», «Чудесный мешочек» для интеграции модальностей); третий (недели 6–8) – развитие смысловой памяти (работа с рассказами, как «Запоминание рассказа» с ассоциациями и планами) [24; 38; 55].

Обоснование структуры: поэтапность соответствует сензитивным периодам и позволяет использовать зрительную память как опору для коррекции слабых модальностей, что согласуется с компенсаторными механизмами при ЗПР [6; 23; 29].

Выбор упражнений и игр обоснован их доказанной эффективностью в литературе: например, «Узнай предмет» развивает тактильную и зрительную память [35], «Эстафета слов» активизирует слуховую и ассоциативную [2], «Что поменялось» тренирует зрительное внимание и точность [51].

### **3.2. Содержание программы психологической коррекции произвольной памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Разработанная программа психологической коррекции представляет собой системную, поэтапную и целенаправленную работу, направленную на преодоление выявленных на констатирующем этапе дефицитов произвольной памяти у старших дошкольников с ЗПР:

–низкого объёма и продуктивности запоминания (4,2–5,9 элементов после 5 предъявлений);

–слабости опосредованных стратегий (эффективность опор всего 42–44 %, преобладание отказов и случайных связей);

–преобладания механического запоминания над смысловым;

–искажений перцептивных эталонов и нарушений порядка в зрительно-пространственной памяти;

–быстрой истощаемости внимания, ригидности ошибок и полной зависимости от внешней регуляции.

Программа рассчитана на 8 недель (ноябрь–март 2026 года), включает 20 занятий продолжительностью 20–25 минут каждое, проводится 2–3 раза в неделю в условиях компенсирующей группы МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 109» г. Братска.

Актуальность программы. Программа ориентирована на преодоление именно тех дефицитов, которые были зафиксированы в констатирующем эксперименте: крайне низкий объём слухоречевой памяти, отсутствие способности использовать внешние опоры для организации запоминания, грубые искажения форм и последовательности в зрительной модальности, отсутствие активных мнемических стратегий и самоконтроля.

Принципы построения программы:

1. Принцип опоры на сильные стороны (зрительно-образная память как компенсаторная основа).

2. Принцип поэтапности и постепенного усложнения (от простых зрительных задач к сложным интегрированным и смысловым).
3. Принцип полимодальности и интеграции анализаторов.
4. Принцип игровой деятельности и эмоциональной насыщенности.
5. Принцип индивидуализации и гибкой коррекции (учёт импульсивности, вялости, тревожности и уровня истощаемости).
6. Принцип сотрудничества с родителями и создания мнемически стимулирующей среды.

Сроки и условия реализации: 8 недель (ноябрь–март 2026 г.), 20 занятий по 20–25 минут, 2–3 раза в неделю. Форма проведения: групповая в кабинете психолога МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 109» г. Братска.

Структура занятия (единая для всех этапов):

1. Мотивационный этап (3–5 мин) – игровая разминка, загадка или эмоциональное вовлечение.
2. Основной блок (12–15 мин) – целевые упражнения с постепенным усложнением.
3. Завершающий этап (3–5 мин) – рефлексия, похвала, фиксация успехов («Что я сегодня запомнил? Как это получилось?»).

Организация и проведение занятий. Занятия проводились в небольшой группе с обязательным учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка: темпа работы, уровня утомляемости, эмоционального фона и актуального состояния внимания. Это позволило создать комфортную и безопасную атмосферу, в которой дети могли максимально раскрыть свои возможности, не испытывая давления или перегрузки.

Таблица 7. Учебно-тематический план программы

Неделя / занятие	Основная направленность	Кол-во	Основные задачи этапа	Структура занятия
Неделя 1, занятие 1	Развитие зрительной памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно-пространственного запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ритуал начала «Волшебный круг внимания»</li> <li>2. Разминка внимания</li> <li>3. Основное упражнение 1 «Что поменялось?» (простые картинки с 4–6 элементами)</li> <li>4. Основное упражнение 2 «Найди 5 отличий» (простые изображения)</li> <li>5. Рефлексия и самооценка</li> </ol>
Неделя 1, занятие 2	Развитие зрительной памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно-пространственного запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ритуал начала «Волшебный круг внимания»</li> <li>2. Разминка внимания</li> <li>3. Основное упражнение 1 «Что поменялось?» (картинки средней сложности с 6–8 элементами)</li> <li>4. Основное упражнение 2 «Найди 5 отличий» (детализированные изображения)</li> <li>5. Рефлексия и самооценка</li> </ol>

Неделя 2, занятие 3	Развити е зритель ной памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно- пространственн о запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	1. Ритуал начала «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания 3. Основное упражнение 1 «Инопланетяне» (запоминание расположения фигур) 4. Основное упражнение 2 – «Успей запомнить» (картинки с 8–10 элементами) 5. Рефлексия и самооценка
Неделя 2, заняти е 4	Развитие зрительн ой памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно- пространственн о запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания 3. Основное упражнение 1 – «Инопланетяне» (усложнённый вариант с большим количеством фигур) 4. Основное упражнение 2 – «Успей запомнить» (увеличение деталей и времени показа) 5. Рефлексия и самооценка

Неделя 3, заняти е 5	Развитие зрительн ой памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно- пространственног о запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	1.Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания 3.Основное упражнение 1 – «Заметь и запомни» (сложные картинки с большим количеством деталей) 4.Основное упражнение 2 – «Фотограф»(запоминание и воспроизведение по памяти) 5. Рефлексия и самооценка
Неделя 3, заняти е 6	Развитие зрительно й памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно- пространственног о запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания 3. Основное упражнение 1 – «Заметь и запомни» (ещё более сложные изображения) 4. Основное упражнение 2 – «Фотограф» (с последующим рисованием по памяти) 5. Рефлексия и самооценка

Неделя 4, занятия с 7	Развитие зрительно- памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно- пространственног о запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания 3. Основное упражнение 1 – «Мемори» (парные карточки, 12–16 пар) 4. Основное упражнение 2 – Задания на самоконтроль (воспроизведение по памяти) 5. Рефлексия и самооценка
Неделя 4, занятия с 8	Развитие зрительно- памяти как ведущей опоры	8	Повышение объёма, точности и устойчивости зрительно- пространственног о запоминания, преодоление искажений форм, пропусков и фрагментарности восприятия	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания 3. Основное упражнение 1 – «Мемори» (усложнённый вариант – 20 пар) 4. Основное упражнение 2 – «Проверь себя» (самостоятельное воспроизведение и самоконтроль) 5. Рефлексия и самооценка

Неделя 5, заняти е 9	Переход к слуховой памяти и формиров анию ассоциат ивных связей	6	Развитие слуховой памяти, формирование устойчивых ассоциативных связей «слово– образ», преодоление случайных и отказных ассоциаций	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания и слуха 3. Основное упражнение 1 – «Чудесный мешочек» (тактильно-зрительно- слуховое запоминание) 4. Основное упражнение 2 – «Узнай предмет по описанию» 5. Рефлексия
Неделя 5, заняти е 10	Переход к слуховой памяти и формиров анию ассоциат ивных связей	6	Развитие слуховой памяти, формирование устойчивых ассоциативных связей «слово– образ», преодоление случайных и отказных ассоциаций	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания и слуха 3. Основное упражнение 1 – «Чудесный мешочек» (усложнённый вариант) 4. Основное упражнение 2 – «Узнай предмет по описанию» (более подробные описания) 5. Рефлексия

Неделя 6, заняти е 11	Переход к слуховой памяти и формиров анию ассоциат ивных связей	6	Развитие слуховой памяти, формирование устойчивых ассоциативных связей «слово– образ», преодоление случайных и отказных ассоциаций	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания и слуха 3. Основное упражнение 1 – «Эстафета слов» 4. Основное упражнение 2 – «Звуковая цепочка» 5. Рефлексия
Неделя 6, заняти е 12	Переход к слуховой памяти и формиров анию ассоциат ивных связей	6	Развитие слуховой памяти, формирование устойчивых ассоциативных связей «слово– образ», преодоление случайных и отказных ассоциаций	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания и слуха 3. Основное упражнение 1 – «Эстафета слов» (усложнённая) 4. Основное упражнение 2 – «Звуковая цепочка» (длинные последовательности) 5. Рефлексия

Неделя 7, занятие 13	Переход к слуховой памяти и формированию ассоциативных связей	6	Развитие слуховой памяти, формирование устойчивых ассоциативных связей «слово– образ», преодоление случайных и отказных ассоциаций	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания и слуха 3. Основное упражнение 1 – «Мысли материальны» (слово → яркий образ) 4. Основное упражнение 2 – «Нарисуй то, что услышал» 5. Рефлексия
Неделя 7, занятие 14	Переход к слуховой памяти и формированию ассоциативных связей	6	Развитие слуховой памяти, формирование устойчивых ассоциативных связей «слово– образ», преодоление случайных и отказных ассоциаций	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка внимания и слуха 3. Основное упражнение 1 – «Мысли материальны» (сложные слова и понятия) 4. Основное упражнение 2 – «Нарисуй то, что услышал» (подробное описание) 5. Рефлексия

Неделя 8, занятия с 15	Развитие смыслово й памяти и интеграц ия всех модально стей	6	Формирование логических и смысловых связей, развитие самостоятельного планирования, самоконтроля и коррекции запоминания	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка 3. Основное упражнение 1 – «Опиши картинку» (подробное описание) 4. Основное упражнение 2 – «Найди отличия» (сложный вариант) 5. Рефлексия и самооценка «Я сегодня запомнил...»
Неделя 8, занятия с 16	Развитие смыслово й памяти и интеграц ия всех модально стей	6	Формирование логических и смысловых связей, развитие самостоятельного планирования, самоконтроля и коррекции запоминания	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка 3. Основное упражнение 1 – «Опиши картинку» (с последующим пересказом) 4. Основное упражнение 2 – «Найди отличия» (максимально сложный вариант) 5. Рефлексия и самооценка «Я сегодня запомнил...»

Неделя 9, занятия с 17	Развитие смыслово й памяти и интеграц ия всех модально стей	6	Формирование логических и смысловых связей, развитие самостоятельного планирования, самоконтроля и коррекции запоминания	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка 3. Основное упражнение 1 – «Рассказываем сказку» (по цепочке с опорой на картинки) 4. Основное упражнение 2 – «Восстанови порядок» (событий) 5. Рефлексия и самооценка «Я сегодня запомнил...»
Неделя 9, занятия с 18	Развитие смыслово й памяти и интеграц ия всех модально стей	6	Формирование логическими смысловых связей, развитие самостоятельного планирования, самоконтроля и коррекции запоминания	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка 3. Основное упражнение 1 – «Рассказываем сказку» (без опоры на картинки) 4. Основное упражнение 2 – «Восстанови порядок» (сложная последовательность)

Неделя 10, занятие 19	Развитие смыслово й памяти и интеграц ия всех модально стей	6	Формирование логических и смысловых связей, развитие самостоятельного планирования, самоконтроля и коррекции запоминания	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка 3. Основное упражнение 1 – Комплексное задание «Путешествие» (зрительная + слуховая + смысловая память) 4. Основное упражнение 2 – «Моя стратегия запоминания» 5. Рефлексия и самооценка «Я сегодня запомнил...»
Неделя 10, занятие 20	Развитие смыслово й памяти и интеграц ия всех модально стей	6	Формирование логических и смысловых связей, развитие самостоятельного планирования, самоконтроля и коррекции запоминания	1. Ритуал начала – «Волшебный круг внимания» 2. Разминка 3. Основное упражнение 1 – Комплексное задание «Большое путешествие» (максимальная интеграция) 4. Основное упражнение 2 – «Моя стратегия запоминания» (итоговая) + «Что я научился запоминать лучше всего?» 5. Рефлексия и самооценка «Я сегодня запомнил...»

Методы мониторинга и корректировки. Промежуточная диагностика проводится каждые четыре недели с помощью мини-тестов (запоминание и

воспроизведение 5–7 слов/фигур/короткого рассказа). Оперативная корректировка осуществляется непосредственно на занятии: при истощаемости внимания сокращается время фиксации материала, при слабом прогрессе слуховой памяти вводятся дополнительные тактильные опоры, для импульсивных детей добавляются динамичные элементы и игровые формы.

Ожидаемые результаты реализации программы. В результате реализации авторской коррекционно-развивающей программы у детей экспериментальной группы прогнозируются следующие изменения:

- дети полностью преодолют ригидность ошибок, искажения форм, пропуски и фрагментарность зрительного восприятия;
- повысится объём и точность зрительно-пространственного запоминания;
- сформируется устойчивая способность самостоятельно и осознанно применять внешние средства опосредования (картинки, схемы, слова-помощники, ассоциации);
- появятся стабильные навыки самоконтроля в процессе запоминания и воспроизведения материала;
- заметно снизится истощаемость и отвлекаемость внимания;
- произвольная память перейдёт от преимущественно пассивно-механического характера к активному, осмысленному и опосредованному процессу;
- дети научатся самостоятельно планировать процесс запоминания и использовать индивидуальные мнемические стратегии.

### **3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента**

Контрольный этап проводится после 8-недельного цикла коррекционной программы. Диагностика полностью повторяет констатирующий этап: те же методики, индивидуальная форма, инструкции, материалы и условия.

В контрольной группе (КГ) дети занимались только по стандартной адаптированной программе. Динамика показателей произвольной памяти минимальна, изменения в пределах возрастной нормы. Сохраняются характерные для ЗПР особенности: низкая продуктивность, механическое запоминание, быстрая истощаемость, ригидность ошибок, слабость опосредованных стратегий.

В экспериментальной группе (ЭГ) – положительная динамика по всем модальностям произвольной памяти. Прогресс соответствует логике поэтапного построения коррекционной программы.

Наибольшие улучшения наблюдались в тех компонентах, на которые была направлена программа: зрительной памяти (как опорной), опосредованном запоминании и смысловой памяти.

Результаты по методике «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия) представлены в таблице 8.

Таблица 8. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Запоминание 10 слов» на констатирующем и контрольном этапе

Показатель	КГ констатиру ющий	КГ контрольн ый	ЭГ констатиру ющий	ЭГ контрольн ый
Средний балл после 1-го предъявления	4,2	4,4	4,3	6,2
Средний балл после 5-го предъявления	5,8	6,1	5,9	8,3
Средний балл отсроченного воспроизведения	4,9	5,2	5,0	7,4
% детей с низким уровнем (0–3)	30%	25%	30%	10%

% детей со средним уровнем (4–6)	60%	60%	60%	40%
% детей с высоким уровнем (7–10)	10%	15%	10%	50%

Распределение по уровням более наглядно представлено на рисунке 7.

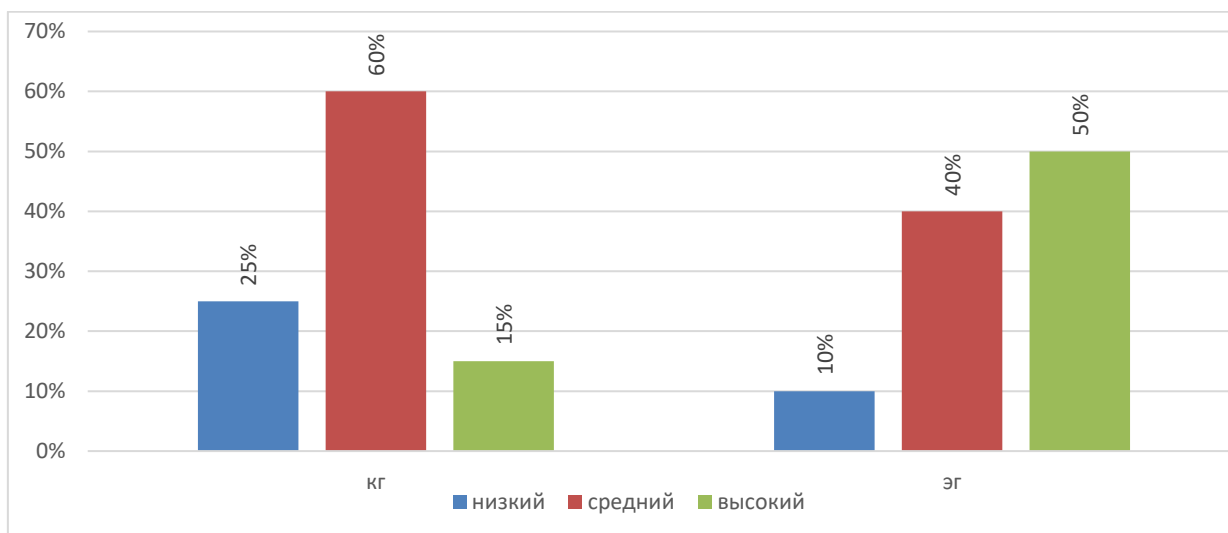


Рисунок 7. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия

В контрольной группе результаты изменились незначительно (0,2–0,3 балла по всем параметрам). Кривая запоминания сохранила пологий характер, что свидетельствует о сохраняющейся низкой скорости заучивания, выраженной истощаемости внимания и слабой устойчивости следов памяти. По-прежнему высокий процент детей (25 %) оставался на низком уровне, а высокий уровень отмечался лишь у 15 %.

В экспериментальной группе динамика оказалась существенно более выраженной. Средний объём запоминания после пятого предъявления увеличился на 2,4 балла, отсроченное воспроизведение – также на 2,4 балла. Кривая запоминания приобрела устойчивый восходящий характер. Значительно сократились пропуски (с 47–48 % до 23 %), семантические замены (с 28–29 % до 15 %) и инверсии порядка слов (с 17–18 % до 10 %).

Дети стали лучше удерживать внимание к концу ряда и демонстрировать меньше признаков истощаемости.

Результаты по методике «Запоминание словесного материала с опосредованием» (модификация А.Н. Леонтьева) представлены в таблице 9.

Таблица 9. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Запоминание с опосредованием» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента А.Н. Леонтьев

Показатель	КГ констатирую щий	КГ контрольн ый	ЭГ констатир ующий	ЭГ контрольн ый
Средний балл воспроизведения (из 10)	3,8	4,0	3,9	6,9
% эффективных опор	42%	45%	44%	73%
% детей с низким уровнем (0–3)	40%	35%	40%	15%
% детей со средним уровнем (4–6)	50%	50%	50%	45%
% детей с высоким уровнем (7–10)	10%	15%	10%	40%

Распределение по уровням представлено на рисунке 8.

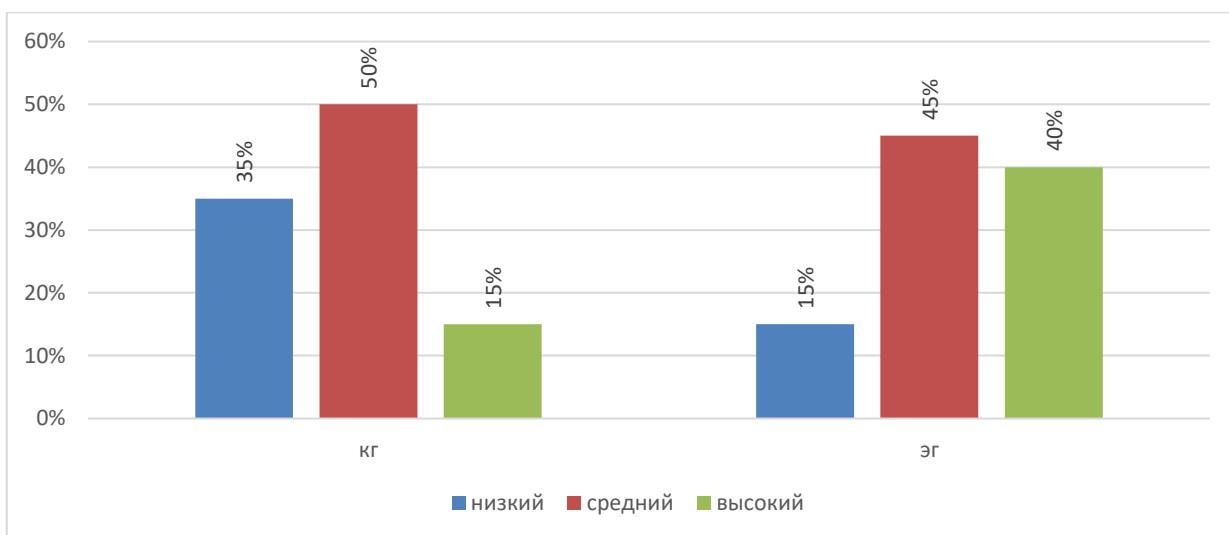


Рисунок 8. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Запоминание с опосредованием» А.Н. Леонтьев

В контрольной группе по методике «Запоминание словесного материала с опосредованием» А.Р.Лурия изменения оказались минимальными: средний балл воспроизведения вырос всего на 0,2 балла, а процент эффективных опор – лишь на 3 процентных пункта.

В экспериментальной группе эффективность использования внешних опор выросла на 29 процентных пунктов. Количество отказов от подбора опор снизилось с 37%–38 % до 13 %, а случайных и формальных ассоциаций – с 35%–36 % до 16 %. Дети начали самостоятельно устанавливать осмысленные связи между словом и зрительным образом, что свидетельствует о формировании навыка опосредованного запоминания – одного из наиболее слабых компонентов на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты по методике «10 геометрических фигур» представлены в таблице 10.

Таблица 10. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «10 геометрических фигур» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента А.Р. Лурия

Показатель	КГ констатирующий	КГ контрольный	ЭГ констатирующий	ЭГ контрольный
Средний балл воспроизведения (из 10)	5,1	5,3	5,0	7,6
% точных форм	72%	74%	71%	89%
% правильной последовательности	68%	70%	67%	85%
% детей с низким уровнем (0–3)	20%	20%	20%	5%
% детей со средним уровнем (4–6)	60%	55%	60%	30%
% детей с высоким уровнем (7–10)	20%	25%	20%	65%

Распределение по уровням представлено на рисунке 9.

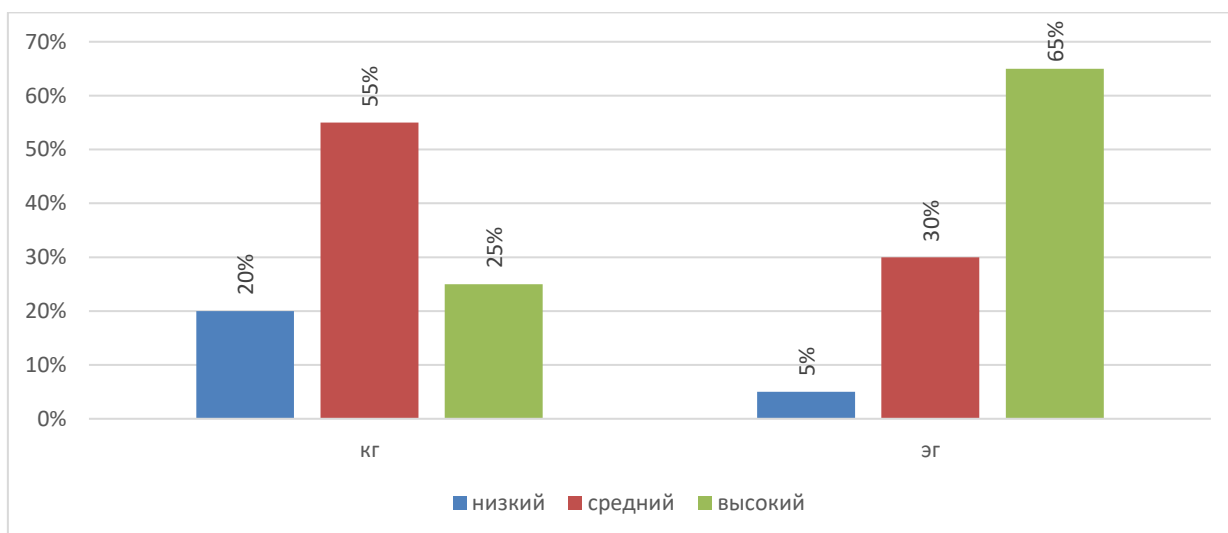


Рисунок 9. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «10 геометрических фигур» А.Р. Лурия

По методике «10 геометрических фигур» в контрольной группе увеличение среднего балла составило всего 0,2 балла, изменения в точности воспроизведения форм и соблюдении последовательности находились в пределах 2 %. Количество искажений и пропусков элементов практически не уменьшилось.

В экспериментальной группе средний балл воспроизведения повысился на 2,6 балла. Точность воспроизведения форм увеличилась на 18%, а правильность последовательности – также на 18 %. Существенно сократились искажения форм (с 42–43 % до 12 %) и пропуски элементов (с 34–35 % до 11 %). Дети стали точнее передавать пространственную организацию фигур, проявлять элементы самоконтроля и более осознанно подходить к процессу запоминания и воспроизведения зрительного материала.

Результаты по методике «Повторение цифр и слов» представлены в таблице 11.

Таблица 11. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Повторение цифр и слов» на констатирующем и контрольном этапе А.Н. Леонтьев

Показатель	КГ констат ирующ ий	КГ контро льный	ЭГ констат ирующ ий	ЭГ контро льный
Средний максимальный объём (из 10)	4,5	4,7	4,6	6,9
% безошибочного повторения в прямом порядке	58%	60%	59%	82%
% безошибочного повторения в обратном порядке	32%	34%	33%	68%
% детей с низким уровнем (0–3)	35%	30%	35%	10%

% детей со средним уровнем (4–6)	55%	55%	55%	40%
детей с высоким уровнем (7–10)	10%	15%	10%	50%

Распределение по уровням представлено на рисунке 10.

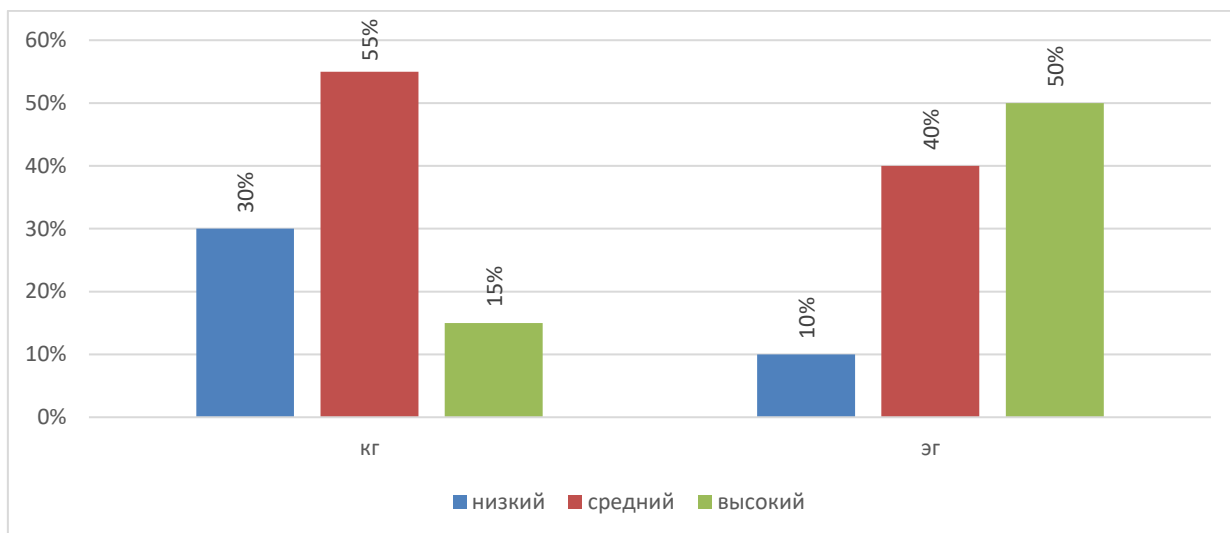


Рисунок 10. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Повторение цифр и слов» А.Н. Леонтьев

В контрольной группе по методике «Повторение цифр и слов» изменения носили минимальный характер. Объём непосредственного повторения и качество обратного воспроизведения улучшились незначительно.

В экспериментальной группе дети стали лучше демонстрировать обратное повторение (с 33 % до 68 % безошибочного выполнения).

Результаты по методике «Запоминание рассказа» представлены в таблице 12.

Таблица 12. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Запоминание рассказа» на констатирующем и контрольном этапе А.Р. Лурия

Показатель	КГ констат ирующ ий	КГ контро льный	ЭГ констат ирующ ий	ЭГ контро льный
Средний балл немедленного пересказа	3,5	3,7	3,6	6,7
Средний балл отсроченного пересказа	2,8	3,0	2,9	5,9
% сохранённых смысловых единиц	38%	40%	39%	71%
% детей с низким уровнем (0–3)	50%	45%	50%	15%
% детей со средним уровнем (4–6)	45%	45%	45%	40%
% детей с высоким уровнем (7–10)	5%	10%	5%	45%

Распределение по уровням представлено на рисунке 11.

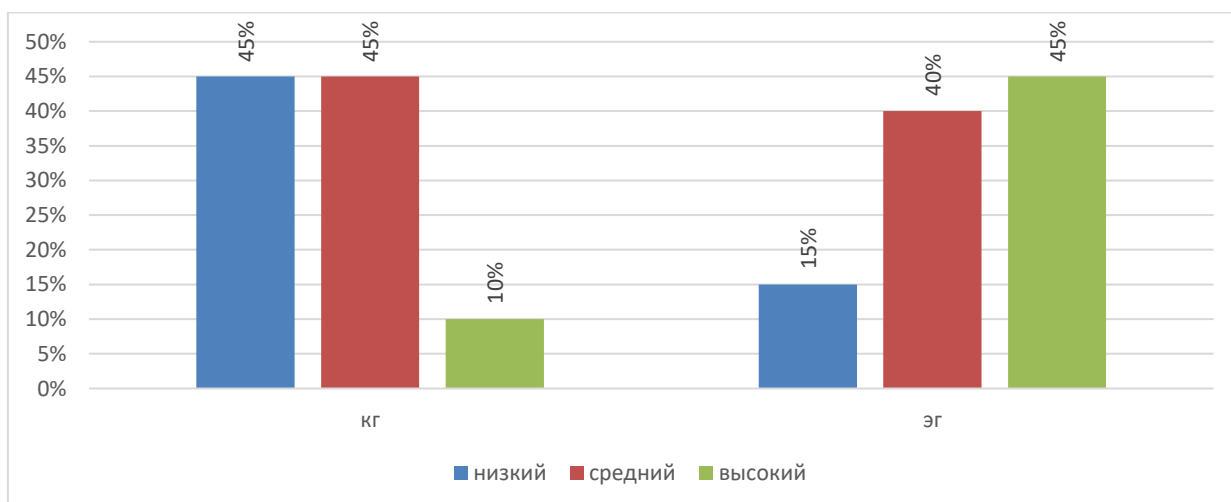


Рисунок 11. Результаты диагностики детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Запоминание рассказа» А.Р. Лурия

По методике «Запоминание рассказа» в контрольной группе увеличение показателей был незначительным. Средний балл немедленного и отсроченного пересказа увеличился всего на 0,2 балла, процент сохранённых смысловых единиц – на 2 %. Смысловая память сохраняла выраженный фрагментарный характер и слабую логическую структурированность, высокий уровень развития отмечался лишь у 10 % детей.

В экспериментальной группе полнота и логичность пересказа стала содержательнее. Средний балл немедленного пересказа вырос на 3,1 балла, отсроченного – на 3,0 балла, а процент сохранённых смысловых единиц – с 39 % до 71 %. Пропуски ключевых деталей снизились с 51–52 % до 19 %, нарушения логики последовательности – с 28–29 % до 11 %. Дети стали лучше сохранять причинно-следственные связи и целостную структуру сюжета.

Качественный анализ показал, что в экспериментальной группе дети стали более мотивированными к выполнению заданий, реже отказывались от работы, чаще проявляли инициативу в выборе стратегий запоминания и демонстрировали элементы самоконтроля. Продолжительность продуктивной деятельности увеличилась с 10–12 минут до 18–22 минут. В контрольной группе подобные позитивные изменения практически отсутствовали.

Проведённый сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента убедительно продемонстрировал высокую эффективность разработанной авторской 8-недельной программы психологической коррекции произвольной памяти у детей с задержкой психического развития.

В контрольной группе (КГ), где дети занимались только по стандартной адаптированной образовательной программе, динамика показателей произвольной памяти была минимальной и носила характер естественной возрастной незрелости. Изменения по всем использованным методикам («Запоминание 10 слов», «Запоминание с опосредованием», «10

геометрических фигур», «Повторение цифр и слов», «Запоминание рассказа») оказались статистически и практически незначимыми (прирост от 0,2 до 0,3 балла). Кривая запоминания сохранила пологий характер, преобладали механическое запоминание, высокая истощаемость внимания, большое количество пропусков, искажений и семантических замен. Процент детей с низким уровнем развития произвольной памяти остался высоким (25–45 %), а с высоким уровнем – крайне низким (10–25 %). Это подтверждает, что стандартные образовательные условия без целенаправленной коррекционной работы не обеспечивают существенного преодоления характерных для ЗПР трудностей произвольной памяти.

В экспериментальной группе (ЭГ), где реализовывалась авторская программа психологической коррекции, была зафиксирована выраженная, устойчивая и статистически значимая положительная динамика по всем модальностям и параметрам произвольной памяти. Средние показатели улучшились на 2,4–3,1 балла по основным методикам. Наиболее существенная динамика наблюдается в тех компонентах, на которые была направлена программа: объёме и точности запоминания, эффективности использования опосредованных стратегий, смысловом запоминании и зрительной памяти.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента убедительно подтверждают высокую эффективность разработанной программы психологической коррекции произвольной памяти. В контрольной группе динамика показателей была минимальной и соответствовала лишь естественному возрастному развитию, что ещё раз подчёркивает необходимость специальной целенаправленной коррекционной работы с детьми с ЗПР.

В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика по всем исследуемым параметрам произвольной памяти. Дети стали демонстрировать более высокий объём и точность запоминания, устойчивость следов памяти, способность самостоятельно использовать

опосредованные стратегии (ассоциации, мнемотехнические приёмы, зрительные опоры), навыки планирования, самоконтроля и рефлексии мнемической деятельности. Значительно снизилась истощаемость внимания, повысилась мотивация к мнемическим задачам, уменьшилась ригидность ошибок. Дети научились переходить от механического запоминания к осмысленному и опосредованному.

Вместе с тем, несмотря на выраженную положительную динамику, у отдельных детей экспериментальной группы сохраняются отдельные трудности: периодические проявления истощаемости внимания при длительной нагрузке, недостаточная автоматизация сложных мнемических стратегий и некоторое отставание в объёме слухоречевой памяти. Это указывает на необходимость продолжения коррекционной работы и закрепления сформированных навыков в дальнейшем.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что авторская программа является эффективным средством коррекции и развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

### Выводы по третьей главе

1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента базируются на результатах констатирующего этапа и данных теоретического анализа первой главы. Формирующий этап построен с учётом ведущей роли произвольной памяти как центрального новообразования дошкольного возраста и её дефицита при ЗПР. Программа коррекции разработана на принципах культурно-исторического и деятельностного подходов, нейропсихологической коррекции, полимодальности, поэтапности, игровой деятельности и опоры на зону ближайшего развития. Относительно сохранная зрительно-пространственная память использована в качестве ведущей компенсаторной опоры для развития более слабых слухоречевой и смысловой модальностей. Трёхчастная структура занятий и 8-недельный цикл обеспечивают оптимальную нагрузку и постепенное формирование осознанных мнемических стратегий.

2. Содержание программы психологической коррекции представляет собой системную, поэтапную и целенаправленную работу, состоящую из 20 занятий продолжительностью 20–25 минут. Программа разделена на три логических этапа: развитие зрительно-пространственной памяти как компенсаторной основы (недели 1–4), переход к слухоречевой памяти и формирование ассоциативных связей (недели 5–7), интеграция всех модальностей и развитие смысловой памяти с саморегуляцией (недели 8–10). Каждое занятие имеет чёткую структуру (мотивационный, основной и рефлексивный этапы). Программа полностью соответствует выявленным на констатирующем этапе дефицитам и ориентирована на формирование опосредованных стратегий запоминания, межмодальной интеграции и саморегуляции мнемической деятельности.

3. Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили эффективность авторской программы. В контрольной группе динамика показателей произвольной памяти была минимальной (прирост 0,1–0,3 балла по всем методикам) и носила характер естественного возрастного развития.

Структура ошибок, качественные особенности мнестической деятельности и уровень саморегуляции практически не изменились. Это свидетельствует о том, что без специальной целенаправленной коррекции системный дефицит произвольной памяти у детей с ЗПР сохраняется и не преодолевается спонтанно в условиях стандартного образовательного процесса.

В экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика по всем показателям. Программа привела не только к количественному, но и к качественному изменению мнестической деятельности: дети перешли от преимущественно механического и пассивного запоминания к осознанному, опосредованному и регулируемому процессу. Основные дефициты, выявленные на констатирующем этапе, были успешно преодолены.

Разработанная и реализованная программа психологической коррекции произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития оказалась эффективной. Она обеспечила значительную положительную динамику по всем модальностям и параметрам мнемической деятельности в экспериментальной группе:

- объём и продуктивность запоминания выросли в среднем на 2,1–3,0 балла;
- точность и устойчивость зрительно-пространственной памяти существенно повысились (преодолены искажения форм, пропуски и фрагментарность восприятия);
- эффективность использования опосредованных стратегий увеличилась с 44 % до 73 %;
- показатели слухоречевой и смысловой памяти улучшились на 2,4–3,1 балла;
- значительно снизились ригидность ошибок и истощаемость внимания, повысилась мотивация и саморегуляция.

Таким образом, результаты третьей главы подтверждают гипотезу исследования. Реализация авторской программы, построенной на принципах

позапапности, полимодальности, игровой деятельности и опоры на зону ближайшего развития, позволяет успешно корректировать несформированность произвольной памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена актуальной проблеме психологической коррекции произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Несформированность мнестических процессов у данной категории детей выступает одним из ключевых факторов, затрудняющих познавательное развитие, социальную адаптацию и успешную подготовку к школьному обучению.

Актуальность исследования обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и примерных адаптированных основных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые подчёркивают необходимость системной психолого-педагогической и коррекционной работы по преодолению когнитивных дефицитов. В условиях увеличения числа детей с ЗПР в дошкольных образовательных организациях разработка и апробация специализированных программ, направленных на развитие произвольной памяти, приобретает особую значимость, поскольку именно эта функция лежит в основе усвоения учебного материала, формирования навыков саморегуляции и общей готовности к школьному обучению.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 109» г. Братска. В нём приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с диагнозом задержка психического развития, разделённых на контрольную и экспериментальную группы по 10 человек в каждой. Такое деление позволило обеспечить сопоставимость групп и объективность оценки эффективности коррекционной программы.

В первой главе проведён теоретический анализ проблемы. Память рассмотрена как сложная, социально обусловленная высшая психическая функция, обеспечивающая запечатление, сохранение и воспроизведение индивидуального опыта. Показано, что в онтогенезе происходит переход от

непроизвольных форм памяти к произвольным, опосредованным. Выявлены специфические особенности произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: снижение объёма и продуктивности запоминания, преобладание механического запоминания над смысловым, инертность и ригидность мнемических процессов, быстрая истощаемость. Установлено, что данные нарушения носят системный характер и требуют целенаправленной коррекции с опорой на зону ближайшего развития и сензитивные периоды.

Во второй главе представлено эмпирическое исследование особенностей произвольной памяти детей с ЗПР. С помощью комплекса методик выявлен выраженный системный дефицит произвольной памяти: низкие средние показатели (3,5–5,1 балла из 10), преобладание низкого и среднего уровней сформированности, особенно в слуховой и смысловой модальностях. Качественный анализ показал доминирование пропусков, замен и инверсий, ригидность ошибок, быструю истощаемость внимания и пассивность детей в мнемической деятельности. Полученные данные послужили основой для разработки коррекционной программы.

В третьей главе раскрыто содержание и результаты реализации авторской программы психологической коррекции. Программа построена на принципах игрового подхода, полимодальности, поэтапности и учёта зоны ближайшего развития. Она включала 20 занятий продолжительностью 20–25 минут, разделённых на три этапа: развитие зрительной памяти как компенсаторной основы, формирование опосредованных стратегий и интеграцию всех модальностей с акцентом на смысловую память. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал положительную динамику в экспериментальной группе по всем диагностическим методикам, тогда как в контрольной группе изменения были минимальными и соответствовали естественной возрастной динамике. В экспериментальной группе отмечены увеличение объёма и точности запоминания, рост

эффективности использования опор, снижение количества и ригидности ошибок, повышение мотивации и устойчивости внимания.

Проведённый контрольный этап эксперимента подтвердил эффективность разработанной авторской программы психологической коррекции произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В контрольной группе динамика показателей осталась минимальной (прирост 0,1–0,3 балла) и соответствовала лишь естественному возрастному развитию. Полученные результаты полностью подтверждают гипотезу исследования и доказывают, что программа, построенная на принципах поэтапности, полимодальности, игровой деятельности и опоры на зону ближайшего развития, является эффективным средством коррекции несформированности произвольной памяти у детей дошкольного возраста с ЗПР.

В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика по всем ключевым параметрам: объём и продуктивность запоминания увеличились в среднем на 2,1–3,0 балла, точность и устойчивость зрительно-пространственной памяти существенно возросли (точность форм выросла с 71 % до 89 %, правильность последовательности – с 67 % до 85 %), эффективность использования внешних опор повысилась с 44 % до 73 %, значительно сократились пропуски, замены, искажения форм и ригидность ошибок, а продолжительность продуктивной мнемической деятельности увеличилась с 10–12 до 18–22 минут. Доля детей с высоким уровнем сформированности произвольной памяти выросла с 5–20 % до 40–65 %, а с низким уровнем сократилась с 20–50 % до 5–15 %. Качественные изменения проявились в переходе от преимущественно механического, пассивного и ригидного запоминания к осознанному, опосредованному и регулируемому процессу, что свидетельствует о преодолении основных дефицитов, выявленных на констатирующем этапе.

Разработанная авторская программа психологической коррекции произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой

психического развития показала эффективность. Дети перешли от механического и пассивного запоминания к осознанному, опосредованному и регулируемому процессу, существенно снизились истощаемость внимания и ригидность ошибок, повысились мотивация и самоконтроль. Полученные результаты подтверждают эффективность программы и позволяют рекомендовать её для использования в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении долгосрочного катамнестического наблюдения для оценки устойчивости полученных результатов, адаптации программы для разных клинических вариантов ЗПР, а также в изучении возможностей интеграции программы с цифровыми мнемотехническими средствами.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Акулиничева А. Ф. Развитие психомоторных функций у дошкольников с ЗПР как средство коррекции речевого недоразвития // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2010. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psih-m-t-rnyh-funktsiy-u-d-shk-lnik-v-s-zpr-kak-sredstv-k-rreksii-rechev-g-ned-razvitiya> (дата обращения: 04.02.2026).
2. Андреева А. А., Лирнык А. А. Компенсаторные возможности коррекционной ритмики для развития психомоторной сферы детей с задержкой психического развития // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (52). – С. 622–627. – URL: <https://m-luch.ru/archive/52/6728/> (дата обращения: 04.02.2026).
3. Андреева Е. В., Войшева Н. Р. Использование методов нейрогимнастики в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2022. – № XIX. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/isp-lz-vanie-met-d-v-neyr-gimnastiki-v-k-rreksi-nn-pedag-gichesk-y-rab-te-s-d-shk-lnikami-s-granichennymi-v-zm-zhn-styami> (дата обращения: 04.02.2026).
4. Андржеевская И. Ю. Физкультминутки: 50 упражнений для начальной школы. – Москва: Вита-Пресс, 2020. – 32 с.
5. Бабкина Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Т. 6. – № 1. – С. 138–156.
6. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2015. – 160 с.
7. Байдикова О. В. Особенности конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с ОВЗ // Символ науки. – 2023. – № 8–1. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/s-benn-sti-k-nstruktivn-y-deyateln-sti-detey-d-shk-ln-g-v-zrasta-s-vz> (дата обращения: 04.02.2026).

8. Бессонова В. В. Развитие памяти у детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития: метод. рекомендации. – Ирбит, 2020. – 24 с.

9. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2001. – 128 с.

10. Блонский П. П. Память и мышление. – М.: ЛКИ, 2010. – 184 с. (репринт 1935 г.)

11. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М.: Гном и Д, 2002. – 240 с.

12. Бура Л. В., Чепурная Г. А. Мнемотехника в образовании: технологии эффективного усвоения информации // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – Вып. 47. – Ч. 2. – С. 262–268.

13. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Педагогика, 1973. – 248 с.

14. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2021. – 281 с.

15. Герасимова Е. Л. Изобразительная деятельность как средство коррекции детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Первое сентября. – 2021. – № 12. – URL: <https://1-sept.ru/> (дата обращения: 04.02.2026).

16. Голубцова Г. Психомоторная коррекция как средство реабилитации детей с задержкой психического развития // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 5. – С. 34–40.

17. Демьянчук Р. В. Память у детей с разными формами задержки психического развития: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 198 с.

18. Деревянина О. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: учеб. пособие. – Ярославль: ИРО, 2010. – 120 с.

19. Жукова А. С. Профилактика и коррекция нарушений в развитии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Сборник трудов конференции. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 211–214.
20. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций). – М.: Медицина, 2017. – 128 с.
21. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
22. Игнатова В. Ю. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Молодой ученый. – 2022. – № 51. – С. 182–184.
23. Исраилова Х. З., Шатаева Д. А. Память как познавательный психический процесс // Учитель создает нацию: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – Грозный, 2018. – С. 472–477.
24. Калмыкова З. И. Особенности памяти у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1978. – № 2. – С. 45–52.
25. Караханян К. Г. Возрастные особенности памяти и их влияние на успешность в обучении // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 4. – С. 53–57.
26. Кива И. Ю. Инновационные средства развития высших психических функций детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. – 2020. – № 3. – С. 38–41.
27. Когнитивная психология памяти / Под ред. У. Найсера, А. Хаймена. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 332 с.
28. Краснощек К. В. Психологические особенности задержки психического развития у детей дошкольного возраста // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: «Среда», 2023. – С. 274–278.

29. Крушная Н. А. Индивидуальная форма психологической работы с родителями, воспитывающими детей с ЗПР. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 48 с.
30. Крыжановская Л. М. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ. – М.: Владос, 2018. – 375 с.
31. Лебединская К. С., Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов. – М.: Академ. проект, 2019. – 303 с.
32. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
33. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. – М.: Эйдос, 2019. – 88 с.
34. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 255 с.
35. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
36. Маркова Л. С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
37. Медникова Л. С., Груздева Е. М. Психологическая готовность к школьному обучению детей с ЗПР // Праздник и повседневность в жизни... – 2019. – С. 120–135.
38. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития. – М.: МПСИ, 2004. – 512 с.
39. Мищенко З. И., Мищенко Л. И. Основные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – 2018. – С. 359–367.

40. Немкова С. А., Болдырев В. Г. Задержки психоречевого развития у детей: современные подходы к диагностике и коррекции // Клиническая медицина. – 2020. – № 4. – С. 56–62.
41. Никашина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2003. – 224 с.
42. Паульзен Е. И. Память, ее виды и способы развития // МНСК-2018: Педагогика: материалы 56 Междунар. науч. студ. конф. – Новосибирск, 2018. – С. 54–55.
43. Пластинина Е. Н. Психокоррекция нарушений памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2018. – 210 с.
44. Поддубная Г. Особенности произвольного запоминания у детей с ЗПР // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 12–18.
45. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru> (дата обращения: 04.02.2026).
46. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография / Под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск: ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
47. Русякова Е. Е. Специальная психология. – М.: Юрайт, 2020. – 320 с.
48. Семаго Н. Я. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: АРКТИ, 2009. – 192 с.
49. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: Академия, 2009. – 232 с.
50. Специальная психология: в 2 т. Т. 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / Отв. ред. В. И. Лубовский. – М.: Юрайт, 2023. – 430 с.

51. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: ВЛАДОС, 2021. – 264 с.
52. Таболова Э. С. Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности // Университетская наука. – 2019. – № 1. – С. 174–176.
53. Удалова З. Программа курса коррекционных занятий для детей с ЗПР // Коррекционная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 15–36.
54. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста. – Балашов: Николаев, 2004. – 96 с.
55. Фархутдинова С. Г., Семенюк Т. Е. Виды памяти и их классификация // Общество. – 2017. – № 3(8). – С. 68–70.
56. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. – 80 с.
57. Черемошкина Л. В. Развитие памяти у детей. – М.: Книга по требованию, 2015. – 218 с.
58. Чернявская Е. Е. Дидактическая игра как средство развития произвольного внимания детей дошкольного возраста // Вестник экспериментального образования. – 2015. – № 3. – С. 45–50.
59. Шадрина Л. П. Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2019. – № 2. – С. 67–74.
60. Шайбакова Н. О. Современные технологии развития памяти у детей с задержкой психического развития : методические рекомендации. – 2023.
61. Шамко И. Ю. Коррекция нарушений произвольной памяти у дошкольников с ЗПР средствами игровой деятельности // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 134–142.

62. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М.: АРКТИ, 2000. – 112 с.
63. Шипова Л. В. Исследование эмоционального развития детей с задержкой психического развития // Конфликты в современном мире. – 2016. – С. 781–786.
64. Шипова Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учебное пособие. – Саратов, 2018. – 86 с.
65. Шипова Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития : учебное пособие. – Саратов : Изд-во СГУ, 2018. – 86 с.
66. Шипова Л. В., Богачева Т. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития. – Саратов : СГУ, 2020. – 112 с.
67. Шмелёва Е. В. Нейропсихологический подход к коррекции памяти у детей с задержкой психического развития // Нейропсихология и психофизиология. – 2021. – № 2. – С. 56–64.
68. Щербатова А. Ю. Особенности мнестической деятельности детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2017. – № 4. – С. 28–35.
69. Щербатова А. Ю. Психологические особенности памяти детей с задержкой психического развития // Молодой учёный. – 2018. – № 12. – С. 289–292.
70. Щетинина А. М. Развитие мнемических способностей дошкольников с ЗПР через мнемотехнические приёмы // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2023. – № 4. – С. 78–85.
71. Эльконин Б. Д. Психология развития : учебное пособие. – М. : Академия, 2001. – 144 с.
72. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

73. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с. (классика, часто цитируется в работах по памяти и ЗПР).
74. Юдина Е. Г. Развитие памяти и внимания у дошкольников с ЗПР // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 4. – С. 56–62.
75. Юрченко И. А. Формирование опосредованного запоминания у детей с ЗПР // Вестник психологии и педагогики. – 2020. – № 2. – С. 89–97.
76. Юрьева Н. М. Развитие произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях коррекционно-развивающего обучения // Коррекционная педагогика. – 2022. – № 3. – С. 45–53.
77. Юрьева Н. М. Экспериментальное исследование словообразования в речи детей с ЗПР // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2021. – № 2. – С. 145–153.
78. Яковлева Н. Г. Психологические особенности памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 4. – С. 112–120.
79. Яковлева Н. Г. Формирование произвольной памяти у старших дошкольников с ЗПР // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 78–87.
80. Ястребова А. В., Лапшин В. А. Коррекция нарушений памяти и внимания у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 34–42.

**ПРИЛОЖЕНИЕ****Приложение 1**

Стимульный материал диагностических методик

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

Слова для предъявления:

дом – лес – хлеб – стул – окно – стол – кошка – река – гриб – игла.

Методика «Запоминание словесного материала с опосредованием»

Слова для запоминания:

бабочка – книга – яблоко – машина – лампа – часы – птица – цветок – солнце  
– дерево.

Методика «10 геометрических фигур»

Фигуры, предъявляемые на карточке:

1. Круг
2. Квадрат
3. Треугольник
4. Ромб
5. Овал
6. Звезда
7. Прямоугольник
8. Полумесяц
9. Трапеция
10. Шестиугольник



Рисунок 1. Методика "10 Геометрических фигур"

Текст рассказа для методики «Запоминание рассказа»

Как медвежонок нашёл мёд

Однажды медвежонок Миша пошёл в лес гулять. Вдруг он почувствовал очень сладкий запах. Миша пошёл на этот запах и увидел большое дупло в старой сосне. В дупле жили пчёлы. Медвежонок очень обрадовался и полез за мёдом. Пчёлы начали его жалить, но Миша всё равно наелся сладкого мёда. Потом он весело побежал домой к маме и рассказал ей про свой вкусный завтрак.

Описание ключевых упражнений программы психологической  
коррекции произвольной памяти

1. «Что поменялось?»

Цель: развитие зрительной памяти, избирательного внимания и точности перцептивного анализа.

Ход упражнения: ребёнку предъявляется изображение, содержащее от 4 до 10 элементов, в течение 10–15 секунд. После кратковременной экспозиции стимульный материал убирается и заменяется аналогичным изображением, в котором внесены изменения (до 5 элементов). Испытуемый должен выявить и вербализовать обнаруженные различия.

Развивающий эффект: формируется способность к удержанию зрительного образа, развивается точность сравнения и контроль внимания.



Рисунок 2. "Что поменялось?"

2. «Найди 5 отличий»

## Продолжение приложения 2

Цель: формирование навыков зрительного сравнения и устойчивости внимания.

Ход упражнения: ребёнку предлагаются две сходные по структуре картинки. Задача заключается в обнаружении и назывании максимального количества отличий. Уровень сложности варьируется за счёт увеличения количества деталей и степени сходства изображений.

Развивающий эффект: совершенствуется наблюдательность, формируется произвольное внимание и зрительно-аналитические операции.

Найди 5 отличий.



Рисунок 3. "Найди 5 отличий"

### 3. «Инопланетяне»

Цель: развитие зрительно-пространственной памяти и способности к воспроизведению структурных отношений.

Ход упражнения: ребёнку демонстрируется изображение с расположенными в определённом порядке фигурами (например, «инопланетянами») на 15–20 секунд.

После удаления образца ребёнок должен воспроизвести расположение элементов на чистом листе (рисованием или выкладыванием).

Развивающий эффект: укрепляется способность к кодированию и воспроизведению пространственных отношений.

#### 4. «Успей запомнить»

Цель: увеличение объёма кратковременной зрительной памяти.

Ход упражнения: предъявляется изображение с 8–12 объектами на ограниченное время (10–15 секунд). После экспозиции ребёнок воспроизводит запомненные элементы (вербально или графически). Усложнение достигается увеличением количества стимулов и сокращением времени предъявления.

Развивающий эффект: развивается оперативная память и скорость переработки визуальной информации.

#### 5. «Заметь и запомни»

Цель: развитие объёма и точности зрительной памяти.

Ход упражнения: ребёнку предлагается насыщенное деталями изображение для внимательного рассматривания. После этого он воспроизводит содержание по памяти либо отвечает на уточняющие вопросы.

Развивающий эффект: усиливается точность кодирования зрительной информации, развивается способность к детализированному воспроизведению.

#### 6. «Фотограф»

Цель: формирование навыков целенаправленного запоминания визуальной информации.

## Продолжение приложения 2

Ход упражнения: ребёнку предлагается «сфотографировать» взглядом ряд объектов или изображение в течение 10–15 секунд. Затем осуществляется воспроизведение увиденного. На последующих этапах вводится графическое воспроизведение.

Развивающий эффект: развивается произвольность запоминания и формируется стратегия быстрого визуального кодирования.

## 7. «Мемори»

Цель: развитие зрительной памяти и самоконтроля.

Ход упражнения: используется набор карточек, размещённых рубашкой вверх. Ребёнок поочерёдно открывает карточки, стремясь найти парные изображения, запоминая их расположение. Количество пар варьируется от 12 до 20.

Развивающий эффект: тренируется долговременная зрительная память, формируются элементы саморегуляции.



Рисунок 4. "Мемори"

## 8. «Чудесный мешочек»

Цель: развитие тактильной памяти и межсенсорной интеграции.

## Продолжение приложения 2

Ход упражнения: ребёнок на ощупь определяет предмет, находящийся в мешочке, и называет его, после чего проверяет правильность. Далее возможно задание на запоминание нескольких объектов по тактильным или словесным характеристикам.

Развивающий эффект: развивается сенсорная дифференциация и формируется связь между различными модальностями восприятия.



### ЧУДЕСНЫЙ МЕШОЧЕК нераскрашенный

Рисунок 5. "Чудесный мешочек"

#### 9. «Узнай предмет по описанию»

Цель: развитие слуховой памяти и образно-ассоциативного мышления.

Ход упражнения: психолог даёт словесное описание предмета (от простого к сложному). Ребёнок должен определить объект и удержать в памяти несколько таких описаний.

Развивающий эффект: формируется способность к преобразованию вербальной информации в образную.

#### 10. «Эстафета слов»

Цель: развитие слуховой памяти и концентрации внимания.

## Продолжение приложения 2

Ход упражнения: дети поочерёдно воспроизводят цепочку слов, добавляя новое слово к уже названным. Длина цепочки постепенно увеличивается.

Развивающий эффект: развивается последовательное запоминание и устойчивость внимания.

## 11. «Звуковая цепочка»

Цель: развитие кратковременной слуховой памяти.

Ход упражнения: предъявляется последовательность слов, звуков или чисел, которую ребёнок должен воспроизвести в правильном порядке.

Усложнение достигается увеличением длины ряда.

Развивающий эффект: укрепляется объём слуховой памяти и точность последовательного воспроизведения.

## 12. «Мысли материальны»

Цель: развитие ассоциативной и образной памяти.

Ход упражнения: ребёнку предлагается слово или понятие, к которому он должен создать яркий образ, описать его и затем изобразить.

Развивающий эффект: формируется способность к смысловому кодированию информации через визуализацию.

## 13. «Нарисуй то, что слышал»

Цель: развитие связи между слуховым восприятием и зрительным воспроизведением.

Ход упражнения: ребёнок слушает описание объекта или ситуации и затем воспроизводит его в рисунке.

Развивающий эффект: развивается перевод информации из одной модальности в другую.

## 14. «Опиши картинку»

Цель: развитие зрительной и вербальной памяти.

Ход упражнения: ребёнок рассматривает изображение, затем описывает его по памяти. На последующих этапах – воспроизводит описание без зрительной опоры.

Развивающий эффект: совершенствуется связная речь и долговременное удержание информации.

#### 15. «Рассказываем сказку»

Цель: развитие смысловой памяти и связного воспроизведения.

Ход упражнения: дети последовательно продолжают рассказ, сначала с опорой на наглядный материал, затем без него.

Развивающий эффект: формируется логическая организация памяти и навыки повествования.

#### 16. «Восстанови порядок»

Цель: развитие логической и последовательной памяти.

Ход упражнения: ребёнку предъявляется последовательность событий (в виде картинок или предложений), которую он должен восстановить после предъявления.

Развивающий эффект: развивается понимание причинно-следственных связей и структурирование информации.

#### 17. Комплексное упражнение «Путешествие»

Цель: интеграция различных видов памяти (зрительной, слуховой, смысловой).

Ход упражнения: ребёнку предлагается сюжет «путешествия», включающий последовательность событий, объектов и маршрутов. После предъявления материала ребёнок должен воспроизвести его в форме рассказа.

Развивающий эффект: формируется целостная система произвольной памяти, развивается способность к комплексному запоминанию и воспроизведению.

Конспект коррекционно-развивающего занятия по программе психологической коррекции произвольной памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

"Чудесный мешочек"

Вид занятия: коррекционно-развивающее.

Цель: Развитие тактильной памяти, межсенсорной интеграции и формирование ассоциативных связей между тактильными, зрительными и слухоречевыми образами.

Задачи:

1. Развивать точность тактильного восприятия и узнавания предметов на ощупь.
2. Формировать устойчивые межмодальные связи «тактильный образ – название – зрительный образ».
3. Тренировать объём и точность запоминания по нескольким модальностям одновременно.
4. Развивать самоконтроль и рефлексия («Что я почувствовал? Какой предмет я представил?»).
5. Снижать истощаемость внимания через игровую форму.

Возраст: старший дошкольный (5,5–7 лет), дети с ЗПР.

Форма проведения: индивидуальная или подгрупповая (2–4 ребёнка).

Материалы:

– Непрозрачный льняноймешочек из плотной ткани.

8–12 хорошо знакомых предметов (разных по форме, фактуре и размеру):гриб 4,5 см 2 шт., яйцо среднее 2 шт., кубик 3 см 2 шт., треугольник 4см 2 шт., тарелочка 4 см 2 шт., морковь 5 см 2 шт., ёлочка 2 шт., колесо 3.5\*1.5 см 2 шт., матрешка 4 см 2 шт., шар 3 см 2 шт.

– Карточки с изображениями этих предметов или наглядные повторные предметы (для зрительной опоры).

- Коробочка или поднос для выкладывания отгаданных предметов.

#### План занятия:

1. Вводная часть.

2. Основная часть.

-Этап 1. Тактильное узнавание (простой уровень)

-Этап 2. Запоминание последовательности (основной мнемический этап)

-Этап 3. Усложнённый вариант «Запомни и опиши»

3. Заключительная часть. Рефлексия

#### Ход занятия:

1. Вводная часть

Психолог: «Сегодня мы поиграем в волшебную игру «Чудесный мешочек». В этом мешочке спрятаны разные предметы. Ты будешь опускать руку, не глядя, и угадывать, что там лежит. Будь очень внимательным!»

2. Основная часть

Этап 1. Тактильное узнавание (простой уровень)

– Ребёнок опускает руку в мешочек, ощупывает один предмет и называет его.

– Затем достаёт и проверяет правильность.

– Выполняется 4–5 предметов.

Этап 2. Запоминание последовательности (основной мнемический этап)

– Психолог кладёт в мешочек 3–4 предмета.

– Ребёнок поочерёдно ощупывает их, называет и старается запомнить порядок.

– После этого мешочек убирается. Ребёнок называет предметы по памяти в правильной последовательности.

– Проверка: Психолог выкладывает предметы на стол, ребёнок сверяет.

Этап 3. Усложнённый вариант «Запомни и опиши»

- Ребёнок ощупывает предмет, не называя его вслух.
- Даёт словесное описание (например: «круглый, гладкий, с дырочкой»).
- Психолог или другие дети угадывают.
- Затем ребёнок достаёт предмет и проверяет.

### 3.3. Заключительная часть. Рефлексия

Психолог задаёт вопросы:

- Что ты сегодня запомнил лучше всего?
- Как ты угадывал предмет? Что помогало?
- Что было сложно?
- Какой предмет был самым интересным на ощупь?

Ожидаемый результат: Ребёнок уверенно узнаёт 6–8 предметов на ощупь, удерживает в памяти последовательность из 4–5 предметов, использует словесные описания для запоминания, проявляет элементы самоконтроля.

Усложнения (для последующих занятий):

- Увеличение количества предметов (до 6–7).
- Запоминание без называния (только по тактильному образу).
- Запоминание с закрытыми глазами после тактильного знакомства.
- Добавление отвлекающего фактора (музыка, шум).
- Задание «Запомни и нарисуй» предмет по тактильным ощущениям.

Развивающий эффект:

- Активизация тактильного анализатора.
- Формирование межмодальных ассоциаций (тактильная → слухоречевая → зрительная).
- Развитие объёма, точности и устойчивости памяти.
- Снижение истощаемости внимания за счёт высокой мотивации.

- Развитие речевого описания тактильных ощущений.

Методические рекомендации:

- Начинать с хорошо знакомых предметов.
- При выраженной истощаемости внимания – сокращать серию до 2–3 предметов.
- Для импульсивных детей – вводить правило «Сначала ощупай внимательно, потом называй».
- Обязательно хвалить за любые попытки описания и самоконтроля.
- Упражнение хорошо сочетается с последующими заданиями на зрительное или слуховое запоминание.

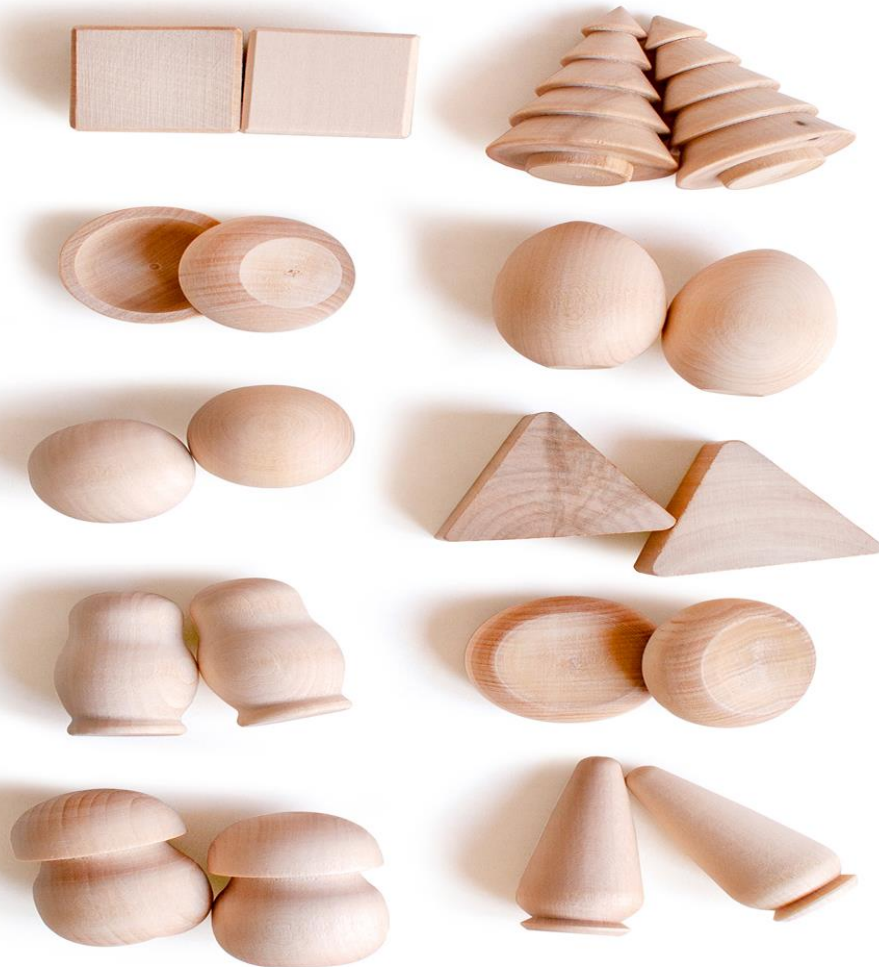


Рисунок 6. «Чудесный мешочек»