

**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

**Киселева Регина Юрьевна**  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ**  
**ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО**  
**ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО**  
**РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы

Психолого-педагогическая коррекция нарушения развития детей

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующая кафедрой

Доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

28.11.25 Е.А. Черенева  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Верхотурова  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

28.11.2025 Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

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

28.11.2025 Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

Обучающийся Р.Ю. Киселева  
(фамилия, инициалы)

28.11.2025 Р.Ю. Киселева  
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	13
1.1. Опосредованная память как проблема исследований в психологии .....	13
1.2. Становление опосредованной памяти в младшем школьном возрасте ....	23
1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	35
Выводы по первой главе .....	48
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	49
2.1. Модель, методы и организация исследования .....	50
2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	61
Выводы по второй главе .....	71
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	73
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся с задержкой психического развития .....	73
3.2. Основные направления, этапы и методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	80
3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	90

Выводы по третьей главе .....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	105
БИБЛИОГРАФИЯ.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	124

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Проблема изучения и развития опосредованной памяти имеет значимую актуальность для психологической науки, об этом свидетельствует большое количество публикаций, посвященных данной тематике: проблемой изучения опосредованной памяти занимались ученые, Л.С. Выготский (1988), С.Д. Забрамная (1956), А.Н. Леонтьев (2007), А.Р. Лурия (2006), и другие. Они отмечали, данный вид памяти активно развивается именно в младшем школьном возрасте, что большинство детей указанной категории не владеют приемами опосредованного запоминания, такими как: группировка, ассоциации, установление смысловых связей, аналогии и другими, а чаще используют механическое запоминание, в то время как у нормально развивающихся сверстников опосредованное запоминание активно развивается.

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

Опосредованная память связана с тем, как информация хранится и извлекается через ассоциации, контекст и семантические связи, а не только через прямое повторение. Изучение этой памяти помогает раскрыть общие принципы организации познания и связи между кратковременной, рабочей и долговременной памятью. Развитие опосредованной памяти важно для создания методов обучения, которые способствуют переносу знаний: использование контекстных примеров, межпредметных связей, метафор и активного извлечения информации. Это повышает способность учащихся применять знания в новых ситуациях.

Развитие памяти и формирование психики ребёнка – тесно

взаимосвязанные процессы. Вопросы развития памяти анализируются и изучаются в работах Л.С. Выготского (1997), А.Р. Лурия (1986), С.Л. Рубинштейна (1997), Д.Б. Эльконина (1986) и других авторов. П.П. Блонский (1975), изучая процессы формирования памяти, открыл этапы её генезиса в младшем школьном возрасте и показал их взаимосвязь, и влияния друг на друга. Он писал о том, что в младшем школьном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход. Поэтому можно сказать, что для учащихся младшего школьного возраста, думать и припоминать похожие процессы.

В последнее время часто встречаются дети, имеющие физические или психические отклонения при поступлении в образовательное учреждение, особенно увеличилось число имеющих задержку психического развития (ЗПР). Данная категория детей предполагает незначительные проблемы в развитии, которые могут проявляться в предпосылках интеллектуальной деятельности, в том числе и в мнемических процессах. Младший школьный возраст при данной патологии является сензитивным периодом для преодоления недостатков в познавательной сфере, поэтому исследование развития опосредованной памяти у данной категории и ее коррекция – является одной из актуальных задач психологии и требует постоянного изучения и исследования, так как существует потребность в коррекционных мероприятиях, направленных на развитие данной функции. Т. А. Власова (1996), М. С. Певзнер (1973) указывают специфические особенности памяти детей с задержкой психического развития. В их работах обобщены и отражены научные данные, которые характеризуют развитие различных аспектов познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. Интерес к проблеме развития различных видов памяти, в том числе, и опосредованной у детей с задержкой психического развития нашёл отражение в работах многих отечественных и зарубежных учёных, таких как: Б.В. Зейгарник (1933), П.И. Зинченко (1979), Э.И. Истомина (1996), А.Н. Леонтьев (2007), А.Р. Лурия (2006), и других, что говорит о степени ее разработанности.

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

Анализ современного состояния изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития позволил выявить следующие **противоречия**:

- Исследованию феноменологических характеристик памяти и механизмов её становления в детском возрасте посвящено множество работ, тем не менее, в современных исследованиях преобладает фокус на долговременную зрительную и слуховую память, вследствие чего проблемы опосредованной (смысловой) памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития остаются недостаточно изученными и сохраняют свою актуальность.

- Наблюдается рост числа обучающихся с задержкой психического развития, у которых фиксируются устойчивые нарушения опосредованной памяти; при этом количество методических и психологических технологий, предназначенных для их своевременной диагностики и коррекции, остаётся недостаточным. Хотя существует множество упражнений для тренировки мнемической деятельности, они, как правило, ориентированы на развитие зрительной памяти и других видов памяти учащихся младшего школьного возраста, тогда как специализированных программ для стимуляции опосредованной памяти значительно меньше.

- Трудности запоминания, удержания и воспроизведения информации отмечаются в работах различных авторов, однако в практической деятельности школьного психолога до настоящего времени отсутствует единая система диагностической, коррекционно-развивающей и профилактической работы, направленной на своевременное устранение дефицита опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Проблема исследования:** заключается в разработке модели по изучению особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и внедрении в практику психологической программы коррекции опосредованной памяти с использованием мнемических приемов запоминания, сохранения и воспроизведения информации у данного контингента школьников.

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

**Предмет исследования:** психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: недостаточный уровень развития опосредованной памяти, низкий объем запоминаемого материала, слабость построения ассоциативных связей и цепочек запоминаемой информации, низкий уровень понимания смысловой связанности слов, а так же неточное понимание и воспроизведение информации. Эффективность коррекции имеющихся нарушений опосредованной памяти у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Цель исследования:** изучить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической модели и программы коррекции опосредованной памяти с использованием мнемических приемов запоминания, сохранения и воспроизведения информации у данного контингента школьников.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены и решены следующие **задачи исследования**:

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.

2. Разработать модель исследования и выявить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Теоретически обосновать, разработать психологическую программу коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с использованием мнемических приемов запоминания, сохранения и воспроизведения информации и определить ее эффективность.

**Теоретической и методологической основой** диссертационного исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии, представленные в работах известных ученых:

– ключевые положения теории развития высших психических функций, в том числе памяти (П.П. Блонский (1979), Л.С. Выготский (1988); А.Р. Лурия (1994), А.Н. Леонтьев (1931), Р.С. Немов (1997), С.Л. Рубинштейн (2019); А.А. Смирнов, (1961) и другие).

– теоретические подходы, раскрывающие феномен опосредованной памяти (А.Н. Леонтьев (1931), А.А. Смирнов, 1948));

– исследования, посвященные изучению развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста (А. Г. Комм (1940), Т.А. Корман (1950), Л.Ф. Обухова (2002), А.К. Шульгина,(1958); В.Д. Шадриков (1996), Л.В. Черемошкина (2002) и др.).

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

– исследования особенностей опосредованной памяти детей с

задержкой психического развития (Л.С. Выготский (1988), А.Н. Леонтьев (2007), А. Р. Лурия (2006), М.С. Певзнер(1973)).

– научно-методологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для детей с задержкой психического развития (А.П. Зарин, Ю.В. Нефедова (2011); Н.Н. Малофеев (2014),

И.И. Мамайчук(2006), А.С. Спиваковская(2000)).

**Методы исследования** были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования в изучении опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В ходе исследования применялись:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;

– организационные методы: метод поперечных срезов, комплексный метод;

– эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы обработки результатов исследования.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики**: «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) [**Error! Reference source not found.** С. 143]; методика «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) [**Error! Reference source not found.**, с. 87]; методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) [53, с. 155].

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №2 (МБОУ Тасеевская

СОШ №2). В эксперименте участвовало 40 учащихся 3–4 класса с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Возраст испытуемых 9 – 11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 20 человек – контрольная группа и 20 человек – экспериментальная группа.

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в несколько этапов в период с 2024 по 2025 г.:

*Подготовительный этап* (сентябрь 2024 – май 2024). На данном этапе проходило изучение и анализ общей, специальной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение её современного состояния. Формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач экспериментального исследования. Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катamnестических данных на каждого учащегося, подбор психодиагностического инструментария.

*Констатирующий этап* (октябрь 2024 – декабрь 2024). Реализация констатирующего эксперимента с последующим количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Формирующий этап* (январь 2025 – март 2025) – разработка и реализация программы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Контрольный этап* (апрель 2025 – май 2025) включал в себя обработку результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов.

**Научная новизна исследования:**

- разработана модель исследования, включающая структурные

компоненты, параметры, поэтапную процедуру, критерии и индикаторы оценки уровня сформированности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

- отобран и адаптирован набор психодиагностических методов, предназначенных для изучения особенностей опосредованной памяти у данной категории учащихся;

- разработана и внедрена психологическая коррекционная программа, ориентированная на формирование и применение мнемических приёмов запоминания, сохранения и воспроизведения информации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

- проанализирована база экспериментальных данных, отражающая индивидуальные и типологические особенности опосредованной памяти у исследуемой категории учащихся, а также демонстрирующая сравнительную динамику изменений под воздействием реализованной коррекционной программы.

**Теоретическая значимость исследования:** заключается в том, что полученные в процессе экспериментального исследования результаты позволяют расширить углубить современные научные представления об особенностях опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста. В процессе разработки психологической программы были определены мнемические приёмы запоминания слухоречевой информации, развитие которых позволит значительно повысить эффективность коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Практическая значимость исследования.** Представленные в выпускной квалификационной работе теоретические, диагностические и психокоррекционные материалы, раскрывающие особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, могут быть полезны педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с данной категорией школьников.

Представленные в программе упражнения и задания по формированию умений запоминания, сохранения и воспроизведения информации с использованием мнемических приёмов могут быть использованы в работе практических психологов общеобразовательных школ в условиях интегрированного обучения, классах коррекционно-развивающего обучения, а также в качестве дополнительных занятий с детьми по отдельным школьным предметам.

**Структура и объём магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 95 источников). Включает 8 приложений. Работа проиллюстрирована 8 таблицами, 9 гистограммами, 8 схемами.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Опосредованная память как проблема исследований в психологии**

В исследованиях по психологии и педагогике выделяются несколько десятков определений понятия памяти, которые базируются на основных механизмах и свойствах этого процесса. Феномен памяти описывается как способность фиксировать, сохранять, распознавать и воспроизводить следы прошлого опыта. Ученые считают, что развитие памяти является одной из главных задач умственного воспитания детей.

В общем виде, механизм работы памяти основан на том, что восприятие информации об окружающем мире преобразуется в определенные образы, которые сохраняются и, в последствие, могут быть активированы и воспроизведены человеком. Таким образом, сущность памяти заключается в возможности человека сохранять и воспроизводить информацию о своем прошлом опыте, считают зарубежные ученые А. Смит и Д. Джонс (1984) [23].

В конце XIX века немецкий психолог Г. Эббингауз (1894) провел первые экспериментальные исследования памяти, в которых изучал законы запоминания и воспроизведения слогов в определенной последовательности. Его работы были продолжены психологами-бихевиористами, например, Д. Уотсоном (1905), который разработал теорию «научения». В дальнейшем память была изучена как объект исследования в различных психологических направлениях. В начале XX века А. Бергсон (1923) предложил различать механическую и осмысленную память, обозначая их как «память привычки» и «память духа» [39, с. 18].

В исследованиях, проводимых в современной зарубежной психологии, ученые У. Джеймс (1956), Р. Аткинсон (1967), И. Хофман (1976) и другие

работают в рамках когнитивно-информационного подхода и разрабатывают разнообразные модели памяти. Например, модель Р. Аткинсона (1967) представляет память как состоящую из трех зон хранения информации: сенсорная, кратковременное хранение и долговременное хранение. Сенсорная зона хранения отражает умение сохранять информацию, полученную при восприятии определенных объектов или явлений окружающего мира. Далее эта информация перемещается в кратковременное хранение, а затем, в случае актуальности и важности, переходит в долговременное хранение [1].

Первые попытки объяснить память с психологической точки зрения были предприняты исследователями ассоциативного направления. Центральным в этом направлении является понятие ассоциации, которое обозначает связь, объединение [20]. По мнению Е.О. Будаевой (2015), ассоциация является обязательным принципом для всех психических образований. Механизм ассоциации устанавливает связи между впечатлениями, которые одновременно возникают в сознании. В зависимости от необходимых для их создания условий, ассоциации подразделяются на три типа: ассоциации по смежности, ассоциации по сходству и Ассоциации по контрасту. Ассоциации по смежности воспроизводят в мозге человека связи между объектами и явлениями, которые следуют друг за другом во времени (смежность во времени) или находятся рядом в пространстве (смежность в пространстве) [11].

Как указывает Т.А. Гонохова (2013), образы восприятия или любые представления вызывают те представления, которые в прошлом переживались одновременно с ними или непосредственно вслед за ними. Например, образ нашего давнего знакомого может вызвать в памяти события из нашей жизни, положительные или отрицательные. Ассоциации сходства возникают, когда мозг воспроизводит связи между похожими объектами. Образы восприятия вызывают в сознании представления, которые схожи с ними по любым признакам. Например, когда мы видим какой-либо предмет,

мы можем вспомнить о каком-то человеке или явлении [16].

Ассоциации по контрасту воспроизводят в мозгу человека предметы или явления объективной действительности, связанные между собой противоположными признаками. Образы восприятия или определенные представления вызывают в сознании противоположные представления. Например, представив любой предмет черного цвета, мы можем вызвать в представлении предмет белого цвета [13].

Существуют также и причинно-следственные ассоциации, которые воспроизводят не только совпадение раздражителей в пространстве и времени, их сходство и различие, но и причинные связи между ними. Именно на их основе осуществляются логические и умственные построения.

В XVII веке английский философ-материалист Д. Гартли (1790) – один из основоположников ассоциативной психологии, создал вибрационную (колебательную) теорию памяти. Исходя из гипотезы И. Ньютона о колебаниях частиц, Гартли предположил, что задолго до рождения человека в его мозгу возникают колебания памяти. Новые впечатления изменяют различные параметры этих вибраций. Затем эти вибрации становятся прежними, а если то же самое впечатление возникает вновь, на возвращение в прежнее состояние требуется уже больше времени. Это приводит к окончательным изменениям характера вибраций и их закреплению в новом состоянии. Именно это новое состояние Д. Хартли считал новым следом памяти [2].

Благодаря ассоциативной теории памяти было открыто и описано множество механизмов и законов памяти. В качестве примера рассмотрим закон забывания Г. Эббингауза (1894). Немецкий ученый пользовался рядами складов, не имевших смысла. Они состояли из трех букв: одной гласной, которая располагалась между двумя согласными, например туг – фал – дор – сет, с исключением комбинаций, которые имели бы хоть какое-то значение.

Отсутствие смыслового содержания для Эббингауза было не существенное, потому что он считал, что процесс воспроизводства

определяется созданием ассоциативных связей внешней смежности материала. В соответствии с законом забывания, после первого безошибочного повторения бессмысленных слогов, забывание происходит довольно быстро. На основе этого была выведена кривая забывания Эббингауза. Однако применить ее можно было только для случаев забывания слогов, не имевших смысла. Поэтому она не может определять общего закона запоминания и забывания какого-либо материала[26].

Несмотря на широкое распространение ассоциативной теории, она подверглась значительной критике, в основном – со стороны гештальтпсихологии.

Как пишет С.В. Духновский (2002), в конце XIX века на смену ассоциативной теории памяти пришла гештальт-теория. Для нее основным понятием, на базе которого объясняются феномены памяти является не ассоциация первичных элементов, а их целостная организация – гештальт. Именно законы формирования гештальта, по мнению сторонников этой теории, определяют память. Большую роль в этой теории имеет структурирование материала, его доведение до целостности, организация в систему при запоминании и воспроизведении [21].

Е.Г. Заверткина (2006) считает, что главная мысль сторонников этой концепции памяти заключается в том, что и при запоминании и при воспроизведении информации материал выступает в виде целостной структуры, а не случайного набора элементов, состоящего на ассоциативной основе [22]. Процесс запоминания и воспроизводства в гештальт-теории проходит следующим образом. Актуальное в определенный момент времени состояние человека создает установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании индивида некоторые целостные структуры, на базе которых в свою очередь запоминается или воспроизводится материал. Эта установка контролирует ход запоминания и воспроизведения, определяет отбор нужной информации.

Сущность гештальт-теории состоит в том, что если два или несколько

элементов воспринимаются человеком как принадлежащие к одной структуре, в следствие чего при восприятии одного из этих элементов, возникает воспоминание о всей структуре в целом [12].

В начале XX века возникает смысловая теория памяти. Утверждается, что работа соответствующих процессов находится в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, объединяющих материал в крупные смысловые структуры (А. Бине, К. Бюлер) (1923). На первый план при запоминании и воспроизведении материала выдвигается его смысловое содержание. Считается, что при смысловом запоминании информация включается в контекст определенных смысловых связей.

Исследования А.В. Малинкина, С.В. Мурафы (2004) показали, что при запоминании и воспроизведении осмысленного текста происходит сложный процесс отбора, в результате которого закрепляются наиболее важные для определенного субъекта детали материала. Воспроизводство при этом происходит в соответствии со смысловыми связями [55]. Также было обнаружено, что при воспроизведении осмысленных текстов непривычные для субъекта слова и сложные грамматические конструкции заменяются на более легкие и привычные, при этом содержание текста сохраняется [12].

Благодаря следующей теории – психоаналитической, были выявлены и описаны интересные психологические механизмы подсознательного забывания, связанные с функционированием мотивации. Основой психоаналитической теории является представление, согласно которому, люди являются сложными энергетическими системами. З. Фрейд (1924) считал, что поведение активируется единой энергией по закону хранения энергии. Таким образом, по его мнению, мотивация человека полностью основана на энергии возбуждения, которое вырабатывается телесными потребностями. Основное количество этой энергии направляется на умственную деятельность, которая позволяет снизить уровень возбуждения [14].

Основатель психоанализа З. Фрейд уделил много внимания анализу

механизмов забывания в повседневной жизни. Он считал, что сущность одного из таких механизмов заключается в «нарушении хода мысли силой внутреннего протеста, исходящего из чего-то вытесненного». По его мнению, большинство случаев забывания происходят из-за мотива нежелания помнить. Примером мотивированного забывания могут быть случаи, когда человек невольно теряет или оставляет вещи, которые напоминают ему о психологически неприятных обстоятельствах. Таким образом, З. Фрейд объяснял забывание «вытеснением» неприятных, травмирующих впечатлений из сферы сознания.

В работах Л.С. Выготского (1987) и С.Л. Рубинштейна (1976) исследуется проблематика развития памяти в отечественной психологии. Система организации опыта, которую определяет С.Л. Рубинштейн, включает в себя процессы запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения и забывания. Л.С. Выготский в свою очередь рассматривает память как высшую психическую функцию, формирующуюся и развивающуюся в процессе деятельности, имеющую определенную цель и опирающуюся на общественно выработанные знаковые культурные средства. Он анализирует различные виды памяти, включая непроизвольную память, и изучает зависимость успешности процессов памяти от структуры деятельности [10, с. 67].

В работе Р.С. Немова (1992) отмечается, что память играет ключевую роль в организации и использовании индивидуального опыта человека. Согласно исследованиям Р.С. Немова, мнемические способности взаимодействуют с процессом накопления информации из внешнего мира. Память считается не просто механизмом сохранения информации, но и важной функцией, которая определяет познавательную деятельность, обучение и развитие личности [34].

Исследование памяти изучает А.Р. Лурия (1974) как психическую функцию и как познавательный процесс. Память как психическая функция представляет собой определенную психическую реальность, в которой

формируется мнемический вывод. Эффективность памяти оценивается по критериям качества, надежности и производительности. Под качеством памяти подразумевается точность запоминания и последующего воспроизведения информации. Надежность характеризует стойкость запоминания и способность точно и быстро воспроизводить информацию без искажений. Объем памяти, то есть количество запоминаемого и воспроизводимого материала, входит в показатели производительности памяти [43].

Память, как когнитивный процесс, включает в себя сложный набор операций и действий, с помощью которых она функционирует. Эти операции включают в себя процессы узнавания, сохранения, запоминания, забывания и воспроизведения.

В работе Е.И. Рогова описаны данные процессы следующим образом:

Запоминание представляет собой процесс организации, кодирования, удержания и присвоения информации, которую субъект воспринимает.

Сохранение означает активное или пассивное, произвольное или непроизвольное преобразование и трансформацию полученной информации [15].

Изучение процессов памяти проводили З. Херринг и Р. Хейринг (2004). Первый ученый рассматривал забывание как мнемический процесс, противоположный сохранению информации, что проявляется в уменьшении возможности распознавания или воспроизведения ранее усвоенного материала. Второй ученый описал воспроизведение как мнемический процесс, основанный на восстановлении сохраненного материала в процессе запоминания. Также был рассмотрен узнавание как мнемический процесс, где основной задачей является идентификация ранее знакомых объектов или явлений в момент их непосредственного контакта [18].

Изучая проблематику памяти с точки зрения теории деятельности, А.Н. Леонтьев определяет память как подсистему личности, отражающую содержание внутреннего мира. Согласно его мнению, память представляет

собой конкретный образ, отражение окружающей и личностной реальности, индивидуальный для каждого человека [35, с. 116]. Уровень развития мнемических способностей влияет на успешность процессов памяти.

Л.С. Рубинштейн (1974) рассматривает разные типы памяти согласно различным критериям: двигательную и эмоциональную, образную и словесно-логическую память. Индивидуальные свойства, влияющие на успешность и качество выполнения различных видов деятельности, формируются у каждого человека по-своему [45, с. 199]. В сфере общей психологии существует разнообразие подходов к определению разновидностей памяти.

Рассмотрим виды памяти подробнее. С. Чейс (2005), Н. Миллер (2010) и А. Брюнинг (1995) выделяют следующие виды памяти: произвольная и непроизвольная по характеру целей познавательной деятельности, а также кратковременная и долговременная, оперативная и промежуточная по продолжительности сохранения и запоминания информации. Двигательная память, как важный вид памяти, отражает способность человека запоминать, распознавать, сохранять и воспроизводить разнообразные движения. Она необходима для профессионалов, для которых двигательная активность является ключевой. Помимо этого, двигательная память играет важную роль в формировании различных профессиональных и практических навыков, без которых не обойтись в повседневной жизни. Среди таких навыков умение ходить, писать и многое другое [12].

Эмоциональную память исследовали М. Зукерман и Н. Карпова (2012). Пережитые чувства и эмоциональные впечатления закрепляются в памяти в виде специфических сигналов, которые могут стимулировать определенные действия или предотвращать действия, вызывавшие негативные реакции в прошлом. Процессы запоминания различных образов из различных сенсорных органов лежат в основе образной памяти. Это могут быть образы природы, звуки, вкусы, ароматы. Образная память играет важную роль для индивидуумов с ограниченными физическими возможностями, так как она

обеспечивает компенсацию за потерю других когнитивных функций [12].

Опосредованная память – это один из видов долгосрочной памяти человека. Она отличается от других видов памяти тем, что позволяет сохранять информацию о конкретных событиях и эпизодах, произошедших в прошлом.

В опосредованной памяти хранятся эпизоды из жизни, включающие в себя разнообразные сенсорные данные, эмоциональные состояния, а также контекст, в котором происходило событие. Эта информация позволяет человеку ощущать и переживать прошлые события и восстанавливать их в памяти.

Л.А. Огородникова (2012) указывает, что механизмы опосредованной памяти основаны на взаимодействии различных областей мозга, таких как гиппокамп, нейрокортекс и другие структуры. Гиппокамп играет важную роль в формировании и сохранении эпизодической памяти, а нейрокортекс отвечает за хранение и воспроизведение эпизодических воспоминаний. Также опосредованная память подвержена влиянию множества факторов, например, эмоционального окраса событий, повторения, обратной связи и других [60].

Опосредованная память имеет важное значение для нашей жизни. Она позволяет нам учиться на своих ошибках, вспоминать приятные моменты, извлекать из прошлого полезные знания и опыт. Без опосредованной памяти мы были бы вынуждены постоянно переживать одни и те же ситуации и совершать одни и те же ошибки, не способны были бы планировать и адаптироваться к новым условиям.

Опосредованная память – это механизм, в котором запомненная информация переносится из первичной памяти во вторичную память (как правило, долгосрочную) с помощью промежуточных структур и процессов [23].

Существует несколько основных механизмов, позволяющих реализовать опосредованную память:

Повторение – этот механизм заключается в многократном повторении информации для ее закрепления в памяти. Чем чаще информация повторяется, тем больше вероятность ее запоминания. Повторение может осуществляться различными способами, например, путем выполнения упражнений или через регулярное повторение материала.

Связывание – данный механизм основан на создании связей и ассоциаций между новой информацией и уже имеющимися знаниями и воспоминаниями в памяти. Связывание позволяет усилить запоминание нового материала путем ассоциаций с уже устойчивыми элементами памяти.

Организация – этот механизм предполагает структурирование информации в определенном порядке или с использованием определенных схем. Организация может включать классификацию, группировку или систематизацию информации, что облегчает ее запоминание и восстановление.

Активное применение – данный механизм предполагает активное использование информации для решения задач, выполнения упражнений или создания связей с другими знаниями. Активное применение позволяет закрепить информацию в памяти и сделать ее более доступной и устойчивой к забыванию.

Эмоциональная окраска – данный механизм заключается в привлечении эмоционального воздействия для усиления запоминания информации. Эмоциональные события могут стимулировать активность мозга и помочь усилить процесс запоминания [11].

Эти механизмы опосредованной памяти совместно влияют на процесс запоминания и помогают обеспечить более эффективное и долговременное сохранение информации. Понимание и использование этих механизмов может помочь в повышении качества запоминания и улучшении когнитивных процессов [23].

Таким образом, опосредованная память играет ключевую роль в процессе запоминания информации. Использование ассоциативных сетей

позволяет нам лучше запоминать, усваивать и вспоминать информацию. При работе с новыми знаниями стоит активно использовать механизмы опосредованной памяти, чтобы сделать процесс запоминания более эффективным и результативным.

## **1.2. Становление опосредованной памяти в младшем школьном возрасте**

В возрастном периоде с 6 – 7 до 10 – 11 лет, который известен как младший школьный возраст, наблюдается заметное увеличение активности в области обучения, что вызывает значительные изменения в развитии всех познавательных процессов, включая память. Анализ работ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева (1976) позволяет говорить о том, что ключевым новообразованием в сфере памяти младших школьников является развитие способности к произвольному управлению памятью. Процесс запоминания приобретает особый целенаправленный характер, превращаясь во внутреннее действие, которое занимает новое положение в структуре деятельности ребенка [35, с. 193].

Г.А. Урунтаева (1986) отмечает, что, если в период дошкольного возраста основным типом памяти является образная, то в период младшего школьного возраста формируются условия для развития словесно – логической памяти. Развитие аналитико – синтетической деятельности в младшем школьном возрасте вызывает изменение представлений об окружающем мире и, соответственно, памяти [35, с. 182]. У детей дошкольного возраста образ формируется на основе практических действий, а затем проявляется в устной речи, у учащихся младшего школьного возраста образ возникает через мыслительный анализ и синтез.

Исследования показывают, что у младших школьников отмечается более высокая способность к запоминанию визуального материала, по сравнению с аудиальным восприятием [47, с. 62]. По мнению ученого С.Б. Брагиной (2012), дети этого возраста имеют слабо развитое словесно-

логическое мышление, что влияет на их запоминание слов. Они лучше запоминают названия конкретных предметов, чем абстрактные понятия, так как предметы обладают наглядными образами, которые облегчают процесс закрепления информации в памяти. Обратная ситуация наблюдается при запоминании абстрактных понятий, которые требуют более сложных стратегий запоминания [4, с. 18].

Исследователи А.Е. Емельянова (2012), П.В. Шепелева (2010), А.А. Ефремов (2006) предполагают, что объем рабочей памяти у детей младшего школьного возраста оценивается примерно в пять единиц (слов, цифр, образов и т.д.). Путем применения методов опосредованного запоминания, мнемотехники и формирования ассоциативных связей возможно увеличение объема рабочей памяти в два раза [20, с. 25].

Е.А. Пелешко (2015) отметила, что младшие школьники, как и дошкольники, обладают хорошо развитой механической памятью. Довольно много школьников в течение обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты. Это вызывает значительные трудности в средних классах, когда учебный материал становится больше по объему и сложнее. Совершенствование содержательной памяти в младшем школьном возрасте позволяет усвоить большое количество рациональных способов запоминания. Когда ребенок осознает учебный материал, понимает его, то одновременно он и запоминает. Именно поэтому важно, чтобы взрослые контролировали не только результат запоминания и воспроизведения учебного материала (точность ответа, правильность перевода), но и сам процесс, то есть то, как именно, каким способом ребенок запомнил учебный материал [10].

С.М. Бужинская (2009) рассмотрела характеристику модально-специфической памяти, проанализировала роль указанного вида памяти в процессе познания и дальнейшего развития ребенка, описала развивающий эксперимент, направленный на развитие модально-специфической памяти у первоклассников, подала подробную характеристику этапов, задач, с

помощью которых он реализовывался, и обосновала возможность разработки такой программы для детей разных возрастных категорий [1].

В небольшой по объему статье, написанной А.А. Гайдаш и Д.В.Махотиной (2014) под руководством кандидата психологических наук, доцента Т.И. Щербака, сделан более обширный обзор развития памяти в младшем школьном возрасте, который обобщен следующим образом: память у детей младшего школьного возраста развивается в двух направлениях – произвольности и осознание [71].

В младшем школьном возрасте память приобретает существенные изменения, постепенно приобретает черты произвольности, становится сознательно регулируемой и опосредованной. Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено, прежде всего, приобретением во время учебной деятельности различных методов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала [4, с. 214].

Еще в одной небольшой статье, которую написала А.В. Тарасевич (2016), по данным научной литературы рассмотрены психологические особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста и сделан вывод, что память является многофункциональным процессом, что все виды памяти тесно связаны между собой, однако в начале младшего школьного возраста психические процессы характеризуются непроизвольностью, а произвольность формируется в процессе обучения в начальной школе [13, с. 123].

А.А. Романюк (2017) отметила, что в начале школьной жизни естественная память ребенка в значительной степени определяет успешность его обучения, но в дальнейшем ситуация меняется – процесс обучения начинает влиять на то, как, в каком направлении и какими темпами будет развиваться память ребенка. Автор утверждает, что использование информационных технологий помогает изменить подход к преподаванию традиционных учебных предметов, оптимизируя процессы восприятия, понимания и запоминания учебного материала. Использование

информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет сделать обучение интересным благодаря использованию специальных программных средств. Смена ярких кадров и заданий привлекает внимание учащихся, способствует более эффективной обработке информации и, соответственно, ее лучшему запоминанию [11].

А.Т. Комащенко и Ю.В. Стрюкова (2014) исследовали уровень образной памяти в младшем школьном возрасте [5]. И.О. Марченко и Г.Н.Ржевский (2015) отметили, что тренинг, построенный с учетом возрастных особенностей памяти, является эффективным способом улучшения памяти у детей младшего школьного возраста [9]. Л.Б. Кулик (2018) разработала программу развития когнитивной сферы (памяти, внимания, мышления) для детей младшего школьного возраста [6]. Ю.А. Кухарик (2018), под научным руководством М.А. Осип, рассмотрев литературу по вопросу развития памяти в младшем школьном возрасте, отметила, что:

1) начиная обучение в школе, дети уже способны произвольно запоминать, однако эта способность у них еще слабо развита;

2) младший школьный возраст характеризуется значительными качественными изменениями, развивающимися в памяти, формируется логическая память;

3) дословность запоминания предопределяется не возрастными особенностями, а рядом факторов их жизненного опыта, не умея еще дифференцировать задачи, младшие школьники вырабатывают у себя наставление на дословное запоминание и воспроизведение;

4) при правильном педагогическом руководстве учащиеся осмысленно запоминают доступный для них материал;

5) простое дословное запоминание имеет и положительное значение, оно является важным средством накопления словарного запаса и культуры детской речи, развития произвольной памяти, развивается самоконтроль, умение замечать ошибки;

б) в младшем школьном возрасте воспроизводство представляет большие трудности в связи с тем, что оно требует умения ставить цель, активизировать мышление, до этого ученики приходят постепенно; поэтому учителю особенно важно научить ребенка способам рационального запоминания, вследствие чего воспроизведение изученной информации у детей будет проходить более осмысленно и облегченно [80].

По результатам проведенного исследования Ю.А. Кухарик отметила, что память является очень сложным и многомерным процессом, и необходим целый комплекс форм и методов для ее развития у детей младшего школьного возраста [7, с. 33].

К 3 – 4 классу у учащихся младшего школьного возраста начинают закрепляться механизмы произвольного запоминания, поскольку в ходе педагогической деятельности формируются такие психологические инновации, как произвольность психических процессов и внутренний план действий. Процесс выполнения учебной задачи дает возможность учащимся освоить навык управления своим вниманием, его фиксации, даже в случае отсутствия интереса.

Необходимость решения поставленной задачи мотивирует ребенка самостоятельно управлять процессом запоминания, осознанно контролировать себя, регулировать свои действия, ставить цели и задачи, а затем добиваться их выполнения.

Из произвольного внимания возникает произвольная память, что способствует формированию внутреннего плана регулятивных универсальных учебных действий учащегося. В научной литературе под регулятивными универсальными учебными действиями подразумевается совокупность мероприятий, направленных на руководство и организацию учебной деятельности обучающегося [39, с. 142]. Основными концепциями данных действий являются регуляция, произвольность и воля. В психологии регуляция поведения индивида опирается на произвольность способность действовать в соответствии с образцом и определенными правилами.

И.В. Дубровина (1999) отмечала, что память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение того, что мы раньше воспринимали, переживали или делали. В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания, что опять же связано с активизацией учебной деятельности. У младшего школьника наблюдается как непроизвольный, так и произвольный вид памяти. Непроизвольная память не предполагает специальной цели запомнить или припомнить тот или иной материал, случай, явление, он запоминается как бы сам собой, без применения специальных приемов, без волевых усилий. Непроизвольная память – неиссякаемый источник познания. Ребенок непроизвольно запоминает прежде всего то, что ему нравится, на что он случайно обратил внимание, над чем он активно и с увлечением работает [33].

Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и увидеть, что «учить себя» значит изменить самого себя в знаниях и в обретении способности к произвольным действиям [40].

По мнению Л.А. Огородниковой (2010), в младших классах ученики запоминают большой по объему материал, затем его воспроизводят. Не владея приемами запоминания, дети стремятся к механическому запоминанию, что вызывает у них большие затруднения. По логике вещей в связи с развитием речи и мышления к концу младшего школьного периода ребенок должен овладеть приемами осмысленного запоминания, но этого зачастую не происходит [60].

Как пишет Т.А. Осинина (2013), воспроизведение информации на основе механического запоминания происходит без осмысления содержания текста. Продуктивность памяти младших школьников повышается при постоянной тренировке и во многом зависит от способов запоминания.

Умения запоминать осмысленно часто зависит от учителя и образовательной программы. Младшие школьники к 10 годам способны размышлять над тем, какие способы они использовали для запоминания, но сами изобретать способы запоминания они еще не в состоянии [62].

По указанию Е.А. Петровой (2004), у 7 – 8 лет у детей преобладает наглядно-образная память. Этот вид памяти связан с нашими органами чувств, благодаря которым человек воспринимает окружающий мир. В соответствии с нашими органами чувств различают пять видов образной памяти: слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую, тактильную. Учащиеся 1 – 2 классов еще не умеют выделять опорные точки для запоминания, а процесс запоминания протекает эффективнее, если информация богата яркими событиями и эмоционально окрашена. К 9 – 10 годам у младших школьников формируется способность запоминать на основе логики, то есть развивается словесно-логическая память, которая выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, размышлений, словесных формулировок. Они также владеют навыками заучивания, увеличивается смысловое запоминание [65].

Еще в прошлом веке в научном труде по возрастной психологии, созданной в Научно-исследовательском институте психологии под редакцией классика психологии Г.С. Костюка (1985), было отмечено, что у детей младшего школьного возраста наблюдается дословность запоминания. Этот факт, доктор психологических наук А.В. Скрипченко (1997) объяснил не возрастными особенностями, а рядом факторов жизненного опыта детей. Дети младшего школьного возраста еще не умеют различать задачи запомнить и ответить от других задач (понять и т.п.), поэтому они настраиваются на дословное запоминание и воспроизведение. Этому способствует и отсутствие четких указаний со стороны учителя о том, что именно надо запомнить дословно, а что можно пересказать другими словами. Также перегрузка учебными заданиями учащихся, еще не достаточно владеющих рациональными приемами обучения, самопроизвольно начинают

стремиться к дословному запоминанию (А. А. Смирнов (2006)) [2, с. 151].

В нашем понимании, дословное запоминание позволяет накапливать знания о разрозненных фактах, но не способствует образованию системных представлений и знаний. Загромождение памяти несистематизированной информацией приводит к тому, что потом трудно произвольно найти в ней нужные данные. Дословное запоминание, по мнению А.В. Скрипченко (1998), имеет и положительное значение. В частности, дословное запоминание и воспроизведение способствует накоплению словарного запаса и приобретению культуры речи, способствует также развитию произвольной памяти. Также в процессе заучивания развивается способность к самоконтролю в учебной деятельности, а именно способность замечать ошибки в воспроизводимом материале и способность их исправлять [2, с. 151]. Благодаря такой тренировке памяти способность заучивать и воспроизводить в младшем школьном возрасте значительно повышается, возрастает также производительность запоминания (что исследовали М.Н. Шардаков (2012), Е.А. Фарапонова (2006) и др.).

Исследовав учеников второго и третьего классов, С.Г. Бархатова (2017) показала, что в процессе обучения у них возрастает прочность запоминания [2, с. 151]. Это означает, что у учащихся младшего школьного возраста, интенсивно развивается не только кратковременная, но и долговременная память. В исследовании С.Г. Бархатовой было выявлено также, что в этот возрастной период дети чаще используют специальные приемы запоминания, овладевают более совершенными мнемическими приемами. Благодаря этому возрастает эффективность и точность запоминания. При этом, эффективность запоминания словесного материала, текстов возрастает больше, чем эффективность запоминания конкретных предметов и изображений [2, с.151].

По нашему мнению, повышение способности произвольно пользоваться более совершенными специальными мнемическими приемами может способствовать совершенствованию долговременной памяти. Как

отмечают исследователи, в развитии памяти учащихся младшего школьного возраста происходят не только количественные, но и значительные качественные изменения. Благодаря обучению у них развивается логическая память, которая имеет большое значение для приобретения знаний. В эмпирических исследованиях было установлено, что дети младшего школьного возраста способны выделять в учебном материале, который является для них понятным, опорные пункты, главные мысли, способные связывать их между собой и благодаря этому успешно их запоминать, если обеспечить им умелое управление их учебной деятельностью [2, с.151 –152].

В нашем понимании, логическое запоминание обеспечивает не только накопление в памяти разнообразных фактов, но и способствует формированию системных представлений и знаний, которые более прочно хранятся в долговременной памяти и позволяют легче извлекать из памяти нужную информацию. Также у учащихся младшего школьного возраста меняется соотношение произвольного и произвольного запоминания, а именно возрастает доля произвольного запоминания. Соотношение образной и словесно-логической памяти меняется в сторону преобладания словесно-логической [2, с. 152].

Г.С. Костюк (1976) отметил, что для развития логической памяти учащихся важна помощь учителя, который должен направлять учащихся на то, чтобы сначала понять учебный материал (используя такие приемы работы с учебным материалом, как: анализ, сравнение, соотнесение, группирование и т.д.), а затем заучить его [2, с. 152]. Мы согласны с этим мнением, ведь включение произвольного рационального мышления в процесс запоминания способствует более сознательному и лучшему усвоению материала, который надо запомнить, подобно тому, как тщательное пережевывание пищи способствует более легкому и лучшему дальнейшему перевариванию и усвоению ее. Более сознательное и лучшее усвоение информации, в свою очередь, является важным условием ее более длительного хранения и лучшего воспроизведения, при необходимости.

А.В. Скрипченко (1998) также обратил внимание на то, что умение сравнивать, находить подобное и отличное в учебном материале и четкое осознание подобного и отличного является необходимым условием прочного запоминания учебного материала. Если же не научить детей сравнивать и находить подобное и отличное, то неизбежными будут ошибки в запоминании, обусловленные смешиванием информации [2, с. 152].

Приняв во внимание это обстоятельство, мы пришли к мнению, что развитие логического мышления является важным залогом развития произвольной и долговременной памяти у детей младшего школьного возраста. Но еще Л.С. Выготский (1987), размышляя о закономерностях развития памяти, обратил внимание на то, что в процессе развития ребенка, сначала память является основой для развития мышления, а затем развитое мышление способствует развитию и совершенствованию памяти [2, с. 153].

По наблюдениям П.И. Зинченко (1983), произвольное запоминание у детей, обучающихся в первом, втором и третьем классах, является наиболее продуктивным тогда, когда материал, который надо запомнить, включен в содержание их активной деятельности, даже, если эта деятельность не направлена специально на запоминание этого материала. Благодаря развитию у детей младшего школьного возраста мышления непроизвольное запоминание у них также приобретает большую систематичность и продуктивность. Поэтому, по мнению, П.И. Зинченко, можно достичь приобретения младшими школьниками знаний, достаточно больших по объему и сложных по содержанию, если опираться на возможности их непроизвольной памяти и создавать необходимые условия для ее функционирования [2, с. 153].

М.В. Савчин и Л.П. Василенко (2001) утверждают, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития памяти. Они так же, как и упомянутые выше авторы, замечают, что этот период особенно сильно меняется соотношение непроизвольного и произвольного запоминания: произвольная память интенсивно развивается, хотя и

непроизвольная память тоже активно используется. Авторы также говорят о том, что овладевая мнемическими действиями, учащиеся младшего школьного возраста, сначала овладевают мыслительными операциями, необходимыми для запоминания и воспроизведения, а затем учатся использовать их в разнообразных ситуациях. Важным для нашего исследования является указание, что развитию памяти у детей младшего школьного возраста способствует решение специальных мнемических задач в процессе различных видов деятельности [12, с. 183–184].

М.В. Савчин и Л.П. Василенко представляют перечень и описание различных стратегий (приемов) управления памятью, которые дети младшего школьного возраста усваивают в процессе обучения, и которые помогают школьникам запоминать учебный материал. В частности, важнейшими приемами запоминания авторы называют такие: повторение, организацию материала, семантическая обработка информации, создание ментальных образов, поиск информации в памяти. Сначала школьники повторяют отдельно слова, чтобы их запомнить, а чуть позже – примерно в девятилетнем возрасте – начинают группировать слова и повторять их группами. Такая группировка является проявлением развития способности организовывать материал для запоминания.

М.В. Савчин и Л.П. Василенко называют это умение важным достижением детей младшего школьного возраста. Развитие способности организовывать материал проходит определенные этапы. Дети, которые учатся в 1–2 классах связывают слова по простым ассоциациям, по близости их размещения в перечне. Школьники, обучающиеся в 3–4 классах, группируют слова по общим признакам. Группировка по категориям позволяет детям запомнить и воспроизвести больше материала [12, с. 184].

В нашем понимании, такое умение связано с развитием абстрактного мышления и способностью различать существенные (главные) и несущественные (второстепенные) признаки конкретных предметов. Семантическая обработка информации позволяет воспроизводить

информацию о событиях и обстоятельствах через логический вывод [12, с. 184]. Такая способность так же, как и предыдущая связана с развитием логического мышления. Создание ментальных образов помогает младшим школьникам лучше усваивать непривычный для них материал. Это умение тоже развивается в процессе обучения. М.В. Савчин и Л.П. Василенко (2001) отмечают, что ученики 3 – 4 классов создают ментальные образы легче и лучше, чем ученики первого класса [12, с. 184].

По нашему мнению, это обусловлено тем, что создание ментальных образов тесно связано с воображением, которое обогащается и развивается на протяжении обучения в школе. Поиск информации в памяти является одним из проявлений произвольного пользования ребенком собственной памятью и накопленным опытом. Мы считаем, что умение находить в архивах памяти нужную информацию является важным компонентом прочной памяти, ведь быстрое и прочное запоминание само по себе ничего не стоит, если потом человек не может найти в памяти необходимую информацию именно тогда, когда она нужна, а не когда-то потом, когда в ней уже нет нужды. Такое умение, по нашему мнению, имеет особое значение для долговременной памяти.

Л.Л. Макарова (2006) осуществила сравнительный анализ показателей развития памяти и мышления младших школьников через использование проблемных и игровых ситуаций в учебном процессе и установила, что развитие памяти и мышления учащихся первых классов значительно ускоряется благодаря широкому использованию игровых ситуаций. В частности, автор показала, что у третьеклассников активизация развития памяти и мышления происходит в результате использования в учебном процессе проблемных ситуаций. По результатам проведенного ею эксперимента исследовательница доказала, что детерминантой развития памяти и мышления учащихся младшего школьного возраста (первоклассников) является дидактическая игра, а для третьеклассников более эффективным средством развития познавательных процессов является

проблемное обучение [8].

Мы понимаем такую закономерность как вполне закономерную. Игровая деятельность является ведущей для дошкольного возраста, и ее важное значение еще сохраняется в первые годы обучения в школе. Но с развитием абстрактного логического мышления постепенно набирает актуальности проблемно ориентированное обучение.

В современных исследованиях памяти учащихся младшего школьного возраста было показано, что развитие рефлексивной памяти (во взаимосвязи с развитием способности к целеполаганию в деятельности и пониманием ее содержания) к концу 3 и 4 класса происходит за счет усвоения учебной деятельности в школах с разными способами организации обучения. Отмечается, что рефлексивная память обеспечивает воспроизведение не только содержания понятий, но и фактического материала, имеющего к этому косвенное отношение, позволяет рассматривать ее как целостную систему, в которую органически вписываются ранее сформированные виды памяти [43].

Таким образом, в младшем школьном возрасте развитие памяти тесно связано с развитием других психических процессов, прежде всего, мышления. У школьников развивается словесно-логическая память, они усваивают приемы запоминания, также важную роль играет произвольность и волевая саморегуляция, которые также активно развиваются, память становится также произвольной. Опосредованная (логическая) память также активно развивается в младшем школьном возрасте, это связано, во-первых, с развитием словесно-логического мышления, во-вторых, с характером ведущей деятельности, постоянное увеличение учебного материала требует более эффективного запоминания.

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

Для начала рассмотрим общую характеристику детей с задержкой психического развития. Анализ научных работ свидетельствует, что существует значительное многообразие подходов, относительно определения дефиниции «задержка психического развития».

В.В. Ковалев (2006) в рамках клинического подхода к данной группе расстройств относит различные обратимые состояния снижения когнитивной деятельности, имеющие вариативные этиопатогенетические параметры и клинические проявления и занимающие срединное положение между интеллектуальной нормой и умственной отсталостью [36].

В международном классификаторе болезней 10-го пересмотра (МКБ – 10) данная патология описывается под рубрикой «Смешанные специфические расстройства психологического (психического) развития» (F83). Это состояние характеризуется смешанным нарушением развития речи, школьных навыков и двигательных функций, но ни одно из них не является главным, чтобы поставить первичный диагноз. Общим для этих расстройств является нарушение когнитивных функций. Диагноз может быть поставлен только при значительном совпадении различных расстройств. Поэтому эту категорию следует использовать, когда имеются нарушения, соответствующие критериям двух или более групп F80 (специфические расстройства речи), F81 (специфические расстройства чтения) и F82 (специфические расстройства двигательных функций) [54].

Дети с задержкой психического развития представляют собой группу детей, у которых некоторые психические процессы, в первую очередь, познавательные, сформированы на недостаточном уровне, но при этом продолжают развиваться, хотя и в более сниженном темпе по сравнению с нормотипичными сверстниками, и в благоприятных условиях могут

достигнуть возрастной нормы, и в этом основное отличие детей с задержкой психического развития от умственно отсталых. Дети с задержкой психического развития в силу особенностей развития познавательной сферы часто имеют сложности в обучении, особенно это касается письма, счета, развития различных универсальных учебных действий.

В области специальной психологии И.И. Мамайчук рассматривает задержку психического развития в качестве одного из типов обратимого дизонтогенеза. Психический дизонтогенез – это нарушение психического развития, при котором меняется порядок, ритм и скорость процесса созревания психических функций [38].

Дети с задержкой психического развития, согласно Т.А. Власовой и М.С. Певзнер (1998), охватывают две категории: детей с психофизическим или психическим инфантилизмом и детей, у которых инфантилизм сопровождается задержкой в развитии познавательной деятельности. В частности, такая задержка затрагивает произвольное внимание, логическую память, пространственные представления, восприятие, мышление и другие аспекты познавательного развития. [31; 32].

У детей с задержкой психического развития обычно отмечается отставание в темпах развития всех познавательных функций – мышления, восприятия, внимания, памяти, речи, что уже далее обуславливает особенности развития иных сторон личности. Также при задержке психического развития часто отмечается сниженная умственная работоспособность, быстрая утомляемость, поэтому такие дети требуют особых условий воспитания и обучения, при целенаправленном комплексе мер – педагогических, психологических, медицинских – отставание может быть компенсировано к подростковому возрасту, и далее ребенок может обучаться наравне с остальными детьми [51].

Задержка психического развития – это одна из форм психического расстройства, которая включает в себя различные причины, механизмы развития, симптомы и динамику легкой интеллектуальной недостаточности.

Она находится между нормой интеллектуального развития и умственной отсталостью и может улучшаться при специальной коррекционно-развивающей работе.

Исследованию внимания при задержке психического развития посвящены труды Л.И. Переслени и В.И. Лубовского (1995), в которых отмечаются неравномерность и замедленность развития внимания, недоразвитость основных свойств внимания (концентрации, объема, распределения), недостаточная сформированность произвольного внимания. В исследованиях И.С. Кулагиной и С.Г. Шевченко (1995) рассматривается специфика познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития, что освещены в психологической литературе, содержащие варианты как замедленного становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения и незначительных нарушений в интеллектуальной сфере, так и проявлений недоразвития различных сторон познавательной деятельности (В.И. Лубовский (1987), И.Ю.Кулагина (1990), и другие) [39].

В психологической литературе описаны многочисленные исследования, позволившие выявить и обобщить патологические особенности познавательной сферы детей с ЗПР (В.И. Лубовский, И.Ю. Кулагина). Из них значительное количество работ посвящено исследованию особенностей речи детей с задержкой психического развития. Исследователи определяют у этой категории детей ограниченность словарного запаса (С.Г. Шевченко (1995)), своеобразие формирования речевых процессов (Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер (1995)), сложности в понимании и употреблении сложных грамматических структур (Л.В. Яссман (1991)), специфические особенности в формировании письменной речи (Р.Д. Триггер (1996)), особенностях построения речевых высказываний детей (Н.Ю. Борякова (1997)). Т.А. Фотекова и Л.И. Переслени (2000) отмечают, что отставание мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития,

характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных операций мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и конкретизации, что не может не отражаться на развитии связной речи. Л.М. Шипицина (2002) обращает внимание на ограниченность объема и устойчивости памяти у детей с ЗПР, и это также затрудняет развитие связной речи, особенно, навыка пересказа [42].

А.Ю. Агафонов, В.М. Бахтигареев (2007) [2] выделяют 3 основных критерия развития словесно-логической памяти: смысловые ассоциации – младшие школьники способны выделять смысловую связь между группами слов, запоминают и воспроизводят текст с помощью опорных схем; сравнивают два предмета (чем похожи, чем различаются). Второй критерий словесно-логической памяти – умение запоминать и воспроизводить последовательность событий, связанных логическим сюжетом – младшие школьники легко выделяют и воспроизводят смысл прочитанного литературного произведения, сравнивают два различающихся по смыслу литературных произведения, продолжают неоконченный текст, рассказ с помощью опорных схем. Последний критерий – умение запоминать и воспроизводить последовательность слов и действий в рассказах, сказках, стихотворениях – дети запоминают большой объем слов и действий в различных литературных произведениях, смысл объёмных текстов сказок и рассказов, пересказывают тексты литературных произведений с опорными картинками.

Р.Б. Каффеманас (2000) в своих исследованиях описала особенности словесно-логической памяти младших школьников: объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Отмечено, что если нормально развивающиеся дети способны запомнить  $7 \pm 2$  объектов, то их сверстники с задержкой психического развития – 3. Чем более абстрактным является предъявляемый запоминанию материал, тем сложнее и труднее его запоминать детям с нарушениями [8]. Составленные группы из хорошо

известных слов, ученики запоминают хуже, чем группы картинок, в свою очередь, группы картинок детям запомнить сложнее, чем ряды реальных предметы [4]. Повторяя материал, дети многое упускают, допускают множество повторений, и в то же время вносят выдуманные элементы в результате различных ассоциаций. Дети запоминают то, что им нравится, что кажется интересным и необычным [4].

В текстах дети выделяют яркие, запоминающиеся эпизоды. Схватывая их, они испытывают различный спектр эмоций, излагая отношение к прочитанному. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются основными и не определяют главное содержание прослушанного текста [8].

У детей с задержкой психического развития память значительно ослаблена (ограничены объемы запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Дети с задержкой психического развития склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, плохо удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное. Дети с задержкой психического развития значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы [45].

Как отмечает Е.Н.Скорикова (2005), для церебрально-органической формы задержки психического развития характерно: преобладание зрительного типа памяти; объемы кратковременной памяти и долговременной памяти близки по своим показателям; низкие показатели образной и ассоциативной памяти; невысокие показатели смысловой памяти;

не отличающиеся достоверно от показателей других форм задержкой психического развития цифры логической памяти; преобладание произвольной памяти.

Для психогенной формы задержки психического развития характерно: зрительная и слуховая виды памяти близки по своим показателям и имели высокие показатели в сравнении с другими модально-специфическими видами памяти; объем кратковременной и долговременной памяти средний; высокие показатели образной и ассоциативной памяти; относительно высокие, но достоверно отличающиеся от показателей нормативно развивающихся детей параметры смысловой памяти; логическая память не выше, чем в других группах детей с задержкой психического развития; доминирование произвольной памяти над произвольной.

Для соматогенной формы задержки психического развития характерно: преобладание зрительного и слухового типа памяти по сравнению с другими модально-специфическими видами памяти; высокий объем кратковременной и долговременной памяти; средние показатели образной памяти и ассоциативной памяти; показатели смысловой памяти не имеют отличий от показателей других групп с задержкой психического развития; преобладание произвольной памяти над произвольной.

И, наконец, для конституциональной формы задержки психического развития характерно: преобладание моторного типа памяти; наиболее низкие показатели объема кратковременной памяти и долговременной памяти; средние показатели образной памяти; низкие показатели ассоциативной памяти и смысловой памяти; доминирование пассивной произвольной памяти над произвольной [49].

Целеустремленность запоминания и воспроизведения информации приносит в поведение ребенка новые черты. Она получает дополнительные возможности для регуляции своего поведения, в частности для значимой организации мнемической деятельности. Без достаточного уровня сформированности произвольной памяти невозможно полноценное обучение,

потому что учебный процесс, особенно в старших классах, опирается преимущественно на эту форму памяти. Т.А. Власова, М.С. Певзнер (1995) указывают на снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей при школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают мысленно цель и условия задачи. Им свойственны колебания производительности памяти, быстрое забывание изученного [3].

В работах Т.В. Егоровой (2010) также подробно анализируются разные стороны преднамеренного запоминания у младших школьников, которые отстают в умственном развитии. Для разностороннего рассмотрения характеристик произвольной логической памяти таких детей ею было проведено исследование с использованием нескольких дополняющих друг друга методик с заучиванием: небольшого текста, в котором недостаточно выражены причинно-следственные отношения между происходящими событиями; набора из 20 слов или предметных картинок с применением способа группировки по родовой принадлежности; рядов из 20 слов с опорой на картинки (модификация методики А.Н. Леонтьева). В исследовании анализировались как количественные показатели, так и качественные особенности деятельности детей. [11].

По всем параметрам процесса заучивания выявились специфические особенности памяти детей с задержкой психического развития по сравнению с детьми с нормой развития и умственно отсталыми детьми. В частности, о наличии своеобразных черт структуры мнемического дефекта при задержке развития свидетельствуют количественные показатели объема и точности заучивания. При выполнении задач с относительно невысоким уровнем сложности достижения детей с задержкой психического развития близки к норме и значительно превышали результаты умственно отсталых учащихся.

Когда же отстающие дети сталкивались с трудными задачами, картина решительно менялась. В этом случае они особенно резко отличались от

нормально развивающихся сверстников. Кроме того, только анализ производительности запоминания выявил еще одну особенность памяти детей с задержкой психического развития. Известно, что в младшем школьном возрасте наглядный материал усваивается лучше вербального. Это положение подтвердилось и в данном исследовании, однако оно было существенно дополнено. Оказалось, что форма предъявления материала особенно важна для отстающих детей. Преимущество наглядной памяти над словесной проявилось в них гораздо сильнее, чем в норме [5].

Мнемическая деятельность детей с задержкой психического развития характеризовалась своеобразными чертами. Прежде всего, недостаточным умением использовать рациональные способы запоминания. Большинство детей владели приемом значительной группировки материала по родовым признакам, но одни из них классифицировали предметы на высоком уровне словесно-логического обобщения, другие действовали лишь практически, словесно не обозначая те группы, которые выделялись. Исследования А.А. Смирнова и его сотрудников показали, что для успешного применения логической операции как способа запоминания недостаточно владеть ею, необходимо научиться применять эту операцию именно как средство запоминания.

Для детей с задержкой психического развития основные трудности именно и возникали на этапе применения классификации в качестве мнемического приема [8]. Одной из наиболее важных характеристик произвольной памяти является эффективность опосредованного запоминания. Использование как внешних, так и внутренних опор является наиболее действенным способом расширения границ памяти и незаменимым средством компенсации ее недостатков. Этой цели служит широкий арсенал средств – от узелков на память и записной книжки до сложных приемов ассоциативного сравнения запоминающегося материала с прошлым опытом. Овладение умением пользоваться приемами опосредования особенно важно для лиц с ослабленной памятью. Соответствующая коррекционная работа

оказывается плодотворной.

Даже небольшой курс обучения учащихся подготовительного класса школы-интерната для детей с задержкой психического развития значительному соотнесению слов и картинок как приема запоминания приводит к заметным положительным результатам. После 4 занятий, направленных на формирование операции соотнесения и на обучение умению использовать ее как прием запоминания, объем правильно воспроизведенного материала в среднем увеличивался (в зависимости от способа использования опоры) в 1,4 – 1,7 раза [2].

Очень важно, чтобы ребенок понимал, что значит запомнить. Это особая задача, специфический вид психической деятельности. Задача запомнить не тождественна, например, задачи прочесть или прослушать текст, даже не все дети с нормальным развитием к моменту поступления в школу понимают специфику таких задач. Если группе старших дошкольников предложить рассмотреть и запомнить картинки, примерно две трети из них просто с интересом рассматривают предложенное, а потом говорят, что все запомнили и все знают. Не понимая поставленной перед нами задачи, эти дети, разумеется, не могут применить специальные приемы запоминания (проговаривание вслух, повторное называние, группировка материала и т.д.).

Производительность такого запоминания очень велика и практически равна произвольному запоминанию. К концу младшего школьного возраста среди детей с нормальным развитием почти не остается школьников, не понимающих своеобразия мнемической деятельности. В то же время почти половина всех учащихся с задержкой развития вплоть до IV класса не понимают ее специфики и не владеют приемами значительного заучивания [6].

Эффективность произвольной памяти зависит также от умения контролировать себя в ходе заучивания, прежде всего от умения дифференцировать воспроизводимый материал от не воспроизведённого.

Так, например, при запоминании картинок школьники с задержкой развития неоднократно повторяют названия тех же картинок, не замечая того, что при первом воспроизведении они уже называли некоторые из них. Дети с нормой развития при повторном показе картинок легко отделяют те картинки, которые уже называли после предварительного предъявления материала. Без специального обучения приемам запоминания дети с задержкой развития испытывали серьезные трудности в применении наглядных опор при воспроизведении словесного материала. Вспомогательные средства в виде картинок не всегда повышали производительность их работы.

Оказалось, что владение операцией установления значимых связей еще не гарантирует ее успешного использования в качестве приема запоминания. Так, некоторые дети, которые исследовались, не могли дифференцировать обе части ассоциации и воспроизводили не экспериментальные слова, а все предложения, придуманные для установления данной связи [2]. Более грубые нарушения характеризовали умственно отсталых учеников. Как правило, вместо слов они воспроизводили содержание картинок, служивших опорой для запоминания последовательности слов. Установление связи выступало для них как самостоятельное действие, а не как операция, направленная на достижение цели мнемической деятельности. Подобное нарушение целеустремленности поведения, упрощение задачи свойственно для поведения детей-олигофренов.

У детей с задержкой психического развития недостаточная целеустремленность качественно иная. В них не происходит распада двух фаз опосредованного запоминания, они способны использовать образовавшиеся связи, но цель второй фазы – воспроизведение слов по картинкам – упрощается и подменяется воспроизведением всего предложения. Для детей с задержкой психического развития характерной является недостаточная познавательная активность, проявляющаяся в отношении ситуации эксперимента, к процессу решения задачи и в слабой готовности к напряженной работе, к активному поиску рациональных

способов запоминания и воспроизведения [7].

Производительность произвольной памяти также существенно зависит от активности школьника при воспроизведении. К.Д. Ушинский (1897) указывает на зависимость запоминания от волевых компонентов «упорное вспоминание есть труд, и труд иногда нелегок». Внутреннее напряжение, усилие, стремление вспомнить как можно больше четко выявляется у младших школьников с нормой развития при заучивании материала: они сводят брови, морщат лоб, сосредоточенно и неподвижно смотрят в одну точку. Многие из детей самостоятельно пытаются продолжить процесс припоминания. Совсем иначе ведут себя в подобной ситуации младшие школьники с задержкой в развитии. Присущие им особенности - импульсивность, расторможенность, повышенная двигательная активность или, наоборот, вялость, медлительность, заторможенность – обычно сохраняются при воспроизведении заученного материала.

Назвав несколько из запомнившихся слов или картинок, они считают свою задачу выполненной и не делают попыток вспомнить побольше. После дополнительного стимулирования со стороны взрослого («Ну постарайся вспомнить еще, ты же не все сказал») Большинство детей этой группы воспроизводит дополнительно некоторое количество материала, что свидетельствует о том, что сами они не до конца реализуют возможности своей памяти [4]. Слабая активность детей сопровождается отклонениями в общей структуре их деятельности. Самостоятельно, без помощи взрослого им трудно контролировать себя, вносить коррективы в процесс заучивания. Не всегда им удается действовать в соответствии с инструкцией.

Исследование краткосрочной памяти младших школьников, проведенное Т.А. Власовой (1996), позволило получить некоторые факты, имеющие дифференциально-диагностическое значение. Надо обратить внимание на то обстоятельство, что по всем методикам группы, которые исследовались в ходе эксперимента, достаточно четко отмежевываются друг от друга как по количественным, так и по качественным особенностям

поведения. Наибольшего внимания, на наш взгляд, заслуживает методика измерения объема оперативной памяти. Результаты данного исследования, а также работ, посвященных изучению детей с отклонениями в умственном развитии, свидетельствуют о том, что наиболее диагностическими являются методики, включающие в себя наборы слов или цифр, которые постепенно усложняются.

Итак, анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что несмотря на наличие значительного количества нарушений, дети с задержкой психического развития имеют достаточно высокие потенциальные возможности интеллектуального развития. С помощью целенаправленной коррекционной работы можно значительно повысить производительность памяти у детей этой категории. В процессе коррекционной работы особое внимание следует уделять развитию логической памяти учащихся с задержкой психического развития, формированию у них специальных приемов запоминания.

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что у данной категории детей достаточно низкий уровень развития памяти. Для него характерно: снижение уровня кратковременного запоминания, сохранения и воспроизведения информации, слабое развитие образной памяти, снижение объема зрительной памяти, слабая сформированность у младших школьников с задержкой психического развития приемов запоминания.

Отставание развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития связано, главным образом, с отставанием в развитии всех познавательных процессов, особенно, логического мышления, которое тесно связано с опосредованным запоминанием.

### **Выводы по первой главе:**

1. Проблема памяти была рассмотрена в зарубежной (У. Джеймс, Р.Аткинсон, И. Хофман и др.), а также в отечественной психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия и др.). Определено, что память представляет собой комплекс действий, направленных на запоминание, обработку и сохранение информации, это совокупность психофизиологических и культурных процессов, выполняющих важные функции по сохранению, запоминанию и воспроизведению информации.

2. Память является одним из важнейших познавательных психических процессов. Основными процессами памяти являются запоминание, хранение, воспроизведение, забывания, также выделены основные виды и типы памяти: кратковременная и долговременная, непосредственная и опосредованная, произвольная и непроизвольная, механическая, словесно-логическая, ассоциативная память, слуховая, зрительная память, двигательная, образная.

3. Опосредованная память играет ключевую роль в процессе запоминания: новая информация усваивается через связи с уже имеющимися знаниями, образами и переживаниями. Ассоциативные сети создают множественные пути доступа к памяти – семантические, визуальные, звуковые и эмоциональные, что облегчает извлечение и воспроизведение информации. Основными приемами опосредованного запоминания нового материала можно считать сознательное связывание фактов с примерами, метафорами, образами рифмами и личным опытом, использовать мнемотехники, «карты мыслей» и интервальное повторение. Это не только ускоряет запоминание, но и укрепляет понимание, повышает гибкость воспроизведения и снижает вероятность искажений.

4. Особенности памяти в младшем школьном возрасте изучались Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, А.Е. Емельяновой, П.В. Шепелевой, А.А. Ефремовым и др. Определено, что в младшем школьном возрасте развитие памяти тесно связано с развитием других психических процессов,

прежде всего, мышления. У школьников развивается словесно-логическая память, они усваивают приемы запоминания, также важную роль играет произвольность и волевая саморегуляция, память становится также произвольной. Опосредованная (логическая) память также активно развивается в младшем школьном возрасте, это связано с развитием словесно-логического мышления, с характером ведущей деятельности, постоянное увеличение учебного материала требует более эффективного запоминания.

5. У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нарушены все предпосылки к формированию готовности к школе: недоразвита интеллектуальная сфера, мотивационная сфера, присутствуют задержка речевого развития. Особенности связной речи школьников с ЗПР обусловлены особенностями их психического развития – прежде всего, это отставание развития операций анализа и синтеза. Также у детей с ЗПР наблюдается отставание в формировании произвольности, памяти и внимания, и в связи с этим они плохо запоминают тексты, могут путать последовательность изложения.

6. Так же у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития достаточно низкий уровень развития опосредованной памяти. Для него характерно: снижение уровня кратковременного запоминания, сохранения и воспроизведения информации, слабое развитие образно-ассоциативного запоминания, снижение объема опосредованной зрительной и слуховой памяти, слабая сформированность у младших школьников с задержкой психического развития приемов запоминания. Отставание учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития опосредованной памяти связано, главным образом, с отставанием в развитии всех познавательных процессов, особенно, логического мышления, которое тесно связано с опосредованным запоминанием.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Модель, методы и организация исследования**

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

Цель исследования: выявление особенностей и уровня развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в двух группах детей – контрольной и экспериментальной, в каждой группе было по 20 человек в возрасте 9-11 лет.

Необходимость обучения по адаптированной программе испытуемых определяется особенностями их психического развития, характеризующимися отставанием в психическом развитии в целом или локально в отдельных познавательных функциях.

Исследование осуществлялось в индивидуальной форме в первой половине дня. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорными индикаторами при интерпретации и анализе полученных результатов исследования.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования экспериментальной выборки:

– схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;

- обучение в одном специализированном учреждении (в исследовании приняли участие учащиеся МБОУ Тасеевская СОШ №2);
- схожесть показателей возраста (учащиеся 3-4 класса, возраст которых составил 9-11 лет).

В результате проведенного теоретического анализа литературы нами была разработана модель исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

При разработке модели мы опирались на методологические положения ведущих отечественных ученых по проблеме изучения опосредованной памяти у данного контингента школьников:

- теория формирования и развития интеллектуальных операций П.Я. Гальперина (1950);
- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского (1934);
- мнемические способы и приёмы обработки информации (В.Д. Шадриков, 1996);
- обучающая методика по созданию мнемических опор «Смысловые единицы» (К.П. Мальцева, 1958);
- методология по технологиям работы по формированию мнемотехнических приемов, направленных на стимуляцию и оптимизацию процессов памяти (И.И. Мамайчук, 2006).

Модель изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлена на Рисунке 1.

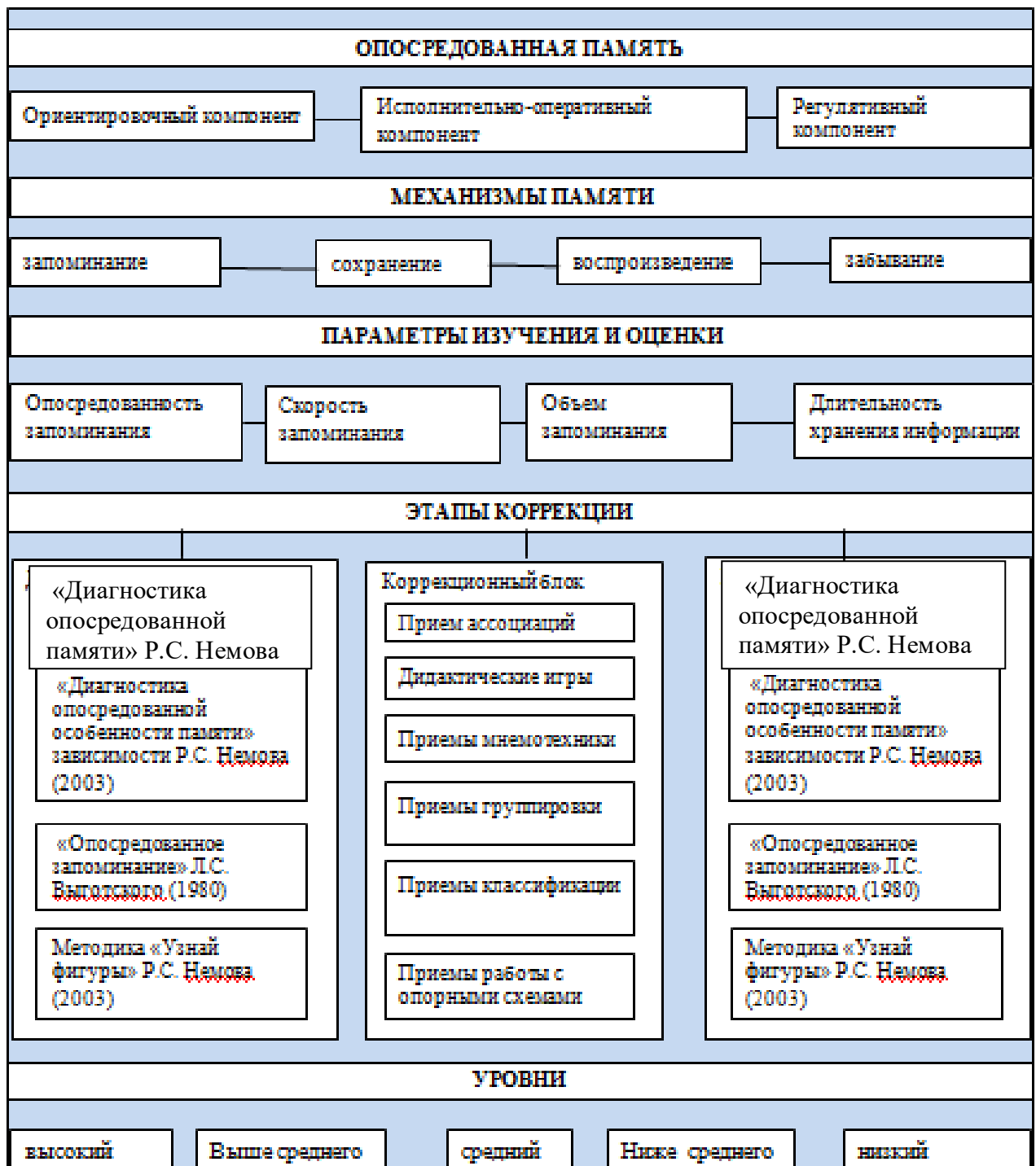


Рисунок 1. Модель экспериментального исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В качестве основного метода сбора эмпирической информации было использовано тестирование, оно проводилось с каждым ребенком индивидуально в кабинете педагога-психолога и в его присутствии, данные заносились в протокол и сводные таблицы. Далее результаты КГ и ЭГ были

описаны количественно и качественно, выявлено, являются ли различия в результатах значимыми.

После проведения констатирующего исследования была разработана и апробирована коррекционно-развивающей программы формирования опосредованной памяти, работа проводилась только в ЭГ, КГ занималась по плану педагога-психолога.

После формирующего этапа в КГ и ЭГ было проведено контрольное тестирование по методикам констатирующего этапа, его цель – выявление динамики в развитии опосредованной памяти детей КГ и ЭГ.

Разработанная нами модель исследования состоит из трех основных компонентов, которые позволяют наиболее объективно, на наш взгляд, оценить развитие опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: ориентировочный, исполнительно-оперативный, регулятивный (контрольный).

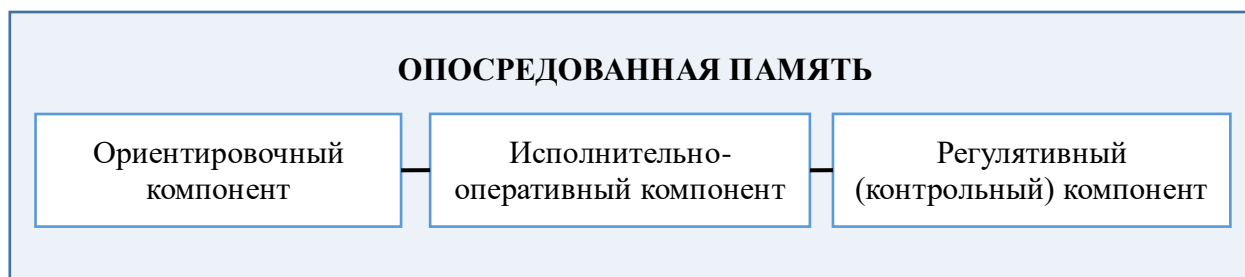


Рисунок 2. Компоненты механизма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Рассмотрим выделенные нами компоненты в исследовании опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ориентировочный компонент обеспечивает распознавание, отбор и кодирование релевантной информации; формирует смысловые и контекстуальные опорные структуры (ассоциации, признаки, категории), через которые новая информация «опосредуется».

Операциональный компонент включает процессы кодирования, хранения и извлечения информации посредством опосредованных стратегий

– использование символических средств, стратегий повторения, формирования цепочек ассоциаций, структурированных мнемотехник.

Регулятивный компонент отвечает за планирование, контроль и оценку выполнения задач запоминания и воспроизведения; обеспечивает мотивацию, самоконтроль, мониторинг затруднений и применение корректирующих стратегий.

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

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

Подготовительный этап исследования включал в себя изучение анамнестических и катamnестических данных на каждого учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития, анализ психолого-медико-педагогических протоколов и заключений специалистов с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F80 – «Задержка психологического развития».

На данном этапе исследования нами было использовано анкетирование учителей, для получения информации об особенностях опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития. Анкетный лист был разработан нами на основе анкет Н.Ю. Верхотуровой, Н.Ф. Катановой и др.

Структура анкеты включала в себя три блока:

1. Первый блок анкеты включал вопросы (1–4), ответы на которые позволяли нам получить информацию о:

- причинах низкой школьной успеваемости;
- трудностях мнемической деятельности, влияющих на школьную успеваемость;
- особенностях памяти младших школьников (преобладание

определённого вида памяти).

2. Вторым блоком состояли вопросы (5–11), ответы на которые позволяли первоначально определить особенности опосредованной памяти каждого ученика конкретного возраста с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

Вопросы второго блока позволили нам получить информацию об:

- объёме запоминания;
- способности оперировать слухоречевым материалом;
- характере длительности запоминания (кратковременное, долговременное);
- наличии целенаправленности запоминания слухоречевого материала (целенаправленный, хаотичный, избирательный);
- преобладании типа запоминания слухоречевого материала (механический, смысловой (логический)).

3. Направленность третьего блока (12–16) заключается в получении информации об организации целенаправленного развития слухоречевой памяти: использовании дополнительных упражнений, реализации мероприятий по её коррекции, трудностях, возникающих при создании методической копилки по развитию слухоречевой памяти. (Данный анкетный лист представлен в Приложении 3).

В основу реализации экспериментального этапа легли следующие методы исследования: *наблюдение, беседа, эксперимент*, осуществляемый с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методик.

В процессе исследования метод наблюдения занимал особое место: наблюдение за детьми во время уроков, на переменах и занятиях педагога-психолога позволило более точно зафиксировать факты, которые предоставили возможность более объективно оценить результаты проведённого исследования.

Использование в процессе исследования метода беседы способствовало

установлению благоприятного эмоционального контакта с учащимся, формированию у него положительного отношения к обследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком и включала в себя как обязательные и поддерживающие беседу вопросы, которые зависели от психоэмоционального состояния ребёнка (Схема ознакомительной беседы представлена в приложении 5).

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) [57, с. 143].
2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) [13, с. 87].
3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) [57, с. 155].

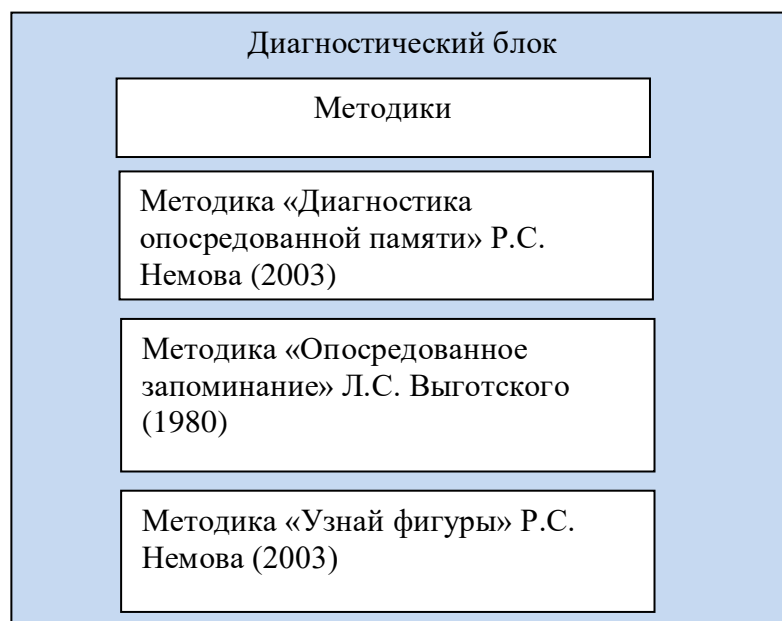


Рисунок 3. Методики изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Определение конструкта модели исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с использованием комплекса психодиагностических методик было нацелено на изучение основных процессов механизма памяти: запоминание (произвольное, произвольное, кратковременное, долговременное,

ассоциативное), сохранение (реконструктивное, репродуктивное, эпизодическое, эхоическое), воспроизведение (узнавание, реминисценция, припоминание), забывание.

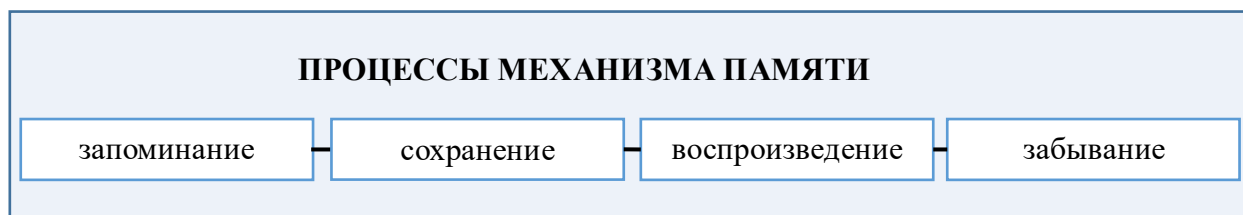


Рисунок 4. Процессы механизма памяти

Отобранные нами психодиагностические методики позволяют изучить уровень сформированности таких параметров как: объём запоминания, способность оперирования материалом, длительность запоминания (кратковременное, долговременное), целенаправленность запоминания слухоречевого материала (целенаправленный, хаотичный, избирательный), тип запоминания слухоречевого материала (механический, смысловой).

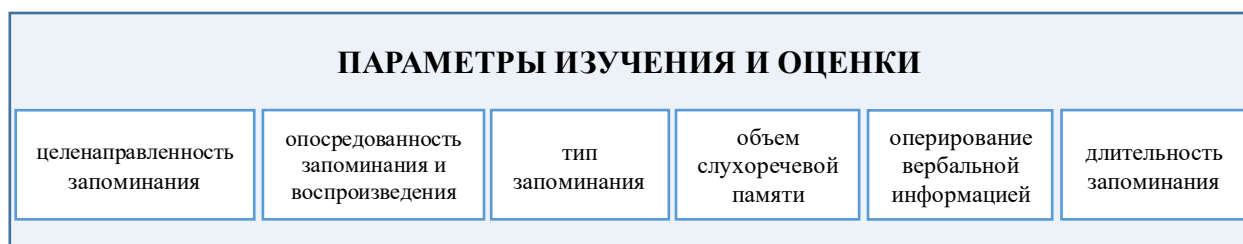


Рисунок 5. Методики изучения особенностей опосредованной памяти

учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) [57, с. 143]

Целью методики было диагностировать опосредованную память учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для проведения требуется только лист бумаги и ручка. Обследование начинается с инструкции: экспериментатор сообщает, что он будет по очереди называть слова и выражения, а после каждого сделает паузу; во время паузы ребёнок должен быстро нарисовать или записать что-то, что поможет ему запомнить и затем вспомнить услышанное. Подчеркивается, что заданий много и рисунки следует выполнять как можно быстрее.

Последовательно зачитываются следующие слова и выражения: «дом», «палка», «дерево», «прыгать высоко», «солнце светит», «веселый человек», «дети играют в мяч», «часы стоят», «лодка плывёт по реке», «кошка ест рыбу». После каждого словосочетания экспериментатор предоставляет 20 секунд на выполнение записи или рисунка; если ребёнок не успевает, экспериментатор прерывает и переходит к следующему слову.

По окончании прослушивания педагог просит ребёнка, опираясь на собственные записи и рисунки, вспомнить и назвать все зачитанные слова и выражения. Оценивание ведётся по балльной системе: за каждое правильно восстановленное по собственной подсказке слово или словосочетание начисляется 1 балл. Допускается смысловое переосмысление: точное воспроизведение по содержанию, но иными словами также считается правильным. Приблизительное воспроизведение оценивается в 0,5 балла; неверный ответ – 0 баллов. Максимальная сумма баллов – 10 (воспроизведены все элементы), минимальная – 0 (не восстановлено ни одного слова или не сделано ни одной подсказки).

Таким образом, методика позволяет изучить опосредованность памяти ребенка на вербальном материале.

Далее проводилась интерпретация результатов:

10 баллов – очень высокий уровень опосредованной памяти;

8–9 баллов – высокий уровень;

4–7 баллов – средний уровень;

2–3 балла – низкий уровень;

1 балл – очень слабое развитие опосредованной памяти.

Результаты методики обрабатывались как количественно, так и качественно.

2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) [13, с. 87]

Цель исследования – изучение логической памяти учащихся. В качестве стимульного материала используются карточка с пятью словами,

написанными в ряд («пожар, труд, дождь, ошибка, горе»), и набор картинок размером 5×5 см с изображениями разных предметов и сцен: 1 – столовый прибор, 2 – школьная доска, 3 – булочная, 4 – расческа, 5 – солнце, 6 – глобус, 7 – кувшин, 8 – петух, 9 – забор, 10 – детские штанишки, 11 – лошадь, 12 – уличный фонарь, 13 – ботинки, 14 – часы, 15 – заводские трубы, 16 – карандаш.

Проведение эксперимента. Сначала вместе с учащимся раскладывают картинки встык и уточняют, знакомы ли ему изображённые предметы. Затем даётся инструкция: экспериментатор поясняет, что будет называть слова, а ребёнку нужно будет, чтобы облегчить запоминание, выбрать одну из предложенных картинок, которая затем поможет вспомнить услышанное слово. Подчёркивается, что сами слова на карточках не изображены, однако всегда можно подобрать подходящую ассоциативную картинку.

Первым называется слово «пожар». Если ребёнок не приступает к выполнению в течение 15 секунд, инструкция повторяется в уточнённом виде: «Тебе надо запомнить слово “пожар”. Посмотри внимательно – какая картинка сможет тебе напомнить “пожар”?» При невозможности выбора экспериментатор демонстрирует пример-ассоциацию на слове «пожар»: он берёт картинку с заводскими трубами и объясняет, что дым из труб может напомнить о пожаре, поскольку при пожаре тоже идёт дым. После этого последовательно озвучиваются оставшиеся слова: «дождь», «труд», «ошибка», «горе». На выбор картинки под каждое слово даётся до одной минуты; если ребёнок не успевает выбрать, переходят к следующему слову. Дополнительной обучающей помощи в ходе основной части не оказывается. Время выполнения всего эксперимента фиксируется; на его проведение отводится 10–12 минут.

Таким образом, нами оценивались способность к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания; содержательность объяснения выбора символов; продуктивность (скорость и объём) опосредования в целях запоминания.

### 3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова(2003) [57, с. 155]

Целью методики было выявление способности к узнаванию. Этот вид памяти появляется и развивается у детей одним из первых в онтогенезе и в значительной мере определяет формирование других типов памяти, в том числе опосредованной, а также операций запоминания, сохранения и воспроизведения.

Описание методики. Ребёнку предлагаются серии картинок с такой инструкцией: «Перед вами пять картинок, расположенных в ряд. Левая картинка отделена двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырёх картинок справа от неё. Ваша задача – как можно быстрее найти и указать похожую картинку». Сначала проводится пробное задание на ряду под номером 0, чтобы убедиться, что ребёнок правильно понял задание. После успешной пробы ребёнку даются задания с рядами, промаркированными от 1 до 10.

Проведение эксперимента. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребёнок не выполнит все 10 задач, но его выполнение ограничено максимальным временем в 1,5 минуты – даже если к этому моменту ребёнок не справился со всеми заданиями, тест завершают. Время прохождения фиксируется.

Оценка результатов. Результат оценивается по общему времени выполнения всех задач:

10 баллов – все задания выполнены менее чем за 45 секунд;

8–9 баллов – все задания выполнены за 45–50 секунд;

6–7 баллов – за 50–60 секунд;

4–5 баллов – за 60–70 секунд;

2–3 балла – за 70–80 секунд;

0–1 балл – выполнение заняло более 80 секунд.

Интерпретация уровня развития:

10– баллов – очень высокий уровень способности к узнаванию;

8–9 баллов – высокий уровень;

4–7 баллов – средний уровень;

2–3 балла – низкий уровень;

0–1 балл – очень низкий уровень.

Таким образом, методика позволяет оперативно оценить степень развития узнавания у ребёнка и выявить возможные затруднения, влияющие на дальнейшее формирование других типов памяти, в частности, опосредованной, и познавательных операций.

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

Для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, анкетирование учителей с целью изучения опосредованной памяти у младших школьников с задержкой психического развития, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей произвольного внимания нами использованы: методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003); методика «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980); методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003).

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

Был проведен анализ данных, полученных по представленным методикам исследования. Результаты методики «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) представлены в табл. 1 и на рис. 2.

Таблица 1. Показатели опосредованного запоминания учащихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития по методике

«Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003)

Уровень возраст	Экспериментальная группа 1 (1-2 класс), n=20, %		Экспериментальная группа 2 (3-4 класс), n=20, %	
	Абс.знач	%	Абс.знач	%
очень высоко развитая опосредованная память	-	-	-	-
высоко развитая опосредованная память	-	-	-	-
средне развитая опосредованная память.	4	20	3	15
низко развитая опосредованная память	9	45	10	50

Как видно из таблицы 1, по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) ни в одной из обследованных групп детей с задержкой психического развития не выявлено респондентов с очень высоким или высоким уровнем опосредованной памяти: ни один учащийся не набрал более 7 баллов. Эта статистическая картина подтверждается и качественным анализом продуктов выполнения задания.

Анализируя поведение детей и их рисунки, можно выделить несколько характерных закономерностей. В обеих возрастных подгруппах – учащиеся 1–2 и 3–4 классов – дети без затруднений справлялись с первым рядом стимулов: для простых, конкретных слов («дом», «палка») большинство участников быстро находило наглядный образ и умело фиксировало его на бумаге, что позволяло затем успешно восстановить слово по собственной подсказке. Однако по мере перехода к более сложным по смыслу и композиционно выражениям наблюдались существенные затруднения.

Основные проблемы, выявленные в ходе выполнения методики:

- затруднение создания адекватной ассоциативной опоры: дети не всегда могли соотнести абстрактные или ситуационно сложные выражения с конкретной картинкой или образом;
- дефицит времени и организации действия: многие не успевали

закончить рисунок в отведённый интервал, что снижало возможность последующего корректного воспроизведения;

- неполнота или искажение изображений: даже выполненные рисунки часто не передавали ключевые семантические признаки выражения, поэтому по ним было сложно восстановить исходную фразу;

- локальные нарушения конвергентного мышления: у части детей сохранялись навыки опоры на очевидные, конкретные признаки, но отсутствовала гибкость в поиске образов для необычных или обобщённых формулировок;

- возрастные различия оказались несущественными: учащиеся более старшего возраста не демонстрировали принципиально более высокого уровня опосредованной памяти по сравнению с младшими, что указывает на общий дефицит данного компонента у обследуемой выборки.

Последствия описанных затруднений проявлялись на этапе репродукции: если ассоциативный образ был создан недостаточно точно или не завершён, ребёнок либо не мог вспомнить выражение вообще, либо восстанавливал его приближённо (частичная семантическая корреляция), реже – в искажённом виде. В результате многие дети получили промежуточные или низкие баллы (в диапазоне 0–7), что и объясняет отсутствие высоких оценок.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие способности создавать релевантные ассоциации, образное мышление и планирование действий в ограниченный временной интервал.

Наглядно результаты по данной методике отображены на рисунке 6.

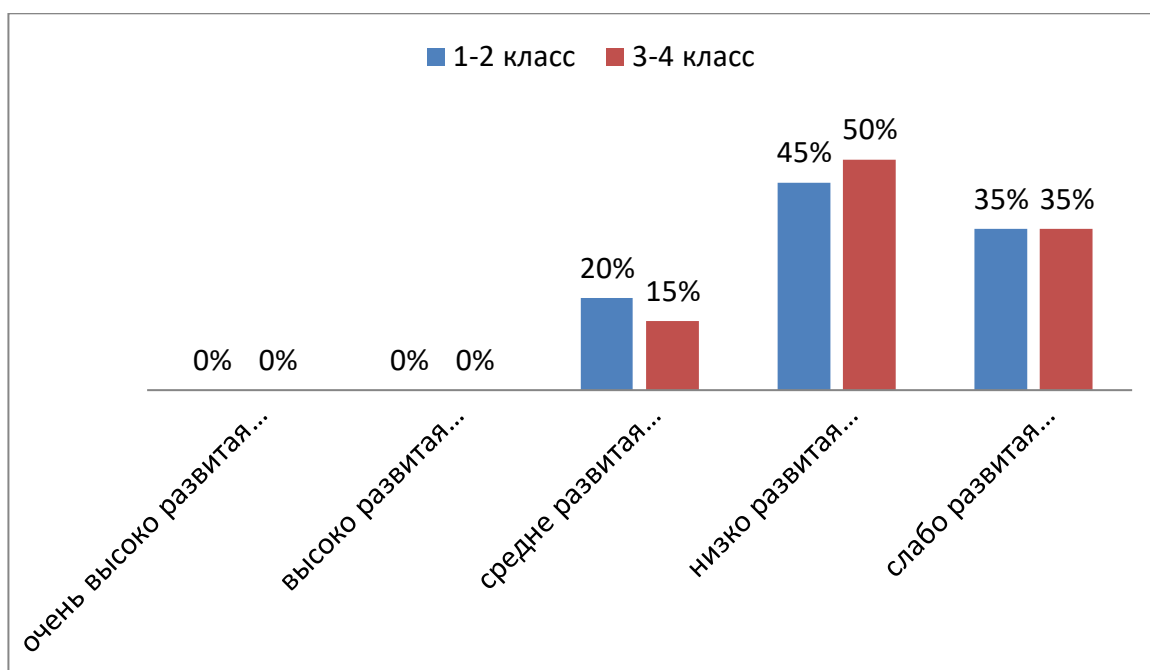


Рисунок 6. Показатели опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003)

На приведенной выше гистограмме продемонстрировано, что у 20% учащихся 1–2 классов с задержкой психического развития и 15% учащихся 3–4 классов средний уровень развития опосредованной памяти, эти дети смогли верно изобразить и далее вспомнить 7–4 слов и выражений, причем, это были слова и выражения, в основном, из начала списка, что говорит о том, что концентрация внимания у детей с задержкой психического развития также падает очень быстро.

У 45% учащихся 1–2 классов и 50% учащихся 3–4 классов низко развитая опосредованная память, они верно изобразили и запомнили 2-3 слова и выражения, а 35% – слабо развитая опосредованная память, эти дети назвали верно только по 1 слову, работали очень медленно и не успевали рисовать рисунки, что говорит о сильной моторной медлительности, слабо развитом анализе и синтезе.

Результаты методики «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) отображены в табл. 2 и на рис. 3.

Таблица 2. Показатели способности к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания, продуктивности опосредования в целях запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание»

<b>Уровень возраст</b>	<b>Экспериментальная группа 1 (1-2 класс), n=20, %</b>		<b>Экспериментальная группа 2 (3-4 класс), n=20, %</b>	
	<b>Абс.знач.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.знач.</b>	<b>%</b>
Высокий уровень	-	-	-	-
Средний уровень	5	25	6	30
Низкий уровень	15	75	14	70

Как видно из таблицы 2, по результатам методики «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского не выявлено ни одного ребёнка с высоким уровнем развития данного вида памяти. Более подробный разбор распределения показателей показывает выраженную доминирующую долю детей с низким уровнем и невысокую долю с показателями среднего уровня.

Так, среди учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в возрасте 7–8 лет средний уровень опосредованного запоминания обнаружен у 25 % испытуемых, тогда как у остальных 75 % – низкий уровень. Аналогичная картина наблюдается и в старшей подгруппе: среди детей 9–10 лет средний уровень выявлен у 30 % учащихся, а 70 % демонстрируют низкие показатели. Отсутствие высоких результатов у обеих возрастных групп говорит о системном дефиците опосредованных стратегий запоминания в выборке.

Качественный анализ результатов позволяет выделить несколько значимых выводов. Во-первых, у большинства детей отсутствуют сформированные приёмы целенаправленного использования ассоциативных опор и стратегий кодирования информации, что проявляется в затруднённости при переходе от восприятия к созданию вспомогательных образов и опорных сигналов. Во-вторых, более старший возраст (9–10 лет) не

обеспечивает массового качественного улучшения: лишь незначительная часть детей показывает прогресс до среднего уровня, что свидетельствует о замедленных темпах формирования опосредованных механизмов памяти у данной категории детей.

Выявленные особенности имеют важные практические следствия. Прежде всего, необходимость ранней и целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на:

- формирование и отработку приёмов ассоциативного кодирования (подбор рельефных образов, метафор, символов для фиксации вербальной информации);
- развитие стратегий запоминания (использование мнемотехник, деление информации на блоки, вербализация опорных связей);
- тренировку внимания и рабочей памяти, что создаёт предпосылки для успешного применения опосредованных приёмов;
- упражнения на преобразование и реконструкцию информации (пересказ, составление коротких историй, визуализация услышанного).

Наглядно результаты по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского в обеих группах показаны на рисунке 7.

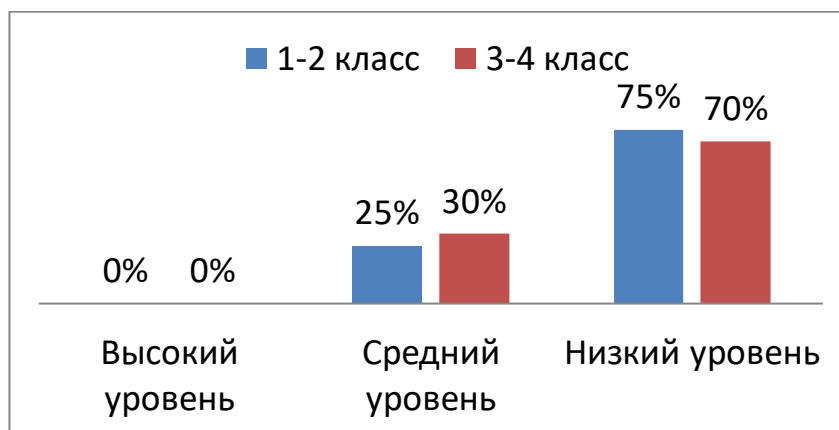


Рисунок 7. Показатели способности к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания, продуктивности (скорость и объем) опосредования в целях запоминания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» Л.С.

Выготского

Анализ результатов диагностики опосредованной памяти по методике Л.С. Выготского показывает существенные качественные различия в способностях детей с задержкой психического развития в зависимости от уровня их опосредованного запоминания.

Дети со средним уровнем в целом корректно воспринимали и выполняли инструкцию: они могли выбрать наглядный символ или рисунок, который служил для них опорой при запоминании слова, и затем успешно восстановить большую часть стимулов. Вместе с тем у этой группы прослеживалась отчетливая трудность при вербализации мотивов выбора. Обычно дети могли показать «правильную» картинку, но не всегда давали содержательное, логически обоснованное объяснение: их аргументация была фрагментарной, опиралась на внешние, поверхностные сходства (цвет, форма, отдельный признак), реже – на глубинные смысловые связи. Это указывает на то, что ассоциативный подбор образов у них во многом носит имплицитный, не вполне осознаваемый характер: опоры формируются интуитивно, но не подкрепляются словесным осмыслением, что затрудняет сознательное управление приёмами запоминания и их перенос в новые ситуации.

Дети с низким уровнем демонстрируют более серьёзные затруднения на всех этапах задания. Инструкция для них часто не была сразу понятна – приходилось повторять её в упрощённой форме и давать дополнительные примеры. Даже при многократных пояснениях многие испытывали трудности с выбором релевантной картинки: их выбор нередко был случайным или основан на внешней привлекательности изображения, а не на логической связи со словом. Такие дети активно нуждались в подсказках и моделировании: без помощи экспериментатора они не могли самостоятельно выстроить ассоциативную опору. При попытке объяснить свой выбор они обычно останавливались на абстрактных или неверных суждениях либо вообще не давали содержательного ответа. В результате часть стимулов вообще не была запомнена или восстановлена неправильно.

В совокупности полученные данные отражают более широкую проблему – слабость словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Им трудно формировать устойчивые ассоциативные и логические связи между вербальной информацией и наглядными символами: процесс связывания слова с образным маркером для многих остаётся неосознанным и нестабильным. Это приводит к снижению эффективности опосредованного кодирования информации и затрудняет перенос стратегий запоминания на новые задания и учебные ситуации.

Результаты методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) представлены в табл. 3 и на рис. 8.

Таблица 3. Показатели скорости узнавания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова»

<b>Уровень Возраст</b>	<b>Экспериментальная группа 1 (1-2 класс), (n=20), %</b>		<b>Экспериментальная группа 2 (3-4 класс), n=20, %</b>	
	<b>Абс.значение</b>	<b>%</b>	<b>Абс.значение</b>	<b>%</b>
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий уровень	-	-	-	-
Средний уровень	5	25	8	30
Низкий уровень	11	65	10	60
Очень низкий	2	10	2	10

Анализ результатов по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова показал, что в обеих обследованных группах не зарегистрировано детей с очень высоким или высоким уровнем навыка узнавания. Полученные данные свидетельствуют о преобладании низких показателей и лишь небольшой доле учащихся со средним уровнем.

Конкретные результаты распределяются следующим образом. В

младшей подгруппе (7–8 лет) 25 % детей показали средний уровень: они сумели выполнить все предложенные задания за время от 50 до 70 секунд. В старшей группе (9–10 лет) доля учащихся со средним уровнем составила 30 % – эти дети также укладывались в интервал 50–70 секунд. Для этой категории характерна достаточная оперативность восприятия и сравнения визуальных образов, хотя при более сложных вариантах задачи у них могут появляться ошибки или замедление.

Основная часть испытуемых продемонстрировала низкий уровень: 65 % в группе 7–8 лет и 70 % в группе 9–10 лет. Эти дети выполняли задания медленнее – в среднем 70–80 секунд. Их затруднения проявлялись в замедленной скорости визуального различения и выборе правильного варианта, частых повторных просмотрах образцов и необходимости дополнительного времени на принятие решения. Такие показатели указывают на недостаточную автоматизацию процессов зрительного узнавания и возможные трудности в оперативном переработывании зрительной информации.

Кроме того, у 10 % обследованных был зафиксирован очень низкий уровень навыка узнавания: выполнение заданий занимало более 80 секунд. Для этой подгруппы характерна выраженная заторможенность в зрительно-познавательных действиях, частые ошибки при сопоставлении фигур, необходимость многократных уточнений и, возможно, повышенная утомляемость в ходе тестирования.

В целом можно отметить, что наличие среднего уровня у небольшой части детей и выраженное преобладание низких и очень низких показателей указывает на системные трудности в развитии зрительного восприятия и узнавания у исследуемой выборки детей с задержкой психического развития. Эти данные предполагают необходимость целенаправленного коррекционно-образовательного вмешательства, направленного на:

- тренировку зрительного различения и автоматизации процессов узнавания (упражнения на скорость и точность, игры на сравнение и подбор

совпадающих образов);

- развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза .
- повышение оперативности принятия решений через практики на ограничение времени и постепенное сокращение подсказок;
- работу по снятию утомляемости и повышению устойчивости внимания во время зрительных заданий (чередование нагрузок, введение пауз и игровых элементов).

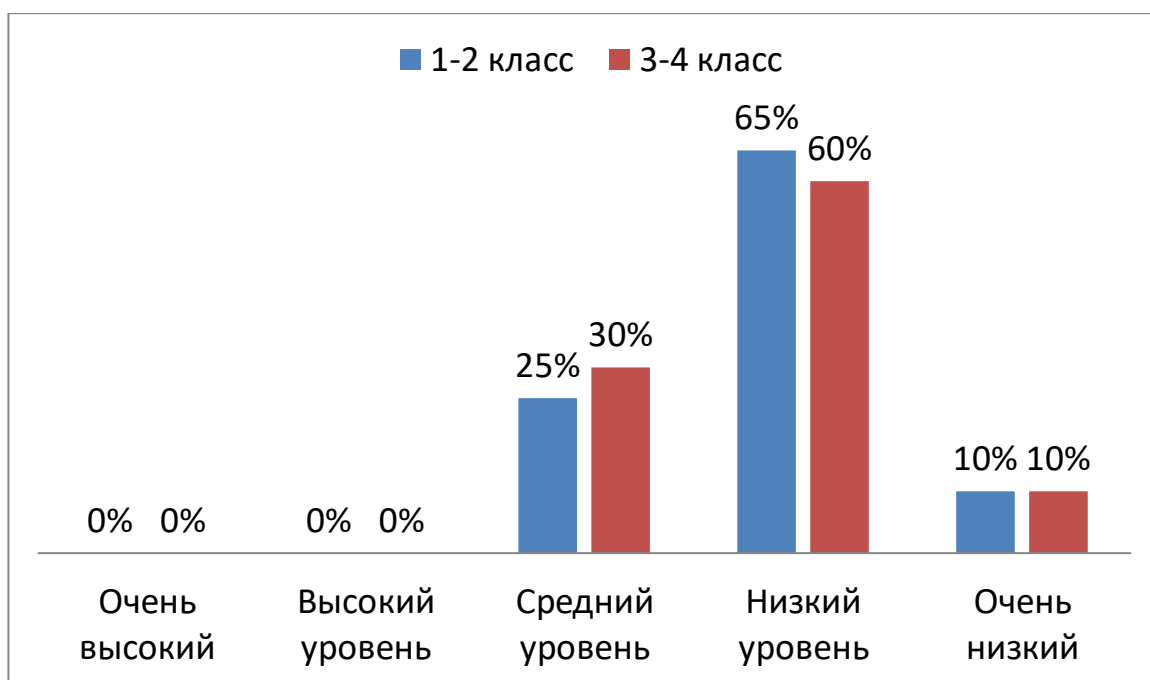


Рисунок 8. Показатели скорости узнавания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Узнай фигуры»

Р.С. Немова

Полученные данные по методике говорят о том, что у детей с задержкой психического развития также плохо развито узнавание как один из психических процессов, который тесно связан с запоминанием и воспроизведением. В целом, можно сказать, что опосредованное запоминание также тесно связано со способностью детей концентрировать свое внимание, выстраивать логические и ассоциативные связи, все эти процессы развиты плохо, что мешает развитию опосредованной памяти.

### **Выводы по второй главе:**

1. Экспериментальной базой для исследования послужило Муниципальное предприятия бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №2 (МБОУ Тасеевская СОШ №2). В системе эксперименте внутренней приняли конечный участие 40 учащихся младших классов в возрасте 7-10 лет с диагнозом F80 «Задержка психического развития». Исследование проводилось в двух группах детей – в каждой группе было по 20 человек в возрасте 7-8 лет и 9-10 лет. Были использованы методики исследования: 1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003); 2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980); 3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003).

2. По методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) не обнаружено детей с очень высоким и высоким уровнями развития опосредованной памяти. Дети в обеих группах смогли нарисовать и правильно вспомнить первые слова, например, «дом», «палка», но дальше большая часть детей начали испытывать сложности с тем, как изобразить отдельные компоненты, дети либо не успевали, либо изображения не передавали полностью смысл выражения, и далее дети не могли правильно вспомнить и назвать выражение. У 20% и 15% средний уровень развития опосредованной памяти, У 45% и 50% низко развитая опосредованная память, а 35% – слабо развитая опосредованная память, эти дети называли верно только по 1 слову, работали очень медленно и не успевали рисовать рисунки, что говорит о сильной моторной медлительности, слабо развитом анализе и синтезе.

3. По методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) дети со средним уровнем в целом верно понимали инструкцию, находили правильные символы на рисунках, которые помогали запомнить слово, но часто не могли содержательно и логично обосновать, почему выбрали

именно этот рисунок к слову. Дети с низким уровнем не всегда верно понимали инструкцию, приходилось им ее повторять, не всегда верно находили верные символы, нуждались в подсказках, не могли содержательно объяснить свой выбор, не все слова были помнены и повторены. Такие результаты говорят также о слабости словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития, им сложно строить ассоциативные и логические связи между словами и наглядными символами, что снижает возможность запоминания.

4. По методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) очень высокого и высокого уровней узнавания в группах выявлено не было. У 25% детей 7-8 лет и 30% 9-10 лет средний уровень, у 65% и 70% низкий уровень, и у 10% очень низкий уровень. Полученные данные по методике говорят о том, что у детей с задержкой психического развития также плохо развито узнавание как один из психических процессов, который тесно связан с запоминанием и воспроизведением. В целом, можно сказать, что опосредованное запоминание также тесно связано со способностью детей концентрировать свое внимание, выстраивать логические и ассоциативные связи, все эти процессы развиты плохо, что мешает развитию опосредованной памяти.

### **ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) понимается как общая незрелость психических функций, обусловленная замедленным темпом созревания нервной системы при отсутствии грубых органических поражений. Классические описания феномена в отечественной дефектологии и клинико-психологической традиции представлены у Л.С. Выготского (1936), Д.Б. Эльконина (1981), А.Н. Леонтьева (1978), Л.И. Переслени (1986), Л.М. Шипицыной (1986), Т.В. Егоровой (1995), Н.Г. Поддубной (1996) и их последователей. В этой рамке познавательные трудности детей с задержкой психического развития носят полиморфный характер, но устойчиво затрагивают регуляторные (произвольные) функции, переработку речевой информации и мнемическую деятельность. Особое место занимает несформированность опосредованной памяти – той «культурной формы» запоминания (по Л.С. Выготскому), когда материал кодируется и удерживается не прямо, а через систему смысловых, знаково-символических опор (слово – образ – схема – план), преобразующих естественное, преимущественно произвольное запоминание в произвольное.

Исследования памяти у младших школьников с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, 1969; Н.Г. Поддубная, 1975; Н.Л. Лутоян, 1977; В.Л. Подобед, 1981; Л.М. Шипицина, 2008; развёрнутые обзоры у А.В. Семёнович, Е.М. Мастюковой, В.И. Лубовского) показывают типичный профиль дефицитов: сниженная продуктивность первичного кодирования, ограниченный объём и скорость кратковременного запоминания, «обрушение» точности к концу серии стимулов, недостаточная

прочность отсроченного воспроизведения, а также трудности использования мнемостратегий – группировки, классификации, ассоциаций, построения плана, выделения опорных пунктов, перекодирования слов в пиктограммы. По данным Н.Г. Поддубной и В.Л. Подобеда (1981), страдают как механическая, так и логическая память; при этом наглядно-образный компонент относительно сохраннее словесно-логического, что согласуется с возрастной динамикой и замедленным переходом от наглядных форм мышления к понятийным у детей с задержкой психического развития.

Диагностические пробы на опосредованное запоминание (варианты методик А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского (1987); адаптации у З.М. Истоминой (1997), И.И. Мамайчук (1995), Т.Н. Волковой (198)) демонстрируют устойчивое расхождение между нормально развивающимися младшими школьниками и детьми с задержкой психического развития. Если первые стабильно набирают высокие баллы (8–10 из 10) при подборе изображения к слову с объяснением связи и последующим воспроизведением, то вторые показывают более широкий и нестабильный диапазон (6–10), причём продуктивность резко падает к хвосту ряда: первые 2–3 слова воспроизводятся достаточно точно, последние – с заменами на семантически близкие или с пропусками. Описанные феномены («эффект утомления», выпадение «хвостовых» элементов, слабая вербализация связей) отмечали Н.Л. Лутоян (1986), Т.В. Егорова (2010) и Л.М. Шипицина (2012). Важная деталь: дети с задержкой психического развития часто способны установить адекватную связь «слово-картинка», но не включают её как «средство памяти» при воспроизведении – то есть опосредование не становится регулирующей операцией. Этот разрыв между операцией установления связи и её последующим использованием в воспроизведении особенно заметен для абстрактных понятий (что описывали Е.М. Мастюкова (2011) и Л.М. Шипицина (2012)); лучше даются бытовые связи (обед – тарелка; школа – портфель), опирающиеся на непосредственный опыт.

Сопутствующие дефициты внимания и функций контроля

(устойчивость, переключение, избирательность, рабочая память), многократно описанные у детей с задержкой психического развития (А.Р. Лурия (1976); В.И. Лубовский (1989); А.В. Семёнович (1989); современные эмпирические обзоры – Л.В. Кузнецова (1989); О.С. Никольская (2002)), дополнительно ограничивают эффективность опосредования: учащимся трудно долго удерживать «правило» группировки, отслеживать план, подавлять импульсивные/персеверативные ответы. Именно поэтому коррекционные программы, сочетающие тренировку опор и стратегий с развитием внимания и саморегуляции, демонстрируют наибольшую эффективность (Л.В. Черемошкина (2012); И.И. Мамайчук (1996); Т.Н. Волкова (2012); А.В. Сунцова (2010), С.В. Курдюкова (2000)). Дополнительный ресурс создают двигательно-пространственные форматы (элементы ориентирования, двигательные задания с кодами и маршрутом), положительно влияющие на внимание и объём опосредованной памяти у школьников с задержкой психического развития (экспериментальные данные у Н.В. Крыжановской (2004), А.А. Злоказовой (2005)).

Коррекционно-развивающая работа по формированию опосредованной памяти опирается на фундаментальные методологические принципы. Принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б. Эльконин (1997); И.В. Дубровина (1999); развёрнуто у А.А. Осиповой (2000)) требует предварительного комплексного обследования памяти (объём, точность, прочность), внимания, лексико-семантических связей, а также анализа качества опосредующих операций (выбор опоры, объяснение связи, использование опоры при воспроизведении). На основании профиля дефицитов формулируются цели и задачи, а динамический мониторинг позволяет адаптировать программу. Принцип нормативности развития уточняет целевые ориентиры: в младшем школьном возрасте по норме происходит переход от преобладания произвольной памяти к опосредованному (Л.С. Выготский (1986), А.Н. Леонтьев (1987), П.Я. Гальперин (1980),

З.М. Истомина (2002)). У детей с задержкой психического развития этот переход замедлён, следовательно, программа должна создавать условия для опережающего обучения – «сверху вниз» (Л.С. Выготский (1987)): организовывать зону ближайшего развития за счёт обучения стратегиям кодирования (семантическая организация, опорные пункты, план, мнемофразы, пиктограммы) при параллельной тренировке уже имеющихся механизмов «снизу вверх» (многократное повторение, ритмизация, укрупнение единиц, простые внешние опоры).

Принцип системности (Г.М. Андреева (2012); Ф.Б. Березин (1986) – в аспекте адаптации и регуляции) диктует параллельное развитие языковой семантики (лексико-семантические поля, синонимы, гипонимия/гиперонимия), внимания и самоконтроля, поскольку опосредованное запоминание по своей природе «встроено» в систему речемыслительных и регуляторных операций. Деятельностный принцип (А.Н. Леонтьев (1987); Д.Б. Эльконин (1990)) требует формировать стратегии памяти в ведущих видах деятельности возраста – учебной и игровой – с обязательным переносом в предметные практики (чтение, пересказ, орфография, решение задач). Принцип парциального усложнения (Л.В. Занков (1984); П.Я. Гальперин (1987)) реализуется через поэтапное наращивание сложности: от конкретных, бытовых слов и коротких рядов к абстрактной лексике и более длинным сериям; от внешних опор (картинка, схема) – к внутренним (мысленный план, самопроговаривание); от заданий с явными признаками – к смене оснований классификации (материал/функция/категория), что тренирует гибкость мышления (А.В. Брушлинский (1972); М.А. Холодная (1989)). Наконец, принцип учёта объёма, разнообразия и эмоциональной сложности материала (А.А. Осипова (2002); Л.И. Божович (1989); И.С. Якиманская (1995)) предписывает переходить к новому типу заданий после относительного овладения предыдущим и поддерживать положительный эмоциональный фон – условие включения произвольной регуляции у детей с задержкой психического

развития.

Структурная модель программы развития опосредованной памяти традиционно включает три модуля (Н.Ю. Борякова (2006), Т.И. Дубровина (1998), О.С. Орлова (2003)).

1) Диагностический модуль – углублённая оценка опосредованного запоминания (качественно и количественно: выбор опор, качество объяснений, перенос опоры при воспроизведении, устойчивость к интерференции), внимания (устойчивость, переключение, объём), речевой семантики (лексический запас, системность, ассоциативные связи), выделение целевых зон – ошибки выбора опоры (формальная/ситуативная вместо смысловой), слабая вербализация связей, выпадение хвостовых элементов ряда, низкая переносимость увеличения длины ряда.

2) Коррекционно-развивающий модуль – индивидуальные и групповые занятия (2 раза в неделю по 25–35 минут, 8–12 недель), ядро – тренинг мнемостратегий: семантическая организация (группировка, классификация, серийная организация); формирование опорных пунктов и плана (выделение главных мыслей, связность «ручейка», пересказ по плану); ассоциативные цепочки и «достраивание» материала (мнемофразы, рифмы, короткие истории – по А.А. Смирнову (1991), З.М. Истоминой (2004)); перекодирование слова в графическую опору (пиктограммы, значки, схемы, по Л.С. Выготскому (1987) – внешнее средство памяти) и обратное перекодирование; специальный тренинг внимания и самоконтроля (короткие задания на переключение, «стоп-сигнал», самопроговаривание правил).

3) Аналитический (оценочный) модуль – промежуточная и итоговая диагностика «до/после», фиксация динамики по ключевым показателям (объём/точность/прочность; качество выбора и объяснения опор; устойчивость к увеличению длины ряда и интерференции), корректировка индивидуальных маршрутов, формулирование рекомендаций педагогам и родителям.

Содержательное ядро программы конкретизируется набором приёмов,

эффективность которых подтверждена клинико-психологическими и педагогическими исследованиями:

Группировка слухоречевого материала (chunking; А.А. Смирнов (1991), П. Миллер – «магическое число  $7 \pm 2$ » как теоретическая опора): деление списка слов/словосочетаний на смысловые «пучки» («посуда», «одежда», «животные») снижает нагрузку на кратковременную память и повышает управляемость стратегии.

Классификация по меняющимся основаниям (Л.С. Выготский (1987) – развитие понятий через обобщение; П.Я. Гальперин (1976) – поэтапное формирование умственных действий): распределение одного и того же набора слов по разным признакам (функция, материал, место) формирует гибкость кодирования и семантическую сеть.

Ассоциативное запоминание (З.М. Истомина (2004); А.А. Смирнов (1991)): опора на уже усвоенные знания и личностно значимые связи (образ, звук, событие) расширяет объём и прочность как кратковременной, так и долговременной памяти; специально тренируется вербализация «почему эта связь».

Выделение опорных пунктов и план (Л.С. Выготский (1987); З.М. Истомина (2004); В.В. Давыдов (2000) – работа с «смысловым ядром»): поиск «узловых» смыслов текста, их связывание в «ручей» (логическую последовательность), превращение в план и воспроизведение по плану. Этот приём – переходный мост от непосредственного запоминания к осмысленному пересказу повествовательных и описательных текстов (И.И. Мамайчук; Л.В. Черемошкина).

Достраивание материала (мнемофразы, сюжетизация; А.А. Смирнов, П. Торренс (1991) – креативные приёмы): объединение стимулов в целое (история, рифма, аллитерация) повышает связность следов и устойчивость к забыванию при увеличении длины ряда.

Перекодирование слова в графическую опору (пиктограммы; Л.С. Выготский (1987) – «внешнее средство памяти»): рисование значков/схем к

словам/фрагментам с последующим воспроизведением по собственным опорам. Этот приём формирует собственно опосредованное запоминание, тренирует визуализацию и способствует переходу от внешних к внутренним средствам (интериоризация).

Микротренинг внимания и самоконтроля (А.Р. Лурия(1974) – регуляторная роль лобных отделов): задания на «стоп-сигнал», переключение правил («чётное – хлопни, нечётное – молчи»), самопроговаривание алгоритма («сначала разделю на группы, потом проверю план»).

Организация занятия следует трёхчастной логике (по И.И. Мамайчук (1998); Т.Н. Волковой (2002); Л.В. Черемошкиной (2003)): 1) вводная часть – ритуал приветствия, короткая психогимнастика/дыхание (нормализация эмоционального фона и готовности к произвольной регуляции)

2) основная часть – 1–2 целевых мнемоприёма в игровых упражнениях, чередование модальностей (слух – речь – рисунок – движение), обязательная вербализация связей, проба воспроизведения по опоре/плану;

3) заключительная часть – рефлексия («что помогло запомнить?»), краткая релаксация, позитивная обратная связь. Принцип парциального усложнения реализуется на каждом шаге: от коротких рядов (4–5 слов) к длинным (7–9), от категорий «быт – школа – еда» к абстрактным терминам («смелость», «дружба»), от внешних пиктограмм к мысленному плану и «внутреннему проговариванию».

Эмпирические эффекты программ описывались у И.И. Мамайчук (2006), Т.Н. Волковой (2009), З.М. Истоминой (1998), Л.В. Черемошкиной (2005), А.В. Сунцовой и С.В. Курдюковой (2010): отмечается рост объёма и точности воспроизведения словесного материала, сокращение числа попыток и времени заучивания, повышение устойчивости отсроченного воспроизведения (эффект реминисценции), улучшение переносимости увеличения длины ряда, качественный сдвиг в объяснениях (от ситуативных/формальных к смысловым), снижение доли «хвостовых выпадений». Наряду с этим фиксируется улучшение показателей внимания

(устойчивость, переключение), что интерпретируется как результат сопряжённого тренинга регуляторных функций (А.В. Семёнович (1997); Е.Д. Хомская (1990)– нейропсихологический подход).

Ключевой практический вывод (в русле идей Л.С. Выготского (1987), П.Я. Гальперина (1974), В.В. Давыдова (2000)): тренировка опосредованной памяти у детей с задержкой психического развития должна идти рука об руку с «осмыслением» – с построением значимых отношений между элементами, их вербализацией и поэтапной интериоризацией внешних средств (пиктограмм, схем, планов) во «внутренние». Без смысловой организации механическое повторение даёт кратковременный эффект и быстро «ссыпается» при изменении условий (увеличение длины ряда, отсрочка, интерференция). Именно поэтому акцент на семантической группировке, планировании, пиктографировании и осознанной рефлексии стратегий (что, как и почему помогло запомнить) – краеугольный камень программ.

### **3.2. Основные направления, этапы и методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Анализ результатов показал, что у учащихся младших классов с задержкой психического развития (ЗПР) опосредованная память развита недостаточно: снижен объём запоминания, требуется больше попыток и времени для усвоения, часто нарушается порядок воспроизведения словесных рядов, долговременное удержание материала слабое; дети редко и нерационально используют вспомогательные приёмы (мнемотехники) без специального обучения. Эти выводы согласуются с данными о том, что у учащихся младших классов с задержкой психического развития выражены нарушения кратковременной и образной памяти, сильнее доминирует наглядная память над словесной; для повышения эффективности запоминания необходима педагогическая поддержка, ориентированная на

сохранные каналы (зрительный, слуховой) и обучение логической обработке материала, семантической группировке, выделению опорных пунктов и созданию визуальных/символических средств (рисунок, запись). В онтогенезе младшего школьного возраста память в норме активно переходит от преимущественно произвольной к произвольной и опосредованной (через смысловую группировку, опорные пункты, мнемоплан, ассоциации), однако у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития этот переход замедлён и требует целенаправленной

Так же у данной категории учащихся отмечаются сниженная продуктивность запоминания, трудности использования стратегий опосредования (ассоциации, группировка, план, пиктограммы), менее точное и непрочное воспроизведение, особенно словесного материала. При этом опора на игровые и наглядные средства, пошаговое обучение мнемостратегиям и постепенное усложнение заданий позволяют перевести произвольное запоминание в произвольное, опосредованное и повысить учебную успешность.

#### Цели программы

Развитие опосредованной (логически опосредованной) памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития через освоение и систематическую отработку мнемотехнических приемов.

Повышение объема, прочности и осмысленности запоминания учебного материала, формирование навыков самостоятельного выбора и применения стратегий запоминания.

Снижение учебной тревожности и повышение учебной мотивации за счет владения эффективными способами запоминания и воспроизведения.

#### Задачи программы

Сформировать и отработать ключевые мнемостратегии: ассоциации, группировка, классификация, выделение опорных пунктов (смысловые единицы), достраивание материала, перекодирование вербальной информации в графические/письменные опоры (пиктограммы, схемы,

списки).

Развить слухоречевую и зрительно-образную память, произвольное внимание, словесно-логическое мышление и воображение как основу эффективного опосредованного запоминания.

Тренировать навыки кратковременного и отсроченного воспроизведения, перенос стратегий на учебные задания (чтение, пересказ, орфография, решение задач).

Формировать у детей алгоритм работы с материалом: анализ – выбор стратегии – построение опоры – запоминание – самопроверка – воспроизведение.

Развивать навыки саморегуляции: планирование, контроль темпа, использование пауз и релаксации для предотвращения перегрузки.

Развивать рефлексию стратегий: «что помогло запомнить», «как можно улучшить».

Сократить эмоциональную дистанцию в группе, сформировать поддерживающую среду, повышающую готовность к познавательным усилиям.

Снижать эмоциональное и когнитивное напряжение через релаксационные упражнения и позитивную обратную связь.

Повышать уверенность в собственных учебных возможностях, формировать позитивное отношение к учебной деятельности.

Программа включает 24 групповых занятия по 28–34 минуты, с нарастающей сложностью и систематической отработкой ключевых мнемотехнических приемов: ассоциации, группировка, классификация, выделение опорных пунктов (смысловые единицы), достраивание материала, перекодирование в графические опоры (пиктограммы), а также перевод вербальной информации в письменную. Каждое занятие содержит приветствие (эмоциональная настройка), основную часть (2–3 упражнения) и короткую релаксацию.

Таблица 4. Содержание психологической программы развития  
опосредованной памяти у учащихся младших классов с задержкой  
психического развития

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время (мин.)
1	Упр. приветствие «Я дарю вам солнце»; Задание «Лесенка слов»; Задание «Пиктограммы»; Упр. расслабление «Солнышки»	Сокращение эмоциональной дистанции; формирование ассоциативного приема; развитие опосредованной памяти; освоение перекодирования вербальной информации в графические опоры; общая релаксация	5; 7; 15; 3 (Итого 30)
2	Приветствие «Шлю привет»; «Лесенка слов»; «Пиктограммы»; Релаксация «Шарик»	Переключение на «здесь и теперь»; закрепление ассоциаций; отработка графического опосредования; эмоциональная разгрузка	5; 7; 15; 3 (Итого 30)
3	Приветствие «Атомы и молекулы»; «Необычная песенка»; «Необычный рассказ»; «Распредели и запомни»; Релаксация «Насос и резиновая кукла»	Сокращение дистанции; развитие группировки; развитие приема достраивания; развитие классификации; релаксация	4; 6; 10; 7; 3 (Итого 30)
4	Приветствие «Делай, как я»; «Необычная песенка»; Упр. «Деревня»; «Распредели и запомни»; Релаксация «Тряпичная кукла и солдат»	Активизация внимания; закрепление группировки; закрепление достраивания; закрепление классификации; снижение нагрузки	4; 6; 10; 7; 3 (Итого 30)
5	Приветствие «Погонять хлопки по кругу»; Упр. «Пишущая машинка»; Задание «Смысловые единицы»; Релаксация «Голубое небо»	Разминка; развитие группировки; выделение опорных пунктов; релаксация	3; 9; 15; 3 (Итого 30)

Продолжение таблицы 4

<b>№ занятия</b>	<b>Структура занятия</b>	<b>Цель</b>	<b>Время проведения (мин.)</b>
6	Приветствие «Делай, как я»; «Смысловые единицы»; «Пишущая машинка»; Релаксация «Душ»	Активизация; отработка опорных пунктов; закрепление группировки; релаксация	3; 15; 10; 2 (Итого 30)
7	Приветствие «Я дарю вам солнце»; Упр. «Детективное агентство»; «Смысловые единицы»; Релаксация «Солнышки»	Настрой; прием ассоциации, развитие графического перекодирования; опорные пункты; релаксация	3; 10; 15; 2 (Итого 30)
8	Приветствие «Сколько нас?»; «Смысловые единицы»; «Шпион»; Релаксация «Вздохи»	Концентрация; отработка опорных пунктов; закрепление пиктограмм; релаксация	5; 15; 10; 3 (Итого 33)
9	Приветствие «Сигнал»; Упр. «Чемодан»; «Шпион. Продвинутый уровень»; Релаксация «Ленивая кошечка»	Разминка; ассоциативное запоминание; продвинутое графическое опосредование; релаксация	3; 10; 14; 3 (Итого 30)
10	Приветствие «Зеркало»; «Мысленные образы и эмоции»; «Запоминайка»; «Что в корзинке?»; Релаксация «А-а-ах»	Осознание/снижение напряжения; образное перекодирование; группировка; ассоциации; релаксация	4; 10; 10; 6; 2 (Итого 32)
11	Приветствие «Ласковый мелок»; «Мысленные образы и эмоции»; «Запоминайка»; Упр. «Магазин»; Релаксация «Лимон»	Снятие зажимов; закрепление образов; закрепление группировки; ассоциативное запоминание; релаксация	4; 10; 10; 6; 2 (Итого 32)

## Продолжение таблицы 4

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
12	Приветствие «Дрожащее желе»; «Добавь и запомни»; «Распредели и запомни»; Релаксация «Лестница»	группировка; классификация; релаксация	5; 10; 9; 5 (Итого 29)
13	Приветствие «Фигура»; «Добавь и запомни»; «Распредели и запомни»; Релаксация «Зоопарк»	Сплочение; закрепление группировки; закрепление классификации; релаксация	4; 10; 10; 4 (Итого 28)
14	Приветствие «Подарок»; Упр. «Воображение и память»; Упр. «Лесная компания»; Релаксация «Снежная баба»	Настрой; закрепление достраивания; классификация по признакам; релаксация	4; 10; 12; 4 (Итого 30)
15	Приветствие «Сколько нас?»; «Воображение и память»; «Цветущий сад»; Релаксация «Насос и мяч»	Концентрация; достраивание; классификация (семантика); релаксация	4; 10; 12; 4 (Итого 30)
16	Приветствие «Бегущие огни»; «Распространение предложений»; «Запоминаем слова»; Релаксация «Гора»	Разминка; достраивание; перекодирование в письменную форму; релаксация	4; 13; 9; 4 (Итого 30)
17	Приветствие «Путаница»; «Распространение предложений»; «Запоминаем слова»; Релаксация «Превращения»	Активизация; закрепление достраивания; закрепление письменного опосредования; релаксация	4; 13; 9; 4 (Итого 30)

Продолжение таблицы 4

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
18	Приветствие «Шлю привет»; «Необычные ассоциации»; «Смысловые единицы»; Релаксация «Шарик»	Настрой; ассоциативное запоминание; опорные пункты; релаксация	3; 11; 13; 3 (Итого 30)
19	Приветствие «Подбираем настроение»; «Необычные ассоциации»; «Смысловые единицы»; Релаксация «Марионетки»	Эмоциональная настройка; закрепление ассоциаций; опорные пункты; релаксация	2; 15; 15; 2 (Итого 34)
20	Приветствие «Дрожащее желе»; «Необычные ассоциации» (с графикой); «Смысловые единицы»; Релаксация «Урони руки»	Активизация; ассоциации + графическое перекодирование; опорные пункты; релаксация	3; 13; 15; 2 (Итого 33)
21	Приветствие «Необычное приветствие»; «Смысловые единицы»; «Покупки»; Релаксация «Походка»	Настрой; итоговая отработка опорных пунктов; группировка+классификация (списки); релаксация	3; 15; 10; 2 (Итого 30)
22	Приветствие «Рукопожатия»; «Смысловые единицы»; «Пишущая машинка»; Релаксация «Слон»	Настрой; закрепление опорных пунктов; группировка; релаксация	2; 15; 10; 2 (Итого 29)

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
23	Приветствие «Хип-хоп»; «Пишущая машинка»; «Распространение предложений»; Релаксация «Дудочка»	Подъем и сплочение; закрепление группировки; итог по достраиванию; релаксация	3; 10; 15; 2 (Итого 30)
24	Приветствие «Подарок»; «Распространение предложений»; «Смысловые единицы»; Релаксация «Насос и мяч»	Настрой; итоговая отработка достраивания; итоговая отработка опорных пунктов; релаксация	2; 15; 12; 2 (Итого 31)

Были соблюдены методологические принципы: единство диагностики и коррекции; нормативность (учёт возрастной и индивидуальной нормы ЗПР); «сверху вниз» (создание ЗБР через обучение стратегиям) и «снизу вверх» (тренировка имеющихся механизмов); системность (связь памяти, внимания, лексико-семантической базы); деятельностный подход (игровая/учебная деятельность); парциальное усложнение; учёт объёма, разнообразия и эмоциональной сложности материала. Программа строится в игровом и учебном форматах, с постепенным усложнением и обязательной рефлексией.

Программа развития опосредованной памяти построена на принципах парциального усложнения и учёта объёма/разнообразия материала. Каждая мнемотехника вводится от минимально простого уровня к более сложному; переход к новой технике осуществляется после относительного овладения предыдущей. Это соответствует закономерностям возрастного перехода к произвольной, опосредованной памяти и требованиям рационального обучения при задержке психического развития.

С учётом возрастных, индивидуальных и специфических особенностей

учащихся младших классов с задержкой психического развития на констатирующем этапе нами определён комплекс приёмов (мнемотехник) развития опосредованной памяти, ориентированный прежде всего на слухоречевую информацию (с обязательной визуальной поддержкой):

Группировка слухоречевого материала. Списки букв, слов, словосочетаний систематизируются на несколько смысловых «пучков» для снижения когнитивной нагрузки. Выполняется сериями, с вариацией тем для предотвращения утомления и автоматизации семантической организации.

Классификация вербального материала. Наборы из 10–15 слов распределяются по чётким классам (посуда, одежда, животные и т.п.), с изменением основания классификации (по функции, материалу, месту), что развивает гибкость кодирования и готовит к осмысленному воспроизведению.

Ассоциативное запоминание. Новый материал опирается на уже усвоенные знания и личностно значимые связи (образ, звук, событие), что расширяет объём кратковременной и долговременной памяти и облегчает отсроченное воспроизведение.

Выделение опорных пунктов. Анализ текста для поиска «узловых» смыслов и составления краткого плана. Две фазы: а) выделение смысловых опор (главные мысли соединяются в целостный «ручей» и формируют короткий рассказ); б) превращение опор в план и пересказ по плану. Приём напрямую поддерживает переход к осмысленному пересказу повествовательных и описательных текстов и повышает качество словесного воспроизведения.

Достраивание материала. Объединение стимулов в целое (мнемофразы, короткие истории, рифмы) с созданием «связок», что повышает прочность следов и уменьшает забывание при увеличении длины ряда.

Перекодирование слова в графическую опору. Пиктограммы, значки, схемы к каждому слову/фрагменту. Этот приём формирует собственно опосредованное запоминание (внешний знак как средство), развивает

визуализацию и улучшает отдалённое воспроизведение.

Структура и объём программы

Общий объём: 24 часов.

Диагностический блок – 10 часов: первичная оценка опосредованного запоминания (слухоречевого и зрительно-образного), внимания, языковой семантики; обработка данных, комплектование групп и формирование индивидуальных целей.

Коррекционно-развивающий блок – 12 часов в расписании (всего 24 занятия по 25–35 минут, 2 раза в неделю, длительность курса  $\approx$  3 месяца): дидактические игры и упражнения на группировку, классификацию, ассоциации, опорные пункты, достраивание, перекодирование в пиктограммы; чередование форматов (слух – речь – рисунок) для опоры на сильные каналы и формирования межмодальной опосредованности.

Блок оценки эффективности – 8 часов: повторная диагностика, сравнение показателей «до/после», аналитическое заключение о результативности.

Формы работы: индивидуальная и групповая (до 5 детей). Индивидуальные занятия – при низких исходных результатах либо отказе от группового формата; групповые – для тренировки стратегий в игровой/коммуникативной ситуации (что облегчает переход от произвольного к произвольному запоминанию).

Структура занятия

Вводная часть: приветствие, короткая психогимнастика/дыхательная разминка – выравнивание эмоционального фона.

Основная часть: фронтальная и индивидуализированная работа с целевыми мнемоприёмами; чередование видов деятельности; обязательная вербализация связей («почему эта опора?») и проба воспроизведения по плану/опорам.

Заключительная часть: рефлексия («что помогло запомнить?»), релаксация, подведение итогов.

### Контроль и индивидуализация

Регулярный контроль динамики развития опосредованной памяти (краткие пробы на объём/точность воспроизведения, качество объяснения опор, устойчивость при увеличении длины ряда); индивидуальная корректировка заданий по форме ЗПР и темпу освоения.

Использование игровых форм как ведущего вида деятельности данного возраста: игра облегчает переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и повышает мотивацию.

### Ожидаемые результаты

Рост объёма и точности воспроизведения словесного и образного материала; усиление осознанного использования опор (план, пиктограммы, группировка), повышение устойчивости внимания и самоконтроля; перенос навыков опосредованного запоминания в учебную деятельность (чтение, пересказ, орфография), что улучшает освоение программы начального общего образования.

## **3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

С целью реализации разработанной нами психологической программы, направленной на коррекцию развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами проведён формирующий эксперимент.

Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который включал в себя выявление динамических изменений, произошедших благодаря коррекционному воздействию, а также обобщение и сравнение полученных данных с результатами констатирующего эксперимента.

Прежде чем перейти к реализации формирующего эксперимента нами

были определены 2 группы испытуемых: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Комплектование экспериментальных групп осуществлялось на основании полученных результатов констатирующего эксперимента. В их состав вошли учащиеся продемонстрировавшие наиболее низкие показатели развития опосредованной памяти.

Коррекционная работа осуществлялась с экспериментальной группой, с контрольной группой коррекционных мероприятий не проводилось.

Для подтверждения эффективности проведенной психокоррекционной работы и выявления динамических изменений в развитии опосредованной памяти испытуемых, после осуществления коррекционных воздействий, было проведено повторное диагностическое обследование. Контрольный этап эксперимента осуществлялся посредством того же диагностического инструментария, который был использован нами на констатирующем этапе исследования (рис. 5).

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) [57, с. 143];

2. Методика «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) [13, с. 87];

3. Методика «Узнай фигуры» Р.С. Немова(2003) [57, с. 155].

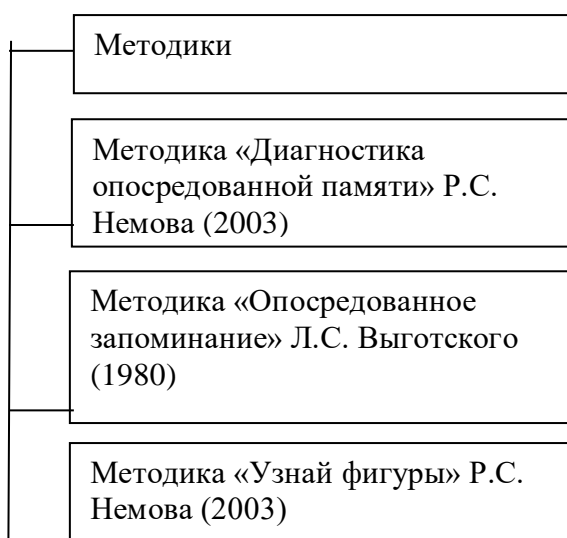


Рисунок 5. Методики изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Результаты методики «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) представлены в табл. 5 и на рис. 6.

Таблица 5. Сравнительные показатели опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) на контрольном этапе исследования

Уровень	КГ, до, N=20, %		ЭГ, до, N=20, %		КГ, после, N=20, %		ЭГ, после, N=20, %	
	Абс. знач	%	Абс.знач	%	Абс.знач	%	Абс.знач	%
очень высоко развитая опосредованная слуховая память.	-	-	-	-	-	-	-	-
высоко развитая опосредованная слуховая память.	-	-	-	-	-	-	-	-
средне развитая опосредованная слуховая память.	4	20	3	15	4	20	7	35
низко развитая опосредованная слуховая память.	9	45	10	50	8	40	9	45
слабо развитая опосредованная слуховая память.	7	35	7	35	7	35	4	20

На двух этапах ни в одной группе не выявлено детей с «высоким» или «очень высоким» уровнем опосредованной слуховой памяти (0% по всем замерам). Это указывает на общую для выборки трудность формирования высоких уровней опосредованного запоминания у учащихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития.

Динамика в экспериментальной группе (ЭГ): средний уровень: рост с 15% до 35% (+20 п.п.), слабый уровень: снижение с 35% до 20% (–15 п.п.), низкий уровень: небольшое снижение с 50% до 45% (–5 п.п.), что указывает на позитивный эффект целевой коррекционной работы.

Динамика в контрольной группе (КГ): средний уровень стабилен: 20% → 20% (0 п.п.), низкий уровень: умеренное снижение 45% → 40% (–5 п.п.), слабый уровень без изменений: 35% → 35%, отмечается слабая спонтанная динамика без значимых сдвигов в сторону повышения среднего уровня.

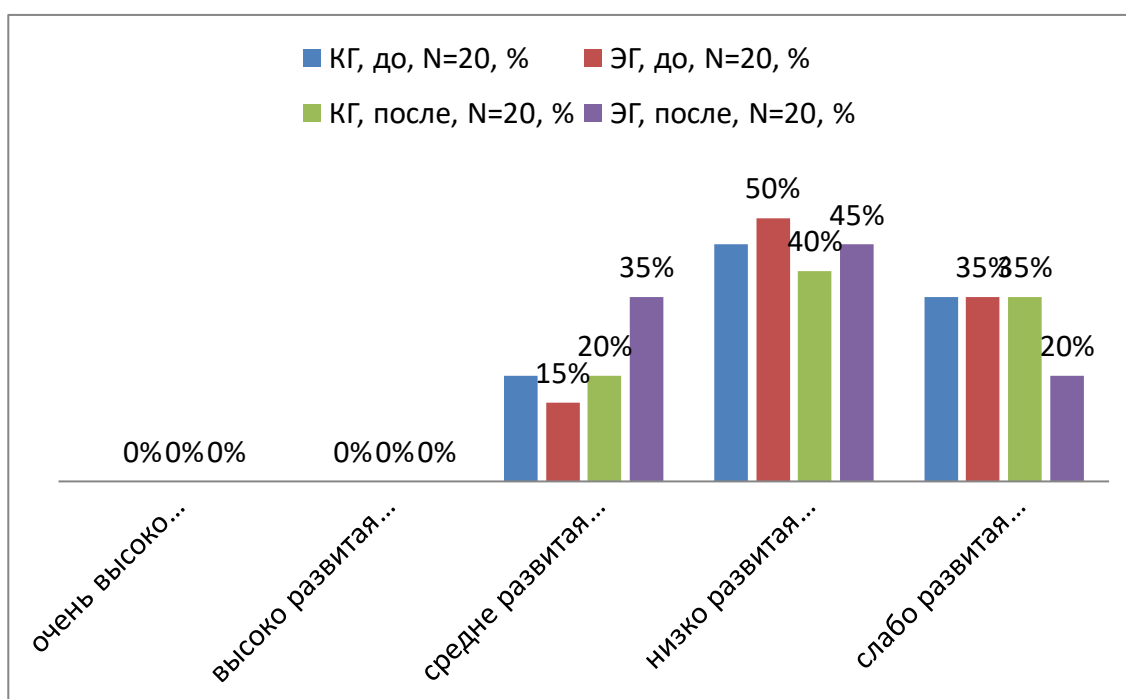


Рисунок 6. Сравнительные показатели опосредованного запоминания у учащихся младшего школьного возраста по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) на контрольном этапе исследования

Доля со «средним» уровнем выше в ЭГ (35%) по сравнению с КГ (20%) – разница 15 п.п., «слабый» уровень ниже в ЭГ (20%) по сравнению с КГ (35%) – разница 15 п.п., низкий уровень сопоставим: 45% в ЭГ против 40% в КГ.

Полученные сдвиги в ЭГ (рост среднего уровня и снижение слабого) согласуются с результативностью программы развития опосредованной

памяти (освоение и применение опосредующих стратегий: ассоциации, группировка, классификация, опорные пункты, перекодирование в пиктограммы/схемы).

Отсутствие роста доли высокого уровня указывает, что срок/интенсивность вмешательства был достаточен для выведения части детей из зоны слабый/низкий уровень в средний, но недостаточен для достижения высоких уровней, что типично для детей с задержкой психического развития без длительной системной практики.

В экспериментальной группе на контрольном этапе отмечен позитивный сдвиг: снижение доли «слабо развитой» опосредованной слуховой памяти (–15 п.п.) и рост «средне развитой» (+20 п.п.). В контрольной группе существенных изменений не наблюдается. Это свидетельствует об эффективности реализованной программы, хотя для выхода на высокие уровни опосредованной памяти требуется более длительная и углубленная работа.

Результаты методики «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) отображены в табл. 6 и на рис. 6.

Таблица 6. Сравнительные показатели способности к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского на контрольном этапе исследования

КГ до, N=20, %		ЭГ до, N=20, %		КГ после, N=20, %		ЭГ после, N=20, %	
Абс.знач	%	Абс.знач	%	Абс.знач	%	Абс.знач	%
-	-	-	-	-	-	-	-
5	25	6	30	6	30	10	50
15	75	14	70	14	70	10	50

На высоком уровне в обеих группах на обоих этапах результаты составили 0%. Это означает, что ни в контрольной, ни в экспериментальной группе ни до вмешательства, ни после него не было участников, достигших критерия «высокого уровня» опосредованной памяти. Следовательно, достижение высокого уровня опосредованной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на данном этапе не зафиксировано.

Динамика по среднему уровню различается в контрольной и экспериментальной группах. В контрольной группе доля детей со средним уровнем выросла с 25% до 30% – незначительное повышение на 5 процентных пунктов, что может отражать естественное развитие или слабый эффект стандартных условий наблюдения. В экспериментальной группе наблюдается более выраженное улучшение: доля со средним уровнем увеличилась с 30% до 50% (рост на 20 процентных пунктов). Такой существенный рост свидетельствует о том, что применяемая экспериментальная методика способствовала прогрессу значительного числа детей – многие из них повысили свои показатели с низкого до среднего уровня.

Аналогичная картина просматривается при рассмотрении низкого уровня. В контрольной группе доля детей на низком уровне уменьшилась с 75% до 70% (снижение на 5 п.п.), что соотносится с небольшим увеличением среднего уровня. В экспериментальной группе снижение низкого уровня оказалось значительно более заметным – с 70% до 50% (–20 п.п.), что подтверждает сдвиг распределения результатов в сторону улучшения под влиянием интервенции.

Сравнение групп показывает, что изменения в экспериментальной группе гораздо более выражены, чем в контрольной: рост среднего уровня и уменьшение низкого уровня в ЭГ значительно превышают аналогичные сдвиги в КГ. Это позволяет интерпретировать результаты как свидетельство эффективности экспериментальной методики в повышении опосредованной

памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Вместе с тем отсутствие достижений высокого уровня в обеих группах указывает на то, что, несмотря на прогресс, нынешняя программа пока не обеспечивает формирование действительно высокого качества опосредованной памяти. Для достижения высоких показателей может потребоваться увеличение продолжительности и интенсивности коррекционной работы, усиление содержательной части занятий, индивидуализация подхода и возможная ревизия критериев оценки, чтобы они соответствовали реальным возможностям данной группы детей.

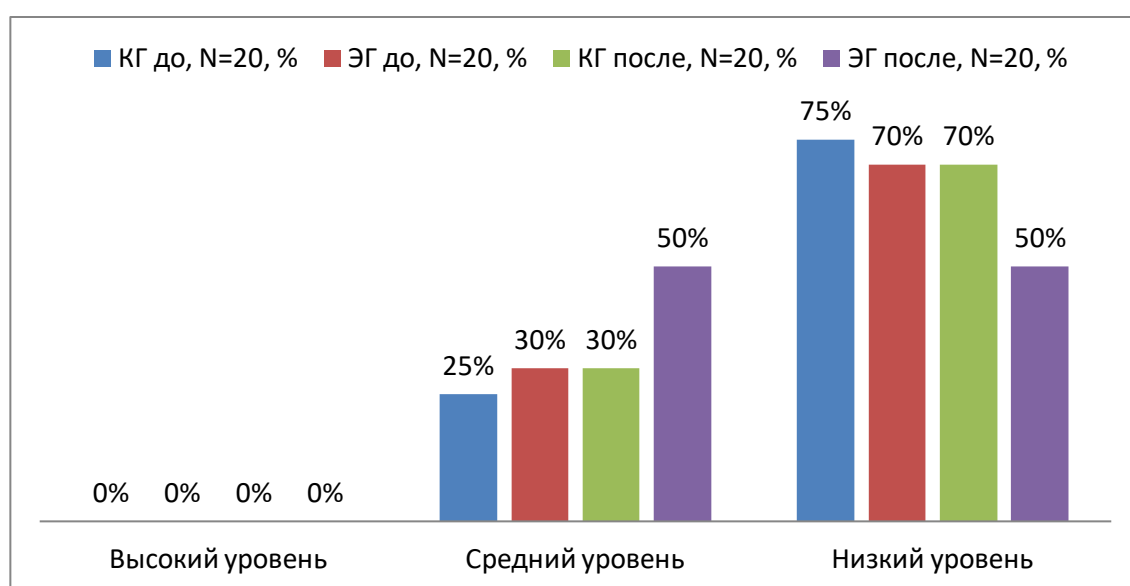


Рисунок 7. Сравнительные показатели способности к нахождению опосредующих символов, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского на контрольном этапе исследования

Экспериментальная группа демонстрирует выраженный позитивный сдвиг: доля детей со средним уровнем увеличилась на 20 п.п., параллельно доля с низким уровнем снизилась на 20 п.п. Это указывает на существенное перераспределение из «зоны риска» (низкий) в «функционально приемлемую» (средний) за счет освоения опосредующих стратегий.

Контрольная группа показывает лишь небольшую спонтанную динамику (+5 п.п. к среднему уровню), что можно объяснить возрастным

развитием и влиянием текущего обучения, но без целенаправленной тренировки опосредованной памяти.

Методика Выготского оценивает способность пользоваться внешними/внутренними средствами (опорами) для запоминания. Рост среднего уровня в ЭГ свидетельствует, что дети стали активнее и успешнее использовать приемы опосредованного запоминания (ассоциации, группировка, классификация, опорные пункты, пиктограммы/схемы).

Отсутствие высокого уровня в обеих группах означает, что достигнутый прогресс – преимущественно переход «низкий → средний». Эффект программы можно считать значимым: каждый пятый ребенок в ЭГ перешел из низкого в средний уровень, тогда как в КГ изменение минимально.

На уровне класса это означает уменьшение количества детей, нуждающихся в постоянной внешней поддержке при запоминании, и рост тех, кто способен пользоваться опорами самостоятельно.

Целенаправленная коррекционная программа в ЭГ привела к существенному улучшению опосредованной памяти (рост среднего уровня на 20 п.п., снижение низкого – на 20 п.п.), в то время как в КГ отмечены лишь минимальные изменения. Программа эффективна для вывода части детей из «низкого» уровня на «средний»; для достижения «высокого» уровня требуется продолжение и углубление работы с акцентом на перенос стратегий в учебную деятельность.

Результаты методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) представлены в табл. 7 и на рис. 7.

Таблица 7. Сравнительные показатели скорости узнавания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова на контрольном этапе исследования

Уровень	КГ, до, N=20, %		ЭГ, до, N=20, %		КГ, после, N=20, %		ЭГ, после, N=20, %	
	Абс.знач	%	Абс.знач	%	Абс.знач	%	Абс.знач	%
Очень высокий	-	-	-	-	-	-	-	-
Высокий уровень	-	-	-	-	-	-	-	-
Средний уровень	5	25	6	30	6	30	10	50
Низкий уровень	13	65	12	60	12	60	10	50
Очень низкий	2	10	2	10	2	10	0	0

Во всех измерениях доли учащихся, находящихся на очень высоком и высоком уровнях, составили 0%, это означает, что при применяемой методике и в рамках текущей дозировки вмешательства ни один ребёнок младшего школьного возраста с задержкой психического развития не показал результатов, соответствующих верхним уровням. Иными словами, на данном этапе работы формирование очень высокого или высокого уровня по изучаемому показателю не зафиксировано.

Динамика в экспериментальной группе свидетельствует о значительном положительном сдвиге. Доля детей, находившихся на среднем уровне, увеличилась с 30% до 50% (прирост на 20 процентных пунктов), тогда как доля на низком уровне сократилась с 60% до 50% (уменьшение на 10 п.п.). Кроме того, у всех детей, ранее относившихся к категории очень низкого уровня, отмечено улучшение: доля «очень низких» снизилась с 10% до 0% (–10 п.п.). В совокупности эти изменения отражают явное перераспределение учащихся из категорий «очень низкий» и «низкий» в категорию «средний» – то есть значительная часть участников достигла стабильного повышения уровня освоения методики под влиянием экспериментального вмешательства.

В контрольной группе наблюдалась лишь незначительная спонтанная динамика без качественного сдвига: доля детей на среднем уровне увеличилась с 25% до 30% (+5 п.п.), доля на низком уровне уменьшилась с 65% до 60% (–5 п.п.), а доля очень низких осталась неизменной и составила 10%. Эти небольшие изменения могут быть результатом естественного развития, повторного тестирования или стандартных образовательных условий, однако они не приводят к существенному перераспределению участников между категориями и не свидетельствуют о системном эффекте.

Таким образом, результаты показывают контраст между группами: экспериментальная методика при текущей дозировке не обеспечивает достижение верхних уровней, но эффективно способствует повышению из «очень низкого» и «низкого» в «средний» уровень. В то же время в контрольной группе изменения минимальны и не дают оснований говорить о значимом прогрессе. Для достижения высоких и очень высоких результатов потребуется либо увеличение интенсивности и продолжительности вмешательства, либо модификация методики с учётом индивидуальных особенностей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На контрольном этапе зафиксировано явное преимущество экспериментальной группы: доля детей со средним уровнем опосредованной памяти составила 50% против 30% в контрольной (+20 п.п. в пользу ЭГ). Одновременно снизилась доля низкого уровня: 50% в ЭГ против 60% в КГ (–10 п.п. в экспериментальной группе). Критически важный результат – полное исчезновение «очень низкого» уровня в ЭГ (0% против 10% в КГ), что указывает на выведение наиболее уязвимых детей из зоны крайне низких показателей. В совокупности это свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

Методика «Узнай фигуры» оценивает опосредованное зрительно-образное запоминание и использование внешних опор/стратегий при распознавании и удержании визуальных стимулов. Рост доли «среднего» уровня и исчезновение «очень низкого» в ЭГ указывает на эффективность

программы: дети научились применять опосредующие приемы (группировка по признакам, классификация, визуальные опоры, пиктограммы), что повысило точность и устойчивость узнавания.

Отсутствие «высоких» уровней в обеих группах отражает ограниченность сроков/интенсивности тренинга и специфику задержки психического развития: для достижения высоких показателей необходима более длительная и вариативная практика с переносом в учебные задачи.

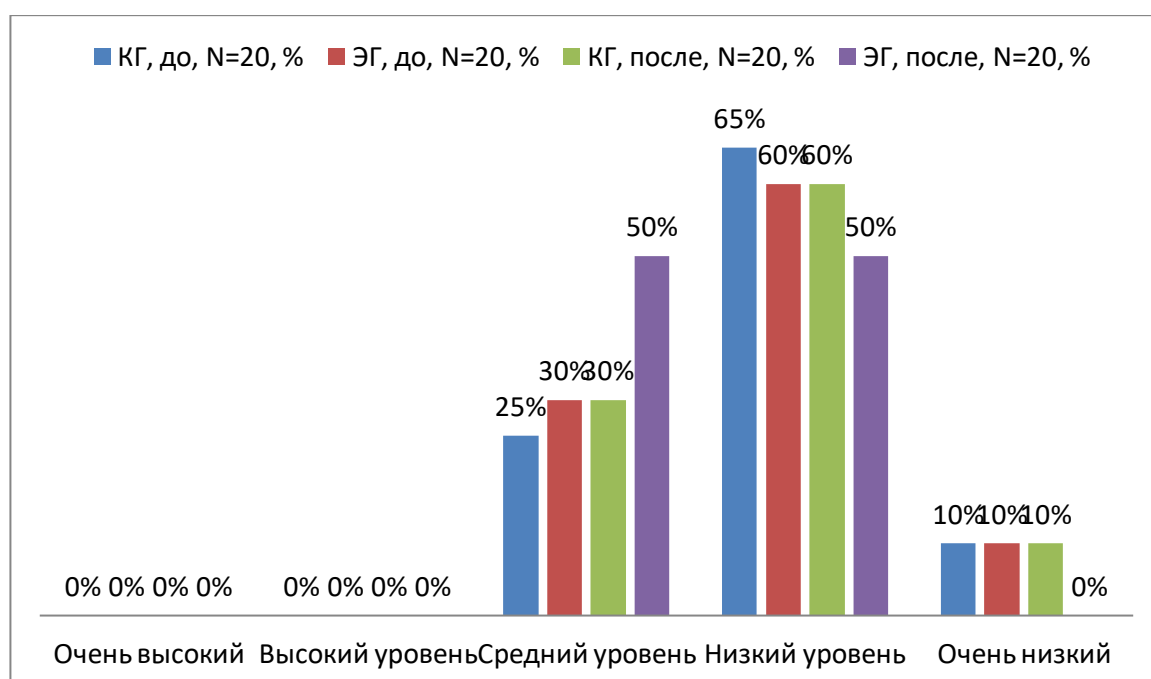


Рисунок 8. Сравнительные показатели скорости узнавания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова на контрольном этапе исследования

В экспериментальной группе на контрольном этапе зафиксирован значимый сдвиг: рост «среднего» уровня (+20 п.п.) и исчезновение «очень низкого» уровня (–10 п.п.), тогда как в контрольной группе изменения минимальны. Это свидетельствует об эффективности коррекционной программы для развития опосредованной зрительно-образной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, контрольный эксперимент показал, что в ЭГ произошли видимые изменения показателей опосредованной памяти, в КГ нет.

### **Выводы по третьей главе:**

1. В структуре когнитивного дефекта у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития значимое место занимает несформированность мнемической деятельности, особенно опосредованной (словесно-визуальной) памяти. У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечаются сниженная продуктивность запоминания, трудности использования мнемостратегий (ассоциации, группировка, классификация, опоры), дефициты как механической, так и логической памяти, а также быстрое истощение при выполнении заданий на запоминание.

2. Методологические основания коррекционно-развивающей работы по формированию опосредованной памяти в целом соответствуют фундаментальным психологическим принципам коррекции: принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б. Эльконин; И.В. Дубровина); принцип нормативности развития; принципы «сверху вниз» и «снизу вверх» (Л.С. Выготский); принцип системности; деятельностный принцип (А.Н. Леонтьев; Д.Б. Эльконин); принцип парциального усложнения. Специальные принципы коррекции памяти для детей с ЗПР акцентируют онтогенетическую логику формирования опосредования: на ранних этапах – опора на анализ, сравнение, классификацию с использованием наглядных опор; далее – развёртывание обобщения и абстракции, расширение лексических и ассоциативных связей, постепенный переход от наглядно-образного к словесно-логическому кодированию мнемического материала.

3. Структурная модель коррекционной программы по развитию опосредованной памяти включает три модуля: диагностический: углублённая оценка опосредованной памяти (включая выбор опор и обоснование связей), внимания и языковой семантики; определение целевых зон (ошибки выбора опоры, слабая вербализация связей, выпадения хвостовых элементов ряда и

т.п.); коррекционно-развивающий: индивидуальные и групповые занятия (2 раза в неделю по 30 минут); аналитический (оценочный): промежуточный и итоговый мониторинг (до/после) по ключевым показателям (объём и точность воспроизведения, качество выбора и объяснения опор, устойчивость результата).

4. Были определены основные мнемические приемы: формирование опор (пиктограммы, схемы, «опорные пункты»); семантическая организация (группировка, категоризация, серийная организация); перекодирование (слово↔изображение↔схема), вербализация связей («почему эта картинка?»); постадийное наращивание длины ряда, усложнение лексики от бытовой к абстрактной; развитие внимания (переключение, устойчивость) как условия удержания опосредующих связей.

5. Целями коррекционно-развивающей программы были определены: развитие опосредованной (логически опосредованной) памяти младших школьников через освоение и систематическую отработку мнемотехнических приемов; повышение объема, прочности и осмысленности запоминания учебного материала, формирование навыков самостоятельного выбора и применения стратегий запоминания; снижение учебной тревожности и повышение учебной мотивации за счет владения эффективными способами запоминания и воспроизведения.

6. Программа включала 24 групповых занятия по 28–34 минуты, с нарастающей сложностью и систематической отработкой ключевых мнемотехнических приемов: ассоциации, группировка, классификация, выделение опорных пунктов (смысловые единицы), достраивание материала, перекодирование в графические опоры (пиктограммы), а также перевод вербальной информации в письменную. Каждое занятие содержит приветствие (эмоциональная настройка), основную часть (2–3 упражнения) и короткую релаксацию.

7. Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который включал в себя

выявление динамических изменений, произошедших благодаря коррекционному воздействию, а также обобщение и сравнение полученных данных с результатами констатирующего эксперимента.

8. По результатам методики «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) на обоих этапах ни в одной группе не выявлено детей с «высоким» или «очень высоким» уровнем опосредованной слуховой памяти (0% по всем замерам). Это указывает на общую для выборки трудность формирования высоких уровней опосредованного запоминания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Доля со «средним» уровнем выше в ЭГ (35%) по сравнению с КГ (20%) – разница 15 п.п., «слабый» уровень ниже в ЭГ (20%) по сравнению с КГ (35%) – разница 15 п.п., низкий уровень сопоставим: 45% в ЭГ против 40% в КГ. Полученные сдвиги в ЭГ (рост среднего уровня и снижение слабого) согласуются с результативностью программы развития опосредованной памяти (освоение и применение опосредующих стратегий: ассоциации, группировка, классификация, опорные пункты, перекодирование в пиктограммы/схемы). В экспериментальной группе на контрольном этапе отмечен позитивный сдвиг: снижение доли «слабо развитой» опосредованной слуховой памяти (–15 п.п.) и рост «средне развитой» (+20 п.п.). В контрольной группе существенных изменений не наблюдается. Это свидетельствует об эффективности реализованной программы, хотя для выхода на высокие уровни опосредованной памяти требуется более длительная и углубленная работа.

9. По результатам методики «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) экспериментальная группа демонстрирует выраженный позитивный сдвиг: доля детей со средним уровнем увеличилась на 20 п.п., параллельно доля с низким уровнем снизилась на 20 п.п. Это указывает на существенное перераспределение из «зоны риска» (низкий) в «функционально приемлемую» (средний) за счет освоения опосредующих стратегий.

Контрольная группа показывает лишь небольшую спонтанную

динамику (+5 п.п. к среднему уровню), что можно объяснить возрастным развитием и влиянием текущего обучения, но без целенаправленной тренировки опосредованной памяти. Отсутствие высокого уровня в обеих группах означает, что достигнутый прогресс – преимущественно переход «низкий → средний». Эффект программы можно считать значимым: каждый пятый ребенок в ЭГ перешел из низкого в средний уровень, тогда как в КГ изменение минимально.

10. По результатам методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) на контрольном этапе зафиксировано явное преимущество экспериментальной группы: доля детей со средним уровнем опосредованной памяти составила 50% против 30% в контрольной (+20 п.п. в пользу ЭГ). Одновременно снизилась доля низкого уровня: 50% в ЭГ против 60% в КГ (–10 п.п. в экспериментальной группе). Критически важный результат – полное исчезновение «очень низкого» уровня в ЭГ (0% против 10% в КГ), что указывает на выведение наиболее уязвимых детей из зоны крайне низких показателей. В совокупности это свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

В экспериментальной группе на контрольном этапе зафиксирован значимый сдвиг: рост «среднего» уровня (+20 п.п.) и исчезновение «очень низкого» уровня (–10 п.п.), тогда как в контрольной группе изменения минимальны. Это свидетельствует об эффективности коррекционной программы для развития опосредованной зрительно-образной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, контрольный эксперимент показал, что в ЭГ произошли видимые изменения показателей опосредованной памяти, в КГ нет. Проведенная коррекционно-развивающая работа была эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема памяти была рассмотрена в зарубежной (У. Джеймс, Р. Аткинсон, И. Хофман и др.), а также в отечественной психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия и др.). Определено, что память представляет собой комплекс действий, направленных на запоминание, обработку и сохранение информации, это совокупность психофизиологических и культурных процессов, выполняющих важные функции по сохранению, запоминанию и воспроизведению информации. Память является одним из важнейших познавательных психических процессов. Основными процессами памяти являются запоминание, хранение, воспроизведение, забывания, также выделены основные виды и типы памяти: кратковременная и долговременная, непосредственная и опосредованная, произвольная и непроизвольная, механическая, словесно-логическая, ассоциативная память, слуховая, зрительная память, двигательная, образная.

Опосредованная память играет ключевую роль в процессе запоминания информации. Использование ассоциативных сетей позволяет нам лучше запоминать, усваивать и вспоминать информацию. При работе с новыми знаниями стоит активно использовать механизмы опосредованной памяти, чтобы сделать процесс запоминания более эффективным и результативным.

Особенности памяти в младшем школьном возрасте изучались Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, А.Е. Емельяновой, П.В. Шепелевой, А.А. Ефремовым и др. Определено, что в младшем школьном возрасте развитие памяти тесно связано с развитием других психических процессов, прежде всего, мышления. У школьников развивается словесно-логическая память, они усваивают приемы запоминания, также важную роль играет произвольность и волевая саморегуляция, которые также активно развиваются, память становится также произвольной. Опосредованная (логическая) память также активно развивается в младшем школьном возрасте, это связано, во-первых, с развитием словесно-логического

мышления, во-вторых, с характером ведущей деятельности, постоянное увеличение учебного материала требует более эффективного запоминания.

У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нарушены все предпосылки к формированию готовности к школе: недоразвита интеллектуальная сфера, мотивационная сфера, присутствуют задержка речевого развития. Особенности связной речи у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обусловлены особенностями их психического развития – прежде всего, это отставание развития операций анализа и синтеза. Также у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается отставание в формировании произвольности, памяти и внимания, и в связи с этим они плохо запоминают тексты, могут путать последовательность изложения.

У данной категории детей достаточно низкий уровень развития памяти. Для него характерно: снижение уровня кратковременного запоминания, сохранения и воспроизведения информации, слабое развитие образной памяти, снижение объема зрительной памяти, слабая сформированность у учащихся младших классов с задержкой психического развития приемов запоминания.

Отставание у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития опосредованной памяти связано, главным образом, с отставанием в развитии всех познавательных процессов, особенно, логического мышления, которое тесно связано с опосредованным запоминанием.

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

развития». Исследование проводилось в двух группах детей – контрольной и экспериментальной, в каждой группе было по 20 человек в возрасте 9-11 лет.

Были использованы методики исследования.

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

На констатирующем этапе не обнаружено детей с очень высоким и высоким уровнями развития опосредованной памяти. У 20% и 15% средний уровень развития опосредованной памяти, эти дети смогли верно изобразить и далее вспомнить 7-4 слов и выражений, причем, это были слова и выражения, в основном, из начала списка, что говорит о том, что концентрация внимания у детей с задержкой психического развития также падает очень быстро. У 45% и 50% низко развитая опосредованная память, а 35% - слабо развитая опосредованная память, что говорит о сильной моторной медлительности, слабо развитом анализе и синтезе.

У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития слабо развиты способности к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания, продуктивности (скорость и объем) опосредования в целях запоминания. Такие результаты говорят также о слабости словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, им сложно строить ассоциативные и логические связи между словами и наглядными символами, что снижает возможность запоминания.

По методике 3 очень высокого и высокого уровней узнавания в группах выявлено не было. У 25% и 30% средний уровень скорости узнавания, у 65% и 70% низкий уровень и у 10% очень низкий уровень. Полученные данные по методике говорят о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития также плохо развито узнавание как один из психических процессов, который тесно связан с запоминанием и воспроизведением. В целом, можно сказать, что опосредованное

запоминание также тесно связано со способностью детей концентрировать свое внимание, выстраивать логические и ассоциативные связи, все эти процессы развиты плохо, что мешает развитию опосредованной памяти.

В структуре когнитивного дефекта при задержке психического развития значимое место занимает несформированность мнемической деятельности, особенно опосредованной (словесно-визуальной) памяти. У детей с задержкой психического развития отмечаются сниженная продуктивность запоминания, трудности использования мнемостратегий (ассоциации, группировка, классификация, опоры), дефициты как механической, так и логической памяти, а также быстрое истощение при выполнении заданий на запоминание.

Методологические основания коррекционно-развивающей работы по формированию опосредованной памяти в целом соответствуют фундаментальным психологическим принципам коррекции: принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б. Эльконин; И.В. Дубровина); принцип нормативности развития; принципы «сверху вниз» и «снизу вверх» (Л.С. Выготский); принцип системности; деятельностный принцип (А.Н. Леонтьев; Д.Б. Эльконин); принцип парциального усложнения. Специальные принципы коррекции памяти для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития акцентируют онтогенетическую логику формирования опосредования: на ранних этапах – опора на анализ, сравнение, классификацию с использованием наглядных опор; далее – развёртывание обобщения и абстракции, расширение лексических и ассоциативных связей, постепенный переход от наглядно-образного к словесно-логическому кодированию мнемического материала.

Структурная модель коррекционной программы по развитию опосредованной памяти включает три модуля: диагностический: углублённая оценка опосредованной памяти (включая выбор опор и обоснование связей), внимания и языковой семантики; определение целевых зон (ошибки выбора опоры, слабая вербализация связей, выпадения хвостовых элементов ряда)

коррекционно-развивающий: индивидуальные и групповые занятия (2 раза в неделю по 30 минут); аналитический (оценочный): промежуточный и итоговый мониторинг (до/после) по ключевым показателям (объём и точность воспроизведения, качество выбора и объяснения опор, устойчивость результата).

Были определены основные мнемические приемы: формирование опор (пиктограммы, схемы, «опорные пункты»); семантическая организация (группировка, категоризация, серийная организация); перекодирование (слово↔изображение↔схема), вербализация связей («почему эта картинка?»); постадийное наращивание длины ряда, усложнение лексики от бытовой к абстрактной; развитие внимания (переключение, устойчивость) как условия удержания опосредующих связей.

Целями коррекционно-развивающей программы были определены: развитие опосредованной (логически опосредованной) памяти младших школьников через освоение и систематическую отработку мнемотехнических приемов; повышение объема, прочности и осмысленности запоминания учебного материала, формирование навыков самостоятельного выбора и применения стратегий запоминания; снижение учебной тревожности и повышение учебной мотивации за счет владения эффективными способами запоминания и воспроизведения.

Программа включала 24 групповых занятия по 28–34 минуты, с нарастающей сложностью и систематической отработкой ключевых мнемотехнических приемов: ассоциации, группировка, классификация, выделение опорных пунктов (смысловые единицы), достраивание материала, перекодирование в графические опоры (пиктограммы), а также перевод вербальной информации в письменную. Каждое занятие содержит приветствие (эмоциональная настройка), основную часть (2–3 упражнения) и короткую релаксацию.

Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который включал в себя

выявление динамических изменений, произошедших благодаря коррекционному воздействию, а также обобщение и сравнение полученных данных с результатами констатирующего эксперимента.

По результатам методики «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) на обоих этапах ни в одной группе не выявлено детей с «высоким» или «очень высоким» уровнем опосредованной слуховой памяти (0% по всем замерам). Это указывает на общую для выборки трудность формирования высоких уровней опосредованного запоминания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Доля со «средним» уровнем выше в ЭГ (35%) по сравнению с КГ (20%) – разница 15 п.п., «слабый» уровень ниже в ЭГ (20%) по сравнению с КГ (35%) – разница 15 п.п., низкий уровень сопоставим: 45% в ЭГ против 40% в КГ. Полученные сдвиги в ЭГ (рост среднего уровня и снижение слабого) согласуются с результативностью программы развития опосредованной памяти (освоение и применение опосредующих стратегий: ассоциации, группировка, классификация, опорные пункты, перекодирование в пиктограммы/схемы). В экспериментальной группе на контрольном этапе отмечен позитивный сдвиг: снижение доли «слабо развитой» опосредованной слуховой памяти (–15 п.п.) и рост «средне развитой» (+20 п.п.). В контрольной группе существенных изменений не наблюдается. Это свидетельствует об эффективности реализованной программы, хотя для выхода на высокие уровни опосредованной памяти требуется более длительная и углубленная работа.

По результатам методики «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского (1980) экспериментальная группа демонстрирует выраженный позитивный сдвиг: доля детей со средним уровнем увеличилась на 20 п.п., параллельно доля с низким уровнем снизилась на 20 п.п. Это указывает на существенное перераспределение из «зоны риска» (низкий) в «функционально приемлемую» (средний) за счет освоения опосредующих стратегий.

Контрольная группа показывает лишь небольшую спонтанную

динамику (+5 п.п. к среднему уровню), что можно объяснить возрастным развитием и влиянием текущего обучения, но без целенаправленной тренировки опосредованной памяти. Отсутствие высокого уровня в обеих группах означает, что достигнутый прогресс – преимущественно переход «низкий → средний». Эффект программы можно считать значимым: каждый пятый ребенок в ЭГ перешел из низкого в средний уровень, тогда как в КГ изменение минимально.

По результатам методики «Узнай фигуры» Р.С. Немова (2003) на контрольном этапе зафиксировано явное преимущество экспериментальной группы: доля детей со средним уровнем опосредованной памяти составила 50% против 30% в контрольной (+20 п.п. в пользу ЭГ). Одновременно снизилась доля низкого уровня: 50% в ЭГ против 60% в КГ (–10 п.п. в экспериментальной группе). Критически важный результат – полное исчезновение «очень низкого» уровня в ЭГ (0% против 10% в КГ), что указывает на выведение наиболее уязвимых детей из зоны крайне низких показателей. В совокупности это свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

В экспериментальной группе на контрольном этапе зафиксирован значимый сдвиг: рост «среднего» уровня (+20 п.п.) и исчезновение «очень низкого» уровня (–10 п.п.), тогда как в контрольной группе изменения минимальны. Это свидетельствует об эффективности коррекционной программы для развития опосредованной зрительно-образной памяти у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, контрольный эксперимент показал, что в ЭГ произошли видимые изменения показателей опосредованной памяти, в КГ нет. Проведенная коррекционно-развивающая работа была эффективной.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Анохина А. С. Исследование слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 14-16.
2. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». Учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 224 с.
3. Безруких М.М Трудности обучения в начальной школе: причины диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
4. Белобородова, Н. Г., Трофимова Е.Д. Мнемотехника как средство развития памяти младших школьников с ЗПР // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 2. – С. 8-14.
5. Бикбулатова, Р. Р. Психологическая коррекция памяти, внимания и мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Инновационные научные исследования в современном мире : Сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции, Уфа, 22 октября 2024 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2024. – С. 180-185.
6. Блонский П.П. Основные предположения генетической теории памяти // Психология памяти: Хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2000. – С.380-389.
7. Блонский П.П. Память и мышление. Изд. 2. Москва: Норма, 2007. 208 с.
8. Боднар А. М. Психология памяти: курс лекций: учеб. пособие. – Екатеринбург: изд-во урал. ун-та, 2014. – 100 с.
9. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

10. Борякова Н.Ю., Дубровина Т. И., Орлова О. С. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы // Специальное образование: научно-методический журнал. – Екатеринбург. – 2013. – № 2 (30). – С. 5-11.
11. Выготский Л.С. Культурное развитие специальных функций: память / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2000. 224 с.
12. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте / под ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.
13. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Издательство АПН. 1991. – 294 с.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2002. – 816 с.
15. Григорьевская А. С., Полянская Е. Н. Современные исследования памяти детей младшего школьного возраста // Личность в природе и обществе. – 2014. – С. 56-59.
16. Двойченкова С. А. Особенности зрительно-образной памяти младших школьников с ЗПР // Наука глазами молодых : Сборник научных трудов. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 12-16.
17. Демчева П. А. Развитие памяти детей с ЗПР средствами безопасной цифровой образовательной среды // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Тула, 12 октября 2022 года / МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродненский областной институт развития

образования, Барановичский государственный университет. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 228-230.

18. Дик В. А. К проблеме изучения опосредованной памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики : материалы научно-практической конференции, Красноярск, 24 апреля 2023 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 60-62.

19. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Шалдилов С. В. Психолого-педагогическая коррекция видов памяти младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 31. – 2015. – С. 141-145.

20. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия: учебное пособие. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 432 с.

21. Земцова, Т. Н. Использование мнемотехники в процессе развития памяти у детей с ЗПР // Современная образовательная среда: теория и практика : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 29 мая 2020 года / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Актыбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2020. – С. 115-118.

22. Зинченко Т. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.

23. Злоказова А.А. Психолого-педагогическая коррекция видов памяти младших школьников с задержкой психического развития. Выпускная квалификационная работа. – Челябинск, 2016. – 104 с.

24. Ипполитов Ф.В. Память школьника. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

25. Истомина З.М Развитие памяти. Учебно-методическое пособие. – М.: Союзиздат, 1998. – 345 с.
26. Казакова Ю. А., Кочеткова Т. Н. Диагностика памяти младших школьников // Modern Science. – 2019. – №. 11-2. – С. 230-232.
27. Калинова, Е. П. Особенности зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития // Постулат. – 2023. – № S4-2(90). – С. 67-73.
28. Камчутова П.А. Формирование свойств памяти у младших школьников с задержкой психического развития. Выпускная квалификационная работа. – Челябинск: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 2017. – 95 с.
29. Канторова Е. В. Влияние возрастных особенностей памяти на трудности обучения младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2018. – №. 1-2. – С. 61-62.
30. Караханян К.Г. Возрастные особенности памяти и их влияние на успешность в обучении // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №4. – С. 53-57.
31. Карпова Г. А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учебное пособие. – Ект.: изд-во Урал. ин-та типового проектирования при участии АОЗТ «Консультант», 1995. – 154 с.
32. Карпунина О. И., Пиваева Е. О. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2016. – С. 408-414.
33. Карцева М. А. Коррекция словесно - логической памяти младших школьников с нарушением слуха с помощью обучения приемам опосредованного запоминания // ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ и ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ в СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО образования : сборник статей Международной научно-практической

конференции, Уфа, 01 июля 2018 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2018. – С. 33-35.

34. Климко, Н. В. Средства коррекции и развития внимания и памяти у детей школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования // Педагогическая деятельность как творческий процесс : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Махачкала, 23 декабря 2023 года. – Махачкала: ООО "Издательство АЛЕФ", 2023. – С. 223-227.

35. Кожевникова, Л. А. Особенности развития памяти у детей с ЗПР // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4-1. – С. 155-158.

36. Кожин Г.И., Лобанова А.В. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития // Вестник современных исследований. – 2017. – № 6-1 (9). – С. 88-90.

37. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы – Минск: Амалфея, 2006. – 368 с.

38. Кудинова И.А. Диагностика слуховой памяти у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Студенческий вестник. – 2018. – № 28-1 (48). – С. 18-20.

39. Курячая, В. А. Особенности развития зрительной памяти младших школьников с ЗПР // ВСЕРОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ 2023 : сборник статей Всероссийской методико-практической конференции, Петрозаводск, 20 апреля 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 155-158.

40. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 340 с.

41. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. – М.: Учпедгиз, 1931. – 278 с.

42. Леонтьев А.Н. Логическая и механическая память // Психология памяти: Хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2000. – С.626-652.
43. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Психология памяти: Хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2000. – С.420-436.
44. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти: Нарушение памяти при глубинных поражениях мозга. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
45. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
46. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
47. Манонина В. В. Развитие опосредованной памяти обучающихся с задержкой психического развития посредством игровых технологий // Актуальные вопросы современной науки и образования : сборник статей XXXV Международной научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 20 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 148-150.
48. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 176 с.
49. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
50. Медникова Л. С. Возможности формирования словесно-логической памяти у младших школьников с ЗПР // Информационно-образовательное пространство особого ребенка : Материалы XXIII Международной конференции "Ребенок в современном мире. Дети и информационное пространство", Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2016 года / Министерство науки и образования Российской Федерации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Комитет по науке и и высшей школе Администрации Санкт-Петербурга, Институт

философии человека РГПУ им. А. И. Герцена, Герценовское философское общество, Петровская академия наук и искусств. Том 53. - Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. – С. 488-491.

51. Мекешкина, Т. Н. Коррекционно-развивающая работа психолога по развитию памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Психология личности в современных условиях : Сборник научных трудов. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. – С. 77-86.

52. Муксинова А. Кроки как мнемотехнический прием развития памяти у младших школьников // XX Некрасовские педагогические чтения «Стратегия развития профессионального образования: от инновации к модернизации», научно-практическая педагогическая конференция. – 2017. – С. 119-122.

53. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 688 с.

54. Немов Р.С. Психология. Книга I. Общие основы психологии. 3-е изд. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999. – 668 с.

55. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

56. Особенности памяти у детей с ЗПР / Л. Н. Мишенева, А. А. Белисова, С. В. Васерман [и др.] // Наука и общество в эпоху перемен. – 2018. № 1(4). – С. 30-33.

57. Петровский А.В. Культурно-историческая теория. Психология. Словарь. – М.: АСТ, 2010. – 662 с.

58. Петровский А.В. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

59. Пешкова Н. А. Нейропсихологический подход в развитии слухоречевой памяти школьников с ЗПР // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы V Международной научно-

практической конференции, Минск, 14–15 ноября 2019 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. – С. 153-160.

60. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти у детей с ЗПР // Дефектология. – 1981. – № 3. – С. 17-26.

61. Подостова, К. В. Технологии развития памяти у детей с ЗПР // Инновации в науке и практике : Сборник статей по материалам X международной научно-практической конференции. В 4 частях, Барнаул, 02 октября 2018 года / Ответственный редактор Халиков А.Р.. Том Часть 3(4). – Барнаул: Общество с ограниченной ответственностью Дендра, 2018. – С. 210-215.

62. Понявина В. О., Кривотулова Е. В. Особенности развития памяти младших школьников с задержкой психического развития // Студент и наука (гуманитарный цикл). – 2018. – С. 695-697.

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

64. Руденко, А. В. Особенности памяти детей с ЗПР // Совершенствование дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения, Москва, 26–27 марта 2018 года. – М.: ООО "Директмедиа Паблишинг", 2018. – С. 134-136.

65. Рустамова, Н. Психолого-педагогические особенности развития произвольной памяти у детей с ЗПР // #ScienceJuice2020 : сборник статей и тезисов студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 23–27 ноября 2020 года. Том 4. – М.: ПАРАДИГМА, 2021. – С. 104-106.

66. Рыжкова Ю.П., Бусловская Л.К. Развитие слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития. Диссертация на соискание академической степени магистра. – Белгород: Н ИУ «БелГУ», 2017. – 99 с.

67. Сергеева, А. С. Особенности памяти у детей с ЗПР // ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО

РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА : сборник статей Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 02 мая 2022 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2022. – С. 168-170.

68. Сергеева, А. С. Приемы развития памяти у детей с задержкой психического развития // ПРОБЛЕМЫ и ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ науки : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 5 ч., Тюмень, 26 декабря 2018 года. Том Часть 4. – Тюмень: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2018. – С. 162-164.

69. Сипкина, Н. А. Активизация внимания и памяти у младших школьников с ЗПР как базовая предпосылка формирования у них познавательной активности // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : Сборник докладов XXIV Международной научной конференции, Липецк, 25 декабря 2015 года / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Научное партнерство "Аргумент", 2016. – С. 25-27.

70. Скорикова Е. Н. Психологические особенности памяти младших школьников с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. 2019. – С. 283-291.

71. Сумелева Н. А. Особенности опосредованной памяти младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики : материалы научно-практической конференции, Красноярск, 24 апреля 2023 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 87-89.

72. Ульenkova У.В., Лебедева Е.Т. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с нарушениями в развитии. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002. – 326с.

73. Февзиева Ф. Э. Методики развития произвольной памяти у детей с ЗПР младшего школьного возраста посредством мнемотехники // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-2. – С. 292-294.

74. Февзиева Ф. Э. Методы и приемы развития произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Научный аспект. – 2023. – Т. 16, № 11. – С. 1998-2002.

75. Хаматова К. А. Мнемотехника как средство развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Студенческие исследования - 2023 : Материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Сургут, 17 марта 2023 года. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2023. – С. 624-629.

76. Черемошкина Л.В. Психология памяти: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

77. Черных Л. А. Формирование долговременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2018. – №. 3. – С. 110-115.

78. Шагирбаева М. Т. К проблеме развития опосредованной памяти у младших школьников в условиях инклюзивного образования // Актуальные вопросы современного образования : Сборник научных трудов. – Нальчик : Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, 2024. – С. 120-126.

79. Шамаева Ю. В. Развитие памяти у младших школьников с задержкой психического развития // Инновационные подходы в современной науке : Сборник статей по материалам XLVII международной научно-практической конференции, Москва, 07 июня 2019 года. Том 11 (47) часть 1. – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2019. – С. 58-61.

80. Шатских П. А. Особенности внимания и памяти у детей с ЗПР // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : Материалы VII Международного интернет-симпозиума, Ставрополь, 15 ноября 2022 года. – Ставрополь: Издательство "АГРУС", 2022. – С. 319-323.

81. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

82. Шерышева, О. Д. Психологическая коррекция памяти, внимания и мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Право, история, педагогика и современность : Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 29–30 января 2025 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 361-364.

83. Шипицын Л.М. Специальная психология. – Спб.: Издательство: Речь, 2010. – 256 с.

84. Яева Н. М. Мнемические способности младшего школьника: структура, содержание, факторы и условия генезиса // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2022. – № 1(29). С. 38-40.

85. Baine, David. Memory and Instruction. – United States of America, Educational Technology Publications, 1986. –388 p.

86. Bancroft T, Servos P. Distractor frequency influences performance in vibrotactile working memory. Experimental Brain Research. – 2011;208(4). – P. 529–532.

87. Chernetskaya S. V. Recovering virtual machine memory from extended image memory base system on Windows platform, 20–22 марта 2024 года, 2024. – P. 137-140.

88. Davies, Gill. Developing Memory Skills in the Primary Classroom: A Complete Programme for All. Great Britain. – Taylor & Francis, 2015. – 156 p.

89. Dehn, Milton J.. Long-Term Memory Problems in Children and Adolescents: Assessment, Intervention, and Effective Instruction. Germany. – Wiley, 2010. – 388 p.
90. Luck SJ, Hollingworth A. Visual memory. – Oxford University Press, 2008. – 232 p.
91. Ninio J. Au coeur de la memoir. – Paris: Odile Jacob, 2011. – 367 p.
92. Ninio J. Testing sequence effects in visual memory: Clues for a structural model. – Acta Psychologica. 2004. – 232 p.
93. Rowan, james. The Missing Memory Link, Reprogram and Improve Verbal Memory. – N.p., Lulu Press, Incorporated, 2008. – 70 p.
94. Schurgin MW. Visual memory, the long and the short of it: A review of visual working memory and long-term memory. At-ten Percept Psychophys. – 2018. – 80(4). – P. 232-234.
95. Speech Production and Perception: Learning and Memory. – Австрия, Peter Lang, 2019. – 277 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Контрольная группа

№	Ф.И учащихся	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Кирилл Г.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
2.	Артур А.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
3.	Денис С.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
4.	Вика Е.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
5.	Антон В.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
6.	Маша С.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
7.	Марина С.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
8.	Дима В.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
9.	Саша К.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
10.	Женя П.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
11	Саша Р.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
12	Даша Р.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
13	Мирра Г.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
14	Марат Е.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
15	Миша П.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
16	Маша Т.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
17	Вадим С.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
17	Дима С.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
19	Артур Х.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
20	Ульяна Н.	1 «В» доп.	8 лет	ЗПР

Таблица 2. Экспериментальная группа

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Света Л.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
2.	Юля О.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
3.	Саша Ш.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
4.	Толя З.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
5.	Жора Ц.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
6.	Ислам Р.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
7.	Григорий К.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
8.	Роберт Л.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
9.	Данил М.	1 «А» доп.	9 лет	ЗПР
10.	Слава Л.	1 «А» доп.	8 лет	ЗПР
11	Лев О.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
12	Рита Л.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
13	Жанна П.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
14	Ирина О.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
15	Пелагея В.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
16	Кристина Д.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
17	Женя Э.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
17	Света Л.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
19	Алина В.	1 «В» доп.	9 лет	ЗПР
20	Маша Е.	1 «В» доп.	8 лет	ЗПР

## Анкета для учителя

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

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

Имя \_\_\_\_\_ребенка\_\_\_\_\_

Диагноз\_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Класс\_\_\_\_\_

1. Какие из перечисленных трудностей, по Вашему мнению, в большей мере опосредуют низкую успеваемость школьника?

1) нарушения произвольной регуляции деятельности: неумение ставить цели, планировать, реализовывать план, оценивать результаты, исправлять ошибки и корректировать деятельность.

2) нарушения личностной сферы: эгоцентричность, неумение общаться, повышенная тревожность, неумение строить совместную деятельность, неадекватная самооценка

3) недостаточный уровень развития речевых навыков: бедный активный и пассивный словарь, отставание в становлении речи

4) трудности в мнемической деятельности: недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приёмы запоминания

5) трудности в освоении навыков чтения и письма

2. Какой вид памяти, по Вашему мнению, преобладает у школьника?

- 1) зрительная
- 2) слуховая
- 3) кинестезическая

3. Какой материал, по Вашему мнению, запоминается ученику лучше всего:

- 1) прочитанный
- 2) наглядный
- 3) прослушанный

4. На каком уровне, по Вашему мнению, находится объём непосредственного слухоречевого запоминания информации школьником?

- 1) низкий
- 2) средний
- 3) высокий

5. На каком уровне, по Вашему мнению, находится объём отсроченного слухоречевого воспроизведения информации школьником?

- 1) низкий
- 2) средний
- 3) высокий

6. Укажите особенности запоминания слухоречевой информации школьником:

- 1) механическое запоминание
- 2) логическое (смысловое) запоминание
- 3) иное \_\_\_\_\_

7. Способен ли школьник, по Вашему мнению, оперировать слухоречевым материалом?

- 1) да
- 2) испытывает трудности

3) нет

8. Укажите характер длительности запоминания слухоречевой информации школьником:

9.

1) кратковременное запоминание

2) долговременное запоминание

3) иное \_\_\_\_\_

10. Укажите как, по Вашему мнению, школьник осуществляет запоминание слухоречевого материала:

1) целенаправленно

2) хаотично

3) избирательно

11. Способен ли школьник, по Вашему мнению, использовать приёмы опосредованного запоминания?

1) да

2) испытывает трудности

3) нет

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

1) да

2) нет

3) иное \_\_\_\_\_

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

1) да

2) нет

3) иное \_\_\_\_\_

## Окончание приложения 3

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

- 1) низкая вариативность заданий
- 2) высокие затраты времени
- 3) учёт разнообразия индивидуальных особенностей школьников
- 4) иное \_\_\_\_\_

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

- 1) быстрая утомляемость
- 2) снижение работоспособности
- 3) низкая заинтересованность
- 4) иное \_\_\_\_\_

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

- 1) не реализуются
- 2) реализуются во внеучебное время
- 3) в процессе урока
- 4) на дополнительных коррекционно-развивающих занятиях.

*Спасибо за участие в анкетировании!*

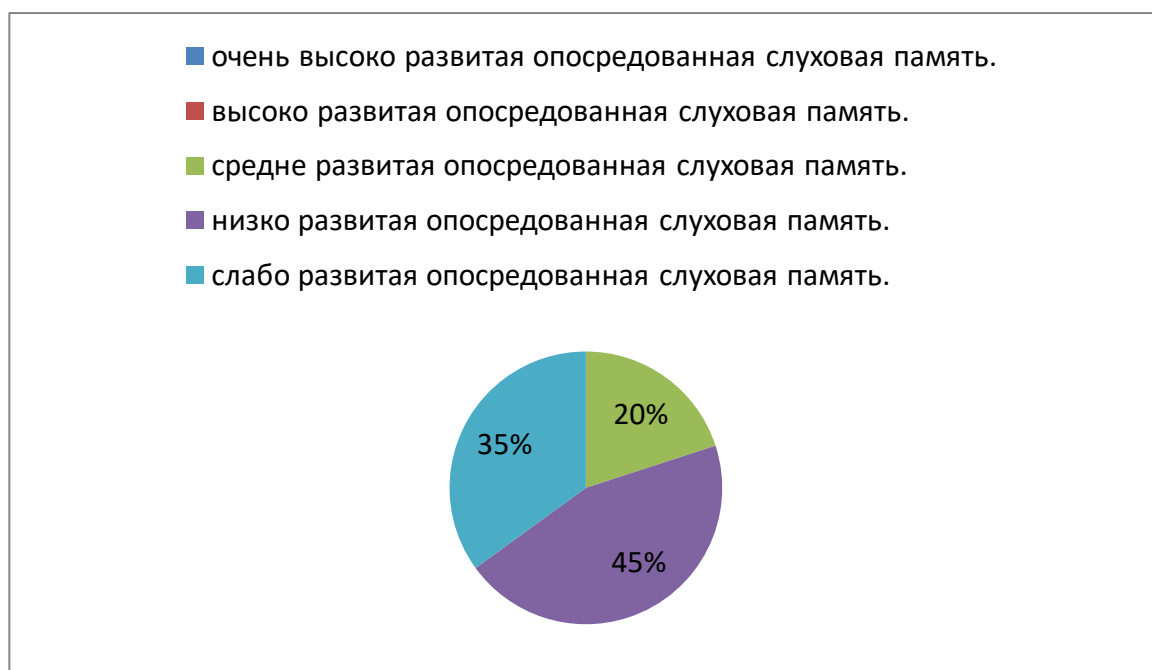


Рисунок 1. Показатели опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) в 1-2 классах

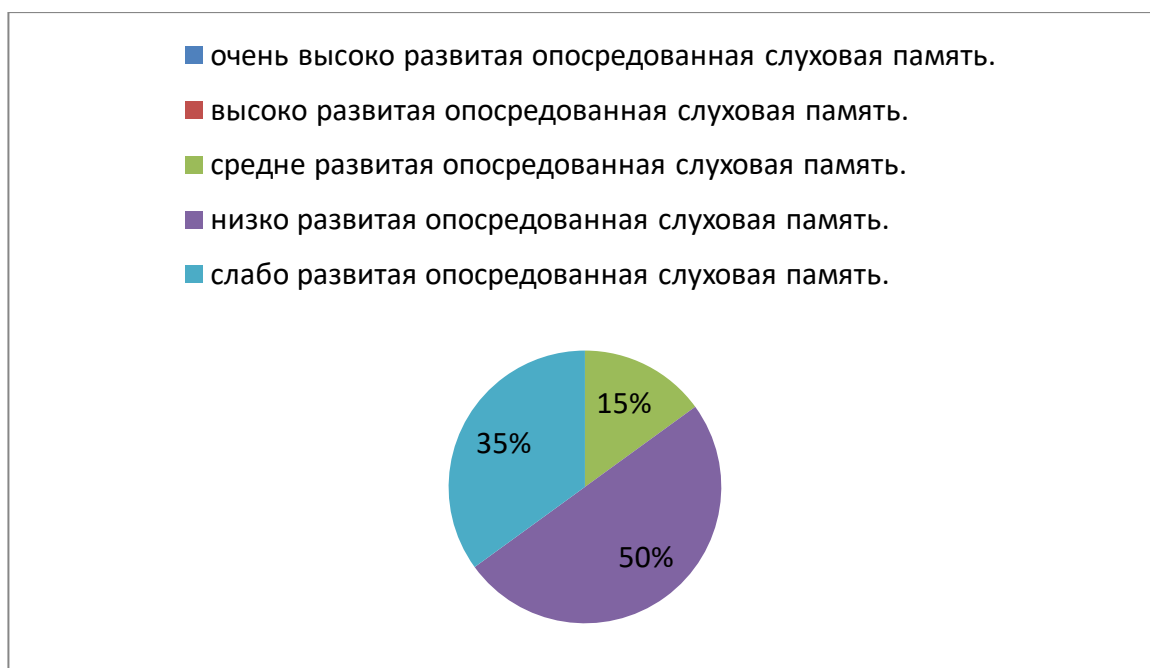


Рисунок 2. Показатели опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Диагностика опосредованной памяти» Р.С. Немова (2003) в 3-4 классах

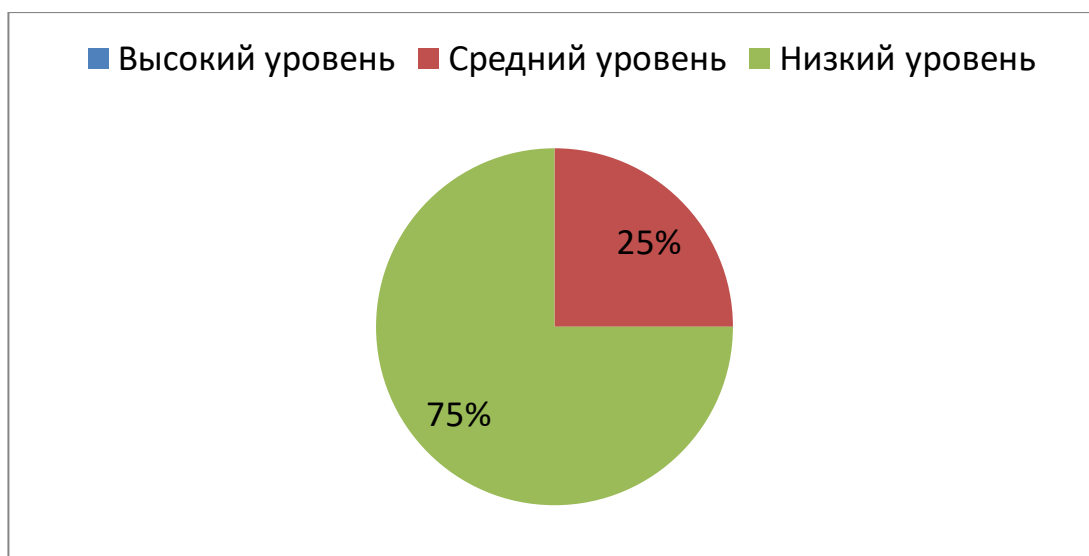


Рисунок 3. Показатели способности к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания, продуктивности (скорость и объем) опосредования в целях запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» Л.С.

Выготского

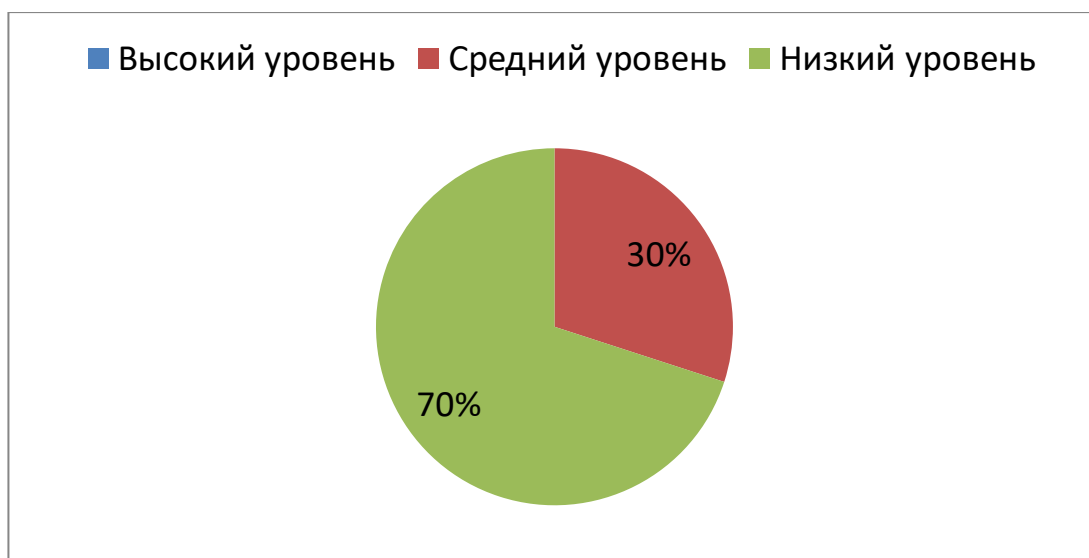


Рисунок 4. Показатели способности к нахождению опосредующих символов в процессе запоминания, продуктивности (скорость и объем) опосредования в целях запоминания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Опосредованное запоминание» Л.С. Выготского



Рисунок 5. Показатели скорости узнавания младших школьников с ЗПР по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова

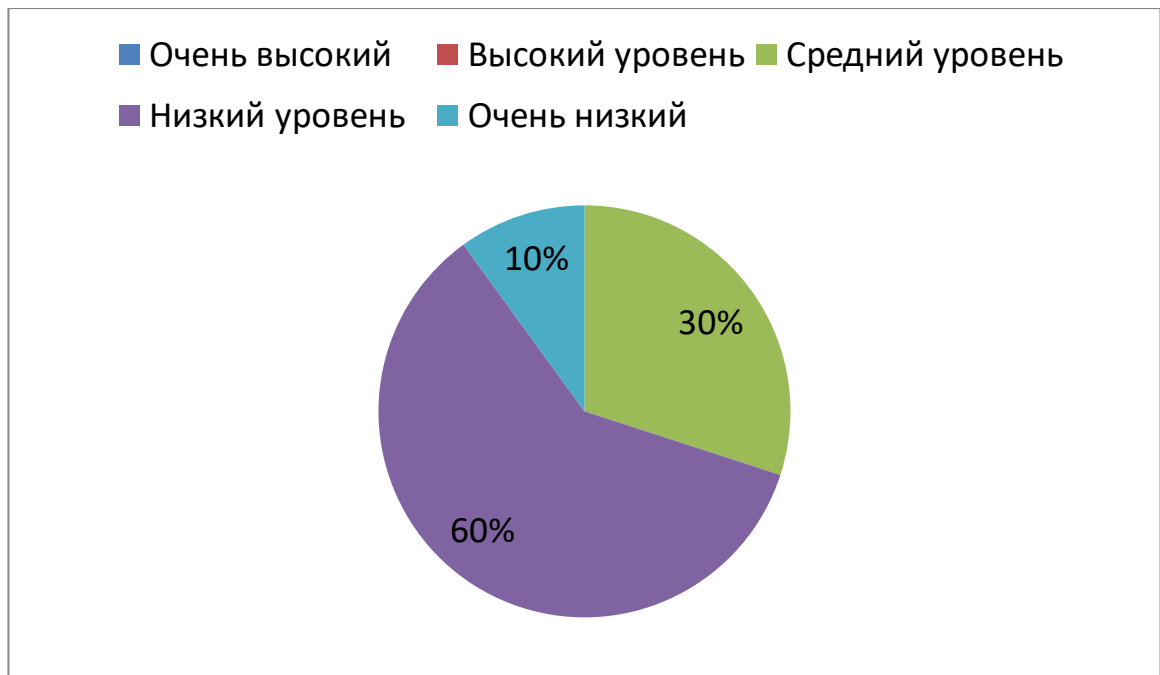


Рисунок 6. Показатели скорости узнавания младших школьников с ЗПР по методике «Узнай фигуры» Р.С. Немова