МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждениевысшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет: исторический

Выпускающая кафедра: всеобщей истории

Вшивков Андрей Петрович

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

 **Тема: Методическое обеспечение работы по развитию памяти школьников для получения исторических знаний**

Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: история

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой всеобщей истории

кандидат исторических наук, доцент Ценюга И.Н.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Научный руководитель

кандидат исторических наук, доцент Заика А.Л.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Дата защиты\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Студент Вшивков А.П.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Оценка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(прописью)

Красноярск 2022

|  |  |
| --- | --- |
| **Содержание** |  |
| **Введение………………………………………………………………………….** | 3 |
| **Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования…………………** | 7 |
| 1.1. Общее представление о памяти в психологии……………………………. | 7 |
| 1.2. Психолого-педагогическая характеристика процесса запоминания у школьников с нарушением интеллекта…………………………………………... | 21 |
| 1.3. Особенности кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта………………………………………………………………………… | 27 |
| **Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ……………………...** | 37 |
| 2.1. Организация и методика исследования……………………………………. | 37 |
| 2.2. Анализ результатов исследования памяти школьников с нарушениями интеллекта…………………………………………………………………………. | 42 |
| **Глава 3. Содержание работы по развитию памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории…………………………………** | 46 |
| 3.1. Подходы к изучению курса «История» в школе для школьников с интеллектуальными нарушениями………………………………………………… | 46 |
| 3.2. Комплекс упражнений по развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории…………………….…………….. | 52 |
| **Заключение…………………………………………………………………………** | 61 |
| **Список используемой литературы……………………………………………...** | 63 |
| **Приложение…………………………………………………………………………** | 68 |

Введение

Актуальность. Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее ФГОС О УО (ИН)) предусмотрено изучение истории с 6 по 9 класс и выделено на этот предмет в учебном плане 2 часа в неделю (68 часов в год). Подход к усвоению исторического материала для этой категории детей определяется тем, что умственно отсталые обучающиеся не в состоянии овладеть систематическими курсами из-за стойкого нарушения познавательной деятельности, «недоразвития познавательных процессов». Исходя из чего, изучение курса «История» распределено на три года обучения, что позволит учащимся усвоить наиболее важные исторические события и явления.

Дисциплина «История» выполняет главную роль в процессе воспитания и развития личности учащихся с нарушением интеллекта, формирования их гражданской позиции, воспитания патриотизма и уважения к своей Родине, ее историческому прошлому.

Пропедевтикой изучения курса истории, в соответствии с учебным планом, являются разные учебные предметы (Окружающий социальный мир, Окружающий природный мир, Мир истории и т.д.), содержание которых планируется с учетом основного принципа специальной психологии: коррекционно-развивающий характер учебного предмета (на основании требований ФГОС О УО (ИН) [65].

Проблема развития памяти детей с нарушением интеллекта актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом обучения. С помощью памяти школьник овладевает опытом поколений, применяет свой личный опыт в практической деятельности, расширяет знания, совершенствует навыки и умения.

По мнению отечественных исследователей практики образования [13,16,18,21,27 и т.д.] у обучающихся с нарушениями интеллекта запоминание любого материала затруднено, объем запоминаемого ограничен. С. Л. Рубинштейн [60] указывал, что учебный материал у обучающихся с нарушениями интеллекта запоминается фрагментарно, бессистемно и недостаточно прочно.

В настоящее время исследования по развитию памяти школьников с нарушением интеллекта являются наиболее значимыми и актуальными. Интерес к проблеме развития памяти обусловлен тем, что роль данного процесса важна не только в обучении, но и в психической жизни школьников, в решении проблем их дальнейшей трудовой и (или) профессиональной занятости.

Память можно определить, как психологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведен материала. Процесс запоминания учебного материала начинается с кратковременной памяти. Кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. Эта память работает без предварительной сознательной установки на запоминание, но с установкой на последующее воспроизведение материала. Кратковременная память является своеобразным пропускным пунктом, минуя который ничто не может проникнуть в долговременную память. Благодаря ей преобразовывается самый значительный объем информации, отсеивается ненужная и в результате не происходит перегрузки долговременной памяти. Именно поэтому в нашем исследовании одним из ключевых понятий будет «кратковременная память».

С учетом особенностей кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта необходимо строить учебный процесс в школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с нарушениями интеллекта. Однако, сегодня не достаточно разработано методическое обеспечение работы по развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории. Отсюда можно сформулировать проблему исследования.

Проблема исследования. Для усвоения школьниками с нарушениями интеллекта исторических знаний необходимо на уроках истории организовывать работу по развитию кратковременной памяти, однако, в настоящее время отсутствует методическое обеспечение/рекомендации по содержанию и организации данной работы.

Таким образом, все вышесказанное обусловило актуальность выбранной темы исследования «Методическое обеспечение работы по развитию памяти школьников для получения исторических знаний».

**Объект:** процесс коррекции и развития кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта.

**Предмет:** методические рекомендации по коррекции и развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории.

**Цель:** теоретически обосновать и разработать методическое обеспечение работы по развитию памяти школьников с нарушениями интеллекта для получения исторических знаний.

**Задачи:**

1. раскрыть содержание и сущность понятия «память» в теории и практике современного образования.

2. выявить особенности кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта.

3. обосновать сущность организации и содержания работы по развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории.

4. разработать методические рекомендации по развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории.

**Гипотеза:** процесс получения исторических знаний школьниками с нарушениями интеллекта будет результативным, если разработано методическое обеспечение работы по развитию кратковременной памяти обучающихся данной категории на уроках истории.

**Методы исследования: теоретические**: анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования; **эмпирические:** констатирующий эксперимент, наблюдение, беседа.

**Апробация работы.** Эмпирическая база исследования:на базе КГБОУ «Красноярская школа №8»; обучающиеся с нарушениями интеллекта 8,9 классов, в количестве 29 человек (8 класс - 13 человек, 9 класс - 16 человек).

**Структура работы** включает в себя: введение, три главы основного содержания, заключение, список литературы, приложения.

**Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования**

**1.1. Общее представление о памяти в психологии**

Проблема памяти - одна из наиболее изучаемых психологических проблем. Её изучали П. П. Блонский, А. А. Смирнов, В. Я. Ляудис, В. Д. Шадриков и др. Огромный интерес к различным её аспектам обуславливается исключительно важной ролью данного процесса, как в психической жизни людей, так и в решении многих актуальных теоретических и практических проблем, связанных с научным и техническим прогрессом современного общества.

С помощью памяти происходит процесс организации и сохранения прошлого опыта, повторное использование его в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим, и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Память у людей различается по многим параметрам: скорости, прочности, длительности, точности и объему запоминания. Все это количественные характеристики памяти. Но существуют и качественные различия. Они касаются как доминирования отдельных видов памяти — зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и других, так и их функционирования. В соответствии с тем, какие сенсорные области доминируют, выделяют следующие индивидуальные типы памяти: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную и разнообразные их сочетания.

Память - это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта [11]. Грей Уолтер в своей статье: «Живой мозг» дал определение памяти: «Память - это не брошенная монета, а постоянно горящая свеча, память - это процесс…» [11, с. 83].

Память, как психическое явление, есть частный случай всеобщего свойства материи на основе генетического и физиологического механизмов она обладает способностью сохранения следов. Сохранение информации о сигналах воздействия реального мира после того, как действие сигнала уже прекратилось, является основой опыта человека. Память обеспечивает приобретение им новых сведений, дает возможность овладевать различными областями знаний. Память заключается в запечатлении, сохранении и в последующем узнавании или воспроизведении того, что было в нашем прошлом опыте, в нашей практике. Таким образом, человек имеет возможность овладеть опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической деятельности, расширять свои знания, совершенствовать свои навыки и умения.

В зависимости от того, что запоминается, а в дальнейшем узнается и воспроизводится, различают присущие человеку следующие виды памяти: образную, эмоциональную, вербальную.

Любой запоминаемый материал удерживается сначала памятью кратковременной, а затем с помощью разных видов заучивания частично или целиком сохраняется в памяти долговременной. В зависимости от характера учебной задачи материал может запоминаться учащимися на короткий срок, для выполнения какой-либо деятельности, что не требует его длительного хранения в памяти. Например, необходимо запомнить предложение, чтобы его записать для грамматического разбора. В этом случае активизируется память кратковременная. При запоминании на длительный срок (на время урока, на неделю, навсегда) - он сохраняется памятью долговременной.

В кратковременной памяти материал может фиксироваться волевыми усилиями. Этот процесс называется произвольным запоминанием. Человек сознательно, преднамеренно удерживает нужный ему материал на необходимый срок. Значительная часть материала схватывается кратковременной памятью неосознанно, приложения волевых усилий, непроизвольно. Это происходит в случаях, когда интересы человека связаны с данным материалом, когда он находит в материале что-то необычное, привлекающее внимание.

П. П. Блонский считает, что память лежит в основе любого психического явления. Без её включения в акт познания, ощущения и восприятия будут переживаться как впервые появившиеся, ориентировка в мире и его познание станут невозможными. Личность, её отношения, навыки, привычки, надежды, желания и притязания - существуют благодаря памяти. Распад следов памяти равноценен распаду личности: человек превращается в живой автомат, способный лишь реагировать на стимулы, действующие в данный момент [7].

В ходе онтогенетического развития способы запоминания сменяются, возрастает роль процессов выделения в запоминании осмысленных, семантических связей. Различные виды памяти: моторная, эмоциональная, образная*,* словесно-логическая(вербальная)- иногда описываются как этапы такого развития. Анализ нарушений памяти и восприятия в клинике локальных поражений мозга позволил установить преимущественную связь процессов в левом полушарии головного мозга (у правшей) со словесно-логическими способами запоминания, а в правом полушарии - с наглядно-образными [8, с.235]. Морфофункциональным субстратом памяти равно как эмоций и мотивационных состояний, являются прежде всего структуры лимбической системы. Принято считать, что физиологическая основа памяти лежит в так называемых последовательных временных связях, которые возникают в коре полушарий головного мозга, на условно-рефлекторных принципах. Одна из первых гипотез-гипотеза ривербации (циркуляции). Анатомическим объяснением этой идеи служат данные о наличии в тканях мозга замкнутых нейронных цепочек, что позволяет поступающей информации циркулировать некоторое время. Фиксацию объясняют огромным количеством нейронов, и ещё большим количеством отростков, что увеличивает объем информации.

Гораздо большее распространение получила биохимическая теория, согласно которой основное значение в хранении информации принадлежит изменениям химического состава нуклеиновых кислот и белков. Генетики и биохимики доказали, что генетическая информация передается с помощью ДНК и РНК. РНК является матрицей для синтеза белков. Комплексы белков с сахарами (глюкопротеиды) являются единицей памяти.

Большую роль в процессах памяти играют медиаторы. Например, ацетилхолин играет большую роль в организации кратковременной памяти. Велика роль серотонина и адреналина. Серотонин способствует концентрации внимания, что является важным в запоминании.

Человеческий мозг содержит около 10 миллиардов нервных клеток, которые посылают импульсы другим клеткам через особые контакты - синапсы. Каждую секунду через синапсы проходят миллионы импульсов: это основа наших чувств, мыслей, эмоций и памяти. Активность нервных клеток мозга можно наблюдать воочию. Когда японские ученые ввели в человеческий мозг тончайшие световоды, соединенные с видеокамерой, они смогли рассмотреть, что нейроны движутся, как крошечные амебы. Чем интенсивнее работа мысли, например, при решении математических задач или запоминании незнакомых слов, тем активнее такое “движение” нервных клеток. Невольно вспоминается известное выражение «шевелить мозгами»- оказывается, оно отражает реальные события.

Современные методы исследований показывают, что в процессы запоминания вовлечены не только отдельные группы нервных клеток, но и различные зоны головного мозга. Механизмы памяти напоминают лабиринт, ходы и выходы которого соединены множеством мостиков. В своем исследовании мы будем придерживаться позиции физиологов, которые указывают на то, что память состоит из двух взаимно дополняющих друг друга процессов: обучения новому и запоминания опыта.

Также исследователи считают, что память зависит от нескольких систем мозга и включает межклеточные взаимодействия на разных уровнях. Поэтому процессы, связанные с запоминанием и воспроизведением, управляемы и обладают избирательностью. Среди таких процессов, это мышление и речь, что еще раз важно подчеркнуть для актуальности нашего исследования.

По данным исследований А. А. Смирнова, в памяти выделяются три взаимосвязанных процесса: запоминание*,* сохранение и воспроизведение. Сохранение в памяти информации включает три процесса. Первый из них - это запоминание и кодирование, в ходе которого выделяется та информация, которая будет храниться. Второй - это собственно хранение информации и ее связывание с той, которая уже есть в памяти. И, наконец, третий этап - это узнавание и воспроизведение хранящейся информации; без него мы никогда не могли бы знать, что именно мы действительно запомнили [57].

Первоначальная форма запоминания - так называемое не преднамеренное или непроизвольное запоминание, т. е. запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов. Это простое запечатление того, что воздействовало, сохранение некоторого следа от возбуждения в коре мозга. Каждый процесс, происходящий в коре мозга, оставляет следы после себя, хотя степень их прочности бывает различна. Непроизвольно запоминается многое из того, с чем человек встречается в жизни: окружающие предметы, явления, события повседневной жизни, поступки людей, содержание кинофильмов, книг, считанные без всякой учебной цели, и т.п., хотя не все они напоминаются одинаково хорошо. Лучше всего запоминается то, что имеет жизненно важное значение для человека: все, что связано с его интересами и потребностями, с целями и задачами его деятельности. Даже непроизвольное запоминание носит избирательный характер, определяется отношение к окружающему. От непроизвольного запоминания надо отличать произвольное (преднамеренное) запоминание, характеризующееся тем, что человек ставит перед собой определенную цель – запомнить то, что намечено и использует специальные приемы запоминания.

 Произвольное запоминание представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запомнить и включающую в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь этой цели.

Постановка специальных задач оказывает существенное влияние на запоминание, под ее влиянием меняется, сам его процесс. Однако, по мнению С. Л. Рубинштейна [58], основное значение приобретает вопрос о зависимости запоминания от характера деятельности, в ходе которой оно совершается. Он считает, что в проблеме запоминания нет однозначной зависимости между произвольным и непроизвольным запоминанием. И преимущества произвольного запоминания со всей очевидностью выступают лишь на первый взгляд.

Процесс кодирования начинается уже на стадии сенсорной памяти, когда распознаются физические характеристики стимула. Далее он несколько углубляется во время передачи информации в кратковременную память, так как здесь происходит первая перегруппировка разных элементов запоминаемого. Однако основной процесс кодирования происходит на стадии долговременной памяти, так как именно здесь осуществляются анализ и идентификация различных характеристик информации.

В эпизодической памяти хранится вся информация о различных событиях нашей жизни. По сути своей эта память автобиографична. Что касается семантической памяти, то она включает все те структуры, которые свойственны данной культуре и позволяют познавать мир. Кроме того, в семантической памяти хранятся правила, лежащие в основе языка и различных умственных операций. Таким образом, семантическая память служит своего рода каркасом для событий текущей жизни, которые хранятся в эпизодической памяти. Так, благодаря семантической памяти мы знаем, что такое экзамен, друг, отрочество или справедливость вообще, как понятия, но, когда мы имеем дело с конкретными проявлениями этих понятий в нашей жизни, это отображается уже в эпизодической памяти.

Эффективность извлечения информации тесно связана с тем, насколько хорошо организован материал в памяти. Действительно, информация всегда воспроизводится на основе той структуры, и составе, которой она запоминалась. Идет ли речь о том, чтобы назвать пятый месяц года, вспомнить, кто такой Фрейд или что такое теория относительности, - в каждом из этих случаев приходится обращаться к тому контексту, в который «встроен» извлекаемый из памяти элемент. Так, первом случае, очевидно, потребуется пересчитать все месяцы, начиная с января (или, наоборот, в обратном порядке - с июня, если мы знаем, что это шестой месяц); во втором случае надо будет вспомнить эпоху и родину ученого и ту область, в которой он работал, а в третьем - вспомнить особенности именно той из множества теорий, о которой требуется рассказать.

На все это, разумеется, наслаивается содержимое эпизодической памяти, в которой хранятся те события, что, происходили в момент кодирования искомых элементов, или те воспоминания о прошлом, которые в то время возникали.

Узнавание какого-либо объекта происходит в момент его восприятия и означает, что происходит восприятие объекта, которое сформировалось человека ранее или на основе личных впечатлений (представление памяти), или на основе словесных описаний (представление воображения).

Воспроизведение отличается от восприятия тем, что оно осуществляется после него, вне его. Воспроизведение образа объекта более трудно, чем узнавание. Так, человеку легче узнать текст книги при повторном его чтении (при повторном восприятии), чем воспроизвести, припомнить содержание текста при закрытой книге. Физиологической основой воспроизведения является возобновление нервных связей, образовавшихся ранее при восприятии предметов и явлений. Воспроизведение может проходить в виде последовательного припоминания, это активный волевой процесс. Припоминания что-либо, мы как бы перебираем в памяти факты, связанные с предметом воспроизведения, но это действие носит иной характер, чем перебор информации, зафиксированной в запоминающем устройстве кибернетической машины.

Припоминание у человека происходит по законам ассоциации, сокращенно, в то время как машина вынуждена перебирать всю информацию до тех пор, пока не «наткнется» на нужный факт.

Припоминанию материала помогают вопросы. Вопросы вызывают промежуточные ассоциации, подводящие людей все ближе к цели. Однако вопросы могут и мешать припоминанию, если они заданы неумело и порождают побочные ассоциации. Припоминание требует сосредоточенности внимания, оно совершается иногда с большим трудом. Воспроизведение может быть произвольным и непроизвольным (Абрамова Г. С.) [1].

Функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, по словам Р. С. Немова [47], являются для памяти основными. Они различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и по тому, что у разных людей развиты неодинаково. Есть люди, которые, например, с трудом запоминают, но зато неплохо воспроизводят и довольно долго хранят в памяти запомненный ими материал. Это индивиды с развитой долговременной памятью. Есть такие люди, которые, например, напротив быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что когда-то запомнили. У них более сильны кратковременный и оперативный виды памяти.

Непосредственная(сенсорная) память - это память автоматическая, в которой одно впечатление мгновенно сменяется следующим. Примером такого процесса служит печатание на машинке: как только буква напечатана, человек тут же забывает ее, чтобы перейти к следующей.

Кратковременная память - это оперативная (рабочая) память, способная одновременно удерживать до семи элементов в течение максимум тридцати секунд. Она действует, например, когда вы набираете номер телефона. Без оперативной памяти многие привычные действия совершались бы гораздо медленнее. Этот вид памяти позволяет выбрасывать из сознания информацию, как только она стала ненужной.

Долговременная память должна оставлять заметные следы в сознании на дни, месяцы и даже годы, поэтому ее работу определяют более сложные механизмы записи информации, действующие на нескольких уровнях: чувственном, эмоциональном и интеллектуальном.

Скользящая память - самая короткая из всех видов долговременной памяти. Такого рода память развита, например, у авиадиспетчеров: она позволяет им на несколько минут сосредоточить внимание на изображение движущейся точки на экране, а после посадки самолета тут же забыть о ней, переключив внимание на следующую точку.

В зависимости от установки на длительность сохранения выделяются: зрительно-слуховая память краткосрочная и долговременная. Различие этих видов памяти физиологически подтверждается различными следами, хранящими информацию. По материалу, сохранённому памятью, её можно разделить на память когнитивную*,* эмоциональную.

По модальности сохраняемых образов память может быть: словесно-логическая и образная. Обычно уровень их развития у индивида неодинаков.

Среди характеристик памяти выделяют такие природные свойства, как: скорость запоминания - количество повторений, необходимое для удержания информации в памяти; объём запоминания; скорость забывания - время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти; длительность сохранения; точность.

Профессионализация памяти, овладение мнемотехникой, упражнения в запоминании и сохранении информации, особенности требований к его воспроизведению показывают влияние деятельности на развитие памяти.

Развитие памяти человека, особенно памяти, основных её процессов (запоминания, сохранения, воспроизведения), основных характеристик памяти (её объёма, скорости запоминания, прочности сохранения, точности и объёма воспроизведения и прочее) происходит в процессе разнообразных видов деятельности. Для школьников основные виды деятельности, в которых всесторонне и полноценно развивается их психика - бытовая, игровая, учебная и учебно-трудовая деятельность.

В зависимости от того, что запоминается, а в дальнейшем - узнаётся и воспроизводится, различают присущие человеку следующие виды зрительно-слуховой памяти: образная память - заключается в запечатлении образов ранее воспринятых объектов. Эти образы называют представлениями. Они никогда не передают с одинаковой чёткостью все детали воспринятого.

Представления - это мысленная модель реальности. В зависимости от преобладающих представлений при запоминании различают зрительную, слуховую*,* двигательную память*,* которые являются видами образной памяти. Эмоциональная память- заключается в запоминании эмоций и чувств, и может быть действенным мотивом при формировании привычек, разнообразных умений, навыков. Словесная(словесно-логическая), или вербальная память заключается в запоминании словесного, а, следовательно, смыслового материала.

Любой запоминаемый материал удерживается сначала памятью кратковременной, а затем с помощью разных видов заучивания частично или целиком сохраняется в памяти долговременной. В зависимости от характера учебной задачи материал может запоминаться учащимися на короткий срок, для выполнения какой-либо учебной деятельности, что не требует его длительного хранения в памяти. Например, необходимо запомнить предложение, чтобы его записать для грамматического разбора. В этом случае активируется память кратковременная. При запоминании материала на длительный срок (на период урока, на неделю, навсегда) - он сохраняется памятью долговременной [25, с. 142].

Как в кратковременной, так и в долговременной памяти, материал может фиксироваться волевыми усилиями. Этот процесс называется произвольным запоминанием. Человек сознательно, преднамеренно удерживает нужный ему материал на необходимый срок. Значительная часть материала схватывается кратковременной и запечатлевается долговременной памятью неосознанно, без приложения волевых усилий, непроизвольно. Это происходит в тех случаях, когда интересы человека связаны с данным материалом, когда он находит в материале что-то необычное, привлекающее внимание.

Запоминание на короткий или длительный срок может происходить при повторении дословного, частичного, основных мыслей заучиваемого материала. В этих случаях работает память репродуктивная. Заучивание материала, происходящее с целью осуществления в дальнейшем разных видов работ с ним, активизирует деятельность оперативной памяти. Например, заучивание условия задачи с целью ее решения.

Ученик, имея дело с заучиванием, использует возможности кратковременной и долговременной памяти, оперативной и репродуктивной, произвольной и непроизвольной.

Приобретение в ходе школьного обучения необходимых знаний, умений, навыков часто основывается на запечатлении в памяти учащихся того или иного материала. Новый материал по всем предметам преподносится в основном с помощью устной речи, часто подкрепляемой наглядными пособиями или практическими действиями.

Л. С. Выготский утверждал, что большое значение для усвоения знаний в процессе обучения имеет мнемическая направленность, то есть направленность личности на запоминание материала. Конкретным содержанием её может быть установка на полноту или точность удержания в памяти того или иного материала, на полное или выборочное запоминание каких-то сведений, запоминание наизусть и т.п. Перед учащимися может ставиться задача запомнить последовательность действий или событий и т.д. Таким образом, конкретные особенности этих сторон запоминания могут сочетаться друг с другом различным образом [16, с. 142].

При восприятии конкретного материала (предметов, картинок) роль намерения значительнее, чем в тех случаях, когда предъявляются слова, и материал запоминается в большем объёме и более точно [16, с. 167].

Таким образом, как указывает Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Головей, к дошкольному возрасту образуются два основных функциональных уровня памяти. К первичному уровню относится узнавание, которое в этом возрасте продолжает интенсивно расти, и более сложный уровень - воспроизведение. Теперь содержанием памяти является вербальный, осмысленный материал, а его механизмом - произвольное регулирование процесса запоминания и воспроизведения. В целом, в возрасте 4-5 лет ребёнок удерживает в памяти 5-6 предметов или картинок из 10-15 предложенных, а в 6 лет - 7-8 предметов.

Память - важнейший психологический компонент учебной познавательной деятельности. Мнемическая деятельность на протяжении школьного возраста становится всё более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания является овладение учеником приёмами, способами запоминания. Специфика содержания и новые требования к процессам памяти вносят существенные изменения в эти процессы. Увеличивается объём памяти. Развитие памяти идёт неравномерно. Запоминание наглядного материала сохраняется на протяжении начального обучения, но преобладание в учебной деятельности словесного материала быстро развивает у детей умение запоминать словесный, часто абстрактный материал. Сохраняется непроизвольное запоминание при высоких темпах развития произвольного запоминания.

Для всех школьников создание определённого намерения - запомнить больше и точнее, играет определённую роль. С помощью экспериментов Б. Т. Ананьева было установлено, что поставленная перед учащимися задача запомнить читаемый им текст, обычно принимается детьми и изменяет характер восприятия. Ученики менее заинтересованно и с меньшим числом эмоциональных реакций прослушивают его, но зато многие из них делают самостоятельные попытки применить простейшие мнемические приёмы, чтобы лучше справиться с заданием. Исследование роли намерения для запоминания также показали, что с возрастом волевые процессы развиваются, и показатели преднамеренного запоминания у учащихся более старшего возраста повышаются.

Большое значение для качества и полноты запоминания материала имеет способ, с помощь которого материал воспринимается учащимися. Изучение продуктивности мнемической деятельности при разных способах восприятия материала показало, что выбор в учебном процессе адекватного способа работы имеет самое существенное значение. В ряде исследований таких авторов, как В. А. Сумарокова, И. В. Белякова, были обнаружены особенности деятельности памяти школьников в условиях прослушивания, чтения вслух и про себя. Использовался разнообразный словесный материал (ряды слов, небольшие прозаические и стихотворные тексты, большие тексты), который воспринимался одним из указанных способов, а воспроизводился вслух или письменно. Так как прослушивание, громкое и молчаливое чтение являются основными способами знакомства школьников с программным материалом, рассмотрим в каком возрасте, каждый из указанных способов является наиболее эффективным.

Память, по мнению А. В. Петровского, можно определить, как совокупность информации, приобретенной мозгом и управляющей поведением.

Рецепторы и особенно ретикулярная формация выполняют роль фильтров, выделяя в каждый момент времени те входные сигналы, которые признаются важными для организма. Только после этого мозг «обращает внимание» на эту важную информацию и решает, как ее обрабатывать и сохранять.

Таким образом, как указывает А. В. Петровский, события жизни проходят через нашу память как через сито, некоторые из них задерживаются в его ячейках надолго, другие же только на то время, которое требуется, чтобы через эти ячейки пройти. Без этого механизма избирательной фиксации никакое научения не было бы возможным, так как в мозгу не оставалось бы следов, формирующих навыки, необходимые для выживания. С другой же стороны, если бы сохранялась вся несущественная информация, то нервные сети оказались бы настолько перегруженными, что мозг, в конце концов, уже не мог бы отделять главное от второстепенного, и деятельность его была бы полностью парализована. Поэтому память-это способность не только к запоминанию, но и к забыванию.

В ходе своей жизни деятельности, разрешая встающие перед ним практические задачи и более или менее глубоко переживая происходящее, человек, не ставя перед собой специально такой цели или задачи, многое запоминает, многое непрерывно у него запечатлевается. По мере усложнения человеческой деятельности и условий, в которых она совершается, приходится, не полагаясь на случайную удачу непроизвольного запоминания, ставить перед собой специальную цель или задачу запоминания. Из непроизвольного процесса, совершающегося первоначально в составе какой-либо сначала практической деятельности как её предпосылка или компонент, запоминание становится сознательным актом. Затем запоминание превращается в особую специально организованную деятельность заучивания.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика процесса запоминания у школьников с нарушением интеллекта

Развитие памяти человека, особенно детской памяти, основных ее процессов (запоминание, сохранение, воспроизведение), основных характеристик памяти (ее объема, скорости запоминания, прочности сохранения, точности и объема воспроизведения и пр.) происходит в процессе разнообразных видов деятельности. Для школьников с нарушениями интеллекта основные виды деятельности, которых всесторонне и полноценно развивается их психика - бытовая, игровая, учебная и учебно-трудовая деятельность.

Воспринимая мир, школьник получает представления о нем. Умственно отсталый школьник в силу «аномальности» своего развития не имеет возможности многообразно, точно и ярко воспринимать, осмысливать действительность. У умственно отсталого ученика запоминание любого материала затруднено. Объем запоминаемого весьма ограничен. Материал запоминается фрагментарно, бессистемно и недостаточно прочно удерживается в памяти. Процесс сохранения информации сам по себе и под влиянием дополнительных сведений значительно нарушен.

Развитие памяти умственно отсталых учеников неразрывно связано с задачами формирования их речи и мышления, которые реализуются на всех уроках в специализированной школе, а также других общеобразовательных школах, обучающих данную категорию учащихся. Нарушения речи, которые характерны для умственно отсталых учащихся с нарушением интеллекта, тормозят становление их памяти. Существует и обратная связь - плохая память, присущая детям со сниженным интеллектом, задерживает их речевое развитие, не позволяет усваивать материал в том же темпе, объеме, последовательности, глубине, как это происходит у учащихся массовой школы. Авторы (Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, Л.В. Занков и др.) [15,16,30] писавшие об умственно отсталых детях, отмечали, что дебилы нередко обладают хорошей памятью. Однако, экспериментальные исследования, проведенные в этот период, показали, что дети с нарушениями интеллекта по продуктивности мнемической деятельности значительно отстают от своих нормативно развивающихся сверстников. Так, при сравнении результатов запоминания разнообразного материала (предметы, картины, слоги, слова различного содержания, пары слов и т.д.) - выяснилось, что количественные показатели умственно отсталых детей значительно ниже, чем у детей с сохранным интеллектом. Выполненные в тот период исследования не позволили установить конкретной закономерности и возможности развития памяти у детей с нарушением интеллекта. Г.Я. Трошин, описывая память умственно отсталых детей, отмечал, что из-за малой активности эти дети не пользуются потенциальными запасами своих знаний, то есть слабость их памяти вызвана не столько трудностью в получении и сохранности впечатлений, сколько невозможностью их реализации. Автор теснейшим образом связывает недостатки памяти умственно отсталых детей с недоразвитием их воли. Такой вывод делается на основании примеров, когда отдельные умственно отсталые дети при повышенной температуре или в момент возбуждения совершенно неожиданно для окружающих могли воспроизвести большое количество материала.

Ж. Филипп и Г. Поль-Бонкур писали, что умственно отсталые дети нередко отличаются способностью механически запоминать большое количество материала, однако, подчеркивали авторы, их память является инфантильной, так как они не могут «отмечать свои воспоминания определенным знаком». По мнению Ж. Филиппа и Г. Поль-Бонкура, «беда» умственно отсталых заключается в том, что они не умеют запоминать с помощью смысловых связей. Поэтому одна из задач воспитания заключается в том, чтобы развить у умственно отсталых память. В этих выводах Ж. Филипп и Г. Поль-Бонкур, так и Г.Я. Трошин сближаются с определенными положениями теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского, в соответствии с которой изобретение и употребление знаков является характерной особенностью культурного развития личности. Знак может употребляться в качестве вспомогательного средства при решении разнообразных задач, в том числе и на запоминание. Экспериментальные исследования памяти умственно отсталых детей в нашей стране начаты под влиянием идей Л. С. Выготского.

Исследования Х. С. Замского показали, что умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться знаниями и умениями на практике [28].

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также прочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью. Несовершенство памяти умственно отсталых детей обусловлено плохой переработкой воспринимаемого материала.

А. Н. Леонтьев показал, что опосредованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям [40].

Л. В. Занков показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у умственно отсталых обучающихся, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, то есть осмысленного запоминания, и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова. Исследование Л. В. Занкова способствует преодолению неправильных представлений о существовании двух отдельных видов памяти как двух врожденных способностей, свойственных в разной степени разным детям. Предполагалось, что у умственно отсталых обучающихся есть механическая память и слабая смысловая [29]. Исследование Л. В. Занкова, как и исследование А. Н. Леонтьева, доказывает в соответствии с идеями Л. С. Выготского, что эти виды памяти являются, в сущности, этапами развития [15].

Г. Берксон и Г. Кантор, В. Осборн, В. Валлас и В. Андервуд и др. изучали нарушение организованного запоминания умственно отсталых испытуемых. Исследования показали, что умственно отсталые дети в меньшей степени, чем здоровые, способны опосредовать процесс запоминания, вводить промежуточные элементы между стимулом и реакцией. В. Валлас иВ. Андервуд доказывают справедливость этого утверждения при помощи исследования, касающегося вопроса о роли «имплицитных» ответов и сходства между членами запоминаемого ряда в вербальном научении. Они предлагали для запоминания 4 разных списка слов, представляющих 2 типа научения (свободное и парно- ассоциативное) и 2 степени понятийной близости (незначительное и значительное) между словами. Умственно отсталых испытуемых свободное воспроизведение списка близких друг к другу слов не отличалось лучшим качеством по сравнению с воспроизведением ими разрозненных слов. Причинами этого явления авторы сочли недостаток «имплицитных» ассоциативных ответов на понятийно связанные между собой слова умственно отсталых испытуемых.

Многочисленные работы, посвященные изучению запоминания умственно отсталых детей (Г. Спитз) показали, что они воспроизводят столько же материала, сколько и здоровые испытуемые того же «умственного возраста», но группируют его в меньшей степени.

Этот факт приводится как доказательство отсутствия рациональной организации информационных рядов у умственно отсталых детей. Во многих случаях они сосредотачивают поступающую информацию неправильно, в одном ряду, не дифференцируя ее, в других случаях материал, напротив, располагается не в одном, а сразу в нескольких рядах. Исследователь подчеркивает важную роль организацию материала при его вхождении в информационный ряд. Количество информации может быть изменено при ее прохождении вдоль ряда. В таком случае говорят о «шумах». Умственно отсталых, благодаря нарушениям центральной нервной системы шум проявляется в «субъективной дезорганизации» материала, вызывающей ухудшение памяти [41]. А. Н. Леонтьев указывает на то, что память олигофренов по своей структуре является «естественно примитивной» и обладает своеобразными чертами, в целом, несостоятельная» [40].

Л. В. Занков при исследовании мотивационных компонентов памяти предлагал здоровым и умственно отсталым испытуемым запоминать слова при помощи картинок и геометрических фигур. Экспериментальная работа состояла из нескольких серий. Испытуемыми были дети и подростки (дебилы) в возрасте от 8 до 10 и от 14 до 16 лет [29].

Исследователями было установлено, что запоминание предложенного слова состоит из ряда этапов. Первым является понимание предъявленного слова и картинки, удержание слова до момента образования структуры. Затем следует образование структуры, объединяющей слово и картинку. Образование структуры возможно лишь в условиях активной деятельности испытуемых, поставленных перед задачей запомнить слова. Эти моменты являются необходимыми для эффективного запоминания экспериментального материала.

Завершает деятельность запоминания процесс воспроизведения, обязательным условием которого является воспроизведение образованной ранее структуры. Высшие функции памяти включают в себя 2 принципа: волевой характер и осмысленность. Развитие памяти состоит в переходе от низших функций памяти к высшим: от непосредственного запечатления к запоминанию при помощи вспомогательных средств, к волевому, осмысленному запоминанию и воспроизведению, от предметно-наглядной памяти к памяти вербальной [12].

Л.В. Занковым были выведены закономерности формирования памяти умственно отсталых детей, а именно: высшие функции памяти у этих детей развиты слабо, память умственно отсталого школьника развита в основном за счет прогресса высших форм памяти [30].

Процесс запоминания начинается с того, что из каждого запоминаемого материала выделяется целый комплекс четких признаков, часть которых носит элементарный, сенсорный, часть же более сложный, комплексный характер.

Первый этап длится доли секунд, доминирующее место могут занимать относительно простые, сенсорные признаки, которые оставляют свой отпечаток, сохраняющийся короткое время и составляющий содержание ультракороткой памяти. Эта фаза запоминания характерна тем, что объем запоминаемого материала очень невелик и время его сохранения относительно короток.

Второй этап - синтетический. Первый этап обозначается как кратковременная оперативная память: в ней сохраняется относительно более узкое количество следов, отобранных вниманием. Эти следы удерживаются на короткое время, пока они включены в известную операцию, и затем исчезают.

На втором этапе идет «кодирование» запоминаемого материала. Этим «кодированием» и осуществляется переход от быстрой, узкой по своим возможностям кратковременной памяти в широкую по своему объему долговременную память. Это сложный познавательный процесс, совершающийся на высоком уровне и включающий в свой состав ряд логических операций [29].

 1.3. Особенности кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта

Кратковременной памятью принято считать такую мнемическую деятельность, которая обеспечивает сохранение материала на малый срок (от нескольких секунд до нескольких минут).

Исследованием особенностей кратковременной памяти аномальных детей занимались И. М. Соловьев, В. А. Сумарокова, В. Л. Подобед. Важной характеристикой кратковременной памяти является ее объем, показывающий, какое количество материала можно повторить без единой ошибки тотчас же после его однократного восприятия. Исследования доказали, что объем кратковременной памяти умственно отсталых детей намного меньше, чем объем памяти учащихся массовой школы.

Знание объема процесса запоминания учеников важно организации процесса заучивания, а также для определения того, какой величины материал может запомнить школьник того или иного возраста [46].

Обучение и память тесно связаны друг с другом. Под памятью понимается внутренний органический отпечаток признаков, скрытых во взаимодействии «организм - окружающий мир», т.е. свойств окружения, органических состояний и отношений между ними, включая успешные органические адаптации, способствующие эффективности поведения [22].

По данным Крайка и Локкарта информация в краткосрочной памяти накапливается фонематически, «вербально» визуально и возможно семантически.

В зависимости от информации в «оперативной краткосрочной памяти» происходит информационно управляемое сенсорное выравнивание и селективная обработка дальнейшей информации об окружающем мире. Шельман экспериментально установил, что семантическая репрезентация осуществляется в краткосрочной памяти. Сохраняется информация благодаря повторению. Чтобы обеспечить повторение, необходимо визуальную информацию обратить в аудиальную. Вероятность передачи информации из краткосрочной и долгосрочной памяти рассматривается как функция времени хранения (Аткинсон, Шиффрин, Норман, Румельхат, Гланцер). Передача информации в долгосрочную память в отдельных случаях зависит от повторения.

Таким образом, краткосрочная и долгосрочная память не зависят от способа «кодирования» [1].

Особенное затруднение в плане регуляции деятельности по запоминанию учащиеся специализированной школы испытывают при молчаливом чтении материала. Поиск припоминаемого может происходить нецеленаправленно, хаотично или последовательно, систематично. У умственно отсталых школьников значительно нарушена организация мнемической деятельности. Это выражается в ошибочности поиска правильного решения не только в кратковременной памяти, но и при привлечении материала из прошлого опыта или непосредственного окружения. Нарушения согласованности деятельности отделов памяти приводят к проявлению при репродукции материала неупорядоченных, значительно нарушенных мнемических систем. Значительное количество слов из прошлого опыта включается в них.

Таким образом, нарушается своеобразие запоминающегося материала, он как бы уподобляется имеющимся знаниям. Кроме того, наблюдается значительное нарушение внутренней структуры систем: изменяется количество, последовательность и смысловая иерархия подсистем различного уровня. Наибольшие нарушения в организации систем обнаружены при воспроизведении относительно сложного в смысловом или структурном плане материала, а также после его чтения про себя [48].

Под кратковременным запоминающим механизмом (X. Франк) понимается поступившая в результате восприятия или вспоминания из окружающего мира либо из памяти информация, которая находится в нашем сознании в период «ощущения настоящего времени».

Кратковременный запоминающийся механизм - это продолжительность удержания в памяти, которая достаточна чтобы набрать только что прочитанный в справочнике телефонный номер [43]. Запоминание как процесс опирается на многомерную систему связей, включающую в свой состав как элементарные (сенсорные), так и более сложные (перцептивные) и, наконец, более сложные (понятийные) компоненты.

Известно, что память - это сложная познавательная деятельность, проходящая через ряд последовательных этапов и состоит в постепенном включении предложенного материала в сложную систему связей [47].

Не менее сложным является процесс хранения запечатленных следов и процесс воспроизведения. В латентном состоянии следы претерпевают изменения, подвергаются трансформации, иногда становятся более обобщенными и схематичными [47].

Умение запоминать это умение осмыслить усваиваемый материал, то есть отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также возможность припоминания [47]. Припоминание запечатленного материала является сложным процессом активного поиска, выбора нужной связи из многих возможных.

В процесс активного припоминания входит сличение результатов поиска с исходным материалом: это позволяет субъекту в одних случаях прекратить дальнейший поиск и принять воспроизведенный материал как правильный, а в других - отвергнуть и продолжить поиск, пока не удается найти правильное решение.

Выделяют две основные формы воспроизведения следов: узнавание прежде запечатленной информации и припоминание ранее запечатленного.

Воспроизведение следов как поиск ранее закрепленных органов и выбор адекватного следа из многих возможных относятся к структуре процессов активного припоминания.

Процесс узнавания имеет более простое строение: выделение прежних признаков и сличение вновь предъявленного объекта с тем, который был запечатлен ранее.

Слово представляет собой многомерную систему, за которой стоит целая сеть связей, выделяемых по различным признакам: звуковые признаки, морфологические связи, образные связи, семантические связи.

Восприятие слов является сложным процессом включения его в систему известных кодов, в которых ведущие признаки оказываются доминирующими, а побочные признаки оттесняются. При запечатлении слов происходит процесс выбора ведущей системы связей и торможения побочных связей.

Факт многомерных связей, стоящих за словами, оказывается решающе важным для процесса его запечатления, и столь же существенное запечатление он продолжает играть и для его припоминания.

В нормальных условиях выбор слова, обозначающего определенный предмет, из многих возможных осуществляется легко и протекает почти автоматически. Лишь в случаях припоминания плохо знакомых и редко встречающихся слов могут возникнуть затруднения. У искомого слова начинают всплывать побочные слова, близкие к искомому по звуковым, морфологическим или ситуационным связям.Это показывает, что память на слова не является простым процессом запечатления и воспроизведения готового образа [33].

При запоминании пар слов каждая пара должна быть соотнесена с представлением об определенной ситуации.

Умственно отсталый школьник в начале школьного обучения пару слов, которую он должен запомнить, не соотносит в своем сознании с представлением о соответствующей ситуации. Например, «резать ножницы» - «ножницы режут бумагу». Слова, входящие в состав пары не объединяются в единое целое, а запоминаются как разрозненные элементы. Поэтому умственно отсталый ребенок младшего школьного возраста воспроизводит незначительное количество слов.

После первых двух лет обучения в специализированной школе умственно отсталый ребенок запоминает эти два слова как часть единого целого, но он не может выделить запоминаемую пару слов в предложении, в которое они включены. В результате умственно отсталый ребенок вместо нужного слова воспроизводит другое слово, входящее в состав данного предложения.

У умственно отсталых школьников на данной ступени возможно лишь суммарное, глобальное воспроизведение всего, что было связано с запоминаемыми словами. У них отсутствует еще избирательный характер воспроизведения, отсутствует отграничение того, что согласно задаче надо припомнить, от того, что вообще припоминается в данный момент [19].

«Слабость» мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти [19].

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Исследования Г.М. Дульнева и Б.И. Пинского показали, что учащимся специализированной школы преднамеренное запоминание удается не лучше, чем непреднамеренное.Исследование преднамеренного и непреднамеренного запоминания того или иного материала учащимися младших классов было осуществлено А. В. Григонисом.

Продуктивность воспроизведения запоминаемого материала зависело от степени его конкретности. Конкретный материал (предметы) запоминался лучше, чем более абстрактный.

Точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников с нарушениями интеллекта значительно ниже, чем у их нормативно развивающихся сверстников.

Умственно отсталые школьники воспроизводят и тот материал, который им для запоминания не предлагается. При отсроченном воспроизведении такие привнесения возрастают. Количество точно воспроизведенного материала уменьшается.

Слабость целенаправленной деятельности учащихся с нарушениями интеллекта выражается в том, что они не умеют припоминать заученный материал, найти и выделить из смежных представлений именно то, которое нужно. Такое неумение умственно отсталых детей припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения.

Умение запоминать это умение осмыслить усваиваемый материал, т.е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений.

Для всех школьников специализированной школы создание определенного намерения - запомнить больше и точнее играет определенную роль. Было установлено, поставленная перед умственно отсталыми младшими школьниками задача запомнить читаемый им текст, обычно принимается детьми, изменяет их характер восприятия. Исследования роли намерения для запоминания также показали, что с возрастом волевые процессы развиваются и показатели преднамеренного запоминания у учащихся более старшего возраста повышаются. Важно подчеркнуть, создавать намерения у младших умственно отсталых школьников целесообразно перед тем, как ребенок должен воспроизвести материал. Умственно отсталым школьникам при осуществлении учебной деятельности сложно постоянно прилагать волевые усилия, поэтому педагогу важно учитывать возможности непреднамеренной памяти своих учеников [34].

Необходимо знать особенности этой памяти и возможности ее развития. Важным условием успешного непреднамеренного запоминания, как было показано А. А. Смирновым, является мыслительная активность человека в процессе деятельности. Было установлено, что наиболее благоприятной для непреднамеренного запоминания является деятельность, требующая наибольшего проникновения в смысловое содержание материала. Это возможно для умственно отсталых детей, если материал является достаточно понятным для них, несложным, имеющим знакомые элементы.

Успех непреднамеренного запоминания существенно зависит не только от сложности материала, но и от характера выполняемой задачи и ориентировки в ней.

Существенным для продуктивности преднамеренного запоминания является создание достаточно сильного мотива. При создании различных мотивов продуктивности мнемической активности может значительно меняться.

В исследовании В. А. Сумароковой работа над запоминанием велась в условиях, когда детям сообщалось о мерах поощрения, кроме того, вводился элемент соревнования. По окончании работы ученики узнавали, кто лучше справился с заданием.

В процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению. Для того, чтобы запомнить тот или иной материал ученикам с нарушениями интеллекта, особенно младших классов, требуется большое число повторений. Исследованиями, в которых запоминание осуществлялось на основе однообразных повторений, установлено, что даже после многократного предъявления небольшого по объему вербального материала умственно отсталые учащиеся как младших, так и старших лет обучения не могут его точно воспроизвести. Б. И. Пинский установил, что младшие школьники-олигофрены даже после 10-ти предъявлений текста не смогли точно репродуцировать его. Успешность запоминания при повторениях зависит не только от первого воспроизведения, от возраста олигофренов, но и от содержания, от предъявляемого материала и от его структуры, степени его понимания школьниками.

Важна задача, стоящая перед учениками при запоминании; важен их интерес к воспринимаемому, умение пользоваться рациональными мнемическими приемами.

Г. Эббингауза в своей работе показал, что осмысленное запоминание по сравнению с механическим заучиванием более продуктивно.

Заучивание бессмысленных рядов слов протекает у олигофренов со значительно меньшим успехом и требует большего числа повторений, чем запоминание осмысленных слов [54].

У умственно отсталых школьников забывание идет значительно быстрее и интенсивнее.

Различают два совершенно разных процесса, неодинаковых как по своему строению, так и по своей нейродинамической природе. Забывание как ослабление или угасание следов. По мере увеличения времени, прошедшего с момента возникновения возбуждения, его следы постепенно ослабляются, угасают, с тем, чтобы через некоторый период исчезнуть вовсе. Это объясняет явление «кратковременной» памяти. Забывание как временный, динамический процесс торможения следов объясняет явление и «динамической» памяти.

На различных этапах и уровнях процесса запоминания тормозящее действие интерферирующих агентов принимает разные формы. Развитие кратковременной памяти у детей с нарушением интеллекта способствует не только формированию их речи и мышления, но и переводу психологических процессов на более высокий уровень функционирования - осознанности и произвольности.

Несовершенство памяти школьников обусловлено плохой переработкой воспринимаемого материала. Это объясняется слабостью замыкательной функции коры головного мозга.

У детей со сниженным интеллектом объем запоминания ограничен. Предъявляемый материал запоминается фрагментарно, бессистемно и непрочно удерживается в памяти. Процесс сохранения информации нарушен. Развитие памяти у детей с нарушенным интеллектом связано с формированием речи и мышления.

Поэтому нарушение речи тормозит становление памяти, а слабо развитая память задерживает речевое развитие детей и не позволяет им усваивать материал в полном объеме.

Кратковременная память отвечает за сохранение материала на малый срок после однократного ознакомления с ними. Так как у детей с нарушением интеллекта недостаточно развита кратковременная память, это выражается в ошибочном поиске правильного решения кратковременной памятью.

У детей с нарушением интеллекта нарушен процесс припоминания, т.е. затруднен поиск нужных связей из возможных, так как отсутствует избирательный характер воспроизведения.

Детей с нарушением интеллекта необходимо учить приемам повторения, так как большое число повторов ведет к механическому заучиванию, а следовательно, к быстрому забыванию. В зависимости от объема и сложности словесного материала его следует по-разному заучивать: целиком, по частям, комбинируя способы запоминания в процессе повторения.

Многие авторы предлагают различные игры, упражнения для развития кратковременной памяти. Регулярное применение таких упражнений способствует развитию всех видов кратковременной памяти.

**Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ**

**2.1. Организация и методика исследования**

Констатирующий эксперимент включает в себя:

1. Вступительная беседа. Цель: расположить ребенка к работе, установить доверительный контакт, создать психологически комфортную обстановку.
2. Инструктирование. Цель: установить порядок и способ выполнения задания.
3. Выполнение требуемых заданий.

Применялись разнообразные методы исследования, позволяющие глубоко и всесторонне изучить проблему развития кратковременной памяти и определить пути коррекции, развития.

В ходе исследования были использован метод анализа научно-методической литературы. Это позволило ознакомиться с тем, как освещена тема по развитию кратковременной памяти в методической литературе, прошлого и настоящего. Также это способствовало выявлению основных подходов к предмету исследования, помогло понять то, как можно решить поставленную проблему по развитию кратковременной памяти у школьников с нарушением интеллекта.

Использовались традиционные методы педагогического исследования для сбора фактического материала о психологическом здоровье обучающихся:

 - изучение письменных, графических, творческих работ и рисунков учащихся. Данный метод позволяет получить данные, которые характеризуют индивидуальность каждого учащегося, его отношение к обучению, наличие тех или иных способностей. Этот метод позволил оценить продуктивность деятельности учеников на разных этапах занятий.

 - изучение педагогической документации помогло определить особенности учащихся, выявить социальную сферу, характер их затруднений, наметить план работы и пути коррекции.

 - наблюдение это целенаправленное и определенным образом фиксируемое восприятие объекта исследования. Этот метод позволил увидеть испытуемых в естественных условиях, самостоятельной деятельности, игре, общении и др.

В исследовании использовались различные виды наблюдений: непосредственное, опосредованное, долговременное, скрытое и открытое наблюдение. Метод беседы способствовал выявлению представлений школьников об окружающей действительности, умение делать умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи. Этот метод позволяет получить дополнительную информацию, которая не выявляется при наблюдении.

Педагогический эксперимент использовался для установления фактического состояния исследуемого объекта, констатации исходных и достигнутых параметров. Это включение исследователя в жизнедеятельность испытуемого. Его ценность заключается в высокой степени доказательности. Эксперименту предшествует выдвижение рабочей гипотезы, которая уточняется и развивается в процессе его организации.

В исследовании участвовало 29 обучающихся с нарушениями интеллекта. Все они были разделены на две группы в соответствии с классом – 13 человек и 16 человек (8, 9 классы соответственно).

В первой группе 40% обучающихся гиперактивны, 50% гипоактивны.

Во второй группе 30% обучающихся. У 10% - двигательная расторможенность.

Был спланирован и проведен констатирующий эксперимент. В его основу были положены задания, предложенные Р. С. Немовым. Предложенные обучающимся с нарушениями интеллекта задания были направлены на определение объема кратковременной памяти. Объем кратковременной памяти оценивался по десятибалльной шкале.

**Задание 1. «Запомни рисунки».** Данное задание было предложено с целью определения объема кратковременной зрительной памяти.

Дети в качестве стимулов получили предметные картинки по теме (Приложение 1). Им была предложена следующая инструкция: «На этой картинке представлены 9 разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую тебе сейчас покажут. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».

Время предъявления стимульной картинки составляло 30 секунд. После этого данная картинка убиралась из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывали вторую картинку. Эксперимент продолжался до тех пор, пока ребенок не узнавал все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.

**Оценка результатов по данному заданию осуществлялась следующим образом:**

**10 баллов** - ребенок узнал на рисунке 2 все девять изображений, показанных ему на рисунке 1, затратит на это меньше 45 секунд.

**8 баллов** - ребенок узнал на рисунке 2 7-8 изображений за время от 45 до 55 секунд.

**6 баллов** - ребенок узнал 3-4 изображения за время от 55 до 65 секунд.

**4 балла** - ребенок узнал 3-4 изображения за время от 65 до 75 секунд.

**2 балла** - ребенок узнал 1-2 изображения за время от 75 до 85 секунд.

**0 баллов** - ребенок не узнал на рисунке 2 ни одного изображения в течение 90 секунд.

**Задание 2. «Запомни цифры».** Цель: определить объем кратковременной слуховой памяти ребенка. В задании ребенок получал инструкцию следующего содержания: «Сейчас я буду называть тебе цифры, а ты повторяй их за мной сразу после того, как я скажу слово «повтори».

Далее последовательно ребенку зачитывались сверху вниз ряд цифр (Приложение 2) с интервалом в 1 секунду между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен был его повторить вслед за учителем. Это продолжалось до тех пор, пока ребенок не допускал ошибки. Если ошибка допускалась, то учитель повторял соседний ряд цифр, находящийся справа (Приложение 2) и состоящий из такого же количества цифр, как и этот, в котором была допущена ошибка, и просил ребенка его воспроизвести. Если ребенок дважды ошибался в воспроизведении ряда цифр одной и той же длины, то на этом данная часть психодиагностического эксперимента завершалась, отмечалась длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведенного, и переходили к зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке – убывающем. В заключении определялся объем кратковременной слуховой памяти ребенка, который численно равен полусумме максимального количества цифр в ряду.

**Оценка результатов по данному заданию осуществлялась следующим образом:**

**10 баллов** - ребенок правильно воспроизвел в среднем 9 цифр.

**8 баллов** - ребенок точно воспроизвел в среднем 7-8 цифр.

**6 баллов** - ребенок безошибочно смог воспроизвести в среднем 5-6 цифр.

**4 балла** - ребенок в среднем воспроизвел 4 цифры.

**2 балла** - ребенок в среднем воспроизвел 3 цифры.

**0 баллов** - ребенок в среднем воспроизвел от 0 до 2 цифр.

Средний балл численно равен полусумме максимального количества цифр в ряду, правильно воспроизведенных ребенком в первой и во второй попытках

**Задание 3. «Выучи слова».** Цель данного задания - определить динамику процесса заучивания. Ребенок получал задание, за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 12 слов: дерево, кукла, вилка, цветок, телефон, стакан, птица, пальто, лампочка, картина, человек, книга (Приложение 3).

Запоминание ряда производилось так. После каждого очередного его прослушивания ребенок пытался воспроизвести весь ряд. Учитель отмечал количество слов, которые ребенок во время данной попытки вспоминал и называл правильно, и вновь зачитывал тот же самый ряд. И так шесть раз подряд, пока не будут получены результаты воспроизведения ряда за шесть попыток.

**Оценка результатов по данному заданию осуществлялась следующим образом:**

**10 баллов** - ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел все 12 слов за 6 или меньше попыток.

**8 баллов** - ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 10-11 слов.

**6 баллов** - ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 8-9 слов.

**4 балла** - ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 6-7 слов.

**2 балла** - ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 4-5 слов.

**0 баллов** - ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток не более 3 слов.

В соответствии с результатами тестов, был сделан вывод об уровне развития кратковременной памяти у обучающихся с нарушениями интеллекта: 10 баллов - очень высокий; 8 баллов – высокий; 4-6 баллов – средний; 2 балла – низкий; 0 баллов - очень низкий. Форма проведения исследования - индивидуальная. Время исследования - от 5 до 15 минут. Первичное обследование проводилось на основе трех заданий: «Запомни рисунки», «Запомни цифры», «Выучи слова».

2.2. Анализ результатов исследования памяти школьников с нарушениями интеллекта

Проведя констатирующий эксперимент в первой группе школьников (8 класс), получились следующие результаты.

**Кратковременная зрительная память.**

По выполнению **задания 1. «Запомни рисунок».**

30% учащихся получили 0 баллов, это говорит о том, что у детей не развиты процессы внимания, запоминания и удержания в памяти зрительных образов. Например, дети показывали на фигуры, которые имели сходный набор элементов.

40% детей набрало по 2 балла. У этих детей плохо развиты процессы запоминания и удержания зрительных образов.

20% учащихся набрали по 4 балла. У этих детей недостаточно развита зрительная кратковременная память.

10% детей набрало 6 баллов. У этих детей хорошо развита кратковременная зрительная память (Приложение 4).

Всего по этой методике дети набрали 22 балла.

**Кратковременная слуховая память.**

**По выполнению задания 2. «Запомни цифры».**

30% детей получили 0 баллов. Это говорит о том, что у школьников не развиты процессы запоминания и удержания слуховых образов.

20% учащихся набрали по 2 балла. У этих школьников плохо развит процесс запоминания информации на слух.

40% учащихся набрали по 4 балла. У этих школьников недостаточно развита слуховая память.

10% учащихся набрали 6 баллов. У этих школьников хорошо развита слуховая память (Приложение 5).

Всего по этой методике учащиеся набрали 26 баллов.

**Динамика процесса заучивания.**

**По выполнению задания 3. «Выучи слова».**

30% учащихся получили 0 баллов. У этих детей не развит процесс запоминания слов.

30% учащихся набрали по 2 балла. У этих детей плохо развито слуховое внимание.

10% учащихся набрали 4 балла. У этих детей недостаточно развита слуховая память.

30% учащихся набрали по 6 баллов. У этих детей хорошо развита слуховая память (Приложение 6). Всего по этой методике дети набрали 28 баллов. Общее количество баллов по всем заданиям - первая группа набрала 76.

Проведя констатирующий эксперимент в первой группе школьников (9 класс), получились следующие результаты.

**Кратковременная зрительная память.**

**По выполнению задания 1. «Запомни рисунок».**

20% учащихся получили 0 баллов. Это говорит о том, что у детей не развиты процессы восприятия, запоминания и удержания в памяти зрительных образов.

30% детей набрало по 2 балла. У этих детей плохо развиты процессы запоминания и удержания зрительных образов.

20% учащихся набрали по 4 балла. У этих детей недостаточно хорошо развиты психические процессы восприятия, запоминания и удержания зрительной информации.

20% детей набрало 6 баллов. У этих детей хорошо развита кратковременная зрительная память.

10% учащихся набрали по 8 баллов. У этих детей очень хорошо развита зрительная кратковременная память (Приложение 7).

Всего по этой методике дети набрали 34 балла.

**Кратковременная слуховая память.**

**По выполнению задания 2. «Запомни цифры».**

30% детей получили 0 баллов. Это говорит о том, что у детей не развито слуховое восприятие.

20% учащихся набрали по 2 балла. У этих детей плохо развит процесс слухового восприятия.

10% учащихся набрали по 4 балла. У этих детей недостаточно

развит процесс слухового восприятия и удержания аудиальной информации

40% учащихся набрали 6 баллов. У этих детей хорошо развита слуховая память (Приложение 8).

**Динамика процесса заучивания.**

**По выполнению задания 3. «Выучи слова».**

30% учащихся получили 0 баллов. Это говорит о том, что у детей не развиты процессы запоминания, удержания и воспроизведения информации, полученной на слух.

20% учащихся набрали по 2 балла. У этих детей плохо развит процесс запоминания.

20% учащихся набрали 4 балла. У этих детей недостаточно хорошо развита слуховая память.

20% учащихся набрали по 6 баллов. У этих детей хорошо развит процесс запоминания слов.

10% учащихся набрали по 8 баллов. Это говорит о том, что у детей хорошо развит процесс запоминания (Приложение 9).

Всего по этой методике дети набрали 32 баллов.

Общее количество баллов по всем заданиям - вторая группа набрала 98.

Сравнивая результаты констатирующего эксперимента между группами можно сказать, что уровень сформированности объема кратковременной памяти находится на одном уровне, так как это близко возрастные группы и он низкий. Это показывают средние показатели по каждому заданию.

**Задание 1. «Запомни рисунок».**

1. группа - 2,2 балла.
2. группа - 3,4 балла.

Таким образом, разница между 1 и 2 группами 1-2 балла.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что во всех группах объем сформированности памяти низкий. Значит существующая методика работы по развитию кратковременной памяти недостаточна эффективна, не учитывает специфику и особенности «современных» обучающихся с нарушениями интеллекта, следовательно, необходима разработка более продуктивных методов, приемов, методического обеспечения работы по развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта.

Это объясняется общим нарушением интеллектуальной деятельности школьников с нарушением интеллекта, трудностями в развитии, которое осложняется недоразвитием анализаторов, что приводим к нарушениям процессов восприятия, удержания и воспроизведения информации. Следовательно, страдает кратковременная память.

Поэтому можно предположить, что предложенный комплекс упражнений для уроков истории по развитию памяти поможет достичь более высоких результатов.

Глава 3. Содержание работы по развитию памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории.

3.1. Подходы к изучению курса «История» в школе для школьников с интеллектуальными нарушениями

Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью предусмотрено изучение истории с 6 по 9 класс и отводится на этот предмет 2 часа в неделю (68 часов в год). Подход к усвоению исторического материала определяется тем, что умственно отсталые обучающиеся не в состоянии овладеть систематическими курсами из-за стойкого нарушения познавательной деятельности. Однако, за три года обучения истории они могут усвоить наиболее важные события и явления.

В адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) курс «История» начинается с 7 класса по 2часа в неделю. Изучаются такие темы как: «Древняя Русь в VIII - I половине XII века», «Раздробленность Киевской Руси. Борьба с иноземными завоевателями(30-е гг. XII - XIII век)», «Начало объединения русских земель (XIV - XV века)», «Единое Российское государство в XVI - XVII веках», «Великие преобразования России в XVIII веке», «Россия в первой половине XIX веке», «Россия во второй половине XIX - начале XX века», «Россия в 1917- 1921 годах», «СССР в 20-е - 30-е годы XX века», «СССР во Второй мировой и Великой Отечественной войне 1941-1945 годов», «Советский Союз в 1945 - 1991 годах», «Россия (Российская Федерация) в 1991 - 2014 годах».

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью предусматривает введение пропедевтического курса «Мир истории» (6 класс). Целью данной дисциплины является подготовка умственно отсталых учащихся к усвоению курса «История» в VII-IX классах. Рассматривают такие темы: «Представление о себе и окружающем мире», «Представления о времени в истории», «Начальные представления об истории», «История Древнего мира», «История вещей и дел человека (от древности до наших дней)», «История человеческого общества».

Начало изучения курса истории в рамках предметной области «Мир и человек» в 2021 году. В настоящее время большинство школ изучают историю по программе, представленной в сборнике программ под редакцией В. В. Воронковой (авторы программы В. М. Мозговой и О. И. Бородина).

Пропедевтика изучения курса истории, в соответствии с учебным планом осуществляется на базе разных учебных предметов. Например, на уроках окружающий социальный мир важными темами являются: «Моя семья», «Представление о своей стране (Россия)», «Праздники, которые мы отмечаем»; На уроках окружающий природный мир: «День Победы», «Родной край», «Наша родина-Россия», «Флаг, Герб, Гимн», «Москва-столица нашей Родины»; На уроках ИЗО и ручной труд «Русское народное творчество», «День космонавтики»,«День Победы».

Знания учащихся, приобретенные и уточненные на этих уроках, обязательно подкрепляются различными видами деятельности: подготовкой и проведением праздников, посвященных знаменательным датам, событиям (Дню космонавтики, Дню Победы); активным изучением истории своего города, района; экскурсиях по городу, району, посещением музеев; просмотром видеофильмов и т. п. Таким образом, разнообразные виды внеклассной работы позволяют учащимся накапливать сведения, на которые можно будет опираться в дальнейшем при изучении истории.

Данные подходы к организации и содержанию предмета «История» будем учитывать при разработке методического обеспечения работы по развитию памяти школьников.

Важными выводами в нашем исследовании для разработки методического обеспечения работы по развитию памяти школьников с нарушениями интеллекта стали следующие: развитие кратковременной памяти у школьников с нарушением интеллекта неразрывно связано с формированием речи и мышления [42]. Слабость мышления учащихся с нарушением интеллекта не позволяет выделить главное в запоминаемом материале, что приводит к снижению качественной стороны их памяти [42].

Нарушение речи также отрицательно сказывается на развитии памяти учащихся. Чтобы запомнить материал учащимся требуется большое число повторений, после которого они, тем не менее, не могут точно его воспроизвести. Это связано с нарушением у них фонематического слуха, восприятия, с недостаточно развитой лексико-грамматической стороной их речи. Информация в кратковременной памяти накапливается фонематически и визуально. В зависимости от объема и сложности предъявляемого материала его следует по-разному заучивать. Одним из эффективных практических методов развития кратковременной памяти является упражнение. Оно может использоваться в разных видах деятельности, в результате которых у детей формируются требуемые умения и навыки.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся: сознательная направленность учащегося на повышение качества деятельности; знание правил выполнения действий; сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Развитие кратковременной памяти следует начинать с простых упражнений с постепенным усложнением обучающего материала.

Существует очень много видов упражнений по развитию слуховой, зрительной, комбинированной памяти.

С. В. Коноваленко рекомендует следующие упражнения для развития зрительной памяти:

 - предлагается 10 невербальных символов в виде геометрических фигур, наклонных линий, записанных на доске. Время для запоминания 20 сек. Воспроизвести символы в блокноте. Записи убрать. Через 15-20 минут записать те символы в тетрадь, которые вспомнились и сравнить записи;

 - прочитать и запомнить 6 слов, записанных наоборот. Время для запоминания 20 сек. Через 15-20 минут припомнить слова;

 - детям предъявляются 5 карточек одной формы, но разного цвета с изображенными на них простыми значками. Время демонстрации 20 сек. Через 15 минут детям предъявляются 5 карточек таких же, но без символов и предлагается вспомнить значки в соответствии с цветом карточки;

 - детям предъявляются 3 карточки размером (4x4), расчерченные на 16 квадратов. 12 фишек располагают по 4 на каждой в произвольном порядке. Дается 10 секунд на запоминание расположения фишек. Дети должны по памяти воспроизвести данное расположение фишек в тетради;

 - детям предлагается запомнить 4 цветных карточки различной формы с изображенными на них значками. Время на запоминание 10 сек. Через 5 минут зарисовать в тетради по памяти карточки с изображенными на них значками;

 - предъявляются 8 предметных картинок, которые демонстрируются в течение 20 сек. Через 15 минут надо их вспомнить;

 - предъявляются 8 цветных карточек, произвольно сгруппированных с предметными картинками попарно. Предлагается запомнить образованные пары за 30 сек. Через 5- 10 минут вспомнить предметы с соответствующим цветом карточки.

Л.Ф. Тихомирова предлагает такие упражнения:

1. Школьнику предлагают 10 картинок, на каждой из которых изображено по одному предмету. Демонстрация 2 минуты. После чего картинки убираются, а ребенок называет запомнившиеся предметы.

2. Перед ребенком на 1 минуту ставятся 4-5 игрушек, ребенок отворачивается после чего-либо убирается игрушка, либо добавляется, меняются местами игрушки. Ребенок должен сказать, что изменилось.

3. 2 минуты ребенок смотрит на узор, нарисованный на бумаге, после чего воспроизводит его по памяти.

4. В течение 10 секунд демонстрируется карточка с геометрическими фигурами. После чего ребенок воспроизводит фигуры в той последовательности, в которой они были изображены на карточке.

Для развития слуховой памяти С.В. Коноваленко предлагает следующие упражнения:

1. Детям зачитывается, с установкой на запоминание, 10 одно- и двусложных слов. Предлагается их записать. Через 15-20 минут припомнить эти слова, записать и сравнить записи.

2. Зачитываются 6 групп по 5 слов в каждой. Из них одно слово лишнее. Надо на слух исключить слова и запомнить их. Каждая группа зачитывается дважды. Через 15 минут припомнить лишние слова .

3. Игра «Собираем букет». Один ребенок называет цветок. Второй повторяет и добавляет свой и т.д. Игра ведется в быстром темпе. Записать названия цветов из букета в блокнот. Через 10 минут записать названия в тетрадь. Сопоставить записи.

4. Аналогично проводятся игры «Соберем урожай фруктов, овощей».

5. Один раз медленно зачитываются 2 группы слов. В каждой по 3одно-, двусложных слова. Установка на запоминание. Усложненный вариант: зачитывается третья группа слов для запоминания, состоящая из 5 одно- и двусложных слов. Через 5-10 минут вспомнить слова из трех групп.

6. Звуковой диктант (интервал между звуками 1-2 сек.), записать слова в блокнот и запомнить их.

Л.Ф. Тихомирова рекомендует следующие упражнения:

1. Разучивание стихотворений, потешек, сказок, песенок.
2. Воспроизведение рассказов.
3. Учащимся зачитывается 6 строк, в каждой по 3 слова, объединенных по смыслу. Затем ребенку предлагается карточка, на которой написаны первые слова каждой строки. Ему нужно вспомнить остальные слова.
4. Последовательно зачитываются слова и ведущий считает до трех. За это время ребенок делает рисунок, чтобы запомнить это слово. По рисункам ребенок воспроизводит слова.
5. Игра «Чей предмет?». На глазах у водящего дети кладут на стол по одному предмету. Водящий должен запомнить, кто что положил и в какой последовательности.
6. Ведущий читает текст. Участники игры слушают. Затем с любого игрока начинается пересказ текста по кругу. Потом текст читается еще раз и дополняется пересказ.
7. Ведущий читает текст. Все участники игры внимательно слушают,

затем каждый записывает то, что запомнил. Потом происходит обмен информацией и восстановление текста по памяти.

С. В. Коноваленко предлагает упражнения для развития зрительно слуховой памяти.

1. Представляется 10 предметных картинок для запоминания. Одновременно зачитываются 10 слов, каждое из которых связано по смыслу с одной из картинок. Предлагается запомнить только слова к картинкам. Через 20 минут зачитываются слова и надо вспомнить и записать названия картинок.

2. Детям предлагается 10 слов, необходимо придумать слова, связанные с ними по смыслу; записать в блокнот и запомнить придуманные слова. Через 15 минут припомнить эти слова записать и сравнить записи.

3. Зачитывается 6 пар слов, связанных по смыслу. К каждой паре надо подобрать по смыслу третье слово и записать его в блокнот. Через 15 минут надо вспомнить 6 пар слов.

4. Во время прогулки внимание ребенка обращается на дорожные знаки, рекламные щиты, ведется беседа зачем это нужно. Дома ребенок должен нарисовать знаки, которые он запомнил.

Таким образом, можно сделать выводы, что основным методом развития кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта может быть «упражнение». При подборе данных упражнений важно помнить, что учащимся требуется большое число повторений, разнообразие видов деятельности при выполнении упражнений, доступность инструкции, зрительная наглядность, игровой характер развивающих упражнений.

**3.2. Комплекс упражнений по развитию кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта на уроках истории.**

Результаты нашего исследования позволили выявить уровень развития памяти у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью. Анализ теории и полученных данных диагностики обосновал необходимость разработки комплекса упражнений по развитию памяти школьников с нарушениями интеллекта для получения ими исторических знаний.

Для развития памяти умственно отсталых школьников в процессе учебной деятельности необходимо комплексно подойти к занятиям, поэтому проводимые занятия ориентируются на развитие, в том числе, отдельных сторон познавательной сферы, в нашем случае памяти, важно также учитывать психолого-педагогические особенности данной категории школьников. Ведущим методом для развития памяти учащихся с нарушением интеллекта может быть упражнение, с элементами игры.

Для разработки методического обеспечения мы использовали опыт и практики, представленные в трудах Л. В. Черемошкиной, А. А.Катаевой и Е. А. Стребелевой, С. Д. Забрамной[10, 27, 34].

Примерами упражнений для развития памяти школьников с нарушениями интеллекта могут быть: упражнения игрового характера на развитие зрительной памяти: «Что изменилось?»; задания, направленные на развитие способности удерживать в памяти заданные инструкции: «Запомни и воспроизведи», «Цепочка действий», упражнение «Слова», дидактические игры «Отгадайка», «Пуговицы». Однако, эти упражнения, направленные на развитие памяти, не обеспечивают формирование исторических понятий.

Для развития различных видов памяти у подростков с лёгкой умственной отсталостью нами был разработан комплекс упражнений с ориентацией на получение исторических знаний. Ниже представлено их описание.

**Задание 1. Назови этого человека.**

Задание может быть индивидуальным или групповым. Предлагается узнать и назвать нескольких персонажей по фото. На карточке изображены фото нескольких людей. За правильный ответ фишка.

**Задание 2. Составь предложение.**

Можно использовать 2 варианта:

1. Учитель предлагает детям предложение без пропусков между словами, а они их должны восстановить. Например: Воскресноеутро9января1905годаначалась перваярусскаяреволюция.

2. Учитель предлагает детям предложение, в котором нужно поставить слова по порядку и по смыслу. Например, утро В 9 января воскресное 1905 года русская революция началась первая.

**Задание 3. Игра «Третий лишний».**

В.В.Путин, Б.Н.Ельцин, А.С.Пушкин.

Класс, дружина, Армия.

И.В. Сталин, Александр I, Николай II.

Кольчуга, шлем, часы.

**Задание 4. Игра «Кто это?»**

Нужно по описанию узнать, о ком идёт речь.

Например, «С ранних лет ЕГО готовили к управлению государством. ОН получил очень хорошее образование и воспитание. ОН участвовал в заседаниях Государственного совета и Комитета министров. Отец отправил ЕГО путешествовать, чтобы ОН посмотрел на жизнь других народов. ОН был трудолюбив и любил сам пилить дрова или убирать снег в парке перед дворцом. У НЕГО была прекрасная семья: супруга, 4 дочери и 1 сын» (Николай II).

**Задание 5. Выбери правильный ответ.**

Как назывались жилища монголо-татарских племен? Изба Юрта Хата.

При Иване Калите в Москве был построен: Флот Кремль Кинотеатр

Когда был избран первый президент России? 1917г. 2000г. 1990г.

**Задание 6. «Дата».**

Определить век по данной дате. Например, 1905г., 2001г., 1147г., 1613г.

**Задание 7. Определите дату события.**

В каком году произошло крещение Руси и где?

А)1147г. в Москве на р. Москва.

Б) 988г. в Киеве на р. Днепр.

**Задание 8. Восстановите текст.**

Например: «8 мая\_\_\_\_\_\_\_\_\_г. в Берлине был подписан \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. От имени Советского \_\_\_\_\_\_\_\_ акт о капитуляции подписал \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. С этого момента первый день мира \_\_\_\_\_\_\_\_ вошел в историю нашей страны как великий праздник - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.»

**Задание 9. Соберём слова в корзинку.**

Учитель предлагает детям вспомнить и назвать слова на определённую тему, например: «Блокада Ленинграда».Примерные слова: голод, горе, блокада, авианалёт, смерть, паёк, продовольственные карточки, воровство и т. д.Побеждает тот, кто больше наберёт фишек за правильный ответ.

**Задание 10. «Стрелочка».**

Соедините понятие с объяснением стрелочкой. Например, целина сторонники фашизма, шаровары, не распаханные земли, фашизм, широкие украинские штаны.

Для усиления развивающей направленности предлагаемых упражнений можно использовать приемы на развитие речи школьников с нарушениями интеллекта.

**«Кто я?»**

Учащийся, загадывая историческую личность, рассказывает о ней от первого лица. Загаданным персонажем может выступать реально существовавшее лицо (князь, император, путешественник, руководитель восстания, полководец) или вымышленный персонаж, типичный представитель эпохи (крестьянин, помещик, дружинник, купец).

**«Портреты в музее»**

На доску вывешиваются портреты знаменитых россиян. Один из учеников «экскурсовод» рассказывает о каком-либо историческом деятеле, не указывая на его портрет. Остальные должны угадать задуманный персонаж и показать его портрет. Эти приёмы способствуют осознанному воспроизведению изученного материала о событиях и людях прошлого, развивают связную устную речь обучающихся, повышают их учебную мотивацию.

С целью создания у обучающихся правильных исторических представлений и лучшего усвоения изученного материала можно применять следующие приёмы работы:

**1**. **Приём «Исторические цепочки».** Учащимся предлагается на доске «собрать цепочки», соединив стрелками имя исторического деятеля с нужной датой и местом.

**2. Приём «Путаница».** Учитель пишет имена исторических деятелей, намеренно перепутав их прозвища или фамилии. Обучающиеся должны назвать имена правильно. Например:

* Иван Разин.
* Степан Романов.
* Андрей Грозный.
* Михаил Рублёв.
1. **Приём «Третий лишний»**. В каждой тройке имён исторических персонажей учитель предлагает выбрать лишнее имя и аргументировать свой выбор.Например,
* Нестор, Александр Невский, Дмитрий Донской.
* Иван Кулибин, Иван Шишкин, Иван Ползунов.
* Будённый, Колчак, Деникин.
1. **Приём «Обобщи».** Учитель заранее объясняет, что значит «обобщить», т.е. назвать одним словом. Например,
* Дежнёв, Хабаров, Поярков (первопроходцы).
* Пушкин, Лермонтов, Толстой (писатели).
* Гагарин, Терешкова, Леонов (космонавты).

**5**. **Приём «Цветная лента».** На доске учителем записываются в столбик имена исторических деятелей. Рядом вывешивается цветная лента, где каждому имени соответствует определённый цвет. У учащихся «цветные блокноты», на листах которых наклеены те цвета, которые присутствуют на «ленте». Учитель сообщает какой-либо факт о персонаже, ученики показывают цветом человека, о котором идёт речь. Данный приём позволяет одновременно увидеть работу всего класса, выявить тех обучающихся, у кого имеются «пробелы» в знаниях материала.

**6. Приём «Голоса из прошлого».** Обучающиеся по очереди вытягивают карточки, на которых записаны высказывания исторических личностей, называют имена тех, кому принадлежат данные слова.Например,

* «Тяжело в учении, легко в бою!» (Александр Суворов).
* «Воины! Вот пришёл тот час, который решит судьбу Отечества!» (Пётр I).
* «Иду на вас!» (князь Святослав).

**7. Приём «Исторические загадки».** Обучающиеся по очереди вытягивают карточки, на которых написаны загадки об исторических персонажах, называют полное имя исторической личности.Например,
Пешком в Москву шагал за знаньем,
Простой крестьянский паренёк,
И велико его дерзанье,
В науки путь его далёк! (Михаил Ломоносов).

**8.** Близок к данному **приём «Биографические задачи».** Обучающиеся также по очереди вытягивают карточки, на которых записаны краткие сведения об исторических персонажах, называют полное имя исторической личности. Например, начал службу простым солдатом. Более 50 лет отдал военной службе; провёл 60 сражений и не знал ни одного поражения. Ему было присвоено высшее воинское звание – генералиссимус. (Александр Суворов).

**9. Приём «Бюро находок».** Учитель объявляет об открытии бюро находок, в котором все находки связаны со знаменитыми в отечественной истории людьми. Обучающимся предлагается по находке определить «хозяина» вещи. Например,

* Книга «Апостол» (первопечатник Иван Фёдоров).
* Шахматы (царь Иван Грозный).
* Икона «Троица» (иконописец Андрей Рублёв).

**10. Приём «Лови ошибку».** Вариантов данного приёма много. При устной работе обучающимся можно предложить в качестве физкульминутки. Учитель формулирует простое предложение о каком-либо историческом персонаже, при этом заранее договорившись с учениками, как они будут сигналить о верных и неверных высказываниях (например, верно – хлопнули раз в ладоши, неверно - присели). При письменной работе ученик получает карточку с несколькими предложениями, в которых учитель заведомо делает ошибки. Ученик исправляет ошибки, вычёркивая неверную информацию и вписывая верную. Например, В 1613 году началось правление новой царской династии Романовых, а первым царём стал шестнадцатилетний Алексей Романов.

**11. Приём «Два столбика».** Учащимся даются два имени исторических персонажей и колонка слов, так или иначе относящихся к именам. Ученики стрелками должны распределить слова на два столбика.

**12. Приём «Правильная последовательность»** помогает учащимся закрепить в памяти порядок, например, княжения в Киевской Руси. Учитель просит расположить имена князей в нужной последовательности.

**13. Приём «Допиши недостающее».** Обучающимся даются предложения с пропусками, на месте которых нужно дописать недостающую информацию.

Например, 12 апреля ………. года Юрий ……………. ……………. совершил первый полёт в …………….. .

Одним из эффективных приемов работы может стать работа обучающимся с лёгкой степенью умственной отсталости с историческими (архивными) документами. Для лучшего понимания текста документа учителю следует тщательно подходить к отбору данного материала. Тексты должны быть небольшими по объёму, количество незнакомых слов небольшим. В процессе изучения документа обязательно проводится словарная работа. Тексты исторических документов соотносятся с событиями прошлого и именами исторических персонажей.

На уроках обобщения в целях формирования представлений об исторических деятелях также могут быть применимы различные командные игры («Знатоки истории», «Интеллектуальное казино», «Исторический куб» и т.д.), а также тематические исторические кроссворды и другой занимательный материал. Предлагаемые нами упражнения и приемы работы могут быть использованы на разных видах уроков (объяснение нового материала, комбинированный урок, урок закрепления знаний, контрольная работа), а также на разных его этапах (при объяснении нового материала, при закреплении материала, физминутка), что делает данные упражнения универсальными и доступными для использования.

Уроки истории должны быть выстроены с учетом индивидуальных особенностей учащихся, с мерами педагогической поддержки и помощи. Занятия должны строиться таким образом, чтобы один вид деятельности сменялся другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной благодаря частым переключениям с одного вида деятельности на другой.С каждым занятием задания должны усложняться. Увеличивается объем материала, предлагаемого для запоминания, наращивается темп выполнения заданий, сложнее становились выполняемые рисунки (по мере улучшения координации тонких движений).

Вся работа направлена на то, чтобы у детей все психические процессы, и в частности, кратковременная память перешли на более высокий уровень развития.

Для проведения занятий каждому ребенку необходимо иметь: тетрадку в клеточку, блокнот для записи слов, два простых карандаша, две ручки.

Уроки истории с включение упражнений по развитию памяти школьников с нарушениями интеллекта строятся с учетом основных принципов специальной психологии:

- принцип воспитывающей и развивающей направленности обучения;

- принцип научности и достоверности материала;

- принцип наглядности;

- принцип индивидуального и дифференцированного подхода;

- принцип дробности материала;

-принцип смены видов деятельности;

- принцип усвоения знаний, умений, навыков;

- принцип достигнутых результатов в различных ситуациях;

- принцип зоны ближайшего развития;

- принцип приобретенного развития;

- принцип приоритетного развития высших психических функций.

**Заключение**

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы пришли к следующим выводам.

Память – это сложный психический процесс, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами и личностью в целом. Продуктивность памяти во многом зависит от состояния восприятия, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы. В свою очередь, нарушения в деятельности памяти негативно отражаются на становлении и развитии этих процессов.

Данная проблема исследовалась в работах А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова и др. Ученые считают, что память надо рассматривать как сложную функциональную систему и процесс, имеющий свои этапы. У детей с нарушением интеллекта затруднено припоминание нужного материала. Это объясняется особенностями развития мышления. Они не умеют пользоваться рациональными приемами повторения. Характерной особенностью детей с интеллектуальными нарушениями является неумение целенаправленно заучивать и припоминать, их знания характеризуются отсутствием системы и глубины. При этом, усвоение исторических событий и явлений для них тем более является сложным процессом, так как история связана с познанием и пониманием сущности этих событий и явлений. Получение исторических знаний связано с уровнем развития психических процессов школьников с нарушениями интеллекта, в нашем случае, с уровнем развития памяти. Нами установлено, что пропедевтикой для изучения предмета «История» должно стать не только изучение других предметов учебного плана, но и коррекционно-развивающая работа, в частности, по развитию памяти.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что основным методом развития кратковременной памяти школьников с нарушениями интеллекта может быть «упражнение», при реализации которого важно помнить, что учащимся требуется разнообразие видов деятельности при выполнении упражнений, доступность инструкции, зрительная наглядность, игровой характер развивающих упражнений.

Исследование проводилось на базе Красноярского государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа №8», реализующего адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с нарушениями интеллекта. В эксперименте участвовало 29 школьников с легкой умственной отсталостью, обучающихся 8,9 классов.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития кратковременной памяти во всех группах находится на одном уровне. На основании полученных данных было разработано методическое обеспечение в виде упражнений/педагогических приемов по развитию памяти школьников, описаны упражнения, которые можно использовать на разных видах уроках истории, на разных его этапах, сформулированы принципы построения урока, даны рекомендации по техническому, дидактическому обеспечению. Данное методическое обеспечение представлено в 3 главе, что усиливает практическую значимость нашей работы.

Итак, гипотеза данного исследования подтвердилась.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. - М.: Академический проект, 2001.-580 с.

2. Аликин И. А. Лекции по возрастной психологии. Младший школьный возраст. - Кр-ск: Изд-во КГПУ, 2000. - 45с.

3. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.-М.: Просвещение, 1980.-467с.

4. Аксёнова А. К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе:Учеб. Пособие для студентов дефектологического факультета педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1994. - 272с.

5. Аксёнова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы: Книга для учителя. - 2-ое изд. доп. - М.: Просвещение, 1991- 176с.: ил.

6. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М.: Издательство ОСЬ-89, 1997. - 224с.

7. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. - Т.И. - М.: Просвещение, 1979.

8. Божович Г. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968 – 500 с.

9. Бреслав Г. М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников. // Вопросы психологии. - 1984., №3 - с. 53-59.

10. Брунов Б. П. Игра - корригирующее средство, развивающее сферу практической деятельности у детей с нарушением интеллекта: Учебное пособие для студентов дефектологического факультета педагогических институтов. - Красноярск. Издательство КГПУ. - 1996.-58с.

11. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. - М.: Академия 1996.- 496с.

12. Воспитание и обучение во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студ. дефект, ф-в пед.ин-тов./Под ред. В.В. Воронковой - М.: Школа-Пресс, 1994 - 654с.

13. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М: Просвещение, 1973. - 225с.

14. Возрастные особенности психологического развития детей / Под ред. И. В.Дубровиной, М. И.Лисиной. - М., 1982. -126 с.

15. Выготский Л.С. Психология: Учебник для студентов высших

педагогических учебных заведений: В 3 кн. Кн. 3 - М: Издательство ВЛАДОС, 1998. - 632с.

16. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. - 519 с.

17. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. - М., 1982. - т. 2. - 326 с.

18. Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований / Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. -М.,1987.

19. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. - М.: Просвещение, 1985. – 235с.

20. ГуткинаН. И.Психологическая готовность к школе. - М.: Школа-Пресс, 1996. – 145с.

21. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М. С. Певзнер. - М., 1971.

22. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. - М.,1966.

23. Детская патопсихология: Хрестоматия / Сост.Н. Л. Белопольская. 2-е изд., испр. - М.: Комтоцентр, 2001. - 351с.

24. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для учащихся педагогических училищ / Под ред. В.И. Ядошко, Ф.А.Сохина. - М.: Просвещение 1978. - 416с.

25. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. - М.-1975. -312с.

26. Ермалаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова ТА Внимание школьника. - М.- 1987.

27. Забрамная С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе. -М.-1993.

28. Замский К. С. Умственно отсталые дети. - М.: Педагогика. - 1997.- 91с.

29. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребёнка. - М.: Учпедгиз, 1935. - 132с.

30. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка. - М.: Учпедгиз, 1939.-72с.

31. Зинц Р. обучение и память: Мн.: Высш. шк.- 1984. -238 с.

32. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста /Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. - М.- 1989.

33. Как улучшить память/Авт.- сост. А.Е. Польской. Мн.: Харвест, 2000. -336 с.

34. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М.-1993.

35. Ковалёва А. Г. Психология личности, изд. 3, переработка и доп.-М.: Просвещение. -1969. – 391 с.

36. Коноваленко С. В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. Практикум для психологов и логопедов. - М.: Издательство Г ном и Д. - 2000.- 64 с.

37. Левитов Н. Д. Психологии характера. - М.: Просвещение. -1969.

38. Левитов Н. Д. Психология старшего школьника. - М.: Учпедгиз. - 1955.

39. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. - изд. 2. - М.: Просвещение, 1964.

40. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2т. - М., 1983.

41. Леонтьев А. Н. Опосредованное запоминание у детей с недостаточным и болезненно изменённым интеллектом.: «Вопросы дефектологии». -1928. - №4.

42. Лурия А. Р. Мозг человека и психологические процессы. В 2т. - М., 1970.

43. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. - М.: Педагогика, 1974. - 458с.

44. Математические методы в психологии: Метод. Разработка и задачи / Красноярск гос. ун-т. - Сост. Т. Г. Попова. – Красноярск. -2000. – 66 с.

45. Методика обучения грамоте. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Учитель начальных классов»). - Сост. Т.П. Сальникова. - М.:Издательство Институт практическойпсихологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. - 192 с.

46. Немов Р. С. Практическая психология: Познание себя.Влияние на людей: Пособие для учащихся. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 320с.

47. Немов Р.С. Психология:Учебник для студентов высшихпедагогических учебныхзаведений в 3-х томах. Т.З. - М.:Издательство ВЛАДОС, 1998 - 632 с.

48. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. - М.: Российское педагогическое агентство 1996. - 396 с.

49. Общая психология:Учебное пособие для студентовпедагогических институтов / В.В. Богославский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградов и др.; Под ред. В.В. Богославского - 3-е изд.; переработано и дополнено. - М.: Просвещение, 1981. -383 с.

50. Петренко Л.В. Нарушение высших форм памяти. - М.: Московский университет, 1976. - 150 с.

51. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. - М,- Л., 1932.

52. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высшихпедагогических учебных заведений. -М.: Просвещение.Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1996. -432 с.

53. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей./ Под ред. Т.Б. Филичевой . - М.: Гном-Пресс, 2000. -64 с.

54. Психокоррекция и развивающая работа с детьми: Учебноепособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина. Под ред. И.В. Дубровиной. -М.:Издательский центр Академия, 1998. - 160 с.

55. Психология умственно отсталых школьников / Под ред. В. Г.Петровой - Красноярск, 1995.- ч.3 - 106 с.

56. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. - М., 1976.

57. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: 3-е изд. - М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. - кн.1: Система работ психолога с детьми разного возраста. - 384 с.

58. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М.: Просвещение, 1965. - 117с.

59. Основы общей психологии - Т.1.- М., 1989.

60. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1986. - 190 с.

61. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. - 192 с.

62. Трубачёва Т. П., Уфимцева Л. П., Семенайт Н. А. Стратегия развития авторской школы социальной реабилитации на современном общественно-экономическом этапе. / Собрание статей. Обучение, воспитание, развитие учащихся с нарушением интеллекта. Красноярск. - 1998. -94 с.

63. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с ЗПР. - М., 1990.

64. Управление познавательной деятельностью / Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызина. – М. - 1979.

65. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ МО РФ (Минобрнауки России) №1599 от 19.12.2014г. – 83с.

66. Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников / Маркова А. К., Лидере А. К., Яковлева Е. Л. Диагностики и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992.