

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Дроздова Наталья Олеговна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ИЗУЧЕНИЕ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Психология и педагогика специального и инклюзивного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 

(дата, подпись)

Обучающийся Дроздова Н.О.

(фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 

(дата, подпись)

Дата защиты 19.06.2020 г.

Оценка \_\_\_\_\_  
(прописью)

Красноярск, 2020

## Содержание:

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития .....	8
1.1. Опосредованная память: понятие, функции, характеристики.....	8
1.2. Становление опосредованной памяти в детском возрасте .....	16
1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллектуального развития.....	22
Выводы по первой главе.....	29
Глава II. Изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	31
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	31
2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	39
Выводы по второй главе.....	55
Глава III. Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	59
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	59
3.2. Направления, содержание, формы и методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	65
Выводы по третьей главе.....	78
Заключение.....	79
Список литературы.....	85
Приложение.....	92

## Введение

### **Актуальность исследования.**

Согласно современным исследованиям, память является важнейшей познавательной функцией. Приобретение человеком знаний и умений основано на его способностях к запоминанию и сохранению в памяти образов, мыслей и пережитых чувств. Память – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования

Проблема памяти получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов (П.П. Блонский, 1979; Л.С. Выготский, 1927; Л.В. Занков, 1931; А.Н.Леонтьев, 1931; К.П. Мальцева, 1960; А.А. Смирнов, 1966; Д.Б. Эльконин, 1989 и др.).

Проблема нарушений познавательной сферы и их коррекции у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является одной из актуальных проблем педагогики, психологии и дефектологии, что обусловлено значительной распространенностью этой формы психического дизонтогенеза.

В современной психологической литературе значительное количество работ, посвящено изучению памяти младшего школьника (Г.В. Биренбаум, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, С.Я. Рубинштейн, А.А. Смирнов).

Младший школьный возраст – это период интенсивного развития всех психических процессов, которые обеспечивают ребенку возможность ознакомления с окружающей действительностью. Ребенок овладевает многими способами действия с предметами, усваивает определенные правила поведения и начинает управлять собой. Без опосредованного запоминания не возможно продуктивное усвоение общественного опыта, расширение связей

ребенка с окружающим, невозможна его продуктивная учебная деятельность.

Несмотря на большое количество научных исследований отечественных и зарубежных учёных, посвящённых изучению памяти учащихся с нарушением интеллектуального развития, проблема опосредованной памяти у данного контингента школьников остаётся мало изученной.

Можно с большей долей уверенности сказать, что количество специальных исследований недостаточно и не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Мы можем назвать небольшое количество работ, посвящённых данной проблеме. Среди них исследования Т. А. Власовой (1967), Л.С. Выготского (1938), Т. В. Егорова (1969), В. И. Лубовского (1981), М. С. Певзнер (1967), В.Г. Петровой, И.В. Беляковой (2002), С.Я. Рубинштейн (1986), И.М. Соловьева (1966). Поэтому вопросы изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в настоящее время приобретают особую актуальность.

**Проблема исследования.** Опосредованная память является одной из важнейших высших психических функций, от состояния которой во многом будут зависеть успешность обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, однако выявление данных особенностей мало изучено и требует дальнейшей разработки проблемы.

**Объект исследования:** опосредованная память учащихся младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: неумение целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки; бедность и неточность ассоциативных образов запоминаемого материала; малый объем и скорость воспроизведения информации, низкая продуктивность опосредованности запоминания.

**Цель исследования:** изучить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, разработать психологическую программу по их своевременной коррекции.

**Задачи исследования:**

1. На основе анализа общей и специальной психолого-педагогической и клинико-биологической литературы определить современное состояние проблемы исследования.
2. Выявить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.
3. Разработать психологическую программу по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Организация исследования.** Эксперимент проходил на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5» г. Красноярск. В исследовании приняло участие 20 учащихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости». Возраст испытуемых составил 9—10 лет.

**Методы исследования:** в исследовании применялись как теоретические (анализ психолого-педагогической и клинико-биологической литературы по проблеме исследования), так и эмпирические методы.

Среди эмпирических методов применялись: анализ психолого-медико-педагогической документации на каждого ребёнка, принимавшего участие в исследовании; констатирующий эксперимент; наблюдение; опрос; беседа.

Кроме того, использовались методы количественной и качественной обработки материала, а также интерпретационные методы.

В эмпирическое исследование были включены следующие **психодиагностические методики**: «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1995); «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2006); «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2007).

**Методологической и теоретической основой исследования явились:** концепции о механизмах развития памяти в детском возрасте (П.П. Блонский, 1935; Л.С. Выготский, 1930; П.И. Зинченко, 1961; А.Н. Леонтьев, 1972; А.Р. Лурия, 1970; С.Л. Рубинштейн, 1946; А.А. Смирнова, 1976; Г. Эббингауз, 1885 и др.); положения об общности законов психического развития нормальных детей и детей с отклоняющимся развитием (Л.С.Выготский, 1931, В.И. Лубовский, 1980 и др.); учения об особенностях психического развития учащихся с нарушением интеллектуального развития (И.В. Белякова, 1999; Х.С. Замский, 1954; Л.В. Занков, 1940; В.Г. Петрова, 1968; Б.И. Пинский, 1962; С.Я. Рубинштейн, 1979 и др.).

**Этапы проведения исследования:** исследование проводилось в 2019—2020 учебном году через ряд последовательно сменяющихся этапов:

Первый этап (май 2019 – сентябрь 2019) – изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования;

Второй этап (октябрь 2019 – ноябрь 2019) – определение проблемы, цели и задач исследования; формулирование основных пунктов введения и гипотезы исследования;

Третий этап (декабрь 2019 – январь 2020) – подбор диагностического материала для экспериментального изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Четвертый этап (январь 2020 – февраль 2020) – реализация констатирующего эксперимента по изучению особенностей опосредованной

памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента.

Пятый этап (февраль 2020 – май 2020) – разработка и реализация психологической программы по коррекции особенностей опосредованной памяти учащихся младшего с нарушением интеллектуального развития. Обобщение результатов исследования, формулирование выводов и заключений

**Теоретическая значимость исследования:** определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Практическая значимость исследования:** заключается в том, что материалы данного исследования, а также его результаты, раскрывающие особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, могут быть полезны педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с данной категорией школьников.

**Структура и объем выпускной (квалификационной) работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (в количестве 102 источников). Включает 5 таблиц, 4 гистограммы, 6 приложений.

# **Глава I. Анализ литературы по проблеме изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

## **1.1 Опосредованная память: понятие, функции, характеристики**

Проблемой изучения памяти занимались многие отечественные и зарубежные психологи. Родоначальником экспериментальных исследований памяти считается немецкий психолог Герман Эббингауз (1885). Также нужно отметить имена советских учёных П.П. Блонского (1935), Л.С. Выготского (1930), П.И. Зинченко (1961), А.Н. Леонтьева (1931), А.Р. Лурия (1960), С.Л.Рубинштейна (1935), А.А. Смирнова (1958), которые внесли значительный вклад в развитие теории и практических исследований памяти.

Изучением опосредованной памяти занимались Г.В. Биренбаум (1984), Л.С. Выготский (1960), А.Н. Леонтьев (2001), С.В. Логинова (1972), В.П. Зинченко (2000), С.Я. Рубинштейн (1972), А.А. Смирнов (1983) и др.

В исследованиях авторов отмечается, что память является важнейшей познавательной функцией. Приобретение человеком знаний и умений основано на его способностях к запоминанию и сохранению в памяти образов, мыслей, пережитых чувств, движений и их систем [23, с. 336].

Согласно Л.С. Выготскому (2005), память предполагает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении. Память в момент и закрепления реакции, и ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова. Деятельность при закреплении выражается в искусственной направленности организма на ту или иную реакцию [2005, с. 289].

Согласно определению из Большого психологического словаря, память – «форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего



использования» [7, с. 539]. Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности — воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. «Без памяти, — писал С.Л. Рубинштейн, — мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [1935, с. 204].

По мнению В.И. Лубовского (2003) процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности человека, его эмоциональным настроением, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. «Запоминание также зависит от отношения личности к запоминаемому материалу. Отношение определяет избирательный характер памяти. Мы обычно запоминаем то, что для нас интересно и эмоционально значимо» [45, с. 347].

Память представляет собой сложную психическую деятельность. Согласно современным исследованиям (П.П. Блонского, 1935; Л.С. Выготского, 1930; П.И. Зинченко, 1961; А.Н. Леонтьева, 1931; А.Р. Лурия, 1960; С.Л. Рубинштейна, 1935; А.А. Смирнова, 1958), в структуре мнемической деятельности различают такие процессы, как запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание.

*Запоминание* – это процесс запечатления и закрепления в сознании образов, которые возникают под влиянием различных предметов и явлений действительности в ходе процессов ощущения и восприятия. Запоминание основывается, как правило, на установлении связей или ассоциаций между отдельными составляющими запечатлеваемой информации [49, с. 487].

Исследованиями процессов запоминания информации занимались В.Я. Ляудис (1976), Э.Мейман (1982), А.А. Смирнов (2002) и др.

В одном из своих экспериментов А.А. Смирнов приходит к выводам: «запоминание во многом детерминируется активностью субъекта, направленностью деятельности и мотивами, которыми испытуемые руководствуются при ее осуществлении» [2002, с. 476].

Согласно экспериментальным данным В.Я. Ляудис, «не порядок элементов в запоминаемом материале, а возможность их соотнесения с опытом субъекта во многом определяет состав первого воспроизведения» [1976,с. 154].

Э. Мейман (1982) установил, что осмысленное запоминание во много раз продуктивнее механического. Механическое запоминание неэкономно, требует многих повторений. Осмысленное же запоминание требует от человека значительно меньше усилий и времени, но является более действенным.

*Сохранение и забывание* – процессы, которые находятся во взаимосвязи друг с другом. С помощью сохранения происходит удержание заученного в памяти. Забывание, напротив, ведет к выпадению материала из памяти, т.е. представляет собой своего рода процесс затормаживания связей. С одной стороны, забывание – это естественный процесс, с другой стороны, на процесс забывания влияют различные факторы, а именно: время, степень активности субъекта запоминания, деятельность, предшествующая запоминанию. Поэтому забывание может отличаться по характеру своего протекания: быть полным либо частичным, длительным либо временным [49,с. 490].

Исследования многих авторов (П.И. Зинченко,1961; А.А. Смирнов, 1966; Э. Мейман, 1982 и др.) показали, что установка на запоминание не является сама по себе решающей для эффективности запоминания, и произвольное запоминание может оказаться продуктивнее произвольного.

Основатель психоанализа З.Фрейд (1979) уделил большое внимание анализу механизмов забывания, которые случаются в повседневной жизни. Он писал о том, что один из таких весьма распространенных механизмов состоит в «нарушении хода мысли силой внутреннего протеста, исходящего из чего-то вытесненного». Он утверждал, что во многих случаях забывания в его основе лежит мотив нежелания помнить. С таким утверждением можно спорить, но вряд ли следует отрицать, что в жизни такой механизм забывания не работает [49,с. 307].

*Воспроизведение* представляет собой процесс, который заключается в оживлении в мозгу следов памяти и проявляется в возникновении в сознании представлений, ранее воспринятых мыслей, реализации заученных движений [49,с. 495].

Исследованиями процессов воспроизведения информации занимались Э. Бартлетт (1965), П.П. Блонский (1939) С.Л. Рубинштейн (1946), И.М. Сеченов (1947) и др.

С.Л. Рубинштейн (1946) отмечает, что «воспроизведение – это не механическое повторение запечатленного или заученного. В процессе воспроизведения воспроизводимое не только воспроизводится, но и формируется. Мысль включается в процесс воспроизведения, уточняя, обобщая, систематизируя, перерабатывая и реконструируя содержание» [1946, с. 205].

Существенной особенностью активного воспроизведения является сознательное отношение к воспроизводимому. В силу этого воспроизведение превращается в сознательную реконструкцию прошлого, в которой существенную роль играет мыслительная работа сопоставления, умозаключения, проверки (Э. Бартлетт, 1965; П.П. Блонский, 1939).

Как отмечает С.Л. Рубинштейн: «процесс воспроизведения в целом представляется как осмысленный отбор и отсев, упорядочение и консолидация воспроизводимого материала. Явно выступает наличие прямой зависимости между полнотой воспроизведения и его смысловой упорядоченностью или логической связностью» [2002, с.278].

Поскольку память включена в различные стороны жизни человека, то и формы и виды ее проявления отличаются многообразием и вариативностью. Существуют разные основания для деления памяти на его *виды*. Так, по содержанию запоминаемого материала можно говорить о двигательной, эмоциональной, образной и словесно-логической памяти.

*Двигательная память* отвечает за формирование двигательных навыков в трудовой, спортивной, игровой и других сферах деятельности человека.

Двигательная память – самый ранний вид памяти: первые двигательные реакции можно наблюдать уже на первом месяце жизни ребенка [49, с.258].

Исследования двигательной памяти были проведены П.П. Блонским (1935), С.Л. Рубинштейн (1945) и др.

*Эмоциональная или аффективная память* – тоже достаточно ранний вид памяти, ее начало относится к первому полугодю жизни ребенка. Эта память осуществляет взаимодействие человека с окружающим миром на основе эмоций и чувств, которые могут либо побуждать его к совершению какого-либо действия, либо удерживать от действий, связанных с отрицательным прошлым опытом. [49, с.245]

Исследования эмоциональной и аффективной памяти были проведены П.П. Блонским (1935), Е.А. Громовой (1980) и др.

*Память образная* выражается в запоминании и воспроизведении чувственных образов предметов и явлений. Этот вид памяти появляется позже двигательной и эмоциональной – первые проявления образной памяти в виде свободных воспоминаний отмечаются на втором году жизни ребенка. Образная память является главным видом памяти в дошкольном возрасте развития ребенка. [49, с.245]

Выделяют несколько типов образной памяти: *зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую*. При этом, если зрительная и слуховая память обычно достаточно хорошо развиты у людей, то последние три типа образной памяти лучше функционируют у человека в зависимости от его пребывания в тех или иных специфических условиях деятельности. [49, с.246]

*Словесно-логическая память* – память, при которой запоминаются мысли, суждения, умозаключения. Если двигательная, эмоциональная и образная память присущи и животным, то этот, более поздний филогенетически вид памяти, является отличительной особенностью человека. Словесно-логическая память активно развивается в школьные годы, особенно в подростковый период жизни. [49, с.248]

В.В. Нуркова (2007) отмечает, что критерии, принятые за основание деления памяти на виды, связаны с различными сторонами человеческой деятельности, выступают в ней не порознь, а в органическом единстве. Такое единство представляет собой и соответствующие виды памяти. Так, память на мысли о понятии, будучи словесно - логической, является также в каждом частном случае либо произвольной, либо произвольной; одновременно она же обязательно будет либо кратковременной, либо долговременной.

Анализу механизмов памяти в процессе произвольного и произвольного запоминания посвящены эксперименты П.И. Зинченко (1961) и А.А. Смирнова (1966).

З. М. Истомина писала, что «произвольное запоминание – это запоминание без постановки цели запомнить и без специально направленных на это усилий» [1978, с. 69].

По характеру целей деятельности они делят память на *произвольную и произвольную*. В том случае, когда человек не ставит перед собой специальной цели запомнить материал, говорят о *произвольной памяти* (33, с. 469). Эта память формируется генетически раньше, чем произвольная, она находится в тесной связи с эмоциональной и смысловой сферами жизни человека. *Произвольная память* – это память, характеризующаяся наличием сознательной мнемической цели, она во многом связана с трудовыми и социальными обязанностями человека (53, с. 477).

Произвольное запоминание может выражаться в качестве двух видов - *механического и осмысленного* (31, с. 170).

*Механическое запоминание* проявляется в повторном заучивании материала без установления в нем смысловых и логических связей. *Смысловое запоминание*, отмечает С.Л. Рубинштейн (1935), базируется на понимании внутренней логики и отношений в составляющих частях заучиваемой информации, а также в осознанном и осмысленном сравнении данного материала и предшествующих знаний. По мнению Т.П. Зинченко (2000), механическое запоминание чаще всего ведет к формальности и низкой прочности знаний, а также является неэкономным – требует больше

времени по сравнению с запоминанием смысловым. Вместе с тем, в некоторых случаях механическое запоминание имеет свои достоинства – при запоминании различных терминов, названий, фамилий, адресов, дат, иностранных слов. Поэтому только уместное и разумное совмещение механического и осмысленного запоминания материала может быть полезно и эффективно для прочного его нахождения в памяти [90, с. 476]

*Память долговременная и кратковременная* (Р. Аткинсон, 1980) различаются временем закрепления и сохранения материала. Объем кратковременной памяти ограничен  $7 \pm 2$  единицами материала с однократным и непродолжительным восприятием и последующем за этим воспроизведением. Для долговременной памяти, напротив, характерно длительное хранение запоминаемой информации при условии ее неоднократных повторений и воспроизведений. Согласно исследованиям, эффект кратковременной памяти сильно сжат по времени и используется в ситуациях, требующих от человека немедленной реакции, долговременная же память служит закреплению и сохранению умений и навыков на продолжительный период. Долговременное запоминание наиболее продуктивно при условии использования повторения с установлением ассоциативных связей в материале, а не при простом механическом запоминании информации.

Деление памяти на два типа – кратковременную и долговременную подводит нас к таким двум видам памяти, как *непосредственная и опосредствованная*. Критерий их различения – наличие вспомогательных средств для запоминания. Опосредствованная память опирается на использование различных развернутых средств и приемов, а непосредственная осуществляется без их применения. Однако это не сводит непосредственное запоминание к кратковременной памяти и механическому запечатлению, напротив этот вид памяти может проявляться в использовании особых «внутренних» средств, являющих собой «в высокой степени автоматизированные внутренние действия» [15, с. 48].

Опосредованная память – память, основанная на связывании новой информации с ранее пережитым опытом. Именно опосредованная память играет очень важную роль в адаптации ребенка к условиям школьного обучения, способствует усвоению знаково-символических систем.

Память, как и любой психический процесс, обладает определёнными *характеристиками*. Основными характеристиками памяти являются: объём, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность хранения, готовность к использованию сохранной информации.

Объём памяти — важнейшая интегральная характеристика памяти, которая характеризует возможности запоминания и сохранения значительного объёма информации. Говоря об объёме памяти, в качестве показателя используют – 7 элементов (единиц) информации.

Быстрота воспроизведения — характеризуется способностью человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию. Данная характеристика отличается у разных людей. Скорость запоминания можно увеличить с помощью специальной тренировки памяти.

Точность воспроизведения — способность человека точно сохранять, а самое главное, точно воспроизводить запечатлённую информацию.

Важнейшей характеристикой памяти является длительность, она отражает способность человека удерживать определённое время необходимую информацию. Длительность памяти имеет выборочный характер.

Готовность к воспроизведению — способность быстро воспроизводить в сознании человека информацию. Именно благодаря этой способности человек может эффективно использовать приобретённый ранее опыт.

Исходя из вышеизложенного, можно с уверенностью сказать, что память – это психический процесс организации и содержания прошлого опыта, делающего возможным его повторное использование в деятельности или возвращается в сферу сознания. Память связывает прошлое человека с его будущим и настоящим и является важнейшей познавательной функцией,

которая лежит в основе развития и обучения человека. Без памяти человек не мог бы развиваться как полноценная личность.

## **1.2 . Становление опосредованной памяти в детском возрасте**

Память представляет собой высшую психическую функцию, развитие в онтогенезе которой зависит от многих факторов. Обратимся к вопросу о развитии памяти, т.е. о тех типичных изменениях, которые в ней происходят по мере социализации индивида.

Заслуга первого систематического изучения высших форм памяти у детей принадлежит выдающемуся отечественному психологу Л.С. Выготскому (1927), который в конце 1920-х гг. сделал предметом специального исследования вопрос о развитии высших форм памяти. Л.С. Выготский вместе со своими учениками А.Н.Леонтьевым (1931) и Л.В. Занковым (1931) показал, что высшие формы памяти являются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению и опосредованной по своему строению, и проследил основные этапы развития наиболее сложного опосредованного запоминания.

По мнению Л.С. Выготского, с раннего детства процесс развития памяти ребёнка идёт по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредованное, связанное с активным и осознанным использованием запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приёмов и средств. В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее у ребёнка младшего возраста, к моменту школьной деятельности превращается в произвольное.

Проблемой развития памяти в онтогенезе занимались многие ученые, такие как П.П. Блонский (1979), Л.С. Выготский (1927), Л.В. Занков (1931), А.Н. Леонтьев (1931), К.П. Мальцева (1960), А.А. Смирнов (1966) Д.Б. Эльконин (1989) и другие.



Развитие памяти в отечественной психологии рассматривается в рамках культурно-исторической теории развития высших психических функций. Выделены этапы филогенетического развития памяти, особенно произвольной и произвольной, непосредственной и опосредованной

Существенный вклад в понимание филогенетического развития памяти внес П.П. Блонский (1979). По его мнению, различные виды памяти, представленные у взрослого человека, являются также разными ступенями ее исторического развития, и их, соответственно, можно считать филогенетическими ступенями совершенствования памяти [8, с. 201].

Под несколько иным углом зрения рассматривал историческое развитие памяти человека Л.С. Выготский (1982). Он считал, что совершенствование памяти человека в филогенезе шло главным образом по линии улучшения средств запоминания и изменения связей мнемической функции с другими психическими процессами и состояниями человека. Исторически развиваясь, обогащая свою материальную и духовную культуру, человек вырабатывал все более совершенные средства запоминания, наиболее важным из которых является письмо. Благодаря различным формам речи — устной, письменной, внешней, внутренней — человек оказался способным подчинить память своей воле, разумно контролировать ход запоминания, управлять процессом сохранения и воспроизведения информации [13, с. 385].

Память по мере своего развития все более сближалась с мышлением. По мнению Л.С. Выготского: «Мышление ребенка во многом определяется его памятью... Мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать... Никогда мышление не обнаруживает такой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти» [1979, с. 73]. Исследование форм недостаточно развитого детского мышления, с другой стороны, обнаруживает, что они представляют собой припоминание по поводу одного частного случая аналогично случаю, имевшему место в прошлом.

Л.Ф. Обухова писала: «С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память

постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное. В-третьих, непроизвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное» [57, с. 86].

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Схожей точки зрения придерживается Д.Б. Эльконин: «Память в этом возрасте становится мыслящей» [1989, с. 457].

Исследования Л.С. Выготского (1927) и его сотрудников А.Н.Леонтьева (1931) и Л.В. Занкова (1931) были детально изучены факты постепенного развития опосредованного запоминания и переход от непосредственных, естественных форм памяти к опосредованным, вербально логическим у детей младшего школьного возраста.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время.

Изменения в области памяти связаны еще и с тем, что ребенок, во-первых, сам начинает осознавать особую мнемическую задачу, то есть цель, которую ставят перед запоминанием в каждом конкретном случае.

Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование процессов запоминания. От наиболее примитивных приемов запоминания (повторение, внимательное и длительное рассмотрение материала), ребенок в более старшем возрасте переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. В большой мере произвольное запоминание связано и с общей организованностью школьника в учебной

работе. По словам Л.С. Выготского (1927), ребенок-дошкольник думает, припоминая, а школьник вспоминает, думая.

Наблюдения и специальные исследования К.П. Мальцевой (1960) показывают, что младшие школьники самостоятельно еще не могут дифференцировать мнемические задачи. Если же побуждать их к этому, то есть давая задание запомнить материал, указывать им конкретную задачу (запомнить дословно или запомнить содержание, чтобы рассказать потом своими словами, запомнить надолго и т.д.), они могут запоминать в соответствии с этими указаниями. Организованное таким образом запоминание у младших школьников оказывается более продуктивным, как это подтверждается рядом исследований.

Специальные исследования непосредственного и опосредствованного запоминания в детском возрасте проведены А.Н. Леонтьевым (1983). Автор экспериментально показал, как один мнемический процесс — непосредственное запоминание — с возрастом постепенно замещается другим, опосредствованным. Это происходит благодаря усвоению ребенком более совершенных стимулов-средств запоминания и воспроизведения материала [40,с. 57]. Роль мнемотехнических средств, в совершенствовании памяти, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит в том, что, «обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиальную структуру нашего акта запоминания; прежде прямое, непосредственное наше запоминание становится опосредствованным» [1979,с. 166].

Само развитие стимулов-средств для запоминания подчиняется следующей закономерности: сначала они выступают как внешние (например, завязывание узелков на память, использование для запоминания различных предметов, зарубок, пальцев рук и т.п.), а затем становятся внутренними (чувство, ассоциация, представление, образ, мысль).

В формировании внутренних средств запоминания центральная роль принадлежит речи. «Можно предположить, — замечает А.Н. Леонтьев, — что самый переход, совершающийся от внешне опосредствованного запоминания

к запоминанию, внутренне опосредствованному, стоит в теснейшей связи с превращением речи из чисто внешней функции в функцию внутреннюю»[1979,с.167].

Л.С. Выготский (1983) говорил, что «решающие события в жизни человека, изменяющие отношения между памятью и другими его психологическими процессами, происходят ближе к юношескому возрасту, причем по своему содержанию эти изменения порой противоположны тем, которые существовали между памятью и психическими процессами в ранние годы. Например, отношение «мыслить — значит припоминать» с возрастом у ребенка заменяется на отношение, согласно которому само запоминание сводится к мышлению: «запомнить или вспомнить — значит понять, осмыслить, сообразить».

В онтогенезе все виды памяти формируются у ребенка довольно рано и также в определенной последовательности. Позже других складывается и начинает работать логическая память, или, как ее иногда называл П.П. Блонский (1979), «память-рассказ». Она имеется уже у ребенка 3—4-летнего возраста в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня развития лишь в подростковом и юношеском возрасте. Ее совершенствование и дальнейшее улучшение связано с обучением человека основам наук.

Согласно П.П. Блонскому, начало образной памяти связывается со вторым годом жизни, и считается, что этот вид памяти достигает своей высшей точки только к юношескому возрасту. Ранее других, около 6 месяцев от роду, начинает проявлять себя аффективная память, а самая первая по времени — это моторная, или двигательная, память. В генетическом плане она предшествует всем остальным [8, с. 202].

Дословность запоминания, часто наблюдаемая у детей начальной школы, по утверждению А.А. Смирнова (1966), объясняется не возрастными особенностями, а рядом фактов жизненного опыта учащихся данного возраста. Еще не умея дифференцировать задачи запоминания и отвечая требованиям учителя воспроизводить правильно и полно, маленький

школьник неверно вырабатывает у себя установку на дословное запоминание и привычку буквального запоминания.

А. А. Смирнов (1966) провел сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришел к следующим выводам: с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации.

С возрастом увеличиваются преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Следовательно, упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью. Если однако детей младшего школьного возраста с первых лет обучения в школе специально учить мнемическим приемам, то это существенно повышает продуктивность их логической памяти. Незнание этих приемов, неумение ими пользоваться на практике является, вероятно, основной причиной слабости произвольной памяти у многих детей данного возраста.

«Обучение детей мнемическим действиям, - писал Л.С. Выготский, должно проходить через два этапа. На первом из них детям необходимо овладеть мыслительными операциями, нужными для запоминания и воспроизведения материала, а на втором — научиться пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях. В норме это должно

произойти еще в старшем дошкольном возрасте, однако можно начать и в основном завершить этот процесс в младших классах школы» [5, с.148].

Рассмотрев особенности развития и формирования памяти у младших школьников, мы выяснили, что память в этот период имеет ярко выраженный познавательный характер. В младшем школьном возрасте качественно меняется осознание мнемической задачи, а также формирование приемов запоминания. Непроизвольная память младшего школьника постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллектуального развития**

Проблеме памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития посвящено много исследований Л. С. Выготского (1995), Л.В. Занкова (1935), Г. М. Дульнева (1981), Х. С. Замского (1995), Л.В. Кузнецовой (2003), В.В. Лебединского (2003), В.И. Лубовского (2005), М.С. Певзнер (1982), В.Г. Петровой (2002) и других.

Исследователями выявлены как общие особенности развития памяти, свойственные всем детям с нарушением интеллектуального развития, так и особенности, свидетельствующие об индивидуальных различиях мнемической деятельности у данного контингента детского возраста.

Значительный вклад в изучение проблемы памяти умственно отсталых учащихся внесли экспериментально-психологические исследования А.И. Липкиной (1941), М.М. Нудельмана (1953), В.Г. Петровой, И.В. Беляковой (2002), С.Я. Рубинштейн (1986), И.М. Соловьева (1966) и др. [3, с. 95].

Исследователями установлено, что ученики с нарушением интеллекта весьма своеобразно воспринимают предъявляемый им материал. В процессе нарушенного восприятия объекта происходит его узнавание. И.М. Соловьев (1966) подчеркивал мысль о том, что воспринимая и узнавая предмет,

ребенок обычно дает ему словесное обозначение. Образ воспринимаемого объекта связывается со словом, речью, и это имеет принципиальное значение для всей деятельности узнавания [86,с. 123].

Несмотря на достижения учёных в изучении памяти школьников с нарушением интеллектуального развития, многие вопросы остаются недостаточно разработанными как в теории, так и в практике специальной психологии. Актуальными сохраняются проблемы своевременной диагностики и коррекции нарушений мнемической деятельности школьников с нарушением интеллектуального развития. Остаются открытыми вопросы разработки комплексных технологий дифференциальной диагностики и своевременной коррекции имеющихся трудностей в становлении опосредованной памяти у изучаемого контингента школьников.

В 50–60 годы были продолжены исследования памяти умственно отсталых школьников. В этот период внимание психологов было направлено на воплощение в конкретных исследованиях принципа единства сознания и деятельности, на определение факторов, влияющих на эффективность мнемической деятельности. В эти годы в русле проблемы памяти вели свои исследования Х.С. Замский (1995), В.Г. Петрова (1968), Б.И. Пинский (1969) и другие.

Изучая особенности произвольного запоминания учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида, Б.И. Пинский (1969) выявил его зависимость от работы, выполняемой учеником. Им обнаружено, что если деятельность, в которой осуществляется произвольное запоминание, носит активный характер, требует от умственно отсталых интеллектуальных усилий, то резко возрастает продуктивность запоминания. В этих условиях его успешность может превышать успешность произвольного запоминания, выполнение которого не требует высокого уровня умственной активности. Установлено, что успех произвольного запоминания существенно зависит не только от характера выполняемой задачи, но и от ориентировки в ней учащихся специальной (коррекционной) школы [69,с. 79].

Полученные в исследованиях данные были очень значимы для специальной психологии и педагогики, поскольку, с одной стороны, они опровергали существовавшее до того времени мнение, что произвольное запоминание всегда более продуктивно, чем произвольное. С другой – дополнили характеристику памяти учеников-олигофренов ранее неизвестными сведениями, вскрыли новые факторы, влияющие на продуктивность мнемической деятельности этих детей.

В эти же годы осуществлялся ряд работ, направленных на изучение особенностей преднамеренного и непреднамеренного запоминания разного материала умственно отсталыми школьниками (А.В. Григонис,1969).

Проведено исследование вопроса влияния разных способов восприятия словесного материала на его запоминание (В.А. Сумарокова,1975) и на запоминание разного по сложности и структуре вербального материала [4, с.107].

Исследованием особенностей кратковременной и долговременной памяти умственно отсталых детей занимались В.Л. Подобед (1981), И.М. Соловьев (1973), В.А. Сумарокова (1973).

Согласно данным исследованиям, важной характеристикой кратковременной памяти является ее объем, показывающий, какое количество материала (слов, цифр, предложений и пр.) можно повторить без единой ошибки тотчас же после его однократного восприятия. Исследования дали возможность увидеть, что объем кратковременной памяти умственно отсталых детей намного меньше, чем объем памяти учащихся массовой школы [15,с. 363].

Таким образом, у умственно отсталых учащихся 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 и структурном плане материала, а также после его чтения.

Тем или иным путем воспринятая информация фиксируется памятью кратковременной, а затем с помощью разнообразных приемов запечатлевается в долговременной памяти. Рядом исследователей (Л.В. Занковым, 1939; Б.И. Пинским, 1962; И.М. Соловьевым, 1966) было показано, что самое большое количество материала забывается умственно отсталыми детьми в первый же момент после его восприятия.

По мнению В.Г. Петровой (2002), объем их кратковременной памяти невелик, далее интенсивное забывание происходит в первые сутки после знакомства с материалом. После чего в течение 2–3 недель идет значительное забывание. Соответственно, возрастает количество ошибочно включенных в репродукцию элементов, которые оказываются очень устойчивыми и повторяются в последующих воспроизведениях в большом количестве случаев [64, с. 84].

Изучение зрительной памяти умственно отсталых детей было проведено В.А. Сумароковой (1977). Она указывала, что мнемическая деятельность умственно отсталых и нормально развивающихся детей имеет общие тенденции в своем развитии. Так, в структуре зрительной памяти у изучавшихся групп детей наиболее сформированными являются память на местоположение и цвет, менее – на форму и величину.

Все изучавшиеся компоненты зрительной памяти находятся, в основном, на более высоком уровне сформированности у первоклассников специальной (коррекционной) школы, 6–8 летних дошкольников специального детского сада, чем у 4–5 летних массового детского сада. Однако, нормально развивающиеся дети в возрасте от 6 до 8 лет значительно их опережают по величине показателей продуктивности деятельности зрительной памяти в разнообразных условиях варьирования и характера запоминания материала, а также величины времени отсрочки.

По мнению А.А. Смирнова: «Одна из характерных особенностей развития памяти умственно отсталых школьников – отклонение от

наблюдаемого у нормально развивающихся детей соотношения между произвольными и произвольными процессами. Дети с пониженным интеллектуальным уровнем не всегда точно понимают поставленную задачу, часто не могут правильно запомнить инструкцию на тот или другой характер запоминания (дословного, основных мыслей, последовательности действий)» [1966,с. 237].

Не все то, что сохраняется в памяти человека, может быть воспроизведено и, тем более, воспроизведено достаточно полно, не искажено, связано, последовательно. Неумение правильно, самостоятельно организовать припоминание материала - одна из особенностей умственно отсталого ребенка.

Исследованиям особенностей памяти умственно отсталых посвящены работы Х.С. Замского (1954), по мнению которого, благодаря памяти, ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти невозможно формирование личности человека. Как показали его исследования, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

По данным С.Я. Рубинштейна (1986), причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, 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 непрочность 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.

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота запоминания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить

несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

Эти основные, пользуясь термином Л С Выготского (1995), ядерные свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения - отчетливо видны педагогам [16,с. 340].

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Поэтому в процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению, как одному из основных факторов закрепления знаний. Известно, что воспринятый материал необходимо многократно повторять для наиболее прочного его запоминания. Для того чтобы запомнить тот или иной материал ученикам специальной (коррекционной) школы, особенно младших классов, требуется значительно большее число повторений, чем их нормально развивающимся сверстникам (Г.М. Дульнев,1981; Т.В. Егорова,1973; И.М. Соловьев,1966; Б.И. Пинский,1962 и др.)

В целом ряде исследований (И.В. Белякова,1981; А.В. Григонис,1969; Г.М. Дульнев,1981; Л.В. Занков,1935) отмечается, что повторение служит более эффективным средством запоминания материала для старших умственно отсталых школьников, чем для младших. Это связано с тем, что у учащихся младших классов специальной школы VIII вида отсутствуют необходимые навыки самоконтроля.

По мнению Б.И. Пинского (1962), память играет исключительно важную роль в жизни человека. Без запечатления в памяти того, что мы воспринимаем, переживаем и делаем, невозможна сознательная человеческая деятельность. Усвоение знаний, приобретение навыков и умений – все это неразрывно связано с работой памяти. Память умственно отсталых детей формируется в условиях аномального развития и поэтому существенно отличается от памяти нормальных детей [69,с. 120].

Нельзя добиваться успешного усвоения и прочного закрепления в памяти этих детей предусмотренных учебной программой знаний и навыков,

если не проводить соответствующей коррекционной работы, направленной на ослабление дефектов умственного развития, присущих каждому из них.

Таким образом, анализ современных исследований, посвященных проблеме памяти умственно отсталых, показал, что психическое развитие умственно отсталых детей протекает с большими отклонениями. Расстройства памяти данной категории детей имеют определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания. Память учащихся с нарушением интеллектуального развития характеризуется нарушениями всех процессов мнемической деятельности: запоминания (недостаточная осмысленность и непоследовательность, зависимость от содержания материала), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (низкий объём и неточность). Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное органическим поражением других познавательных процессов, и в том числе, восприятия, мышления, речи. Характерной особенностью всех школьников с нарушением интеллектуального развития является неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал, трудности в построении ассоциативных и смысловых цепочек, нарушения опосредованности в переработке информации на этапах запоминания и воспроизведения информации. Этими же особенностями обусловлена плохая переработка воспринимаемого материала. Анализ современной литературы и проведённые эмпирические исследования памяти учащихся с нарушением интеллектуального развития свидетельствуют о необходимости разработки специальных мер и технологий по коррекции имеющихся недостатков.

## **Выводы по первой главе:**

1. Важнейшая особенность психики состоит в том, что отражение важнейших воздействий постоянно используется человеком в его дальнейшем поведении. Постоянное усложнение поведения осуществляется за счет накопления индивидуального опыта. Наш мозг обладает очень важным свойством. Он не только получает информацию об окружающем мире, но и хранит, накапливает ее. Каждый день мы узнаем много нового, с каждым днем обогащаются наши знания. Все, что узнает человек, может быть надолго сохранено в «кладовых» его мозга.

2. Память – это основа психической жизни человека, основа нашего осознания. Памятью называют отражение прошлого опыта человека, проявляющееся в запоминании, сохранении и последующем припоминании того, что он воспринимал, делал, чувствовал или о чем думал. Память человека тесно связана с его мышлением, волей, чувствами и другими психическими процессами.

3. В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

4. Психическое же развитие учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития протекает с большим своеобразием. Расстройства памяти данной категории детей имеет определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания.

5. Память учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характеризуется нарушением запоминания (недостаточная осмысленность и непоследовательность, зависимость от содержания материала) и воспроизведения (неточность). Помимо перечисленных недостатков памяти учащихся младшего школьного возраста

с нарушением интеллектуального развития (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует так же отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Характерной особенностью учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

6. Таким образом, изучив работы отечественных и зарубежных учёных, мы выяснили, что становление опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития протекает с большим своеобразием. По продуктивности опосредованности мнемической деятельности данная категория школьников значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников.

## **Глава II. Изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Целью исследования явилось изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Для реализации цели исследования нами был проведён констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование было проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5». В исследовании приняло участие 20 учащихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости». Возраст испытуемых составил 9—10 лет.

В исследовании приняли участие 20 младших школьников, 3 «Б» и 3 «В» классов. Возраст детей на момент проведения эксперимента – 9—10 лет. Все дети уже определены в образовательное учреждение на основании результатов психолого-медико-педагогической комиссии.

Основными критериями комплектования экспериментальной выборки испытуемых явились:

1. Схожесть показателей возраста (9—10 лет);
2. Обучение в одной параллели (3 «Б», «В» классы);
3. Схожесть клинической картины нарушения (в эксперименте участвовали дети с диагнозом «Легкая степень умственной отсталости» (F70)).

Исследование проводилось с января 2020 по февраль 2020 года. Беседы и экспериментальные методики осуществлялись в индивидуальной форме работы с испытуемыми.

В ходе эксперимента соблюдались следующие требования:

- у испытуемых перед началом исследования было установлено «доверительное, хорошее настроение», что обеспечило желание выполнять задание.

- исследование проводилось в первой половине дня;
- обследование длилось не более часа;
- применяемая методика соответствовала возрасту и уровню развития испытуемых;
- задания предлагались в порядке возрастания их сложности;
- вопросы имели чёткую и ясную формулировку;
- поощрялся любой ответ, кроме отрицательного и отказа;
- испытуемому регулярно сообщалось об успехе в выполнении задания, чтобы не возникло отрицательного отношения к исследованию.

Реализация констатирующего этапа исследования проходила через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Заключительный.

На *подготовительном этапе* исследования нами были изучены: анамнестические данные, медицинская и психолого-педагогическая документация на каждого учащегося, принимавшего участие в обследовании. В ходе изучения анамнестических данных, медицинских карт и личных дел учащихся нами была получена информация о состоянии их психического, физического и умственного развития детей.

Полученные на подготовительном этапе исследования данные, в дальнейшем сопоставлялись с результатами эмпирического изучения опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллектуального развития, полученными с использованием ряда психодиагностических методик.

На *основном (диагностическом) этапе* применялась вербально коммуникативная группа методов. Особое значение было уделено методу беседы. Метод беседы использовался нами на всех этапах экспериментальных мероприятий. Прежде всего, с ее помощью был установлен эмоциональный контакт с испытуемыми, создана атмосфера доверия. Кроме этого, с помощью словесных методов мы предъявляли



испытуемым инструкции, давали пояснения и объяснения при возникновении затруднений, получали ответы детей.

На диагностическом этапе проведения исследования нами также был использован метод наблюдения. Мы наблюдали за реакциями и поведением испытуемых во время обследования, за соблюдением правил и условий проведения эксперимента. Результаты наблюдения за детьми позволили уточнить и дополнить эмпирические данные, полученные в результате применения психодиагностических методик. Наглядность использовалась при проведении методики - «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев), в ходе проведения которой учащимся были предъявлены картинки.

Для изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1995);
2. «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2006);
3. «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2007).

Отобранные нами психодиагностические методики позволят объективно оценить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

### **Методика 1. «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1995)**

Целевой направленностью методики является выявление умений пользоваться приемами опосредованного запоминания, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки; определять объём, скорость и точность воспроизведения слов, предложенных для запоминания.

При выборе данной методики мы основывались на убеждении, что она позволит наиболее полно и точно оценить состояние опосредованной слуховой памяти, утомляемости, активности внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Методика проводилась в индивидуальной форме, что позволило учитывать индивидуальные

особенности детей, своевременно оказать необходимую помощь при возникновении затруднений.

Испытуемым был предложен стимульный материал, состоящий из ряда коротких (односложных и двусложных) слов записанных в одну строчку. Слова были отобраны простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи.

Наборы предлагаемых слов:

- 1) гора, пила, роза, мыло, нога, бумага, перо, очки, диван, река;
- 2) лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, рука, мед, каша;
- 3) игла, конь, сено, кошка, часы, кино, пальто, книга, дом, пика.

Инструкция состояла из нескольких этапов.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда я закончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читал слова медленно и четко. Когда испытуемый повторял слова, экспериментатор ставил в своем протоколе крестики под этими словами. Затем экспериментатор продолжал инструкцию (второй этап).

Второе объяснение: (через 30—60 мин): «Сейчас попробуй воспроизвести те слова, которые я читала тебе пол часа назад».

В случае если учащийся пытался вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, мы его останавливали.

Испытуемому зачитывалось 10 слов, затем мы просили их воспроизвести. Экспериментатор фиксировал, какие слова были воспроизведены правильно, какие были лишние. Через 30—60 мин. мы проводили контрольное воспроизведение, т.е. просили испытуемого воспроизвести те слова, которые он заучивал.

При обработке результатов подсчитывалось количество слов, которое испытуемый запомнил после пройденного времени. Число слов, удержанных

и воспроизведенных учащимся час спустя после повторения, в большей мере свидетельствовало о памяти в узком смысле слова.

Полученные результаты исследования подвергались количественной и качественной обработке материала и их последующей интерпретации. На основании полученных данных делались выводы о качестве опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Выявленные на материале методики результаты соотносились с уровнями развития опосредованной памяти: низкий, средний и высокий.

## **Методика 2. «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2006)**

Целевой направленностью использования данной методики было изучение у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития умений пользоваться приемами опосредованного запоминания, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки; определять объём, скорость и точность воспроизведения слов, предложенных для запоминания.

Исходя из структуры дефекта всех испытуемых, принимавших участие в исследовании (органическое поражение ЦНС) нами была упрощена инструкция и проведён подготовительный этап исследования, на котором выяснялось понимание детьми отобранных для диагностической пробы слов.

Для проведения данной методики нам потребовались: чистый листок бумаги, карандаш и набор слов, предлагаемых для запоминания.

Испытуемому предлагалась следующая инструкция: «Я буду называть тебе слова и словосочетания, которые тебе необходимо запомнить. Для того, чтобы облегчить себе запоминание, на каждое слово нарисуй себе рисунок, картинку, все равно какую, но так, чтобы этот рисунок помог тебе вспомнить нужное слово. Качество рисунка не имеет никакого значения, нужно лишь, чтобы он помог тебе запомнить. Слова и буквы писать запрещается».

Слова для запоминания, мы называли в том порядке, в котором они предлагались:

- |                    |                       |                          |
|--------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1) Дом.            | 4) Солнце светит.     | 7) Часы стоят.           |
| 2) Палка.          | 5) Веселый человек.   | 8) Лодка плывёт по реке. |
| 3) Прыгать высоко. | 6) Дети играют в мяч. | 9) Кошка ест рыбу.       |

Инструкция зачитывалась один раз. Повторное объявление инструкции допускалось в ответ на прямую просьбу испытуемого.

На первом этапе работы учащемуся зачитывалось первое слово, после чего следовала пауза, во время которой испытуемый должен был сделать рисунок, после того как рисунок закончен, зачитывалось следующее слово. Когда все слова учащийся нарисовал, первый этап исследования был завершён. Испытуемому предлагалась другая деятельность, или он просто отпускается. Второй этап исследования проводился через 30—60 минут.

На втором этапе работы испытуемому предлагалось по своим рисункам вспомнить те слова, которые он обозначил графически.

При оценке результатов исследования ответы испытуемых анализировались по следующим параметрам: 1) адекватность рисунка запоминаемому слову (существенные / несущественные признаки на которые опирался ребёнок при рисовании); 2) точность воспроизведения слова и его соответствие графическому изображению на рисунке. Далее подсчитывалось количество правильно воспроизведенных слов в соотношении с общим количеством предъявленных для запоминания.

По характеру рисунков и их адекватности можно судить об общем запасе знаний и представлений у испытуемых, способности к отвлечениям, абстрагированию; особенностях построения ассоциативных и смысловых цепочек на этапе запоминания; уровне адекватности и полноты запоминаемых образов и их соответствия значениям запоминаемого слова.

Особенности опосредованного запоминания выражаются через качество рисунков испытуемого. Все изображения можно классифицировать на 5

основных видов: 1) абстрактные, 2) знаково-символические, 3) конкретные, 4) сюжетные и 5) метафорические.

Абстрактные изображения (А) - в виде линий, не оформленных в какой-либо узнаваемый образ.

Знаково-символические (З) – в виде знаков или символов (геометрические фигуры, стрелки и т.д).

Конкретные (К) – конкретные предметы.

Сюжетные (С) – изображаемые предметы, персонажи, объединенные в какую-либо ситуацию, сюжет, либо один персонаж, выполняющий какую-либо деятельность.

Метафорические (М) – изображения в виде метафор, художественного вымысла; например, на слово «радость» изображается человек, поднявшийся в воздух на крыльях.

При обработке результатов исследования рядом с каждым рисунком проставляется буквенное обозначение предполагаемого вида изображения. По этим данным можно сделать вывод о характере и особенностях мыслительных процессов ребенка.

### **Методика 3. «Опосредованного запоминания»**

**А.Н. Леонтьева (2007)**

Целевой направленностью методики явилось изучение процессов опосредованного запоминания и воспроизведения слов.

Данная методика выбрана нами для характеристики опосредованного запоминания и с целью выявления способности учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития к установлению осмысленных связей в процессе запоминания. Проведение этой методики предполагало использование картинок, что позволило повысить заинтересованность учащихся и эффективность запоминания. Материал был подобран с учетом возраста и уровня развития детей. С нашей точки зрения эта методика наиболее информативна.

Испытуемым был предложен набор карточек размером 5x5 см с изображениями предметов и набор слов.

Для диагностической процедуры нами использовались следующие слова для запоминания:

дождь	драка	встреча
ответ	пожар	труд
горе	игра	собрание
сила	утро	сосед
театр	отряд	праздник

Набор карточек для опосредованного запоминания: умывальник, лошадь, стул, топор, перья, телефон, тетрадь, лампа, лейка, карандаш, цветок, лопата, шапка, грабли, дерево, картина, самолет, домик, стакан, зеркало, трамвай, стол, ключ, мяч, картинки.

Перед началом проведения методики испытуемому давалось пояснение: «Тебе нужно будет запомнить слова. Для того чтобы легче было их запомнить, нужно выбрать одну из карточек, такую, чтобы она помогла вспомнить заданное слово».

Спустя 15 минут экспериментатор показывал испытуемому эти карточки в произвольном порядке по одной, для какого слова эта карточка была отобрана, и обязательно спрашивал, как учащемуся удалось припомнить слово или чем эта карточка напомнила заданное слово.

Экспериментатор называл слово, после чего, испытуемый выбирал подходящую картинку и объяснял связь между словом и картинкой. В случае затруднения учащемуся оказывалась помощь. Когда все слова были названы и картинки подобраны, последние складывались стопочкой и убирались. После окончания работы с учащимся, через 15 мин., ему показывал одну за другой картинку, и просили вспомнить слово. Если у испытуемого возникали трудности в понимании цели задания, ему оказывалась обучающая помощь (например, мы объясняли ему на примере, показывая связь между словом и картинкой).

Полученные данные сравнивались с данными показателями:

Высокий уровень – запомнил 11—14 слов при отсроченном воспроизведении.

Средний уровень – запомнил 7—10 слов при отсроченном воспроизведении.

Ниже среднего – запомнил 3—6 слов при отсроченном воспроизведении.

Низкий уровень – запомнил 0—2 слова при отсроченном воспроизведении или не может себя организовать для выполнения данной деятельности.

Результаты исследования, полученные нами с помощью данной психодиагностической методики, предоставили возможность проанализировать характер смысловых связей между запоминаемым словом и картинкой у учащихся с нарушением интеллектуального развития.

Представленные психодиагностические методики позволили объективно оценить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

*На заключительном этапе* исследования сопоставлялись результаты, полученные по всем психодиагностическим методикам, осуществлялась количественная и качественная обработка материала и их интерпретация. Далее делались выводы об особенностях опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

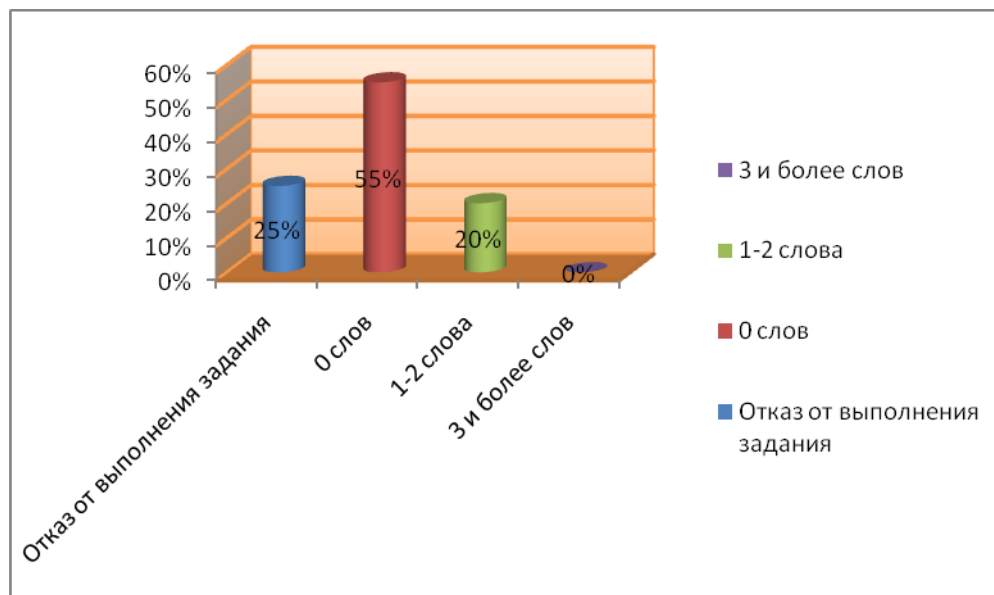
## **2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

С целью изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами был проведён констатирующий эксперимент. Проанализируем результаты исследования, полученные нами в процессе использования психодиагностических методик, направленных на изучение и оценку

особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Экспериментальное изучение особенностей опосредованной памяти испытуемых на материале методики А.Р. Лурия «Заучивание 10 слов» позволило нам исследовать такие процессы памяти как: запоминание, сохранение и воспроизведение. Результаты исследования представлены на рисунке 1, гистограмме 1.

Анализ результатов исследования показал низкие результаты по всей выборке испытуемых в целом. Нами было выявлено, что для всех учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характерен малый объем, непрочность сохранения и неточность воспроизведения запоминаемого материала. Патологическая медлительность, инертность создают большие трудности при запоминании и сохранении материала.



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия**

У всех испытуемых, принимавших участие в обследовании, наблюдается медленное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях,



недоразвитие самоконтроля, повышенная отвлекаемость детей во время проведения эксперимента. При воспроизведении запомненного материала у большинства учащихся присутствовали привнесения и изменения слов, предложенных для запоминания.

При первом воспроизведении испытуемые правильно воспроизвели меньшее количество слов, чем при выполнении последующих этапов воспроизведения материала. Итоговый результат (воспроизведение слов через определенное время и без напоминания) оказался очень низким.

Всего 4 (20%) из 20 испытуемых смогли правильно назвать по 1—2 слова спустя час после проведения эксперимента – это Кристина. Б, Люба. К, Женя. С, Настя. К. Остальные испытуемые не смогли воспроизвести ни одного слова, либо отказались выполнять задание, сославшись на то, что ничего не запомнили (Приложение 1). Полученные результаты, свидетельствуют о низком объеме, непрочности сохранения и неточности воспроизведения запоминаемого материала.

Согласно данным, представленным на рисунке 1, гистограмме 1 можно увидеть, что 20% испытуемых воспроизвели по 1-2 слова, 55% не смогли вспомнить ни одного слова, после пройденного времени, и 25% испытуемых отказались от выполнения задания.

Некоторые учащиеся после каждого предъявления запоминали меньшее количество слов, а «теряли» большее. Данные результаты исследования свидетельствуют о слабости всей психической деятельности, и в том числе неустойчивости внимания, его колебании; неумении самостоятельно организовать процесс запоминания материала. Отсутствие целевой направленности в принятии инструкции, и её удержании не позволяло учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития полноценно запомнить имеющийся набор слов и приводило в дальнейшем к неточности их воспроизведения.

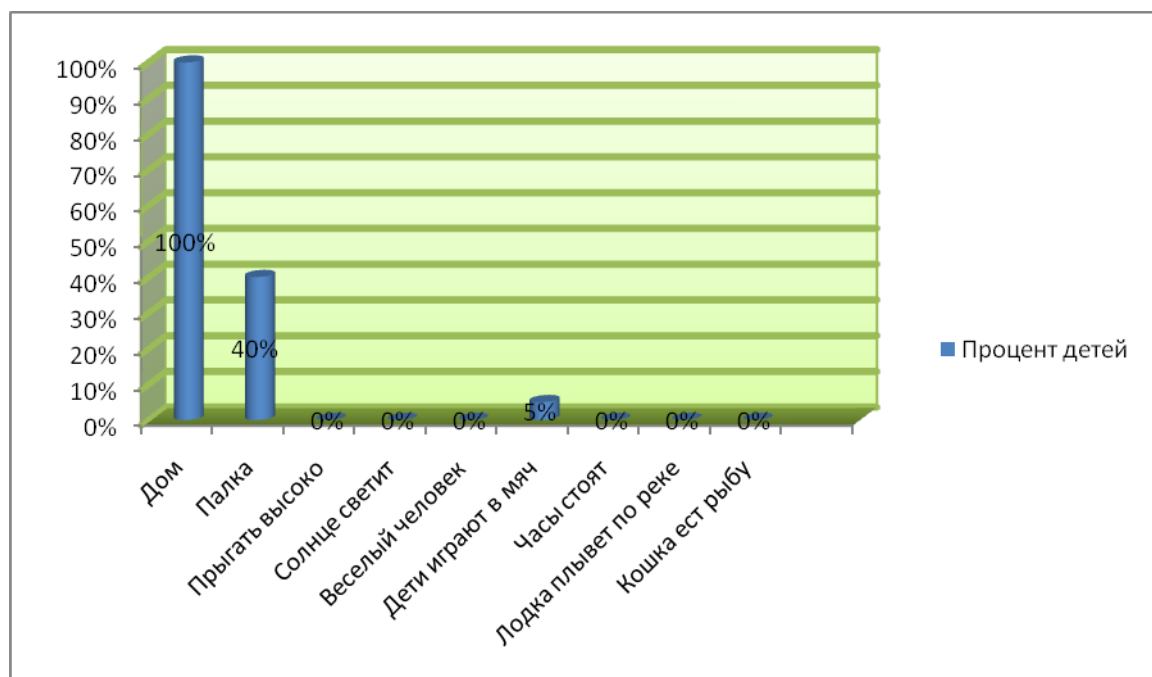
В силу рассеянного внимания у некоторых учащихся возникли трудности при понимании предъявленной инструкции и её удержании в памяти по мере выполнения задания. Таким школьникам была оказана

помощь со стороны экспериментатора – повторное предъявление инструкции, после чего данная категория школьников вновь приступала к выполнению задания.

Таким образом, результаты исследования по методике «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, указывают на неумение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки. Малый объем и низкая скорость запоминания слов свидетельствует об истощаемости психических функций, вызванных органическим поражением центральной нервной системы данного контингента школьников. Согласно полученным результатам, у всех испытуемых преобладает низкий уровень продуктивности произвольного запоминания.

Проанализируем результаты экспериментального изучения произвольного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, полученные нами в процессе использования методики «Пиктограмма» А.Р. Лурия. Результаты исследования представлены на рисунке 2, гистограмме 2.

При анализе результатов исследования по методике А.Р. Лурия «Пиктограмма» мы прежде всего обратили внимание на то, доступна ли испытуемым обобщенная символизация слова, т.е. могли ли дети самостоятельно найти обобщенный опосредованный образ. Для учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития такая задача оказалась затруднительной. Для словосочетания «Дети играют в мяч» многие из них хотели бы нарисовать целую сценку, но боялись, что не сумеют это выполнить. Для словосочетания «Прыгать высоко» многие дети вообще ничего не могли придумать. Гораздо чаще все испытуемые воспроизводили на рисунках образы простых понятий, в силу чего уже на этапе запоминания наблюдались неточности ассоциативных образов запоминаемого материала.



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Р. Лурия «Пиктограммы»**

Бедность и неадекватность ассоциативных образов на этапе запоминания не позволяли учащимся в дальнейшем точно воспроизводить запомненный материал. Так, для словосочетания «Солнце светит» — школьники рисовали солнце; для словосочетания «Лодка плывет по реке» — лодку. Гораздо реже испытуемые справлялись с задачей обобщения, однако никак не могли ограничить себя выделением одного какого-либо образа и рисовали их в виде некоего множества. Данные ошибки приводили к низкой продуктивности опосредованного запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и последующим неточностям и искажениям при их воспроизведении.

Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития устанавливали бедные, не содержательные связи. Так, например, к выражению «Веселый человек» они все рисовали улыбку; к словосочетанию «Часы стоят» — циферблат.

Кроме того, нами было отмечено, что данная категория испытуемых рисовали излишне тщательно и медленно, возвращаясь к прежнему рисунку

и подправляя его даже тогда, когда экспериментатор уже задавал им следующее слово. Такие «возвращения» и стремление к ненужной тщательности рисунков также свидетельствовали об инертности психических процессов.

Последний критерий, по которому производится оценка результатов исследования метода пиктограммы, — это критерий запоминания. Сама методика была создана для исследования памяти. Особый интерес представляет сопоставление результатов исследования памяти методом заучивания 10 слов и методом пиктограммы.

Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития затруднялись в заучивании 10 слов (на слух плохо воспринимали и запоминали слова), но гораздо лучше вспоминали слова в пиктограмме, это свидетельствует об органической слабости памяти. Усвоение нового затруднено, но возможность содержательно опосредовать запоминание через наглядные образы рисунков помогало школьникам выполнить задание более успешно, чем по методике «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия

Для анализа продуктивности опосредованного произвольного запоминания подсчитывается количество слов, которые учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития вспомнили через час.

Из 20 испытуемых (100%), 11 детей (55%) воспроизвели по одному слову из предложенных 9 слов, остальные 9 детей (45%) воспроизвели по 2 слова (Рисунок 2, гистограмма 2).

Из гистограммы мы можем увидеть, что все испытуемые (100%), правильно воспроизвели одно слово - «Дом», 8 учащихся (40%) правильно воспроизвели еще одно слово - «палка», и только одна учащаяся (5%) воспроизвела словосочетание «Дети играют в мяч».

Наименее трудным для запоминания и определения адекватности рисуемого образа для всех испытуемых, оказалось слово «дом». Отсутствие

абстрактности данного понятия позволило большинству учащихся правильно воспроизвести данное слово на этапе воспроизведения материала. Так как тематика рисунков учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития крайне ограничена. В основном они рисуют традиционные домики и некоторые предметы. Вторым словом, которое вспоминали некоторые дети, было слово «палка».

Сложнее было с воспроизведением остальных слов, представляющих собой абстрактные и знаково-символические изображения, а также сюжетные и метафорические. Результаты исследования представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Р. Лурия «Пиктограммы»**

Вид изображений Испытуемые	Абстрактные	Знаково-Символические	Конкретные	Сюжетные	Метафорические
1.Максим А.			+		
2.Кристина Б.			+		
3.Данил Д.			+		
4.Люба К.				+	
5.Лиля К.			+		
6.Игорь П.			+		
7.Саша С.			+		
8.Женя С.			+		
9.Виталья Щ.			+		
10.Данил Я.			+		
11.Санан А.			+		
12.Игорь К.			+		
13.Костя К.			+		
14.Настя К.				+	
15.Саша О.				+	
16.Женя П.			+		
17.Дима П.				+	
18.Лиза П.				+	
19.Ира Т.				+	
20.Артем Т.				+	

Анализ рисунков и высказываний учащихся проводится и по критерию степени обобщенности опосредующего образа. Особенности опосредованного запоминания выражаются через качество рисунков испытуемого. Все изображения можно классифицировать на 5 основных видов: абстрактные, знаково-символические, конкретные, сюжетные и метафорические.

Следует указать на трудности, с которыми сталкивались все испытуемые, принимавшие участие в обследовании, при запоминании слов, носящих абстрактные, знаково-символические, конкретные, сюжетные и метафорические образы. Поскольку память тесным образом связана с мышлением и эффективность опосредованного запоминания во многом зависит от успешности выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки, у всех учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития наблюдались трудности при запоминании материала. Следовательно, на этапе воспроизведения дети не могли по своим рисункам воспроизвести нужное слово.

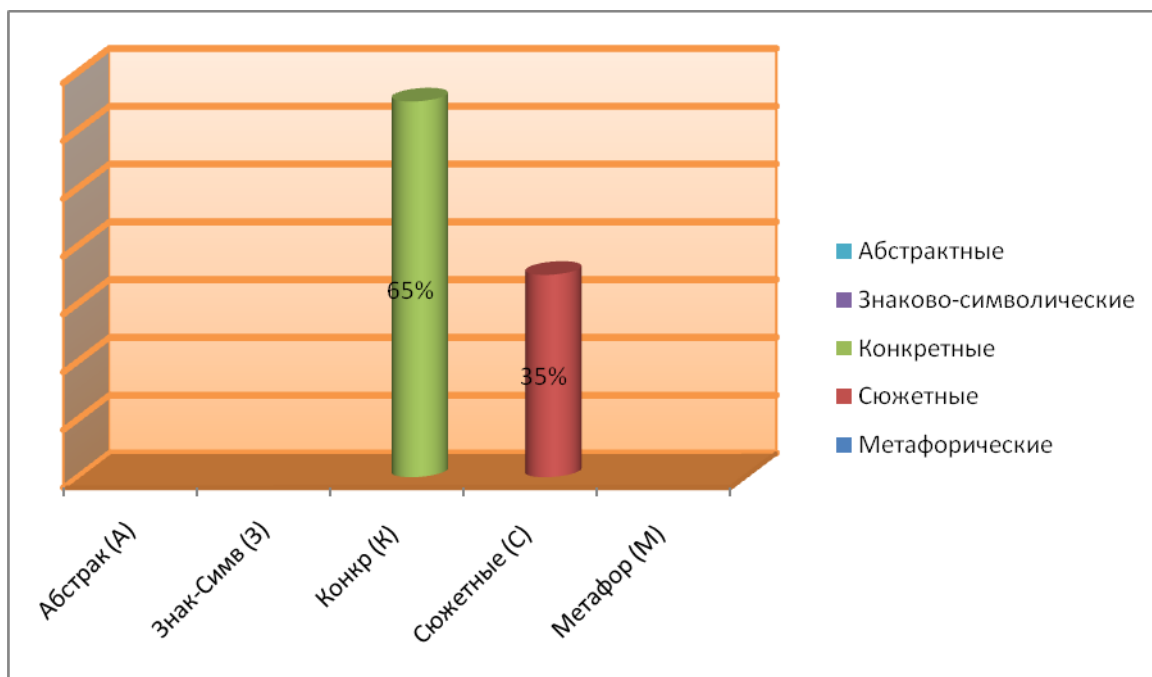
При умственной отсталости наблюдается инертность всех психических процессов, и в том числе, памяти и мышления. Недоразвитие наглядно-образного и словесно-логического мышления приводит к трудностям запоминания материала у всех учащихся с нарушением интеллектуального развития.

Результаты сравнительного анализа запоминания конкретных, абстрактных, знаково-символических, а также сюжетных и метафорических понятий представлены в таблице 1. Анализ результатов исследования свидетельствует, что в целом учащиеся с нарушением интеллектуального развития лучше запоминают и воспроизводят материал, опосредованный сюжетными изображениями ситуаций или отражающий конкретные изображения. Абстрактные, метафорические и знаково-символические изображения оказались недоступными для данного контингента школьников. Испытуемые не используют их как средство опосредования запоминаемого

материала, так и затрудняются воспроизвести слово по уже готовому изображению.

Очень важным, по нашему мнению, является анализ адекватности ассоциаций и их разнообразие в рисунках учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Опираясь на результаты исследования, прежде всего, следует указать на бедность и неточность ассоциативных образов запоминаемого материала в рисунках всех испытуемых. Согласно данным, представленным в таблице 1, можно увидеть, что у 13 испытуемых в рисунках преобладают конкретные изображения, и только у 7 испытуемых присутствуют сюжетные изображения.

Проиллюстрируем результаты сравнительного анализа запоминания конкретных, абстрактных, знаково-символических, а также сюжетных и метафорических понятий в виде гистограммы.



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Р. Лурия «Пиктограммы»**

Результатом неточности и неадекватности выстраивания смысловых связей и ассоциативных цепочек при запоминании материала, был малый объём воспроизводимых слов, большое количество ошибок и неточностей.

Так, на момент воспроизведения, учащиеся с нарушением интеллектуального развития очень часто забывали к какому слову они рисовали тот или иной рисунок. Им трудно было вспомнить нужное слово даже тогда, когда им делалась подсказка со стороны психолога, в которой содержались комментарии ребенка, когда он только рисовал «ассоциацию» на слова.

Из гистограммы 3, можно увидеть, что у 65% испытуемых преобладает конкретный вид изображений, у 35% испытуемых преобладают сюжетные изображения. Преобладание таких видов изображений, как абстрактные, знаково-символические, метафорические не были выявлены ни у одного испытуемого. Для всех испытуемых оказалась сложной задача отразить предлагаемое слово для запоминания в виде рисунка. Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития устанавливали бедные, несодержательные связи. Так гораздо чаще все испытуемые воспроизводили на рисунках образы простых понятий, в силу чего уже на этапе запоминания наблюдались неточности ассоциативных образов запоминаемого материала. Бедность и неадекватность ассоциативных образов и смысловых цепочек на этапе запоминания не позволяли учащимся в дальнейшем точно воспроизводить запомненный материал. Так, для словосочетания «Солнце светит» — школьники рисовали солнце; для словосочетания «Лодка плывет по реке» — лодку. Гораздо реже испытуемые справлялись с задачей обобщения, однако никак не могли ограничить себя выделением одного какого-либо образа и рисовали их в виде некоего множества. Данные ошибки приводили к низкой продуктивности опосредованного запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и последующим неточностям и искажениям при их воспроизведении.

Таким образом, результаты исследования по методике «Пиктограммы» показали, что все учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития затруднялись в понимании смысла задания и в выборе адекватного образа на абстрактные понятия. В их рисунках учащихся просматривалось отсутствие геометрических и грамматических



символов, оригинальных образов. Кроме того, снижено число атрибутивных и метафорических образов (встречаются лишь самые банальные).

Анализ нарисованных пиктограмм учащихся продемонстрировал нам чрезмерно выраженную стереотипию, наличие многократных повторений одного и того же образа в различных рисунках.

Поскольку память тесным образом связана с мышлением и эффективность опосредованной памяти во многом зависит от успешности выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки, у всех учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития наблюдались трудности при запоминании материала. Следовательно, на этапе воспроизведения дети не могли по своим рисункам воспроизвести нужное слово.

Результатом неточности и неадекватности выстраивания смысловых связей и ассоциативных цепочек при запоминании материала, был малый объём воспроизводимых слов, большое количество ошибок и неточностей. Так, на момент воспроизведения, учащиеся с нарушением интеллектуального развития очень часто забывали к какому слову они рисовали тот или иной рисунок. Им трудно было вспомнить нужное слово даже тогда, когда им делалась подсказка со стороны психолога, в которой содержались комментарии ребенка, когда он только рисовал «ассоциацию» на слова.

На рисунке можно увидеть, что у 65% испытуемых преобладает конкретный вид изображений, у 35% испытуемых преобладают сюжетные изображения. Преобладание таких видов изображений, относящихся к категориям «абстрактные», «знаково-символические», «метафорические» не были выявлены ни у одного испытуемого. Таким образом, результаты исследования по методике «Пиктограммы» показали, что все учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития затруднялись в понимании смысла задания и в выборе адекватного образа на абстрактные понятия.

Согласно результатам проведенной методики мы выявили замедленный темп усвоения нового материала, непрочность сохранения и неточность

воспроизведения материала, неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал. Отмечается преобладание непосредственного, непроизвольного, механического запоминания над опосредованным, произвольным, логическим.

Проведём анализ результатов исследования произвольного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, полученным по методике А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание». Результаты исследования представлены в таблице 2 и рисунке 4, гистограмме 4.

Опираясь на данные, представленные в таблице 2, можно увидеть, что у четырех учеников (20%) - Кристины. Б, Любы. К, Насти. К. и Иры. Т. был выявлен уровень ниже среднего (3-6 слов) в развитии опосредованного запоминания, дети смогли правильно вспомнить и назвать по 5 слов. Остальные 8 учащихся (80%), имеют низкий уровень развития опосредованного запоминания. Им удалось воспроизвести не более двух слов. Такие учащиеся, как: Санан. А, Игорь. К, Артем. Т, Виталя. Щ вообще не смогли вспомнить ни одного слова.

Во время проведения методики многим учащимся потребовалась помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов (во время запоминания –75% детей нуждались в помощи, во время воспроизведения – 100%). Также, дети воспроизводили не слова, которые нужно запомнить, а называли изображение, которое они создали.

В результате исследования было выявлена тенденция при которой учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития называли не слово, которое нужно было запомнить и даже не слово – обозначение нарисованного, а совершенно отличное, другое слово, не имеющее отношение к заданию.

Некоторые дети проявляли интерес лишь к картинкам, а не к заданию, так как не понимали его смысла. Даже при большой мере помощи (экспериментатор сам подбирал к слову картинку, разъяснял связь между словом и картинкой) ребенок не понимал задания. Картинки мешали



В 40% случаев учащиеся находили картинки ко всем словам, предъявленным экспериментатором, объяснив при этом, почему именно тот или иной образ был выбран (например, труд – «лопата, потому что мы ей копаем», праздник – «цветы, потому что мы дарим цветы на праздники»).

Согласно данным, представленным в таблице 2, можно судить о качестве запоминаемого материала учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

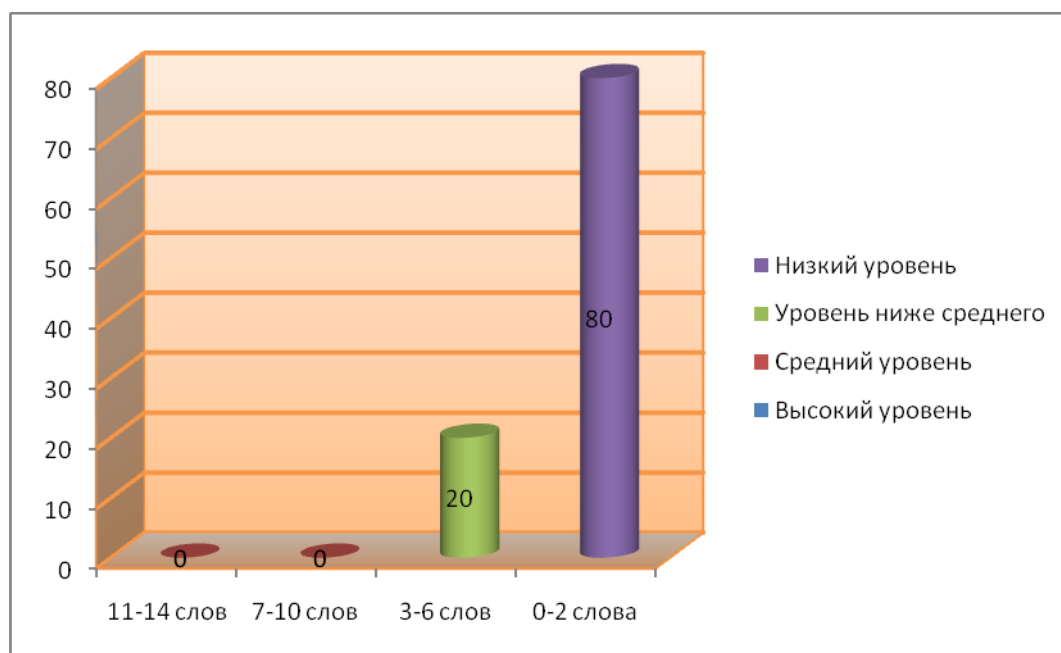
Особые трудности у всех испытуемых, принимавших участие в исследовании, были связаны с отбором абстрактных картинок и картинок, отражающих обобщённые значения. С большим успехом испытуемые справлялись с отбором картинок, изображающих конкретные и наиболее часто встречаемые предметы в жизни школьников с нарушением интеллекта.

Для детей было сложно подобрать картинки к таким словам как «горе», «отряд», «собрание», «сосед», «театр», «драка», многие учащиеся ничего не отбирали к данным словам, поэтому эти слова детьми даже не запоминались. Были воспроизведены такие слова как «игра», потому что на это слово дети подбирали картинку мячика, «праздник», потому что на это слово дети подбирали такие картинки, как цветы, стол. На слово «труд» дети подбирали такие картинки, как лопата, грабли и так далее.

Проиллюстрируем результаты исследования произвольного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Н. Леонтьева в виде гистограммы 4.

Из гистограммы мы можем увидеть, что 80% испытуемых имеют низкий уровень опосредованного запоминания, 20% испытуемых имеют уровень ниже среднего, они воспроизвели по 5 слов.

Анализ результатов исследования свидетельствует об отсутствии высокого и среднего уровня опосредованного запоминания в экспериментальной группе учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание».**

Данная методика предоставила богатейший материал для анализа характера смысловых связей между словом и картинкой. Эти связи говорят о характере знаний, представлений и жизненного опыта. У учащихся с нарушением интеллектуального развития трудности образования смысловых связей при запоминании материала наблюдаются даже в замедленном темпе выбора соответствующей картинке. Связи отличались бедностью и однообразием, объяснения учащихся в отношении выбора соответствующей картинке были скупы и односложны. Иногда же, напротив, имела место излишняя детализация, обстоятельность в перечислении подробностей рисунка, которые как бы маскировали ту же бедность мысли. Такие испытуемые, сделав адекватный слову выбор изображения, не могли объяснить смысловую связь между запоминаемым словом и выбором соответствующей картинке.

Реализация констатирующего эксперимента с использованием отобранных нами психодиагностических методик позволила получить

объективные результаты, раскрывающие особенности опосредованной памяти изучаемого контингента школьников.

На основании полученных результатов исследования нами были выявлены следующие тенденции в проявлении особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития:

- для учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характерным при проведении эксперимента явилось: неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал, малый объем, непрочность сохранения и неточность воспроизведения запоминаемого материала;

- для учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития более сложным видом опосредования является самостоятельное создание и установление ассоциативных связей, выстраивание смысловых связей по сравнению с выбором уже готовых опор для запоминания;

- Анализ результатов исследования свидетельствует, что в целом учащиеся с нарушением интеллектуального развития лучше запоминают и воспроизводят материал, опосредованный сюжетными изображениями ситуаций или отражающий конкретные события. Абстрактные, метафорические и знаково-символические изображения оказались недоступными для данного контингента школьников как на этапе запоминания, так и на этапе воспроизведения материала.

- как при самостоятельном создании, так и при использовании уже имеющихся опор, способствующих эффективному запоминанию, отмечается меньшая продуктивность установленных связей у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, особенно в отношении слов абстрактного характера;

- учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития требуется больше помощи в процессе выполнения предъявляемых заданий со стороны взрослого;

– бедность и неточность ассоциативных образов запоминаемого материала не позволяют учащимся выстроить адекватные смысловые связи на этапе запоминания материала и являются причиной большого количества ошибок и неточностей при его воспроизведении.

– у всех учащихся с нарушением интеллектуального развития наблюдается очень низкая продуктивность опосредованного смыслового запоминания.

### **Выводы по второй главе:**

1. Экспериментальное исследование по изучению особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития было проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5». В исследовании приняло участие 20 учащихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости».

2. Возраст детей на момент проведения эксперимента – 9—10 лет. Все испытуемые были определены в образовательное учреждение на основании результатов психолого-медико-педагогической комиссии.

3. Основными критериями комплектования экспериментальной выборки испытуемых явились:

4. Схожесть показателей возраста (9—10 лет);

5. Обучение в одной параллели (3 «Б», «В» классы);

6. Схожесть клинической картины нарушения (в эксперименте участвовали дети с диагнозом «Легкая степень умственной отсталости» (F70)).

4. Для изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1995); «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2006); «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2007).

5. По результатам экспериментального исследования с использованием методики А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов» были выявлены следующие особенности опосреданной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: малый объем, непрочность сохранения и неточность воспроизведения запоминаемого материала, медленное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях, недоразвитие самоконтроля, повышенная отвлекаемость детей во время проведения методики; неумение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки. Малый объем и низкая скорость запоминания слов свидетельствует об истощаемости психических функций, вызванных органическим поражением центральной нервной системы данного контингента школьников. Согласно полученным результатам, у всех испытуемых преобладает низкий уровень продуктивности произвольного запоминания.

6. Анализ результатов исследования по методике А.Р. Лурия «Пиктограмма» позволил выявить у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: замедленный темп усвоения нового материала, непрочность сохранения и неточность воспроизведения материала, неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал. Учащиеся с нарушением интеллектуального развития не умеют целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки. В пиктограммах школьников присутствует бедность и неточности ассоциативных образов запоминаемого материала. Отмечается преобладание непосредственного, произвольного, механического запоминания над опосредованным, произвольным, логическим.

7. При анализе результатов исследования, прежде всего, следует отметить, что для всех испытуемых оказалась сложной задача отразить предлагаемое слово для запоминания в виде рисунка. Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития устанавливали бедные, несодержательные связи. Так гораздо чаще все



испытуемые воспроизводили на рисунках образы простых понятий, в силу чего уже на этапе запоминания наблюдались неточности ассоциативных образов запоминаемого материала. Бедность и неадекватность ассоциативных образов и смысловых цепочек на этапе запоминания не позволяли учащимся в дальнейшем точно воспроизводить запомненный материал. Так, для словосочетания «Солнце светит» — школьники рисовали солнце; для словосочетания «Лодка плывет по реке» — лодку. Гораздо реже испытуемые справлялись с задачей обобщения, однако никак не могли ограничить себя выделением одного какого-либо образа и рисовали их в виде некоего множества. Данные ошибки приводили к низкой продуктивности опосредованного запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и последующим неточностям и искажениям при их воспроизведении.

8. Результаты исследования с использованием методики А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание» для учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития продемонстрировали: неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал, малый объем, непрочность сохранения и неточность воспроизведения запоминаемого материала.

9. Было выявлено, что более сложным видом опосредования является самостоятельное создание и установление ассоциативных связей; отмечается меньшая продуктивность установленных связей. У всех испытуемых преобладает малый объем и низкая скорость запоминания материала. Учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития потребовалось больше помощи в процессе выполнения предъявляемых заданий со стороны взрослого. Анализ результатов исследования свидетельствует, что в целом учащиеся с нарушением интеллектуального развития лучше запоминают и воспроизводят материал, опосредованный сюжетными изображениями ситуаций или отражающий конкретные изображения. Абстрактные, метафорические и знаково-символические изображения оказались недоступными для данного

контингента школьников. Испытуемые не используют их как средство опосредования запоминаемого материала, так и затрудняются воспроизвести слово по уже готовому изображению.

10. Выявленные нами особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития свидетельствуют о необходимости разработки и реализации психологической программы по их своевременной коррекции.

## **Глава III. Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Состояние памяти как высшей психической функции имеет важное значение для успешности обучения ребёнка в младшем школьном возрасте. Большинство познавательных психических функций в своей основе опосредованы уровнем развития произвольной памяти, состоянием мнемических процессов и свойств. В процессе учебной деятельности учащиеся младшего школьного возраста должны многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказывать его близко к тексту или своими словами, и кроме того, помнить заученное, уметь воспроизводить его через длительное время, а так же уметь перенести этот опыт на подобные ситуации.

Выявленные нами особенности опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллектуального развития в процессе констатирующего этапа исследования свидетельствуют о необходимости их своевременной коррекции поскольку оказывают своё прямое влияние на общую успеваемость ребёнка в условиях школьного обучения. Именно поэтому развитию опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в учебном процессе должно отводиться особое внимание. При правильной организации учебной деятельности, в методике обучения любому предмету, учитель может добиться весьма существенного – постоянного совершенствования процесса усвоения знаний и учебной деятельности школьников и одновременно – развития памяти каждого ученика.

Анализ результатов исследования констатирующего эксперимента свидетельствует, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, имеют весьма значительные нарушения опосредованной памяти: у всех испытуемых обнаруживается малый объем памяти, медленное нарастание продуктивности, быстрое забывание запоминаемого материала, слабая избирательность памяти, обусловленные низким уровнем умственного развития, нарушением целенаправленности внимания при запоминании, повышенной отвлекаемостью, эмоциональной вялостью, отсутствием любознательности и заинтересованности в запоминании и т.д.

Полученные результаты исследования легли в основу разработки психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В ходе исследовательской работы нами были использованы общедидактические и методические принципы обучения, основные подходы, модели и учения, накопленные и используемые в практике работы общей и специальной психологии.

При разработке программы мы опирались на общие и специальные принципы коррекционной психологии и педагогики:

1. *Принцип активности* – предполагает, что содержание разработанных коррекционных занятий и предлагаемых заданий должны проходить в активной преобразующей деятельности. Для этой цели могут использоваться различные виды учебной работы с использованием игр и игровых упражнений, и в том числе дидактические игры.

2. *Принцип доступности* – содержание, объем, а также методы коррекционных занятий соответствовали возрасту и умственному развитию детей, уровню их возможностей, тематика наглядных пособий выбиралась с учетом практического опыта учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

3. *Принцип наглядности* – на занятиях использовались разнообразные виды наглядности, так как запоминание предметов, представленных в натуре происходит лучше, легче, быстрее, чем запоминание тех же предметов, представленных в словесной форме. Кроме того, применение наглядных средств воспитывает у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития внимание, наблюдательность, мышление, интерес к учению.

4. *Принцип развития* (учета зоны актуального и ближайшего развития) по Л.С. Выготскому – решение коррекционных задач осуществляется на основе выявления имеющихся у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития трудностей, а также положения о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной функции, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью педагога. В соответствии с этим, в ходе коррекционной работы используются задания, стимулирующие активность и заинтересованность учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, способствующие переводу того или иного действия из зоны ближайшего развития в зону актуального развития;

5. *Принцип сознательности и деятельности* – в процессе проведения коррекционных занятий мы добивались того, чтобы все учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития понимали предложенные им задания и осознанно их выполняли, использовали специальные приемы для повышения познавательной активности, формирования устойчивого внимания, работоспособности.

6. *Принцип индивидуального и дифференцированного подхода* – предполагает, прежде всего, учет психологических особенностей учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и их индивидуальных различий. Таким образом, коррекционная работа должна осуществляться с учетом состояния эмоционально-волевой сферы и

познавательной деятельности детей и индивидуальных особенностей испытуемых;

7. *Принцип опоры на положительное* – мы старались одобрять учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития после каждого выполненного задания независимо от результатов, так как это позволяет более эффективно построить коррекционный процесс.

8. *Принцип коррекции «сверху вниз»*. Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития» для клиента (у Л.С. Выготского такими клиентами выступали дети). Коррекция по принципу «сверху вниз» носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

9. *Принцип коррекции «снизу вверх»*. При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнения и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Этот принцип реализуется в основном сторонниками поведенческого подхода. В их понимании коррекция поведения должна строиться как подкрепление (положительное или отрицательное) уже имеющихся шаблонов поведения с целью закрепления социально-желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения.

Таким образом, главной задачей коррекции «снизу вверх» становится вызывание любыми способами заданной модели поведения и ее немедленное подкрепление. В центре коррекции - наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара.

10. *Принцип системности развития психологической деятельности*. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е.

неравномерность) их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены. При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития. Вовремя принятые превентивные меры позволяют избежать различного рода отклонений в развитии, а тем самым необходимости разворачивания в целом системы специальных коррекционных мероприятий.

При составлении психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития необходимо ориентироваться на следующие требования:

- четко формулировать цели коррекционной работы; определить задачи, которые конкретизируют цели коррекционной работы;
- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая, смешанная);
- отобрать методики и техники коррекционной работы; определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в месяц и т.д.);
- определить длительность каждого коррекционного занятия (от 10 – 15 мин в начале коррекционной программы до 1,5 – 2 ч на заключительном этапе);
- разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;
- планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);

- реализовать коррекционную программу (необходимо предусмотреть контроль динамики хода коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу);
- подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершению коррекционных мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Реализация программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития должна проводиться на основе учета программного материала, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, анализа проведенного исследования, а также рекомендаций по развитию опосредованной памяти.

Существует множество различных психокоррекционных упражнений, которые могут использоваться в работе с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Но необходимо отметить, что наиболее действующей, прежде всего, является деятельность, которая на данном этапе развития является ведущей. Такая деятельность, образуя центральную линию развития, предопределяет психическое становление ребёнка и участвует в оформлении всех психических функций, и, в том числе, памяти. В младшем школьном возрасте - такой центральной линией развития является *учебная деятельность*, но также, важной остается *сюжетно-ролевая игра*.

Использование игры как эффективного метода обучения детей во вспомогательной школе было обозначено В.В. Воронковой (1994). По мнению автора, использование игр позволяет заинтересовать учащихся с нарушением интеллекта, вызвать у них положительные эмоции, стимулировать познавательную активность, создать условия для доступного и прочного усвоения знаний, что в целом повысит эффективность обучения. Одним из наиболее важных аспектов игровой терапии является



установление ограничений, которые дают детям возможность научиться самоконтролю.

Поскольку игровые приемы обычно воспринимаются учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития с радостью в силу того, что отвечают возрастному стремлению к игре, на занятиях по коррекции опосредованной памяти, целесообразно использовать именно их.

С целью эффективного развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития наряду с игровой деятельностью (дидактические игры и упражнения) в коррекционной работе следует опираться на учебную деятельность.

### **3.2 Направления, содержание, формы и методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

В основе недоразвития памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития лежит тугоподвижность, инертность отражения окружающей действительности, а также недостаточность, по словам Л.С. Выготского, «интеграции интеллекта и аффекта». Общее направление развития памяти у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития те же, что и в норме. Любой материал для запоминания должен быть предъявлен при усилении мотивации, включения мыслительных операций, направленных на содержание, а не на форму запоминаемого. Для повышения продуктивности памяти необходимо формирование специальных установок, обучение опосредованному запоминанию. Таким образом, коррекция опосредованной памяти тесно связана с развитием мышления.

Психическое же развитие учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития протекает с большими

отклонениями. Расстройства памяти данной категории детей имеет определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания. Память учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характеризуется нарушением запоминания (недостаточная осмысленность и непоследовательность, зависимость от содержания материала) и воспроизведения (неточность). Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость). Следует так же отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Характерной особенностью всех учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является неумение целенаправленно заучивать и припоминать запоминаемый материал, неумение выстраивать адекватные ассоциативные и смысловые цепочки.

На основании результатов экспериментального изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, нами были определены следующие *основные направления психологической программы:*

- 1) Развитие самоконтроля, умений самостоятельно организовывать процесс целенаправленного запоминания материала;
- 2) Развитие свойств произвольного внимания;
- 3) Развитие всей мнемической деятельности (видов и процессов памяти).
- 4) Развитие мышления (умений выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки запоминаемого материала).

## Направления коррекционной работы:

### *1. Развитие самоконтроля умений самостоятельно организовывать процесс целенаправленного запоминания материала*

С целью реализации данного направления нами были отобраны следующие комплексы игр и игровых упражнений:

#### *Упражнение 1. «Детки наоборот»*

Упражнение направлено на развитие самоконтроля.

Дети становятся в круг. Педагог показывает движения и называет их. Дети же должны делать движения, противоположные тем, которые показывает педагог, например, на команду «поднять головы» они должны опустить головы.

#### *Упражнение 2. «Лучше вижу, чем слышу»*

Упражнение направлено на развитие самоконтроля, внимания.

Дети стоят в кругу. Педагог показывает движения и одновременно называет их. Время от времени он называет движения неправильно, детям необходимо ориентироваться при повторении действий либо на слуховые, либо на зрительные стимулы, в зависимости от условия игры.

#### *Упражнение 3. «Ведение способа оценки»*

Упражнение направлено на формирование навыков самоконтроля.

Оборудование: карандаш, лист бумаги, линейка.

Педагог предлагает детям с помощью линейки нарисовать сверху вниз линию. «Это будет волшебная линейка, с помощью которой мы будем оценивать свои работы. Если вы сделали задание очень хорошо, поставьте крестик, отметку на самом верху линейки. Если задание выполнено плохо, но бывает ещё хуже, поставьте крестик в нижней части линейки. Если задание выполнено хорошо, но бывает и лучше, то поставьте отметку в верхней части линейки. Теперь так мы будем оценивать все свои работы».

Игра «Сделай так же».

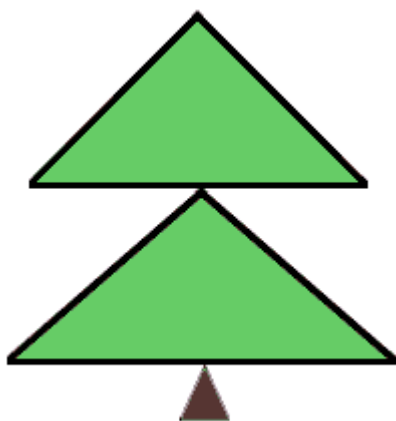
Упражнение направлено на развития навыков самоконтроля у детей.

Можно предложить сложить из имеющихся у детей геометрических фигур несложные узоры или рисунки, например:

а) квадрат из треугольников по заданному образцу:



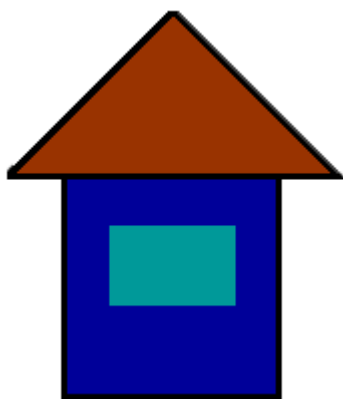
б) елочку из треугольников:



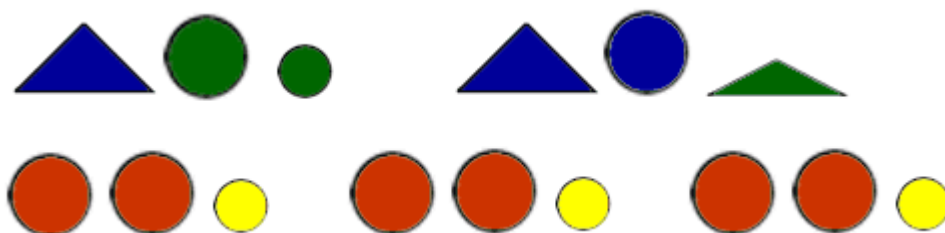
в) узор из геометрических фигур:



г) композицию:



д) разложить геометрические фигуры в заданном порядке:



Игра «Сохрани слово в секрете».

Упражнение направлено на развитие произвольности и саморегуляции - научить ребенка длительное время руководствоваться в процессе работы заданным правилом, «удерживать» его.

Учитель говорит детям: «Сейчас мы поиграем в такую игру. Я буду называть тебе разные слова, а вы будете их четко за мной повторять. Но помните об одном условии: названия цветов - это наш секрет, их повторять нельзя. Вместо этого, встретившись с названием цветка, вы должны молча хлопнуть один раз в ладоши».

Примерный список слов: окно, стул, ромашка, ириска, просо, плечо, шкаф, василёк, книга и т. д.

Безразлично, какое именно правило вами выбрано - подойдет любое.

Варианты:

1. Нельзя повторять слова, начинающиеся на звук [р];
2. Нельзя повторять слова, начинающиеся с гласного звука;
3. Нельзя повторять названия животных;
- 4- Нельзя повторять имена девочек;
5. Нельзя повторять слова, состоящие из 2-х слогов, и т. д.

## *2. Развитие свойств произвольного внимания.*

Для реализации данного направления работы нами были отобраны следующие комплексы игр и игровых упражнений:

### *Упражнение №1. «Осознание визуального материала».*

Упражнение направленно на развитие памяти и внимания.

Для этого упражнения потребуются листок бумаги, карандаши и секундомер. На рисунке (Приложение 4) представлены 12 изображений. Детям предлагается рассмотреть рисунки первой строки, закрыв остальные листом бумаги, чтобы они не отвлекали внимание. Спустя 30 секунд попросите их закрыть целиком всю страницу и нарисовать по памяти предметы первой строки. Затем предложите им сравнить, насколько их рисунки соответствуют рисункам образца. Далее перейдите к следующей строке.

### *Упражнение №2.*

Упражнение направленно на развитие памяти.

Ребенку предлагают запомнить предметы, изображенные на 3-4 картинках, и назвать их по памяти. Затем он должен отыскивать их изображение на 10-12 похожих картинках, но беспорядочно разбросанных. Это же упражнение можно использовать для узнавания букв или цифр, применяя специально изготовленные карточки или кассу букв и цифр.

Постепенно количество запоминаемых картинок можно увеличивать.

### *Упражнение №3.*

Упражнение направленно на развитие памяти и внимания.

Учитель говорит ученикам: «Посмотрите внимательно на рисунок. На нем представлены названия животных. Вообразите себе этих животных в местах, где помещены их названия, и придумайте историю, связывающую их между собой».

Затем рисунок закрывается, и дети должны на листке бумаги воспроизвести названия животных на их местах.



#### Упражнение №4.

Упражнение направлено на развитие памяти и внимания.

Ученикам зачитываются предложения:

«Злой кабан сидел на ветке. Пароход ходил по клетке.

Соловей точил клыки. Дикобраз давал гудки.

Кошка физику учила. Маша хвостик свой ловила.

Буратино шил себе штаны. Портной все поел блины.

Еж накрыт к обеду был. Чиж усами шевелил.

Рак летал под облаками. Стол гонялся за мышами.

Чайник прыгал во дворе. Мальчик булькал на костре».

Далее учитель заканчивает: «Здесь приказывают нам все расставить по местам!».

Ребята вспоминают и называют главные слова или словосочетания: злой кабан, пароход, соловей, дикобраз, кошка, Маша, Буратино, портной, еж, чиж, рак, стол, чайник, мальчик.

Затем учитель зачитывает стихотворение еще раз и задает вопросы: «Что делал злой кабан?» и т.д. по очереди. Школьники отвечают на вопросы, все расставляя по местам.

После каждого вопроса учителя результат оценивается, работа поощряется. Допускается работа учащихся «хором» по определенному сигналу учителя.

### *3. Развитие мнемической деятельности: видов и процессов памяти.*

#### *Упражнение 1. Упражнение направленно на развитие памяти.*

Ребятам 1 секунду показывается картинка с яркими предметами и убирается (Приложение 5).

Техника выполнения задания:

В тетради заранее готовится таблица (5x3), куда впоследствии будут вписываться названия предметов в порядке их расположения на картинке.

Второй раз показывается картинка с яркими предметами (20 секунд). Эти предметы называются и опосредованно запоминаются (распределяются по смысловым группам), затем картинка убирается дается команда занести в таблицу названия предметов по придуманным группам в том же расположении, что и на картинке, работа выполняется самостоятельно, затем ученики меняются тетрадями и карандашами исправляют друг у друга ошибки, после этого показывается картинка, и хозяин тетради ручкой исправляет свои ошибки.

#### *Упражнение №2.*

Вариант 1: Выстригаем картинки:

Горошек, ключ, тачка, колокольчик стол, вишня, сапог, вилка, рыба, бочка, ваза, корова, диван, голубь, часы, голова, букет, роза,, паровоз, кресло, "флаг, петух, ножницы, зонтик, старик, очки, лампа, нога, рояль.



Учитель говорит: «Я буду показывать тебе картинки, на которых изображены различные предметы. Постарайся их запомнить».

Картинки показываются ребенку с интервалом в 2 секунды. Затем карточка переворачивается и откидывается в сторону. Во время работы старайтесь не разговаривать с ребенком. На все возможные вопросы можно будет ответить после выполнения задания. После того, как были показаны все картинки, необходимо сделать 10-минутный перерыв. После этого ребенок без помощи картинок называет те предметы, которые смог запомнить.

### *Упражнение №3.*

Упражнение направлено на развитие памяти и внимания.

Вариант 1: Учитель говорит ребенку: «Посмотри на эти треугольники в течение 1 минуты. Постарайся их запомнить».

Через 1 минуту рисунок закрывается, и ребенок рисует то, что запомнил.

Расскажи, как запоминал. Обрати внимание: — каждый треугольник состоит из 4 маленьких треугольников; — центральный треугольник всегда светлый, не закрашенный; — можно отдельно запомнить то, как выглядят маленькие треугольники в основании больших треугольников; — затем запомнить треугольники, составляющие вершины больших треугольников.



### 1. Игра «Фотоаппараты».

Игра направлена на развитие памяти и внимания.

Материалы: 3 карточки с 8 изображениями разных предметов. Предметы одни и те же, но расположение разное. Картинки.

1-ый вариант: детям на секунду показывается карточка с любым изображением, должны как можно подробнее описать его.

2-ой вариант: показывается картинка с изображением какого-либо сюжета (30 секунд), после чего дается другая, подобная первой картинка, но на ней некоторые предметы отсутствуют или заменены на что-то другое. Надо сказать, что изменилось.

3-ий вариант: на столе раскладываются любые предметы, игрушки и т.п. (в количестве не больше 7 штук для ребенка 5-6 лет, если ребенок младше, то число предметов должно быть меньше). Ребенку дается 30 секунд, чтобы запомнить, что и где лежит. Затем он отворачивается. Взрослый переставляет предметы, либо что-то убирает совсем или замещает на другой предмет. Ребенок должен определить, что изменилось.

4-ый вариант: игра проводится с группой детей. Выбирается один человек, внешний вид которого дети должны запомнить. Затем он выходит из комнаты и что-то изменяет в своей внешности (взрослый может помогать ребенку). После чего он возвращается и дети должны найти отличие.

5-ый вариант: может проводиться как с группой детей, так и индивидуально.

Инструкция для учителя: «Усаживайтесь за столы. Сегодня вы будете фотоаппаратами. Посмотрим, какой фотоаппарат будет самым лучшим. Перед вами лежат перевернутые обратной стороной карточки (их 3) и картинки в стопочке. Сначала по сигналу возьмем первую карточку, взглянем на нее, стараясь запомнить все, что на ней нарисовано. По сигналу вновь переверните ее обратной стороной и положите на угол стола. Затем по сигналу отберите картинки, которые были нарисованы на большой карте. Приготовились. Переворачиваем карту. Смотрим на нее 30 секунд. Переворачиваем карту. Кладем на угол стола - начинаем отбирать картинки. 15 секунд. Закончили.

Возьмите снова первую карту. Положите ее перед собой изображением вверх. Проверьте, правильно ли вы запомнили картинки. Уберите лишние. Сколько картинок вам удалось запомнить? Запомните это число.

А теперь повторим это упражнение с другой картой. Приготовились. 30 секунд. Закончили. Убрали карту. Отбираем картинки. 15 секунд. Закончите.

Проверяем себя. Сколько картинок вам удалось запомнить? Это больше, чем в первый раз, или меньше?

Потренируемся в третий раз. Сколько картинок вы запомнили теперь? Молодцы! Вы хорошо потрудились! Пора отдыхать».

Реквизит: 3 карточки с 8 изображениями разных предметов. Предметы одни и те же, но расположение разное. Картинки.

## 2. Игра «Сделай, как я!» (со спичками).

Игра направлена на развитие памяти и внимания.

Дети играют парами. Первоначально у каждого ребенка по 6 спичек. Один, ведущий, выкладывает из 6 спичек произвольную композицию, затем на одну-две секунды показывает ее партнеру.

Партнер из своих спичек выкладывает точно такую же фигуру по памяти. Затем дети меняются ролями. При успешном выполнении условия количество спичек постепенно увеличивается до 12-15.

## 3.Игра «Подарки».

Одного из участников игры выбирают водящим.

- Мы слышали, что вы отправляетесь в путешествие, - говорят ему, - и побываете в разных городах?

Водящий подтверждает это и спрашивает, не будет ли ему каких-либо поручений.

Да, поручений будет много. Все играющие поочередно обращаются к нему с личными просьбами.

- Будете в Костроме, - говорит один, - загляните к моей бабушке. Передайте ей привет. Если от нее будет посылочка, не откажите в любезности прихватить с собой.

- У меня дядя в Саратове, навестите его, - просит другой. - Он мне обещал что-то прислать, так уж будьте добры.

Каждый называет тот или иной город и своего родственника или приятеля, к которому просит зайти. По условиям игры города называются общеизвестные, и начальные буквы в их названиях должны быть разные.

Водящий - человек на редкость отзывчивый и, выслушав просьбы играющих, обещает все выполнить. Попрощавшись, он отправляется в свой далекий путь, то есть выходит из комнаты.

«Путешествие» водящего продолжаются не более 5 минут. Этого вполне достаточно, чтобы придумать, кому что привезти. Выбирая подарки, водящий руководствуется следующим правилом, нужно, чтобы название подарка начиналось с той же буквы, что и название города, откуда он привезен, а передать подарок нужно тому, кто этот город назвал. Так, например, назвавшему город Кострому можно привезти кошку или калоши и т.п., а племяннику от его дядюшки из Саратова - самовар, скажем, или свисток. Чем смешнее подарок, тем с большим удовольствием будет принят он играющими.

Главная забота водящего, таким образом, состоит в том, чтобы твердо запомнить, кто из играющих какой город назвал, а подарок ему придумать - это дело несложное.

«Путешествие» закончено. Все поздравляют водящего с благополучным возвращением. Начинается раздача подарков.

- Был у вашего дедушки, - обращается водящий к кому-либо из играющих. - Он прислал вам ошейник.

Если тот, кому предназначается этот подарок, называл Орел или Омск, то, следовательно, ошибки нет и подарок вручен правильно. Остается только поблагодарить любезного путешественника. Если же водящий ошибается, то играющий не примет у него подарка. Когда играет больше 5 человек, то одна ошибка в расчет не принимается. Но за две ошибки водящего штрафуют: он снова собирает поручения и вторично отправляется в свое «дальнее путешествие».

#### *4. Развитие мышления (умений выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки запоминаемого материала).*

С целью реализации данного направления нами были отобраны следующие комплексы игр и игровых упражнений:

### 1. Игра «Пуговица».

Игру можно использовать в работе на развитие памяти, пространственного восприятия и мышления.

Играют два человека. Перед ними лежат два одинаковых набора пуговиц, в каждом из которых ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле - это квадрат, разделенный на клетки (Приложение б). Начиная игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц.

Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем игра становится сложнее.

Это только несколько упражнений, которые оказывают положительное влияние на развитие познавательных процессов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: расширяются объем и концентрация внимания, учащиеся овладевают простыми, но необходимыми для них приемами запоминания и сохранения информации в памяти.

Введение в учебный процесс регулярных развивающих занятий, включение детей в постоянную поисковую деятельность создают условия для развития у детей познавательных интересов, ребенок стремится к размышлению и поиску, появляется чувство уверенности в своих силах.

### **Выводы по третьей главе:**

1. В третьей главе данной работы нами была разработана психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Коррекционная работа проводилась на занятиях, где с целью коррекции опосредованной памяти, нами были использованы комплекты игровых материалов и игровых упражнений.

2. На основании результатов экспериментального изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, нами были определены следующие основные направления психологической программы:

- 1) Развитие самоконтроля, умений самостоятельно организовывать процесс целенаправленного запоминания материала;
- 2) Развитие свойств произвольного внимания;
- 3) Развитие всей мнемической деятельности (видов и процессов памяти).
- 4) Развитие мышления (умений выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки запоминаемого материала).

3. Основными методами коррекционного воздействия были определены: метод дидактических игр и метод моделирования ситуаций. По каждому направлению работы нами были скомпилированы комплексы игр и игровых упражнений, целевой направленностью которых явилось развитие навыков самоконтроля и свойств произвольного внимания; развитие умений выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки запоминаемого материала, а также коррекция процессов памяти: запоминания, сохранения и воспроизведения материала.

## Заключение

Проведенное исследование было посвящено изучению особенностей произвольного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и разработке методических рекомендаций по их своевременной коррекции у данного контингента школьников.

Память – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. Согласно современным исследованиям, память является важнейшей познавательной функцией. Приобретение человеком знаний и умений основано на его способностях к запоминанию и сохранению в памяти образов, мыслей и пережитых чувств.

Опосредованная память является одной из важнейших высших психических функций, от состояния которой во многом будут зависеть успешность обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, однако выявление данных особенностей мало изучено и требует дальнейшей разработки проблемы.

Психическое развитие учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития протекает с большим своеобразием. Расстройства памяти данной категории детей имеет определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания.

Память учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характеризуется нарушением запоминания (недостаточная осмысленность и непоследовательность, зависимость от содержания материала) и воспроизведения (неточность). Помимо перечисленных недостатков памяти учащимся младшего школьного возраста

с нарушением интеллектуального развития свойственны замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость. Следует так же отметить несовершенство их опосредованной памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Характерной особенностью учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является неумение целенаправленно заучивать и припоминать запоминаемый, трудности выстраивания ассоциативных и смысловых цепочек.

С целью изучения особенностей произвольного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5». В исследовании приняло участие 20 учащихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости». Возраст детей на момент проведения эксперимента – 9—10 лет. Все испытуемые были определены в образовательное учреждение на основании результатов психолого-медико-педагогической комиссии.

Основными критериями комплектования экспериментальной выборки испытуемых явились:

- Схожесть показателей возраста (9—10 лет);
- Обучение в одной параллели (3 «Б», «В» классы);
- Схожесть клинической картины нарушения (в эксперименте участвовали дети с диагнозом «Легкая степень умственной отсталости» (F70).

Для изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1995); «Пиктограмма» А.Р. Лурия (2006); «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2007).



Реализация констатирующего этапа исследования проходила посредством нескольких последовательно сменяющихся этапов: подготовительный, диагностический, заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены: анамнестические данные, медицинская и психолого-педагогическая документация учащихся. В ходе изучения анамнестических данных, медицинских карт и личных дел учащихся нами была получена информация о состоянии психического, физического и умственного развития детей.

На основном - диагностическом этапе исследования – применялась группа эмпирических методов: наблюдение, беседа, опрос, тестирование. С помощью беседы нами был установлен эмоциональный контакт с испытуемыми, создана атмосфера доверия. С помощью метода опроса мы предъявляли испытуемым инструкции, давали пояснения и объяснения при возникновении затруднений, получали ответы детей.

На диагностическом этапе исследования также нами был применен метод наблюдения. Мы наблюдали за реакциями и поведением испытуемых во время обследования, за соблюдением правил и условий проведения эксперимента. Метод наблюдения позволил получить дополнительную информацию в процессе обследования, которая сопоставлялась с результатами, полученными в процессе диагностирования по отобранным нами методикам.

На заключительном этапе исследования нами были обобщены результаты эмпирического изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; проведена обработка количественных и качественных данных и их последующая интерпретация.

Использование комплекса отобранных нами психодиагностических методов позволило выявить особенности и оценить возможности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Анализ результатов методики А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов» позволил выявить у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития следующие особенности опосредованной памяти: недостаточный для возрастной нормы объем, непрочность сохранения и неточность воспроизведения запоминаемого материала; медленное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях запоминаемого материала; недоразвитие навыков самоконтроля и повышенная отвлекаемость; неумение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки. Малый объем и низкая скорость запоминания слов свидетельствует об истощаемости психических функций, вызванных органическим поражением центральной нервной системы у данного контингента школьников. Согласно полученным результатам, у всех испытуемых преобладает низкий уровень продуктивности опосредованной памяти.

Согласно результатам исследования, полученным на материале методики А.Р. Лурия «Пиктограмма» нами были выявлены у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития замедленный темп усвоения нового материала, непрочность сохранения и неточность воспроизведения материала, неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал. Учащиеся с нарушением интеллектуального развития не умеют целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки. Трудности опосредованной памяти проявлялись у испытуемых уже на первом этапе запоминания материала. В пиктограммах школьников присутствует бедность и неточности ассоциативных образов. В графических изображениях прослеживается отсутствие адекватности смысловых звеньев, опора на несущественные признаки запоминаемого материала. На момент воспроизведения школьники затрудняются вспомнить по их рисункам предлагаемое для запоминания слово. Отмечается преобладание

непосредственного, произвольного, механического запоминания над опосредованным, произвольным, логическим.

По результатам методики А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание» для учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характерным явилось: неумение целенаправленно заучивать и припоминать материал, малый объем, непрочность сохранения и неточность воспроизведения запоминаемого материала; более сложным видом опосредования является самостоятельное создание и установление ассоциативных связей; отмечается меньшая продуктивность установленных смысловых связей. У всех испытуемых преобладает малый объем и низкая скорость запоминания материала. Учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития потребовалось больше помощи в процессе выполнения предъявляемых заданий со стороны взрослого.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что особенностями опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: неумение целенаправленно запоминать материал, выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки; бедность и неточность ассоциативных образов запоминаемого материала; малый объем и скорость запоминания, низкая продуктивность опосредованности запоминания.

По результатам исследования нами была разработана психологическая программа по коррекции опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В качестве основных направлений психологической программы были определены:

- Развитие самоконтроля, умений самостоятельно организовывать процесс целенаправленного запоминания материала;
- Развитие свойств произвольного внимания;
- Развитие всей мнемической деятельности (видов и процессов памяти).

- Развитие мышления (умений выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки запоминаемого материала).

Основными методами коррекционного воздействия были определены: метод дидактических игр и метод моделирования ситуаций. По каждому направлению работы нами были скомпилированы комплексы игр и игровых упражнений, целевой направленностью которых явилось развитие навыков самоконтроля и свойств произвольного внимания; развитие умений выстраивать смысловые связи и ассоциативные цепочки запоминаемого материала, а также коррекция процессов памяти: запоминания, сохранения и воспроизведения материала.

**Список литературы:**

- 1.Абрамова Г.С. Общая психология: Учеб. пособие. – М.: Академический Проект, 2002. – 495 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. — 380 с.
3. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Под. ред. Ю. М. Забродина. — М.: Прогресс, 1980. — 528с.
- 4.Бартлетт Ф. Человек запоминает // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2002. — 303 с.
- 5.Белякова И. В. Запоминание стихотворных текстов умственно отсталыми школьниками // Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Петровой; НИИ дефектологии АПН СССР. — М., 1981.
- 6.Биренбаум Г. В. К вопросу об образовании переносных и условных значений слова при патологических изменениях мышления. – М., 1984.
- 7.Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: ПРАЙМ —ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.
- 8.Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — Т. II. — М., 1979. — 341 с.
- 9.Блонский П. П. Память и мышление. — Спб.:Питер, 2001. — 288 с.
- 10.Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. — М.: Просвещение, 1988. — 336 с.
- 11.Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А.Д. Виноградова. — М.: 1985. — 144 с.
- 12.Вопросы психологии памяти / Под ред. А. А. Смирнова. — М., 1958. — 215с.
- 13.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1982.
- 14.Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. — 671 с.

15. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте// Хрестоматия по психологии /Психология памяти. Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. М., 2002.
- 16.Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. — М.:Просвещение,1995—.527с.
- 17.Выготский Л.С. Психология: Мир психологии. – М.: ЭКСПО-Пресс, 2002. – 1008 с.
- 18.Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. — М., 1973.
- 19.Гиппенрейтер Ю.Б. Основы психологии. – М.: 1988 - 156 с.
20. Грановская Р. М. Элементы практической психологии.- 2-е изд. — Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988. — 560 с.
- 21.Григонис А.В. О непреднамеренном запоминании различного материала детьми-олигофренами // Дефектология. 1969. №6.
- 22.Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М.: Наука, 1980. — 181 с.
- 23.Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981.
- 24.Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: 1973. – 152 с.
- 25.Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во ЧеРо, 2000. — 379 с.
- 26.Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины 20 века. — М.: Образование, 1995. — 400 с.
- 27.Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. — М.: Учпедгиз, 1939. — 64 с.
- 28.Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. – М.: Учпедгиз, 1935.

29. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Под редакцией Давыдова В.В., Зинченко В.П. — М., "Педагогика", 1986. — 257 с.
30. Заучивание 10 слов (А.Р.Лурия) / Альманах психологических тестов. — М., 1995. — 94 с.
31. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. — М.: МОДЭК, 2000 г. — 608 с.
32. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 320с.
33. Зинченко. П.И. Непроизвольное запоминание и деятельность // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. — 3-е изд. — М.: ЧеРо, 2002. — 476 с.
34. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961. — 562 с.
35. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М., 1983.
36. Истомина З.М. Развитие памяти. — М.: Просвещение, 1978. —120 с.
37. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. — М.: Владос, 1998. — 208с.
38. Крутецкий В.А. Психология. — М.: Просвещение, 1986. — 336с
39. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте./В.В.Лебединский. — М.:Академия,2003.1— 44с.
40. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1./ Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983.
41. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.
42. Леонтьев А.Н. Монографии «Развитие памяти» 1931
43. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. — М., 2001. — 277 с.
44. Логинова С.В, Рубинштейн С. Я. О применении метода "пиктограмм" для экспериментального исследования мышления психически больных.— М.,1972.
45. Лубовский В.Н. Специальная психология. — М.: Академия, 2003. — 464с.

- 46.Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М.: Эйдос, 1994. — 96 с.
- 47.Лурия А. Р. Память и строение психических процессов // Вопросы психологии. 1960.
- 48.Ляудис В.Я. Память в процессе развития. — М.: Издательство московского университета, 1976. — 253 с.
- 49.Маклаков А.Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2005. - 592с.
- 50.Мальцева К.П. Наглядные и словесные опоры при запоминании у школьников // Вопросы психологии памяти / Под ред. А. А. Смирнова. - М.: АПН СССР, 1958. — 108 с.
- 51.Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. — М: Гардарики, 2000. — 255 с.
- 52.Мухина В. С. Детская психология. — М.: Просвещение, 1985 — 315 с.
- 53.Немов Р.С. Психология. В 2-х кн. Кн. 2. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — 232 с.
- 54.Нудельман М.М. О некоторых особенностях представлений учащихся вспомогательной школы.— В кн.: Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы /Под ред. И.М.Соловьева. М., 1953. — 161 с.
- 55.Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: учебник. — М., 2007.
- 57.Обухова Л.Ф Детская (возрастная) психология. — М., 1996.
- 58.Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика)/Под ред. Б.П.Пузанова. — М., 2001.
- 59.Общая психология. Под ред. В.В. Богословского и др. 2-е изд., перераб. и доп. — М., Просвещение, 1973. — 351 с.
- 60.Общая психология: Курс лекций/ сост. Е.И. Рогов. — М.: Владос, 1995. — 447 с.
- 61.Основы психологии: Практикум / Ред. – сост. Л.Д. Столяренко. Изд – е 4-е., доп. и перераб. — Ростов Н/Д: изд-во Феникс, 2003. — 704 с



- 62.Отрочество. Подростковый возраст. Особенности памяти в подростковом возрасте. - Режим доступа: <http://tmn.fio.ru>.
- 63.Петренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов на Дону: Феникс, 2007. — 52 с.
- 64.Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М., 2002. — 160 с.
- 65.Петрова В.Г. О некоторых особенностях усвоения текста умственно отсталыми школьниками.— Спец.школа, 1958.
- 66.Петрова В.Г. О влияние первого воспроизведения на точность дальнейших пересказов умственно отсталых школьников. — М.:АПН РСФСР, 1959.— 211 с.
- 67.Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов.—М.: Просвещение, 1968.— 156 с.
- 68.Петровский А.В., Ярошевский. М.Г. Психология: Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА — 1998. – 528с.
- 69.Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 276 с.
- 70.Познавательные психические процессы / Общ. ред. А.Г. Маклакова, — СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
- 71.Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. — М.,1990.
- 72.Практикум по возрастной психологии/Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. — С-Пб, 2002.
- 73.Проблема культурного развития ребенка/ Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. — 1136 с.
- 74.Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. — М., Российское педагогическое агентство, 1997. — 285 с.
- 75.Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей/Под ред. А.А.Реана. — М., 2004.
76. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 2006. — 179 с.

77. Психология. Учебник. / Под редакцией А.А.Крылова. – М.: «Проспект», 1999. – 584 с.
78. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А. Смирнова. – М.: Просвещение, 1976. – 256 с.
79. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. — М.—Л., 1935. — 496 с.
80. Рубинштейн С.Л. Память// Хрестоматия по психологии / Психология памяти. Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. — М., 2002.
81. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
82. Рубинштейн С.Л. Экспериментальные методики патопсихологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
83. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Мирнова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
84. Семаго Н.Я. Диагностический Комплект психолога. Методика Исследование опосредованного запоминания (по А. Н. Леонтьеву).— М: АПКиППРО, 2007. — 30с.
85. Сеченов И.М. Элементы мысли / Избранные философские и психологические произведения. — Москва.: Госполитиздат, 1947. — 449 с.
86. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей — М.: Просвещение, 1966.— 268 с.
87. Соловьев И.М., Сумарокова В.И. Память и ее избирательность у умственно отсталых детей.— Дефектология, 1973.
88. Соловьев И.М. О забывании и его особенностях у умственноотсталых детей.-В кн.: Вопросы Боепитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей./ Под ред. И.И.Данюшевского и Л.В.Занкова/ М., 1941.— 169 с.
89. Смирнов А.А. Психология ребенка: От рождения до семи лет: Учеб. для пед. вузов и училищ. – М.: Школа-пресс, 1997. – 383 с.

90.Смирнов. А.А. Произвольное и непроизвольное запоминание // Психология памяти. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – 3-е изд. – М.: ЧеРо, 2002. – 486 с.

91.Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М.: 1966. – 375 с.

92. Смирнов А.Г. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 221 с.

93.Смирнов А. А., Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. О диагностических методах психологического исследования школьников. — Советская педагогика, 1968, № 6.

94.Специальная педагогика: учебник. / Под редакцией Н.М. Назаровой. — М.: Академия, 2004.

95.Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов н/Д.: Феникс, 2001. — 672 с.

96.Сумарокова В.А. Психологический анализ понимания и запоминания словесного материала при разных способах его восприятия // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1977.

97.Теплов Б.М. Избранные труды, в 2 т., т1. — М.: Наука,1985. — 402 с.

98.Фрейд З. Забывание иностранных слов // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979.

99.Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я.. Романова. — М., Изд-во МГУ, 1979— 207 с.

100. Черемошкина Л.В. Психология памяти. — М.: Издат. центр «Академия», 2002. — 368 с.

101.Эббингауз Г. О памяти. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова – М., 1979.

102.Эльконин Д. Б. Детская психология.— М., 1960.

**Таблица 1. Результаты исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия**

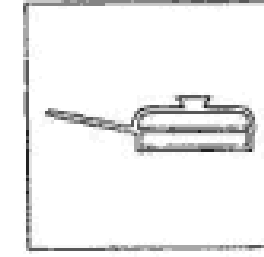
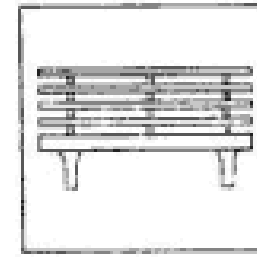
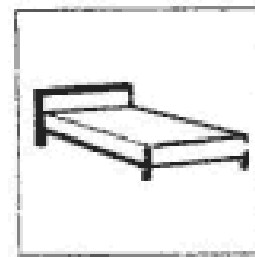
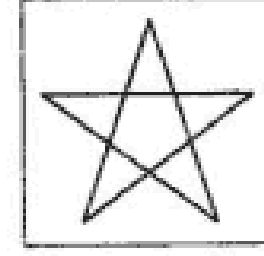
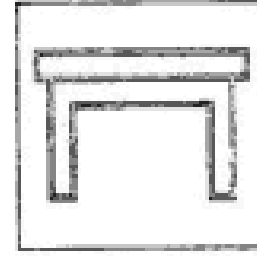
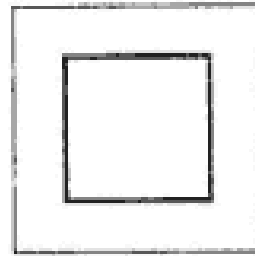
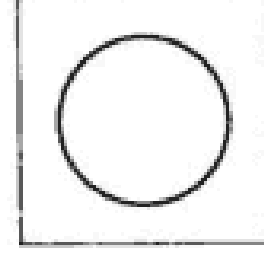
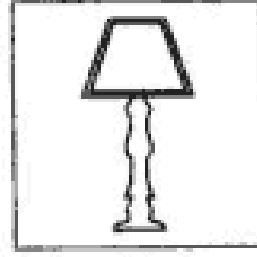
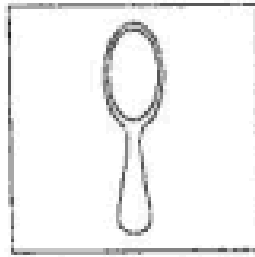
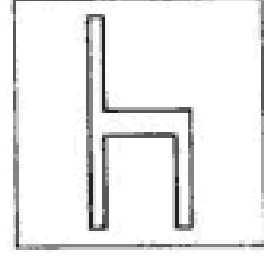
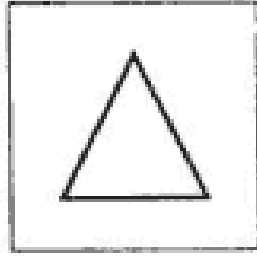
№	Имя, фамилия ученика	Количество воспроизведенных слов
1.	Максим А.	0 слов
2.	Кристина Б.	2 слова
3.	Данил Д.	0 слов
4.	Люба К.	1 слово
5.	Лиля К.	0 слов
6.	Игорь П.	0 слов
7.	Саша С	0 слов
8.	Женя С.	1 слово
9.	Виталий Щ.	0 слов
10.	Данил Я.	0 слов
11.	Санан А.	0 слов
12.	Игорь К.	0 слов
13.	Костя К.	0 слов
14.	Настя К.	2 слов
15.	Саша О.	0 слов
16.	Женя П.	0 слов
17.	Дима П.	2 слова
18.	Лиза П.	0 слов
19.	Ира Т.	0 слов
20.	Артем Т.	0 слов

**Таблица 2. Результаты исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Р. Лурия «Пиктограмма»**

№	Имя, фамилия ученика	Количество воспроизведенных слов
1	Максим А.	2 слова
2	Кристина Б.	1 слова
3	Данил Д.	1 слово
4	Люба К.	2 слова
5	Лиля К.	2 слова
6	Игорь П.	2 слово
7	Саша С	1 слово
8	Женя С.	2 слова
9	Виталий Щ.	1 слово
10	Данил Я.	1 слова
11	Санан А.	1 слово
12	Игорь К.	2 слова
13	Костя К.	2 слова
14	Настя К.	1 слово
15	Саша О.	1 слово
16	Женя П.	1 слово
17	Дима П.	2 слова
18	Лиза П.	1 слова
19	Ира Т.	2 слова
20	Артем Т.	1 слово

**Таблица 3. Результаты исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание»**

№	Имя, фамилия ученика	Количество воспроизведенных слов
1.	Максим А.	3 слова
2.	Кристина Б.	5 слов
3.	Данил Д.	1 слово
4.	Люба К.	5 слов
5.	Лиля К.	2 слова
6.	Игорь П.	1 слово
7.	Саша С	1 слово
8.	Женя С.	3 слова
9.	Виталий Щ.	0 слов
10.	Данил Я.	2 слова
11.	Санан А.	0 слов
12.	Игорь К.	0 слов
13.	Костя К.	2 слова
14.	Настя К.	5 слов
15.	Саша О.	2 слова
16.	Женя П.	1 слово
17.	Дима П.	4 слова
18.	Лиза П.	4 слова
19.	Ира Т.	5 слов
20.		0 слов

**Рисунок к упражнению «Осознание визуального материала».****Направленно на развитие памяти и внимания**

**Рисунок к упражнению №5. Направленно на развитие памяти и  
внимания**





**Рисунок к игре «Пуговица».**

**Используется для развития памяти, пространственного восприятия и мышления**

