

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт/факультет Институт социально-гуманитарных технологий
(полное наименование института/факультета)

Кафедра Кафедра специальной психологии
(полное наименование кафедры)

Специальность 050716.65 «Специальная психология»
с дополнительной специальностью 050715.65 «Логопедия»
(код ОКСО и наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой специальной психологии
(полное наименование кафедры)

_____ С.Н. Шилов
(подпись) (И.О. Фамилия)

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Выполнил студент группы _____ 52 _____
(номер группы)

_____ О.А. Рошко _____
(дата, подпись)

Форма обучения _____ Очная _____

Научный руководитель:

к.м.н., доцент кафедры специальной психологии
В.Ю. Потылицина _____
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Рецензент:

к. псих. н., доцент кафедры специальной психологии
Н.Ю. Верхотурова _____
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск 2015 г.

Содержание:

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	
1.1. Характеристика памяти как психологического процесса.....	9
1.2. Особенности развития памяти в онтогенезе.....	18
1.3. Особенности памяти младших школьников с нарушением интеллекта.....	23
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.	
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	34
2.2. Анализ результатов исследования.....	42
2.3. Методические рекомендации по коррекции зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	49
Заключение.....	55
Список литературы.....	58
Приложения.....	66

Введение

Актуальность

Память — это основа психической жизни, основа нашего сознания. Это «волшебная шкатулка», которая сохраняет наше прошлое для нашего будущего. Человек без памяти не был бы человеком. Любая простая или сложная деятельность (чтение, письмо или осмысливание собственного поведения) основана на том, что образ воспринятого сохраняется в памяти, по крайней мере, несколько секунд. Если бы не было памяти, мы не могли бы понять ни одного предложения, так как, не успев дочитать до конца, забыли бы его начало. Информация от наших органов чувств была бы бесполезной, если бы память не сохраняла связи между отдельными фактами и событиями. [61].

Изучением памяти занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как Г. Эббингауз, З. Фрейд, А. Бине, К. Бюлер, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Б. В. Зейгарник, Л. С. Выготский и другие. Исследованиями памяти и в настоящее время заняты представители различных наук: медицины, генетики, психологии, кибернетики и других. Остаются спорными многие вопросы относительно проблемы памяти. При поступлении ребёнка в школу, резко увеличивается объем сведений, которые необходимо усваивать ежедневно. Запоминание информации прежним, распространенным в школьном возрасте, механическим способом (многократным проговариванием усваиваемого материала) с каждым годом обучения становится все менее эффективным. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.), учит контролировать процесс запоминания. Поэтому с каждым годом все острее встает проблема школьной адаптации детей, отмечается значительный рост

числа учащихся, отстающих в учебе из-за недостаточной психологической готовности к обучению.

В настоящее время резко увеличивается число детей с отклонениями в психическом развитии.

Растет число Центров коррекции и реабилитации для оказания психологической помощи детям, специалисты утверждают, что традиционные психолого-педагогические средства перестают давать эффективные результаты.

Массовый характер указанной тенденции является одной из причин остроты постановки проблемы так называемых «трудных детей», испытывающих затруднения, как в обучении, так и в социализации. Эти дети чаще всего попадают в коррекционные классы или школы или вообще оставляют ее.

Внимание и запоминание являются одним из основных условий, обеспечивающих усвоение детьми доступного для них объема знаний и умений. Роль памяти в развитии ребенка огромна. Усвоение знаний о самом себе, обладание нормами поведения, приобретение умений, навыков, привычек – все это связано с работой памяти. Особенно большие требования к памяти ребенка предъявляет школьное обучение. Систематическое, целенаправленное обладание знаниями и навыками, предусмотренными школьной программой, преобладает определенный уровень развития памяти детей, в том числе и произвольной, логической памяти ребенка, т.е. памяти, основанной на понимании, на специальной мыслительной обработке материала в целях его запоминания и восприятия.

Изучение внимания и памяти младших школьников с нарушением интеллекта осуществляется с конца 50-х годов XX века. Такие ученые как Л.С. Выготский, З.М.Истомина, С.Л. Рубинштейн, Б.Г.Аноньев, А.И.Леонтьев, А.В.Запорожец, В.В. Давыдов, П.Я.Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.А. Венгер, В.С.Мухина, их ученики и сотрудники проводили исследование по этой теме. А также психологи и психологи

зарубежных стран, например В. Штерн, К. Бюллер, Ж.Пиаже, К. Коффки, Э.Клаперед, З.Фрейд, А. Воллон, Р.Заззо, Э. Эриксон, Дж. Брунер и другие.

Несмотря на то, что исследования психологов рассматриваются в разных аспектах развития памяти, все они придерживаются одной цели – формирование у ребенка умений управлять процессами творчества, фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций, что очень тесно связано с умением запоминать, воспроизводить, повторять.

Отсюда, формирование выявление приемов, методов коррекции когнитивной сферы и памяти в частности представляется нам наиболее актуальной.

Проблема исследования. Особенности зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта остаются малоизученными, для успешной учебной деятельности важно дальнейшее изучение данной проблемы.

Объект исследования. Зрительная память младших школьников с нарушением интеллекта

Предмет исследования. Особенности зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у младших школьников с нарушением интеллекта низкий уровень объема зрительной памяти, а так же воспроизведения и точность запоминания, что позволит нам в дальнейшем составить методические рекомендации по коррекции зрительной памяти.

Цель исследования. Изучить особенности зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта и составить методические рекомендации по коррекции зрительной памяти у детей младшего школьного возраста

В соответствии с целью и гипотезой нами были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы определить современное состояние проблемы исследования.
2. Выявить особенности зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта.
3. Подобрать рекомендации по коррекции зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и конкретизации современных представлений об общих и специфических закономерностях отклоняющегося развития, о специфике зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные в ходе исследования данные и предложенные методические рекомендации могут быть использованы психологами, педагогами, родителями для развития зрительной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта.

Методологическую основу нашего исследования составили современные теоретические достижения психологии об объективных законах развития психики, об общих и специфических закономерностях психического развития умственно отсталого ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский).

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы будут использованы **методы исследования**, адекватные объекту и предмету изучения:

1. методы теоретического исследования: изучение и анализ психологической и педагогической литературы;

2. организационные методы: наблюдение, беседа, изучение медико-педагогической документации, сбор и анализ анамнестических данных, анализ продуктов деятельности детей;

3. психодиагностические методики:

- методика «Запомни 10 слов» (по А.Р. Лурия)

- методика «Пиктограмма» (по А.Р.Лурия)

-методика «зрительная память» (по Семаго Н.Я, Семаго М. М.)

4. методы количественного и качественного анализа.

База исследования: В исследовании принимали участие 20 детей с нарушением интеллекта Краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья "Партизанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа - интернат VIII вида". С. Партизанское.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в 2015 году в три этапа:

Первый этап (февраль 2015– март 2015) – анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования;

Второй этап (март 2015 – апрель 2014) - подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей развития зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта; выявление особенностей развития зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Третий этап (апрель 2015 – май 2015) - разработка методических рекомендаций по коррекции зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Обобщение результатов исследования, оформление выводов и заключений.

Структура работы. Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы (80 источников), включает 3 таблицы, 2 гистограммы.

Глава I. Проблема памяти в современной психологической литературе

1.1. Характеристика памяти как психологического процесса.

Память, важнейшая характеристика психической жизни. Поэтому, проблема памяти - одна из особенно привлекавших к себе внимание и наиболее изучавшихся проблем психологии. Одной из первых психологических теорий памяти, не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, сделавшей первые попытки изучить память экспериментально, была ассоциативная теория. Она возникла в XVII веке, преимущественное распространение и признание получила в Англии и Германии. В основе данной теории лежит понятие ассоциации - связи между определенными психическими феноменами, разработанное Г. Эббингаузом, Г. Мюллером совместно с Ф. Шульманом, А. Пильцепером. Главная задача была общей для всех работ ассоцианистов: хорошо известное изучение условий образования, ослабления, взаимодействия ассоциаций. Память понимается как - сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобно, контрасту, временной и пространственной близости. Благодаря этой теории были открыты и описаны механизмы и законы памяти, например закон забывания Г. Эббингауза [1]. В соответствии с этим законом забывание после первого безошибочного повторения идет довольно быстро. Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранящиеся и воспроизводящиеся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими. Характеристика процессов памяти, имеющаяся в работах ассоцианистов, хотя и представляет некоторую, ограниченную ценность, весьма далека от раскрытия полного богатства мнестической деятельности человека. Особенно страдает в ней анализ мыслительных процессов, участвующих в запоминании и воспроизведении [2].

Весьма характерно так же, что вместо качественного анализа процессов памяти как особого рода деятельности, во многих случаях дается анализ предметного содержания воспроизведений, то есть того, что воспроизводилось, а не того, как, нашими способами и путями осуществлялось запоминание и воспроизведение.

Со временем ассоциативная теория столкнулась с рядом проблем, основной из которых явилось объяснение избирательности детской памяти. Ассоциации образуются на случайной основе, а память всегда выбирает определенную информацию. Тем не менее, ассоциативная теория памяти дала много полезного для познания ее законов. Было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при разном числе повторений и в зависимости от распределения элементов во времени; как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и запоминанием. На смену ассоциативной теории в конце XIX века пришла гештальттеория. Исходным понятием и одновременно принципом выступила изначальная, целостная организация первичных элементов - гештальт (структур). Именно законы формирования гештальта определяют память. В этой теории особенно подчеркивалось значение структурированного материала, его доведение до целостности. Возникновение структуры есть организация или самоорганизация материала, в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами безопасности, сходства. Эти причины есть конечная основа структурообразования, не нуждающаяся ни в каком дальнейшем обосновании и объяснении. Законы гештальта действуют вне активности субъекта. Диалектика запоминания и воспроизведения действует следующим образом. Некоторое потребностное состояние создает у ребёнка определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляется в сознании детей целостные структуры, на базе которых запоминается или воспроизводятся материал. Особое положение в гештальтпсихологии занимает концепция К. Левина [3].

Он в качестве основополагающего, выдвигает принцип целесообразности, структурности. Левин разрабатывает свою теорию действий, и, прежде всего волевых действий, включает в их структуру и самого действующего субъекта или вернее, его потребности и намерения. В области памяти это находит свое выражение во влиянии, которое силовые соотношения - направленность или разрядка в силовом поле - оказывают на продуктивность запоминания. Характерное проявление этого - лучшее припоминание незавершенных действий по сравнению с законченными. Но вместе с тем, найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, гештальттеория не изучала процессы памяти в зависимости от деятельности запоминающего, а так же как особая мнемическая деятельность. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека в этой теории не ставился и не решался.

Начало изучению памяти как деятельности было положено работой французского ученого П. Жане. Он рассматривал память как действие, определенным образом формирующуюся в процессе социального, исторического развития, ориентированную на запоминание, переработку и хранение материала. Характер этого действия на разных ступенях развития памяти различен, но общим для всех ступеней является борьба с отсутствием того, что было раньше, так как память согласно Ж.Пиаже, имеет целью торжествовать над отсутствием прошлого. Первоначально это выражается в ожидании появления вновь того, что было; далее - в поисках его; затем - отсроченное действие. Следующими ступенями являются поручение и словесное поручение, и, наконец, наиболее характерные для ребёнка проявления памяти: рассказ увиденного, описание предметов и обозначение образов увиденных на картинках. Вся эта конструкция последовательных этапов развития памяти не подтверждается Жане прочной фактической основой [4].

В нашей стране эта теория получила свое дальнейшее развитие в теории происхождения высших психических функций. Согласно этой теории,

образование связей-ассоциаций между различными представлениями, запоминание, хранение и воспроизведение материала объясняется тем, что делает ребёнок с этим материалом в процессе его мнемической обработки. А.А. Смирнов установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, запоминаются лучше те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия. Именно А.А. Смирнов и П.И. Зинченко раскрыли новые и существенные законы памяти как осмысленной деятельности ребёнка. Память не является какой-то самостоятельной функцией, а теснейшим образом связана с личностью, ее внутренним миром, интересами, стремлениями. Поэтому развитие и совершенствование происходит параллельно с развитием ребёнка. Хотя память каждого ребёнка характеризуется общими закономерностями развития, вместе с тем, имеет свои особенности. Одни дети отличаются наглядно-образным типом памяти. Ребёнок с таким типом памяти особенно хорошо запоминает наглядные образы, форму, цвет и так далее. У детей отличающихся словесно-отвлеченным типом памяти, преобладает вторая сигнальная система. Многие дети хорошо замечают и наглядно-образный и словесно-логический материал, и вместе с тем, отличаются хорошей памятью на чувства [12].

А.А. Смирновым были выделены следующие основные приемы, содействующие пониманию и осмысленному запоминанию упражнений: использование смысловых связей, сравнение, классификация, систематизация, операции самоконтроля. Среди методических приемов, содействующих пониманию материала, большое место занимают вопросы, направляющие внимание детей на главное; методические задания, на то, что изображено на картинке и т.д.

Л.С. Выготский, П.П. Блонский, утверждают, что есть два различных, несводимых друг к другу вида памяти, т. е. две памяти. Одна память аналогична другим процессам, происходящим в теле, и может рассматриваться как функция мозга. У ребенка параллельно развивается и

другой вид памяти, представляющий собой деятельность духовную. Другие психологи утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Третьи раскрывали, что развитие памяти достигает кульминационной точки в возрасте около 10 лет, а затем начинается скатывание вниз. Все эти три точки зрения показывают, насколько упрощенно ставится данный вопрос в указанных школах. Данные исследования не разрешили проблемы развития памяти окончательно .

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим.

Развитие памяти в целом зависит от человека, от сферы его деятельности и напрямую зависит от нормального функционирования и развития других «познавательных» процессов. Работая над тем или иным процессом человек не задумываясь, развивает и тренирует память.

Различия памяти у людей бывают количественные и качественные.

К количественным характеристикам относятся скорость, прочность, длительность, точность и объем запоминания.

Качественные различия касаются как доминирования отдельных видов памяти - зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и других, так и их функционирования. «Чистые» виды памяти в смысле безусловного доминирования одного из перечисленных крайне редки. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Типичными их смешениями являются зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память. Однако у большинства людей все же доминирует зрительная память.

Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например, у ученых отмечается очень хорошая смысловая и логическая память, но сравнительно слабая механическая память. У актеров и врачей хорошо развита память на лица.

Процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности, его эмоциональным настроением, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. То, что интересно и эмоционально значимо, запоминается лучше.

Кроме того, память человека теснейшим образом связана с физическим состоянием и личностными ощущениями. Это доказывается случаями болезненного нарушения памяти. Практически во всех таких случаях (они называются амнезиями и представляют собой кратковременные или длительные потери различных видов памяти) происходят характерные расстройства памяти, которые в своих особенностях отражают расстройства личности больного.

Память человека не является постоянной, а изменяется в течение жизни. С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, начинают действовать аффективная (эмоциональная) и механическая (моторная, двигательная) память, которая постепенно дополняется и замещается логической и образной. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное. Сами средства-стимулы для запоминания подчиняются некоторой закономерности: сначала они выступают как внешние (например, завязывание узелков на память, а затем становятся внутренними (речь, чувство, ассоциация, представление, образ,

мысль). Характерно, что в формировании внутренних средств запоминания центральная роль принадлежит речи, которая также из чисто внешней функции общения все больше превращается во внутреннюю.

В зависимости от способа хранения материала выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память.

Мгновенная память представляет собой непосредственное отражение образа информации, воспринятого органами чувств. Ее длительность от 0.1 до 0.5 с.

Кратковременная память сохраняет в течение короткого промежутка времени (в среднем около 20 с.) обобщенный образ воспринятой информации, ее наиболее существенные элементы. Объем кратковременной памяти составляет 5 - 9 единиц информации и определяется количеством информации, которую человек способен точно воспроизвести после однократного предъявления. Важнейшей особенностью кратковременной памяти является ее избирательность. Из мгновенной памяти в нее попадает только та информация, которая соответствует актуальным потребностям и интересам человека, привлекает к себе его повышенное внимание. «Мозг среднего человека, - говорил Эдисон, - не воспринимает и тысячной доли того, что видит глаз» [21, с.395].

Оперативная память рассчитана на сохранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, необходимого для выполнения некоторого действия или операции. Длительность оперативной памяти от нескольких секунд до нескольких дней.

Долговременная память способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока, при этом существует (но не всегда) возможность ее многократного воспроизведения. На практике функционирование долговременной памяти обычно связано с мышлением и волевыми усилиями.

Генетическая память обусловлена генотипом и передается из поколения в поколение. Очевидно, что влияние человека на этот вид памяти очень ограничено (если оно, вообще, возможно).

В зависимости от преобладающего в процессе функционирования памяти анализатора выделяют двигательную, зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую, эмоциональную и другие виды памяти.

У человека преобладающим является зрительное восприятие. Так, например, мы часто знаем человека в лицо, хотя не можем вспомнить, как его зовут. За сохранение и воспроизведение зрительных образов отвечает зрительная память. Она напрямую связана с развитым воображением: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память - это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например, музыкальных, речевых. Особую разновидность слуховой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой.

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании двигательных умений и навыков. Ярким примером двигательной памяти является рукописное воспроизведение текста, подразумевающее, как правило, автоматическое написание когда-то изученных символов.

Эмоциональная память - это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоции, запоминается без особого труда и на более долгий срок.

Возможности осязательной, обонятельной, вкусовой и других видов памяти по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью очень ограничены; и особой роли в жизни человека не играют.

Рассмотренные выше виды памяти лишь характеризуют источники исходной информации и не хранятся в памяти в чистом виде. В процессе запоминания (воспроизведения) информация претерпевает разнообразные изменения: сортировку, отбор, обобщение, кодирование, синтез, а также другие виды обработки информации.

По характеру участия воли в процессе запоминания и воспроизведения материала память делят на произвольную и произвольную.

В первом случае перед человеком ставится специальная мнемоническая задача (на запоминание, узнавание, сохранение и воспроизведение), осуществляемая благодаря волевым усилиям. Произвольная память функционирует автоматически, без особых на то усилий со стороны человека. Произвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосходит его.

Таким образом, каждый человек, какими бы слабыми способностями он ни обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации. Успешное выполнение учебно – воспитательных задач, поставленных перед школой, требует, чтобы педагог хорошо знал индивидуальные особенности памяти своих учеников. Это необходимо для того, чтобы учитель, с одной стороны опирался в учебном процессе на сильные стороны памяти школьников, а с другой стороны, развивал слабые стороны памяти, добиваясь, таким образом, полноценного развития памяти, этого важнейшего психического процесса.

1.2. Особенности развития памяти в онтогенезе.

Общие закономерности развития памяти в онтогенезе

Согласно большому энциклопедическому словарю, «онтогенез» - (англ. ontogenesis) - процесс индивидуального развития организма или личности". [42].

По данным С.К. Нартовой - Бочавер, память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка.

Сразу же после рождения у ребенка присутствует особый вид запоминания - импринтинг (запечатление), что способствует высокой впечатлительности новорожденного. Первоначальным проявлением памяти можно считать условные рефлексы (прекращение плача, когда в комнату входит мама).

Уже на первом месяце, возникает память на движения. С середины первого года развитие моторной памяти усиливается, что связано с формированием хватания и подготовкой к освоению предметных действий.

На протяжении первого года жизни память ребенка пластична, но беспорядочна и произвольна. Поэтому дети после года нередко очень раздражаются, если, рассказывая сказку, взрослый заменяет или переставляет слова. После года ребенок запоминает и узнает особенности пейзажа - сад, дом, дорогу, и может выразить беспокойство, оказавшись в незнакомом месте.

На третьем году жизни вырабатываются первичные исполнительные действия - умывание, застегивание пуговиц, действия с карандашом, ножницами; они складываются в динамические стереотипы, однако еще далеки от автоматизмов.

Начиная со второго года и до семи - восьми лет активно развивается вербальная память, причем вначале формируется механическая (посредством повторения трафаретных ответов), которая позже сливается со смысловой и позволяет ребенку, таким образом, самостоятельно использовать слова и выражения.

Для ребенка раннего и дошкольного возраста характерно также присутствие особой формы памяти - эйдетической, которая представляет собой буквальное «считывание» информации с подробного внутреннего образа. Эта форма памяти сохраняется в незначительной степени и у школьника, проявляясь, например, в том, что для воспроизведения учебного материала ему иногда достаточно вспомнить то место на странице учебника, где он располагался (под картинкой, в начале параграфа). У взрослых, кроме известных своими способностями мнемонистов, эйдетическая память встречается крайне редко.

В дошкольном возрасте усиливается произвольность запоминания, а в младшем школьном возрасте память приобретает познавательный характер, таким образом, осознается мнемическая задача и развиваются способы ее выполнения, что необходимо для успешного обучения в школе. [9, с.151]

Б.С. Волков указывает нам, что младшие школьники начинают выделять и осознавать мнемическую задачу, пользоваться мыслительной операцией воспроизведения при заучивании наизусть (с опорой на текст). К припоминанию прибегают реже, так как оно связано с особым умственным напряжением. [1, с.5]

По С.К. Нартовой - Бочавер в начале школьной жизни память в значительной степени определяет успешность обучения, но в дальнейшем ситуация меняется: процесс обучения начинает влиять на то, как, в каком направлении и какими темпами будет развиваться память ребенка.

В ходе онтогенеза роль различных видов памяти в познавательной деятельности человека меняется. Так, механическое запоминание уступает место осмысленному, произвольное - произвольному, непосредственное - опосредствованному. Появление новых качеств запоминания очень важно для компенсации возрастного ослабления памяти у пожилых людей.

Система биографической памяти является дискуссионным предметом возрастной психологии, по поводу которого возникает множество вопросов: какова онтогенетическая последовательность перечисленных видов памяти, в

чем заключается их взаимовлияние, какова в них мера искажений реальности. Но сами эти виды памяти сейчас ни у кого не вызывают сомнений [9, с.153].

Память, как особый психический процесс, как мнемическая деятельность не дана ребенку в готовом виде от рождения. Она складывается и изменяется в процессе его развития под влиянием условий жизни и воспитания.

В дошкольном и младшем школьном возрасте деятельность приобретает результативный характер. Взрослые начинают ставить перед ними такие задачи, в которых возникает потребность что-либо запомнить для успешного выполнения действия (практическое, игровое).

У. Джеймс писал о том, что «предметы, заучиваемые нами путем зубрения, не могут образовывать в нашем уме прочных ассоциаций с другими объектами мысли. Знания, приобретенные таким путем, почти неизбежно забываются совершенно бесследно. Наоборот, умственный материал, набираемый памятью в связи с контекстами, связанный ассоциациями...остается надолго прочно приобретенным» [5, с. 209].

У ребенка наряду с дальнейшим развитием произвольной памяти возникают новые ее формы. Именно в дошкольном и младшем школьном возрасте у ребенка начинает формироваться собственная мнемическая деятельность, имеющая свои специфические цели, приемы и способы. Возникает произвольная, преднамеренная память. На протяжении младшего школьного возраста ребенок научится управлять этими процессами, учиться ставить перед собой цель что-либо запомнить или припомнить.

Переход к сознательно управляемым мнемическим действиям включает в себя ряд этапов. Вначале ребенок выделяет и осознает мнемическую цель, затем он начинает использовать соответствующие этой цели действия и операции.

Первоначально мнемическая цель ставится перед ребенком взрослым и ставится словесно. Но постепенно при помощи взрослого, ставящего

соответствующие задачи, у самого ученика появляется намерение что-либо запомнить. Он учится ставить самостоятельно для себя мнемическую цель.

Запоминание должно быть всегда чем-то мотивировано, а сама деятельность запоминания или припоминания должна приводить к достижению важного для ребенка результата. В условиях игры и практической деятельности цель запомнить или припомнить приобретает для ребенка конкретный и актуальный смысл. Наиболее благоприятными условиями для появления у ребенка намерения запомнить и припомнить что-либо является практическое поручение взрослого в ходе совместной деятельности.

Сходные обстоятельства могут быть воспроизведены и в игровой ситуации.

Соответствующие игры создают дополнительные условия для успешного развития у него произвольных форм памяти.

Именно в ситуации воспроизведения ребенок актуально сталкивается с необходимостью сделать что-то для того, чтобы решить мнемическую задачу припомнить требуемое. Это обстоятельство и вызывает поиски способов припоминания.

Повышение эффективности памяти обусловлено развитием содержания деятельности производимой ребенком в отношении запоминаемых объектов, а так же формированием и развитием самих средств запоминания.

Младшие школьники при запоминании все больше и больше начинают прибегать к простейшим формам обобщения, относить запоминаемые объекты к определенной категории, группировать их по смыслу.

Основой такого обобщения и объединения служит систематизация представлений, которая возникает в процессе их деятельности. Объединение предметов, относящихся к той или иной категории, происходит на основе того, что они ими совместно употребляются, а, следовательно и воспринимаются при выполнении различных видов деятельности.

Систематизация представлений, объединение их в смысловые группы является существенной опорой для запоминания, осуществляемого ребенком.

В исследованиях психологов были получены данные, показывающие, что *эффективность запоминания у детей младшего школьного возраста растет прямо пропорционально осмысленности предлагавшегося материала*

С 6-14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации.

Вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это, по-видимому, связано с тем, что 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 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 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 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 [12]. В норме это должно произойти еще в старшем дошкольном возрасте, однако можно начать и в основном завершить этот процесс в младших классах школы.

Таким образом, мы выяснили, что память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Запоминание должно быть всегда чем-то мотивировано, а сама деятельность запоминания или припоминания должна приводить к достижению важного для ребенка результата. Особенности развития памяти младших школьников является то, что без специального обучения младшие школьники не используют рациональных приемов и при заучивании наизусть. Они не используют комбинированное повторение - в целом виде и по частям - при заучивании правил. Они запоминают их лишь в целом, поэтому понимают хуже.

1.3. Особенности памяти младших школьников с нарушением интеллекта

Важнейшими предпосылками появления детей в коррекционной школе часто являются определенные психологические недоразвития детей, возникшие в силу биологических вредностей, а также недостаточной стимуляции их развития на предшествующих возрастных этапах.

Умственная отсталость – это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся

результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы.

Исследования ученых А.С. Выготского, А.Р. Лурия и др. дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением показывают, что умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден.

А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова работая над проблемой адаптации ребенка в школе, выделили следующие принципы неприспособленности ребенка к новой социальной сфере: педагогическая запущенность детей; дети, имеющие хорошие, но недостаточно развитые способности; дети, не имеющие необходимых способностей. Решение этой проблемы они видели в глубокой разносторонней и тщательной психодиагностике ребенка и дальнейшей коррекции развития отклонений.

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.

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются, прежде всего, в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7-8 лет обучения.

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 их непрочность. Кроме того, ослабление активного

внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней недостаточностью. Так, например, изучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали.

Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его запоминают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

Разработаны многие дидактические ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала.

Эти основные, пользуясь термином Л.С. Выготского, «ядерные» свойства памяти умственно отсталых детей, а именно: замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и непрочность воспроизведения – отчетливо видны педагогам. Однако они не всегда заметны психологам и иным специалистам, не занятым обучением детей. Эти свойства памяти, из-за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания, не выступают субъективно для самих детей и даже для их родителей в качестве дефекта памяти, как таковой. Указанные недостатки обычно оценивают в сочетании с умственной недостаточностью и лишь в порядке самоутешения иногда называют плохой памятью.

Это обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости» в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся коррекционной школы

оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо.

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение).

Важнейшим средством укрепления памяти и предложения описанной забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов. Зависимость состояния памяти умственно отсталого ребенка от продолжительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха не всегда бывает, ясна учителям. Между тем можно привести немало примеров, когда небольшое удлинение часов сна ребенка способствовало значительному улучшению состояния его памяти. Не учитывая этого, учителя пытаются иногда достигнуть лучшего усвоения учебного материала только с помощью его многократных повторений. В итоге они получают лишь отрицательный результат: дети отвечают на уроке все хуже и хуже.

Необходим дифференцированный подход к организации режима труда и отдыха учащихся.

Помимо перечисленных недостатков памяти у детей с нарушением интеллекта (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

И.М. Сеченов, сравнивая память человека с фонографом (в современном представлении – магнитофоном), указывал, что существенное

свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом. Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на ниши анализаторы, являются патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются *классификации*, отбору, переработке. [25]

Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенно, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом. Опосредованное запоминание осмысленного материала – это высший уровень запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом. Опосредованное запоминание осмысленного материала - это высший уровень запоминания. В некоторых учебниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях. Правильнее, однако, говорить не о видах памяти, а об уровнях ее развития. Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более широко пользуется опосредованными способами запоминания.

Эта особенность человеческой памяти применительно к детям разного возраста хорошо раскрыта в исследовании А.Н. Леонтьева. В том же исследовании показано, что опосредованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям. Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно отсталых детей, Л.В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, т.е.

осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связывать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л.В. Занков, Х.С. Замский и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников представлений о предметах или явлениях, ранее или воспринятых, обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

Запоминание впечатлений внешнего мира принимает иногда ярко выраженную патологическую форму и носит название *эйдетической* памяти. Дети с такой памятью, отвечая урок, как бы продолжают видеть перед своими глазами страницу учебника, однако не в состоянии передать ее содержание своими словами.

Академик И.П. Павлов отметил, что эйдетическая память носит первосигнальный характер. *Эйдетизм* - малораспространенное явление. Однако среди учащихся коррекционных школ случаи эйдетизма встречаются чаще.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной оживленностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с учащимися вспомогательной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное. Стараясь получше запомнить рассказ, умственно отсталые дети еще больше фиксируют внимание на определенных словах и фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею.

Точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников с психическим недоразвитием значительно ниже, чем у их нормальных сверстников. Задача запомнить материал мало способствует улучшению качества запоминания.

Неумение детей с психическим недоразвитием заучивать какой-либо материал обнаруживается в школьной практике довольно часто. То или иное грамматическое правило, они стремятся заучивать наизусть, не пытаясь вникнуть в его смысл, не понимая, в каких именно случаях данное правило уместно применять.

Слабость целенаправленной деятельности учащихся коррекционных школ выражается в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Когда ученику массовой школы задают вопрос, относящийся к

ранее пройденному материалу, ему приходится проявить некоторую активность для того, чтобы припомнить, т.е. найти и выделить из массы смежных представлений именно то, которое нужно. Для этого ученик начинает «перебирать в памяти» весь близкий к данному вопросу запас представлений. Он должен уметь направить ход своих ассоциаций в нужном направлении для того, чтобы натолкнуться на нужное представление.

Такую активную поисковую деятельность у умственно отсталых детей развить трудно. Они часто отвечают: «Не помню» - или проявляют беспомощность при выполнении какого-либо действия (решение примера, фразы и т.п.) в таких случаях, когда при известном усилии могли бы припомнить нужное правило, содержание ответа, способ действия.

Неумение детей с нарушением интеллекта припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. В последнем случае, чем больше учитель стимулирует ребенка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т.д.) помогают ребенку вспомнить нужное.

Учитель должен подсказывать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь или сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала.

Умение запоминать – это умение осмысливать усваиваемый материал, т.е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также возможность припоминания.

Память маленького ребенка И.М. Сеченов сравнивал с плохим книжным складом. Найти нужную книгу на таком складе невозможно. Эта аналогия дает представление о том, как важно наизусть учащимся вспомогательных школ правильно организовать процесс запоминания учебного материала и разъяснить, в чем суть такого умения.

Таким образом, рассматривая взгляды специалистов, мы выяснили, что психическое развитие умственно отсталых детей протекает с большими отклонениями. Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Расстройства памяти у умственно отсталых 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 интеллектуальной недостаточностью характеризуется нарушениями запоминания (недостаточная осмысленность и непоследовательность, зависимость от содержания материала), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (неточность). Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Выводы по главе I.

Можно сделать общий вывод, изучив работы отечественных и зарубежных специалистов, мы выяснили, что психическое развитие детей с нарушением интеллекта протекает с отклонениями. По продуктивности мнестической деятельности эти дети значительно отстают от своих

нормально развивающихся сверстников. Быстрее чем в норме утрачиваются и видоизменяются представления памяти, т. к. процессы запоминания, сохранения и воспроизведения у умственно отсталых детей имеют определенные особенности. Каждый человек, какими бы слабыми способностями он ни обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации. Успешное выполнение учебно – воспитательных задач, поставленных перед школой, требует, чтобы педагог хорошо знал индивидуальные особенности памяти своих учеников. Это необходимо для того, чтобы учитель, с одной стороны опирался в учебном процессе на сильные стороны памяти школьников, а с другой стороны, развивал слабые стороны памяти, добиваясь, таким образом, полноценного развития памяти, этого важнейшего психического процесса.

Так же, мы выяснили, что память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Запоминание должно быть всегда чем-то мотивировано, а сама деятельность запоминания или припоминания должна приводить к достижению важного для ребенка результата. Особенности развития памяти младших школьников является то, что без специального обучения младшие школьники не используют рациональных приемов и при заучивании наизусть. Они не используют комбинированное повторение - в целом виде и по частям - при заучивании правил. Они запоминают их лишь в целом, поэтому понимают хуже.

Расстройства памяти у умственно отсталых детей имеют определенные особенности, которые проявляются в нарушении зрительной, слуховой,

эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а так же в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания. Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.

2.1. Организация, методы и методики исследования .

Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении особенностей зрительной памяти младших школьников с умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе Краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья "Партизанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа - интернат VIII вида".

В эксперименте участвовало 20 школьников 2 класса, обучающихся по программе VIII вида (8-9 лет).

Список обследуемой группы: Миша Т. Вика Д. Таня К. Сережа П. Саша Т. Слава А. Надя Г. Вова С. Наташа Л. Дима В. Вова К. Катя О. Ира Д. Кирилл С. Оля В. Лиза Д. Валя К. Витя У. Максим Л. Костя Т.

В основу комплектования экспериментальной группы испытуемых нами были положены следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (8-9 лет);
2. Имеющийся общий диагноз;
3. Отсутствие сочетанных отклонений в развитии (ДЦП, нарушения слуха и зрения).
4. Обучение в одном классе (2 класс, обучающийся по программе VIII вида)

Методики были адаптированы под эту категорию детей, таким образом: было увеличено время выполнения заданий, учитывались индивидуальные особенности детей.

Для проведения констатирующего эксперимента использовалось три методики для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на исследование зрительной памяти по Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом.

Стимульный материал, который использовался в проведении констатирующего эксперимента, это Диагностический альбом Семаго Н.Я., Семаго М.М.

Констатирующий эксперимент включал в себя три методики:

- 1) Методика «Запомни 10 слов» (по А.Р. Лурия)
- 2) Методика «Пиктограмма»
- 3) Методика «Исследование зрительной памяти» (по Семаго)

Методика «Запомни 10 слов»

Цель: оценка состояния слуховой памяти на слова, активности внимания, запоминания, сохранения и воспроизведения.

Описание: Ребенку последовательно зачитывают 10 слов, он должен внимательно слушать и запоминать, после прочтения экспериментатором слов ребенок должен назвать все слова которые запомнил.

Стимульный материал: Протокол с десятью короткими односложными и двусложными словами: число, хор, камень, гриб, кино, зонт, море, стул, лампа, рысь.

Инструкция: Ребенку говорят: «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова, ты прослушаешь их, а потом повторишь, сколько сможешь, в любом порядке».

Методика «Пиктограмма» включает в себя следующее:

Метод Пиктограмма, предложенный А.Р.Лурия, представляет собой вариант опосредованного запоминания, однако применяется он не столько для исследования памяти, сколько для анализа характера ассоциаций.

Для проведения опыта достаточно иметь карандаш и бумагу. Нужно заранее подготовить 12-16 слов и выражений для запоминаний. Набор слов, которым мы воспользуемся:

- 1.Весёлый праздник
- 2.Тяжёлая работа
- 3.Вкусный ужин
- 4.Болезнь
- 5.Печаль
- 6.Счастье
- 7.Разлука
- 8.Обман
- 9.Победа
- 10.Справедливость
- 11.Сомнение
- 12.Дружба
- 13.Подвиг

Испытуемому говорят, что будет проверяться его зрительная память, спрашивают о том, замечал ли он, как ему легче запоминать - «на слух или с помощью зрения». Затем ему дают лист бумаги и карандаш и говорят: «На этой бумаге нельзя писать ни слов, ни букв. Я буду называть слова и целые выражения, которые вы должны будете запомнить. Для того чтобы легче было запомнить, вы должны к каждому слову нарисовать что-либо такое, что бы могло помочь вам вспомнить заданное слово. Качество рисунка роли не играет, можно нарисовать что угодно и как угодно, лишь бы вам это смогло напомнить заданное слово - как узелок на память завязывают. Вот, например, я вам задаю первое выражение «Веселый праздник». Что можно нарисовать, чтобы потом вспомнить «Веселый праздник»? Желательно без крайней необходимости ничего больше больному не подсказывать. Если он упорно жалуется на неумение рисовать, можно посоветовать: «Рисуйте, что полегче». Если испытуемый заявляет, что он не в силах нарисовать праздник,

можно повторить ему, что он не должен рисовать «веселый праздник», а лишь то, что может ему напомнить про веселый праздник. Если он легко подбирает рисунки и сам рассказывает вслух экспериментатору, что он выбирает и как он собирается припоминать, экспериментатор молча ведет протокол.

Если же испытуемый сам не объясняет, следует у него каждый раз спрашивать: «А как вам это поможет припомнить заданное слово?». Не следует возражать или высказывать неодобрение, какие бы необычные связи больной не устанавливал, но если рисунки его слишком много предметны, можно попросить его рисовать немного быстрее.

В процессе выполнения задания экспериментатор варьирует порядок задаваемых испытуемому слов: смотря по тому, легко ли испытуемый устанавливает связи, экспериментатор предлагает то более легкие, конкретные выражения («вкусный ужин», «тяжелая работа»), то более абстрактные, трудные («развитие», «сомнение», «справедливость»). После выполнения задания (от 12 до 16 слов) листок с рисунками откладывают в сторону и лишь в конце исследования (спустя час) предлагают испытуемому припомнить по рисункам заданные слова. Припоминание нужно предлагать не по порядку, лучше одно - с начала, другое - с конца. Можно предложить испытуемому записывать под рисунком слово или выражение, которое было ему задано. Обязательно следует спросить, как удалось ему вспомнить слово, чем помог ему рисунок. При истолковании результатов опыта, прежде всего, следует обратить внимание на то, доступна ли испытуемому обобщенная символизация слова, т. е. может ли он самостоятельно найти обобщенный опосредованный образ. В норме даже школьник с образованием 5 классов может найти такой образ; так, например, для слов «тяжелая работа» он рисует лопату или молоток, человека с грузом, для слова «сомнение» - развилку дорог (куда пойти?) или вопросительный знак или дверь (войти ли в нее?). Для интеллектуально неполноценного испытуемого такая задача трудна. Для слов «тяжелая

работа» он хотел бы нарисовать целую сценку работы в шахте, но боится, что не сумеет это выполнить. Для слова «сомнение» он вообще ничего придумать не может. При легкой умственной недостаточности испытуемый оказывается в состоянии нарисовать что-либо для конкретных понятий: для слова «болезнь» - кровать; для слов «вкусный ужин» - стол, тарелки. Но такие слова, как «справедливость», «сомнение», «развитие», остаются недоступными для опосредования. Такого рода проявления конкретности мышления, трудности обобщения наблюдаются при олигофрении, эпилепсии. В иных случаях испытуемый справляется с задачей обобщения, но никак не может ограничить себя выделением одного какого-либо образа и рисует их множество.

Так, например, решая нарисовать к слову «развитие» растущее растение, он рисует не один какой-либо росток, а целую серию постепенно увеличивающихся цветов в количестве 7,8. К слову «болезнь» он рисует кровать и больного на подушке, и пузырек с лекарством, и еще термометр. Такие множественные ассоциации в пиктограммах свидетельствуют об обстоятельности мышления, о склонности к детализации и наблюдаются обычно у эпилептиков, а также у некоторых больных, перенесших энцефалит. Попутно отмечается, что эти же категории испытуемых рисуют излишне тщательно и медленно, возвращаясь к прежнему рисунку и подправляя его даже тогда, когда экспериментатор уже задал им следующее слово. Такие «возвращения» и стремление к ненужной тщательности рисунков также свидетельствуют об инертности психических процессов.

Вторым критерием, на котором основывается оценка выполнения данного задания, является критерий адекватности ассоциаций.

Психически здоровые люди устанавливают обычно разнообразные, но содержательные связи. Так, например, к выражению «веселый праздник» они могут нарисовать флаг или цветы, или даже бокал вина; к слову «разлука» - конверт или паровоз, или руку, размахивающую платочком; к слову «развитие» - диаграмму роста или растение, или младенца, или яйцо, или

физкультурника. Все эти и многие другие связи одинаково хороши, так как они действительно могут служить средством припоминания заданного слова, они опосредуют его.

Но вот больной шизофренией для слова «сомнение» рисует речку и объясняет это так: «Есть романс Глинки «Сомнение», а Глинка - это есть Неглинка - речка». Такая связь носит громоздкий, заумный характер. В другом случае для запоминания слов «вкусный ужин» больной рисует туалетную комнату и в рассуждениях во время выполнения заданий приходит к этому так: «Вкусный ужин это значит - хорошо пахнет ... запах... нарисую уборную». В этой ассоциации видна и парадоксальность. Другой пожилой больной для запоминания слов «теплый ветер» рисует губы и объясняет, что это «поцелуй матери». Несмотря на яркую эмоциональность, и эта ассоциация не адекватна заданию; ведь нарисованные губы не служат цели запоминания заданных слов.

В некоторых случаях выхолощенность, бессодержательность ассоциации больных шизофренией достигают такой степени, что к разным словам они рисуют лишь черточки, галочки. Такая яркость образов наблюдается часто у лиц истерического склада, хотя не исключена и у психически полноценных людей. Некоторые больные каждое заданное им для пиктограммы слово воспринимают сквозь призму своих личных вкусов и стремлений. Так, например, больной говорит: «вкусный ужин» - для меня на ужин годится только простокваша; «веселый праздник» - у меня праздников не бывает; «справедливость» - со мной поступают несправедливо» и т. д. Такая эгоцентричность восприятий наблюдается у эпилептиков и некоторых психопатов. В то же время и нормальным людям свойственна небольшая доля личной реакции, особенно на эмоционально-значимые слова.

Поэтому, если больные ко всем таким эмоционально значимым словам подбирают совершенно нейтральные отвлеченно-общечеловеческие образы, например, «счастье» - солнце, «печаль» - плохая погода и т. д.), это можно

оценить как проявление некоторой эмоциональной отгороженности, интравертированности или даже холодности.

Последний критерий, по которому производится оценка результатов исследования методов 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. Если больной плохо заучивает 10 слов, но гораздо лучше вспоминает слова в пиктограмме, это свидетельствует об органической слабости памяти. Усвоение нового затруднено, но возможность содержательно опосредовать, логически связать материал помогает больному, поэтому с пиктограммой он справляется лучше.

Если же испытуемый легко усваивает 10 слов, но не может припомнить слова в пиктограмме, это свидетельствует о том, что опосредованные связи только мешают ему припоминать. Такое соотношение наблюдается у больных шизофренией с расстройством мышления и сохранностью формальных способностей усвоения нового. Некоторые выводы о памяти больного можно делать и по тому, насколько точно он воспроизводит заданные слова, - иногда больные воспроизводят лишь приблизительное содержание заданных слов.

Пиктограмму следует оценивать «в целом», т.е. по общему характеру выбираемых испытуемым образов, а не по отдельным ассоциациям. Так, например, абстрактные знаки и символы встречаются часто в пиктограммах совершенно здоровых людей.

Следующая методика на «Зрительную память» (по Семаго), она заключается в следующем:

Методика направлена на исследование особенностей зрительного запоминания. Для запоминания предлагается ряд абстрактных зрительных стимулов. Ребенку предъявляется колонка из трех стимулов, находящаяся в правой части листа. Время экспозиции стимулов достаточно произвольно и

зависит от задач исследования. Оно составляет 15-30 сек. При этом левая часть листа с таблицей стимулов должна быть закрыта. Через несколько секунд после окончания экспозиции (время и характер интерферирующей деятельности после экспозиции могут варьироваться в зависимости от задач исследования) ребенку предъявляется таблица стимулов, среди которых он должен опознать три стимула, предъявленных ранее. При этом правая часть листа с тестовыми стимулами безусловно должна быть закрыта..

Анализируемые показатели:

- количество правильно узнанных стимулов;
- возможность удержания ряда зрительных стимулов;
- характер ошибок узнавания (по пространственным признакам)

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

На основании проведенной диагностики нами был дан качественный и количественный анализ и выявлены результаты по всем методикам.

Методика «**Запомни 10 слов**» (по А.Р. Лурия). После первого прочтения из 20 обследуемых детей 4 ребенка назвали 0-1 слова из 10 предложенных. Девять испытуемых назвали 2-3 слова, Пять испытуемых назвали 4-5 слов, двое испытуемых назвали 6-7 слов.

После второго прочтения восемь испытуемых назвали 2-3 слова; 8 детей назвали 4-5 слова из 10 предложенных, 6-7 слов назвали 3 ребенка и 1 ребенок назвал 8 слов. После последнего прочтения девять детей назвали 1-3 слова ; семь детей назвали 5-6 слов , четверо детей назвали 7-8 слов.

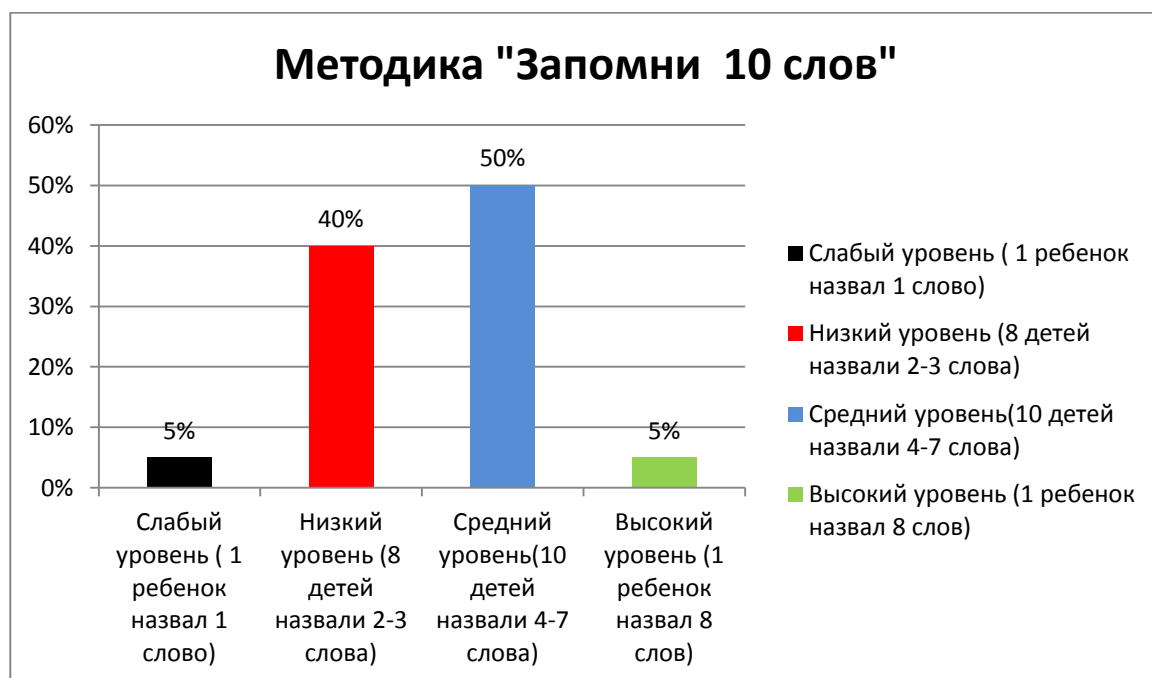
Через отсроченное время (через час) детям нужно было назвать все 10 слов, которые они запомнили. Из 20 детей один назвал 1 слово, это относится к слабому уровню памяти; 8 детей назвали 2-3 слова , что соответствует низкому уровню памяти; десять детей назвали 4-7 слова что соответствует среднему уровню развития, и один испытуемый назвал 8 слов, что соответствует высокому уровню развития кратковременной слуховой памяти. Отсюда можно соотнести данные в процентном соотношении и отразить в гистограмме.

Таблица № 1. Методика «**Запомни 10 слов**» (по А.Р. Лурия).

№	Имя Фамилия ребенка	Первое прочтение	Последнее прочтение	Конец эксперимента (через час)
1	Миша Т.	2	4	5
2	Вика Д.	3	3	3
3	Таня К.	4	4	5
4	Сережа П.	2	3	3
5	Саша Т.	5	5	6
6	Слава А.	2	3	3

7	Надя Г.	7	8	8
8	Вова С.	3	4	6
9	Наташа Л.	0	2	2
10	Дима В.	3	3	3
11	Вова К.	3	5	7
12	Катя О.	3	4	5
13	Ира Д.	2	2	3
14	Кирилл С.	1	3	3
15	Оля В.	6	6	7
16	Лиза Д.	4	5	7
17	Валя К.	5	7	6
18	Витя У.	1	1	1
19	Максим Л.	1	2	3
20	Костя Т.	4	6	6

Рисунок №1 Определение уровня слуховой памяти



Таким образом, данные нашего исследования по методике «Запомни 10 слов» показали, что с числом повторов растет число правильных ответов,

но не смотря на это дети через отсроченное время припоминают мало слов, которые нужно было запомнить, что свидетельствует их особенностям развития памяти.

Далее была проведена методика «**Пиктограмма**». Большинство детей активно включались в процесс работы, быстро и хорошо справлялись с поставленными задачами исследования. Полученные нами результаты представлены в приведенной ниже таблице.

Таблица 2

Протокол результатов обследования .

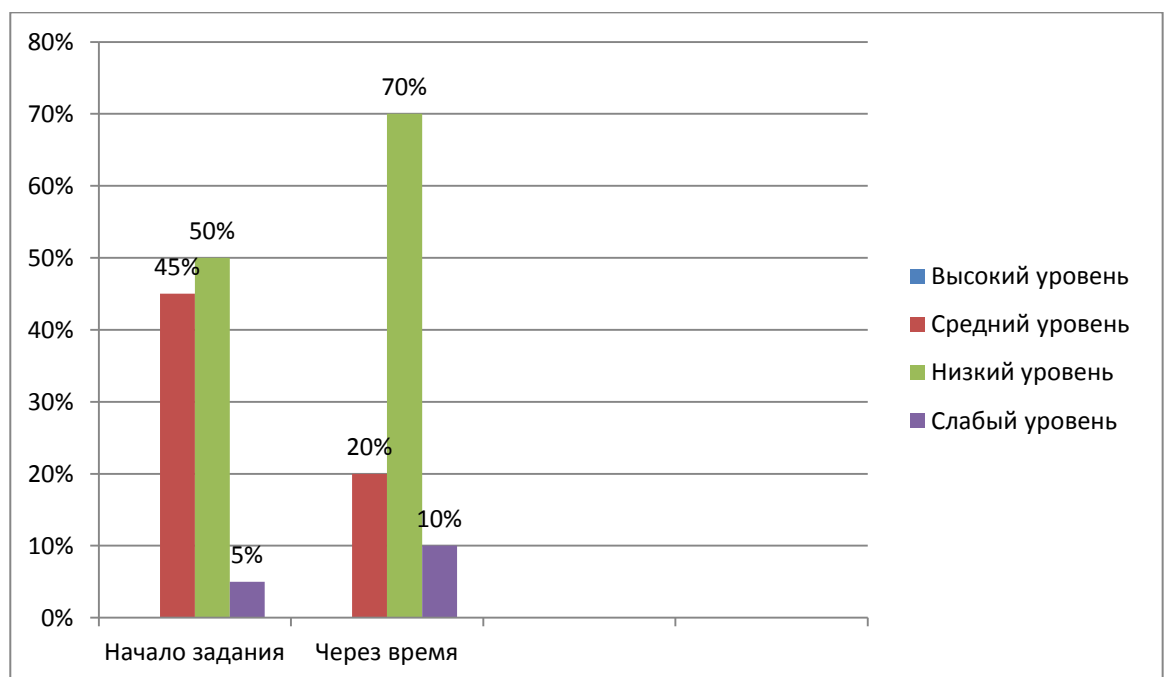
№	И.Ф.ребенка	Начало эксперимента	Конец эксперимента (через час)
1	Миша Т.	Выполнил 10 из 12	Назвал 8 из 12
2	Вика Д.	Выполнила 6 из 12	Назвала 4 из 12
3	Таня К.	Выполнила 6 из 12	Назвала 4 из 12
4	Сереза П.	Выполнил 7 из 12	Назвал 5 из 12
5	Саша Т.	Выполнила 8 из 12	Назвала 7 из 12
6	Слава А.	Выполнил 7 из 12	Назвал 6 из 12
7	Надя Г.	Выполнила 12 из 12	Назвала 10 из 12
8	Вова С.	Выполнил 6 из 12	Назвал 4 из 12
9	Наташа Л.	Выполнила 5 из 12	Назвала 5 из 12
10	Дима В.	Выполнил 9 из 12	Назвал 7 из 12
11	Вова К.	Выполнил 5 из 12	Назвал 5 из 12
12	Катя О.	Выполнила 6 из 12	Назвала 6 из 12
13	Ира Д.	Выполнила 10 из 12	Назвала 9 из 12
14	Кирилл С.	Выполнил 9 из 12	Назвал 7 из 12
15	Оля В.	Выполнила 8 из 12	Назвала 6 из 12
16	Лиза Д.	Выполнила 10 из 12	Назвала 8 из 12
17	Валя К.	Выполнила 7 из 12	Назвала 6 из 12

18	Витя У.	Выполнил 3 из 12	Назвал 3 из 12
19	Максим Л.	Выполнил 4 из 12	Назвал 4 из 12
20	Костя Т.	Выполнил 6 из 12	Назвал 5 из 12

По итогам проведенной нами методики, и полученным результатам можно составить гистограмму на выявление уровня опосредованной памяти.

Рисунок №2

Выявление уровня опосредованной памяти



Таким образом, из проведенной методики «Пиктограмма» можно сделать вывод о том, детям с нарушением интеллекта при истолковании результатов опыта, испытуемым мало доступна обобщенная символизация слова, т. е. они самостоятельно не могут найти обобщенный опосредованный образ. Дети с нарушением интеллекта многие слова не понимают их значение, и в дальнейшем выполнении через отсроченное время не могут назвать, то, что требовалось запомнить, несмотря на зрительную опору своих рисунков.

Затем проводилась последняя методика «Исследование зрительной памяти»

Результаты данной методики приведены в таблице №3.

Таблица №3.

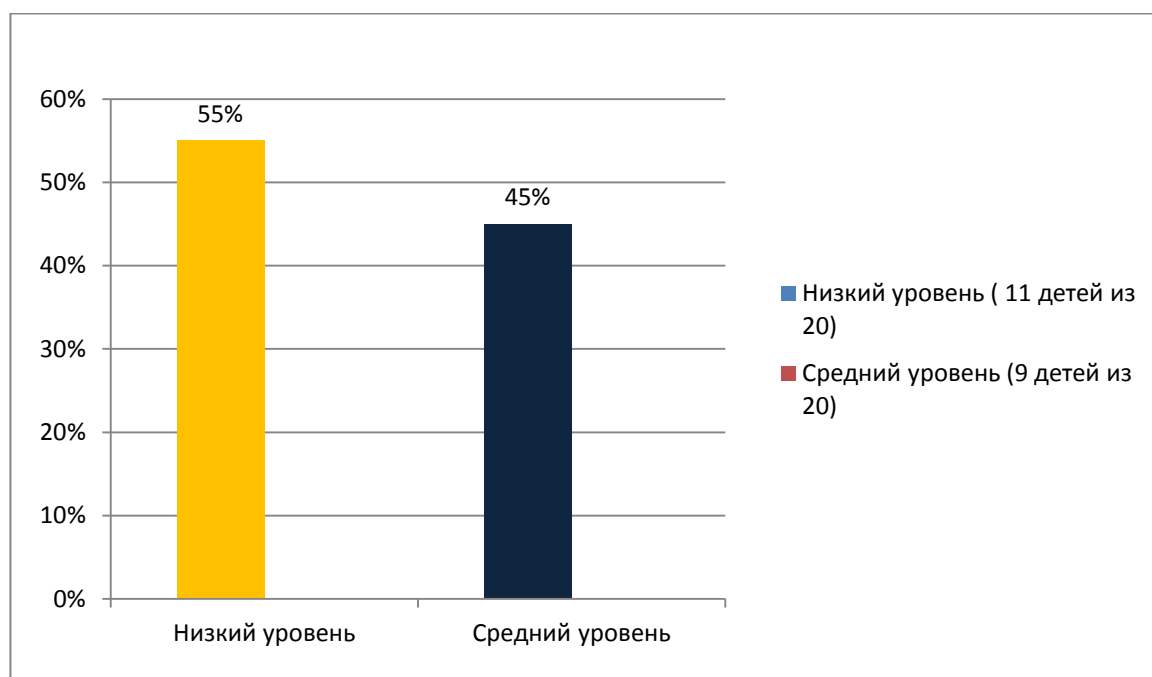
Результаты обследования зрительной памяти (по альбому Семаго)

№	Имя Фамилия ребенка	Количество правильно указанных стимулов	Возможность удержания ряда зрительных стимулов	Характер ошибок узнавания (по пространственным признакам)
1	Миша Т.	2	Плохо удерживает	–
2	Вика Д.	2	Плохо удерживает	-
3	Таня К.	3	+	+
4	Сережа П.	2	Плохо удерживает	-
5	Саша Т.	3	+	+
6	Слава А.	2	Плохо удерживает	–
7	Надя Г.	3	+	+
8	Вова С.	3	+	+
9	Наташа Л.	1	-	Не понимает
10	Дима В.	2	Плохо удерживает	–
11	Вова К.	3	+	+
12	Катя О.	3	+	+
13	Ира Д.	2	Плохо удерживает	–
14	Кирилл С.	1	–	Не понимает
15	Оля В.	3	+	+
16	Лиза Д.	3	+	+
17	Валя К.	3	+	+
18	Витя У.	Назвал с 3 раза	Плохо удерживает	Не узнает
19	Максим Л.	2	Плохо удерживает	–

20	Костя Т.	2	Плохо удерживает	–
----	----------	---	------------------	---

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что дети с нарушением интеллекта плохо запоминают очертание фигур, и затем не могут воспроизвести и узнать, понять, что требуется в задании.

Рисунок № 3 Результаты исследования по трем методикам.



Таким образом, результаты исследования по трем методикам:

- 1) Методика «Запомни 10 слов» (по А.Р. Лурия);
- 2) Методика «Пиктограмма»;
- 3) Методика «Исследование зрительной памяти» (по Семаго), показали, что из 20 обследуемых младших школьников с нарушением интеллекта, 11 детей имеют низкий уровень развития зрительной памяти, им сложно запомнить, удержать информацию, воспроизвести через отсроченное время, требуется постоянная помощь.

В результате нашей исследовательской работы, можно сделать вывод о том, что результаты констатирующего эксперимента дали богатый фактический материал, позволяющий составить представление об особенностях памяти детей с нарушением интеллекта. В ходе эксперимента было установлено, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта уровень развития различных видов памяти значительно отличается от развития памяти детей с нормальным развитием.

Отсюда можно сделать вывод, что дети с нарушением интеллекта отстают от своих нормально развивающихся сверстников, в умственном развитии психических процессов, в данном случае зрительной памяти. Зрительная память, как и другие процессы не может существовать отдельно, все виды памяти взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Нужно работать над такой проблемой, как развитие зрительного запоминания. Большое количество 2 класса с нарушением интеллекта не могут сохранять и воспроизводить материал достаточно полно. Изучение процессов памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью позволило сделать вывод о том, что для более полного воспроизведения предъявленного материала испытуемые нуждаются в помощи. Так же данное исследование позволяет сделать вывод, что вербальная память у учащихся данной категории находится на уровне ниже нормы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что память учащихся 2 класса с нарушением интеллекта нуждается в развитии.

Трудности, испытываемые учащимися коррекционной школы при запоминании предложенной информации, вызывали иногда отказы от продолжения эксперимента, хотя опыты казались им интересными. Характерно, что учащиеся школы VIII вида часто называли слова, которых не было среди предложенных слов.

Применение вспомогательных наглядностей ведет к заметному повышению успешности запоминания. Вместе с тем использование опор, представленных лишь в умственном плане, у этих детей происходит

затруднено, в связи, с чем возникает необходимость в специальных мероприятиях по преодолению недостатков в развитии их образной сферы.

2.3. Методические рекомендации по развитию памяти у детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом.

Методические рекомендации по развитию памяти у детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом.

Советы для педагогов и родителей:

1) Оказывается, что материал, который вызывает эмоции, запоминается быстрее, прочнее и охотнее. Эмоционально нейтрального материала быть не должно. Желательно, чтобы информация вызывала положительные эмоции, в этом случае человек способен запомнить в 2 раза больше. Взрослый, при желании, может создать для ребенка положительную атмосферу несколькими фразами, например: «Посмотри, какое красивое слово, необычное, монументальное, странное, отталкивающее...» и т. д.

2) В психологии известен так называемый «Эффект начала и конца».

Успешнее всего запоминается информация, которая обсуждалась в начале урока и в конце, или в начале параграфа и в завершении его. Если наиболее ценная информация содержалась в середине параграфа, то необходимо акцентировать внимание ребенка на ней. Например, дать установку на запоминание: «Это необходимо запомнить!» Такого рода обращения выполняют регулирующую функцию по отношению к памяти ребенка.

Небольшой по объему текст нужно поделить на 3 части. Здесь срабатывает фактор края - есть начальная информация и конечная. Между началом и концом нужно установить логическую связь. Материал большого объема нужно делить на 7 частей. Именно столько объектов легко фиксируется в памяти.

3) Это звучит парадоксально, но прочнее запоминаются незаконченные действия. Поэтому есть смысл не требовать от ребенка строгой последовательности при выполнении домашних заданий. Надо научить ребенка ориентироваться в материале и, исходя из этого, планировать свою деятельность. Попробуйте сделать это ради эксперимента. Например, сначала ребенок читает (может быть, бегло) параграф по географии, затем переходит к домашнему заданию по иностранному языку, а после этого возвращается к учебнику по географии. Результат может удивить: много запомнилось ж каким-то образом сохранилось. Поэтому последующее перечитывание параграфа будет закрепляющим.

4) Эффективность запоминания зависит от функционального состояния ребенка.

Дисциплинами, которые требуют наибольшей нагрузки на память, необходимо заниматься в первой половине дня. Наиболее удобное для этого время - около 11 часов. Во второй половине дня - около 16 часов, функциональное состояние человека в это время снова улучшается. Поздно вечером не стоит учить стихи, заучивать новые иностранные слова, целесообразнее в это время заняться повторением.

5) Память человека устроена так, что новый материал всегда базируется на уже известном. При изложении любого нового материала надо иметь в виду, что запоминание будет успешнее, если новая информация будет содержать процентов 30 уже известной. Объяснение сложного, нового материала необходимо начинать с обращения к уже известному, может быть, к тщательному анализу старого положения.

6) Материал неоднократно нужно повторять. Используйте для этого даже скучное ожидание в очереди.

7) Двигайтесь. Когда изучаете какой-либо материал, хождение будет оказывать содействие лучшему запоминанию.

8) Чтобы тренировать память, психолог Елена Венгер советует делать простые упражнения. Например, стоя на остановке, внимательно

рассмотрите дерево, запомните все детали. А вечером, прийти домой, и по возможности детальнее мысленно описать его. Чаще спрашивайте себя: «Что я делал позавчера в 9 часов?», «Во что вчера был одет мой товарищ?» и т.п.

9) Если вам тяжело запоминать имена и фамилии, во время разговора их нужно повторять несколько раз. Сначала при первых секундах разговора, потом на протяжении беседы несколько раз нужно назвать человека по имени. Это упражнение эффективное даже тогда, когда нужно запомнить даты, числа, адреса.

10) Директор «Центра иностранных языков» Виктор Микулич говорит, что ничто так не развивает память, как чтение книжек. Ведь когда мы читаем, работает воображение, строятся ассоциации, происходит крепкое запоминание. Чтобы запомнить, достаточно вообразить. А смотря телевизор, нам не нужно ничего воображать. Развития нет. А еще врач советует решать кроссворды. При этом приходится часто припоминать то, что знали, но подзабыли, искать неизвестные слова. Это тренирует память.

11) В зависимости от того, какое восприятие - зрительное, слуховое или на прикосновение, у вас преобладает, эти органы нужно задействовать при запоминании. Если преобладает зрительное восприятие, во время чтения нужно подчеркивать важные слова цветными карандашами, рисовать таблицы, схемы. При лучшем восприятии на слух - нужно читать вслух, слушать записи на кассетах или дисках. А тем, у кого преобладает тактильная чувствительность, нужно создать для запоминания комфортные условия - сделать мягкое освещение, прилечь на диване или в мягком кресле, одеть одежду, в которой вы удобно чувствуетесь.

Рекомендации специалистов по развитию памяти учащихся школы VIII вида.

Существует множество упражнений, методик и игр по развитию памяти учащихся с нарушением интеллекта., мы хотели бы заострить внимание на примере, что предлагает Л.В. Черемошкина и рекомендует

свою книгу, где предложены различные игры, упражнения и задания, которые помогут развивать память дошкольников и школьников.

Существуют различные методики, например, методика А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание». В зависимости от возраста детям предлагают разные по количеству наборы слов для запоминания и соответствующие по смыслу карточки.

Ребенок должен при назывании слова выбрать подходящую по смыслу карточку, которая позволит ему вспомнить слово (например, к слову «лето» выбирается карточка «лодка» и т.п.).

«Запомни и воспроизведи»

Вариант 1. Ребенку называют числа и просят их воспроизвести. Количество чисел в ряду постепенно возрастает.

Например, «4, 1, 8...»

«3, 2, 8, 5...» ит. д.

Вариант 2. Ребенку называют слова и просят воспроизвести (от 5 до 10 слов).

Слова могут быть объединены тематически или по смыслу, а могут быть подобраны произвольно.

Вариант 3. Ребенку называют числа в произвольном порядке, просят воспроизвести в обратном порядке.

Например, «6, 1,8» - ребенок воспроизводит: «8, 1, 6».

«8, 3,4, 6, 9» - «9, 6, 4, 3,8».

Подобная работа может проводиться и со словами.

При выполнении всех вариантов данного задания формируется слуховая и кратковременная память, расширяется объем памяти, способность удерживать инструкцию в процессе деятельности.

Формируя память детей, необходимо помнить о том, что главная цель этой работы - осмысление ребенком запоминаемого материала. Рекомендуется чаще использовать приемы классификации слов или изображений предметов при запоминании; при заучивании и пересказе

текстов учить выделять смысловые части, выбирать опорные слова, подбирать и использовать иллюстрации к тексту и т.п.

Некоторые группы упражнений направлены не только для развития памяти, но и для развития других умственных способностей, а также для развития речи, мышления, внимания.

Игры и упражнения для развития памяти.

1. «Детектив» Развивать произвольное запоминание; ребенок в течение 15 мин рассматривает 15 картинок, после чего картинки убирают; ребенок должен назвать картинки, которые запомнил.
2. "Я положил в мешок." Взрослый на глазах ребенка кладет в мешок разные предметы; ребенок должен вспомнить, что лежит в мешке.
3. "Башня". Ребенку показывают схематическое изображение башни, состоящее из множества геометрических фигур; ребенок должен запомнить эти фигуры и назвать.
4. «Нарисуй такой же» Ребенок рисует на листе бумаги какой-либо простой предмет; затем лист переворачивается и ребенок должен нарисовать такой же предмет.
5. Взрослый выкладывает фигурку из палочек; ребенок запоминает ее и по памяти выкладывает такую же.
6. Взрослый читает короткий рассказ; ребенок должен повторить его.
7. Развивать кратковременную механическую память. Взрослый называет ребенку сначала одно слово, ребенок должен сразу повторить его, затем взрослый называет два слова, ребенок повторяет их; затем взрослый называет три слова - ребенок повторяет и т.д
8. В таблице 3 на 4 или 5 на 6 клеточек нарисованы разноцветные изображения (кораблики, машинки, цветочки и т.д.) Закрывать лист и спросить, какого цвета, в какой клеточке был предмет. Можно использовать таблицы на которых изображено много предметов..

Таким образом, память учащихся с нарушением интеллекта можно развивать различными упражнениями и играми. Игры и упражнения нужно

подбирать так, чтобы учащимся было интересно выполнять предложенные задания. Игры, упражнения - это не только удовольствие и радость для ребенка, что само по себе очень важно. С их помощью можно развивать внимание, память, мышление, воображение ребенка, т.е. те качества, которые необходимы для дальнейшей жизни. Учащийся может приобретать новые знания, умения и навыки, развивать свои способности. Так же игры формируют у ребенка с нарушением интеллекта умение анализировать предметы, умение сосредотачиваться на определенных сторонах и явлениях действительности. Если использовать упражнения для развития памяти на протяжении длительного времени, то память у детей будет развиваться или оставаться на том уровне, на котором была первоначально.

Детям должно быть, прежде всего, интересно и доступно. Практика показала, что те задания, которые ребята не понимают, сложны для их восприятия зрительно или на слух вызывают у них отрицательную реакцию. У них пропадает желание работать. И наоборот, упражнения, доступные, легкие для усвоения вызывают у детей положительные эмоции и работоспособность на уроке возрастает.

Заключение

В данной выпускной квалификационной работе мы рассмотрели проблему развития зрительной памяти у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Говоря об общем состоянии разработанности проблемы памяти сегодня, следует отметить, что в настоящее время многие вопросы в изучении этого психического процесса остаются неразрешенными, в науке нет единой, законченной теории памяти, существует множество различных подходов к ее исследованию.

Были решены поставленные перед нами задачи исследования.

В ходе анализа литературы, мы выяснили, что память представляет собой один из ведущих психических процессов, имеющих особо важное значение в младших классах, когда сохранение полученной информации является основополагающим для успешной учебной деятельности.

Согласно общепринятым представлениям и мнениям педагогов, младшие школьники с нарушением интеллекта значительно хуже запоминают и воспроизводят учебный материал, чем их нормально развивающиеся сверстники. Анализ результатов всех экспериментальных исследований и наблюдений за детьми с нарушением интеллекта, проведенных отечественными и зарубежными психологами и педагогами, позволил выделить ряд качественных особенностей памяти, отличающих их от нормально развивающихся младших школьников: снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; слабая избирательность; недостаточный объем и точность запоминания; быстрое забывание и низкая скорость запоминания материала; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения; неумение преднамеренно применять рациональные способы запоминания; сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; заметное преобладание наглядной памяти над

словесной; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении.

Данная выпускная квалификационная работа была проведена с целью подтверждения гипотезы, что у младших школьников с нарушением интеллекта будут наблюдаться различия в особенностях зрительной памяти.

Таким образом, констатирующий эксперимент исследования позволил сделать следующие выводы:

– в экспериментальной группе после проведенного эксперимента выявили, что уровень памяти через отсроченное время снижается у некоторых детей, несмотря на зрительные опоры.

Выявлено, что недостатки обнаруживаются в разных видах памяти и при разных способах запоминания. Обнаружено также, что продуктивность запоминания наглядного материала несколько выше, чем словесного.

Изучая память детей с нарушением интеллекта, мы направляли свои усилия на изучение вопросов следующего характера: как понимают, запоминают и передают дети с нарушением интеллекта полученную информацию; как долго может поступавшая информация удерживаться в памяти детей; какие задачи, необходимо ставить перед ними и какими свойствами должен обладать подаваемый материал.

Проведенная работа свидетельствует о некоторой чувствительности школьников с нарушением интеллекта к форме, в которой им предъявляется материал для запоминания и воспроизведения. Так, например, при неоднократном повторении группы слов дети быстрее адаптировались к заданию и легче с ним справились. Так как в учебной деятельности они каждый день почти на каждом уроке выполняют подобные задания.

Специальная психология располагает значительным количеством разноаспектных материалов, освещающих специфические особенности и динамику памяти учащихся с недоразвитием интеллекта. Однако целый ряд весьма интересных и весьма актуальных для теории и практики вопросов остался неизученным. К их числу, несомненно, относятся те, которые

связаны с запоминанием и воспроизведением материала, а также с влиянием эмоций на мнестическую деятельность школьников.

Таким образом, при работе с детьми с недостаточно развитым интеллектом надо учитывать их психологические особенности, их быструю утомляемость. Нужно опираться на значительно большее число повторений. Без многократных повторений учебного материала дети с нарушением интеллекта очень быстро его забывают, так как обретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей. Важнейшим средством укрепления памяти и преодоления забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов.

Список литературы

1. Айсмонтас Б. Б. Общая психология: Схемы. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 288 с.
2. Андреев П. А. Техника развития памяти / Олег Андреев. — М. : АСТ : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2010. — 313 с.
3. Асеев В.Г. Возрастная психология: учебное пособие. Иркутск, 1989.
4. Белякова С.В. Дети с отклонениями в развитии. Кто они? / С.В. Белякова.- М., 2010.-104 с.
5. В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
6. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология"/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова.- М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
7. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. - СПб. : Лань, 2003. - 656 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. — М. : АСТ : Астрель, 2010. — 671 с.
9. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Культурное развитие специальных функций: память // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.406-419.
10. Джеймс, У. Память./ У. Джеймс// Психология памяти; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 1998.- 816 с.
11. Дмитриева Л.И. Особенности запоминания у учащихся младших классов вспомогательных школ // Проблемы диагностики коррекции, валеологии в специальном (коррекционном) образовании. - Красноярск, 1996. - С. 23-29.

12. Дубровина М.В. Психология : учебник / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Академия, 2011. – 464 с.
13. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога – дефектолога / Т.Б.Епифанцева [и др.] - 2-е изд. – Ростов -на- Дону: Феникс, 2006. – 576с. –(Сердце отдаю детям).
14. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. - Москва: Академия, 2008. - 368
15. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. - М.: Учпедгиз, 1939. – С.64.
16. Зяблицева М. А. Мнемотехника. Секреты суперпамяти / М. А. Зяблицева. — М. : Эксмо, 2009. — 144 с. : ил. — (Сделай себя сам).
17. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Издательский центр Академия, 2000. - 176 с.
18. Краткий психологический словарь/Ред.-сост. Л.А. Карпенко: Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов-на- Дону: Издательство "Феникс", 1998. - 347 с.
19. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : учебное пособие под ред. Л.В. Кузнецовой. – Москва 2009.- 480 с.
20. Лагутина Т.В. Как улучшить память и развить внимание за 4 недели / Татьяна Лагутина. – Москва : Центрполиграф, 2011. – 191 с.
21. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М. 1985.- 148 с.
22. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. - М.: просвещение, 1979. - 672 с.

23. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.420-436.
24. Леонтьев А.Н. Развитие памяти // Экспериментальное исследование высших психологических функций с предисловием Выготского Л.С.- Государственное пед.изд-во, 1931.- 278 с.
25. Лобанов А.П. Когнитивная психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования по психологическим и педагогическим специальностям / А.П. Лобанов. – Москва : ИНФРА-М ; Минск : Новое знание, 2012. – 376 с. : ил., табл. – (Высшее образование – Бакалавриат).
26. Лубовский В.В. Нарушение психического развития детей / В.В. Лубовский – Москва, 2011.
27. Лубовский В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Знание, 2003. -356 с.
28. Матвеев С. Феноменальная память : методы запоминания информации / Станислав Матвеев – Москва : Альпина Паблицер, 2012. – 142 с.
29. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2011. – 655 с. – (Высшее профессиональное образование).
30. Назарова Н. М. Специальная педагогика. В 3 т. Т. 2 Общие основы специальной педагогики /Н. М. Назарова [и др.] – М. : Академия, 2008.- 352с.
31. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с. С. 228-232
32. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учебно-методическое пособие для пед. И гуманит. Вузов. /В.П. Глухов, – М.:

- МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007.- 318 с.
33. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. - М.: Академия, 2002. - 480 с.
34. Обухова Л.Ф. Возрастная психология - М.: Педагогическое общество России, 2006. -374 с.
35. Панферов В. Н. Основы психологии человека : учеб. пособие / В. Н. Панферов, А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб. : Речь, 2009.- 432 с.
36. Патопсихология: Хрестоматия/ Сост. Н.Л. Белопольская. 2-е изд., испр. и доп. -- М.: Когито-Центр, 2000. - 289 с.
37. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М., 2002. - 160 с.
38. Петровский А. В. Психология : учебник для студентов вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : Академия, 2009. — 512 с. — (Классическая учебная книга).
39. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Юнити-Дана, 1990.- 84 с.
40. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии/ Сост. В. М. Асталова, Ю.В. микадэе.-СПб.:Питер, 2001.-256с.
41. Психологический словарь. Под общ ред. Неймера Ю. Л. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.- 640 с.
42. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — М., 1983.- 440 с.
43. Психология: учебник / В. М. Аллахвердов, С. П. Безносков, С. И. Богданова и др. ; отв. ред. А. А. Крылов. — М. : Проспект, 2009. — 752 с.
44. Психология : учебник для гуманит. вузов. — 2-е изд. / под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб. : Питер, 2009. — 656 с. : ил. — (Учебник для вузов).
45. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. — 2-е изд. — М.:Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.

- 46.Рогов И.С. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - Москва: ВЛАДОС, 1996.- 529 с.
- 47.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер»,2000.- 712с.
- 48.Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии: Учебник. - М.: Геотар Медиа, 2007. - 640 с.
- 49.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.
- 50.Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. - М.: 1986. - 192 с.
- 51.Саблина Л.С. Синев В.Н. Организация воспитательной работы с умственно - отсталыми детьми. - М.: Просвещение, 2009. - 314 с.
- 52.Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс,2004.- 288с.
- 53.Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001.-128 с.
- 54.Сорокин В.М. Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под. науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб. : Речь, 2009. – 216 с.
- 55.Станек В. Сверхэффективная память. Как этого добиться. Новейшие методики и практики / Вольфрам Станик, Хельга Цехетмайер ; пер. с нем. Ю. О. Бема. — М. : РИПОЛ классик, 2009. — 224 с.
- 56.Станек В. Тренируем свою память. Самые эффективные методики / В. Станек, Х. Цехетмайер ; пер. с нем. Ю. О. Бема. — М. : РИПОЛ классик, 2009. — 576 с.
- 57.Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2009. — 671 с.

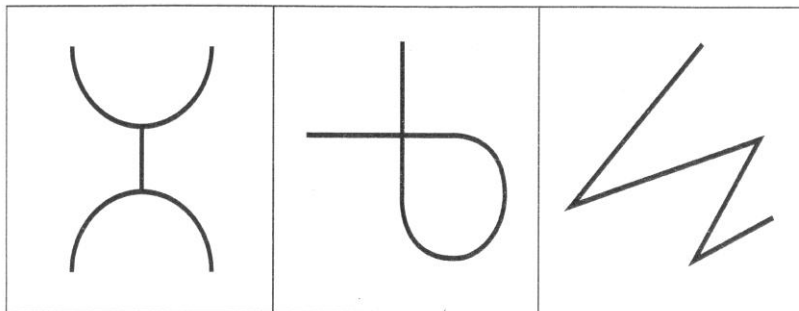
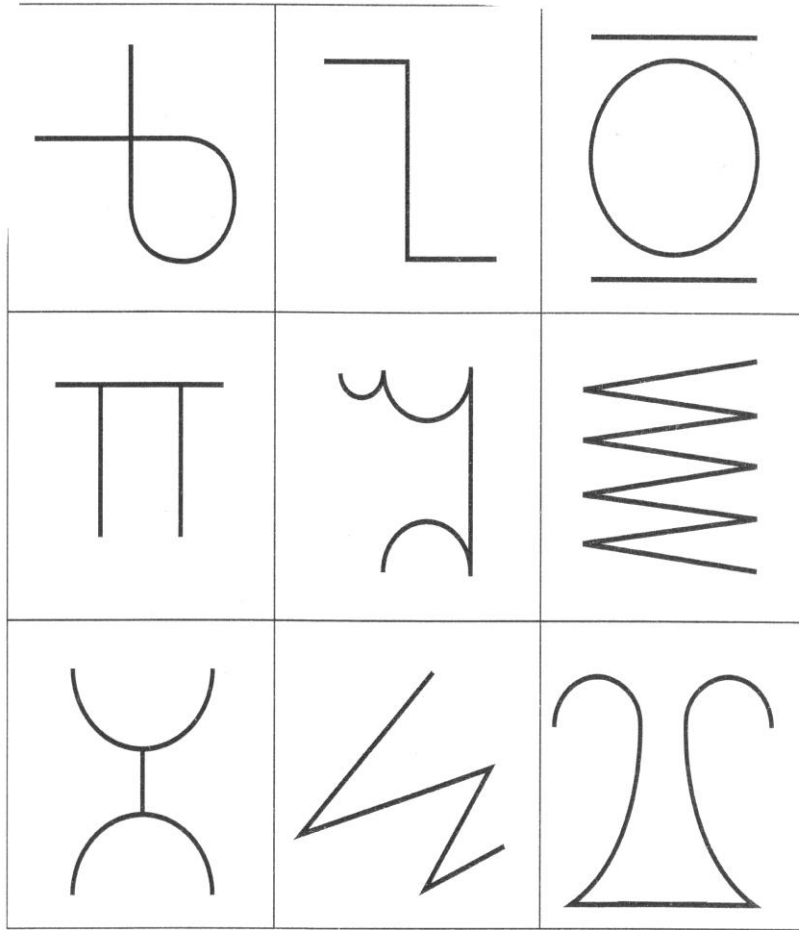
- 58.Столяренко Л.Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000 – 672 с.
- 59.Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии. — СПб., 2005с.
- 60.Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: Просвещение: Владос, 1995. - 291с.
- 61.Усанова О. Н. Специальная психология: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / О. Н. Усанова. - Санкт-Петербург: Питер, 2008. - 400 с.
- 62.Уфимцева Л.П. Игровые задания по коррекции и развитию познавательных процессов у учащихся с нарушением интеллекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 6. - С. 39-51.
- 63.Феоктистова С. В. Психология : учеб. пособие / С. Ф. Феоктистова, Т. Ю. Маринова, Н. Н. Васильева. — М. : Академия, 2009. — 240 с.
- 64.Хайрушева С.Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С.Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. - 2007. - № 1 (19). - С. 59-64.
- 65.Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников. // Вопросы психологии, 2002, №5. - С. 15-21.
- 66.Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей / Л.В. Черемошкина. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 240 с.
- 67.Шамарина Е.В. Основы специальной педагогики и психологии: уч.пособие / Е.В. Шамарина. – М.: Книголюб, 2007 – 248с.
- 68.Шаповал И. А. Специальная психология: учебное пособие / И. А. Шаповал. - Москва: Сфера, 2005. - 224 с.

69. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник / И.В. Шаповаленко. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Юрайт. – (Бакалавр. Базовый курс). 2013. – 576 с.
70. Швец Е.А. Психолого-педагогическая-характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью // Коррекционно-развивающее обучение : сб. метод. материалов / Ульян. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования. - Ульяновск : УИПКПРО, 2004. - С. 4-9.
71. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 1974 – 63 с.
72. Жуйкова, Л. П. Основы специальной педагогики и психологии: учебно-методический комплекс / авт.-сост. Л. П. Жуйкова; Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т открытого дистанционного образования. - Новосибирск: НГПУ, 2008. - 114 МБ - Режим доступа: <http://lib.nspu.ru/umk/cdff2e0f203eb755/>.
73. Ридецкая, О. Г. Специальная психология [Электронный ресурс]: учебно-практическое пособие / О. Г. Ридецкая. - Москва: Евразийский открытый институт, 2011. - 352 с. - ISBN 978-5-374-00536-3. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/93215/>
74. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" Режим доступа: http://pedlib.ru/books.php?part=Books&dir=3/0011&num_page=1
75. Соколова, Е. В. Специальная психология [Электронный ресурс]: учебно-методический комплекс / Е. В. Соколова; Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т открытого дистанционного образования. - Новосибирск: НГПУ, 2011. - 99,9 МБ - Режим доступа: <http://lib.nspu.ru/umk/8c6b758ec9b1f939/>

76. [Сорокин В.М., Кокоренко В.Л. «Практикум по специальной психологии»](#)
[Под ред. Л.М. Шипицыной \(в переработке А.С. Синицина\)](#) - Режим
доступа: <http://www.psi-sintez.ru/Correctional/Sorokin-Kokorenko/10>
77. Вестник Московского государственного областного университета
(Электронный журнал). 2012. № 3. с.97-107 Режим доступа: [http://vestnik-
mgou.ru/Articles/View/218](http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/218)
78. Вестник Московского государственного областного университета
(Электронный журнал). 2012. № 3. с.97-107 Режим доступа: [http://vestnik-
mgou.ru/Articles/View/218](http://vestnik-
mgou.ru/Articles/View/218)
79. Электронная библиотечная система «Университетская библиотека
онлайн» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www URL:
<http://www.biblioclub.ru>
80. Электронно-библиотечная система «Издательство «Лань» [Электронный
ресурс]. – Режим доступа: www URL: <http://e.lanbook.com/>.

Приложение

Приложение 1
к методике «Исследование зрительной памяти» (по альбому Семаго Н.Я,
Семаго М. М.)



ЛИСТ 2

