

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Дик Виктория Андреевна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся  
младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль: «Специальная психология в образовательной медицинской практике»

Допускаю к защите:

и.о.зав. кафедрой

к.п.н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю.Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Дик В.А.

(фамилия, инициалы)

Дик В.А. 23.06.22  
(дата, подпись)

Красноярск, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	10
1.1. Проблема памяти в психологии.....	10
1.2. Развитие опосредованной памяти в младшем школьном возрасте.....	18
1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	26
Выводы по первой главе.....	31
Глава 2. Экспериментальное изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	33
2.1. Организация, методы и методики исследования .....	33
2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	39
Выводы по второй главе.....	60
Глава 3. Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	63
3.1 Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллекта .....	63
3.2 Основные направления, формы, методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	70
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	83
Выводы по третьей главе.....	101
Заключение.....	104
Список использованной литературы.....	109
Приложение.....	117

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Память является незаменимым элементом в жизни каждого человека. Она обеспечивает единство и целостность человеческой личности, сохранение и передачу исторического, культурного, индивидуального опыта и генетической информации. Человек, основываясь на прожитом опыте, руководствуясь им, может выполнять различные дела, действия, и вообще, направлять свою жизнь в нужное русло. Действительно, проблема памяти актуальна на сегодняшний день, ведь без памяти невозможно нормальное функционирование ни человека, ни общества в целом.

Изучение памяти представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Данная тема представлена в работах отечественных ученых: П.П. Блонского (1979), Л.С. Выготского (1983), А.А. Смирнова (1961), А.Р. Лурии (1994), А.Н. Леонтьева (1931). Также изучением этой проблемы занимались зарубежные психологи: З. Фрейд (2015), Г. Эббингауз (1912), У. Джеймс (1991).

Не менее важное значение имеет развитие памяти в младшем школьном возрасте, это направление представлено в исследованиях: Э.А. Голубевой (2004), П.И. Зинченко (1959), Г.К. Середы (1985).

Проблема интеллектуального развития и воспитания детей с нарушением интеллекта остается одной из самых популярных в специальной детской психологии. К окончанию дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта отмечается недоразвитие в познавательной сфере: недостаточная сформированность произвольного внимания, способности к регуляции умственных действий и особенно памяти.

Дети с нарушением интеллекта это одна из многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. К детям данной категории вызван огромный интерес, тем, что количество детей с этим видом отклонений в развитии не уменьшается, а увеличивается.

Проблема изучения памяти детей с нарушением интеллекта представлена в работах: Т.А. Власовой (1973), Т.В. Егоровой (1973), Е.А. Калмыковой (2007), С.Я. Рубинштейн (1986).

В младшем школьном возрасте, как и в дошкольном, важность представляют все виды памяти. В настоящее время одним из актуальных направлений в психолого-педагогических исследованиях является изучение опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта. Опосредованное запоминание, подразумевает поэтапное запоминание, которое опирается на специальные средства: знаки, символы, схемы. Чаще всего у учащихся младших школьников с нарушением интеллекта страдает именно опосредованная память, так как им сложно пользоваться вспомогательными средствами в целях наилучшего запоминания.

В отличие от развития памяти детей с нормой, у детей с нарушением интеллекта, память развивается немного иначе. Новый материал они усваивают очень медленно, только после многократных повторений, быстро забывают воспринятое и главное, не могут вовремя воспользоваться полученными знаниями и умениями на практике. Учет данных особенностей памяти важен для создания оптимальных условий обучения и воспитания младших школьников с нарушением интеллекта.

Гораздо меньше исследований посвящено изучению опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, эта проблема рассмотрена в работах современников: Е.В. Звягинцевой (2012), Е.А. Стребелевой (2000), В.Г. Петровой (2002), В.А. Локаловой (2010).

Несмотря на значительный вклад в изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, многие вопросы остаются малоизученными и требуют последующей доработки. Учет данных особенностей опосредованной памяти необходим для создания оптимальных условий обучения и воспитания, а также социализации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Проблема исследования:** одним из условий успешного обучения и воспитания, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, является своевременное изучение опосредованной памяти, а также разработка и внедрение в практику психологической программы коррекции опосредованной памяти у данного контингента школьников.

**Объект исследования:** опосредованная память учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования:** психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта являются: низкий для возрастной нормы объем, медленное запоминание материала с большей затратностью времени, а также слабость воспроизведения, связанная с неточностью построения ассоциативных цепочек на первичном этапе обработки информации. Эффективность работы по коррекции опосредованной памяти, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции опосредованной памяти у данной категории детей.

**Цель исследования:** изучить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по их своевременной коррекции у исследуемого контингента школьников.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были выдвинуты следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Разработать психологическую программу коррекции опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта и определить ее эффективность.

**Теоретической и методологической основой** исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

- ассоциативная теория памяти (Г. Эббингауз, 1912; Г. Мюллер, 1909; А.А. Пильцекер, 1900);
- об особенностях опосредованной памяти школьников с нарушением интеллекта (С.Д. Забрамная, 1996; Л.С. Выготский, 1983; Е.А. Калмыкова, 2007; В.И. Лубовский, 2005; А.Н. Леонтьев, 1931; А.Р. Лурия, 2006; Л.В. Занков, 1994; Г.М. Дульнев, 1969; Б.И. Пинский, 1977; С.Я. Рубинштейн, 1986);
- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1983);
- методология по технологиям работы по формированию мнемотехнических приемов, направленных на стимуляцию и оптимизацию процессов памяти (И.И. Мамайчук, 2006).

**Методы исследования:** были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись:

- теоретические методы: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования;
- эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей;
- экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

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

исследования. Также, нами была разработана реализована анкета для учителей по выявлению особенностей опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта.

В процессе исследования мы использовали следующие психодиагностические методики: методика на «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306]; методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [56, с. 22 – 23], «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [2, с. 73], анкета для учителей по выявлению особенностей опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта.

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе МАОУ «Красноярский лицей № 11». В эксперименте приняли участие 30 учащихся из всех инклюзивных классов: 15 учащихся из 2-го класса (в возрасте 8–9 лет), 15 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость» .

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в четыре этапа с ноября 2019 года по март 2022 года.

*Подготовительный этап* (ноябрь 2019 г. – декабрь 2019 г.). На данном этапе осуществлялся подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования. Формулирование проблемы и гипотезы исследования; определение теоретических и методологических основ исследования его цели и задач; уточнение объекта и предмета исследования. Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катamnестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария.

*Констатирующий этап* (февраль 2021 г. – март 2021 г.) Реализация констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей

опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

*Формирующий этап* (февраль 2022 – март 2022) – разработка и реализация программы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

*Контрольный этап* (март 2022 г.) включал в себя обработку результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта. Осуществлялось обобщение и сравнение полученных результатов.

**Теоретическая значимость исследования:** состоит в том, что представленные в процессе исследования результаты позволяют расширить углубить современные научные представления об особенностях и коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. В процессе разработки психологической программы коррекции были определены мнемические приемы запоминания опосредованной информации, развитие которых позволит значительно повысить эффективность коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Практическая значимость исследования.** Представленные в выпускной квалификационной работе теоретические, диагностические и психокоррекционные материалы, раскрывающие особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, могут быть полезны психологам, педагогам и другим специалистам, работающим с данной категорией детей. Предлагаемые в программе упражнения и задания по развитию мнемических приемов запоминания, могут быть использованы в работе психологов общеобразовательных школ, классах коррекционно-развивающего обучения, в условиях интегрированного обучения, а также в качестве дополнительных занятий.



**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (в количестве 96 источников). Включает 7 приложений. Работа проиллюстрирована 16 таблицами, 12 гистограммами.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Проблема памяти в психологии

Проблема памяти представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Изучением памяти занимались как отечественные психологи: П.П. Блонский (1979), Л.С. Выготский (1983), А.А. Смирнов (1961), А.Р. Лурия (1994), А.Н. Леонтьев (1931) и др., так и зарубежные психологи: З. Фрейд (2015), Г. Эббингауз (1912), У. Джеймс (1991). Но до сих пор многие вопросы остаются недостаточно изученными.

Память является формой психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении, дальнейшем воспроизведении и забывании прошлого опыта.

С.Я.Рубинштейн (2019) считал, что память объединяет прошлое субъекта с его настоящим и будущим, а также является одной из главных познавательных функций, которая имеет важное значение для развития и обучения. Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего [72, с. 258]. Настоящее безвозвратно исчезало бы в прошлом. Не было бы ни основанных на прошлом знаний и навыков, ни психической жизни, смыкающей в единстве собственного сознания, и невозможен был бы факт непрерывного учения, проходящего через всю нашу жизнь и делающий нас теми, кем мы являемся.

Многие ученые занимались изучением памяти и каждый предлагал свое учение. Уже в античное время началось изучение памяти древнегреческим ученым Аристотелем, написавшим трактат «О памяти и воспоминании». Аристотель говорил о памяти, как о «обладании образом как подобием того, чего он образ», что сближало саму память с воображением. Он полагал, что память представляет собой не только «обладание» каким-либо образом, но и осознание, что этот образ является подобием предмета или явления, которые ранее воспринимались. Ученый предполагал, что память имеет некую связь со

временем, следовательно она есть лишь у тех животных, которые воспринимают время, а орган памяти, по его мнению, это тоже, что и орган восприятия времени – для философа это было сердце [37, с. 88 – 92].

Учёные, которые рассматривали саму сущность памяти, давали следующие определения. Согласно Б.Г. Мещерякову (2002), *память* — это «запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта» [50, с. 312].

И.М. Кондаков (2000) определял *память*, как «воспроизведение в представлении предметов, которые не даны в настоящее время в актуальном восприятии» [38, с. 116].

А.Г. Маклаков (2003) говорил, что *память* – это «запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта» [51, с. 79].

По мнению И.В. Дубровиной (2003), «Память – это удивительное свойство человеческого сознания, это возобновление в нашем сознании прошлого, образов того, что когда-то произвело на нас впечатление. Ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память немислима вне других психических процессов» [23, с. 123]. Поистине это так, ведь становление психических познавательных процессов связаны с механизмами памяти, так она является промежуточным местом между познавательными процессами. Представление без памяти, так же является невозможным, как и мышление, потому что, все находится во взаимосвязи и составляет целую рабочую систему.

П. Жане (2010), Л.С. Выготский (1983), А.Р. Лурия (1994), А.Н. Леонтьев (1928) и Ф. Бартлетт (1959) для них, процессы памяти являются социальной формой поведения, специфическим социально управляемым действием. В дальнейшем эта идея, о социальной природе памяти все глубже развивалась в отечественной психологии.

Многие французские ученые, в частности П. Жане (2010) занимались изучением памяти, как деятельности. П. Жане (2010) стал новатором в

работах, связанных с памятью, где говорил о ней, как о системе действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранение материала. В результате заслуг французской школы, в психологии была доказана социальная обусловленность всех процессов памяти и ее прямая зависимость от практической деятельности человека [59, с. 237].

В России данная концепция получила свою известность в культурно-исторической теории происхождения высших психических функций, принадлежавшей Л.С. Выготскому (1983). В соответствии с деятельностной теорией памяти, образование связей – ассоциаций между различными представлениями, в том числе запоминание, хранение и воспроизведение материала объясняются тем, как будет человек с этим материалом работать и взаимодействовать в процессе его мнемической обработки [59, с. 236 – 237].

Большинство исследований было у А.А. Смирнова (1948), где было указано множество любопытных фактов, об особенностях механизмов запоминания и условий, при которых оно происходит лучше, либо хуже. Также, А.А. Смирновым (1948) было установлено, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, точнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами препятствия [79, с. 42].

Новым прорывом в исследованиях психологических механизмов памяти, стало появление сравнительных работ произвольного и произвольного запоминания, где наиболее подробно написано в работах П. И. Зинченко (1939 – 1961) и А.А. Смирнова (1948).

Самой известной работой А.А. Смирнова (1948), стал цикл исследований по психологии памяти:

1. Была доказана связь произвольного запоминания со структурой деятельности субъекта (запоминается то, что является целью или имеет прямое отношение к ней);

2. Было показано, что эффективность запоминания повышается тогда, когда данная деятельность требует большей интеллектуальной активности (например: при решении задачи на «запоминание»);

3. Также были выявлены возрастные отличия произвольного запоминания. В теоретическом плане эти исследования внесли свой вклад в разработку принципа единства сознания и деятельности, который на данный момент, является одним из основных научных принципов общей психологии.

Работа А.Н. Леонтьева «Развитие памяти» (1931г.) стала одним из основных трудов, посвящённым проблеме опосредования высших психических функций человека. В своей работе ученый предостерегает от натуралистического подхода к проблеме изучения памяти, и пишет о том, что в основе запоминания не могут лежать те же самые процессы, образующие механизмы навыков, и источники на общую физиологическую природу высшей памяти [34, с. 245]. Развитие памяти у человека должно проходить путем формирования приемов опосредованного запоминания.

Главной идеей Выготского являлось, развитие человеческой памяти в историческом ключе, то есть развитие шло по линии опосредованного запоминания. По мнению Л.С. Выготского (1983), человек вырабатывает новые приемы, с помощью которых он может подчинять память своим целям, контролировать свое запоминание, делать его более волевым.

В 18–19 веках, появилась экспериментальная психология и активно разрабатывалась ассоциативная теория и гештальт-теория. Свою популярность ассоциативная теория памяти получила за рубежом в Англии и Германии. Ключевым термином данной теории являются ассоциации – это связь между отдельными психическими феноменами. Разработчиками данной ассоциативной теории являлись Г. Эббингауз (1912), Г. Мюллер (1909) и А.А. Пильцекер (1900) [95, с. 2]. В основе данной теории лежит понятие памяти, как сложной системы кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости [92, с. 2].

Ассоциативная теория стала основой для многих механизмов и законов памяти, Г. Эббингаузом (1912) было установлено, что простые события, производят на человека огромное впечатление, и поэтому запоминаются на долгое время. События более сложного характера, но имеющие интересный сюжет человек может переживать много раз, но в памяти, увы, надолго не задержаться. Также Г. Эббингауз (1912) в ходе своих работ, сделал вывод, что при запоминании длинного ряда лучше воспроизводится материал, который находится в конце, такой феномен стал называться «эффектом края» [59, с. 233 – 243]. Одно из главных достижений Г. Эббингауза стало открытие закона забывания.

Г.Э. Мюллером (1911–1913) было реализовано исследование основных законов закрепления и воспроизведения следов в памяти у человека. Освоение процессов памяти у человека сводилось к изучению специальной сознательной мнемической деятельности, меньше интереса вызывал сам анализ механизмов запечатления следов. Причиной этого был интроспективный метод, который обозначал наблюдение человека за самим собой.

Сторонники теории бихевиоризма и последователи ассоциативной теории имели схожие взгляды на проблему изучения памяти. Но, у представителей этих теорий было единственное различие, то, что бихевиористы считали важным роль подкреплений в запоминании материала и поэтому, много внимания уделяли изучению того, как работает память в процессах научения [59, с. 233 – 243].

На смену ассоциативной теории приходит гештальт-теория. Главным определением в данной теории была их целостная организация – гештальт. В переводе «гештальт» на русский язык обозначает «целое». Этот термин был предложен авторами направления, которое появилось в Германии в начале 20 века [92, с. 2]. В русле этого направления М. Вертгеймером (1987), В. Кёлером (1929), К. Коффкой (1922) и К. Левиным (1890–1947), была разработана программа изучения психики с точки зрения целостности структур, поэтому

это направление и назвали гештальтпсихологией. Представители данной теории, при изучении памяти, пришли к выводу, что при запоминании и воспроизведении материал будет выступать в виде целостной структуры, то есть определенного механизма, где все элементы будут находиться во взаимосвязи [18, с. 5 – 7].

Основоположник психоанализа австрийский врач и психолог, имел свои взгляды на природу памяти. На своем эмпирическом материале З. Фрейдом (1901–1904) были рассмотрены и проанализированы проблемы памяти, которые были им взяты из повседневной жизни. Весь свой накопленный опыт З. Фрейд описал в своем труде «Психопатология обыденной жизни» (1904 г.).

Именно З. Фрейд (1989) говорил о таком свойстве памяти, как забывание. Он считал, что забывание – это самопроизвольный процесс, который протекает на протяжении определенного периода времени. В его книге было описано множество примеров о различных видах забывания — о забывании впечатлений, намерений. Наблюдения З. Фреда (1989) привели его к мнению о том, что при рассуждении о забывании тягостных мыслей и впечатлений у здоровых, и неподверженных неврозу людей, воспоминания о тягостных мыслях ведут на какому – либо препятствию [64, с. 23].

Основоположник советской педологии П.П. Блонский (1935), внес существенный вклад в изучение памяти. Он предложил *классификацию видов памяти* по характеру психической активности [3, с. 21–27]. Данная классификация пользуется популярностью и до настоящего времени:

1. Двигательная (моторная) память — это запоминание, сохранение и воспроизведение различных моторно-двигательных актов. Двигательная память служит начальным этапом для формирования различных практических и трудовых навыков. Без памяти на движения мы должны были бы каждый раз учиться осуществлять соответствующие действия снова и снова;

2. Эмоциональная память — это память на чувства. Суть этого вида памяти в запоминании и воспроизведении чувств. Все оставшиеся и пережитые в памяти чувства — это определенные сигналы, которые либо

побуждают действовать, либо удерживать эти чувства внутри, но при этом вызывая отрицательные эмоции из прошлого;

3. Образная память — это память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы. Данный вид памяти подразумевает, что раннее воспринятая информация воспроизводится в форме представлений. Свойствами данной памяти являются фрагментарность и неустойчивость;

4. Словесно-логическая память — подразумевает запоминание и воспроизведение наших мыслей. Во время обдумывания, возникшие мысли сначала запоминаются, а потом воспроизводятся. Особенностью данной памяти является то, что язык — это основа выражения мыслей.

При этом словесно-логическая память проявляется в двух случаях:

1. Запоминание и воспроизведение смысла предоставленного материала;
2. Запоминание не только смысла, но и буквальное словесное выражение мыслей (заучивание мыслей). Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное заучивание его оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием.

В настоящее время, психологическая наука предлагает нам разные классификации видов памяти:

По характеру целей деятельности:

1. Произвольная память — подразумевает, то, что восприятие и запоминание какой-либо информации происходит под действием вашей воли, то есть человек заставляет себя запомнить данную информацию [81, с. 37–43];
2. Непроизвольная память — подразумевает автоматическое запоминание информации, без прикладывания усилий [81, с. 62–83].

По продолжительности закрепления или сохранения материала:

1. Кратковременная — это удержание информации на короткий срок, который ограничен во времени 20–30 секундами [59, с. 220];
2. Долговременная — это сохранение информации на длительный срок. Также человек может много раз пользоваться этой информацией [59, с. 220];



3. Оперативная — это хранение определенной информации в пределах решения соответствующей текущей задачи. Оперативная память связана с временным критерием, это значит, что сохранность информации может варьироваться от нескольких секунд до нескольких дней [59, с. 220].

По использованию мнемотехнических средств:

1. Непосредственная память — это память, при которой запоминание, воспроизведение или узнавание материала происходит в результате прямого воздействия данного материала на органы чувств человека;

2. Опосредованная память — это память, которая связана с использованием мнемотехнических средств, то есть специальных приемов для запоминания, сохранения, воспроизведения или узнавания информации.

Основные *процессы памяти* – запоминание, воспроизведение, сохранение, узнавание, забывание [23, с. 122–140].

Р.С Немов (1997) выделяет такие *свойства памяти*, как:

1. Скорость запоминания;
2. Объем запоминания;
3. Точность;
4. Длительность;
5. Готовность к воспроизведению;

Основными *функциями памяти* являются:

1. Запоминание – запоминание новой информации, которая основывается на уже закреплённом материале [23, с. 122–140];

2. Сохранение – основывается на накоплении материала в структуре памяти, на основе организованного усвоения, включая обработку и логическое структурирование материала. Частое применение заученного материала, дольше сохраняется в памяти [23, с. 122–140];

3. Воспроизведение – основано на использовании долговечной памяти, поэтому мозг способен повторить ранее закреплённый материал. Воспроизведение информации в том же виде, как и было закреплёно в памяти, происходит благодаря припоминанию о важных деталях;

4. Забывание – проявляется в невозможном припоминании или узнавании, либо в ошибочном припоминании, узнавании материала. Скорость забывания зависит от времени. Есть ряд причин забывания материала, например, низкий уровень организации материала и его характер, также возраст и частота применения информации [52, с. 274].

Таким образом, проблема изучения памяти волновала многих мыслителей, начиная с глубокой древности. На сегодняшний день, проведенные в этом направлении исследования не привели ученых к общепризнанной концепции развития памяти. Каждый из ученых исследовал память в разном ключе, было представлено много разных теорий, но что представляет собой память до сих пор неизвестно. Её основные закономерности и законы известны давно, но глубинные механизмы её функционирования до сих пор остаются для нас не раскрытой тайной.

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

С возрастом, все психические функции, в том числе и память претерпевают существенные преобразования. Память ребенка постепенно начинает приобретать черты произвольности и становится сознательно регулируемой и опосредованной [65, с. 298].

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (1983), в развитии памяти ребенка можно выделить две линии: непосредственное и опосредствованное запоминание. Совершенно понятно, что линия непосредственного запоминания располагается ниже линии запоминания опосредованного, обе они обнаруживают некую тенденцию роста [62, с. 280].

Постепенно в процессе взросления, число учащихся, которые применяют приемы опосредованного запоминания, начинает увеличиваться. У дошкольников запоминание в основном непосредственное, чуть позже оно

начинает формироваться и уже у повзрослевших детей становится опосредованным.

По мнению Л.Ф. Обуховой (2002), в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие приемов запоминания. Сначала формируются наиболее простые приемы, такие как повторение и внимательное длительное рассмотрение материала, а становясь старше, дети уже переходят на использование более сложных приемов, таких как группировка, осмысление связей разных частей материала [60, с. 216].

По исследованиям Блонского П.П. (1935), школьный возраст характеризуется становлением непосредственного и опосредованного запоминания, данные процессы протекают одновременно, а затем развитие опосредованной памяти обгоняет в своем развитии непосредственное запоминание. Но затем непосредственное запоминание, снова догоняет опосредованное [59, с. 243–254].

В доказательство, того, что один мнемический процесс – непосредственное запоминание с возрастом постепенно заменяется другим, опосредованным, можно привести исследования Л.С. Выготского (1983) и его коллег А.Н. Леонтьева (2001) и Л.В. Занкова (1994).

Л.С. Выготский (1993) подобрал несколько детей с разным возрастом для проведения опытов. Опытов было несколько, в первом, он давал ребенку задачу непосредственного запоминания, без вспомогательных приемов запомнить и воспроизвести ряд слов [43, с. 79].

Второй опыт уже был со вспомогательными средствами, направленный на опосредованное запоминание, ребенку давались картинки, как средство для запоминания слов, нужно было связать слово с соответствующей картинкой какой – либо вспомогательной связью [43, с. 79].

Опыты Л.С. Выготского (1993) показали, что развитие процессов памяти носит сложный характер. Так же, можно сказать, что младшая группа детей дошкольников могла успешно удерживать определенное количество слов, без использования приемов, а предложенные картинки, как вспомогательное

средство не помогли улучшить процесс запоминания [43, с. 81]. Когда ребенку предлагалось по каждой картинке припомнить соответствующее слово, у ребенка это вызывало затруднения, он просто описывал данную ему картинку, либо давал те представления, которые возникали у него по поводу этой картинки.

Дети младшего возраста были не готовы использовать вспомогательные связи, поэтому в опыте с использованием картинок на опосредованное запоминание, давали наихудшие результаты, чем в опыте без них [43, с. 96]. Эти факты позволили сделать вывод, что запоминание ребенка дошкольного возраста носит еще произвольный характер.

Совершенно иные результаты получились при исследованиях, которые проводились над младшими, а затем и над старшими школьниками. Младший школьный возраст, характеризуется интенсивным развитием и преобразованием познавательных процессов, так как эти процессы начинают приобретать опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными, ребёнок в этом возрасте начинает овладевать психическими процессами, учиться управлять своими когнитивными функциями. Поэтому, дети этого возраста, могли лучше управлять процессами своего запоминания и выполнили опыт как, с непосредственным запоминанием предложенного им ряда слов, так и с опосредованным.

При опыте на опосредованное запоминание, дети школьного возраста получили наилучшие результаты, нежели дошкольная группа. Им предлагалось использовать для процесса опосредованного запоминания, вспомогательные средства и устанавливать вспомогательные связи, которые давали им возможность пользоваться картинками, как опорными знаками для того, чтобы запомнить нужное слово [43, с. 97].

В первое время эта возможность ограничивалась употреблением простых готовых связей. Но в дальнейшем, эта трудность преодолевалась. Обучающиеся сами начинали овладевать способностью формировать новые вспомогательные связи, которые могли бы быть использованы для

запоминания предложенных слов. В результате этого процесса, число запомнившихся картинок, становилось больше и начало обгонять число слов, которые ребенок мог удерживать непосредственно [43, с. 97].

А.Н. Леонтьев (1931) считал, что мнемотехнические средства играют важную роль в совершенствовании памяти, так как при применении вспомогательных средств, меняется привычная структура нашего акта запоминания и поэтому прямое, непосредственное запоминание переходит в опосредованное [73, с. 66].

Формирование стимулов – средств для запоминания подчиняется следующей закономерности: сначала они выступают как внешние, а затем становятся внутренними. В развитии внутренних средств запоминания, по мнению А.Н. Леонтьева (1931), центральная роль отводится речи, а переход, совершающийся от внешне опосредованного запоминания к запоминанию, внутренне опосредованному, находится в тесной связи с превращением речи из внешней функции во внутреннюю. Именно поэтому, главный аспект в становлении произвольной памяти младших школьников связан с овладением знаковых и символических средств запоминания, которыми и являются письменная речь и рисунок [65, с. 300]. Рисунок показывает линию развития непосредственного и опосредованного запоминания в различных возрастах [62, с. 280].

Младшие школьники к третьему классу усваивают письменную речь и начинают овладевать опосредствованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство [65, с. 300]. Главенствующую позицию в развитии памяти занимает речь, поэтому процесс становления памяти человека идет непрерывно с ее развитием.

А.Н. Леонтьев (1931) считает, что формирование произвольной, опосредованной памяти у ребенка играет важную роль в становлении учебной деятельности и является показателем интеллектуальной зрелости будущего школьника, ведь если будут какие-либо проблемы с опосредованным

запоминанием, то ребенку будет сложно связать конкретное действие со словом и определенным понятием.

Причина такого явления может быть разной, в зависимости от того, что у ребенка за диагноз. К примеру, если у ребенка нарушения в интеллектуальной сфере, то причиной могут быть проблемы в выявлении ключевых признаков в запоминаемой информации, для их ассоциирования с ранее освоенными понятиями. Если же у ребенка эпилепсия или другое какое-либо органическое поражение мозга, то проблема ассоциативного запоминания возникает из-за излишнего внимания к деталям и невозможности выделения общих признаков объекта запоминания.

Конечно, не все школьники умеют организовывать смысловое запоминание, ведь способность к запоминанию и воспроизведению своих мыслей, логических связей и рассуждений приходит не сразу, а поэтапно в процессе обучения. Именно поэтому, учитель должен помогать ученикам в развитие памяти, давая разные задания. К примеру, эффективным методом для запоминания является чередование чтения, а после, пересказывание материала, который был прочитан.

Так же есть 13 мнемических приемов, способов, которые выделили В.Д. Шадриков (1996) и Л.В. Черемошкина (2002) для организации запоминаемого материала для обучающихся младших классов: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение [65,с. 301].

Главной задачей, перед учителем стоит обучить всем этим приемам, способам детей, и помочь им в овладении теми приемами, которые являются наиболее действенными в запоминании для каждого ребенка. Это нужно для того, чтобы помочь школьникам развить опосредованную память.

А.А. Смирнов (1961) говорил, что обучение младшего школьника мнемическим приемам включает в себя два этапа: на первом этапе ребенка

сначала знакомят с приемом, то есть он должен понимать сущность данного приема, а затем он должен уметь его реализовать. На втором этапе ребенка нужно научить использовать какой-либо из приемов для запоминания и воспроизведения определенной информации.

По направленности мнемических приемов их можно разделить на три типа:

1. Нацеленные на выделение и фиксирование связей внутри запоминаемого материала (группировка, структурирование);
2. Нацеленные на выделение и фиксирование внешних связей (мнемотехники, ассоциации);
3. Нацеленные на выделение и фиксирование внешних-внутренних связей (перекодирование, выделение опорных пунктов) [93, с. 74].

Так же важным критерием в помощи ученику, будет являться учет возрастных и индивидуальных особенностей памяти ребенка. Поэтому педагог, должен уделять особое внимание в период начального обучения в стимулировании развития памяти. Для развития памяти, педагог должен выстроить систему способов запоминания и систему приемов обработки запоминаемой информации. Нужно так же иметь в виду, что у младших школьников мгновенно запоминаются и на долгое время остаются в памяти конкретные события, лица, факты, предметы, в отличие от определений и объяснений, которые запоминаются тяжелее всего.

А.А. Смирнов (1967) говорил, что обучающиеся младшего школьного возраста больше предрасположены к механическому запоминанию, с помощью многократного повторения, без углубления смысловых связей внутри запоминаемого материала.

Действительно, по наблюдениям, младшие школьники часто пользуются очень популярным и простым приемом запоминания – повторение [52, с. 267]. Они, постоянно повторяя материал, дословно заучивают его, а затем воспроизводят зазубренный материал, без попыток передать содержание своими словами. У них хорошо развита механическая память, поэтому они пользуются этим, и заучивают материал без понимания смысла. Только

неловкий ребенок прибегает для запоминания к одним повторениям, взрослый же разумный человек располагает для этого еще целым рядом других приемов [73, с. 23]. Данные приемы были выделены выше.

Также при постановке задачи «запомнить» ученики не понимают, что конкретно от них требуется [65, с. 267]. И тем более, не все учащиеся младшего школьного возраста в достаточной мере хорошо владеют речью, и поэтому им легче дается дословное воспроизведение, чем передача смысла своими словами. Поэтому, для учителя главной задачей является помощь учащимся в осмыслении материала, в изложении текста своими словами с сохранением основного содержания, чтобы дети впоследствии могли правильно воспринимать материал и запоминать.

Более действенным способом, нежели повторение, является прием припоминание, которому также должен учить преподаватель, именно этот прием и следует вырабатывать младшим школьникам.

К.Д. Ушинский (2003) говорил о том, что этот прием, дается с большим трудом младшим школьникам, именно поэтому они его не любят и не стараются научиться. Поэтому учитель, преподавая в младших классах должен решить основную задачу начального обучения, К.Д. Ушинский (2003) говорил, что нужно научить детей в первую очередь учиться, то есть не заучивать материал наизусть, а уметь ориентироваться в учебном процессе и пользуясь литературой вникать в суть прочтенного.

Большинство ученых проводивших исследования, пришли к выводу, что продуктивность запоминания зависит от осознания целей и создание определенных установок запоминания. Мотивы деятельности оказывают прямое влияние на продуктивность запоминания.

Опыты Т.Н. Баларич (1953) привели нас к мнению, о том, что при установке запомнить материал, который не нужен в будущем, быстро забудется, а при установке запомнить материал, который понадобится в ближайшее время, запомнится на долгий период времени и будет воспроизводиться точнее [30, с. 171].



Многие психологи исследовали память младших школьников, одной из них была К.П. Мальцева (1962), ее опыты также служили доказательством, что обучающиеся младшие школьники могут овладевать приемами осмысленного запоминания и припоминания учебного материала. Но если их не обучать этим приемам, то они надолго задержаться на уровне непосредственного запечатления материала и не перейдут на следующий уровень, опосредованного запоминания.

Учебная деятельность требует от учащихся волевых усилий, чтобы, к примеру, удержать в памяти учебный материал, запомнить его на долгое время, и в последствие чтобы воспроизвести его, пересказать близко к тексту своими словами, а заученное воспроизвести, после длительного периода времени [44].

Так же, если ребенок не умеет запоминать, это заметно скажется на учебной деятельности и повлияет на отношение к учебе, к школе, а уж тем более на продуктивность, ведь тогда ребенок не будет понимать суть материала, а будет его просто заучивать, а затем, когда материал станет ему не нужен, он его просто забудет.

Становление опосредованной памяти — это очень сложный процесс, который происходит постепенно по иерархической лестнице, в каждом возрасте преобладает свой вид памяти, который в последствие жизни сменяется в процессе взросления ребенка и его развития, важно не упустить эти моменты в жизни ребенка. Но чтобы этот процесс шел постепенно и без задержки, важно, чтобы каждый вид памяти доминировал в том возрасте, который соответствует в возрастной психологии. К примеру, не нужно развивать опосредованную память у младших дошкольников, так как это слишком рано, в этот период у него преобладает произвольная память, поэтому не стоит опережать события. Например, младший школьник имеет свои психологические особенности памяти, поэтому важно учитывать во всех возрастах особенности развития.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Вопросами изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались такие зарубежные и отечественные психологи как, С.Д. Забрамная (1996), Л.С. Выготский (1983), Е.А. Калмыкова (2007), В.И. Лубовский (2005), А.Н. Леонтьев (1931), А.Р. Лурия (2006), Л.В. Занков (1994) Г.М. Дульнев (1969), и Б.И. Пинский (1977), С.Я. Рубинштейн (1986). На сегодняшний день данная проблема до сих пор остается актуальной.

С.Д. Забрамная (1996) отмечает, что дети с нарушением интеллекта способны к развитию, хотя оно и осуществляется атипично, замедленно иногда с резкими отклонениями [42, с. 5–18].

Расстройство памяти у детей с интеллектуальными нарушениями объясняется слабостью замыкательной функции коры [66, с. 109]. Замыкательная функция отвечает за образование новых рефлексов и их систем. Из-за того, что эта функция работает недостаточно хорошо, воспроизведение запечатленного материала неточное, а из-за истощаемости коры головного мозга, происходят проблемы в памяти и проявляется забывчивость.

В соответствии с теоретическими положениями Л.С. Выготского (1983), следует различать у ребенка первичный дефект и вторичные осложнения. Характерными детей с нарушением интеллекта признаками неполноценности корковой деятельности являются слабость ориентировочной деятельности, инертность нервных процессов и повышенная склонность к охранительному торможению [70, с. 4–5].

Так же, происходят нарушения непосредственной памяти, проявляется это в том, что ученики с нарушением интеллекта усваивают новый материал очень медленно, им требуется для усвоения больше времени, чем детям с

нормальным развитием. К примеру, программу начальных классов, которая длится 4 года, дети с нарушением интеллекта могут освоить за 8 лет обучения.

Обучение младших школьников с нарушением интеллекта в большей степени опирается на процессы памяти. При повреждении интеллекта нарушение функций опосредованной памяти будет являться одной из существенных проблем в развитии. Опосредованная память у детей с нарушением интеллекта развита очень слабо [66, с. 109]. А все потому, что у такого ребенка преобладает механическая, примитивная память над опосредованной [23, с. 266].

Е.А.Калмыкова (2007) убеждена, что объем запоминаемого материала у учащихся с нарушением интеллекта меньше, чем у ровесников с нормальным развитием, поэтому огромные трудности у таких детей возникают при запоминании, а уж тем более и при воспроизведении текстовой информации [66, с. 111]. К примеру, ряд слов ученики с нарушением интеллекта запоминают хуже, чем ряд картинок, так как наглядный материал запоминается лучше. Вследствие этого, можно сразу сказать, что прочность и точность запоминания словесного материала низкая. Учащиеся с нарушением интеллекта не могут правильно выделить главную мысль, с опорой на ключевые слова и выражения в тексте, также разделить материал на абзацы и установить смысловые связи между частями, поэтому в их памяти откладывается только часть запоминаемого материала [66, с. 112].

Для благоприятного развития и работы учеников с нарушением интеллекта младшего школьного возраста нужно грамотно и доступно подавать материал на занятиях, и тогда они смогут с большим успехом запомнить тот материал, который им будет понятен.

В.И. Лубовский (2005) говорил, что для запоминание учебного материала зависит от ряда существенно важных признаков, таких как структуризация, характер, возраст школьников, и от того, каким путем был воспринят материал. Им было установлено, что ученики лучше запоминают

стихотворные, чем прозаические тексты. Наличие метода ритма и рифмы помогает в облегчении протекания мнемического процесса [80, с. 57].

В связи с результатами, непосредственные и отсроченные воспроизведения доказывают, что стихотворения запоминаются лучше [80, с. 57]. Для заучивания стихотворения младшим школьникам с нарушением интеллекта нужно меньшее количество повторений, чем для запоминания прозаического текста, который имеет такой же объем.

Так же, Е.А. Калмыкова (2007) считает, что наилучший вариант запоминания для обучающихся младших классов, является прослушивание текста с слов преподавателя. Это из-за того, что они недостаточно хорошо читают и им удобней воспринимать устную речь [66, с. 112].

У всех детей с нарушением интеллекта наблюдаются существенные нарушения опосредованной памяти, связанной с мыслительными операциями. По мнению А.Н. Леонтьева (1931), поясняется это тем, что малая эффективность процесса переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений, находится в тесной взаимосвязи с опосредованным характером запоминания.

Метод пиктограмм, автором которого, является А.Р. Лурия (2006), использовался в качестве диагностики для испытуемых, имеющих нарушения в интеллектуальной сфере, и основной трудностью было совершение интеллектуальной операции по установлению общности в рисунке и запоминаемом слове. Для испытуемых, оказалось сложным выделение существенных признаков запоминаемого слова, и поэтому они не смогли запечатлеть их в рисунке. А все потому, что у детей с нарушением интеллекта лучше откладываются в памяти внешние признаки предметов.

Л.В. Занков (1994) считал, что в процессе обучения у школьников младшего школьного возраста, опосредованное запоминание будет становиться все лучше и лучше, а становясь подростками они смогут уже овладевать приемами этого запоминания.

Дети с интеллектуальным нарушением, не способны к целенаправленному заучиванию и припоминанию материала. Если требовать от них запомнить материал, то это может вызвать растерянность, либо тревогу, ведь они не знают, как можно запомнить и какими способами для запоминания нужно пользоваться.

Как говорили Г.М. Дульнев (1969) и Б.И. Пинский (1977), ученики с нарушением интеллекта не способны целенаправленно заучивать и запоминать, потому что они не вникают в самую суть материала, это и вызывает проблемы с преднамеренным запоминанием [66, с. 110]. По-другому, это можно назвать расстройством эйдетической памяти, то есть ученики младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями не понимают содержание данного материала и поэтому не могут рассказать его своими словами.

Конечно, у учеников с нормальным развитием тоже часто бывают проблемы с пониманием содержания, и так же невозможностью рассказать своим языком заученное, но чаще это встречается у детей именно с интеллектуальным нарушением.

Итак, теперь с точностью, можно сказать, что дети младшего школьного возраста с интеллектуальным нарушением в отличие от детей с нормой отличаются низким объемом запоминания, медленным усвоением материала с большей затратностью времени, неточностью воспроизведения, частой забывчивостью и плохим припоминанием. Плохо развито логическое опосредованное запоминание, но механическая память может быть сохранной и хорошо сформированной [66, с. 110].

С.Я. Рубинштейн (1986) утверждала, что дети с нарушением интеллекта запоминают лучше внешние признаки предметов и явлений. Но у них возникают трудности с обобщением предметов, с запоминанием словесного материала и установлением смысловых связей [74, с. 98].

Поэтому преподаватель в школе должен правильно организовывать урок с учетом всех особенностей детей. К примеру, младшим школьникам с

нарушением интеллекта, нужно давать больше заданий на обобщение предметов, на запоминание материала, на пересказ текста с пониманием всех событий, большое значение должно отводиться повторению материала, так как им требуется больше времени для запоминания. Также учитель должен обратить внимание на то, какая степень развития интеллекта у ребенка.

На данный момент используется современная классификация нарушения интеллекта по степени выражения:

1. Легкое (такие дети вполне обучаемы по адаптированной для них программе, уровень развития познавательных процессов ниже, чем у нормы, часто нужна организующая помощь)

2. Умеренное (более выражена интеллектуальная недостаточность, хуже ориентируются в пространстве, свои заученные знания начинают применять механически, как заученные штампы, отзываются на похвалу, к самостоятельной деятельности способны, но редко)

3. Тяжелое (сильно выражен дефект познавательной деятельности, часто имеет соматические заболевания, иногда нарушена работа опорно-двигательного аппарата, словарный запас очень беден, могут овладевать одним или двумя десятками слов)

4. Глубокое (физическое развитие ниже нормы, нарушена эмоционально-волевая сфера, не способны воспринимать речь адекватно, кто-то более сохранен, а кто-то не способен даже к элементарным эмоциональным откликам, обучение невозможно, нуждаются в постоянном уходе родных людей)

Проанализировав специальную литературу, можно сказать, что опосредованная память играет огромную роль в жизни человека. Недоразвитие опосредованной памяти младших школьников будет влиять на гармоничное развитие личности, овладение ею необходимыми в нынешнем обществе знаниями, умениями и навыками. Общие характерные нарушения памяти младших школьников с нарушением интеллекта проявляются в низком объеме запоминания, медленным усвоением материала и большей

затратностью времени, неточностью воспроизведения, частой забывчивостью и плохим припоминанием. Не все дети с нарушением интеллекта могут обучаться в школе, чаще всего можно встретить младших школьников с легким нарушением, реже с умеренным. Дети с тяжелой и глубокой степенью не способны к обучению в школе и усвоению школьной специализированной программы. Своевременное выявление особенностей таких детей, окажет положительный эффект в обучении.

### **Выводы по первой главе:**

1. Память представляет собой сложную систему, которая имеет сознательные и подсознательные механизмы, которые управляют процессами запоминания, восстановления и забывания. Память имеет огромное значение в жизни человека, она лежит в основе всей жизни. В настоящее время исследования проведенные за эти полтора столетия не дали никакой общепризнанной концепции по развитию памяти.

2. Выделяют несколько классификаций памяти: по характеру психической активности (двигательная, эмоциональная, образная, словесно-логическая), по характеру целей деятельности (произвольная, произвольная), по закреплению материала (кратковременная, долговременная, оперативная), по использованию мнемотехнических средств (непосредственная, опосредованная).

3. Формирование стимулов – средств для запоминания подчиняется следующей закономерности: сначала они выступают как внешние, а затем становятся внутренними, поэтому центральная роль отводится речи, а переход, от внешне опосредованного запоминания, к внутренне опосредованному, находится в тесной связи с превращением речи из внешней функции во внутреннюю.

4. У дошкольников запоминание непосредственное, у школьников уже становится опосредованным. Младший школьный возраст, это период, когда

начинается интенсивное развитие познавательных процессов, так как эти процессы приобретают опосредованный характер, поэтому ребёнок в этом возрасте овладевает психическими процессами, учиться управлять вниманием, памятью и мышлением.

5. Учащиеся с нарушением интеллекта отличается от детей с нормой, они имеют такие особенности, как медленное усвоение материала с большой затратностью времени, низкий объем запоминания, неточность воспроизведения, частой забывчивостью, плохим припоминанием.

6. Своевременное выявление опосредованной памяти позволит улучшить процессы обучения, воспитания и социализацию данного контингента школьников.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

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

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Эксперимент по изучению опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта производился на базе МАОУ «Красноярский лицей № 11».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими мотивами:

1. Лицей является специализированным и оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с нарушением интеллекта (вариант 9.1). В начальном звене школы обучается достаточное количество детей, что обеспечивает благополучное проведение исследования.

2. В школу дети с ограниченными возможностями принимаются только на основании заключений психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК) школы, что, способствует исключению грубых ошибок при постановке клинического диагноза «нарушение интеллекта».

3. Готовность и заинтересованность педагогического коллектива начального звена и администрации лицея к экспериментальной работе.

В исследовании принимали участие 30 учащихся: 15 учащихся из 2-го класса (в возрасте 8–9 лет), 15 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость» (Приложение 1, таблица 1 – 2 класс, таблица 2 – 4 класс).

Для проведения исследования нами была использована как индивидуальная форма работы, так и групповая. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

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

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70– «Легкая умственная отсталость») по заключению ПМПК;
- обучение в одной параллели учащихся 2 «А», «Б», «Д», «В», «Л» классов и 4 «А», «Б», «В», «Г», «Д», «Е» классов.

Экспериментальное изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

- 1) подготовительный;
- 2) экспериментальный;
- 3) заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены анамнестические и катamnестические данные на каждого учащегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта; проанализированы личные дела, психолого-педагогические заключения специалистов. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F70 – «Легкая умственная отсталость» нами произведён анализ психолого-медико-педагогических протоколов. На данном этапе исследования нами была реализована **анкета для учителей по выявлению особенностей опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта.**

Целевой направленностью анкеты является изучение проблемы развития опосредованной памяти младших школьников с нарушением

интеллекта. Анкетный лист был разработан на основе диагностики неуспеваемости Черниковой Натальи Александровны и на основе теста на память, Дмитрия Свидирова.

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов.

1. Первый блок анкеты включал вопросы (1–3), ответы на которые позволяли нам получить информацию о:

- наличии затруднений в обучении ребенка;
- причинах низкой успеваемости

2. Второй блок состоял из вопросов (4–12), ответы на которые позволяли по оценке учителя определить:

- особенности опосредованной памяти учащихся конкретного возраста с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость».

Вопросы второго блока продуманы исходя из самого механизма памяти, что позволило нам получить дополнительную информацию об:

- трудностях с запоминанием материала;
- выявлении эффективности запоминаемого материала;
- использовании мнемотехнических средств для сохранения материала в памяти;
- точности воспроизведения всех предложенных слов для запоминания;
- использовании приемов опосредованного запоминания;
- выявлении уровня опосредованного запоминания;

3. Третий блок вопросов (13–16) направлен на получение информации об организации целенаправленного развития опосредованной памяти: реализуются ли в школе мероприятия по улучшению и тренировке опосредованной памяти, использует ли учитель упражнения на уроке на опосредованную память. (Анкетный лист представлен в Приложении 2).

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: *наблюдение, беседа, эксперимент* (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

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

Во время исследования также был использован метод беседы, который позволил расположить к себе ребенка, установить доверительный контакт для формирования положительного отношения к обследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым учеником по заранее составленным вопросам (Схема беседы представлена в приложении 3).

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001); [43, с. 306]
2. Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930); [56, с. 22 – 23]
3. Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973). [2, с. 73]

### **1. Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306]**

Целевой направленностью методики является: выявление уровня опосредованного запоминания, умение пользоваться приемами опосредованного запоминания, точно воспроизводить все слова, предложенные для запоминания, особенностей мышления.

Процедура обследования заключалась в том, что ребенок запоминал звучащие слова и соединял их с предоставленной картинкой, картинка являлась вспомогательным средством для помощи в запоминании.

Перед обследуемым выкладывались девять картинок и назывались слова. Для того чтобы лучше запомнить слова, нужно было подобрать для

каждого слова самую подходящую картинку. Например, к слову «время» подходила картинка «будильник», потому что он показывает время». Если ребенок понимал инструкцию, исследование продолжалось. При этом требовалось, чтобы ребенок объяснял каждую установленную связь между словом и выбранной картинкой.

После того как все слова были названы и к ним отобраны картинки, их убирали в сторону и давали задания отвлекающего характера. Через 20–30 минут ребенку предъявляли отобранные картинки и просили припомнить слова, которые назывались. Два рисунка с изображением девяти знакомых предметов и пяти слов. Картинки с изображением предметов вырезались по линиям.

Обработка результатов осуществлялась по ответам учеников, если 50% и менее правильных ответов, то у ребенка очень низкий уровень опосредованного запоминания. В специальной таблице протокола (Приложение 5) фиксировалась все результаты по данной методике.

## **2. Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22 – 23]**

Использование данной методики направлено на выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций.

Данная процедура заключалась в том, чтобы по мере произнесения слов, ребенок рисовал рисунок по своей ассоциации.

Испытуемым предлагался набор из 12–16 слов, порядок предъявления варьировался в зависимости от цели исследования и конкретного испытуемого (более конкретные или абстрактные слова). По мере произнесения слов ребенок рисовал рисунки. В конце обследования ему предлагалось вспомнить заданное слово. Также, было предложено записывать слова под рисунком. Обязательно нужно было спрашивать ребенка, как ему удавалось вспомнить слово и чем помогал рисунок.

Оценка результатов осуществлялась по ответам каждого ученика, если у ребенка 50% и менее правильных ответов, то у ребенка низкий уровень опосредованного запоминания. В специальном протоколе нами фиксировались ответы детей (Приложение 6).

### **3. Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [2, с. 73]**

Целевой направленностью методики являлось исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности слов.

Процедура обследования заключалась в том, чтобы проверить, сможет ли обследуемый установить смысловые связи между словами.

Обследуемому предлагалось для запоминания 10 групп парных ассоциаций, составленных по определенному принципу смысловых связей. Это были понятия разной величины, противоположные по значению слова(антонимы), слова на причину и следствие, абстрактные и конкретные понятия, часть и целое и т.д. Затем предлагались пары слов, которые образовывали суждение, привычные сочетания или трудно-сочетаемые слова. После проверки запоминания каждой группы давался перерыв примерно 2 минуты, после предъявления пяти групп давался перерыв 30 минут.

Обработка и анализ результатов, заключался в сопоставлении получаемых результатов у обследуемого ребенка, при исследовании пробами позволялось судить о большей, либо меньшей сохранности механической и логической памяти, а также сравнивать показатели непосредственного и опосредованного запоминания.

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

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование учителей с целью изучения опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта и эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования опосредованной памяти нами были использованы: методика «Опосредованного запоминания», методика «Пиктограммы» и методика «Проба на ассоциативную память». Результаты опыта регистрировались в протоколе обследования (Приложение 7).

## **§ 2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Для начальных классов учитель играет огромную роль в обучении каждого ребенка, ведь развитием познавательных процессов в первую очередь занимается учитель.

Таким образом, можно сказать, что хорошо развитая опосредованная память — это заслуга учителя, ведь на уроках учитель использует разные мнемотехнические и вспомогательные средства, что помогает ребенку успешно запоминать материал.

Для изучения особенностей опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта нами использовалось анкетирование учителей. Данные, полученные в результате обработки анкетных листов, показали, что:

1. Среди трудностей, которые в большей мере опосредуют низкую успеваемость школьников учителя отмечают низкий уровень развития речевых навыков (у 40% испытуемых). Большое количество неуспевающих школьников образуют учащиеся имеющие трудности в запоминании, воспроизведении материала (60% испытуемых).

В таблице 1 представлен сравнительный анализ трудностей опосредующих низкую успеваемость школьников экспериментальных групп.

**Таблица 1. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей опосредующих низкую успеваемость учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Параметры       <b>Классы</b>	Опосредующие трудности			
	трудности в запоминании, воспроизведении материала		низкий уровень развития речевых навыков	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%
<b>2 класс (n=15)</b>	6	40	9	60
<b>4 класс (n=15)</b>	12	80	3	20

Результаты анкетирования по данному вопросу показывают, что у 6 (40%) учеников обучающихся во 2 классе и 12 (80%) учеников обучающихся в 4 классе имеют трудности в запоминании и воспроизведении материала, а 9 (60%) учеников обучающихся во 2 классе и 3 (20%) учеников обучающихся в 4 классе – имеют низкий уровень развития речевых навыков. Несомненно, перечисленные трудности опосредуют низкую успеваемость школьников.

2. По мнению учителей, у данных школьников имеются трудности с установлением ассоциативных цепочек у (70%) школьников данной выборки имеется низкий уровень опосредованного запоминания. У остальных испытуемых (30%) наблюдается меньшая сохранность механической и логической памяти.

Сравнительный анализ по выявлению трудностей с установлением ассоциативных цепочек экспериментальных групп представлен в таблице 2.



**Таблица 2. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей связанных с установлением ассоциативных цепочек учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Параметры  Классы	Трудности установления ассоциативных цепочек			
	низкий уровень опосредованного запоминания		меньшая сохранность механической и логической памяти	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%
<b>2 класс (n=15)</b>	12	80	3	20
<b>4 класс (n=15)</b>	9	60	6	40

Исходя из данных, представленных в таблице, во 2 классе у 12 (80%) испытуемых и у 9 (60%) испытуемых обучающихся в 4 классе отмечается низкий уровень опосредованного запоминания, у 3 (20%) учеников из 2 класса и 6 (40%) учеников из 4 класса наблюдается меньшая сохранность механической и логической памяти. Бесспорно, данные трудности очень сильно влияют на установление ассоциативных цепочек.

3. Учителя отмечают, что небольшое количество школьников использует приемы опосредованного запоминания (12 испытуемых 40%), в основном учащиеся с нарушением интеллекта не используют приемы опосредованного запоминания (18 испытуемых 60%).

В таблице 3 представлен сравнительный анализ использования приемов опосредованного запоминания, школьниками экспериментальных групп.

**Таблица 3. Результаты анкетирования учителей по использованию приемов опосредованного запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Параметры  Классы	Приемы опосредованного запоминания			
	использует		не использует	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%
2 класс (n=15)	0	0	15	100
4 класс (n=15)	3	20	12	80

Согласно табличным данным, школьники обучающиеся во 2 классе вообще не используют приемы опосредованного запоминания 15 (100%), а в 4 классе всего 3 (20%) школьников используют приемы опосредованного запоминания.

Большую группу составляют школьники обучающиеся в 4 классе 12 (80%) испытуемых, которые не используют приемы опосредованного запоминания.

4. Объем опосредованного запоминания, по данным предоставленным учителями, значительно снижен, ведь у 24 (80%) испытуемых отмечается низкий уровень объема опосредованного запоминания, и только у 6 (20%) учащихся отмечается средний уровень объема опосредованного запоминания, но ни у кого из второклассников и четвероклассников не было выявлено высокого уровня объема запоминания 0 (0%).

В таблице 4 представлен сравнительный анализ по выявлению уровня объема опосредованной памяти школьников экспериментальных групп.

**Таблица 4. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня объёма опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта**

Уровень  Класс	Уровень объёма опосредованной памяти					
	высокий		средний		низкий	
	Абс. знач	%	Абс. знач	%	Абс. знач	%
2 класс (n=15)	0	0	0	0	15	100
4 класс (n=15)	0	0	6	40	9	60

Из полученных данных мы видим, что высокого уровня у учащихся 2 классов не наблюдается и в 4 классах также высокого уровня не наблюдается. Низкий уровень отмечается у большинства испытуемых во всех классах: у 15 (100%) второклассников и у 9 (60%) четвероклассников. Среднего уровня опосредованная память достигает у 6 (40%) учащихся 4 класса.

5. Для младших школьников с нарушением интеллекта отмечают учителя, низкий уровень развития опосредованной памяти, так как в данном возрасте лучше развито механическое запоминание. В связи с этим, учащиеся испытывают трудности в запоминании материала с помощью разных мнемотехник и вспомогательных средств.

6. Данные, полученные в результате обработки ответов учителей на вопросы 3 блока, сообщают нам о том, что осуществление целенаправленной работы по развитию опосредованной памяти необходимо, но не каждый учитель дает на уроках специальные упражнения по развитию опосредованной памяти у школьника. По мнению учителей, основными проблемами при выполнении заданий по развитию опосредованной памяти, являются высокие затраты времени учеников и неумение пользоваться вспомогательными средствами. По словам учителей, тренировка памяти осуществляется в процессе занятий.

Таким образом, анкетирование учителей позволило нам наиболее глубоко изучить проблему развития опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Во время экспериментального исследования анализ наблюдения за учебным процессом показал, что отобранным для исследования учащимся, необходимо запоминать материал с помощью вспомогательных средств и мнемотехник, а также правильно устанавливать ассоциативные цепочки, что вызывает у детей значительные затруднения. В большинстве случаев, школьники не умеют и не понимают, как пользоваться вспомогательными средствами, мнемотехниками и устанавливать ассоциативные цепочки, очень маленький процент учеников может пользоваться данными средствами для запоминания, и то с большими усилиями.

Использование методики **«Опосредованного запоминания»**, разработанной **А.Н. Леонтьевым (2001)** [43, с. 306], позволило нам выявить уровень объема опосредованного запоминания, умение пользоваться приемами опосредованного запоминания и точность воспроизведения всех предложенных слов для запоминания.

При выполнении данной методики большое количество испытуемых не совсем понимали инструкцию, они проявляли интерес только к предоставленным картинкам, а самого задания они не понимали. Они называли не само слово, которое им предоставлялось для запоминания, а то, что изображено на картинке. Даже при попытке помочь справиться с заданием, разъясняя связь между словом и картинкой, они не понимали, что от них требуется. Но все же, небольшое количество учащихся 4 класса попытались выполнить данное задание правильно. Некоторые из слов, такие как «чай» и «время» они все-таки смогли запомнить и связать с картинкой.

Наиболее трудно запоминаемыми словами оказались слова: дерево, волосы и работа. Но до второго этапа обследования данной методики не дошел никто из учеников, когда после перерыва 20-30 мин снова предъявлялись

картинки для припоминания слов, все называли только то, что изображено на картинке.

Анализируя результаты проведенного исследования в обоих классах, нами был выявлен низкий уровень объема опосредованной памяти. Также было выявлено, что малое количество учащихся владеет приемами опосредованного запоминания и точно воспроизводит запомнившиеся слова.

Подробные результаты изучения объема опосредованного запоминания у учащихся с нарушением интеллекта по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306], предоставлены в Приложении 5 (таблица 2–2 класс; таблица 3–4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта предоставлены в таблице 5.

**Таблица 5. Сравнительные результаты изучения объёма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

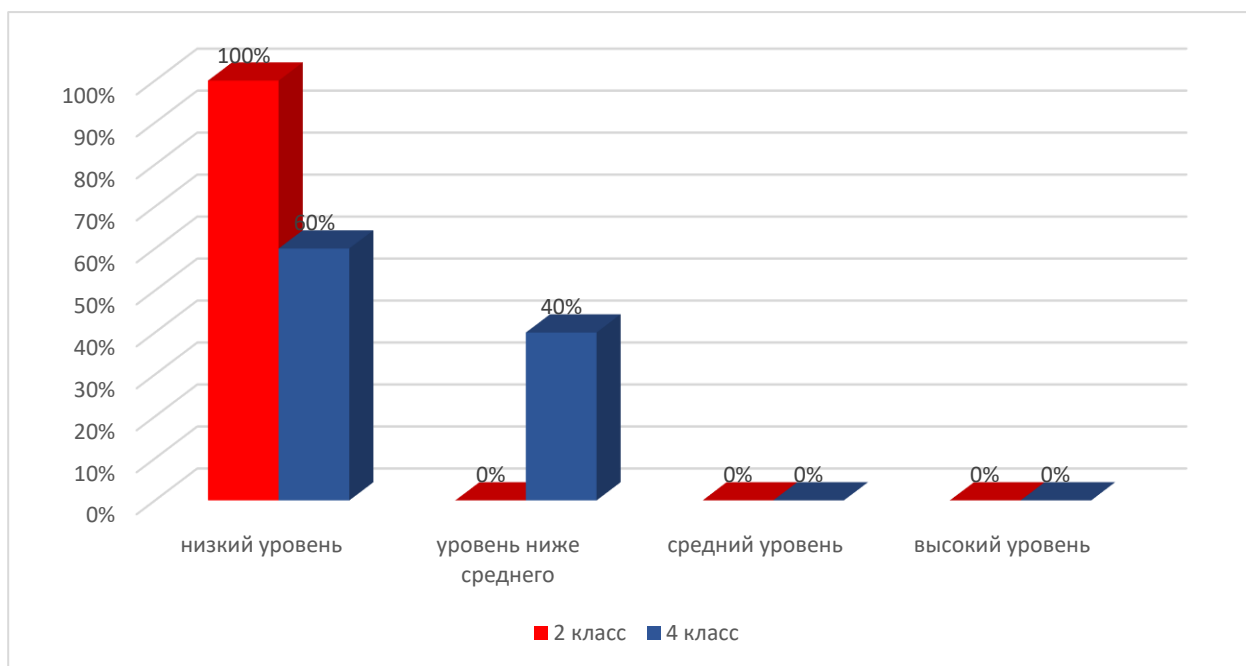
Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс(n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	15	100	9	60
Ниже среднего	0	0	6	40
Средний	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице 5, можно увидеть, что ученики 2 класса не справились с заданием, что говорит о том, что у данных испытуемых опосредованная память находится на низком уровне 15 (100%).

Дети не смогли понять смысл задания и впоследствии не смогли правильно соотнести слово с предоставленной картинкой. В 4 классе результат оказался чуть лучше, чем во 2 классе. Испытуемые, у которых уровень

развития опосредованной памяти ниже среднего 6 (40%). Низкий уровень развития опосредованной памяти показали 9 (60%) испытуемых.

Сравнительные результаты экспериментального исследования объёма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) во 2 и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения объёма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

На приведённой выше гистограмме можно увидеть, что с выполнением возрастной нормы развития объёма опосредованной памяти лучше справились ученики из 4 класса. В данном классе лучше справились с заданием 6 (40%) учащихся и показали уровень ниже среднего в то время, как во 2 классе из учеников никто не справился с предоставленным заданием, поэтому все испытуемые 15 (100%) имеют низкий уровень опосредованной памяти. Мы предполагаем, что учащиеся, которые лучше справились с заданием, смогли запомнить и связать определенные слова с картинками (чай-чашка, время-

будильник) благодаря тому, что в бытовой жизни у них часто используются данные слова именно в этом контексте. Хуже справились с заданием 9 (60%) учеников из 4 классов, дети показали низкий объём опосредованной памяти. Такие низкие показатели свидетельствуют о том, что у данных учащихся непрочность сохранения материала, неточность воспроизведения и неумение пользоваться приемами опосредованного запоминания.

Таким образом, испытуемые с нарушением интеллекта 2 и 4 классов обладают относительно ограниченным, недостаточно развитым объёмом опосредованной памяти и нуждаются в проведении коррекционной работы.

Подробные результаты изучения умений пользоваться приемами опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306], предоставлены в Приложении 5 (таблица 6–2 класс; таблица 7–4 класс).

В таблице 6 представлены результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания.

**Таблица 6. Сравнительные результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс(n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	14	93	12	80
Ниже среднего	1	7	3	20
Средний	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице, во 2 классе у 1 (7%) учащегося уровень ниже среднего умений использования приемов опосредованного запоминания, а остальных 14 (93%) учащихся показатели

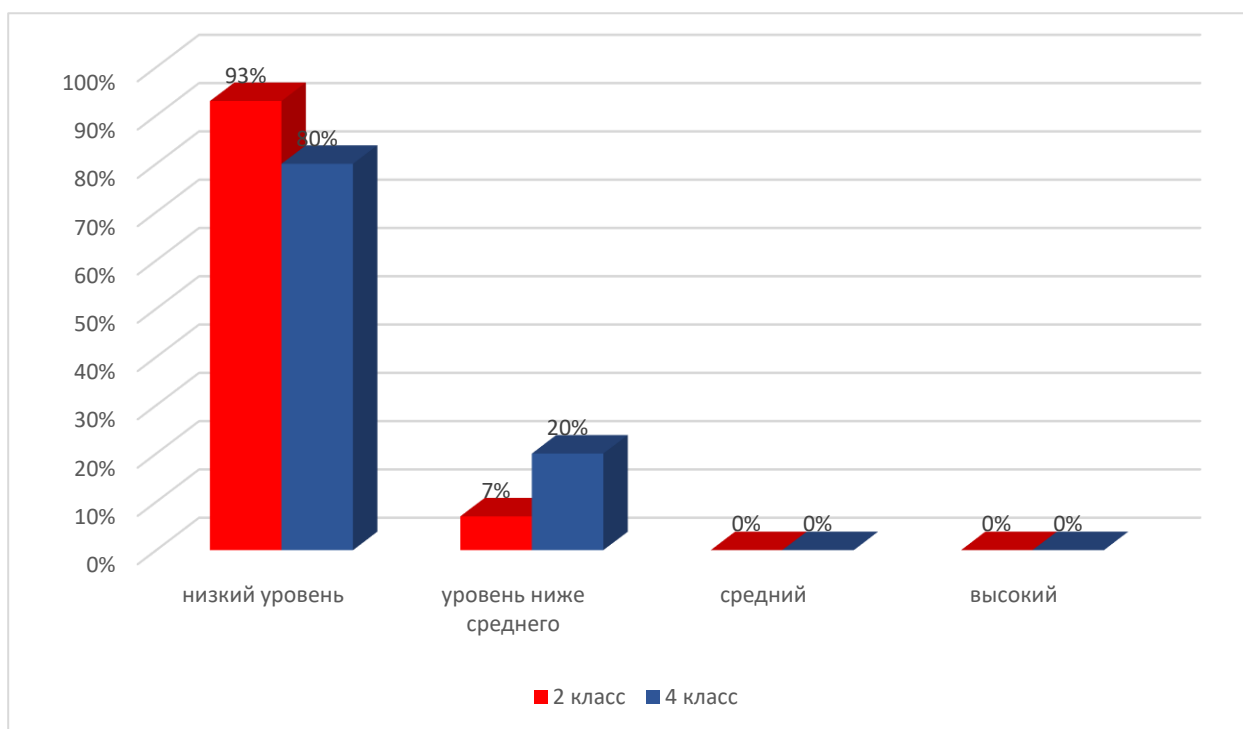
низкие. Касаемо 4 класса, результат лучше у 3 (20%) учащихся, так как уровень умений использования приемов опосредованного запоминания ниже среднего, а остальные 12 (80 %) учеников обучающихся в 4 классе имеют низкие показатели.

Мы предполагаем, что 3 (20%) учеников, которые все-таки смогли некоторые слова связать с картинкой, пользовались таким приемом опосредованного запоминания, как ассоциации. Мы считаем, что слова «время» и «чай», которые они смогли соединить с картинками, часто используются и звучат у них в жизни и поэтому увидев картинки, они смогли по ассоциациям правильно связать слова с картинками.

Овладение приемом ассоциаций позволяет ребенку глубже понять взаимосвязи между вещами, явлениями и предметами. Чем больше и разнообразнее образы, которые ребенок накапливает, тем обширнее возможности при совершении операций с их использованием, и тем больше развивается память у ребенка.

Сравнительные результаты экспериментального исследования умений пользоваться приемами опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) в 2 и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).





**Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

Данные на приведённой гистограмме показывают, что у испытуемых 4 класса и у испытуемых 2 классов почти не отличаются показатели. В 4 классе всего 3 (20%) учеников имеют уровень ниже среднего, в то время как большинство 12 (80%) учеников имеют низкие показатели умений использования приемов опосредованного запоминания. Самые низкие показатели имеют школьники обучающиеся во 2 классе 14 (93%), так как они не умеют пользоваться приемами опосредованного запоминания и всего 1 (7%) ученик имеет уровень ниже среднего.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень умения использования приемов опосредованного запоминания младших школьников с нарушением интеллекта, значительно снижен.

Для того, чтобы хорошо овладеть и научиться применять какой-либо из приёмов опосредованного запоминания, необходимо пройти два этапа: сначала школьник должен овладеть мыслительными операциями как

самостоятельными действиями, а затем научиться использовать их в качестве приёмов запоминания. В большинстве случаев, школьники имеют представление об очень ограниченном количестве приёмов запоминания, поэтому предметом особого педагогического внимания должно стать ознакомление детей со всеми приёмами опосредованного запоминания

Подробные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306], предоставлены в Приложении 5 (таблица 6–2 класс; таблица 7– 4 класс).

В таблице 7 представлены результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания.

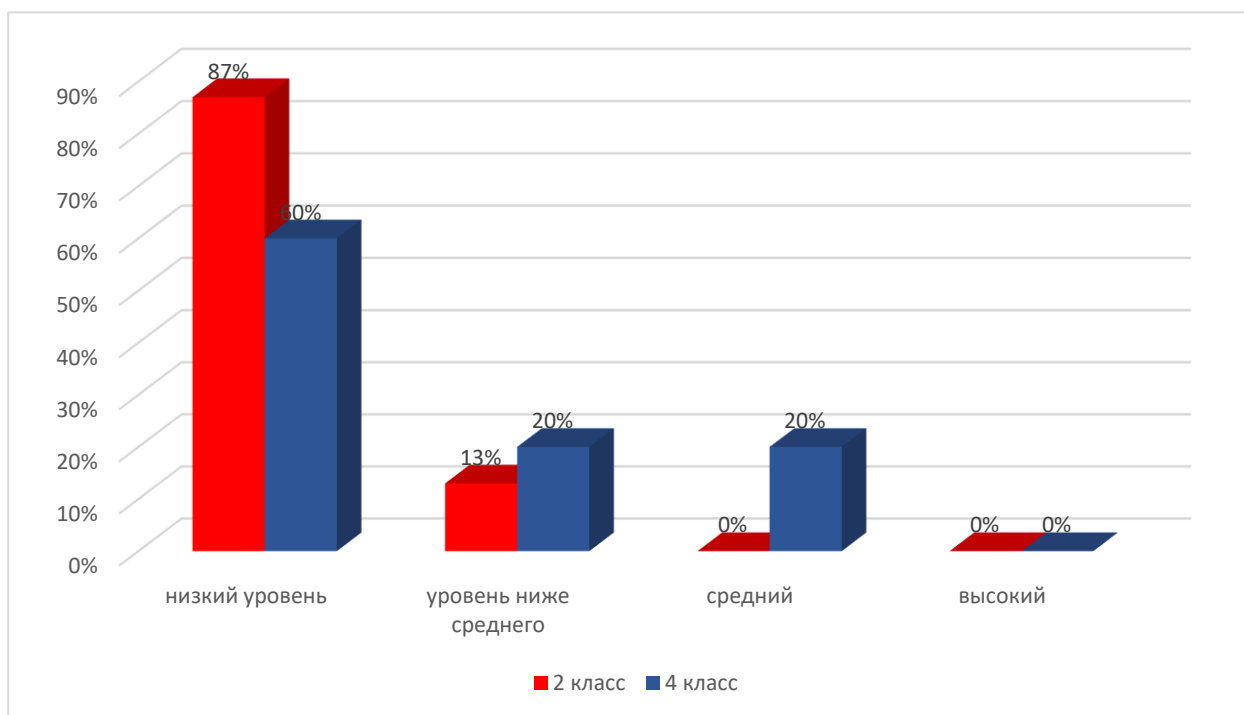
**Таблица 7. Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс(n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	13	87	9	60
Ниже среднего	2	13	3	20
Средний	0	0	3	20
Высокий	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице, во 2 классе 13 (87%) учащихся низкий уровень точности воспроизведения предложенных слов для запоминания, так как они не смогли вспомнить ни одно слово и у 2 (13%) уровень ниже среднего, данные ученики все таки смогли припомнить некоторые из предоставленных слов. В 4 классе, результат лучше, у 3 (20%) учащихся, уровень точности воспроизведения ниже среднего, и у 3 (20%) учеников средний уровень точности воспроизведения, но данные ученики

смогли только назвать третье слово, но связать с картинкой не сумели, как предыдущие два слова. Низкие показатели отмечаются у остальных 9 (60%) четвероклассников, что свидетельствует о низком уровне воспроизведения.

Сравнительные результаты экспериментального исследования точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) во 2 и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

Данные на приведённой гистограмме показывают, что у испытуемых 4 класса отмечаются показатели, которые превышают показатели 2 класса. В 4 классе 3 (20%) школьника имеют средний уровень точности воспроизведения предложенных слов для запоминания и 3 (20%) имеют уровень ниже среднего, по сравнению со 2 классом, которые имеют 13 (87%) учащихся, которые не справились с заданием и ничего не запомнили и всего 2 (13%) имеют уровень

ниже среднего. В 4 классе 9 (60%), не справились с заданием, но это меньше, чем во 2 классе. Мы предполагаем, что четвероклассники, который лучше справились с заданием могут дольше сохранять в памяти вербальную информацию.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства учащихся младших школьников с нарушением интеллекта точность воспроизведения предложенных слов для запоминания находится на низком уровне.

При помощи методики «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22–23] мы получили данные о выявлении эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Перед тем как испытуемые приступали к выполнению задания им была предоставлена подробная инструкция. Некоторые дети с трудом понимали задание только после того, как им наглядно показывали, пример выполнения задания, только тогда они понимали, что от них требуется.

Перенос одного слова в рисунок дети осуществляли в пределах 4–6 минут, иногда и больше. У большинства в изображениях была чрезмерно выражена стереотипия, имелись прямые многократные повторения одного и того же образа.

Также, наблюдалось снижение числа атрибутивных и метафорических образов встречались лишь самые банальные, почти все рисунки были однотипные и похожие между собой, детям не хватало оригинальности. Они не старались нарисовать, какой-то образ или символ, чтобы впоследствии припомнить названное слово по ассоциации, они изображали рисунок целиком, именно по тому слову, которое было озвучено для запоминания. Для них не понятен был смысл использование приема ассоциаций в задании.

Подробные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением

интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22–23] представлены в Приложении 6 (таблица 2–2 класс; таблица 3–4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения выявления эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлены в таблице 8.

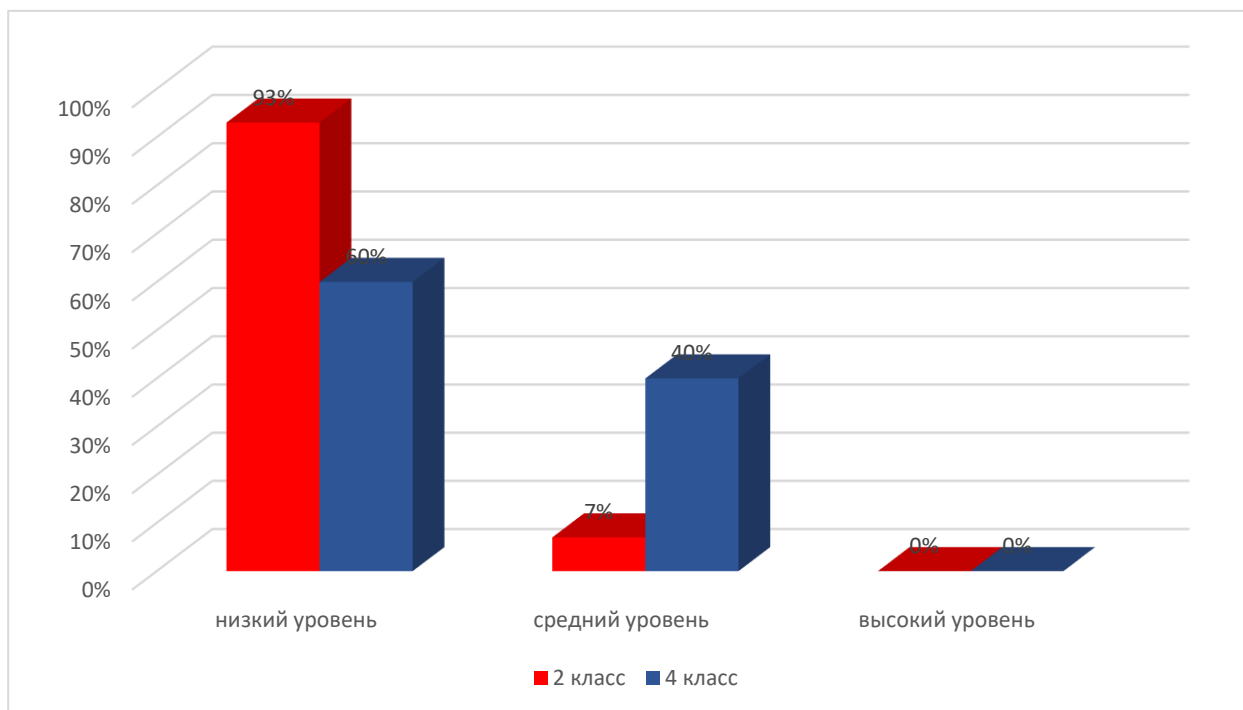
**Таблица 8. Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	14	93	9	60
Средний	1	7	6	40
Высокий	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице, в 2 классе средний уровень эффективности опосредованного запоминания отмечается только у 1 (7%) ученика. Низкие показатели отмечаются у 14 (93%) младших школьников.

Показатели уровня эффективности опосредованного запоминания у учащихся 4 класса значительно выше, чем у 2 класса. У 6 (40%) испытуемых прослеживается средний уровень эффективности опосредованного запоминания. Мы предполагаем, что дети смогли хорошо выполнить данное задание благодаря тому, что они не пытались нарисовать схему или знак, который поможет впоследствии вспомнить слово, они рисовали именно изображение самого слова. Низкий уровень развития опосредованного запоминания выявлен у 9 (60%) четвероклассника.

Сравнительные результаты исследования эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4).



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

По данным гистограммы можно увидеть, что результаты эффективности опосредованного запоминания во 2 классе ниже, чем результаты в 4 классе. Среди испытуемых 2 класса, только 1 (7%) человек имеет средний уровень эффективности опосредованного запоминания, когда в 4 классе 6 (40%) школьников показали средний результат. Анализ данных показывает, что для большинства учащихся 2 класса 14 (93%) и 4 класса 9 (60%) характерен низкий уровень эффективности опосредованной памяти.

Таким образом, испытуемые с нарушением интеллекта 4 класса в большей мере обладают средним уровнем эффективности опосредованной

памяти, что касается 2 класса, то учеников, обладающих средним уровнем эффективности опосредованного запоминания, гораздо меньше. У них достаточно низкий уровень эффективности опосредованного запоминания.

Подробные результаты изучения анализа характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22 – 23] представлены в Приложении 6 (таблица 6 – 2 класс; таблица 7 – 4 класс).

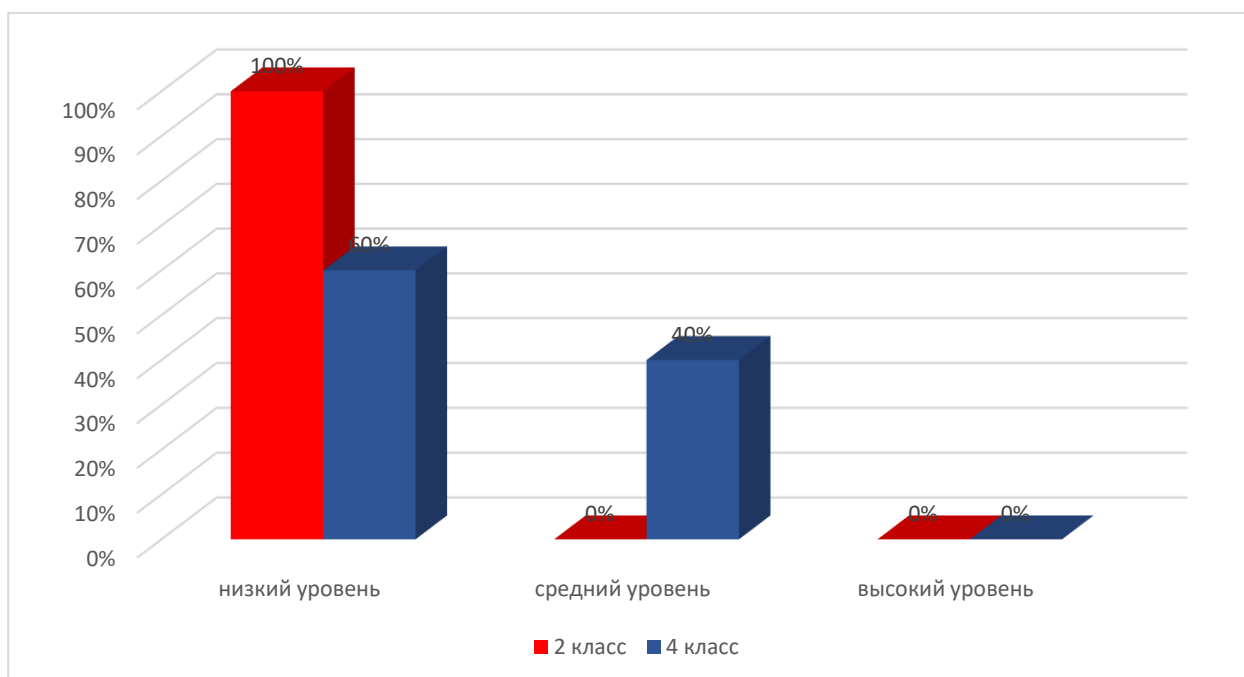
В таблице 9 представлены результаты изучения анализа характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Таблица 9. Сравнительные результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	15	100	9	60
Средний	0	0	6	40
Высокий	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице, в 2 классе у 10 (100%) испытуемых низкий уровень анализа характера ассоциаций. В 4 классе результат гораздо лучше, здесь у 9 (60%) испытуемых наблюдается низкий уровень. Некоторые из школьников смогли нарисовать рисунки, по названным словам, и в конце, даже вспомнить некоторые названные слова по картинкам, но уровень ассоциаций оказался очень беден, рисунки очень стереотипны, много повторяющихся образов, а у некоторых рисунков вообще нет никакой связанности с названным словом. Средний уровень анализа характера ассоциаций наблюдается у 6 (40%) испытуемых 4 класса.

Сравнительные результаты исследования анализа характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта иллюстративно представлены на гистограмме 5 (рис.5).



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

По данным гистограммы можно увидеть, что результаты анализа изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании во 2 классе ниже, чем результаты в 4 классе. Среди испытуемых 2 класса все 15 (100%) учеников имеют низкий уровень анализа характера ассоциативных связей, когда ученики обучающиеся в 4 классе 9 (60%) показали низкие результаты. Анализ данных показывает, что для малого количества учеников обучающихся в 4 классе 6 (40%) характерен средний уровень анализа характера ассоциаций.

По данным проведённого обследования выявлено, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обладают низким



уровнем анализа характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании, так как они не умеют пользоваться приемом ассоциаций.

Для изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта мы использовали методику «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [2, с. 73].

Перед проведением диагностической процедуры с испытуемыми проведён развёрнутый инструктаж (предоставление словесного и наглядного примера), т.к. многие дети не понимали предъявляемых требований. Первый набор слов младшие школьники запоминали лучше, чем последующие. Группу слов с противоположными значениями (антонимы) запоминали лучше всего, чем группы с понятиями различной величины (холм-гора, страх-ужас),местилище и вмещаемое (графин-вода, шкаф-одежда), причина и следствие (укол-боль), часть и целое (слово-фраза, зерно-колос), орудие и объект труда (земля-лопата), абстрактные и конкретные понятия (искусство-картина). Далее предлагались пары слов, образующие суждение (орел-птица), привычные словосочетания (точка-тире), трудно сочетаемые слова (курица-портсигар). С данными группами дети вообще не смогли справиться для них эти группы оказались сложными в запоминании. Испытуемым не сообщалось о том, что списки разные по сложности.

Дети очень быстро истощались при проведении данного обследования, у них снижалась концентрация внимания, проявлялась рассеянность, стали отвлекаться на посторонние предметы и звуки, и впоследствии стали придумывать слова, которые не были названы. Между предъявляемыми группами слов были перерывы, но даже они не особо помогали восстановиться.

Подробные результаты изучения понимания смысловой связанности слов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [2, с. 73] представлены в Приложении 7 (таблица 4–2 класс; таблица 5–4 класс).

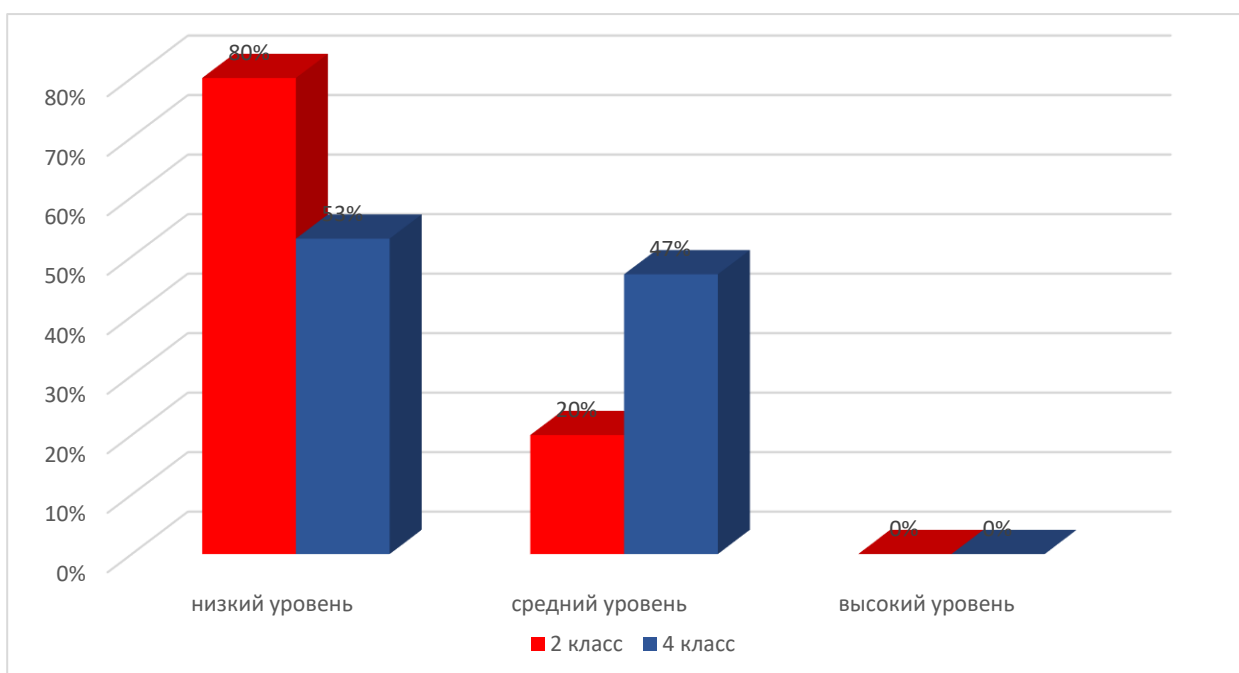
В таблице 10 представлены результаты изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Таблица 10. Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973)**

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	12	80	8	53
Средний	3	20	7	47
Высокий	0	0	0	0

Результаты свидетельствуют о том, что во 2 классе всего 3 (20%) учеников имеют средний уровень понимания смысловой связанности слов. В 4 классе 7 (47%) испытуемых выполнили данную методику на среднем уровне. Низкие показатели имеют большинство учащихся как 2 класса 12 (80%), так и 4 класса 8 (53%).

Количественные результаты исследования понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта иллюстративно представлены на сравнительной гистограмме 6 (рис.6)



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973)**

В данной гистограмме можно увидеть, что большинство испытуемых, показали низкие результаты при выполнении задания требующего установления ассоциативных связей.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта опосредованная память развита очень слабо, так как у них преобладает механическая память.

Таким образом, проведённое нами исследование по изучению развития опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта показало, что у данной категории учащихся, в ходе естественного развития, наблюдается тенденция увеличения изучаемых показателей. Однако, данных показателей недостаточно для успешного овладения программой начального общего образования, и поэтому они нуждаются в коррекционной помощи путём разработки и реализации специальной психолого-педагогической программы.

## Выводы по второй главе:

1. Базой исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта послужило МАОУ «Красноярский лицей № 11». В обследовании принимали участие 30 учащихся: 15 учащихся в возрасте 8–9 лет и 15 учащихся в возрасте 10–11 лет с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость».

2. На подготовительном этапе исследования нами была реализована анкета для учителей по выявлению особенностей опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта. С целью изучения особенностей опосредованной памяти были использованы следующие методики: Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001). [43, с. 306]; Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930). [56, с. 22 – 23]; Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973). [2, с. 73]

3. По результатам анкетирования для учителей по изучению опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта было выявлено, что : у 9 (60%) испытуемых 2 класса низкий уровень развития речевых навыков , а у 12 (80%) испытуемых 4 класса отмечается значительное влияние трудностей в запоминании и воспроизведении материала на школьную успеваемость; низкий уровень опосредованного запоминания отмечается у 12 (80%) учащихся 2 класса и у 9 (60%) учащихся 4 класса, что оказывает значительное влияние на трудности с установлением ассоциативных цепочек; учащиеся 2 класса 15 (100%) и 4 класса 12 (80%) не используют приемы опосредованного запоминания; объём опосредованной памяти у учащихся 2 класса 15 (100%)значительно снижен и у учащихся 4 класса 9 (60%) также уровень объема опосредованного запоминания снижен, целенаправленная работа по развитию опосредованной памяти необходима, но учителя не используют на уроках дополнительные упражнения по развитию данного процесса.

4. При использовании методики «Опосредованное запоминание» нами было выявлено, что у 15 (100%) испытуемых 2 класса низкий уровень объема опосредованной памяти, среди учащихся 4 класса у 9 (60%) школьников также низкий уровень, а у 6 (40%) испытуемых 4 класса уровень объема опосредованного запоминания ниже среднего. У учащихся 2 классов 14 (93%) низкий уровень использования приемов опосредованного запоминания, и у 1 (7%) уровень ниже среднего, в 4 классе результаты лучше, там всего 12 (80%) имеют низкий уровень пользования приемами опосредованного запоминания, а остальные 3 (20%) учащихся имеют уровень ниже среднего. При изучении точности воспроизведения предложенных слов для запоминания, было выявлено, что у 2 классов 2 (13%) испытуемых имеют уровень ниже среднего, а 13 (87%) низкий уровень точности воспроизведения по сравнению с 4 классами. Учащиеся 4 класса 9 (60%) имеют также низкий уровень точности воспроизведения, но 3 (20%) учеников имеют уровень ниже среднего и 3 (20%) учеников, даже имеют средний уровень точности воспроизведения.

5. При помощи методики «Пиктограммы» мы получили данные об выявлении эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций. Средний уровень эффективности опосредованного запоминания отмечается только у 1 (7%) испытуемого 2 класса и у 6 (40%) испытуемых 4 класса. Учащиеся, которые более и менее справились с заданием, при рисовании пиктограмм изображали названное слово не схематично, а полностью и цельно, поэтому им удалось запомнить некоторые слова. Низкий уровень эффективности опосредованного запоминания отмечается у 14 (93%) учащихся 2 класса и у 9 (60%) учащихся 4 класса. Данные об анализе характера ассоциаций показали, что у 4 класса 6 (40%) имеют средний уровень. Низкие показатели были во 2 классе у всех 15 (100%) учащихся и 9 (60%) учащихся 4 класса. У большинства учащихся уровень ассоциаций беден, рисунки стереотипны, а некоторые из них даже не имеют никакой связанности между рисунком и словом.

6. Применение методики «Проба на ассоциативную память» позволила нам изучить понимание смысловой связанности слов. Было выявлено, что у учеников 2 класса 3 (20%) имеется средний уровень понимания смысловой связанности, а у учеников 4 класса 7 (47%). Низкие показатели имеют, как учащиеся 2 класса 12 (80%), так и учащиеся 4 класса 8 (53%).

### **ГЛАВА 3. Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

#### **§ 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллекта**

В работах разных советских психологов было показано, что память является сложной организованной деятельностью, которая зависит от многих факторов: от уровня познавательных процессов, от мотивации, от динамических компонентов. Нарушение интеллекта у учащихся очень влияет на все эти факторы, изменяя эти компоненты, по-разному разрушает мнестические процессы. В то время как при введении операции опосредования у детей с нормой запоминание улучшается, а у детей с нарушением интеллекта, наоборот, становится помехой для запоминания.

Ученые, проводившие исследования процессов памяти у школьников данной категории (Л. С. Выготский, 1983; Л. В. Занков, 1949; А. Н. Леонтьев, 1931; Х. С. Замский, 1980) говорили о том, что все физиологические процессы протекающие в полушариях головного мозга лежат в основе становления памяти. Расстройство памяти чаще всего вызывается нарушениями нормального функционирования коры [72, с. 260].

Также авторы отмечают, что у детей с интеллектуальными нарушениями усвоение всего нового происходит замедленно, только со множеством повторений, воспринятый материал в памяти хранится недолго, вследствие всего этого не пользуются приобретенными знаниями и умениями на практике.

Эффективность психологической коррекции зависит от анализа психологической структуры дефекта и его причины. Отклоняющееся от нормы развитие ребенка требуют тщательного методологического подхода к его анализу и психокоррекционным воздействиям [54, с. 17].

Разработка принципов как основополагающих, отправных идей, является чрезвычайно важным в теории и практике психологической коррекции. Подробное описание принципов приводится в работах А. А. Осиповой (2002):

- *принцип единства диагностики и коррекции* (Д.Б. Эльконин, 1989; И.В. Дубровина, 1998) данный принцип является основным принципом для всей коррекционной работы, потому что его результативность зависит от комплексности, глубины предыдущей диагностической работы. Планирование и проведение психолого-педагогической коррекции опирается на итоги диагностического исследования. Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, спецификой ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода, ведь на основании этого будет зависеть насколько хорошо он сможет скорректироваться и скомпенсироваться;
- *принцип нормативности развития* подразумевает последовательность сменяющих друг друга возрастных стадий, различных по своей динамике и содержанию. При оценивании уровня развития ребенка возрастной норме и формировании коррекционных целей, нужно учитывать не только нормативную норму, но и индивидуальную, которая является основой для составления программы индивидуального развития;
- *принцип коррекции «сверху вниз»*, автором которого, был Л.С. Выготский (1930). Коррекция строится на создании «зоны ближайшего развития» и нацелена на формирование психологических новообразований. Данный принцип носит опережающий характер;
- *принцип коррекции «снизу вверх»*, в данном принципе учитывается зона актуального развития, и исходя из этого коррекция предполагает тренировку уже имеющихся психологических особенностей и подкрепление желательных форм поведения;



- *принцип системности развития психической деятельности*, данный принцип направлен на предотвращение причин и источников нарушений в психическом развитии, а также подразумевает актуализацию системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами;
- *деятельностный принцип коррекции* (А.Н. Леонтьев, 1931; Д.Б. Эльконин, 1974) подразумевает осуществление коррекционных воздействий с упором на определенный вид деятельности. Самоопределение ученика в образовательном процессе занимает главное место.
- *принцип парциального усложнения материала*, заключается в том, что коррекционное занятие строиться по иерархии от минимально простых заданий – к максимально сложным. Уровень сложности, должен быть, доступен конкретному ребёнку, так как поддержание интереса в коррекционной работе это важно, ведь это даёт возможность испытать радость преодоления;
- *учет объема и степени разнообразия материала*, данный принцип основывается на том, что при проведении коррекционных мероприятий, переход к новому объему материала осуществляется, только тогда, когда сформированы нужные умения и знания. Также, нарастание объема материала и его разнообразия проходит поэтапно;
- *учет эмоциональной сложности материала*, данный принцип предполагает, что проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны способствовать благоприятному эмоциональному фону, вызывать положительные эмоции.

Основой коррекционной работы с детьми с нарушением интеллекта являются следующие положения:

1. Воспитывающая и развивающая направленность обучения;
2. Научность и доступность обучения;
3. Систематичность и последовательность обучения;
4. Связь обучения с жизнью;

5. Принцип коррекции в обучении;
6. Принцип наглядности;
7. Сознательность и активность учащихся;
8. Индивидуальный и дифференцированный подход;
9. Прочность знаний, умений и навыков.

Коррекционно-развивающая программа по развитию памяти у младших школьников с нарушением интеллекта необходима для обучающихся. При организации коррекционно-развивающих занятий, опирающиеся на уровень развития, возрастные и индивидуальные особенности приведет к эффективному воздействию на механизмы памяти у обучающихся с нарушением интеллекта.

Для прогрессивного воздействия на процессы памяти детям помогают в формировании приёмов осмысленного запоминания, припоминания, умения: анализировать, выделять в предметах определённые связи, признаки, сравнивать предметы и явления между собой, находить в них сходства и различия; использовать приемы обобщения, объединять различные предметы по каким-то общим признакам; классифицировать предметы и явления на основе обобщения; устанавливать смысловые связи между предъявляемыми объектами для заучивания и окружающими предметами.

В процессе учебной деятельности необходимо в каждое занятие включать игры и упражнения для развития памяти для детей с нарушением интеллекта. В настоящее время достаточно большое количество разных методик, упражнений и игр по развитию памяти у детей с нарушением интеллекта. В процессе развития и формирования памяти у детей, важно помнить о том, что первостепенная цель данной работы – осознание ребенком запоминаемого материала.

Профессиональная готовность психолога к коррекционному воздействию включает три компонента А. А. Осипова (2002):

- теоретический — знание теоретических основ психокоррекционной работы, ее способов и методов;

- практический — владение конкретными методами и методиками психокоррекционной работы;
- личностный — психологическая проработанность у специалиста собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у клиента.

В зависимости от характера диагностики и направленности коррекции, Д.Б. Эльконин (1978) говорил о двух формах коррекции: симптоматическую, направленную на симптомы отклонений в развитии, и коррекцию, устраняющую источник и причины отклонений в развитии [54, с. 17].

При рассмотрении широкого спектра применения понятия психологической коррекции, существует множество споров в необходимости его использования [54, с. 15].

А.С. Спиваковская (1988) рассматривает психологическую коррекцию как способ профилактики нервнопсихических нарушений у детей.

Г.В. Бурменская (2002), О.А. Карабанова (2005), А.Г. Лидере (1990) говорят о психологической коррекции, как о методе психологического воздействия, направленного на создание оптимальных возможностей развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка [54, с. 15].

Р.С. Немов (1995) рассматривает ее, как совокупность психологических приемов, направленных на исправление психологии или поведения психически здорового человека.

Коррекция памяти у детей с нарушением интеллекта имеет ряд положений:

1. Обращая внимание на недоразвитие механизмов памяти учеников с нарушением интеллекта, необходимо создать специальные условия для развития. Важно задействовать все возможные анализаторы при восприятии, следовательно, информация дается малом количестве, новый материал связывается с опытом ребенка, организуются разнообразные формы повторения;

2. Большую значимость для точного и прочного запоминания и длительного хранения материала имеет повторение. Исследователи, такие как Л. В. Занков (1994), Б.И. Пинский (1977), Х.С. Замский (1995) занимались изучением роли повторения в процессе учебы детей с нарушением интеллекта. Ученики с нарушением интеллекта в отличие от детей с нормой нуждались в большем количестве повторений. Следовательно, коррекция строится на формировании у школьников приемов эффективного повторения;
3. Нужно модифицировать приемы повторения, чтобы активизировать мыслительные процессы, а не бездумно зазубривать материал;
4. Важный аспект состоит в формировании рациональных приемов запоминания и воссоздания, также развитие произвольности этих процессов, подчинения памяти мышлению;
5. Нужно учить данных учеников использовать легкие варианты запоминания, путём активного повторения, группирования материала, складывания плана, выделения главного, установления логических и образных связей;
6. Заслуживают внимания результаты памяти учеников с нарушением интеллекта, выявленные Ю. Приян, она предлагала им запомнить и затем воссоздать группы слов, используя при этом разные вспомогательные приемы: классификацию, складывание со словами предложений, обозначения слов с помощью схематических и символических изображений (пиктограмм). В связи с этим, был выявлен последний способ, как более продуктивный, ведь он вызывал заинтересованность, стимулировал к творчеству, способствовал активизации мышления и воображения;
7. Метода пиктограмм помогает улучшению опосредованной памяти. Обучающимся с нарушением интеллекта нужно в процессе объяснения новой темы схематично рисовать. Использование схематичных рисунков во время воссоздания значительно облегчают актуализацию знаний. Пиктограммы выполняют роль внешней опоры, способствуя мобилизации деятельности мозга в определенном направлении.

Проведение занятий по развитию опосредованной памяти имеют определённую структуру. По своей структуре занятие делится на вводную часть, основную и заключительную.

- *вводная часть*, является первичной составляющей занятия, так как здесь формируется положительный эмоциональный фон, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Эмоциональный настрой, создаваемый на занятиях, постепенно должен у учащихся закрепиться и переноситься на другие школьные уроки. Необходимо выполнять упражнения для улучшения мозговой деятельности, так как стимулирование психической деятельности дает положительный эффект в повышении уровня работоспособности, что успешно сказывается на учебной деятельности. Для каждого урока подобраны специальные упражнения, стимулирующие те психические функции, которые подлежат развитию, в нашем случае это улучшение процессов опосредованного запоминания;
- *основная часть* занятия, базируется на подборе заданий с учетом их направленности на осуществление дифференциации познавательных структур. Для младших школьников с нарушением интеллекта, необходимо неоднократное выполнение заданий. Чтобы интерес у данного контингента школьников сохранялся, нужно обеспечить разнообразие внешнего оформления содержания ряда заданий, но с сохранением внутренней направленности;
- *рефлексия* прошедшего занятия предполагает оценку деятельности в эмоциональном и смысловом аспектах;
- *заключительная часть* занятия, состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учеников и возникшие трудности при выполнении заданий.

Таким образом, организация коррекции памяти, в том числе и опосредованной памяти, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта опирается на ряд положений, где упор идет именно на улучшение самих процессов памяти. Также основой коррекционной работы

с такими детьми является множество принципов, которые учитывают индивидуальные особенности каждого из школьников с нарушением интеллекта.

### **§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Анализ результатов проведённого нами исследования показал, что опосредованная память учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта развита очень слабо. Как указывалось нами ранее, низкий уровень развития опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта неблагоприятно влияет на освоение программы начального общего образования.

Во время обучения на начальной ступени школьникам дается много наглядного материала, что способствует развитию наглядно-образной памяти. Но, в связи с преобразованием содержания образования, процесс обучения со временем меньше использует наглядный материал и происходит нарастание теоретического материала, и чтобы лучше запоминать такой материал нужно уметь пользоваться приемами опосредованного запоминания.

Вследствие этого, психологическая коррекция опосредованной памяти имеет высокую значимость в процессе деятельности доступной учащимся.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Психологическая программа коррекции направлена на увеличение объема памяти, на коррекцию опосредованной памяти, путём формирования навыков использования специальных мнемотехник и приема ассоциаций для прочности запоминания.

**Целевой** направленностью программы является: коррекция и развитие опосредованной памяти (использование приемов опосредованного запоминания, точное воспроизведение всех слов, предложенных для запоминания, выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности между словами) у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Создать комфортные коррекционно–развивающие условия, способствующие коррекции и развитию опосредованной памяти учащихся.
2. Способствовать формированию навыков использования мнемических приемов и методов для запоминания.
3. Развивать умения точно воспроизводить слова, которые предлагаются для запоминания с опорой на приемы ассоциаций.
4. Развивать умения правильно строить пересказ и понимать смысловую связанность текста.

В соответствии с уровнем развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей, выявленных на констатирующем этапе исследования, нами были определены следующие мнемонические приемы и методы запоминания:

1. *Прием смысловой группировки* (запоминаемый материал разбивается на части по смыслу). Учащимся, с целью запоминания предлагается делить читаемый текст на смысловые части: в простых по структуре текстах отмечать переходы от одной части к другой в ходе самого чтения, в сложных - мысленно, а подчас и письменно выделять смысловые группы после чтения каждой [55, с.73-74].
2. *Прием смысловые опорные пункты* (в запоминаемом материале формулируются главные тезисы). Учащимся, предоставляется большой текст, параграф, где предлагается выделить в каждом абзаце главную мысль, тезис

или тему и опираясь на данные пункты воспроизвести содержание. Благодаря смысловым опорным пунктам читателю нетрудно удержать в голове план всего текста. Таким образом, текст свертывается читателем, переводится с помощью смысловых опорных пунктов во внутреннюю речь [55, с.75-77].

3. *Прием соотнесение старого с новым* (в запоминаемом материале, соотноситься содержания текста с имеющимися знаниями, и впоследствии, включаются новый материал в систему знаний). Учащимся, предоставляется соотнести новую информацию и имеющиеся знания, чтобы сформировать свою собственную позицию.

Направленность приемов мнемотехник заключается в запоминании цепочки слов, стихов и текстов, числовой информации и запоминание заимствованных и иностранных слов. Каждый прием или метод имеет свои характеристики и особенности.

По М.В. Усачеву (2006) система запоминания материала строится на таких основных принципах, как *ассоциации, образ и локализация (упорядочивание)*. Ассоциации позволяют мысленно соотносить образ, историю и моменты из опыта ребёнка с запоминаемой информацией.

Программа психологической коррекции опосредованной памяти состоит из специально организованных коррекционно-развивающих занятий, основу которых составляет реализация метода система слов - вешалок, метод смысловых единиц, метод ключевых слов, метод рифмы и ритма, метод системы накопления, метод Цицерона.

**Метод «Вешалки».** Подразумевает запоминание цифр от 0 до 100 или формул. Согласно методу каждой цифре присваивается определенное слово-вешалка. Например, цифра 8 – слово-вешалка снеговик, цифра 0–слово-вешалка яма. Благодаря данному методу, ребенок сможет хорошо ассоциировать цифры с вещами, предметами, явлениями, которыми часто пользовался и смог запомнить. К методу вешалок также относят соотнесение цифр с созвучными словами-вешалками. Например, один–апельсин, два–трава, три–богатыри, четыре–квартира, пять–прясть. Этот способ позволяет



легко и интересно запомнить цифры и их последовательность. Для запоминания математических формул, необходимо формулу представить в виде «Вешалки» и повесить её [39, с. 5].

**Метод «смысловых единиц».** Суть заключается в том, что школьнику предлагается выделить главное в тексте, то есть создать мнемические опоры. Для того, чтобы выделить главное: ученик должен отвечать на два вопроса: «О ком или о чём говорится в данной части текста?» и «Что говорится об этом?». Ответ на первый вопрос позволяет выделить главное в предоставленной части текста, второй же вопрос позволяет подтвердить правильность выделения.

**Метод ключевых слов.** Данный метод подразумевает выделение ключевых слов в процессе чтения текста. На абзац среднего объема приходится 1–2 таких слова, которые содержат всю суть отрывка текста. Все, что требуется для запоминания, это после прочтения каждой страницы мысленно представлять ее на правом луче голограммы (участок линии времени). Этот эффективный алгоритм работы с памятью: представлять запоминаемый материал на линии времени будущего (на правом луче), на том расстоянии, которое соответствует тому периоду, когда вам эта информация может понадобиться [17, с. 73].

**Метод рифмы и ритма.** Данный метод подразумевает создание рифмованных пар слов или коротких стихотворений. Даются определенные слова для запоминания и для них придумываются рифмы. В практике начальной школы данный метод часто используется для улучшения запоминания.

**Метод системы накопления.** Данный метод подразумевает выбор текста (в стихотворной форме). В первый день учится наизусть от 4 до 6 строк, во второй день повторяют выученные строки с первого дня и дополнительно учат еще от 4 до 6 строк, а в третий день к уже выученным добавляют еще новые 4-6 строк. Суть этого метода ни в чем другом, кроме повторения. Чем больше количество повторений, тем лучше запоминается новый материал.

Спустя некоторое время объем памяти будет увеличиваться и запоминание будет становиться легче [68, с. 25].

**Метод Цицерона.** Данный метод также называют система комнат или метод мест. Суть заключается в том, чтобы мысленно расставить важные факты в определенном порядке в хорошо знакомой комнате. Тогда при необходимости нужно будет вспомнить ту самую комнату для поиска нужной информации. Именно этой методикой руководствовался сам Цицерон. [82, с. 80]. Данный метод подходит для запоминания больших объемов информации.

**Объем программы:** психологическая программа по коррекции опосредованной памяти рассчитана на 24 часа. Психокоррекционный комплекс включает в себя 3 блока.

*Диагностический блок* – 8 часов. Данный этап предполагает подготовку и проведение диагностики, анализ диагностических данных, составление групп, формирование общей программы психологической коррекции.

*Коррекционный блок* – 10 часов. Данный блок включает в себя проведение игр и упражнений, которые способствуют развитию опосредованной памяти. Программа рассчитана на 2 месяца и включает в себя 15 занятий. Периодичность коррекционно-развивающих занятий составляет проведение 3 занятий в неделю, длительностью 40 минут.

*Блок оценки эффективности коррекционного воздействия* – 6 часов. Данный блок подразумевает проведение повторной психодиагностики, анализ и обработку данных диагностического обследования, заключение о результатах коррекционной программы и оценка ее эффективности.

**Форма работы:** индивидуальная, групповая.

Индивидуальные занятия проводились с детьми, которые при обследовании показали низкие результаты. Также индивидуально работали дети, которым сложно работать в группе и к ним нужен индивидуальный подход, чтобы занятия были действенные. Групповые занятия проводились в количестве не более 6 человек.

Планирование занятий по развитию и коррекции опосредованной памяти с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлены в таблице.

**Таблица 11. Планирование занятий по развитию и коррекции опосредованной памяти с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

<b>№ занятия</b>	<b>Структура занятия</b>	<b>Цель</b>	<b>Время проведения (мин.)</b>
1.	Упражнение приветствие «Снежный ком»	познакомится друг с другом, разрядить обстановку.	5
	Задание «Пиктограммы»	развитие опосредованной памяти, развитие способности к воссозданию мысленных образов при помощи приема перекодирования вербальной информации в графические опоры.	15
	Задание «Смысловые единицы»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.	15
	Упражнение расслабление «Солнышко и тучка»	общая релаксация, снятие эмоционального напряжения.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
2.	Упражнение приветствие «Мы с тобой похожи тем, что...»	активизация группы построение эффективного командного взаимодействия, создание эмоционального благоприятного климата.	5

	Задание «Опосредованное запоминание»	развитие опосредованной памяти, за счет умения пользоваться приемами опосредованного запоминания, точно воспроизводить слова, предложенные для запоминания.	10
	Задание «Вешалки»	формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.	10
	Задание «Рифмы и ритма»	развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания, основанную на создание рифмованных пар слов или коротких стихотворений.	10
	Упражнение расслабление «Солнечный зайчик»	общая релаксация, сокращение эмоциональной и познавательной нагрузки.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
3.	Упражнение приветствие «Мои черты характера»	создание высокого эмоционального подъема, сплочение группы, подготовка к плодотворной работе.	5
	Задание «Группировка слов»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».	15
	Задание «Пиктограммы»	развитие опосредованной памяти, развитие способности к воссозданию мысленных образов при помощи приема перекодирования вербальной информации в графические опоры.	15
	Упражнение расслабление «Лестница»	общая релаксация, снятие эмоционального напряжение.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
4.	Упражнение приветствие «Счет»	снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения.	3

	Задание «Кластер»	развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».	10
	Задание «Ассоциации»	развитие опосредованной памяти с помощью смысловой связанности между словами.	10
	Задание «Смысловые единицы»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.	15
	Упражнение расслабление «Бабочка»	общая релаксация, снятие эмоционального напряжения.	2
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
5.	Упражнение приветствие «Лучшее приветствие»	выравнивание эмоционального состояния, создание благоприятной обстановки.	5
	Задание «Ключевые слова»	развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.	15
	Задание «Группировка слов»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».	15
	Упражнение на расслабление «Игра с муравьем»	снятие эмоционального напряжения, снятие мышечного напряжения.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
6.	Упражнение приветствие «Путаница»	выравнивание эмоционального состояния, сплочение участников.	5
	Задание «Система накопления»	развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью формирования привычки постоянно повторять запоминаемую информацию.	10
	Задание «Калейдоскоп явлений»	развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».	12

	Задание «Опосредованное запоминание»	развитие опосредованной памяти, за счет умения пользоваться приемами опосредованного запоминания, точно воспроизводить слова, предложенные для запоминания.	10
	Упражнение на расслабление «Снежная баба»	общая релаксация, снятие познавательного и эмоционального напряжения.	3
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
7.	Упражнение приветствие «Печатная машинка»	выравнивание эмоционального состояния, выработка навыков сплоченных действий.	3
	Задание «Расстановка мест»	развитие опосредованной памяти, формирование мнемонического умения “расстановка мест” по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.	10
	Задание «Группировка слов»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».	15
	Задание «Три слова»	развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».	10
	Упражнение расслабление «Гора»	общая релаксация, снятие эмоционального и познавательного напряжения.	2
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
8.	Упражнение приветствие «Нить настроения»	снятие эмоционального напряжения в группе, преодоление скованности, повышение уровня доверия.	3
	Задание «Вешалки»	формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.	10
	Задание «Ключевые слова»	развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.	15

	Задание «Пары картинок»	развитие опосредованной памяти, с помощью смысловой связанности между картинками	10
	Упражнение на расслабление «Улыбка»	общая релаксация, снятия эмоционального напряжения.	2
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
9.	Упражнение приветствие «Цвет моего настроения»	снятие эмоционального напряжения в группе, повышение уровня доверия.	5
	Задание «Смысловые единицы»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.	15
	Задание «Двойная стимуляция памяти»	развитие опосредованной памяти на основе установления связей (ассоциации) между словами и картинками.	15
	Упражнение расслабление «Шарик»	общая релаксация, сокращение эмоциональной нагрузки.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
10.	Упражнение приветствие «Делай, как я»	эмоциональное и телесное раскрепощение, создание благоприятной обстановки.	5
	Задание «Группировка слов»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».	15
	Задание «Запоминание стихов»	формирование ассоциативного способа запоминания, на основе воссоздания зрительных образов, возникающих при заучивании рифмованного короткого стихотворения.	15
	Упражнение расслабление «Солнышко»	общая релаксация, способствовать снятию усталости и профилактики переутомления.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
11.	Упражнение приветствие «Ливень»	снятие эмоционального напряжения, создание благоприятной обстановки	6

	Задание «Ключевые слова»	развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.	15
	Задание «Ассоциации»	развитие опосредованной памяти с помощью смысловой связанности между словами.	14
	Упражнение «Карлики и великаны»	общая релаксация, снятие мышечного напряжения.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
12.	Упражнение приветствие «Я в лучах солнца!»	оптимизация самооценки, и позитивного настроения на занятие.	3
	Задание «Расстановка мест»	развитие опосредованной памяти, формирование мнемонического умения “расстановка мест” по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.	10
	Задание «Группировка слов»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».	15
	Задание «Калейдоскоп явлений»	развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».	10
	Упражнение расслабление «Вздохи»	расслабление, эмоциональная разгрузка, физическая релаксация.	2
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
13.	Упражнение приветствие «Глаза в глаза»	установление межличностного контакта участников, снятие эмоционального напряжения.	5
	Задание «Смысловые единицы»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.	15
	Задание «Группировка слов»	развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».	15



	Упражнение расслабление «Живые руки»	общая релаксация, снятие мышечного напряжения.	5
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
14.	Упражнение приветствие «Сигнал»	разминка, улучшение атмосферы в группе.	3
	Задание «Пиктограммы»	развитие опосредованной памяти, развитие способности к воссозданию мысленных образов при помощи приема перекодирования вербальной информации в графические опоры.	15
	Задание «Раздели на группы»	развитие опосредованной памяти, на основе приема выделения смысловых групп.	10
	Задание «Три слова»	развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».	10
	Упражнение расслабление «Дудочка»	общая релаксация, сокращение эмоциональной и познавательной нагрузки.	2
	<b>ИТОГО:40мин.</b>		
15.	Упражнение приветствие «Я рад тебя видеть»	создание позитивного настроения, повышения сплочённости группы, создание ситуации доверия.	2
	Задание «Ключевые слова»	развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.	15
	Задание «Кластер»	развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».	10
	Задание «Ассоциации»	развитие опосредованной памяти с помощью смысловой связанности между словами.	10

	Упражнение расслабление «Превращения»	Общая релаксация, снятие эмоционального и познавательного напряжения.	3
			<b>ИТОГО:40мин.</b>

Каждое занятие психологической программы по коррекции опосредованной памяти состояло из трех частей:

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – психогимнастика (снятие эмоционального напряжения, сплочение группы, формирование эмоционально благоприятной обстановки).
2. Основная часть – работа по коррекции и развитию опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта при помощи психологических средств (упражнений, заданий).
3. Заключительная часть. Ритуал прощания – подведение итогов занятия, общая релаксация, снятие мышечного напряжения.

Из приведенного плана занятий видно, что на каждом занятии используются упражнения, способствующие формированию навыков использования мнемических приёмов запоминания, приемов ассоциаций и развитию опосредованной памяти.

Таким образом, на основе результатов проведенного обследования нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Реализация представленной нами программы позволит своевременно провести коррекцию опосредованного запоминания данной категории детей, путем формирования мнемических приемов запоминания и приема ассоциаций.

### § 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению проведения психологической программы по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования. При реализации формирующего эксперимента были отобраны 4 группы испытуемых: 2 экспериментальные группы (ЭГ) и 2 контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли учащиеся из 2-го класса в возрасте 8–9 лет и учащиеся из 4 класса в возрасте 10–11 лет. В состав экспериментальных групп вошли учащиеся, которые показали наиболее низкие результаты развития опосредованной памяти.

Коррекционная работа выполнялась с экспериментальными группами, а с контрольными группами коррекционных мероприятий не осуществлялось.

Чтобы подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной программы и проследить динамические изменения в развитии опосредованной памяти испытуемых, после осуществления коррекционных воздействий было проведено повторное диагностическое обследование. Контрольный этап эксперимента выполнялся посредством того же диагностического инструментария, который был использован нами на констатирующем этапе исследования:

1. Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001); [43, с. 306]
2. Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930); [56, с. 22 – 23]
3. Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973); [2, с. 73]

Полученные в процессе повторного исследования результаты подверглись количественному и качественному анализу, а также сравнению с данными, полученными до проведения коррекционной работы.

Исследование было направлено на изучение параметров, которые были выбраны нами ранее: коррекция и развитие опосредованной памяти (использование приемов опосредованного запоминания, точное воспроизведение всех слов, предложенных для запоминания, выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности между словами). Оценка результатов осуществлялась точно так же, как и на констатирующем этапе исследования.

Перед началом проведения повторного диагностического исследования нами была создана благоприятная обстановка и был установлен доверительный контакт с учащимися. Испытуемые проявляли заинтересованность и желание начать выполнять задания.

На материале методики **«Опосредованного запоминания»** А.Н. Леонтьева (2001); [43, с. 306], нами была выявлена динамика развития объема опосредованного запоминания, рост показателей изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания и развитие точности воспроизведения. В результате исследования испытуемые экспериментальных групп продемонстрировали более высокие показатели, нежели участники контрольных групп. В процессе выполнения задания, учащиеся с которыми проводилась коррекционная работа, использовали прием «смысловые группировки» и смогли по смыслу определить группу картинок: «гриб», «лист» и «елка» и соединить со словом «дерево».

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 11.

Подробные результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306] в экспериментальной и контрольной группах после проведения

формирующего эксперимента представлены в Приложении 5 (таблица 4–2 класс; таблица 5 – 4 класс).

Согласно данным, представленным в таблице 11, положительная динамика присутствует во всех ЭГ, как во 2 классе, так и в 4 классе. Анализируя результаты, следует отметить, что средний и высокий результат выполнения задания, при повторном срезе в КГ испытуемых, не показал ни один учащийся.

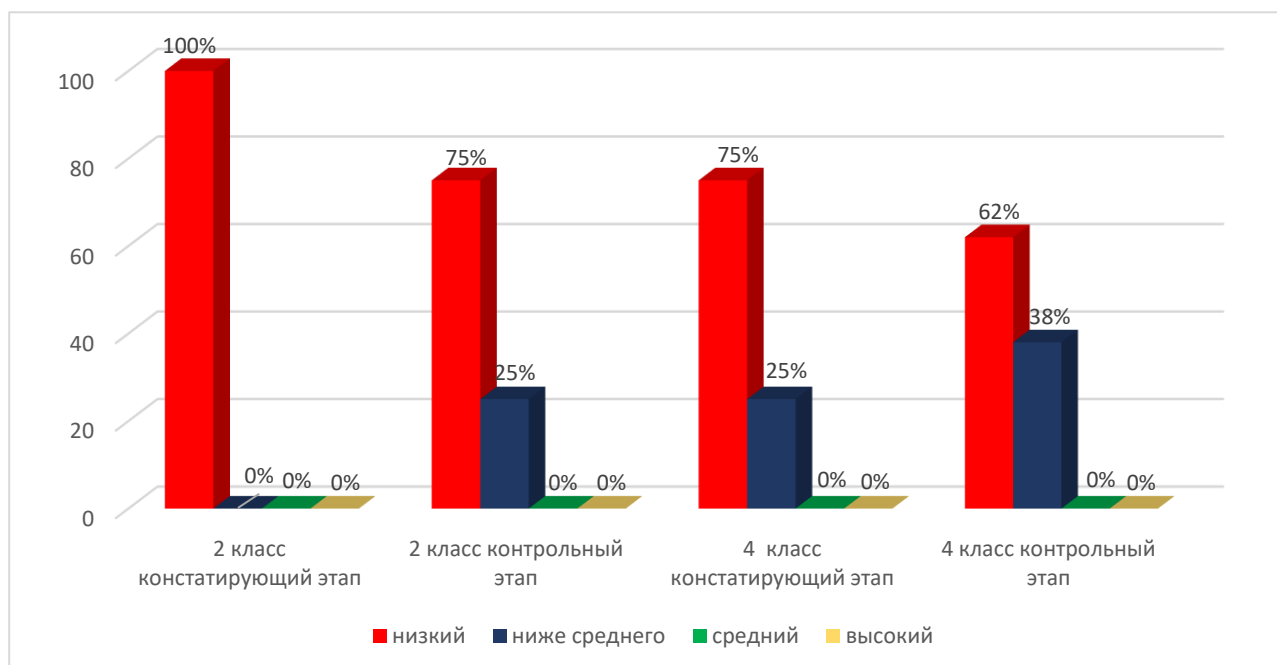
**Таблица 11. Сравнительные результаты изучения объёма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (%)**

Уровень \ Возрастная группа	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	100	75	100	75	57	62	71
Ниже среднего	0	0	25	0	25	43	38	28
Средний	0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице 11 видна, небольшая положительная динамика развития в экспериментальной группе. Исходя из данных результатов, после проведения формирующего эксперимента показатели объема опосредованной памяти достигли уровня ниже среднего у 2 (25%) испытуемых 2 класса, и у 3 (38%) испытуемых 4 класса, когда на констатирующем этапе исследования данные школьники показали низкие результаты. Следовательно, проведение занятий по коррекции опосредованной памяти учащихся позволило достигнуть положительных результатов.

Проведенное исследование объема памяти показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение показателей в контрольной группе 4 класса. Это может свидетельствовать о том, что если своевременно не оказывать комплексную, системную коррекционную помощь, то объем памяти не только не будут развиваться, но и будет отмечаться регресс.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения объема опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)**

Качественный анализ результатов, представленных в гистограмме 7, показывает, что в результате реализации психологической программы коррекции во 2 классе показатели объема опосредованной памяти

увеличились. На контрольном этапе эксперимента стало больше испытуемых с показателями ниже среднего, их количество составило 2 (25%). Большую группу (6 человек – 75 %) составляют школьники с низким объемом опосредованной памяти. Обобщая результаты, представленные в гистограмме, следует отметить, что в 4 классе также улучшились показатели, но прирост небольшой 3 (38%) испытуемых.

Таким образом, реализация разработанной нами психокоррекционной программы способствовала небольшому увеличению объема опосредованной памяти. В процессе диагностирования, нами было выявлено, что несмотря даже на небольшое увеличение объема опосредованной памяти, таким детям очень тяжело связывать слова с предъявляемой картинкой, так как картинка не является для них помощью для запоминания, а наоборот является помехой, вследствие органического поражения мозга. Однако, не исключаем ту возможность, что показатели могут быть еще лучше, если продолжить коррекционную работу.

В процессе наблюдения был выявлен тот факт, что у учеников как, 2 классов, так и 4 классов трудно дается использование приемов опосредованного запоминания. У младших школьников с нарушением интеллекта лучше всего запоминание идет через зрительный анализатор и поэтому, к примеру, картинки они могут запомнить, а связать с определенным словом не могут.

Подробные результаты изучения умений пользоваться приемами опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [44, с. 306], после формирующего эксперимента предоставлены в Приложении 5 (таблица 8 – 2 класс; таблица 9 – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением и интеллекта до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 12.

**Таблица 12. Сравнительные результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (%)**

Уровень \ Возрастная группа	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	86	62	86	87	71	50	71
Ниже среднего	0	14	38	14	13	29	50	29
Средний	0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

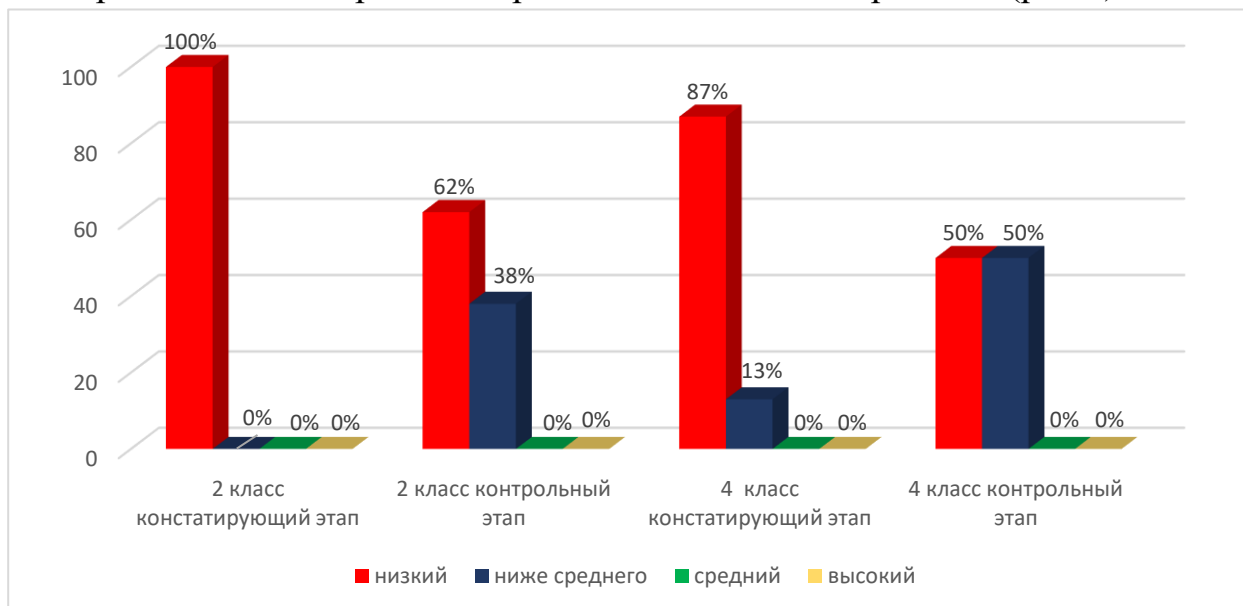
Положительные динамические изменения свидетельствуют о том, что коррекционные мероприятия по формированию умений использования приемов опосредованного запоминания, позволяют младшим школьникам запомнить больше материала. Во 2 классе 3 (38%) испытуемых показали лучше результаты после эксперимента, а в 4 классе 4 (50%) испытуемых увеличили свои показатели, что говорит о том, что необходимо продолжать коррекционную работу с данными учащимися.

Мы предполагаем, что такой скачок произошел благодаря «смысловым группировкам», в сравнении с констатирующим этапом, дети смогли назвать слова «время» и «чай». На этапе формирующего эксперимента учащиеся смогли по смыслу определить группу картинок: «гриб», «лист» и «ёлка» и соединить со словом «дерево».

Данные, отраженные в таблице 12, наглядно показывают, что среди учеников контрольной группы изменений не наблюдается. Исходя из этого, развитие опосредованной памяти возможно только при организации целенаправленной коррекционной работы.



Сравнительные результаты экспериментального исследования умений пользоваться приемами опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) в 2 и 4 классах до и после эксперимента иллюстративно представлены на гистограмме 8 (рис.8).



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)**

Представленные результаты на гистограмме 8, позволили нам отметить положительную динамику изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. После формирующего эксперимента с экспериментальной группой 2 класса, результаты изучения умений использования приемов опосредованного запоминания увеличились до уровня ниже среднего у 3 (38%) испытуемых, у остальных 5 (62%) испытуемых низкие показатели, у 4 класса показатели сравнялись у 4 (50%) испытуемых с уровнем ниже среднего и у 4 (50%) испытуемых остались низкие показатели. Это указывает на то, что эффективность коррекции есть, но небольшая. Упор

коррекционной программы на то, чтобы научить использованию приемов опосредованного запоминания, чем больше будет приемов в арсенале, тем проще им будет в учебной деятельности запоминать материал.

Подробные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306], после формирующего эксперимента предоставлены в Приложении 5 (таблица 12 – 2 класс; таблица 13 – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением и интеллекта до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 13.

**Таблица 13. Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (%)**

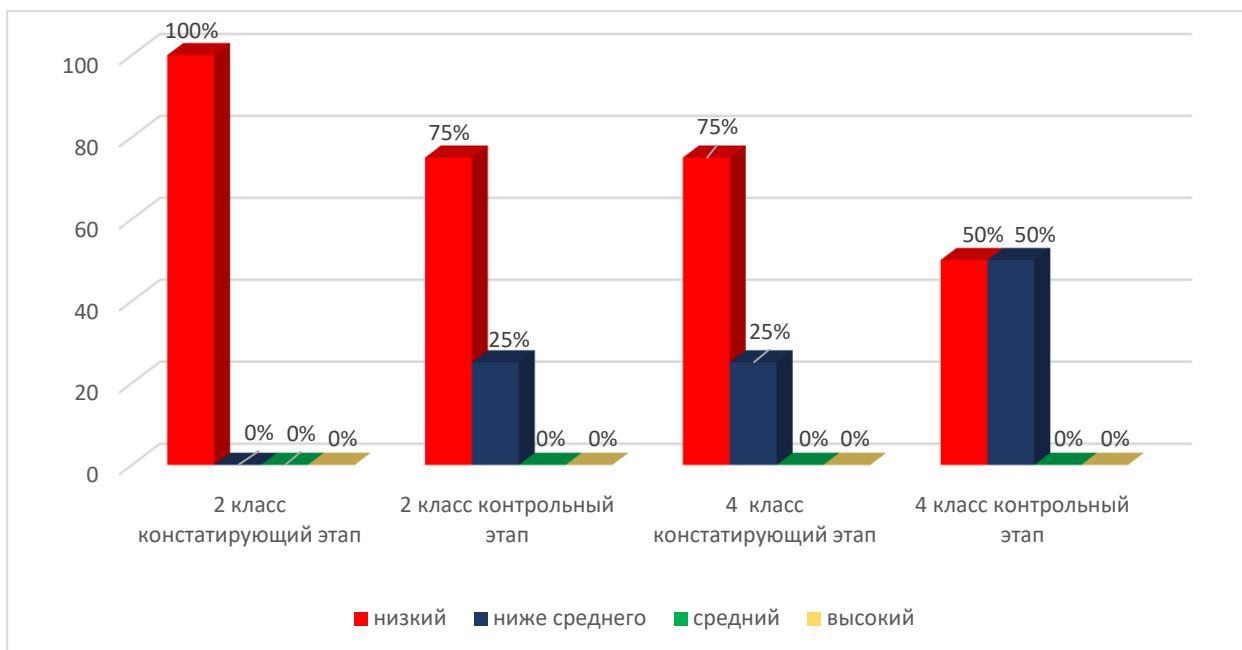
Возрастная группа  Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	71	75	71	75	57	50	57
Ниже среднего	0	29	25	29	25	14	50	43
Средний	0	0	0	0	0	29	0	0
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице 13 видна, небольшая положительная динамика развития в экспериментальной группе. Во 2 классе до реализации программы низкий уровень изучения точности

воспроизведения предложенных слов для запоминания наблюдался у 8 (100%) учащихся. После коррекционно–развивающего воздействия низкий уровень наблюдался у 6 (75%) учащихся, у 2 (25%) учащихся результат увеличился до уровня ниже среднего. В 4 классе до эксперимента у 6 (75%) учащихся наблюдался низкий уровень изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания, у 2 (25%) учащихся наблюдался уровень ниже среднего. После проведения коррекционной работы в классе снизился низкий уровень на 25% и увеличилось количество школьников с уровнем ниже среднего (4 человека – 50%).

Повторное исследование в контрольных группах показало ухудшение результатов, учащиеся показали результаты хуже, так как дети данной категории лучше воспроизводят только те слова, которые им хорошо знакомы и часто употребляются в их лексиконе, и которые часто ими употребляются, а так как коррекционных мероприятий по развитию опосредованной памяти с контрольной группой не происходит, то результаты снизились.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) в 2 и 4 классах в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 9 (рис.9).



**Рисунок 9. Гистограмма 9. Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)**

Представленные на рисунке 10 результаты до и после экспериментального воздействия указывают на положительную динамику изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в ЭГ.

Во 2 классе прирост показателей ниже среднего составил 25% (2 человека) то есть количество учащихся с уровнем ниже среднего точности воспроизведения предложенных слов для запоминания возросло с 0% до 25% (2 человека). Низкий уровень выявлен у 75% школьников, что на 25% меньше первичных показателей, которые составляли 100% (8 человек).

В 4 классе количество школьников с уровнем ниже среднего увеличилось с 25% (2 человек) до 50% (4 человек). Динамический сдвиг, таким образом, составил 25% (2 человека). Низкий уровень уменьшился также на 25% у школьников ЭГ.

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в развитии точности воспроизведения слов. У детей увеличился объем запоминания, так как благодаря тренировкам памяти вербальная информация стала сохраняться намного дольше.

Таким образом, после апробации психологической программы коррекции произошло увеличение уровня точности воспроизведения предложенных слов для запоминания. Несомненно, показатели не высокие, но они стали выше в сравнении с проведенным исследованием на констатирующем этапе.

При помощи методики «**Пиктограммы**» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22–23] мы получили данные об эффективности опосредованного запоминания и о характере ассоциативных связей у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В процессе исследования испытуемые экспериментальных групп продемонстрировали более высокие показатели, чем участники контрольных групп. Учащиеся, с которыми проводилась коррекционная работа, для лучшего запоминания предлагалось использовать прием перекодирования вербальной информации в графические опоры, что позволило на этапе припоминания слов воссоздать мысленные образы.

Подробные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «**Пиктограммы**» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22–23] после эксперимента представлены в Приложении 6 (таблица 4 – 2 класс; таблица 5 – 4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения выявления эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта до и после эксперимента, представлены в таблице 14.

**Таблица 14. Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до и после формирующего эксперимента (%)**

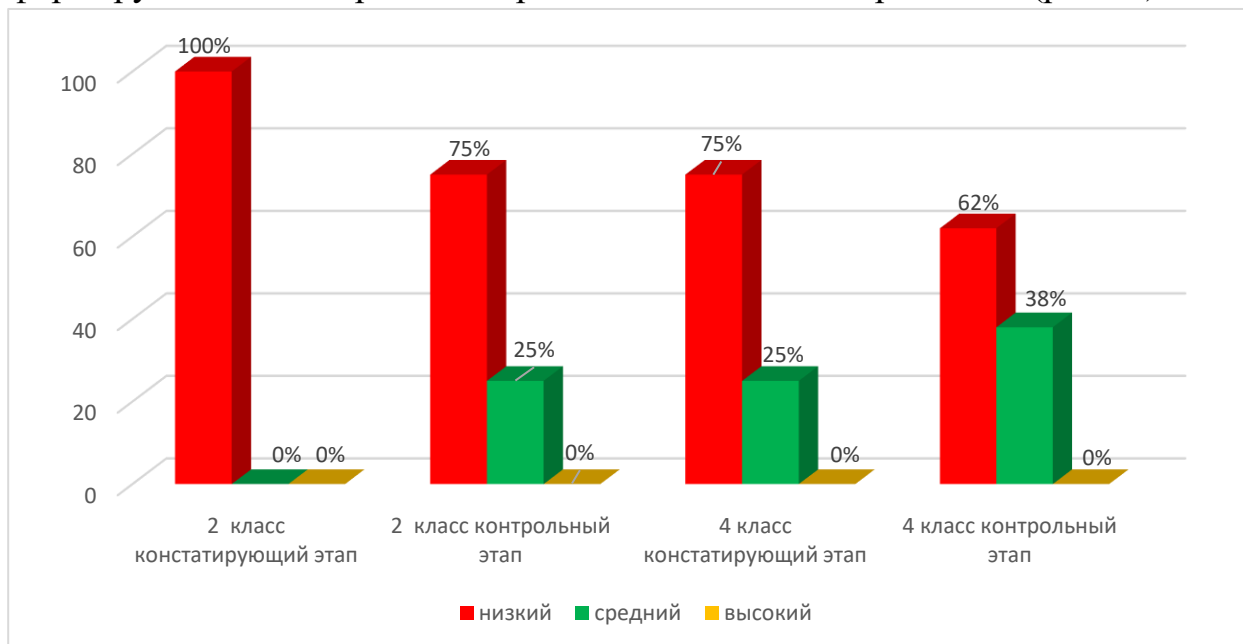
Возрастная группа \ Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	87	75	87	75	57	62	57
Средний	0	13	25	13	25	43	38	43
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Как видно из таблицы 14, высокий уровень эффективности опосредованного запоминания не свойственен младшим школьникам с нарушением интеллекта. При первичном тестировании у младших школьников 2 класса преобладал низкий уровень эффективности опосредованного запоминания (8 человек – 100%).

После коррекционно–развивающего воздействия во 2 классе ведущий, так и остался низкий уровень эффективности опосредованного запоминания у 6 (75%) обучающихся, но таких учеников стало меньше, зато увеличилось количество учеников со средним уровнем эффективности опосредованного запоминания 2 (25%). В 4 классе до коррекционных воздействий у обучающихся преобладал низкий уровень развития эффективности опосредованного запоминания (6 человек – 75%) и всего 2 (25%) учащихся со средними показателями.

После формирующего эксперимента произошло небольшое увеличение в показателях, количество школьников со средним уровнем составило 3 (38%) человека. Низкий уровень составил (5 человек – 62%). В контрольных группах не наблюдаются динамические изменения в показателях эффективности опосредованного запоминания.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения выявления эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 10 (рис.10).



**Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)**

Как видно из рисунка 10, эффективность опосредованного запоминания у младших школьников с нарушением интеллекта после проведенной коррекции представлена положительной динамикой, но она небольшая, во 2 классе на 2 (25%) ученика увеличились средние показатели, а низкие показатели остались у 6 (75%) детей, а до формирующего эксперимента было 8 (100%) с низкими показателями. В 4 классе учеников со средними показателями после эксперимента стало 3 (38%), а с низкими с 6 (75%) учеников уменьшилось до 5 (62%). Высокие показатели не выявлены, так как они не могут выделить существенные признаки запоминаемого слова и

установить его общность с рисунком. Поэтому важно продолжать коррекцию по эффективности опосредованного запоминания.

Подробные результаты изучения анализа характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [56, с. 22 – 23] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 6 (таблица 8 – 2 класс; таблица 9 – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения анализа характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 15.

**Таблица 15. Сравнительные результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до и после формирующего эксперимента (%)**

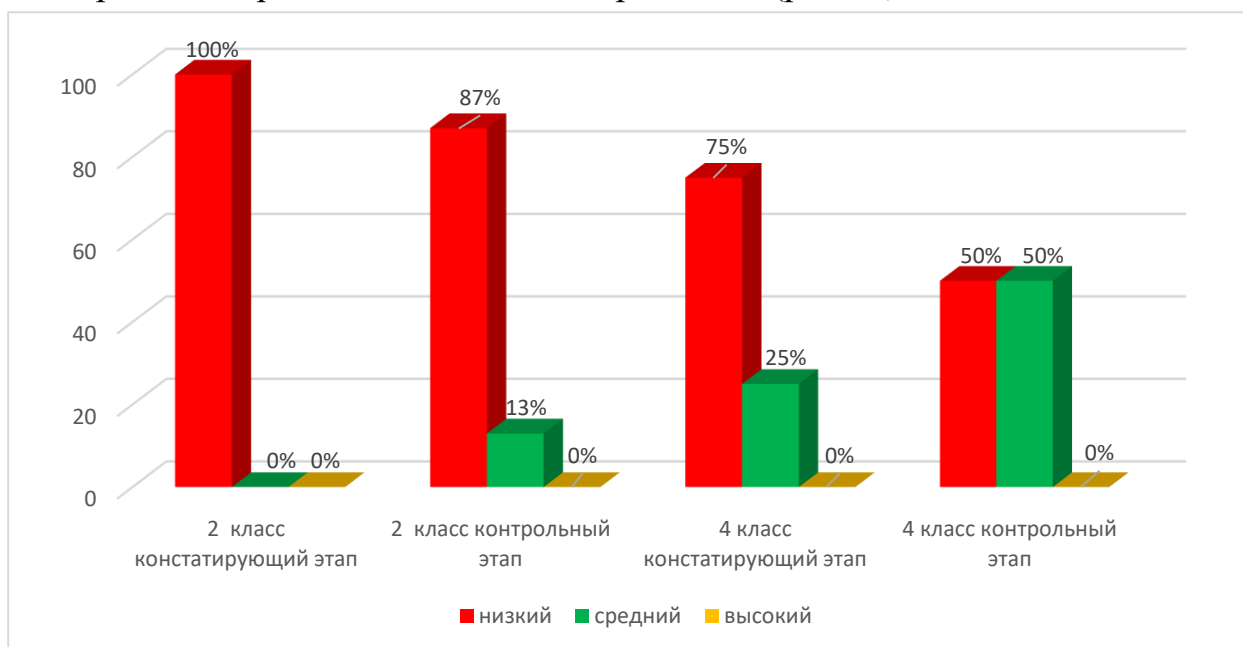
Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	100	87	100	75	57	50	57
Средний	0	0	13	0	25	43	50	43
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно данным в таблице 15, показатели изучения характера ассоциативных связей в 4 классе выше, чем у учеников 2 класса. После коррекционной работы с экспериментальной группой 2 класса, количество учеников с низким уровнем изучения характера ассоциативных связей сократилось до 7 (87%), так как 1(13%) ученик показал средний уровень. В 4 классе средние показатели увеличились с 2 (25%) до 4 (50%) учащихся. Низкие



показатели преобладают как в 4, так и во 2 классе, так как ученики с нарушением интеллекта не могут провести смысловую связь между образами и представлениями. Им сложно схематично по названному слову нарисовать рисунок, так как слова не вызывают ассоциации, поэтому такие дети рисуют конкретный рисунок, подходящий под слово. В контрольных группах динамических изменений не наблюдаются.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 11 (рис.11).



**Рисунок 11. Гистограмма 11. Сравнительные результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)**

Результаты отраженные в гистограмме 10, демонстрируют небольшую динамику изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании. При переносе вербальной информации в графические опоры школьники пытались использовать атрибутивные рисунки, которые должны

были изображаться по принципу смысловой принадлежности. Но школьникам с нарушением интеллекта это дается очень сложно, они стараются досконально нарисовать каждый рисунок, и только вследствие этого, получается, что припоминают предложенные для запоминания слова. Несмотря на это, количество школьников 2 класса со средним уровнем характера ассоциативных связей возросло на 1 (13%).

Испытуемые 4 класса продемонстрировали показатели выше, в сравнении со 2 классами, показатели увеличились с 2 (25%) до 4 (50%) обучающихся. Полученные результаты указывают на положительную динамику в развитии изучения характера ассоциативных связей. Таким образом, у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, входящих в состав экспериментальных групп, увеличилась динамическая характеристика изучения характера ассоциативных связей, которая влияет на запоминание материала.

Перейдем к сравнительному анализу исследования понимания смысловой связанности слов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, которое осуществлялось нами с помощью методики **«Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973)**. [2, с. 73]

Процедура исследования, осуществлялась по той же схеме, что и на констатирующем этапе эксперимента. Как и на констатирующем этапе первый набор слов с противоположными значениями (антонимы) запоминались очень хорошо, слова, обозначающие вместилище и вмещаемое (шкаф – одежда), запомнились в большем количестве, слова из группы причина и следствие (укол – боль), запоминались меньше, чем другие, с остальными группами были большие сложности.

Результаты изучения понимания смысловой связанности слов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [2, с. 73] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 7 (таблица 4 – 2 класс; таблица 5 – 4 класс).

В таблице 16 представлены результаты изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 16.

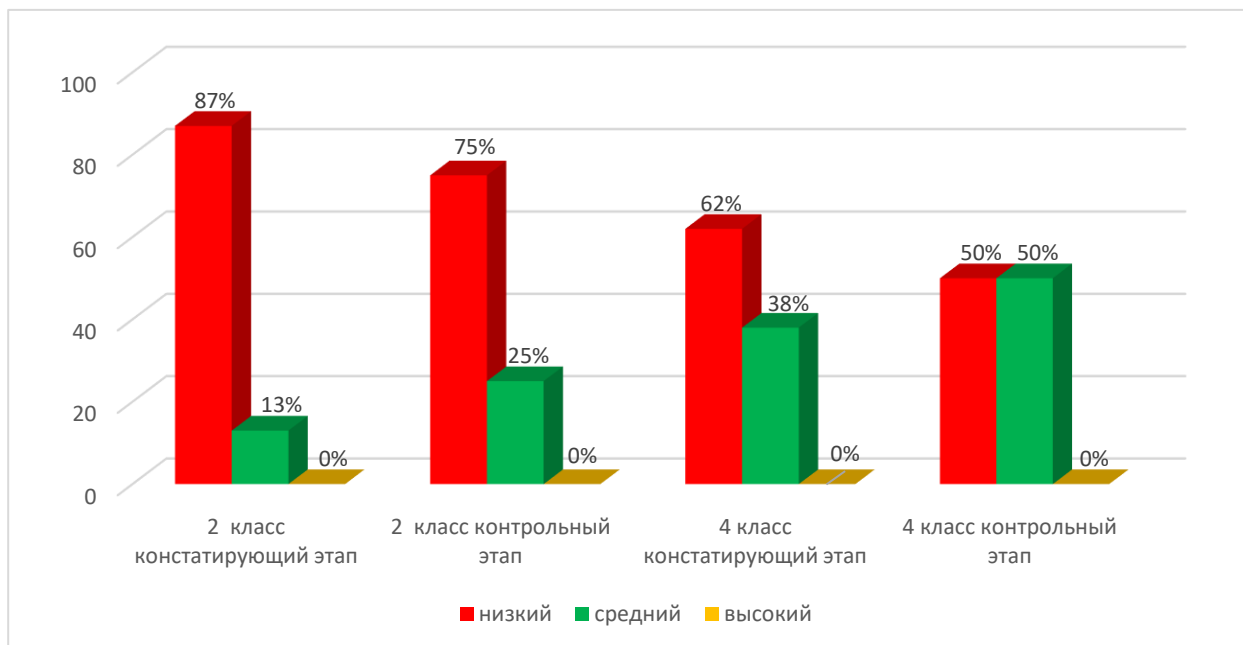
**Таблица 16. Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до и после формирующего эксперимента (%)**

Возрастная группа \ Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	87	71	75	71	62	57	50	57
Средний	13	29	25	29	38	43	50	43
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 16 видно, что показатели изучения понимания смысловой связанности слов учащихся 4 класса выше, чем у обучающихся 2 класса. Во 2 классе средний уровень понимания смысловой связанности слов выявлен у 1 (13%) ученика. После экспериментального воздействия у 2 (25%) школьников выявлен средний уровень понимания смысловой связанности слов.

В 4 классе показатели выше у 2 (38%) отмечается средний уровень изучения понимания смысловой связанности слов, а после проведения психокоррекционной работы, количество учащихся с таким уровнем составляло 4 (50%) человека. Наблюдается небольшое снижение количества детей, имеющих низкий уровень понимания смысловой связанности слов, так как данной категории детей очень тяжело находить связь между словами и пользоваться приемом ассоциаций, ведь их словарный запас беден, и поэтому не всегда могут вспомнить пары слов. В контрольных группах положительная динамика не наблюдается.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 11 (рис.11).



**Рисунок 12. Гистограмма 12. Сравнительные результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)**

Представленные результаты на рисунке 10, до и после экспериментального воздействия указывают на положительную динамику изучения понимания смысловой связанности слов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в ЭГ. После проведения психологической программы коррекции наблюдается уменьшение количества детей с низким уровнем понимания смысловой связанности слов и увеличение со средним уровнем в двух классах. Во 2 классе прирост средних показателей составил 13% (1 человек), то есть количество учащихся со средним уровнем понимания смысловой связанности слов возросло с 13% (1 человек) до 25% (2 человека). Низкий уровень выявлен у 75% учеников, что на 12% меньше

первичных показателей, которые составляли 87% (8 человек). В 4 классе количество школьников со средними показателями увеличилось с 38% (3 человека) до 50% (4 человека). Низкий уровень уменьшился на 12 % у школьников ЭГ.

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в изучении понимания смысловой связанности слов. Небольшой процент детей стали соотносить пары слов и больше запоминать.

Таким образом, сравнение результатов исследования таких параметров, как коррекция и развитие опосредованной памяти (использование приемов опосредованного запоминания, точное воспроизведение всех слов, предложенных для запоминания, выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности между словами) у учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами психологической программы коррекции учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

### **Выводы по третьей главе:**

1. Организация коррекционной работы по коррекции опосредованной памяти, опирается на ряд фундаментальных психологических принципов коррекции: принцип единства диагностики и коррекции, принцип нормативности развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип коррекции «снизу вверх», принцип системности развития психологической деятельности, деятельностный принцип коррекции, принцип парциального усложнения материала, принцип учёта объёма и степени разнообразия материала, принцип учёта эмоциональной сложности материала.

2. Коррекционно-развивающая работа по развитию опосредованной памяти включала в себя несколько блоков: *диагностический блок*, который

включал в себя определение уровня развития опосредованной памяти, использование приемов опосредованного запоминания, точного воспроизведения слов, выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности между словами; *коррекционно-развивающий блок*, основной задачей которого подразумевается реализация программы коррекции; *блок оценки эффективности коррекционных воздействий*, который включает в себя анализ динамики развития опосредованной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Разработанная нами программа включала следующие основные направления коррекции: расширение объема опосредованной памяти, формирование навыков мнемических приемов запоминания и приема ассоциаций.

4. В процессе коррекционных занятий нами осуществлялась работа по формированию следующих мнемических приемов запоминания: приём смысловой группировки, приём смысловые опорные пункты, приём соотнесения старого с новым.

5. Программа психологической коррекции, также включала в себя методы коррекции и развития опосредованной памяти: метод система слов - вешалок, метод смысловых единиц, метод ключевых слов, метод рифмы и ритма, метод системы накопления, метод Цицерона.

6. Занятия по развитию опосредованной памяти имеют определённую структуру: *вводная часть*, основная задача которой создание у учащихся положительного настроения; *основная часть* занятия, *рефлексия* прошедшего занятия; *заключительная часть*, включающая в себя подведение итогов занятия.

7. Анализ результатов, полученных на материале методики «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001), показал повышение показателей объема опосредованной памяти во 2 классе 2 (25%) учащихся до

уровня ниже среднего и в 4 классе у 3 (38%) учащихся также повышение до уровня ниже среднего.

8. При помощи методики «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001), нам удалось отследить динамику развития умений пользоваться приемами опосредованного запоминания, во 2 классе 3 (38%) испытуемых показали результаты лучше после эксперимента и в 4 классе 4(50%) испытуемых увеличили свои показатели.

9. Анализ результатов, полученных на материале методики «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001),показал повышение показателей точности воспроизведения предложенных слов для запоминания ,во 2 классе на 2 (25%) учащихся и в 4 классе 4 (50%) учащихся повысили уровень до ниже среднего.

10. При помощи методики «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) мы получили данные об эффективности опосредованного запоминания. Во 2 классе 2 (25%) учащихся повысили свой уровень до ниже среднего, а в 4 классе 3 (38%) учащихся увеличили свой уровень до ниже среднего.

11. Анализ результатов, полученных на материале методики «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930), показал повышение показателей изучение характера ассоциативных связей, во 2 классе 1 (13%) ученик смогу увеличить свой показатель, а в 4 классе 4 (50%) учеников увеличили свои показатели.

12. Применение методики «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973), было выявлено увеличение показателей понимания смысловой связанности слов, во 2 классе увеличение произошло у 2 (25%) испытуемых, у 4 класса у 4 (50%) испытуемых.

13. Представленные результаты исследования опосредованной памяти у испытуемых до и после формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности, реализованной нами психологической программы по коррекции опосредованной памяти школьников с нарушением интеллекта.

## Заключение

Согласно данным специальной и клинической психологии детей с нарушением интеллекта становится все больше и больше. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для младших школьников данной категории характерно задержанное или неполное развитие всех психических функций. Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта отличаются недостаточной познавательной активностью, слабостью ориентировочной деятельности, низкой работоспособностью, рассеянностью внимания, а также отсутствуют целенаправленные приемы анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действия, которые приводят к тому, что их деятельность приобретает необдуманый характер.

По данным Т.А. Власовой (1973), Т.В. Егоровой (1973), Е.А. Калмыковой (2007), С.Я. Рубинштейн (1986) дети с нарушением интеллекта новый материал усваивают очень медленно, только после многократных повторений, быстро забывают воспринятое и главное, не могут вовремя воспользоваться полученными знаниями и умениями на практике. Анализ литературных источников по проблеме исследования позволил выявить, что проблема развития опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта является актуальной.

С началом школьного обучения возрастает роль функционирования опосредованной памяти связанной с умением пользоваться мнемотехническими средствами, выявлением ключевых признаков в запоминаемой информации, для их ассоциирования с ранее освоенными понятиями и их осмыслением. Младшим школьникам необходимо уметь осмысливать прочитанный материал, излагать своими словами, сохраняя основное содержание, так же уметь пользоваться вспомогательными средствами и установить вспомогательные связи, которые дают возможность использовать картинки, как опорные знаки для запоминания слов,



словосочетаний. Нарушение опосредованной памяти у младших школьников приводит к существенным затруднениям: ребенок усваивают новый материал очень медленно, ему требуется для усвоения больше времени, трудности у таких детей возникают при запоминании, а уж тем более и при воспроизведении текстовой информации, прочность и точность запоминания словесного материала низкая, неумение правильно выделить основную мысль, опираться на ключевые слова и выражения в тексте, разделять материал на абзацы и устанавливать смысловые связи между частями, в их памяти откладывается только часть запоминаемого материала . В связи с этим, особо актуальным становится своевременное изучение и психолого-педагогическая коррекция такого психического явления, как опосредованная память.

Исследование опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта производился на базе МАОУ «Красноярский лицей № 11». В эксперименте приняли участие 30 учащихся: 15 учащихся из 2-го класса (в возрасте 8–9 лет), 15 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость» .

Психодиагностическое обследование осуществлялось посредством использования следующих методик:

1. Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001); [43, с. 306]
2. Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930); [56, с. 22 – 23]
3. Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973). [2, с. 73]

В процессе проведения констатирующего эксперимента нами были изучены особенности развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Результаты диагностики позволили определить, что для данного контингента детей характерны:

- недостаточный объем опосредованной памяти;
- неумение пользоваться приемами опосредованного запоминания;
- трудности с точностью воспроизведения;

- низкий уровень эффективности опосредованного запоминания;
- недоразвитие характера ассоциативных связей;
- непонимание смысловой связанности между словами.

Мы предположили, что эффективность коррекции опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта может быть увеличена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию опосредованного запоминания данной категории детей.

Учитывая особенности учащихся, выявленные на констатирующем этапе исследования, нами была проведена психокоррекционная работа, включающая в себя коррекцию вышеперечисленных характеристик.

Для проверки эффективности проведенной нами коррекционной работы был организован контрольный эксперимент, который осуществлялся с тем же самым диагностическим инструментарием, который был использован нами на констатирующем этапе исследования. Результаты контрольной диагностики показали небольшую положительную динамику в развитии опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Анализ результатов, полученных на материале методики «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьев (2001) до и после эксперимента, свидетельствуют об положительных изменениях в развитии опосредованной памяти испытуемых экспериментальных групп.

Среди учащихся 2 класса до формирующего эксперимента сниженный уровень объема опосредованной памяти отмечался у 15 (100%) учащихся, после коррекционной работы объем опосредованной памяти достиг уровня ниже среднего у 2 (25%) учащихся.

На констатирующем этапе исследования у учащихся 4 класса выявлен уровень ниже среднего. Экспериментальную группу составили 2 (25%) учащихся с уровнем ниже среднего. В результате повторной диагностической пробы, показатели увеличились до 3 (38%) испытуемых с уровнем ниже среднего. В контрольных группах положительная динамика не только не

наблюдается, но и диагностируется ухудшение показателей в контрольной группе 4 класса, так как коррекционные занятия не проводились.

Анализ результатов умений использовать приемы опосредованного запоминания до и после эксперимента, свидетельствуют об положительных изменениях в развитии опосредованной памяти испытуемых экспериментальных групп.

Во 2 классе на констатирующем этапе был 8 (100%) учащихся с низким уровнем, а после повторной диагностики стало 3 (38%) учащихся с уровнем ниже среднего.

На констатирующем этапе исследования у учащихся 4 класса выявлен уровень ниже среднего. Экспериментальную группу составили 1 (13%) учащихся с уровнем ниже среднего, но результат повторной диагностической пробы, показал, что результаты увеличились до 4 (50%) испытуемых с уровнем ниже среднего.

Анализ изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта показал, что во 2 классе на констатирующем этапе было 8 (100%) учеников с низкими показателями. После реализации психологической программы стало 2 (25%) учащихся с уровнем ниже среднего. В 4 же классе на констатирующем этапе было 2 (25%) учащихся, а после формирующего эксперимента стало 4 (50%) учащихся.

На материале методики «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до и после эксперимента были замечены улучшенные показатели изучения эффективности опосредованного запоминания. На констатирующем этапе у 2 класса наблюдалось 8 (100%) обучающихся с низкими показателями, зато после проведения формирующего эксперимента стало 2 (25%) обучающихся со средним уровнем.

В 4 классе на констатирующем этапе было 2 (25%) обучающихся, а стало 3 (38%) со средним уровнем. В контрольных группах положительная динамика не наблюдается.

Анализ изучения характера ассоциативных связей показал. Что на констатирующем этапе во 2 классе было выявлено 8 (100%) учащихся с низкими показателями, после проведения коррекционных занятий уже 1(13%) ученик имел средний уровень. В 4 классе на констатирующем этапе было 2 (25%) учащихся, после коррекционных воздействий стало 4 (50%) учащихся со средним уровнем.

Анализ результатов, полученных на материале методики «Пробы на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) до и после эксперимента были замечены увеличенные показатели. Понимания смысловой связанности слов

На констатирующем этапе во 2 классе было выявлено, что 1 (13%) ученика средний показатели, после проведения коррекционной программы стало 2 (25%) учащихся. В 4 классе на констатирующем этапе было 3 (38%) учеников со средними показателями, а стало 4 (50%) учеников. В контрольных группах положительная динамика не наблюдается.

Таким образом, результаты реализации Психологической программы коррекции опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта свидетельствуют о небольшой положительной динамике. Экспериментальное исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и дает основание считать цель исследования достигнутой, а задачи реализованными.

## Список использованной литературы

1. Агафонов А.Ю., Волчек Е.Е. Психология мнемических явлений: Учебное пособие. — Самара: Универс-групп, 2005 – 120 с
2. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. – Клиническая психопатология. – Московский психолого-социальный институт, 2002.- Издательство НПО «МОДЭК» Оформление, 2002
3. Блонский П. П. Память и мышление. – М., 1935.
4. Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский. — 2-е изд., стер. — Москва: Издательство Юрайт, 2016. — 392 с. — (Антология мысли).
5. Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. –128с.
6. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Просвещение, 1987. – 317 с
7. Богданова Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребёнка [Текст] /Т. Г. Богданова, Т.В.Корнилова. – М.: Просвещение, 2005.
8. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. \ И. М. Бгажнокова – М., 1987.
9. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст] / В. В. Воронкова. – М. : Школа Пресс, 1994. – 74 с
10. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учебное пособие для студентов педагогических институтов /А. Д. Виноградов, Е. И. Лепецкая, Ю. Т. Матасов. – М: Просвещение, 1985.
11. Выгоренко Н.В. Память, её значение в жизни человека [Текст] / Н. В. Выгоренко // Начальное образование. – 2003. - №1
12. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика – пресс 1993.-224 с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.3, М, 1983, с. 641

14. Выготский Л. С. Проблемы развития высших психических функций //Выготский Л. С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. Т.3.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред.В.В. Давыдова. М.: 1999.- 560с
16. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: просвещение, 1973
17. Вспомни все: секреты суперпамяти / Мюллер. С. – СПб: Питер, 2010-224 с.
18. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
19. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст]: [Сборник статей] / Акад. Пед. Наук РСФСР. Ин-т психологии; под ред. А. А. Смирнова. – Москва: Просвещение, 1967. – 300 с.
20. Григонис, А. В. Особенности произвольного и непроизвольного запоминания учебного материала у младших школьников с проблемами развития [Текст] / А. В. Григонис // Психологическая наука и образование. – 2007. – №2. – С. 95 - 98. 12.
21. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека. / Э. А. Голубева – М.: ИНФРА, 2004 – 152 с.
22. Дмитриев, А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / А. А. Дмитриев // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 4 - 8.
23. Дубровина, И. В., Данилова, Е. Е., Прихожан А. М. Психология. – 2-е издание. М.: АСАДЕМА. – 2003, 461с.
24. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., Просвещение ,1972
25. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: 1973. – 152 с.
26. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. — М.: МОДЭК, 2000 г. – 608 с.

27. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М.: Наука, 1998. – 178 с
28. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 112 с.
29. Зинченко П.И. Вопросы психологии памяти // Психологическая наука в СССР. Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С.221-250
30. Звягинцева Е. В. Условия развития познавательных способностей младших школьников [Текст]: автореф. Дис. На соиск. учен. Степ. Канд. Псих. Наук (19.00.07)/ Синягина Наталья Юрьевна; Акад.повыш. квал.-Москва,2012.
31. Занков Л.В. Память школьника. – М.: Наука, 1994
32. Занков Л. В. «Очерки психологии умственно отсталого ребёнка. / Психология аномального развития ребёнка, под ред. Л. В. Занкова, В. В. Лебединского, М. К. Бардышевой. Хрестоматия в 2т. – Т2.,Издательство Московского университета : Высшая школа, 2002. – С. 272-311.
33. Зинкевич – Евстигнеева Т. Д., Нискевич Л. А. Как помочь особому ребёнку. – СПб: Ун-т спец. Пед. И психологии, 2000. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. \ Л.В. Кузнецова - М.: Изд-во МГУ, 1980.
34. Ильина М.К. Психология памяти. – Новосибирск, 2000.
35. История развития высших психических функций/Л.С.Выготский. -М. Издательство Юрайт,2017.-359 с.-Серия: Антология мысли.
36. Истомина З.М. Развитие памяти. Учебно-методическое пособие. М.,1978.
37. Концепции памяти: история развития и современные исследования/ Савельев А. Е. Издательство: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Краснодар), 2012.-88 -92 с.- статья в журнале – научная статья.
38. Кондаков И.М. Психологический словарь. – М., 2000. – 457 с.
39. Корсаков И.А., Корсакова Н.К. Наедине с памятью.1984. - 9 с.

40. Клинико-физиологическое исследование аномального ребенка: Сб. науч. Тр. Ред кол.: Л.Ф. Гаврилов и др. – М.: МГПИ, 1984. – 82 с.
41. Костромина Н.И. Как увеличить объем памяти ребенка [Текст] / Н.И. Костромина / Начальная школа. – 2006.
42. Леонтьев А.Н. Вопросы дефектологии. 1928.-с 95
43. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001 (2000). - 511 с.
44. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. – Издательство «Эйдос», Москва, 1994 г. ЛР № 050013 от 18 июля 1991 г.
45. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой — СПб.: Питер, 2006. — 320 с: ил. — («Мастера психологии»).
46. Локалов В.А. Общие закономерности развития психики и когнитивных процессов учебное пособие Санкт-Петербург 2010.-Учебное пособие. — спб: спбгу итмо, 2010. — 116 с.
47. Левитов Н.Д. Психологические особенности младших школьников. [Текст] / Н.Д. Левитов– М., Просвещение, 2010.
48. Ляпидевский, С. С. Клиника олигофрении [Текст] / Б. И. Шостак, С. С. Ляпидевский. – М. : Просвещение, 1973. – 136 с.
49. Мальцева К.П. Развитие памяти школьника. [Текст] / К.П. Мальцева – М.: АПН, 2008.
50. Мещеряков Б.Г., Зинченко, В.П. Большой психологический словарь. – М., 2002. – 637 с.
51. Маклаков А.Г. Общая психология. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 514 с
52. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – 592 с.
53. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе младших школьников // Вопросы психологии учебной деятельности младших



школьников/ Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, К.П. Мальцевой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

54. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

55. Мильчин А.Э. Методика редактирования текста. Учеб. Пособие для студ. Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: Логос, 2005. - 524 с.

56. Никишина В.Б. Практическая психология: Пособие для психологов и педагогов. -Гуманит.изд. центр ВЛАДОС; Москва 2003

57. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. Пед учеб. Заведений: В 3 кн. – Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 608с.

58. Немов Р.С. Психология. Кн.1, 5-е издание, М. 2004

59. 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.

60. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 2002. – 374 с.

61. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – СПб.: Питер, 2006. – 440 с.

62. Психология развития. Избранные работы/Л.С.Выготский. -М. Издательство Юрайт,2016.-302 с.- Серия: Антология мысли.

63. Психопатология обыденной жизни. Толкование сновидений. Пять лекций о психоанализе (сборник) / З. Фрейд. – Издательство «Э», 2015

64. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: “ЧеРо”, 2002. – 816 с.

65. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с

66. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. – метод. Пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. Гос. Ун-т, 2007. – 121 с.

67. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. — 160 с. — (Высшее образование)
68. Память и уход за ней / В.В. Аткинсон. — Издательство «КЕЛВОРИ», 1996
69. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. — М.: Педагогика, 1977.
70. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. — 160 с. — (Высшее образование)
71. Процко, Т. А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Т. А. Процко. — Мн. : Издательский центр «Академия» 2006. — 125 с.
72. Рубинштейн.С.Л. Основы общей психологии.-СПБ.: Питер,2019.- 713 с.: ил.-(Серия «Мастера психологии»).
73. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций / Леонтьев А. Н., Выготский Л.С.-Государственное учебно-педагогическое издательство,1931.-277с.-Работы психологической лаборатории вып.5. -Москва.
74. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. — М.: 1986. — 192 с.
75. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А.Стребелева. Издательство: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования.-Москва,2000.- 9с. **Статья в журнале – научная статья.**
76. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников [Текст] / В. Г. Степанов. — М. : ООО Издательство АСТ, 2001. — 336 с.
77. Самыличев, А. С. Физическое воспитание и умственная работоспособность учащихся вспомогательной школы [Текст] / А. С. Самыличев // Дефектология. — 1988. — №6. — С. 31 – 35

78. Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. \ М.М.Семаго – М.: Арки, 2003. – (Бка психолога-практика).
79. Середа Г.К. Что такое память? / Г.К. Середа // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. - №6. – С.41-48.
80. Специальная психология: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. С718учеб. Заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с
81. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти. М. 1961
82. Сарабьян Э. Научитесь говорить так, чтобы вас услышали. 245 простых упражнений по системе Станиславского. - Издательство АСТ,2012.- 101 с.
83. Тихомирова Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребёнка [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. - М.: Рольф, 2009.
84. Уильям Джемс «Психология»: «Педагогика»; Москва; 1991
85. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 2003. – Т. 2. – 469 с
86. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
87. Усачёв М.В. Лучше, чем суперпамять: эффективные приёмы мнемотехники. - Ростов на Дону:Феникс,2006.
88. Уронова, Т. Ю. Активизация мыслительной деятельности школьников [Текст] / Т. Ю. Уронова // Начальная школа. – 2005. – №12. – С. 57 - 62.
89. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. Ред. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1989.

90. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.,1979. 30

91. Чупров Л. Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи). 3-е изд., дополненное. // 2016. № 1. С. 62.

92. Черницкая Е.Л. Исследование памяти в работах отечественных и зарубежных психологов / Издательство: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; Тула. – 2017.- 14 с.- статья

93. Черемошкина Л. В. Психология памяти: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 368с.

94. Шипицына, Л. М. Социальная и педагогическая интеграция: проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья Психолого-пед. сопровождение развития ребенка [Текст] / Л. М. Шипицына // Дефектология. – 2001. – С. 15 - 19. 53

95. Эббингауз Г. Основы психологии. С-Пб. 1912

96. Эллис, Н. Умственно отсталый ребёнок [Текст] / Н. Эллис. – М. : Издательский центр «Академия» 2010. – 186 с

**Таблица 1. Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 2 класс**

<b>№</b>	<b>И.Ф. учащегося</b>	<b>Класс</b>	<b>Возраст</b>	<b>Заключение ПМПК</b>
1.	Максим В.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
2.	Олег Г.	2 «Е»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
3.	Максим Г.	2 «Б»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
4.	Тимур Г.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
5.	Дмитрий Д.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
6.	Милана Е.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
7.	Алексей Е.	2 «Б»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
8.	Арсений М.	2 «В»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
9.	Елизавета Н.	2 «Б»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
10.	Тимур П.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
11.	Анастасия А.	2 «Е»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
12.	Мария С.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
13.	Александр С.	2 «А»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
14.	Екатерина Р.	2 «А»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
15.	Матвей К.	2 «В»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости

**Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 4 класс**

<b>№</b>	<b>И.Ф. учащегося</b>	<b>Класс</b>	<b>Возраст</b>	<b>Заключение ПМПК</b>
1.	Анастасия А.	4 «А»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
2.	Арина Б.	4 «Е»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
3.	Виктория З.	4 «А»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
4.	Арсен З.	4 «А»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
5.	Яков К.	4 «В»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
6.	Софья М.	4 «А»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
7.	Ярослав С.	4 «Е»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
8.	Армен С.	4 «В»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
9.	Мария Т.	4 «Г»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
10.	Милена Ч.	4 «Г»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
11.	Анна М.	4 «Е»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
12.	Дарья З.	«Д»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
13.	Руслан С.	«Д»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
14.	Евгений О.	«Б»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
15.	Алексей П.	«Б»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости

Анкета для учителей

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

ФИО ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
 Диагноз \_\_\_\_\_

1. Имеются ли по вашему мнению трудности в обучении у ребенка?

- а) да
- б) испытывает трудности
- в) нет

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

- а) низкий уровень развития речевых навыков
- б) трудности в запоминании, воспроизведении материала
- в) иное \_\_\_\_\_

3. Оказывает ли влияние, по Вашему мнению, недоразвитие опосредованной памяти на успеваемость учащегося в школе?

- а) да
- б) испытывает трудности
- в) нет

4. Укажите как, по Вашему мнению, школьник испытывает трудности при запоминании материала?

- а) адекватно
- б) неадекватно
- в) иное \_\_\_\_\_

5. Понимает ли ребенок смысловую связанность текста?

- а) да
- б) испытывает трудности
- в) нет

6. С чем у ребенка связаны трудности установления ассоциативных цепочек?
- а) низкий уровень опосредованного запоминания
  - б) меньшая сохранность механической и логической памяти
  - в) иное \_\_\_\_\_
7. Важно ли обучать учеников запоминать материал?
- а) да
  - б) нет
  - в) иное \_\_\_\_\_
8. Будет ли эффективным для запоминания материала использовать вспомогательные средства (предметы, картинки)?
- а) да
  - б) нет
  - в) иное \_\_\_\_\_
9. Использует ли ребенок мнемотехнические средства для сохранения материала?
- а) да
  - б) испытывает трудности
  - в) нет
10. Может ли учащийся точно воспроизводить предложенные ранее для запоминания слова?
- а) да
  - б) испытывает трудности
  - в) нет
11. Использует ли данный ученик приемы опосредованного запоминания?
- а) использует
  - б) не использует
  - в) иное \_\_\_\_\_
12. На каком уровне, по Вашему мнению, находится объем опосредованного запоминания у данного ученика?
- а) низкий
  - б) средний
  - в) высокий
13. Как Вы думаете, следует ли осуществлять развитие опосредованной памяти у обучающихся младшего школьного возраста?
- а) да
  - б) нет
  - в) иное \_\_\_\_\_
14. Какие трудности, по Вашему мнению, могут возникнуть у учащихся во время выполнения заданий на развитие опосредованной памяти?
- а) высокие затраты времени



б) неумение пользоваться вспомогательными средствами

в) иное \_\_\_\_\_

15. Используете ли Вы упражнения по развитию, тренировке опосредованной памяти на уроке с учащимися?

а) да

б) нет

в) иное \_\_\_\_\_

16. Если тренировка памяти осуществляется, то определите, когда это происходит?

а) реализуется в процессе урока

б) реализуется во внеучебное время

в) иное \_\_\_\_\_

*Спасибо за участие в анкетировании!*

### Схема беседы с ребенком

**Приветствие:** Здравствуй, меня зовут Виктория Андреевна

**Вопросы:**

- А как тебя зовут?
- Сколько тебе лет?
- Тебе нравится учиться в школе?
- Есть ли у тебя любимые учебные предметы в школе?
- Есть ли у тебя в школе друзья?
- Чем ты любишь заниматься в свободное время?
- Ты любишь играть в игры? В какие?
- Давай поиграем? И заодно проверим твою память! Ты готов (а)?

Иллюстративный материал к Методике «Опосредованное запоминание»

А.Н. Леонтьева



**ДЕРЕВО**

**ЧАЙ**

**РАБОТА**

**ВРЕМЯ**

**ВОЛОСЫ**

**Протокол обследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Трудно было запоминать слова? \_\_\_\_\_

Слова Картинки	дерево	время	чай	ВОЛОСЫ	работа
1. Чашка					
2. Будильник					
3. Лопата					
4. Лист					
5. Гриб					
6. Расческа					
7. Книга					
8. Елка					
9. Очки					

Контакт \_\_\_\_\_

Интерес \_\_\_\_\_

**Таблица 1. Нормативные данные оценки уровня развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

<b>Уровень развития</b>	<b>Кол-во названных слов</b>	<b>Уровень развития опосредованной памяти в %</b>
Высокий уровень	4 - 5 слов	80 -100%
Средний уровень	3 слова	60%
Ниже среднего уровень	2 слова	40%
Низкий уровень	1 слово	20%

**Таблица 2. Результаты изучения объёма опосредованной памяти  
 учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по  
 методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до  
 эксперимента  
 (2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Максим В.				+
2	Олег Г.				+
3	Максим Г.				+
4	Тимур Г.				+
5	Дмитрий Д.				+
6	Милана Е.				+
7	Алексей Е.				+
8	Арсений М.				+
9	Елизавета Н.				+
10	Тимур П.				+
11	Анастасия А.				+
12	Мария С.				+
13	Александр С.				+
14	Екатерина Р.				+
15	Матвей К.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>

**Таблица 3. Результаты изучения объёма опосредованной памяти  
 учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по  
 методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до  
 эксперимента  
 (4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.				+
2	Арина Б.			+	
3	Виктория З.				+
4	Арсен З.				+
5	Яков К.				+
6	Софья М.			+	
7	Ярослав С.				+
8	Армен С.				+
9	Мария Т.			+	
10	Милена Ч.				+
11	Анна М.			+	
12	Дарья З.				+
13	Руслан С.			+	
14	Евгений О.				+
15	Алексей П.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

**Таблица 4. Результаты изучения объёма опосредованной памяти  
 учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по  
 методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) после  
 эксперимента  
 (2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Максим В.				+
2	Олег Г.				+
3	Максим Г.			+	
4	Тимур Г.				+
5	Дмитрий Д.				+
6	Милана Е.				+
7	Алексей Е.				+
8	Арсений М.				+
9	Елизавета Н.				+
10	Тимур П.				+
11	Анастасия А.			+	
12	Мария С.				+
13	Александр С.				+
14	Екатерина Р.				+
15	Матвей К.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>13</b>



**Таблица 5. Результаты изучения объёма опосредованной памяти  
 учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по  
 методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) после  
 эксперимента  
 (4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.				+
2	Арина Б.			+	
3	Виктория З.			+	
4	Арсен З.				+
5	Яков К.				+
6	Софья М.			+	
7	Ярослав С.				+
8	Армен С.				+
9	Мария Т.				+
10	Милена Ч.				+
11	Анна М.			+	
12	Дарья З.				+
13	Руслан С.			+	
14	Евгений О.				+
15	Алексей П.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

**Таблица 6. Результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание»**

**А.Н. Леонтьева (2001) до эксперимента**

**(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Максим В.				+
2	Олег Г.				+
3	Максим Г.				+
4	Тимур Г.				+
5	Дмитрий Д.				+
6	Милана Е.				+
7	Алексей Е.				+
8	Арсений М.				+
9	Елизавета Н.				+
10	Тимур П.				+
11	Анастасия А.			+	
12	Мария С.				+
13	Александр С.				+
14	Екатерина Р.				+
15	Матвей К.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

**Таблица 7. Результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание»**

**А.Н. Леонтьева (2001) до эксперимента**

**(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.				+
2	Арина Б.			+	
3	Виктория З.			+	
4	Арсен З.				+
5	Яков К.				+
6	Софья М.				+
7	Ярослав С.				+
8	Армен С.				+
9	Мария Т.				+
10	Милена Ч.				+
11	Анна М.				+
12	Дарья З.				+
13	Руслан С.			+	
14	Евгений О.				+
15	Алексей П.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

**Таблица 8. Результаты изучения умений использовать приемы опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание»**

**А.Н. Леонтьева (2001) после эксперимента**

**(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Максим В.				+
2	Олег Г.				+
3	Максим Г.			+	
4	Тимур Г.				+
5	Дмитрий Д.				+
6	Милана Е.				+
7	Алексей Е.				+
8	Арсений М.			+	
9	Елизавета Н.				+
10	Тимур П.				+
11	Анастасия А.			+	
12	Мария С.			+	
13	Александр С.				+
14	Екатерина Р.				+
15	Матвей К.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>11</b>

**Таблица 9. Результаты изучения умений использовать приемы  
опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста  
с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание»**

**А.Н. Леонтьева (2001) после эксперимента**

**(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.			+	
2	Арина Б.			+	
3	Виктория З.			+	
4	Арсен З.				+
5	Яков К.				+
6	Софья М.			+	
7	Ярослав С.				+
8	Армен С.				+
9	Мария Т.				+
10	Милена Ч.				+
11	Анна М.			+	
12	Дарья З.				+
13	Руслан С.			+	
14	Евгений О.				+
15	Алексей П.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

**Таблица 10. Результаты изучения точности воспроизведения  
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного  
возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное  
запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

**до эксперимента**

**(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Максим В.				+
2	Олег Г.				+
3	Максим Г.				+
4	Тимур Г.				+
5	Дмитрий Д.				+
6	Милана Е.				+
7	Алексей Е.				+
8	Арсений М.			+	
9	Елизавета Н.				+
10	Тимур П.				+
11	Анастасия А.				+
12	Мария С.			+	
13	Александр С.				+
14	Екатерина Р.				+
15	Матвей К.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>13</b>

**Таблица 11. Результаты изучения точности воспроизведения  
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного  
возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное  
запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)**

**до эксперимента**

**(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+		
2	Арина Б.			+	
3	Виктория З.			+	
4	Арсен З.				+
5	Яков К.				+
6	Софья М.				
7	Ярослав С.				+
8	Армен С.				+
9	Мария Т.				+
10	Милена Ч.				+
11	Анна М.		+		
12	Дарья З.				+
13	Руслан С.			+	
14	Евгений О.				+
15	Алексей П.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

**Таблица 12. Результаты изучения точности воспроизведения  
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного  
возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное  
запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)  
после эксперимента  
(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Максим В.				+
2	Олег Г.				+
3	Максим Г.			+	
4	Тимур Г.				+
5	Дмитрий Д.				+
6	Милана Е.				+
7	Алексей Е.				+
8	Арсений М.			+	
9	Елизавета Н.				+
10	Тимур П.				+
11	Анастасия А.			+	
12	Мария С.			+	
13	Александр С.				+
14	Екатерина Р.				+
15	Матвей К.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>11</b>



**Таблица 13. Результаты изучения точности воспроизведения  
предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного  
возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное  
запоминание» А.Н. Леонтьева (2001)  
после эксперимента  
(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>4-5 слов (высокий уровень)</b>	<b>3 слова (средний уровень)</b>	<b>2 слова (уровень ниже среднего)</b>	<b>0-1 слово (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.			+	
2	Арина Б.			+	
3	Виктория З.			+	
4	Арсен З.				+
5	Яков К.				+
6	Софья М.				+
7	Ярослав С.			+	
8	Армен С.				+
9	Мария Т.				+
10	Милена Ч.				+
11	Анна М.			+	
12	Дарья З.			+	
13	Руслан С.			+	
14	Евгений О.				+
15	Алексей П.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

**Протокол обследования опосредованной памяти учащихся младшего  
школьного возраста с нарушением интеллекта по методике  
«Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Предъявляемые слова и словосочетания	Ответ испытуемого
1. Веселый праздник	
2. Тяжелая работа	
3. Вкусный ужин	
4. Счастье	
5. Дружба	
6. Темная ночь	
7. Богатство	
8. Девочке холодно	
9. Печаль	
10. Любовь	
11. Глухая старушка	
12. Страх	
Итого	

Какие слова было труднее запоминать? \_\_\_\_\_

Контакт \_\_\_\_\_

Интерес \_\_\_\_\_

**Таблица 1. Нормативные данные оценки уровня развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

<b>Уровень развития опосредованной памяти</b>	<b>Баллы</b>
Высокий уровень	10 - 12 баллов
Средний уровень	5 - 9 баллов
Низкий уровень	0 - 4 балла

**Таблица 2. Результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до эксперимента  
(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Максим В.			+
2	Олег Г.			+
3	Максим Г.			+
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.			+
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.			+
10	Тимур П.			+
11	Анастасия А.			+
12	Мария С.			+
13	Александр С.			+
14	Екатерина Р.			+
15	Матвей К.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

**Таблица 3. Результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до эксперимента  
(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+	
2	Арина Б.			+
3	Виктория З.		+	
4	Арсен З.			+
5	Яков К.			+
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.			+
8	Армен С.			+
9	Мария Т.			+
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.		+	
12	Дарья З.			+
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.			+
15	Алексей П.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

**Таблица 4. Результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) после эксперимента  
(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Максим В.			+
2	Олег Г.			+
3	Максим Г.			+
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.			+
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.			+
10	Тимур П.			+
11	Анастасия А.		+	
12	Мария С.		+	
13	Александр С.			+
14	Екатерина Р.			+
15	Матвей К.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

**Таблица 5. Результаты изучения эффективности опосредованного запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) после эксперимента  
(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+	
2	Арина Б.		+	
3	Виктория З.		+	
4	Арсен З.			+
5	Яков К.			+
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.			+
8	Армен С.			+
9	Мария Т.			+
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.		+	
12	Дарья З.			+
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.			+
15	Алексей П.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

**Таблица 6. Результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до эксперимента (2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Максим В.			+
2	Олег Г.			+
3	Максим Г.			+
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.			+
8	Арсений М.			+
9	Елизавета Н.			+
10	Тимур П.			+
11	Анастасия А.			+
12	Мария С.			+
13	Александр С.			+
14	Екатерина Р.			+
15	Матвей К.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>



**Таблица 7. Результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) до эксперимента (4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+	
2	Арина Б.		+	
3	Виктория З.		+	
4	Арсен З.			+
5	Яков К.			+
6	Софья М.			+
7	Ярослав С.			+
8	Армен С.			+
9	Мария Т.			+
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.		+	
12	Дарья З.			+
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.			+
15	Алексей П.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

**Таблица 8. Результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) после эксперимента (2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Максим В.			+
2	Олег Г.			+
3	Максим Г.			+
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.			+
8	Арсений М.			+
9	Елизавета Н.			+
10	Тимур П.			+
11	Анастасия А.			+
12	Мария С.		+	
13	Александр С.			+
14	Екатерина Р.			+
15	Матвей К.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

**Таблица 9. Результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) после эксперимента (4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>10-12 баллов (высокий уровень)</b>	<b>5-9 баллов (средний уровень)</b>	<b>0-4 балла (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+	
2	Арина Б.		+	
3	Виктория З.		+	
4	Арсен З.			+
5	Яков К.			+
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.			+
8	Армен С.			+
9	Мария Т.			+
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.		+	
12	Дарья З.		+	
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.			+
15	Алексей П.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

**Протокол обследования учащихся младшего школьного возраста с  
нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память»  
Ю.А. Машека (1973)**

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Парные ассоциации 1 гр. противоположные понятия	Ответ
1. Зима - Лето	
2. Юг- Север	
3. Любовь-Ненависть	
4. Кот-Собака	
5. Холод-Жара	
6. Свет-Тьма	
7. Война-Мир	
8. Небо-Земля	
9. Восход-Заход	
10. День-Ночь	
Итого	

Парные ассоциации 2 гр. понятия различной величины	Ответ
1.Холм-Гора	
2.Страх-Ужас	

3.Озеро-Море	
4.Ведро-Ванна	
5.Тетрадь-Альбом	
6.Телефон-Компьютер	
7.Подушка-Одеяло	
8.Лист-Дерево	
9.Квартира-Семья	
10.Вода-Дождь	
Итого	

Парные ассоциации 3 гр. вместилище и вмещаемое	
1.Графин — Вода	
2.Шкаф — Одежда	
3.Кастрюля-Суп	
4.Холодильник-Продукты	
5.Квартира-Мебель	
6.Банка-Огурцы	
7.Ящик-Фрукты	
8.Горшок-Цветок	
9.Корзина-Грибы	
10.Печь-Дрова	
Итого	

Парные ассоциации 4 гр. причина и следствие	
1.Укол-Боль	
2.Работа-Деньги	
3.Школа-Знания	

4.Болезнь-Лечение	
5.Дневник-Оценка	
6.Яйцо-Цыпленок	
7.Корова-Молова	
8.Кровать-Сон	
9.Голод-Магазин	
10.Тесто-Торт	
Итого	

Парные ассоциации 5 гр. часть и целое	
1.Слово-Фраза	
2.Зерно-Колос	
3.Лепесток-Цветок	
4.Ткань-Одежда	
5.Ягода-Варенье	
6.Дерево-Лес	
7.Буква-Алфавит	
8.Перо-Подушка	
9.Рожь-Хлеб	
10.Ноты-Мелодия	
Итого	

Парные ассоциации 6 гр. орудие и объект труда	
1. Лопата -Земля	
2. Топор -Дерево	
3.Камень-Огонь	
4.Иголлка-Нитка	

5.Молоток-Гвоздь	
6.Глина-Кувшин	
7.Копье-Рыба	
8.Трактор-Поле	
9.Кирпич-Дом	
10.Ружье-Добыча	
Итого	

Парные ассоциации 7 гр. абстрактные и конкретные понятия	
1. Искусство-Картина	
2. История-Музей	
3.Безопасность-Дом	
4.Грация-Театр	
5.Вера-Икона	
6.Здоровье-Спорт	
7.Спокойствие-Небо	
8.Бесконечность-Космос	
9.Зима-Шуба	
10.Страх-Тюрьма	
Итого	

Парные ассоциации 8 гр. пары слов, образующие суждение	
1. Орел — Птица	
2. Пчела-Насекомое	
3.Яблоко-Фрукт	
4.Кольцо-Украшение	
5.Картошка-Овощ	

6.Тигр-Животное	
7.Телефон-Связь	
8.Клубника-Ягода	
9.Теннис-Спорт	
10.Кружка-Посуда	
Итого	

Парные ассоциации 9 гр. привычные словосочетания	
1. Точка — Тире	
2. Учение-Свет	
3.Старость-Не радость	
4. Жар-Птица	
5. Кафе-Ресторан	
6. Премьер-Министр	
7. Рыба -Пила	
8. Москва-Река	
9. Генерал-Майор	
10. Купля-продажа	
Итого	

Парные ассоциации 10 гр. трудно сочетаемые слова	
1. Курица — Портсигар	
2. Марш-Бросок	
3. Горе-Охотник	
4. Солдат-Новобранец	
5. Диван-Кровать	
6. Грамм-Молекула	



7. Кафе-Мороженное	
8. Царь-Пушка	
9. Дизель-Молот	
10. Ковер-Самолет	
Итого	

Какие слова было труднее запоминать? Почему? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Контакт \_\_\_\_\_

Интерес \_\_\_\_\_

**Таблица 1. Нормативные данные оценки уровня опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста по методике «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973)**

<b>Уровень развития</b>	<b>Группа</b>	<b>Опосредованная память</b>
Высокий уровень		8-10 слов
Средний уровень		4-6 слов
Низкий уровень		0-3 слова

**Таблица 2. Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память»**

**Ю.А. Машека (1973) до эксперимента**

**(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>8-10 слов (высокий уровень)</b>	<b>4-6 слов (средний уровень)</b>	<b>0 – 3 слова (низкий уровень)</b>
1	Максим В.			+
2	Олег Г.			+
3	Максим Г.		+	
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.			+
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.			+
10	Тимур П.			+
11	Анастасия А.			+
12	Мария С.		+	
13	Александр С.			+
14	Екатерина Р.			+
15	Матвей К.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

**Таблица 3. Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память»**

**Ю.А. Машека (1973) до эксперимента**

**(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>8-10 слов (высокий уровень)</b>	<b>4-6 слов (средний уровень)</b>	<b>0 – 3 слова (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+	
2	Арина Б.		+	
3	Виктория З.		+	
4	Арсен З.			+
5	Яков К.			+
6	Софья М.			+
7	Ярослав С.			+
8	Армен С.			+
9	Мария Т.			+
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.		+	
12	Дарья З.		+	
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.			+
15	Алексей П.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

**Таблица 4. Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память»**

**Ю.А. Машека (1973) после эксперимента**

**(2 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>8-10 слов (высокий уровень)</b>	<b>4-6 слов (средний уровень)</b>	<b>0 – 3 слова (низкий уровень)</b>
1	Максим В.			+
2	Олег Г.			+
3	Максим Г.		+	
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.			+
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.			+
10	Тимур П.			+
11	Анастасия А.		+	
12	Мария С.		+	
13	Александр С.			+
14	Екатерина Р.			+
15	Матвей К.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>11</b>

**Таблица 5. Результаты изучения понимания смысловой связанности слов при запоминании учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проба на ассоциативную память»**

**Ю.А. Машека (1973) после эксперимента**

**(4 класс)**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>8-10 слов (высокий уровень)</b>	<b>4-6 слов (средний уровень)</b>	<b>0 – 3 слова (низкий уровень)</b>
1	Анастасия А.		+	
2	Арина Б.		+	
3	Виктория З.		+	
4	Арсен З.			+
5	Яков К.			+
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.			+
8	Армен С.			+
9	Мария Т.			+
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.		+	
12	Дарья З.		+	
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.			+
15	Алексей П.			+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>