

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**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИИ ОПОСРЕДОВАННОЙ  
ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Направление подготовки: 37.04.01 Психология  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:  
заведующий кафедрой

доктор. психол. наук, доцент Е.А. Черенева  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
Е.А. Черенева 06.12.24  
(дата, подпись)

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

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

Обучающийся В.А. Дик  
(фамилия, инициалы)  
06.12.24 В.А. Дик  
(дата, подпись)

Красноярск, 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава I. Теоретические аспекты изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	12
§1.1. Опосредованная память как проблема исследований в психологии.....	12
§1.2. Становление опосредованной памяти в младшем школьном возрасте.....	22
§1.3. Современное состояние изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	30
Выводы по первой главе.....	36
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	38
§ 2.1. Модель, методы и организация исследования.....	38
§ 2.2. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	50
Выводы по второй главе.....	71
Глава III. Психологическая программа коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	74
§ 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции опосредованной памяти учащихся с нарушением интеллекта.....	74
§ 3.2. Основные направления, этапы и методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	81
§ 3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	93

Выводы по третьей главе.....	111
Заключение.....	114
Библиография.....	119
Приложение.....	128

## 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 достаточно актуальных проблем исследования в психологии. Данная тема была 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 данной 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 только увеличивается.

Проблема изучения памяти детей с нарушением интеллекта описывалась 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.

Актуальностью изучения опосредованной памяти является то, что проблемы, связанные с ее развитием, влияют как на обучение в школьном возрасте, так и на развитие в человека в целом. 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, данная 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** заключается в разработке модели по изучению особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и внедрении в практику психологической программы коррекции процессов и механизмов опосредованной памяти с использованием мнемических приемов запоминания.

**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 разработанной нами психологической модели и программы коррекции опосредованной памяти с использованием мнемических приемов запоминания у данного контингента школьников.

**Цель исследования:** изучить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта., теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической модели и программы коррекции опосредованной памяти с использованием мнемических приемов запоминания у данного контингента школьников.

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

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

2. Разработать модель исследования и выявить особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Разработать психологическую программу коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с использованием мнемических приемов запоминания и определить ее эффективность.

**Теоретической и методологической основой исследования** являются положения отечественных и зарубежных психологов в общей и специальной психологии:

– теория формирования и развития интеллектуальных операций П.Я. Гальперина (1950);

– теории о феноменологической природе памяти её структуре и механизмах: психологические (П. Жане, 1913; К. Левин, 1935; Г. Эббингауз, 1885), биогенетические (И.П. Павлов, 1951; И.М. Сеченов, 1863), филогенетические (П.П. Блонский, 1935; Л.С. Выготский, 1934);

– 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, опрос, тестирование, наблюдение, анкетирование учителей;
- экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.
- в исследование включены методы количественной и качественной обработки данных и интерпретационные методы.

В ходе исследования нами были использованы **психодиагностические методики:** «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) [43, с. 306]; методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (2003) [56, с. 22], «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973) [2, с. 73]. Также была разработана и реализована 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* (октябрь 2022 г. – декабрь 2022 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 катамнестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария.

*Констатирующий этап* (март 2023 г. – май 2023 г.) Разработка психологической модели исследования с определением компонентов, параметров и индикаторов оценки опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. 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 2024 – март 2024) – разработка и реализация программы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с использованием мнемических приемов для данного контингента школьников.

*Контрольный этап* (октябрь 2024 – декабрь 2024 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.

**Научная новизна исследования:**

– Разработана модель исследования, которая включает в себя компоненты, параметры, этапы, критерии и индикаторы оценки уровня сформированности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;

– Отобраны и адаптированы психодиагностические методы исследования по изучению особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

– Разработана и реализована анкета для учителей по выявлению уровня развития опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, которая показала свою эффективность на этапе реализации исследования.

– Разработана психологическая программа коррекции опосредованной памяти, посредством формирования навыков использования мнемических приёмов запоминания, сохранения и воспроизведения информации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

– Собраны и систематизированы экспериментальные данные, иллюстрирующие индивидуальные и индивидуально-типические особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, отражающие сравнительную динамику изменений в результате реализации психологической программы коррекции.

**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 специалиста, 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 и объём магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 107 источников). Включает 8 приложений. Работа проиллюстрирована 17 таблицами, 12 гистограммами, 8 схемами.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

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

Наш психический мир очень разнообразен, все знания, умения, навыки и накопленный опыт, благодаря развитию высших психических функций. Все, полученные впечатления и эмоции, остаются в нашей памяти надолго. Именно благодаря памяти человек накапливает информацию, без потери прежних умений и знаний. В связи с чем, память занимает главное место среди психических познавательных процессов, так как объединяет их в единое целое.

Среди отечественных исследователей данной проблеме уделяли особое внимание: Л.С. Выготский (1997), С.Л. Рубинштейн (2019), П.П. Блонский (1979), А.А. Смирнов (1961), А.Р. Лурия (1994), А.Н. Леонтьев (1931) и др., среди зарубежных психологов изучением занимались: З. Фрейд (2015), Г. Эббингауз (1912), У. Джеймс (1991).

На данный момент, можно сказать, что изучением памяти занималось огромное количество ученых, каждый привносил, что-то новое, в связи с этим нет единой трактовки памяти.

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

Еще с античного времени, древнегреческий ученый Аристотель исследовал память и весь свой труд вложил в написание трактата «О памяти и воспоминании». Аристотель говорил о памяти, как о «обладании образом как подобием того, чего он образ», что объединяло саму память с воображением. Учёный полагал, что память – это не просто «обладание» образом, но и понимание того, что этот образ отражает предмет или явление, которые ранее

воспринимались. Он предполагал, что память связана с восприятием времени, и поэтому она присуща лишь тем существам, которые воспринимают время, а орган памяти, это тоже, что и орган восприятия времени – для философа это было сердце [37, с. 88 – 92].

По мнению С.Я. Рубинштейна (2019), память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим, что является важной познавательной функцией для обучения и развития. Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое не оказывало бы влияния на будущее [72, с. 258]. Настоящее бесследно исчезало бы в прошлом, не оставляя ни знаний, ни умений, основанных на предыдущем опыте. Непрерывное обучение, пронизывающее всю нашу жизнь и формирующее нашу личность, было бы невозможным.

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 целостную 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 первым, кто говорил о памяти, 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].

Теория формирования и развития умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным (1985), получила широкое признание. В основе этой теории лежит идея генетической связи между внешними практическими действиями и внутренними интеллектуальными операциями. Гальперин считал, что на начальных этапах развития мышления ребенка его мыслительные процессы тесно связаны с предметной деятельностью, то есть с манипулированием предметом.

Однако превращение внешних действий во внутренние мыслительные операции происходит поэтапно:

1. На первом этапе создается ориентировочная основа для будущего действия. Здесь ребенок в практической деятельности знакомится с последовательностью и требованиями, которым должно соответствовать действие.

2. Вторым этапом формирования умственного действия связан с его освоением на практике, которое осуществляется с помощью реальных предметов.

3. Третий этап подразумевает, что действие начнет выполняться без опоры на реальные предметы на данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. В этом процессе используется внешняя речь как замена манипуляций с предметами.

4. На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешне-речевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

5. На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, сокращается и преобразуется, постепенно выходя из сферы сознательного контроля в область автоматических интеллектуальных навыков и умений.

В России данная концепция стала достаточно известной в культурно-исторической теории происхождения высших психических функций, принадлежавшей Л.С. Выготскому (1983). Согласно деятельностной теории памяти, формирование ассоциаций между разными представлениями, а также процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации зависят от того, как человек взаимодействует 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, особенно те действия, которые связаны с преодолением препятствий – в том числе запоминаются и сами препятствия [79, с. 42].

Новым прорывом в исследованиях психологических механизмов памяти, стало появление сравнительных работ непроизвольного 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 ключевых трудов, по вопросу опосредования высших психических функций. В своей работе ученый предостерегает от натуралистического подхода к изучению памяти и указывает, что механизмы запоминания не могут основываться на тех же процессах, которые лежат в основе формирования навыков, несмотря на их общую физиологическую природу с высшими формами 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 с появлением экспериментальной психологии начали активно развиваться ассоциативная и гештальт-теории. Ассоциативная теория памяти приобрела особую популярность за рубежом, особенно в Англии и Германии. Центральным понятием этой теории являются ассоциации — связи между отдельными психическими феноменами. Разработчиками данной



ассоциативной теории являлись Г. Эббингауз (1912), Г. Мюллер (1909) и А.А. Пильцекер (1900) [95, с. 2]. Данные авторы занимались изучением устойчивости, прочности и силы ассоциаций. Главной целью для авторов было изучение фактора смежности в более «чистом» виде, а для этого нужно было абстрагироваться от конкретной деятельности человека.

Ассоциативная теория стала основой для многих механизмов и законов памяти, Г. Эббингауз (1912) и его последователи разработали методы количественного анализа процессов заучивания и забывания, то есть формирования и угасания ассоциаций. Исследования предоставили ценные данные о том, как на запоминание влияют повторения, объём и качество материала, а также способы его предъявления, и было установлено, что простые события, производят на человека огромное впечатление, поэтому запоминаются на долгое время.

События с более сложным содержанием, даже если они имеют интересный сюжет, могут не удерживаться в памяти надолго несмотря на то, что человек переживает их многократно. Г. Эббингауз (1912) также пришёл к выводу, что при запоминании длинного ряда информации лучше запоминается материал, расположенный в конце, такой феномен стал называться «эффектом края» [59, с. 233 – 243].

Г.Э. Мюллером (1911–1913) было реализовано исследование основных законов закрепления и воспроизведения следов в памяти у человека. Внимание уделялось преимущественно специальной осознанной мнемической деятельности, тогда как анализ самих механизмов запечатления следов привлекал меньше интереса. Причиной этого был интроспективный метод, который обозначал наблюдение человека за самим собой.

Ассоциативную теорию со временем сменила гештальт-теория, в основе которой лежит понятие целостной организации — гештальта, что в переводе на русский язык означает «целое». Этот термин был введён авторами направления, возникшего в Германии в начале 20 века [92, с. 2]. Представители гештальт-психологии, такие как М. Вертгеймер (1987), В.

Кёлер (1929), К. Коффка (1922) и К. Левин (1890–1947), разработали подход к изучению психики через призму целостности структур. Они критиковали ассоцианизм за представление, что связи возникают лишь из-за смежности элементов во времени и пространстве. По их мнению, такие связи не являются простой функцией смежности, а основываются на законе целостности: целое представляет собой не просто сумму элементов, а самостоятельное образование — гештальт, который первичен по отношению к составляющим его частям.

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].

Сторонники теории бихевиоризма рассматривали заучивание наизусть как центральную проблему. Их подход подтвердил и развил идеи о том, что успешность заучивания зависит от количества повторений, объёма и характера материала, а также от положения элемента в последовательности.

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 к определенному 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 способность запоминать, сохранять и воспроизводить различные двигательные акты. Этот тип памяти лежит в основе формирования практических и трудовых навыков. Без двигательной памяти нам пришлось бы каждый раз заново учиться выполнять привычные действия;

2. Эмоциональная память — это память на чувства, позволяющая запоминать и воспроизводить яркие и эмоционально окрашенные события. События вызвавшие сильные чувства, остаются в памяти, и воспроизводят сигналы, которые побуждают человека к действию, либо удерживают эмоции внутри, вызывая иногда и негативные чувства из прошлого.

3. Образная память — это память сохраняет материал в форме представлений, это зрительные представления (образ жизни), слуховые представления (звуки), обонятельные представления (запахи). Её особенностями являются фрагментарность и неустойчивость;

4. Словесно-логическая память — включает запоминание и воспроизведение мыслей. Мысли сначала запоминаются при обдумывании, а затем воспроизводятся. Характерной чертой словесно-логической памяти является то, что язык служит основой для выражения мыслей.

При этом словесно-логическая память проявляется в двух случаях:

1. Запоминание и воспроизведение самого смысла предоставленного материала;

2. При запоминании не только смысла, но и точного словесного выражения мыслей (механическое заучивание). Если материал запоминается без осмысления, то буквальное заучивание становится механическим, а не логическим.

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 материале, который был уже закреплен в определенный промежуток времени. [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, намного дольше сохраняется в памяти [23, с. 122–140];

3. Воспроизведение – опирается на долговременную память, благодаря чему мозг способен воспроизвести ранее закреплённый материал. Это происходит через воспоминание ключевых деталей, позволяющих восстановить информацию в её первоначальном виде;

4. Забывание – проявляется в невозможном припоминании или узнавании, либо в ошибочном воспроизведении определенной информации. Скорость забывания зависит от времени и обусловлена рядом факторов, таких как недостаточная организация материала, его особенности, возраст человека и частота обращения к информации [52, с. 274].

Таким образом, проблема изучения памяти волновала многих мыслителей, начиная со времен 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 различных теорий и исследований, но что представляет собой механизм памяти до сих пор неизвестно. Её основные закономерности и законы известны давно, но глубинные механизмы функционирования памяти до сих пор остаются для нас мало изученными и неизвестными в своем проявлении.

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

С возрастом, все психические функции, в том числе и память существенно меняются. 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. при

Л.Ф. Обухова (2002) считала, что сами приёмы запоминания активно развиваются именно в младшем школьном возрасте. На начальных этапах дети осваивают простые приёмы, такие как повторение и длительное внимательное изучение материала. Становясь старше, они переходят к усложненным техникам, включая группировку и осмысление связей между различными частями материала. [60, с. 216].

Исследования непосредственного и опосредованного запоминания у младших школьников показали, что продуктивность осмысленного запоминания с возрастом увеличивается медленнее, чем запоминание бессмысленного материала. По мнению Э. Мейман (1913), было экспериментально установлено, что с возрастом способность запоминать бессмысленный материал снижается, тогда как эффективность осмысленного запоминания возрастает. Чем старше ребёнок, тем больше он способен осмыслять «бессмысленный» материал, опираясь на свой опыт, однако такое запоминание требует значительных волевых усилий.

Согласно А. А. Смирнову, стремление запоминать без осмысления может быть связано не только с возрастом, но и с индивидуальными особенностями детей. Исследования А. Г. Комм (1940), Т. А. Корман (1950) и А. К. Шульгиной (1958) показали, что у младших школьников развитие

мыслительной обработки запоминаемого материала идёт в направлении его систематизации и обобщения.

По исследованиям Блонского П.П. (1935), как раз 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 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. Опыт 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. Использование вспомогательных



средств изменяет привычную структуру акта запоминания, в результате чего прямое, непосредственное запоминание переходит в опосредованное [73, с. 66].

Процесс формирования стимулов как средств для запоминания происходит по следующему принципу: сначала они используются как внешние элементы, а затем переходят во внутренние. 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.

Н.П. Иванова (1980) полагает, что при усвоении любого типа материала младшие школьники запоминают лучше механически, что объясняется их жизненным опытом, запасом знаний, недостаточной сформированностью основных мыслительных операций.

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

Согласно наблюдениям, младшие школьники и вправду, часто пользуются очень популярным и простым приемом запоминания – повторение [52, с. 267]. При постоянном повторении материала, дети 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.

Запоминание, основанное на понимании, безусловно продуктивнее, чем

запоминание, не опирающееся на понимание. 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 продуктивность в выполнении заданий. В связи с чем, ребенок не будет понимать суть материала, а будет его просто заучивать, а когда материал станет ему не нужен, он его просто забудет.

Становление опосредованной памяти — это сложный процесс, где необходимо учитывать особенности механизмов процесса запоминания и уметь пользоваться разнообразными мнемическими приемами. Развитие опосредованной памяти идет по иерархической лестнице, ведь каждый возраст имеет свой сензитивный период развития какого-либо вида памяти. Но чтобы этот процесс шел постепенно и без задержки, важно, чтобы каждый вид памяти доминировал в том возрасте, который соответствует возрастной психологии. Не стоит заниматься развитием опосредованной памяти в младшем дошкольном возрасте, так как это слишком рано, в этот период у них преобладает произвольная память, и соответственно это не благоприятный период развития опосредованной памяти, а вот уже младшие школьники, уже могут начать усваивать приемы и механизмы данного вида памяти.

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

Большое количество зарубежных и отечественных психологов занимались вопросами изучения проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта это , 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).

Несомненно, учёные внесли огромный вклад в изучении памяти школьников с нарушением интеллектуального развития, несмотря на это еще требуется доработка и дальнейшие исследования по данной проблематике. В данный период времени огромное значение уделяется разработке комплексных технологий для дифференциальной диагностики и коррективки трудностей в развитии опосредованной памяти у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Расстройство памяти у детей с нарушением интеллекта 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.

Недоразвитие мыслительных операций у детей с нарушением интеллекта ведет к трудностям в запоминаемом материале, в связи с чем возникают проблемы с установлением связей между его элементами, отсеиванием случайных, побочных ассоциаций, что значительно снижает качество их памяти.

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].

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].

Большинство учеников с нарушением интеллекта преимущественно пользуются именно механическим запоминанием в то время, как у сверстников без каких-либо трудностей к четвертому классу интенсивно развивается опосредованное запоминание. Формирование смысловых и ассоциативных связей у детей с нарушением интеллекта протекает с большими нарушениями, так как смысловые связи искажаются, замещаются привнесениями и оказываются структурно неоформленными.

Ассоциативные связи быстро угасают, случайно заменяются, в связи с этим, второстепенные признаки предметов и явлений плохо или совсем не усваиваются. Зато, данные учащиеся лучше запоминают признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях, именно поэтому так важно грамотно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий со словесными объяснениями.

В.И. Лубовский (2005) говорил, что 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.

Е.А. Калмыкова (2007) говорит о том, что объем запоминаемого материала у учащихся с нарушением интеллекта меньше, чем у ровесников с нормальным развитием, поэтому у таких детей и возникают трудности при запоминании, а уж тем более и при воспроизведении обычной текстовой информации [66, с. 111].

В связи с этим, были проведены исследования, которые показали, что при воспроизведении рассказов, такие ученики повторяют отдельные слова, фразы, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Но несмотря на это, ученики с нарушением интеллекта лучше запоминают ряд картинок, чем набор слов или рассказ, обосновать это можно тем, что наглядная информация запоминается лучше, так как у них преобладает образная память. 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 лишь малая часть запоминаемого материала [66, с. 112].

У всех детей с нарушением интеллекта наблюдаются существенные нарушения опосредованной памяти, связанной с мыслительными операциями. По мнению А.Н. Леонтьева (1931), это поясняется 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.

По мнению, Л.В. Занкова (1994) 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 саму 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 нарушением интеллекта 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, он должен им подсказать наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки.

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 детей с нормой развития, часто нуждаются в организующей помощи)

2. Умеренное (более выражена интеллектуальная недостаточность, хуже ориентируются в пространстве, нежели дети с легкой степенью, заученные знания применяют механически, как заученные штампы, такие дети к самостоятельной деятельности способны)

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

4. Глубокое (физическое развитие ниже нормы, нарушена эмоционально-волевая сфера, не воспринимают адекватную речь, такие люди не способны даже к элементарным эмоциональным откликам, обучение практически невозможно, нуждаются в постоянном уходе родных и близких людей)

Таким образом, анализ современной литературы по проблеме исследования позволил выявить, что опосредованная память играет огромную роль в жизни человека. Недоразвитие опосредованной памяти младших школьников будет отражаться на неуспеваемости в школе. Ведь память таких учащихся характеризуется трудностями в процессах мнемической деятельности, низким объемом запоминания, неточностью воспроизведения, повышенной забывчивостью и большей затратностью времени на выполнение заданий, либо усвоение материала. Своевременное выявление особенностей таких детей, и опора на сохранные функции окажет положительный эффект в обучении, а также необходимость в создании специальных мер и технологий по коррекции имеющихся недостатков.

### **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 данные полтора столетия не дали никакой общепризнанной концепции по развитию механизмов 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. Расстройство памяти у детей с нарушением интеллекта объясняется слабостью замыкательной функции коры, которая отвечает за образование новых рефлексов и их систем. Из-за того, что эта функция работает

недостаточно хорошо, наблюдается истощение коры головного мозга, в связи с чем, происходят проблемы в памяти и проявляется забывчивость.

6. Ученики с нарушением интеллекта имеют ряд особенностей: длительное усвоение и понимание материала, низкий объем запоминания, трудности с точностью воспроизведения, неумение пользоваться приемами опосредованного запоминания, частой забывчивостью, низкий уровень эффективности опосредованного запоминания;

7. При правильно организованном пространстве, учётом особенностей детей и комплексной дифференцированной помощи, направленной на преодоление трудностей в овладении знаний, умений и навыков, а также в освоении приемов опосредованного запоминания учебного материала, что будет способствовать успешной адаптации и социализации в школе.

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

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

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

Экспериментальной базой для проведения нашего исследования по изучению опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта послужил МАОУ «Лицей № 11» в г. Красноярске.

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 «Лицей № 11» дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются только на основании заключений психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК) школы, что, указывает на исключение ошибок при постановке клинического диагноза «нарушение интеллекта».

3. Готовность к плодотворному сотрудничеству и заинтересованность педагогического коллектива начального звена, узких специалистов и администрации самого лицея к экспериментальной работе по внедрению коррекционной программы по опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

4. В данном образовательном учреждении отмечается комплексный подход к диагностическим и коррекционным мероприятиям детей с ограниченными возможностями здоровья.

В экспериментальном 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, так и групповая форма работы. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого было отведено две встречи по 15–20 минут. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и качественном, количественном анализе полученных данных исследования.

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

- схожесть показателей возраста (в исследовании приняли участие испытуемые двух возрастных категорий: учащиеся 2 класса, возраст которых составил 8–9 лет, учащиеся 4 класса в возрасте 10–11 лет).
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 – «Легкая умственная отсталость») по заключению ПМПК;
- обучение в одной параллели учащихся 2 класса «А», «Б», «Д», «В», «Л» классов и 4 класса «А», «Б», «В», «Г», «Д», «Е» классов.

В результате проведенного теоретического анализа литературы нами была разработана модель исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. При разработке модели мы опирались на методологические положения ведущих отечественных ученых по проблеме изучения опосредованной памяти у данного контингента школьников:

– теория формирования и развития интеллектуальных операций П.Я. Гальперина (1950);

– теории о феноменологической природе памяти её структуре и механизмах: психологические (П. Жане, 1913; К. Левин, 1935; Г. Эббингауз, 1885), биогенетические (И.П. Павлов, 1951; И.М. Сеченов, 1863), филогенетические (П.П. Блонский, 1935; Л.С. Выготский, 1934);

– 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).

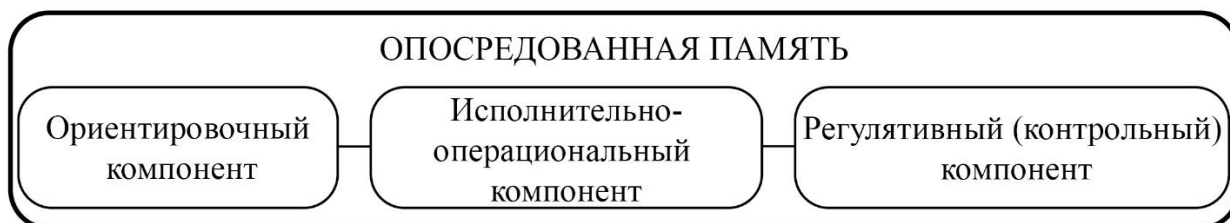
Модель изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлена на Рисунке 1.





**Рисунок 1. Схема 1. Модель исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

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



**Рисунок 2. Схема 2. Компоненты механизма опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Рассмотрим выделенные нами компоненты в исследовании опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. *Ориентировочный компонент* заключается в ориентировке ребенка в содержании задания, его ознакомление со всеми обязательными этапами дальнейших действий.

Содержание *исполнительно-операционального компонента* раскрывается в непосредственно операциональной структуре выполняемого действия. При рассмотрении операционального и исполнительного состава деятельности, в частности запоминания, сохранения и воспроизведения информации, мы рассматриваем следующие действия:

- стандартные, хранение и передача информации с помощью коммуникации;
- организационные, структурирование информации для облегчения ее восприятия и понимания;
- поисковые, связанные с поиском и выбором нужной информации необходимой для решения определенной задачи;

– управленческие, контроль и координация процессов хранения, обработки и передачи информации;

– когнитивные, направлены на обучение, работу и творчество, позволяют обрабатывать и использовать большие объемы информации в различных направлениях деятельности;

*Регулятивный (контрольный) компонент* заключается в рефлексивно-оценочных составляющих, представленных действиями контроля и оценки. Ученики анализируют информацию о характере выполняемых операций, исполнительских действий, сопоставляют полученную информацию с заданной информацией и оценивают степень их соответствия.

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 катамнестические 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 Н.А. Черниковой (2017) и на основе теста по изучению памяти Д.А. Свиридова (2015).

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов. Первый блок вопросов позволял получить информацию о наличии трудностей в обучении и причинах низкой успеваемости ребенка (1–3 вопросы).

Второй блок содержал вопросы, исходя из которых, учителя могли определить особенности опосредованной памяти учащихся определенного возраста с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость» (4–12 вопросы).

Вопросы второго блока составлены так, чтобы получить, как можно больше дополнительной информации о механизмах памяти учащихся. Данные вопросы помогают выявить уровень опосредованного запоминания, точность воспроизведения запоминаемого материала, эффективность запоминания и возможные трудности при запоминании. Важным в этом блоке вопросов является возможность обратить внимание на то, какими приемами и мнемотехническими средствами пользуются школьники.

Третий блок вопросов направлен на получение информации об организации развития опосредованной памяти, реализация профилактических упражнений, направленных на тренировку опосредованной памяти учащихся (13–16 вопросы). (Анкетный лист представлен в Приложении 2).

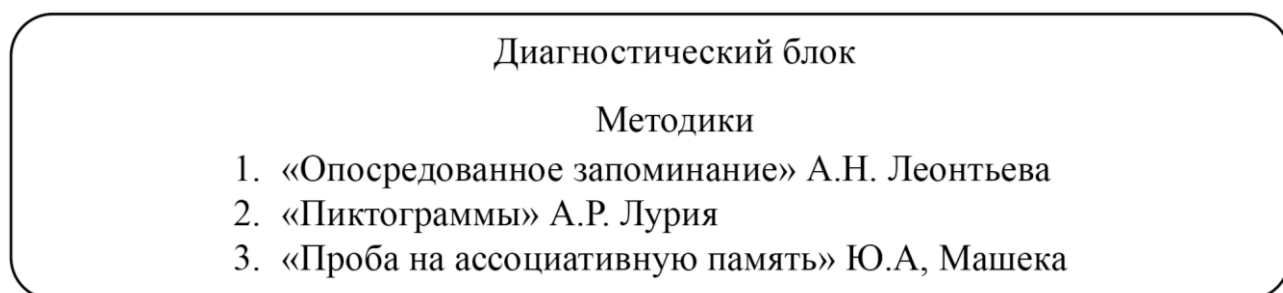
Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: *наблюдение, беседа, эксперимент* (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

Метод наблюдения являлся основным в исследовании: наблюдение за детьми в естественной среде, без специально созданных условий позволил более точно увидеть и зафиксировать факты, для более объективной оценки результатов 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 по заранее составленным вопросам (Схема беседы представлена в приложении 3).

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: Методика «Опосредованного запоминания» А.Н. Леонтьева (2001); Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930); Методика «Проба на ассоциативную память» Ю.А. Машека (1973).



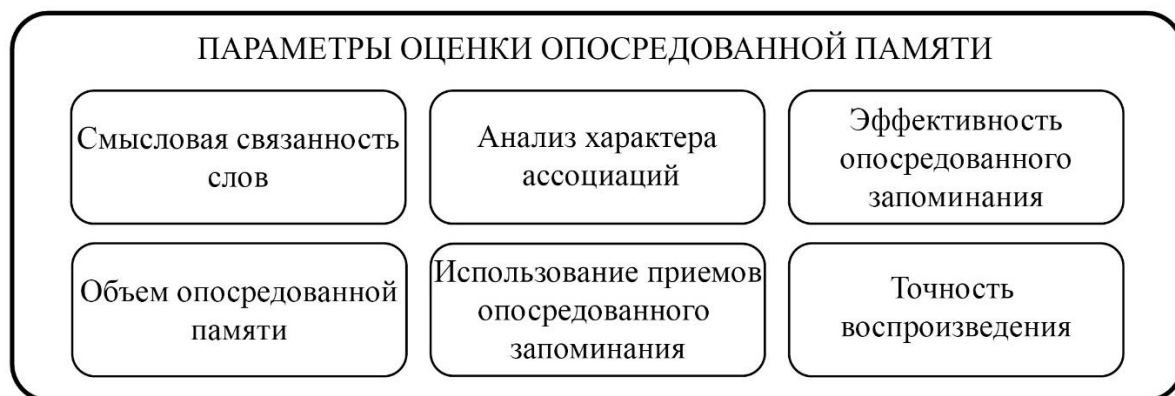
**Рисунок 3. Схема 3. Методики изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Определение конструкта модели исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с использованием комплекса психодиагностических методик было нацелено на изучение основных процессов механизма памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание.



**Рисунок 4. Схема 4. Процессы механизма памяти**

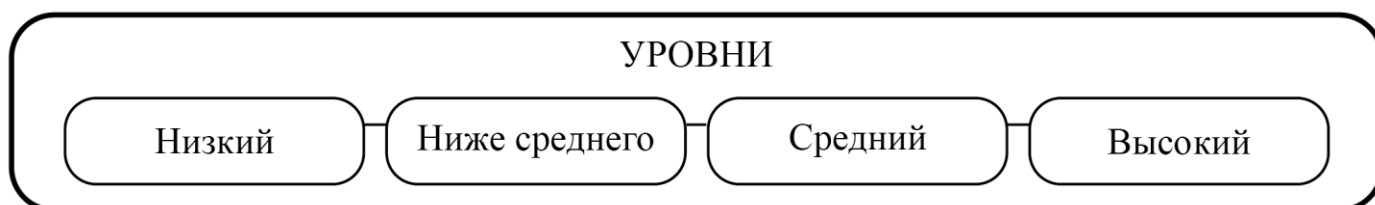
Отобранные нами психодиагностические методики позволяют изучить уровень сформированности таких параметров как: смысловая связанность слов, анализ характера ассоциаций, эффективность опосредованного запоминания, объём опосредованной памяти, использование приемов опосредованного запоминания, точность воспроизведения.



**Рисунок 5. Схема 5. Параметры обучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Каждый отдельный параметр задействован в структуре обучения и несет в себе смысловую нагрузку. *Смысловая связанность слов* позволяет понять, насколько учащиеся понимают слова, словосочетания, связанные друг с другом по содержанию. *Анализ характера ассоциаций* отвечает за смысловую связь между образами и представлениями. *Эффективность опосредованного запоминания* заключается в долгосрочном хранении информации в памяти. *Объем опосредованной памяти* позволяет удерживать инструкцию, цель, конечный результат, охватывать целостно предъявляемую информацию. *Использование приемов опосредованного запоминания* подразумевает умение пользоваться специальными приемами, мнемотехниками помогающими лучше запоминать материал. *Точность воспроизведения* определяется насколько ученики могут верно и точно вспомнить ранее полученную информацию.

Выявлены уровни сформированности опосредованного запоминания. Они позволяют количественно оценить и качественно интерпретировать уровень развития опосредованной памяти в соответствии с нормативными показателями для данного возрастного показателя.



**Рисунок 6. Схема 6. Уровни сформированности опосредованного запоминания**

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

Данная методика направлена на исследование таких *параметров*: уровень опосредованного запоминания, умение использовать приемы опосредованного запоминания, точность воспроизведения слов, предложенных для запоминания.

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

Для испытуемых выкладывались девять картинок и назывались слова. Для того чтобы лучше запомнить слова, нужно было подобрать для каждого слова самую подходящую картинку, как опору, чтобы припомнить соответствующее слово. Например, к слову «время» подходила картинка «будильник», потому что он показывает время». Если инструкция была понятна для ребенка, исследование продолжалось. При установлении связи между словом и картинкой требовалось объяснение ребенка.

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

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) фиксировались все результаты по данной методике.

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

Использование данной методики направлено исследование *параметров*: эффективность опосредованного запоминания и анализ характера ассоциаций. Данная процедура заключалась в том, чтобы по мере произнесения слов экспериментатором, ребенок изображал на листе бумаги тот рисунок, который ассоциируется с названными словами для запоминания.

Для обследуемых предлагался набор из 12–16 слов, порядок предъявления варьировался в зависимости от цели исследования и конкретного обследуемого (более конкретные или абстрактные слова). По мере произнесения слов ребенок зарисовывал схематичный рисунок для каждого слова или словосочетания. В конце обследования по своим изображениям, ребенку нужно вспомнить все названные слова. Обязательным условием являлся ответ ребенка на вопросы: «Как удалось вспомнить заданное слово?» и «Чем помог рисунок?».

Результаты подсчитывались 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]**

При помощи данной методики мы исследовали *параметры*: опосредованное запоминание с помощью смысловой связанности слов.

Процедура исследования заключалась в том, чтобы проверить, сможет ли испытуемый установить смысловые связи между названными словами.

Испытуемому 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 причинно-следственные связи, абстрактные и конкретные понятия, часть и ее целое, и другие. Затем предлагались пары слов, которые образовывали суждение, привычные сочетания или трудно-сочетаемые слова, данные пары слов предлагались в том случае, если с остальными ребенок смог справиться.

После проверки запоминания каждой группы давался перерыв примерно в 2 минуты, чтобы группы слов не путались при запоминании, после предъявления пяти групп давался перерыв 30 минут.

Анализ результатов исследования воспроизводился по выполненным пробам у ребенка, в связи с чем можно было выявить преобладающий вид памяти, например, механическая или логическая, что также в дальнейшем помогало сравнивать показатели опосредованного и непосредственного запоминания.

На заключительном этапе исследования нами был проведён количественный и качественный анализ результатов. Итоговые результаты исследования, обрабатывались в дальнейшем анализировались, после чего осуществлялась последующая интерпретация по каждой из выполненных методик.

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**

Роль учителя начальных классов очень важна, ведь помимо адаптации к школе, формирования академических навыков, расширения кругозора и опыта детей, формированием их коммуникационных умений и воспитание личностных качеств, специальное внимание уделяется развитию познавательных функций.

Одна из главных познавательных функций — это опосредованная память. За развитие и становление опосредованной памяти отвечает учитель, ведь именно он организует и планирует урок, а также выбирает методы с помощью, которых будут прогрессировать познавательные функции. Поэтому, педагоги начали часто использовать в учебной деятельности дидактические игры, при проведении которых используются разные мнемотехнические и вспомогательные средства, что помогает тренировать опосредованную память и в дальнейшем 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 именно речевых навыков (у 40% испытуемых). Большое количество неуспевающих школьников образуют учащиеся имеющие трудности в запоминании и 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**

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

Результаты анкетирования по данному вопросу показывают, что у 6 (40%) обучающихся во 2 классе и 12 (80%) обучающихся в 4 классе имеются 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, недостаточная сформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи ведет к трудностям в понимании запоминаемого материала, что негативно отражается на школьной успеваемости, и часто становится причиной школьной дезадаптации учеников. Поэтому сформированность импрессивной и экспрессивной речи является важным условием всестороннего полноценного развития ребенка.

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	%
2 класс (n=15)	12	80	3	20
4 класс (n=15)	9	60	6	40

Исходя из табличных данных, во 2 классе у 12 (80%) испытуемых и у 9 (60%) испытуемых в 4 классе отмечается низкий уровень опосредованного запоминания, у 3 (20%) учеников из 2 класса и 6 (40%) учеников 4 класса наблюдается меньшая сохранность механической и логической памяти. Данные трудности 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, 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 обучающиеся в 4 классе 12 (80%) испытуемых, которые не используют приемы опосредованного запоминания, так как не понимают, как их применять на практике.

4. Объём опосредованного запоминания, по данным предоставленным учителями, значительно снижен, ведь у 24 (80%) обучающихся наблюдался низкий уровень объема опосредованного запоминания, и только у 6 (20%) учащихся средний уровень объема опосредованного запоминания, но ни у кого из второклассников и четвероклассников не был выявлен высокий уровень объема запоминания (0%).

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

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

Параметры 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, у учащихся 2 и 4 классов 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 характерен низкий уровень развития опосредованной памяти, как отмечают учителя. Механическое запоминание является сенситивным периодом в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта. В связи с этим, учащиеся испытывают трудности в запоминании материала при использовании вспомогательных средств и мнемотехник.

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 педагог успевает на уроках уделить внимание развитию познавательных функций. 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, коррекционно-развивающее воздействие осуществляется в большинстве случаев во внеурочной деятельности или на занятиях педагога-психолога. Для родителей разрабатываются рекомендации по развитию познавательных процессов у школьников, раздаются материалы в виде буклетов, либо проходят личные встречи консультационного характера, где в индивидуальном порядке выстраивают маршрут развития ребенка.

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 учащиеся, 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. С возрастом опосредованная память развивается, но этого

недостаточно для успешного обучения. Это говорит о том, что комплексная, системная коррекционная работа осуществляется не в полной мере.

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 в полном объеме 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).

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

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

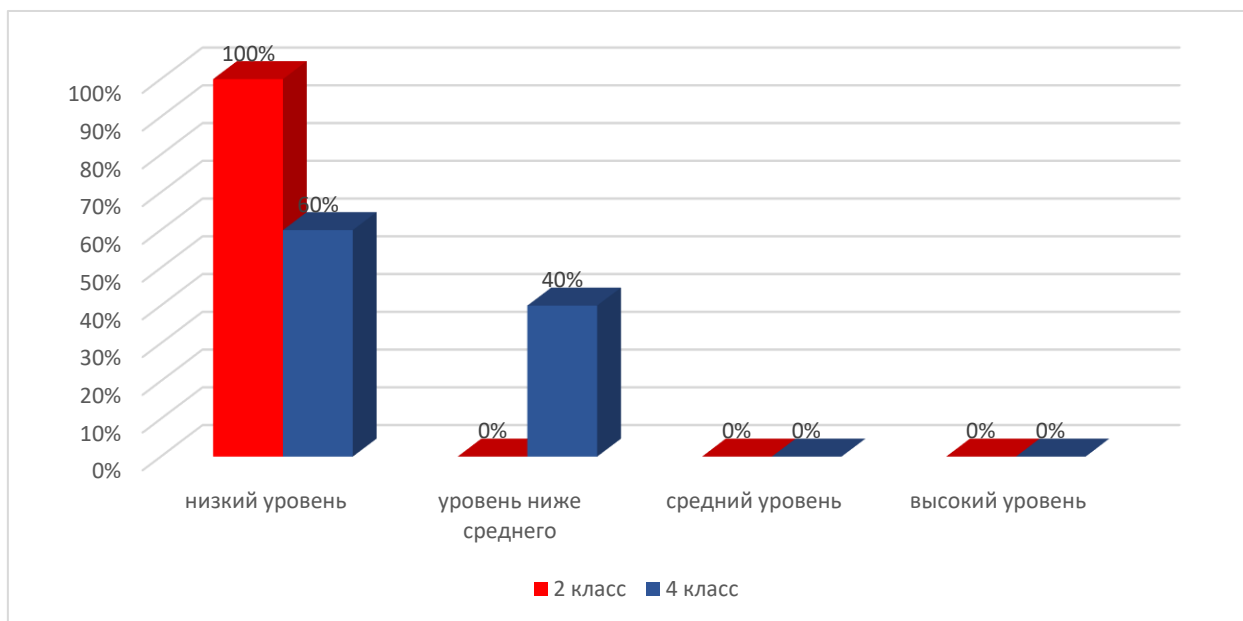
Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс(n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	15	100	9	60
Ниже среднего	0	0	6	40
Средний	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

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.

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 7. Гистограмма 1. 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 свидетельствует 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. 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

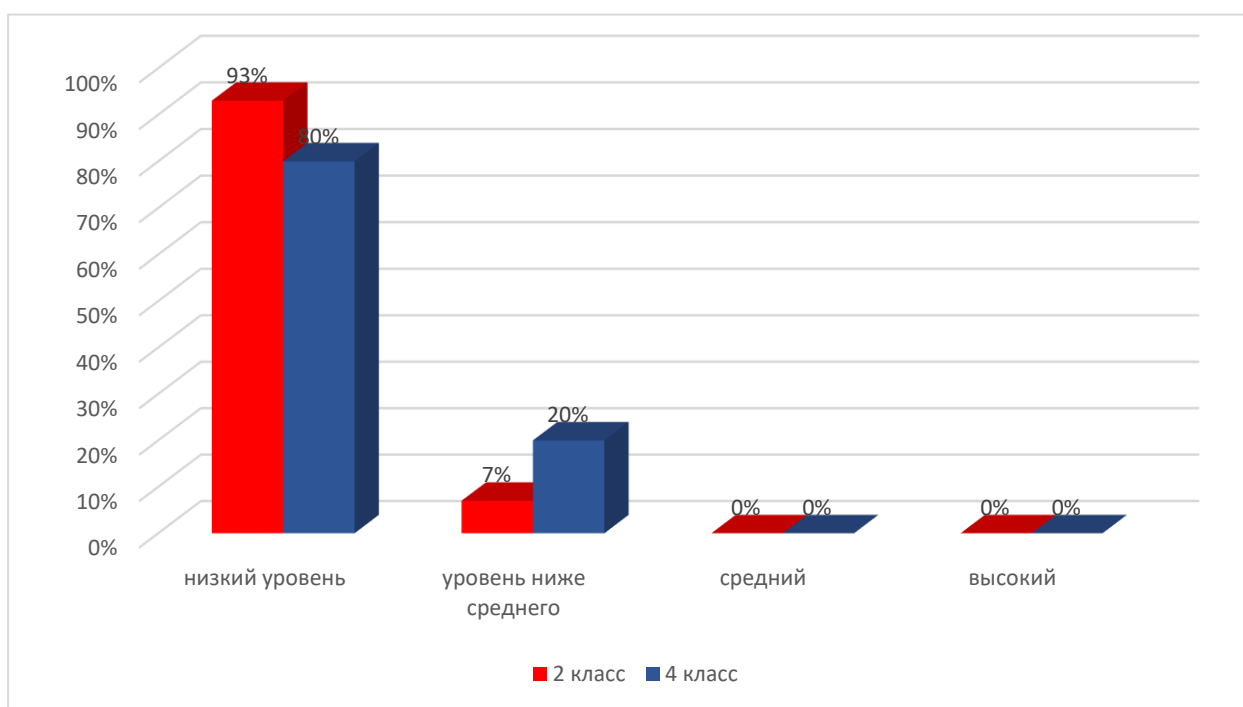
Согласно данным, представленным в таблице, во 2 классе у 1 (7%) учащегося уровень ниже среднего умений использования приемов опосредованного запоминания, а остальных 14 (93%) учащихся показатели низкие. Касаемо 4 класса, результат лучше у 3 (20%) учащихся, так как уровень умений использования приемов 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.

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 8. Гистограмма 2. 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 наилучшего понимания и применения приемов опосредованного запоминания, необходимо пройти два этапа: для начала важно, чтобы ученик овладел мыслительными операциями, как самостоятельными действиями, и только вторым этапом научился использовать их в качестве приемов для запоминания.

В большинстве случаев, школьники обладают достаточно ограниченным количеством приёмов запоминания, в связи с чем в обучении должны быть включены задания, направленные на ознакомление детей со всеми приёмами опосредованного запоминания для дальнейшего использования в учебной деятельности.

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).

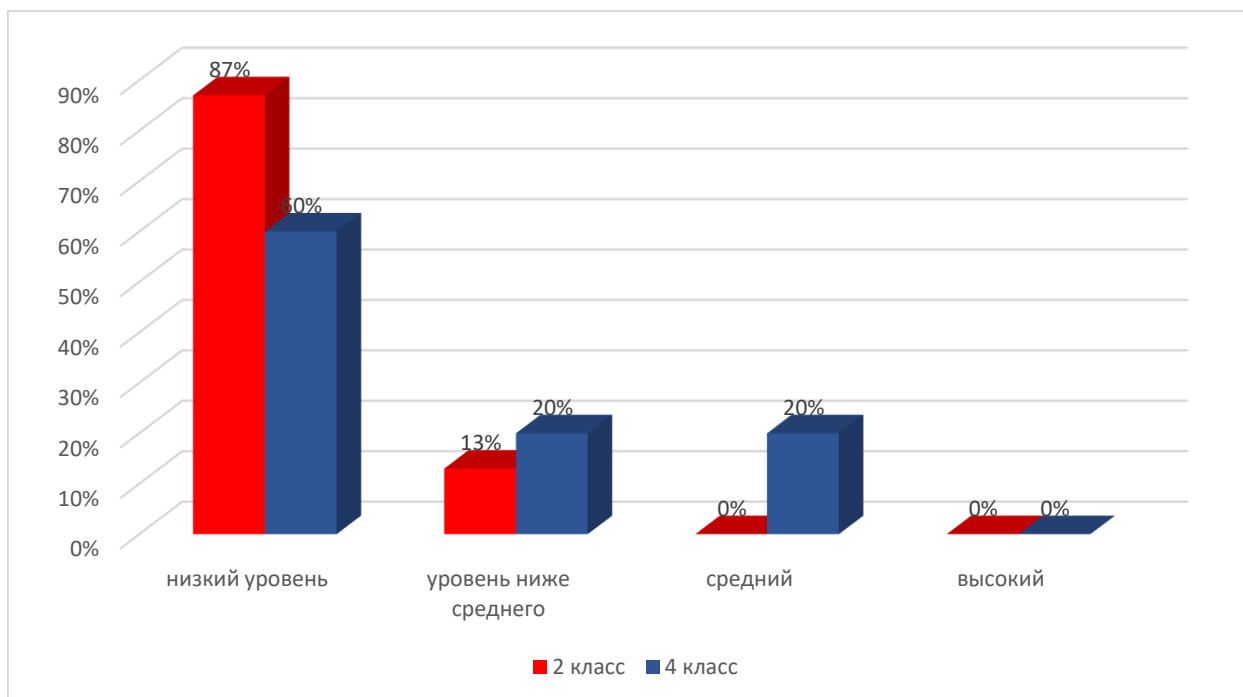
В таблице 7 представлены результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания.

**Таблица 7. 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 табличным данным, во 2 классе 13 (87%) обучающихся имеют низкий уровень точности воспроизведения предложенных слов для запоминания, так как они не смогли припомнить ни одно из слово и у 2 (13%) обучающихся уровень ниже среднего, данные ученики смогли вспомнить 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, данные ученики смогли назвать три слово, но связать третье с картинкой не смогли. Низкие показатели отмечаются у остальных 9 (60%) четвероклассников, что свидетельствует о низком уровне воспроизведения.

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 9. Гистограмма 3. 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, так как речевые навыки в 4 классе гораздо выше, чем во 2 классе.

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 воспринимали речевую инструкцию, поэтому важным фактором проведения исследования с данной методикой являлось наглядное подкрепление.

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. 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

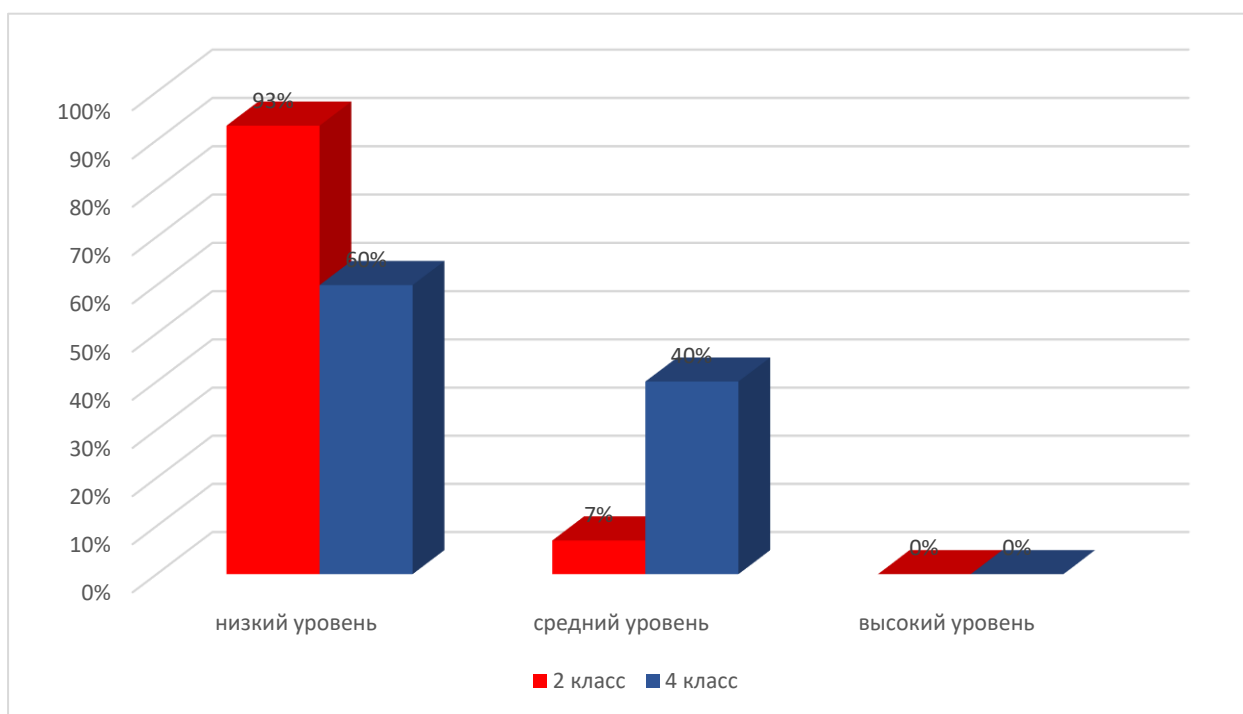
Согласно данным, представленным в таблице, в 2 классе средний уровень эффективности опосредованного запоминания отмечается только у 1 (7%) ученика. Низкие показатели отмечаются у 14 (93%) младших школьников.

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. В связи с тем, что на рисунок, который нарисован не схематично, уходит много времени, на остальные рисунки времени не хватило и соответственно другие слова припомнить не удалось.

По таким показателям можно судить о том, что школьники упускают главную основу инструкции в этой методике, из-за чего показатели могут быть выше, а значит и эффективность показателей тоже выше, но суть выполнения будет не верной. Низкий уровень развития опосредованного запоминания выявлен у 9 (60%) четвероклассника.



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



**Рисунок 10. Гистограмма 4. 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, если делать вывод по показателям, а не по содержанию самого

выполнения, что касается 2 класса, то учеников, обладающих средним уровнем эффективности опосредованного запоминания, гораздо меньше, так как такие ученики не смогли запомнить слова и соотнести с подходящим словом. 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.

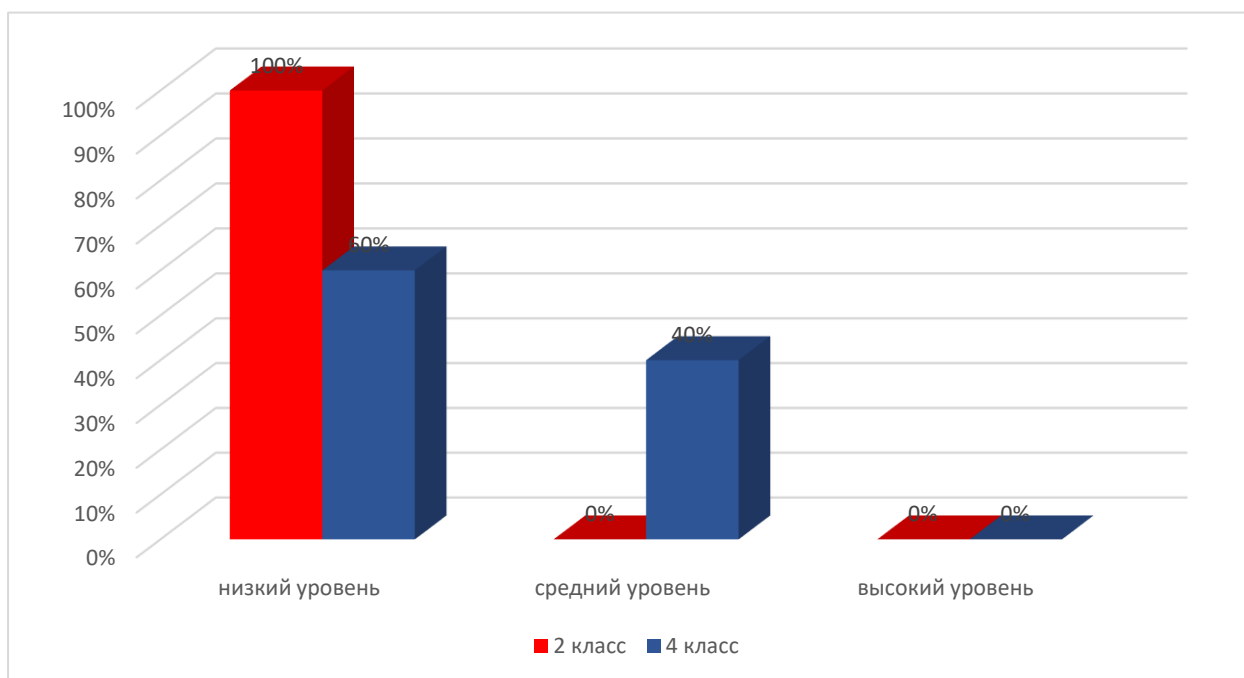
**Таблица 9. Результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

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.

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



**Рисунок 11. Гистограмма 5. Результаты изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

По данной гистограмме можно увидеть, что результаты анализа изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании во 2 классе снижены, чем результаты в 4 классе. Среди учеников 2 класса все 15 (100%) испытуемых имеют низкий уровень анализа характера ассоциативных связей в то время, как только 9 (60%) учеников 4 класса показали низкие результаты. Анализ данных показывает, что средний уровень анализа характера ассоциаций характерен всего для 6 (40%) обучающихся в 4 классе.

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). Данные группы оказались слишком сложными для восприятия и запоминания, и дети не смогли с ними справиться. 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 помогали вернуть концентрацию и усидчивость.

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).

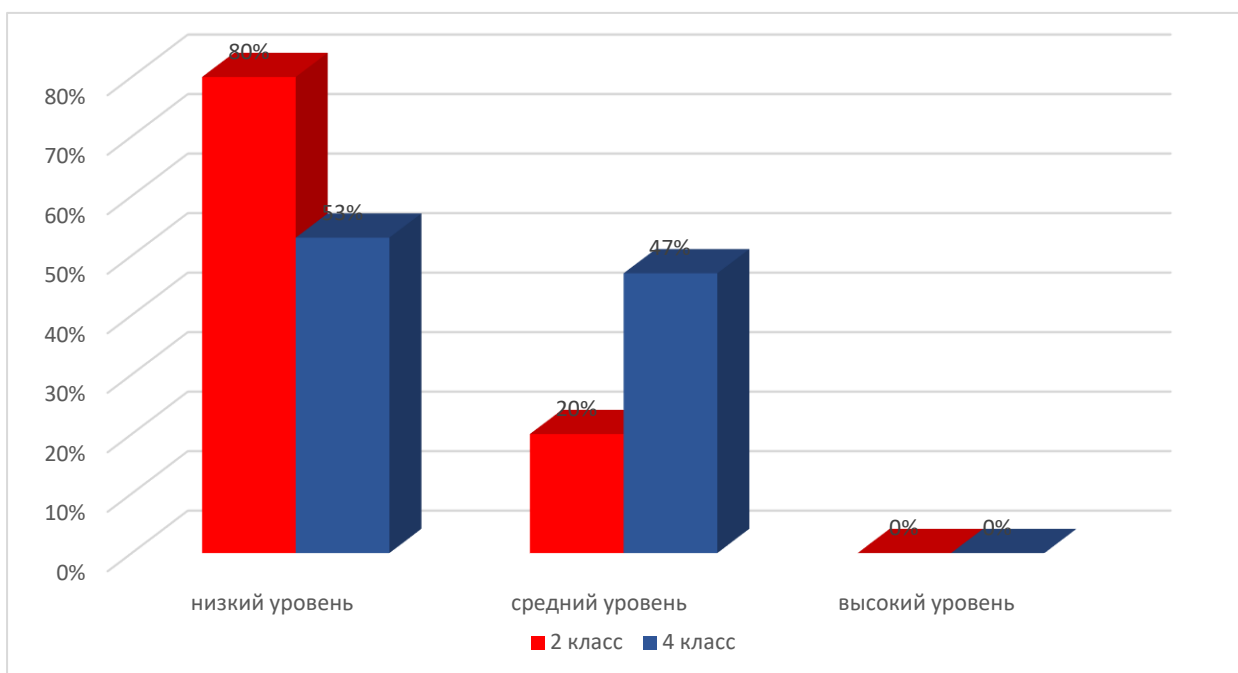
В таблице 10 представлены результаты изучения понимания смысловой связанности слов у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Таблица 10. 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%). Младшие школьники запоминают информацию без осмысления её содержания, что в последствии сказывается на качестве воспроизведения и запоминания материала.

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 12. Гистограмма 6. 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, наше исследование, направленное на изучение развития опосредованной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта, показало, что в процессе естественного развития у данной группы учащихся наблюдается положительная динамика изучаемых показателей. Однако достигнутого уровня недостаточно для успешного освоения программы начального общего образования, поэтому требуется коррекционная поддержка через разработку и реализацию 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. Для решения поставленных задач нами была разработана модель исследования опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Были определены процессы механизма памяти, параметры изучения и оценки, этапы коррекции, методики исследования, уровни оценки сформированности опосредованной памяти у данного контингента школьников.

3. 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]

4. По результатам обработки анкетных листов мы получили следующие данные: 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; объем опосредованной памяти у учащихся 2 класса 15 (100%) значительно снижен и у учащихся 4

класса 9 (60%) также уровень объема опосредованного запоминания снижен, но из-за высоких затрат по времени на уроке не используются упражнения по развитию опосредованной памяти. Коррекционно–развивающее воздействие осуществляется во внеурочной деятельности или на занятиях педагога-психолога.

5. 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. Во 2 классе 14 (93%) испытуемых имеют низкий уровень использования приемов опосредованного запоминания, и у 1 (7%) ребенка уровень ниже среднего, в 4 классе результаты лучше, там всего 12 (80%) учеников имеют низкий уровень использования приемов 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%) учащихся имеют низкий уровень точности воспроизведения по сравнению с 4 классами. В 4 классе 9 (60%) учащихся имеют низкий уровень точности воспроизведения, равное количество 3 (20%) учащихся находятся на уровне ниже среднего, и также 3 (20%) имеют средний уровень точности воспроизведения.

6. 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 лучше других 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 скудный, рисунки стереотипны, фрагментарны, некоторые из рисунков не имеют никакой связанности между рисунком и словом.

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

## **ГЛАВА III. 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**

Большое количество исследований советских психологов показывало, 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 обоих 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 нарушением интеллекта усвоение нового происходит замедленно, воспринятый материал в памяти хранится недолго, поэтому каждый раз требуется повторение одной и той же информации, вследствие постоянной забывчивости, не могут воспользоваться знаниями и умениями.

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. Существует ряд принципов в работах А.А. Осиповой (2002), где представлено их подробное описание:

- *принцип единства диагностики и коррекции* (авторы 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 данного принципа, являлся Л.С. Выготский (1930). Коррекция строиться на создании «зоны ближайшего развития» и нацелена на формирование психологических новообразований. Данный принцип носит опережающий характер;
- *принцип коррекции «снизу вверх»*, принцип подразумевает, что главным составляющим является зона актуального развития, в связи с чем коррекционные мероприятия, направленные на улучшение и дальнейшее развитие 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* (авторами данного принципа являлись 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*, данный принцип направлен на выдачу материала по нарастающему принципу, то есть коррекционные мероприятия будут выстраиваться по иерархической лестнице — от самых простых заданий к более сложным. Уровень сложности должен соответствовать возможностям ребёнка, чтобы поддерживать интерес и радость от преодоления трудностей;
- *учет объема и степени разнообразия материала*, данный принцип основывается на постепенном переходе к большему объёму и разнообразию материала только после формирования необходимых навыков и знаний. Увеличение объёма и разнообразия происходит поэтапно;
- *учет эмоциональной сложности материала*, принцип предполагает, что выбранный материал для занятий, игр, различных упражнений, вызывают эмоции, то есть предъявляемый материал должен 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.

При составлении коррекционно-развивающей программы важно, чтобы задачи данной программы опирались на зону актуального и зону ближайшего развития, а в содержании были разнообразные задания и упражнения, чтобы чередовались различные виды деятельности. В настоящее время достаточно большое количество разных методик, упражнений и игр по развитию памяти у детей с нарушением интеллекта. Для прогрессивного воздействия на процессы памяти помогут упражнения, задания, игры где нужно, анализировать, выделять в предметах определённые связи и признаки с помощью сенсорного материала, сравнивать предметы и явления между собой или находить сходства и различия по карточкам. Так же использовать игрушки в качестве обучения классификации предметов на основе обобщения, и установки смысловых связей между предъявляемыми объектами.

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].

Психологическую коррекцию, именно как способ профилактики нервнопсихических нарушений у детского возраста исследовала А.С. Спиваковская (1988).

Г.В. Бурменская (2002), О.А. Карабанова (2005), А.Г. Лидере (1990) считали, что психологическая коррекция, как метод психологического воздействия, направлен 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 закреплении уже изученного материала, а значит на формировании у школьников приемов эффективного повторения;

3. Нужно модифицировать приемы повторения, чтобы активизировать мыслительные процессы, а не бездумно зазубривать материал;

4. Нужно учить данных учеников использовать легкие варианты запоминания, путём активного повторения, группирования материала, складывания плана, выделения главного, установления логических и образных связей;

5. 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;

6. 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.

7. Важный аспект состоит в том, что коррекционный процесс должен быть направлен не только на формирование механизмов памяти, а также на

развитие сенсорно-перцептивных процессов, моторику и мышление в том числе. Следовательно, коррекционное воздействие должно быть комплексным;

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, этапы и методы психологической коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Анализируя результаты проведённого нами исследования показал, что опосредованная память учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта недостаточно развита. 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. В связи с изменениями в содержании образования, процесс обучения все больше ориентируется на теоретические материалы и меньше на наглядные пособия. Для эффективного запоминания теоретических данных необходимо владеть 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 вспомогательных приемов, 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 мнемические приемы для запоминания, которые представлены на Рисунке 13.

### Коррекционный блок

1. Прием серийной организации
2. Прием группировки
3. Прием выделения опорных пунктов
4. Прием классификации
5. Прием структурирования
6. Прием схематизации
7. Прием ассоциативного запоминания
8. Прием перекодирования информации в графические опоры
9. Прием доработки материалов
10. Упражнение по формированию мнемотехнических приемов

### Рисунок 13. Схема 7. Мнемические приемы запоминания

1. *Прием смысловой группировки* (запоминаемый материал разбивается на части по смыслу). Для запоминания текста учащимся предлагается разделять его на смысловые фрагменты: при чтении простых текстов можно отмечать переходы между частями, а при чтении сложных - письменно выделять смысловые группы после прочтения каждого фрагмента. [55, с.73-74].
2. *Прием смысловые опорные пункты* (в запоминаемом материале формулируются главные тезисы). Учащимся дается текст, в котором нужно выделить главную мысль. Используя смысловые опорные пункты, учащиеся могут удерживать в голове план всего текста и впоследствии воспроизводить его содержание. В результате текст свертывается читателем и переводится во внутреннюю речь [55, с.75-77].
3. *Прием соотнесение старого с новым* (в запоминаемом материале, соотносится содержания текста с имеющимися знаниями, и впоследствии, включается новый материал в систему знаний). Ученикам, предоставляется соотнести новую информацию и имеющиеся знания, чтобы сформировать свою собственную позицию.

Направленность приемов мнемотехник заключается в запоминании цепочки слов, стихов, текстов и числовой информации. Каждый прием, метод

имеет свои 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 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. К методу вешалок также относят соотнесение цифр с созвучными словами-вешалками. Например, один – апельсин, два – трава, три – богатыри, четыре – квартира, пять – прядь. Этот способ позволяет легко запоминать последовательность цифр. Для запоминания математических формул, необходимо формулу представить в виде «Вешалки» и повесить её [39, с. 5].

**Метод «смысловых единиц».** Суть заключается в том, что школьникам нужно выделить главное в тексте, создавая 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 основу в предоставленной части текста, второй же вопрос позволяет подтвердить правильность выделения.

**Метод ключевых слов.** Смысл метода, выделение ключевых слов в процессе чтения текста. На абзац среднего объема приходится 1–2 таких слова, которые содержат суть отрывка текста. Все, что требуется для запоминания, это после прочтения каждой страницы мысленно представлять ее на правом луче голограммы (участок линии времени). То есть, 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.** Суть заключается в создании 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 – повторение. Чем больше 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 по порядку 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 и которым сложно было работать в группе, так как нужен индивидуальный подход. 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**

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
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 “Солнечные зайчики ”	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 «Подул северный ветер и сдул тех,кто...»	снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы путем	3

		совместного и одновременного выполнения упражнения.	
	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 расслабление «Мельница»	снятие эмоционального напряжения, снятие мышечного напряжения.	5
			<b>ИТОГО:40мин.</b>
6.	Упражнение приветствие «Игра кидается словами»	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 «Душ»	общая релаксация, снятие познавательного и эмоционального напряжения.	3



			<b>ИТОГО:40мин.</b>
7.	Упражнение приветствие «Игра рукопожатие по кругу»	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 «Система накопления»	развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью формирования привычки постоянно повторять запоминаемую информацию.	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 «Система накопления»	развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью формирования привычки постоянно повторять запоминаемую информацию.	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	15

		(ассоциации) между словами и картинками.	
	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 «Солнышки»	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 мнемического 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 «Ленивая кошечка»	Общая релаксация, снятие эмоционального и познавательного напряжения	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 «Лентяи»	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, способствующих развитию опосредованной памяти.

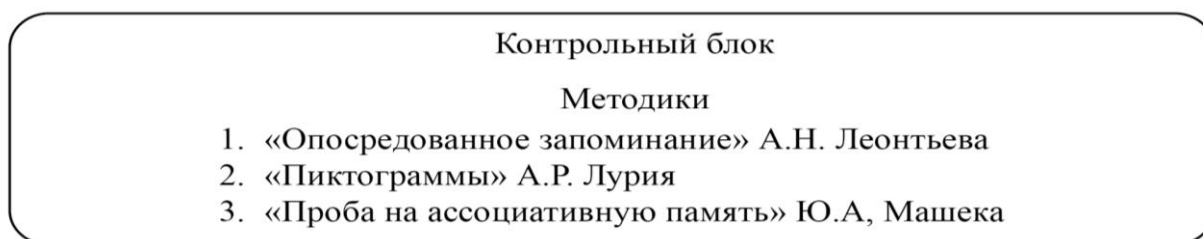
Таким образом, на основе результатов проведенного обследования нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Реализация представленной нами программы позволит своевременно провести коррекцию опосредованной памяти данной категории детей, и улучшит показатели эффективности запоминания, расширит объем опосредованной памяти, повысит уровень точности воспроизведения и уровень понимания смысловой связанности слов путем формирования ассоциативных цепочек и умением использовать мнемические приемы для запоминания.

### **§ 3.3. Анализ эффективности реализации программы коррекции опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

После завершения проведенной 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 экспериментальных группах были учащиеся, показавшие низкие результаты развития опосредованной памяти. Коррекционная работа выполнялась с экспериментальными группами, а с контрольными группами коррекции не осуществлялось.

Для подтверждения результативности проведенной психокоррекционной программы по развитию опосредованной памяти испытуемых, было проведено повторное диагностическое обследование. Контрольный этап эксперимента выполнялся посредством того же диагностического инструментария, который был использован нами ранее на констатирующем этапе исследования (рис. 13).



**Рисунок 14. Схема 8. Методики изучения особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

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. На начальном этапе повторного диагностического исследования мы создали комфортную обстановку и установили доверительные отношения с учащимися. Испытуемые проявили интерес и желание приступить к выполнению заданий.

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, по сравнению с участниками 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 12.

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 12, 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 12. 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 (%)**

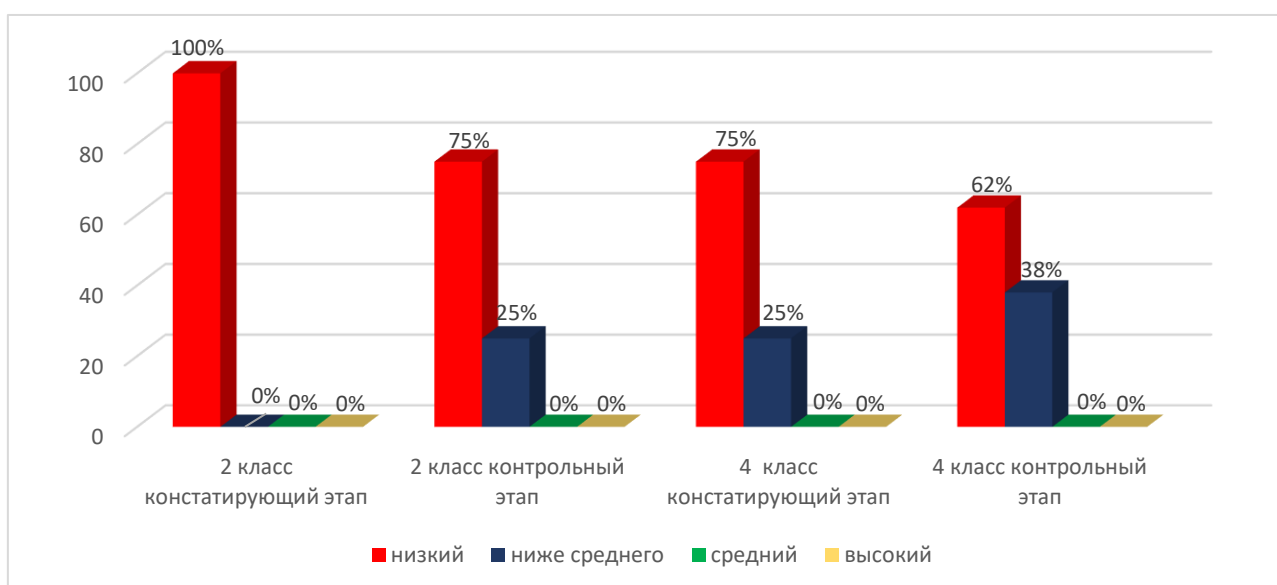
Уровень	Возрастная группа	2 класс				4 класс			
		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
		ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий		100	100	75	100	75	57	62	71
Ниже среднего		0	0	25	0	25	43	38	28
Средний		0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий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

Согласно данным, представленным в таблице 12, видна небольшая положительная динамика развития в экспериментальной группе. Исходя из 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, коррекционные мероприятия способствовали появлению положительной динамики.

Проведенное исследование объема памяти показало, что в контрольных группах 4 классах диагностируется ухудшение показателей. Это свидетельствует о том, что важно своевременно оказывать системную коррекционную помощь, чтобы показатели не регрессировали.

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.15).



**Рисунок 15. 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 коррекционной программы 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 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, показатели могут улучшиться, если продолжить коррекционную работу.

В процессе наблюдения был выявлен факт, что ученикам 2 и 4 классов трудно давалось использование приемов опосредованного запоминания. У младших школьников с нарушением интеллекта преобладает зрительный анализатор, поэтому картинки запомнить проще, так как наглядный материал запоминается лучше, нежели запоминание с помощью мнемотехник или вспомогательных приемов, где требуется связать слово с картинкой, что значительно сложнее в выполнении и понимании.

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 интеллекта до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 13.

**Таблица 13. 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 (%)**

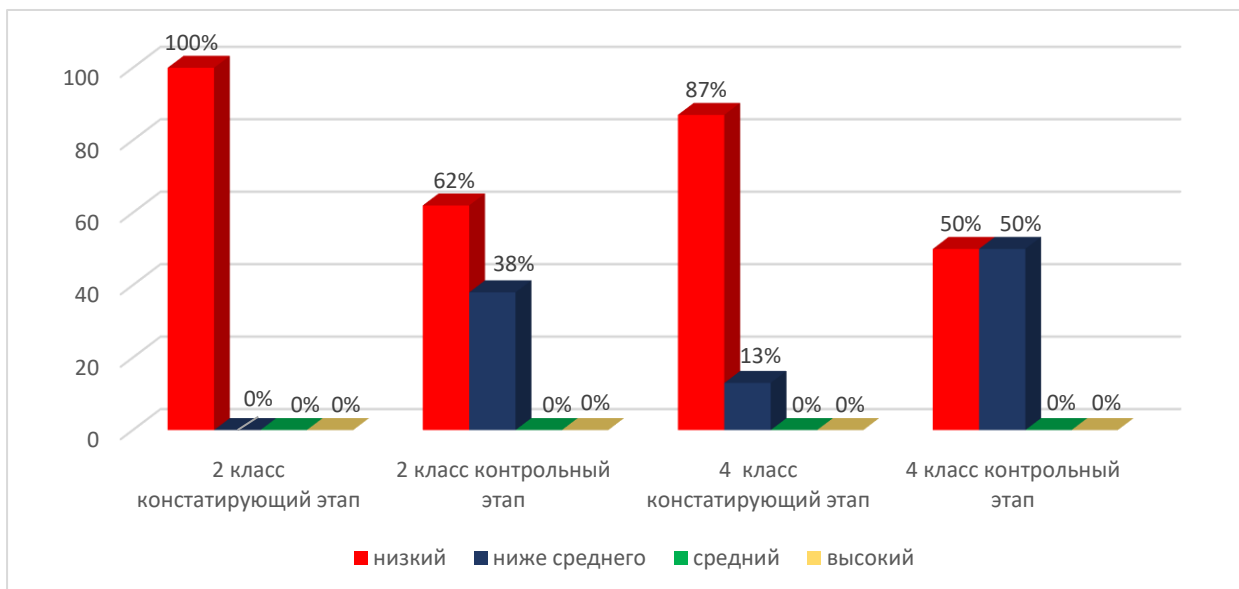
Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	86	62	86	87	71	50	71
Ниже среднего	0	14	38	14	13	29	50	29
Средний	0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий	0	0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

Положительные 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 после эксперимента улучшили свой результат, а в 4 классе 4 (50%) испытуемых, так же улучшили свои показатели, что говорит о необходимом продолжении коррекционной работы с данным контингентом школьников.

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

Данные, отраженные в таблице 13, 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.16).



**Рисунок 16. 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, в 4 классе показатели сравнялись у 4 (50%) испытуемых с уровнем ниже среднего и у 4 (50%) испытуемых остались низкие показатели. Это указывает на то, что коррекционное воздействие эффективно. Задача

коррекционной программы состоит в обучении использованию приемов опосредованного запоминания. Благодаря результативности коррекционного воздействия, учащиеся узнают много различных приемов, которые они смогут применять в учебной деятельности и запоминать необходимую информацию.

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 представлены 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 14.

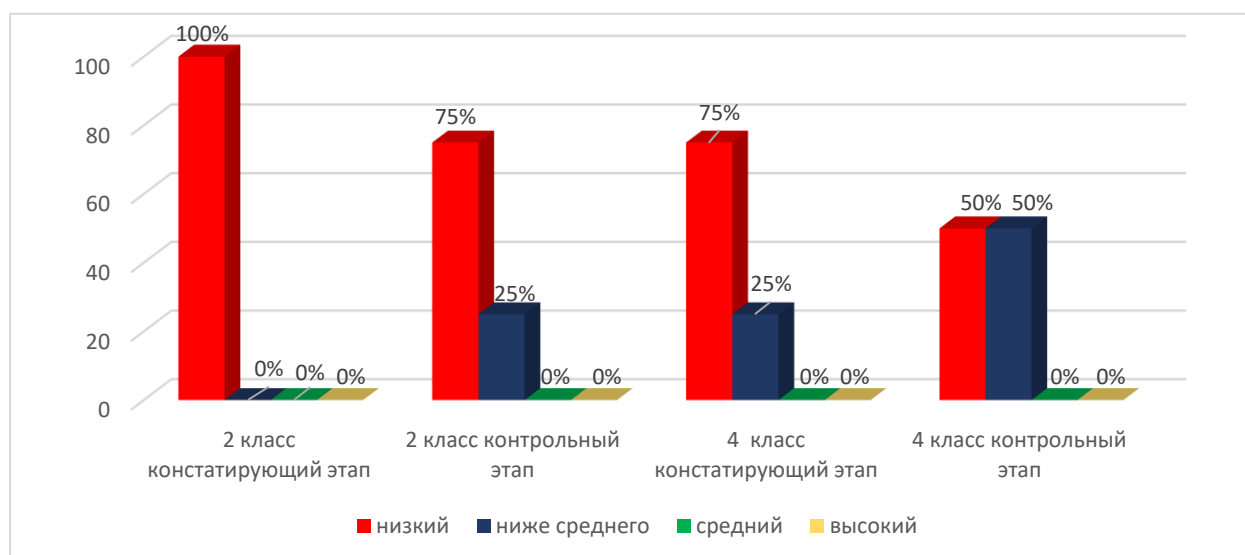
**Таблица 14. Сравнительные результаты изучения точности воспроизведения предложенных слов для запоминания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) до и после формирующего эксперимента (%)**

Возрастная группа	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)
Уровень								
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 14, наблюдается небольшая 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 увеличилось количество школьников с уровнем ниже среднего (4 человека – 50%). Повторное исследование в контрольных группах показало ухудшение результатов, так как учащиеся смогли воспроизвести только хорошо знакомые и часто используемые слова из своего лексикона. В отличие от экспериментальной группы, с контрольной группой коррекции не проводилось.

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.17).



**Рисунок 17. 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 17 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 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). Показатели низкого уровня сдвинулись в меньшую сторону на 25% у школьников ЭГ.

Следовательно, реализованная нами программа доказала свою эффективность в развитии точности воспроизведения слов. У детей наблюдалось увеличение объема запоминания, благодаря тренировкам памяти они стали лучше сохранять вербальную информацию.

Таким образом, после апробации коррекционной программы произошло увеличение объема опосредованной памяти, вырос уровень точности воспроизведения слов, а также обучение и дальнейшее использование некоторых мнемических приемов привело к небольшому скачку в развитии памяти. Показатели не высокие, но они стали выше в сравнении с проведенным исследованием на констатирующем этапе, что подтверждает актуальность и необходимость реализации программы по коррекции опосредованной памяти.

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 15.

**Таблица 15. 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

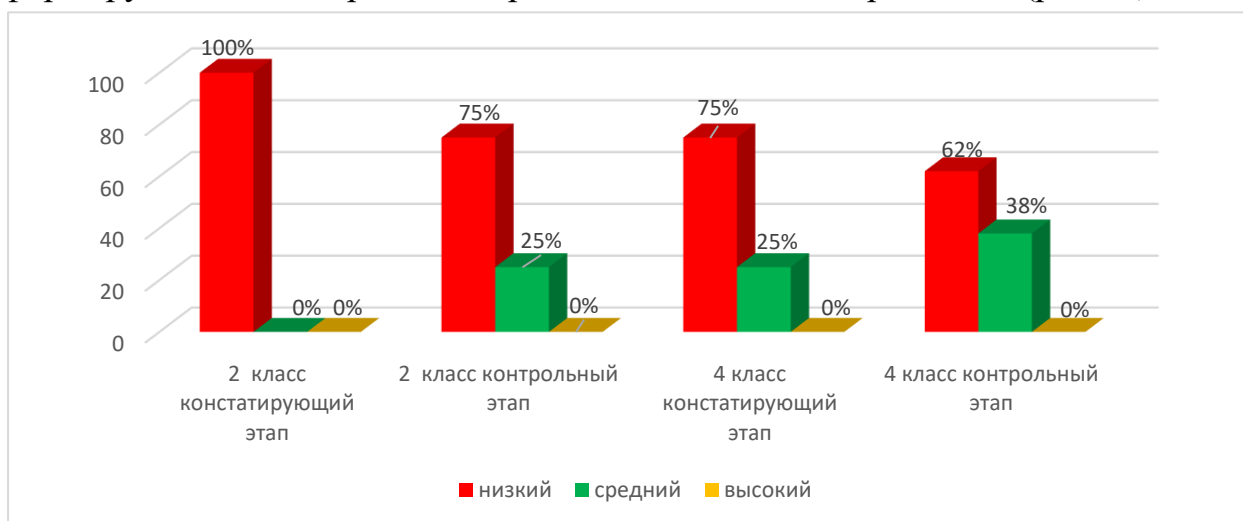
Как видно из таблицы 15, высокий уровень эффективности опосредованного запоминания не свойственен младшим школьникам с нарушением интеллекта. При первичном тестировании у младших школьников 2 класса преобладал низкий уровень эффективности опосредованного запоминания (8 человек – 100%).

После коррекционно–развивающего воздействия во 2 классе, остался низкий уровень эффективности опосредованного запоминания у 6 (75%)

обучающихся, но таких учеников стало меньше, зато увеличилось количество учеников со средним уровнем до 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 изменений не выявлено.

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 17. 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 17, эффективность опосредованного запоминания у младших школьников с нарушением интеллекта после проведенной коррекции представлена положительной динамикой, но она небольшая. Во 2



классе на 2 (25%) учеников 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 ученики не смогли выделить существенные признаки запоминаемого слова и установить его общность с рисунком. 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 16.

**Таблица 16. 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 (%)**

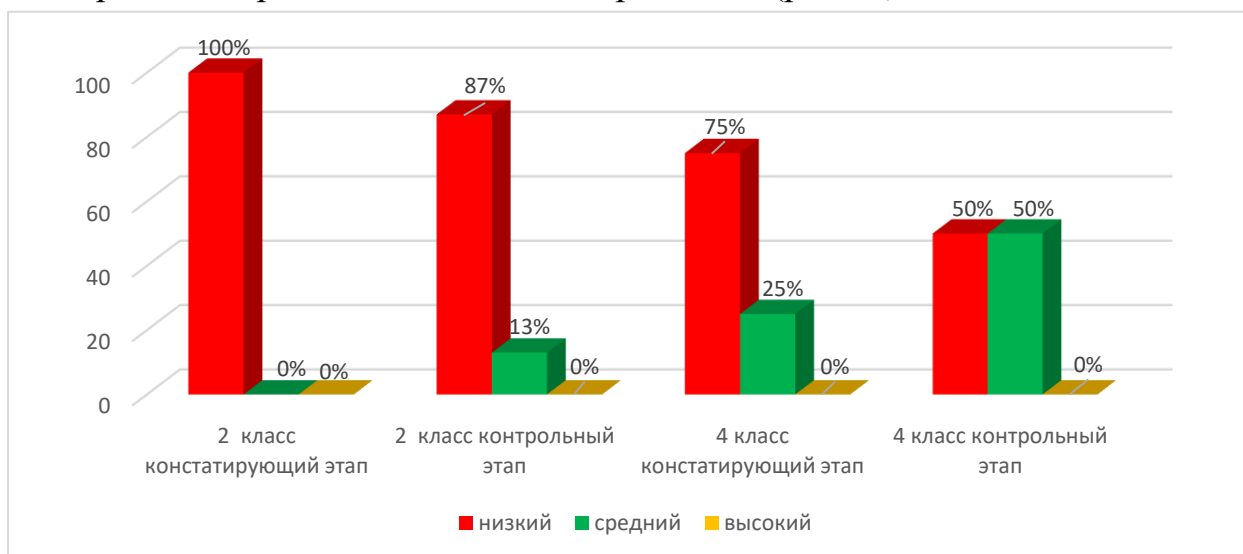
Возрастная группа \ Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Низкий	100	100	87	100	75	57	50	57
Средний	0	0	13	0	25	43	50	43
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно данным в таблице 16, 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 анализа характера ассоциаций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 11 (рис.18).



**Рисунок 18. 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 11, демонстрируют небольшую динамику изучения характера ассоциативных связей при опосредованном запоминании. При переносе вербальной информации в графические опоры школьники пытались создавать атрибутивные рисунки, опираясь на принцип смысловой принадлежности.

Однако школьникам с нарушением интеллекта было очень сложно это сделать, так как они старались досконально нарисовать каждый рисунок. В результате, запоминание слов происходило в основном благодаря визуальному воспроизведению рисунков, а не за счет понимания и усвоения их смысла. 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) по-прежнему хорошо запоминались, а также получилось запомнить слова, обозначающие вместилище и вмещаемое (шкаф – одежда), 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 17 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 17.

**Таблица 17. 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 17 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.

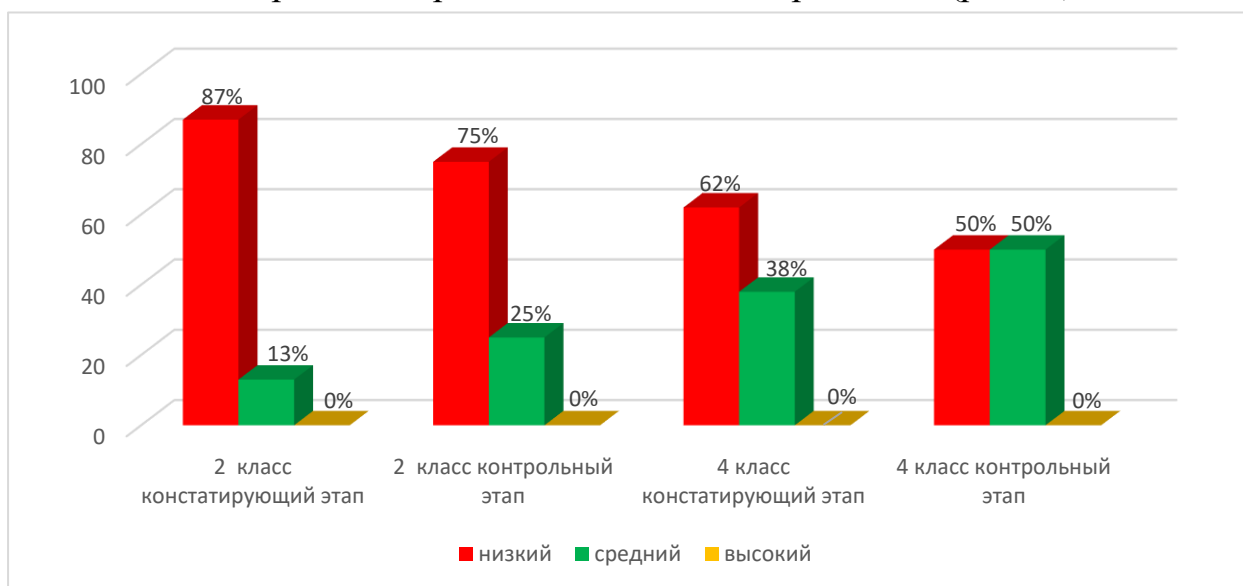
У 4 класса показатели выше у 2 (38%) учащихся, у них отмечается средний уровень изучения понимания смысловой связанности слов, а после проведения психокоррекционной работы, количество учащихся с таким уровнем составляло 4 (50%) человека.

Количество детей с низким уровнем понимания смысловой связанности слов сократилось, так как после коррекции произошло увеличение и во 2 и 4

классе учеников со средним уровнем. Результаты диагностики участников экспериментальной группы, указывают нам на положительную тенденцию в развитии смысловой связанности слов.

Следовательно, продолжение коррекционной работы по развитию ассоциативного запоминания позволит младшим школьникам устанавливать ассоциативные связи в процессе запоминания и воспроизводить нужный материал, тем самым повысив качество и количество запоминаемой информации. 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 12 (рис.19).



**Рисунок 19. 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 19, до и после экспериментального воздействия указывают на положительные изменения в изучении понимания смысловой связанности слов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в ЭГ.

После проведения психологической программы коррекции наблюдается уменьшение количества учащихся 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), что говорит о том, что 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). Учащихся с низким уровнем стало меньше на 12 % у школьников ЭГ.

Вышесказанное позволяет констатировать тот факт, что реализованная нами психологическая программа коррекции доказала свою рентабельность в изучении понимания смысловой связанности слов. Подводя итог по результатам, можно сказать, что небольшой процент детей научились соотносить пары слов между собой, связывать их, в связи с чем лучше запоминать материал.

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 направленная на развитие опосредованной памяти состояла из несколько блоков: *диагностический блок* включавший в себя определение уровня развития опосредованной памяти, использование приемов опосредованного запоминания, точное воспроизведения слов, выявление эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, а также исследование опосредованного запоминания с помощью смысловой связанности слов; *коррекционно-развивающий блок*, основной задачей которого являлась 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 объёма опосредованной памяти, улучшение эффективности опосредованного запоминания и анализа характера ассоциаций, повышение уровня точности воспроизведения и понимания смысловой связанности запоминаемых слов, формирование навыков использования приемов опосредованного запоминания 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 с помощью методики «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001), продемонстрировали улучшение показателей объема опосредованной памяти во 2 классе 2 (25%) учащихся и 3 (38%) учащихся 4 класса 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 и в 4 классе 4(50%) испытуемых увеличили свои показатели после эксперимента.

9. Анализ результатов, полученных на материале методики «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева (2001) показал, что уровень точности воспроизведения предложенных слов для запоминания стал выше, как во 2 классе на 2 (25%) учащихся, так и в 4 классе на 4 (50%) учащихся с низкого уровня до уровня ниже среднего.

10. При помощи методики «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) мы получили данные об эффективности опосредованного запоминания. Во 2



классе 2 (25%) учащихся и в 4 классе 3 (38%) учащихся увеличили свой уровень до ниже среднего.

11. Анализ результатов, полученных с помощью методики "Пиктограммы" А.Р. Лурия (1930), продемонстрировал улучшение показателей в изучении характера ассоциативных связей. Во 2 классе 1 (13%) ученик смог увеличить свой показатель, а в 4 классе 4 (50%) учеников смогли улучшить 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, а в 4 классе 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 растет с каждым годом. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для младших школьников данной категории характерно задержанное или неполное развитие всех психических функций. Учащиеся данной категории отличаются низкой познавательной активностью, слабой ориентировочной деятельностью, низкой работоспособностью, рассеянным вниманием, а также отсутствием целенаправленных приемов анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала и применения адекватных способов действия. В результате их деятельность носит необдуманый характер.

По данным Т.А. Власовой (1973), Т.В. Егоровой (1973), Е.А. Калмыковой (2007), С.Я. Рубинштейн (1986) дети с нарушением интеллекта усваивают новый материал очень медленно и только после многократных повторений. Такие дети быстро забывают воспринятый материал и не могут в нужном контексте применить полученные знания и умения 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 значение функционирования опосредованной памяти, связанной с умением пользоваться мнемотехническими средствами, находить ключевые признаки в запоминаемой информации и ассоциировать их с ранее изученными понятиями для лучшего осмысления. Младшим школьникам необходимо понимать прочитанный материал, пересказывать его своими словами, сохраняя основное содержание. Так же пользоваться вспомогательными средствами и устанавливать вспомогательные связи, для возможного использования картинок, как опорных знаков для запоминания слов и словосочетаний.

Нарушение опосредованной памяти у младших школьников вызывает серьезные проблемы: ребенок медленно усваивает новый материал, ему требуется больше времени для запоминания и воспроизведения 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 его памяти остается лишь часть запоминаемого материала. В связи с этим, особо актуальным становится своевременное изучение и психолого-педагогическая коррекция данного 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».

Прежде чем перейти к реализации исследования особенностей опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами была разработана модель исследования. Были определены процессы механизма памяти, параметры изучения и оценки, этапы коррекции, методики исследования, уровни оценки сформированности опосредованной памяти у изучаемого контингента школьников.

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 оценки результативности нашей коррекционной работы, мы провели контрольный эксперимент, используя тот же диагностический инструментарий, что и 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.

До формирующего эксперимента все 15 (100%) учащихся 2 класса имели низкий уровень объема опосредованной памяти, а после коррекционной работы объем опосредованной памяти увеличился у 2 (25%) учащихся до уровня ниже среднего. 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, число учащихся с уровнем ниже среднего увеличилось до 3 (38%) испытуемых. 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%) ученик 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 по изучению эффективности опосредованного запоминания показатели возросли. 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%) обучающихся 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 был на среднем уровне. 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%) ученик имел средний показатель, 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.

## Библиография

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 патопсихология. – 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.: АCADEMA. – 2003, 461с.
24. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., Просвещение ,1972
25. Дульнев, Г. М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. — М.: Педагогика, 1971.- С. 3–10.



26. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: 1973. – 152 с.
27. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. — М.: МОДЭК, 2000 г. – 608 с.
28. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М.: Наука, 1998. – 178 с
29. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 112 с.
30. Зинченко П.И. Вопросы психологии памяти // Психологическая наука в СССР. Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С.221-250
31. 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.
32. Занков Л.В. Память школьника. – М.: Наука, 1994
33. 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.
34. 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.
35. Ильина М.К. Психология памяти. – Новосибирск, 2000.
36. История развития высших психических функций/Л.С.Выготский. -М. Издательство Юрайт,2017.-359 с.-Серия: Антология мысли.
37. Истомина З.М. Развитие памяти. Учебно-методическое пособие. М.,1978.
38. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М., 1991.
39. 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.

40. Кондаков И.М. Психологический словарь. – М., 2000. – 457 с.
41. Корсаков И.А., Корсакова Н.К. Наедине с памятью.1984. - 9 с.
42. Клинико-физиологическое исследование аномального ребенка: Сб. науч. Тр. Ред кол.: Л.Ф. Гаврилов и др. – М.: МГПИ, 1984. – 82 с.
43. Костромина Н.И. Как увеличить объем памяти ребенка [Текст] / Н.И. Костромина / Начальная школа. – 2006.
44. Леонтьев А.Н. Вопросы дефектологии.1928.-с 95
45. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001 (2000). - 511 с.
46. Лурия А.Р Маленькая книжка о большой памяти. – Издательство «Эйдос», Москва, 1994 г. ЛР № 050013 от 18 июля 1991 г.
47. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой — СПб.: Питер, 2006. — 320 с: ил. — («Мастера психологии»).
48. Локалов В.А Общие закономерности развития психики и когнитивных процессов учебное пособие Санкт-Петербург 2010.-Учебное пособие. — спб: спбгу итмо, 2010. — 116 с.
49. Левитов.Н.Д.Психологические особенности младших школьников ов. [Текст] / Н.Д. Левитов– М., Просвещение, 2010.
50. Ляпидевский, С. С. Клиника олигофрении [Текст] / Б. И. Шостак, С. С. Ляпидевский. – М. : Просвещение, 1973. – 136 с.
51. Мальцева К.П. Развитие памяти школьника. [Текст] / К.П. Мальцева – М.: АПН, 2008.
52. Мещеряков Б.Г., Зинченко, В.П. Большой психологический словарь. – М., 2002. – 637 с.
53. Маклаков А.Г. Общая психология. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 514 с

54. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – 592 с.
55. 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.
56. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
57. Мильчин А.Э. Методика редактирования текста. Учеб. Пособие для студ. Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: Логос, 2005. - 524 с.
58. Никишина В.Б. Практическая психология: Пособие для психологов и педагогов. -Гуманит.изд. центр ВЛАДОС; Москва 2003
59. 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.
60. Немов Р.С. Психология. Кн.1, 5-е издание, М. 2004
61. 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.
62. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: СФЕРА, 2002 г. – 510 С
63. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 2002. – 374 с.
64. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – СПб.: Питер, 2006. – 440 с.
65. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2011. – 272 с.
66. Психология развития. Избранные работы/Л.С.Выготский. -М. Издательство Юрайт,2016.-302 с.- Серия: Антология мысли.

67. Психопатология обыденной жизни. Толкование сновидений. Пять лекций о психоанализе (сборник) / З. Фрейд. – Издательство «Э», 2015
68. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: “ЧеРо”, 2002. – 816 с.
69. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с
70. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. – метод. Пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. Гос. Ун-т, 2007. – 121 с.
71. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
72. Память и уход за ней / В.В. Аткинсон. — Издательство «КЕЛВОРИ», 1996
73. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977.
74. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
75. Процко, Т. А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Т. А. Процко. – Мн. : Издательский центр «Академия» 2006. – 125 с.
76. Рубинштейн.С.Л. Основы общей психологии.-СПБ.: Питер,2019.- 713 с.: ил.-(Серия «Мастера психологии»).
77. 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.
78. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: 1986. – 192 с.

79. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А.Стребелева. Издательство: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования.-Москва,2000.- 9с. Статья в журнале – научная статья.
80. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников [Текст] / В. Г. Степанов. – М. : ООО Издательство АСТ, 2001. – 336 с.
81. Самыличев, А. С. Физическое воспитание и умственная работоспособность учащихся вспомогательной школы [Текст] / А. С. Самыличев // Дефектология. – 1988. – №6. – С. 31 – 35
82. Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога.\ М.М.Семаго – М.: Арки, 2003. – (Бка психолога-практика).
83. Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления: Сб. науч. тр./Редкол.: Л.П. Назарова (отв.ред.) и др. – Л.: ЛГПИ, 1984.
84. Середа Г.К. Что такое память? / Г.К. Середа // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. - №6. – С.41-48.
85. 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
86. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти. М. 1961
87. Сарабьян Э. Научитесь говорить так, чтобы вас услышали. 245 простых упражнений по системе Станиславского. - Издательство АСТ,2012.- 101 с.
88. Тихомирова Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребёнка [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. - М.: Рольф, 2009.
89. Уильям Джемс «Психология»: «Педагогика»; Москва; 1991
90. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 2003. – Т. 2. – 469 с

91. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
92. Усачёв М.В. Лучше, чем суперпамять: эффективные приёмы мнемотехники. - Ростов на Дону:Феникс,2006.
93. Уронова, Т. Ю. Активизация мыслительной деятельности школьников [Текст] / Т. Ю. Уронова // Начальная школа. – 2005. – №12. – С. 57 - 62.
94. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. Ред. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1989.
95. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.,1979. 30
96. 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.
97. 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
98. Черемошкина Л. В. Психология памяти: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 368с.
99. 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
100. Эббингауз Г. Основы психологии. С-Пб. 1912
101. Alloway, T. P., & Archibald, L. M. (2008). Working memory in children and adolescents with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(1), 39-55.

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

103. "Memory and Learning in Children with Intellectual Disabilities" by Ann M. Turnure and Mary E. Brown (2007)

104. "Memory Training for Children with Intellectual Disabilities: A Meta-Analytic Review" by Mary E. Brown, Catherine P. Bradshaw, and Ann M. Turnure (2009)

105. "The Effectiveness of Mnemonic Strategies in Improving Memory in Children with Intellectual Disability" by Catherine P. Bradshaw, Mary E. Brown, and Ann M. Turnure (2010)

106. "The Impact of Memory Training on the Academic Performance of Students with Intellectual Disability" by Catherine P. Bradshaw, Mary E. Brown, and Ann M. Turnure (2012)

107. "Memory and Executive Function in Children with Intellectual Disability" by Mary E. Brown, Catherine P. Bradshaw, and Ann M. Turnure (2013)

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

**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.	Александр Г.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
2.	Борис Г.	2 «Е»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
3.	Максим Ж.	2 «Б»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
4.	Арсен Н.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
5.	Дмитрий Р.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
6.	Майя Р.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
7.	Армен С.	2 «Б»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
8.	Лев Т.	2 «В»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
9.	Мария Ф.	2 «Б»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
10.	Амир Ф.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
11.	Анастасия Ц.	2 «Е»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
12.	Юлия Ч.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
13.	Александр Ч.	2 «А»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
14.	Екатерина Ч.	2 «А»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
15.	Матвей Я.	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.	Амелия А.	4 «А»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
2.	Анастасия Б.	4 «Е»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
3.	Александра З.	4 «А»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
4.	Тимофей З.	4 «А»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
5.	Яков К.	4 «В»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
6.	Варвара Н.	4 «А»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
7.	Ярослав П.	4 «Е»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
8.	Иван Р.	4 «В»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
9.	Полина Р.	4 «Г»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
10.	Милена С.	4 «Г»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
11.	Ева С.	4 «Е»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
12.	Мирослава У.	«Д»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
13.	Марк Ч.	«Д»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
14.	Стефания Ч.	«Б»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
15.	Даниил Я.	«Б»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

## Анкета для учителей

Уважаемый учитель! Просим ответить на представленные вопросы анкеты. Ваши ответы помогут наиболее глубоко изучить проблему развития опосредованной памяти младших школьников с нарушением интеллекта 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

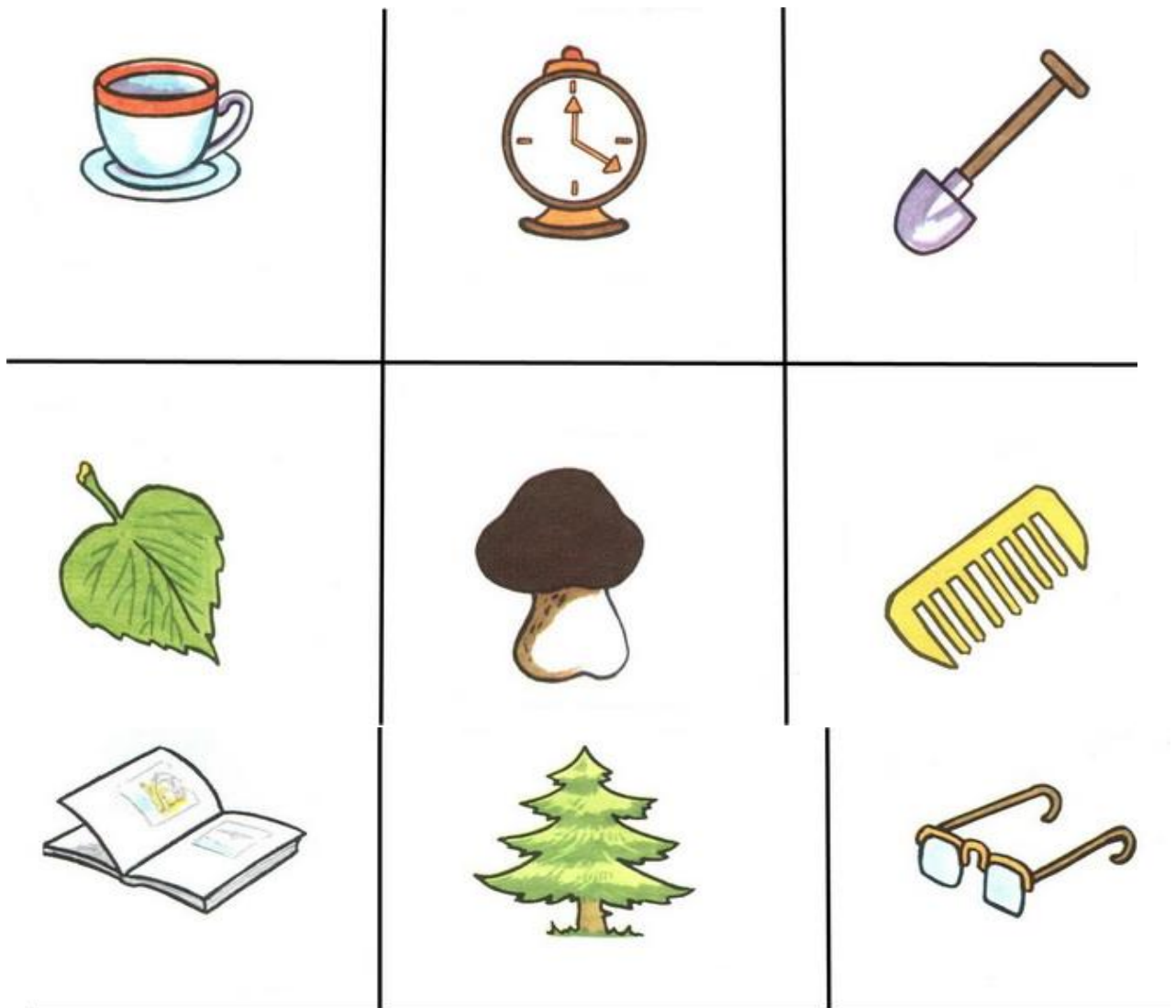
**Приветствие:** Здравствуй, меня зовут Виктория Андреевна

**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**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

**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	Александр Г.				+
2	Борис Г.				+
3	Максим Ж.				+
4	Арсен Н.				+
5	Дмитрий Р.				+
6	Майя Р.				+
7	Армен С.				+
8	Лев Т.				+
9	Мария Ф.				+
10	Амир Ф.				+
11	Анастасия Ц.				+
12	Юлия Ч.				+
13	Александр Ч.				+
14	Екатерина Ч.				+
15	Матвей Я.				+
<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	Амелия А.				+
2	Анастасия Б.			+	
3	Александра З.				+
4	Тимофей З.				+
5	Яков К.				+
6	Варвара Н.			+	
7	Ярослав П.				+
8	Иван Р.				+
9	Полина Р.			+	
10	Милена С.				+
11	Ева С.			+	
12	Мирослава У.				+
13	Марк Ч.			+	
14	Стефания Ч.				+
15	Даниил Я.				+
<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	Александр Г.				+
2	Борис Г.				+
3	Максим Ж.				+
4	Арсен Н.				+
5	Дмитрий Р.				+
6	Майя Р.				+
7	Армен С.				+
8	Лев Т.				+
9	Мария Ф.				+
10	Амир Ф.				+
11	Анастасия Ц.			+	
12	Юлия Ч.				+
13	Александр Ч.				+
14	Екатерина Ч.			+	
15	Матвей Я.				+
<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	Амелия А.				+
2	Анастасия Б.				+
3	Александра З.			+	
4	Тимофей З.				+
5	Яков К.				+
6	Варвара Н.			+	
7	Ярослав П.				+
8	Иван Р.				+
9	Полина Р.			+	
10	Милена С.				+
11	Ева С.				+
12	Мирослава У.				+
13	Марк Ч.			+	
14	Стефания Ч.				+
15	Даниил Я.			+	
<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	Александр Г.				+
2	Борис Г.				+
3	Максим Ж.				+
4	Арсен Н.				+
5	Дмитрий Р.				+
6	Майя Р.				+
7	Армен С.				+
8	Лев Т.				+
9	Мария Ф.				+
10	Амир Ф.				+
11	Анастасия Ц.				+
12	Юлия Ч.				+
13	Александр Ч.				+
14	Екатерина Ч.			+	
15	Матвей Я.				+
<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	Амелия А.				+
2	Анастасия Б.				+
3	Александра З.			+	
4	Тимофей З.				+
5	Яков К.				+
6	Варвара Н.				+
7	Ярослав П.				+
8	Иван Р.				+
9	Полина Р.			+	
10	Милена С.				+
11	Ева С.				+
12	Мирослава У.				+
13	Марк Ч.				+
14	Стефания Ч.				+
15	Даниил Я.			+	
<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	Александр Г.				+
2	Борис Г.			+	
3	Максим Ж.				+
4	Арсен Н.				+
5	Дмитрий Р.				+
6	Майя Р.				+
7	Армен С.				+
8	Лев Т.				+
9	Мария Ф.				+
10	Амир Ф.				+
11	Анастасия Ц.			+	
12	Юлия Ч.				+
13	Александр Ч.				+
14	Екатерина Ч.			+	
15	Матвей Я.				+
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</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	Амелия А.				+
2	Анастасия Б.			+	
3	Александра З.			+	
4	Тимофей З.				+
5	Яков К.				+
6	Варвара Н.				+
7	Ярослав П.				+
8	Иван Р.			+	
9	Полина Р.			+	
10	Милена С.				+
11	Ева С.				+
12	Мирослава У.				+
13	Марк Ч.				+
14	Стефания Ч.			+	
15	Даниил Я.			+	
<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	Александр Г.				+
2	Борис Г.			+	
3	Максим Ж.				+
4	Арсен Н.				+
5	Дмитрий Р.				+
6	Майя Р.				+
7	Армен С.				+
8	Лев Т.				+
9	Мария Ф.				+
10	Амир Ф.				+
11	Анастасия Ц.				+
12	Юлия Ч.				+
13	Александр Ч.				+
14	Екатерина Ч.			+	
15	Матвей Я.				+
<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	Амелия А.				+
2	Анастасия Б.				+
3	Александра З.		+		
4	Тимофей З.				+
5	Яков К.				+
6	Варвара Н.				+
7	Ярослав П.				+
8	Иван Р.			+	
9	Полина Р.			+	
10	Милена С.				+
11	Ева С.				+
12	Мирослава У.				+
13	Марк Ч.				+
14	Стефания Ч.		+		
15	Даниил Я.			+	
<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	Александр Г.				+
2	Борис Г.			+	
3	Максим Ж.				+
4	Арсен Н.				+
5	Дмитрий Р.				+
6	Майя Р.				+
7	Армен С.				+
8	Лев Т.				+
9	Мария Ф.				+
10	Амир Ф.				+
11	Анастасия Ц.			+	
12	Юлия Ч.				+
13	Александр Ч.				+
14	Екатерина Ч.			+	
15	Матвей Я.			+	
<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	Амелия А.				+
2	Анастасия Б.			+	
3	Александра З.			+	
4	Тимофей З.			+	
5	Яков К.				+
6	Варвара Н.				+
7	Ярослав П.				+
8	Иван Р.			+	
9	Полина Р.			+	
10	Милена С.				+
11	Ева С.				+
12	Мирослава У.				+
13	Марк Ч.				+
14	Стефания Ч.			+	
15	Даниил Я.			+	
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

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

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

<b>Предъявляемые слова и словосочетания</b>	<b>Ответ испытуемого</b>
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	Александр Г.			+
2	Борис Г.			+
3	Максим Ж.			+
4	Арсен Н.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Майя Р.			+
7	Армен С.			+
8	Лев Т.		+	
9	Мария Ф.			+
10	Амир Ф.			+
11	Анастасия Ц.			+
12	Юлия Ч..			+
13	Александр Ч.			+
14	Екатерина Ч.			+
15	Матвей Я.			+
<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	Амелия А.		+	
2	Анастасия Б.			+
3	Александра З.		+	
4	Тимофей З.			+
5	Яков К.			+
6	Варвара Н.		+	
7	Ярослав П.			+
8	Иван Р.			+
9	Полина Р.			+
10	Милена С.			+
11	Ева С.		+	
12	Мирослава У.			+
13	Марк Ч.		+	
14	Стефания Ч.			+
15	Даниил Я.			+
<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	Александр Г.			+
2	Борис Г.		+	
3	Максим Ж.			+
4	Арсен Н.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Майя Р.			+
7	Армен С.			+
8	Лев Т.			+
9	Мария Ф.			+
10	Амир Ф.			+
11	Анастасия Ц.		+	
12	Юлия Ч..			+
13	Александр Ч.			+
14	Екатерина Ч.		+	
15	Матвей Я.			+
<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	Амелия А.			+
2	Анастасия Б.			+
3	Александра З.		+	
4	Тимофей З.			+
5	Яков К.			+
6	Варвара Н.		+	
7	Ярослав П.			+
8	Иван Р.			+
9	Полина Р.			+
10	Милена С.			+
11	Ева С.		+	
12	Мирослава У.			+
13	Марк Ч.		+	
14	Стефания Ч.		+	
15	Даниил Я.		+	
<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	Александр Г.			+
2	Борис Г.			+
3	Максим Ж.			+
4	Арсен Н.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Майя Р.			+
7	Армен С.			+
8	Лев Т.			+
9	Мария Ф.			+
10	Амир Ф.			+
11	Анастасия Ц.			+
12	Юлия Ч..			+
13	Александр Ч.			+
14	Екатерина Ч.			+
15	Матвей Я.			+
<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	Амелия А.			+
2	Анастасия Б.			+
3	Александра З.		+	
4	Тимофей З.			+
5	Яков К.			+
6	Варвара Н.			+
7	Ярослав П.			+
8	Иван Р.			+
9	Полина Р.			+
10	Милена С.			+
11	Ева С.		+	
12	Мирослава У.			+
13	Марк Ч.		+	
14	Стефания Ч.		+	
15	Даниил Я.		+	
<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	Александр Г.			+
2	Борис Г.			+
3	Максим Ж.			+
4	Арсен Н.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Майя Р.			+
7	Армен С.			+
8	Лев Т.			+
9	Мария Ф.			+
10	Амир Ф.			+
11	Анастасия Ц.		+	
12	Юлия Ч..			+
13	Александр Ч.			+
14	Екатерина Ч.			+
15	Матвей Я.			+
<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	Амелия А.			+
2	Анастасия Б.		+	
3	Александра З.		+	
4	Тимофей З.			+
5	Яков К.			+
6	Варвара Н.			+
7	Ярослав П.			+
8	Иван Р.		+	
9	Полина Р.			+
10	Милена С.			+
11	Ева С.		+	
12	Мирослава У.			+
13	Марк Ч.		+	
14	Стефания Ч.		+	
15	Даниил Я.		+	
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

**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-Овощь	
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	Александр Г.			+
2	Борис Г.		+	
3	Максим Ж.			+
4	Арсен Н.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Майя Р.			+
7	Армен С.			+
8	Лев Т.			+
9	Мария Ф.			+
10	Амир Ф.			+
11	Анастасия Ц.			+
12	Юлия Ч.		+	
13	Александр Ч.			+
14	Екатерина Ч.		+	
15	Матвей Я.			+
<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	Амелия А.		+	
2	Анастасия Б.		+	
3	Александра З.		+	
4	Тимофей З.			+
5	Яков К.			+
6	Варвара Н.			+
7	Ярослав П.			+
8	Иван Р.			+
9	Полина Р.			+
10	Милена С.			+
11	Ева С.		+	
12	Мирослава У.			+
13	Марк Ч.		+	
14	Стефания Ч.			+
15	Даниил Я.		+	
<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	Александр Г.			+
2	Борис Г.		+	
3	Максим Ж.			+
4	Арсен Н.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Майя Р.			+
7	Армен С.			+
8	Лев Т.			+
9	Мария Ф.			+
10	Амир Ф.			+
11	Анастасия Ц.		+	
12	Юлия Ч.			+
13	Александр Ч.			+
14	Екатерина Ч.		+	
15	Матвей Я.		+	
<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	Амелия А.			+
2	Анастасия Б.		+	
3	Александра З.		+	
4	Тимофей З.			+
5	Яков К.			+
6	Варвара Н.			+
7	Ярослав П.			+
8	Иван Р.		+	
9	Полина Р.			+
10	Милена С.			+
11	Ева С.		+	
12	Мирослава У.			+
13	Марк Ч.		+	
14	Стефания Ч.		+	
15	Даниил Я.		+	
<b>Итого человек:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально–гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Программа психологической коррекции опосредованной памяти  
учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Составила студент группы SV-M22A-01

Дик В.А.

Красноярск, 2023

## Занятие №1

### 1. Вводная часть

#### Упражнение приветствие «Снежный ком»

**Цель:** знакомство друг с другом, сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы.

**Описание упражнения.** Участники группы по очереди называют свое имя и любимое занятие вне школы. Каждый из участников по кругу называет свое имя, занятие и повторяет то, что назвал сосед, так цепочка слов накапливается и в конце важно повторить все, что было названо.

### 2. Основная часть

#### Задание «Пиктограммы»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, развитие способности к воссозданию мысленных образов при помощи приема перекодирования вербальной информации в графические опоры.

**Описание задания.** Ребенку необходимо использовать графическое изображение понятия.

**Инструкция.** Сейчас будут перечисляться слова, словосочетания, которые нужно запомнить. Для этого нужно схематично нарисовать рисунок, напоминающий данное слово, чтобы впоследствии рисунок помог вспомнить названное слово или словосочетание.

**Примерный перечень слов:** грусть, богатство, морозное утро, страшный сон, темнота, веселая старушка, жара, тяжелая сумка, любовь, хорошая погода.

#### Задание «Смысловые единицы»

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.

**Описание упражнения.** Ребенку зачитывается фрагмент текста. Чтобы выделить главное, ребенок должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?». Для чтения использовался текст «Утята и стрекоза».

**Инструкция:** «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать его, а потом выделить главную мысль этого текста. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в тексте, и что об этом говорится»

**Текст:** «Каждое утро хозяйка выносила утятам полную тарелку рубленых яиц. Она ставила тарелку возле куста, а сама уходила. Как только утята подбежали к тарелке, из сада вылетала большая стрекоза. Она страшно стрекотала. Утята убегали и прятались в траве. Они боялись, что стрекоза их всех перекусает. А злая стрекоза садилась на тарелку, пробовала еду и потом улетала. После этого утята уже целый день не подходили к тарелке».

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение расслабление «Солнышко и тучка»

**Цель:** общая релаксация, сокращение эмоциональной нагрузки.

**Описание упражнения.** Детям предлагается закрыть глаза и сосредоточиться на своих ощущениях.

**Инструкция:** сейчас мы поиграем с солнышком, «Солнышко спряталось за тучку (стало холодно) нужно сжаться в комочек, чтобы согреться (задержать дыхание). Солнышко вышло из-за тучки (стало жарко), значит нужно расслабиться».

### Занятие №2

#### 1. Вводная часть

##### Упражнение приветствие «Мы с тобой похожи тем, что...»»

**Цель:** активизация группы построение эффективного командного взаимодействия, создание эмоционального благоприятного климата.

**Описание упражнения.** Участники выстраиваются в два круга – внутренний и внешний, напротив друг друга. Количество участников обоих кругов одинаковое. Участники внешнего круга говорят своим напарникам напротив фразу, которая начинается со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...». Например: что учимся в одном классе, любим сладкое и т.д. Участники внутреннего круга отвечают: «Мы с тобой отличаемся тем, что...» Например:

что у нас разная обувь, что у тебя есть брат, а у меня сестра. Далее по команде ведущего, участники внутреннего круга меняются (по часовой стрелке), меняя партнера. Процедура повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

## 2. Основная часть

### Задание «Опосредованное запоминание»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, за счет умения пользоваться приемами опосредованного запоминания, точно воспроизводить слова, предложенные для запоминания.

**Описание задания.** Перед ребенком раскладывают рядами все карточки в любом порядке, но так, чтобы они были ему видны. Затем говорят: «Сейчас ты будешь запоминать слова, я буду называть слово, а ты, чтобы его легче было запомнить, будешь выбирать карточку, которая тебе его напомним, поможет вспомнить это слово.

**Примерный вариант ряда слов:** подарок, ответ, праздник, пожар, сосед и т.д.

### Задание «Вешалки»

**Цель:** формирование ассоциативного способа запоминания с помощью соотнесения цифр и слов.

**Описание задания.** Каждой цифре присваивается определенное слово-вешалка. Например, цифра 8 – слово-вешалка снеговик, цифра 0 – слово-вешалка яма, то есть ассоциировать цифры с вещами, предметами, явлениями, которыми часто пользуется и смог запомнить.

**Инструкция:** «Попробуйте для запоминания математических формул, представить формулу в виде «Вешалки» и повесить её.

### Задание «Рифмы и ритма»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, формирование ассоциативного способа запоминания, основанную на создание рифмованных пар слов или коротких стихотворений.

**Описание задания:** Данный метод подразумевает создание рифмованных пар слов или коротких стихотворений. Даются определенные слова для запоминания и для них придумываются рифмы.

**Примерный вариант ряда слов:** Котик, дом, капуста, игрушка, зайчонок.

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение расслабление «Солнечные зайчики»

**Цель:** общая релаксация, сокращение эмоциональной и познавательной нагрузки.

**Описание упражнения.** Детям сосредоточится на своих ощущениях и задании.

**Инструкция:** сейчас мы поиграем с солнечным зайчиком, солнечный зайчик заглянул тебе в глаза. Закрой их. Он побежал дальше по лицу, нежно погладь его ладонями на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке, поглаживай аккуратно голову, шею, руки, ноги. Он забрался на живот — погладь животик. Солнечный зайчик не озорник, он любит и ласкает тебя, подружись с ним. Отлично! Мы подружились с "Солнечным зайчиком", глубоко вздохнем и улыбнемся друг другу. Как здорово, что мы с вами встретились!

## Занятие №3

### 1. Вводная часть

#### Упражнение приветствие «Мои черты характера»

**Цель:** создание высокого эмоционального подъема, сплочение группы, подготовка к плодотворной работе.

**Описание упражнения.** Участники группы становятся в круг, и называют свои две черты характера потом предыдущие, итак по кругу.

### 2. Основная часть

#### Задание «Группировка слов»

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».

**Описание задания.** Детям предлагается разгруппировать слова по смысловому содержанию, внешним признакам или ассоциациям.

**Инструкция:** Каждому ребенку нужно отнести объект к определённой группе, установить, что в предъявленной совокупности есть, например, овощи, одежда и т.д., далее нужно запомнить, что в каждую группу входит, а затем нужно воспроизвести все группы и слова.

### **Задание «Пиктограммы»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти, отработка и закрепление навыков по воссозданию мысленных образов при помощи приёма перекодирования вербальной информации в графические опоры.

**Описание задания.** Ребенку необходимо использовать графическое изображение понятия.

**Инструкция:** «Попробуйте к каждому из названных слов сделать какой-либо рисунок, который поможет запомнить и вспомнить это слово».

**Примерный перечень слов:** дружба, грусть, справедливость, сильный ветер, обман, голод, плачущий ребенок, блестящий снег, яркое солнце, зимняя ночь.

: парта, стол, стул; кастрюля, ложка стакан; мыло, шампунь, зубная щетка.

## **3. Заключительная часть**

### **Упражнение расслабление «Лестница»**

**Цель:** общая релаксация, снятие эмоционального напряжение.

**Инструкция:** «Сядь поудобнее, закрой глаза. Представь, что ты стоишь на верху лестницы из восьми ступеней. С каждым вдохом считай от восьми до единицы и медленно спускайся по лестнице, чувствуя с каждым шагом все большее расслабления».

## **Занятие №4**

### **1. Вводная часть**

**«Упражнение приветствие «Подул северный ветер и сдул тех,кто...»**

**Цель:** снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения.

**Описание упражнения:** Все участники сидят на стульях, психолог начинает игру в роли ведущего, и называет какой-то схожий признак между большинством детей, например: «подул северный ветер и сдул тех, кто сегодня надел черные ботинки», те с кем данный признак совпадает меняются местами на стульях, задача ведущего так же быстро занять место.

## 2. Основная часть

### Задание «Кластер»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».

**Описание задания.** Учащимся, предоставляется соотнести новую информацию и имеющиеся знания, чтобы сформировать свою собственную позицию.

**Инструкция 1:** Учащиеся должны последовательно составить схему или по-другому можно назвать кластер. Посередине чистого листа нужно написать ключевое слово или предложение, которое является ключевым в раскрытии темы семьи. Вокруг записать слова или предложения, выражающие факты, образы, подходящие для данной темы. По мере записи появившиеся слова соединить прямыми линиями с ключевым понятием и получится кластер (схема).

**Инструкция 2:** для индивидуальной работы, ребенку предлагается несколько картинок, нужно найти связь между ними. Далее составляется общая графическая схема.

### Задание «Ассоциации»

**Цель:** развитие опосредованной памяти с помощью смысловой связанности между словами.

**Описание задания.** Детям предлагается набор картинок, к которым нужно придумать ассоциации.

**Инструкция 1:** перед детьми выкладывается набор картинок, и одна во главе, и к ней нужно подобрать картинки по своим ассоциациям и объяснить почему выбраны конкретные.



**Инструкция 2:** Детям в центр кладется определённая картинка, задача самим придумать слова-ассоциации по предоставленной картинке.

**Примерный перечень картинок:** лето, озеро, надувной круг, ласты, палатка, горы, лес, огород, ягоды, одуванчики.

### **Задание «Смысловые единицы»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.

**Описание упражнения.** Ребенку зачитывается фрагмент текста. Чтобы выделить главное, ребенок должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?». Для чтения использовался текст «Утята и стрекоза».

**Инструкция:** «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать его, а потом выделить главную мысль этого текста. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в тексте, и что об этом говорится»

**Текст:** «Однажды два мальчика решили слепить снеговика. Скатали комки, вместо носа сунули картошку, а на голову надели горшок. Снеговик получился таким смешным, что над ним стали все смеяться. Когда наступила ночь, он решил уйти в лес, но в лесу над ним тоже все смеялись. "Пойду я на детскую площадку, – подумал он. Может быть, там кому-нибудь приглянусь". Наутро снеговик пришёл к самым маленьким детям. Но и они стали над ним смеяться. От огорчения у снеговика появились слёзы. Маленькая Маша подошла к снеговику и увидела слёзы. Она побежала домой, взяла самое красивое своё ведёрко и самую красную морковку. Платочком утёрла она снеговику слёзы, сделала ему красивый нос и шляпу. Снеговик стал самым счастливым снеговиком в мире!».

## **3. Заключительная часть**

### **Упражнение расслабление «Бабочка»**

**Цель:** общая релаксация, снятие эмоционального напряжения.

**Инструкция:** «Пожалуйста, все встаньте так, чтобы вокруг каждого из вас было свободное место. Представьте, что вы все бабочки, как вы летаете и приземляетесь с цветочка на цветок, давайте представим, что сейчас бабочки сели на цветок, нужно свести лопатки на вдохе, как будто бабочка сложила крылья, а потом на выдохе лопатки - развести, бабочка расправила крылышки и полетела, так несколько раз садимся на цветочек, сводим лопатки(крылья) и снова взлетаем(разводим).

## **Занятие №5**

### **1. Вводная часть**

#### **Упражнение приветствие «Лучшее приветствие»**

**Цель:** выравнивание эмоционального состояния, создание благоприятной обстановки.

**Описание упражнения:** Участники разбиваются на пары, внутри каждой пары дети приветствуют друг друга. По сигналу один партнер из каждой пары переходит в другую (чтобы избежать хаоса, можно предложить порядок перехода, например – по часовой стрелке), и приветствия продолжаются с новыми партнерами. Победителя выбирают по наиболее интересному приветствию и количеству положительных отзывов.

### **2. Основная часть**

#### **Задание «Ключевые слова»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.

**Описание упражнения.** Ребятам нужно прочитать текст и в процессе чтения выделить ключевые слова. На абзац среднего объема приходится 1–2 таких слова, которые содержат всю суть отрывка текста. Все, что

**Инструкция:** Я сейчас вам дам текст, в котором при прочтении одной страницы выделяются ключевые слова и мысленно представляются на правом луче голограммы (участок линии времени), то есть дети должны представить запоминаемый материал на линии времени будущего (на правом луче), на том расстоянии, которое соответствует тому периоду, когда им эта информация

может понадобиться, если появляются сложности в выполнении, то можно ключевые слова записать.

**Примерный текст: В стране доброго волшебника**

Идёт человек по серебряно-зимнему лесу. Кругом сугробы, на деревьях тяжёлые снеговые шапки. Но ёлки стоят прямо, сильные еловые лапы держат снег. А берёзки «прекрасно белые» согнулись дугой под тяжестью снега, пригнувшись головой в сугроб. Да так низко стоят, что не пройти, только заяц может пробежать под ними. Но человек этот знает «одно волшебное средство», чтобы помочь березкам. Он нашёл увесистую палку, ударил по заснеженным ветвям, снег с вершины свалился, берёзка распрямилась и стоит, подняв голову, наравне со всем лесом. Так идёт этот человек и освобождает одно дерево за другим. Это ходит по лесу со своей волшебной палкой писатель Михаил Михайлович Пришвин.

**Задание «Группировка слов»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».

**Описание задания.** Детям предлагается разгруппировать слова по смысловому содержанию, внешним признакам или ассоциациям.

**Инструкция:** Каждому ребенку нужно отнести объект к определённой группе, установить, что в предъявленной совокупности есть, например, посуда, мебель и т.д., далее нужно запомнить, что в каждую группу входит, а затем нужно воспроизвести все группы и слова.

**3. Заключительная часть**

**Упражнение на расслабление «Мельница»**

**Цель:** снятие эмоционального напряжения, снятие мышечного напряжения.

**Описание упражнения.** Дети выполняют маховые движения вперед-вверх. После энергичного толчка руки и плечи освобождаются от всякого напряжения, свободно взлетают, описывают круг и пассивно падают, как

мельница. Движения выполняются несколько раз подряд в довольно быстром темпе.

## Занятие №6

### 1. Вводная часть

#### Упражнение приветствие «Игра кидаемся словами»

**Цель:** выравнивание эмоционального состояния, сплочение участников.

**Описание упражнения.** Психолог делает простые движения, а группа их повторяет; психолог отхлопывает в ладоши простейший ритм, а члены группы поочередно его повторяют.

### 2. Основная часть

#### Задание «Система накопления»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью формирования привычки постоянно повторять запоминаемую информацию.

**Описание задания.** Запомнить материала в стихотворной форме с помощью повторения. Данное задание рассчитано на 3 дня.

Данный метод подразумевает выбор текста (в стихотворной форме).

**Инструкция:** «Сейчас я вам дам текст в стихотворной форме. В первый день мы с вами будем учить наизусть 6 строк, и несколько раз вместе будем повторять, чтобы лучше запомнилось. Чем больше количество повторений, тем лучше запоминается новый материал.

**Фрагмент стихотворения:** Мы - неразлучные друзья

**Валентин Берестов "Знакомый"**

Сегодня вышел я из дома,

Пушистый снег лежит кругом.

Гляжу — навстречу мой знакомый

Бежит по снегу босиком.

И вот мы радости не прячем,

Мы — неразлучные друзья.

#### Задание «Калейдоскоп явлений»

**Цель:** развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».

**Описание упражнения.** Ребятам нужно запомнить слова по ассоциациям, с помощью поиска ключевых слов.

**Инструкция:** Психолог читает набор слов, необходимо запомнить эти слова, но, чтобы запомнить эти слова полностью, необходимо применить способы запоминания, связанные с ассоциациями, поэтому после названных слов нужно найти ключевые и сопоставить с ними связь.

**Примерный перечень слов:** победа, клубника, лист, дождь, лужи, крыжовник, соревнования, апрель, результат, тренировки, чувства, награда, трава, рябина, судья, облака, медаль, проигрыш.

**Примерные ключевые слова:** весна, ягоды, спорт.

#### **Задание «Опосредованное запоминание»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти, за счет умения пользоваться приемами опосредованного запоминания, точно воспроизводить слова, предложенные для запоминания.

**Описание задания.** Перед ребенком раскладывают рядами все карточки в любом порядке, но так, чтобы они были ему видны. Затем говорят: «Сейчас ты будешь запоминать слова, я буду называть слово, а ты, чтобы его легче было запомнить, будешь выбирать карточку, которая тебе его напомним, поможет вспомнить это слово».

**Примерный вариант ряда слов:** зима, температура, чай, праздник и т.д.

### **3. Заключительная часть**

#### **4. Упражнение расслабление «Душ»**

**Цель:** общая релаксация, снятие эмоционального напряжения.

**Инструкция:** «Представьте себе, что ты только что принял бодрящий душ. Теперь встряхни руками, как будто ты хочешь стряхнуть с них капельки воды. Стряхни капельки воды со спины... Теперь стряхни воду с волос... Теперь – с верхней части ног и ступней»

## 1. Вводная часть

### Упражнение приветствие «Игра рукопожатие по кругу»

**Цель:** выравнивание эмоционального состояния, выработка навыков сплоченных действий.

**Описание упражнения.** Дети свободно ходят по комнате и приветствуют каждого участника рукопожатием. В это время они должны произнести только своё имя. здороваясь с кем-либо из участников, нельзя освобождать свою руку до тех пор, пока другой рукой не начнёте здороваться ещё с кем-то. Иными словами, надо непрерывно быть в контакте с кем-либо из группы.

## 2. Основная часть

### Задание «Расстановка мест»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, формирование мнемонического умения “расстановка мест” по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.

**Описание задания.** Ребенку необходимо запомнить информацию по предметам в комнате.

**Инструкция:** Мы с вами будем пробовать запоминать ряд слов с помощью привязки предмета в комнате к запоминаемому слову. Каждый элемент списка, старайтесь при связке, проявлять как можно больше фантазии. После выполнения заданного задания в конце нужно будет вспомнить названный ряд слов с помощью привязанных предметов в комнате.

**Примерный перечень слов:** чай, хлеб, масло, яблоко, каша, ложка, тарелка, шоколадный батончик.

**Примерный перечень связанных предметов:** кружка, подушка, коробка, горшок с цветком, фасоль, карандаши, мяч, календарь.

### Задание «Группировка слов»

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».

**Описание задания.** Детям предлагается разгруппировать слова по смысловому содержанию, внешним признакам или ассоциациям.

**Инструкция:** Каждому ребенку нужно отнести объект к определённой группе, установить, что в предъявленной совокупности есть, например, насекомые, домашние животные и т.д., далее нужно запомнить, что в каждую группу входит, а затем нужно воспроизвести все группы и слова.

### **Задание «Система накопления»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью формирования привычки постоянно повторять запоминаемую информацию.

**Описание задания.** Запомнить материала в стихотворной форме с помощью повторения. Данное задание рассчитано на 3 дня.

Данный метод подразумевает выбор текста (в стихотворной форме).

**Инструкция:** «Сейчас мы повторим выученные строки с первого дня и дополнительно выучим еще 6 строк.

**Фрагмент 1 стихотворения:** Мы - неразлучные друзья

**Валентин Берестов "Знакомый"**

Сегодня вышел я из дома,

Пушистый снег лежит кругом.

Гляжу — навстречу мой знакомый

Бежит по снегу босиком.

И вот мы радости не прячем,

Мы — неразлучные друзья.

**Фрагмент 2 стихотворения:**

Визжим, и прыгаем, и скачем —

И он, и я, и он, и я!

Объятья, шутки, разговоры.

— Ну как живёшь? Ну как дела? —

Вдруг видим, кошка вдоль забора,

Как тень на цыпочках прошла.

### **3. Заключительная часть**

**Упражнение расслабление «Гора»**

**Цель:** общая релаксация, снятие эмоционального и познавательного напряжения.

**Инструкция:** «Спину держите ровно, голову не наклоняйте, руки опустите вниз. Медленно поднимите руки вверх и сцепите их в замок над головой. Представьте, что ваше тело - как гора. Одна половинка горы говорит: «Сила во мне!» – и тянется вверх. Другая говорит: «Нет, сила во мне!» – и тоже тянется вверх. «Нет!» – решили они, – Мы две половинки одной горы, и сила в нас обеих. Потянулись вместе, сильно-сильно. Медленно опустите руки и улыбнитесь. Молодцы!

## Занятие №8

### 1. Вводная часть

#### Упражнение приветствие «Нить настроения»

**Цель:** снятие эмоционального напряжения в группе, преодоление скованности, повышение уровня доверия.

**Инструкция:** Участники становятся в круг, говорят друг другу «Здравствуй!». Психолог – говорит о том, что у него в руках клубок ниток, и что с помощью него мы будем рассказывать о нашем настроении. Сначала говорит психолог о себе и своем настроении, затем наматывает свой кусок нити на палец и передает клубок нити стоящему рядом. Он сделает то же самое, расскажет про себя и передаст клубок следующему. Главное условие, чтобы клубок побывал у каждого, и только один раз. В конце, психолог предлагает всем подергать за нитку и ощутить, как она натягивается, как будто все связаны одной нитью.

### 2. Основная часть

#### Задание «Система накопления»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, увеличение объема памяти с помощью формирования привычки постоянно повторять запоминаемую информацию.

**Описание задания.** Запомнить материала в стихотворной форме с помощью повторения. Данное задание рассчитано на 3 дня.



**Инструкция:** сегодня третий день как мы с вами заучиваем постепенно стихотворение, поэтому мы сейчас повторим 6 строчек 1 и 2 дня, и к выученным добавим еще новые 4 строчки.

**Фрагмент стихотворения 1:** Мы - неразлучные друзья

**Валентин Берестов "Знакомый"**

Сегодня вышел я из дома,

Пушистый снег лежит кругом.

Гляжу — навстречу мой знакомый

Бежит по снегу босиком.

И вот мы радости не прячем,

Мы — неразлучные друзья.

Фрагмент стихотворения

**Фрагмент стихотворения 2:**

Визжим, и прыгаем, и скачем —

И он, и я, и он, и я!

Объятья, шутки, разговоры.

— Ну как живёшь? Ну как дела? —

Вдруг видим, кошка вдоль забора,

Как тень на цыпочках прошла.

**Фрагмент стихотворения 3:**

— Побудь со мной ещё немного! —

Но я его не удержал.

«Гав! Гав!» — сказал знакомый строго,

Махнул хвостом и убежал.

### **Задание «Ключевые слова»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.

**Описание упражнения.** Ребятам нужно прочитать текст и в процессе чтения выделить ключевые слова. На абзац среднего объема приходится 1–2 таких слова, которые содержат всю суть отрывка текста. Все, что

**Инструкция:** Я сейчас вам дам текст, в котором при прочтении одной страницы выделяются ключевые слова и мысленно представляются на правом луче голограммы (участок линии времени), то есть дети должны представить запоминаемый материал на линии времени будущего (на правом луче), на том расстоянии, которое соответствует тому периоду, когда им эта информация может понадобиться, если появляются сложности в выполнении, то можно ключевые слова записать.

**Примерный текст: Золотой луг**

Мы жили в деревне, перед окном у нас был луг, весь золотой от множества цветущих одуванчиков. Это было очень красиво. Все говорили: «Очень красиво! Луг – золотой». Однажды я рано встал удить рыбу и заметил, что луг был не золотой, а зелёный. Когда же я возвращался около полудня домой, луг был опять весь золотой. Тогда я пошёл, отыскал одуванчик, и оказалось, что он сжал свои лепестки, как всё равно если бы у нас пальцы со стороны ладони были жёлтые и, сжав в кулак, мы закрыли бы жёлтое. Утром, когда солнце взошло, я видел, как одуванчики раскрывают свои ладони, и от этого луг становится опять золотым. С тех пор одуванчик стал для нас одним из самых интересных цветов, потому что спать одуванчики ложились вместе с нами, детьми, и вместе с нами вставали.

**Задание «Пары картинок»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти, с помощью смысловой связанности между картинками

**Описание задания.** Ребенку необходимо запомнить карточки и найти каждой карточке пару.

**Инструкция:** Выберите карточки, где каждое изображение будет иметь пару. Для начала можно предложить всего три пары, например, животных или птиц. Выложите картинки лицом вверх. Необходимо запомнить, кто где находится. Переверните изображения. Начинается игра: открывается сразу две любые карточки (не обязательно, чтобы они лежали рядом). Если они совпали,

то попадают в копилку игрока, он кладёт их рядом и пытается угадать вновь. Если картинки разные, их придётся оставить на месте, снова перевернув, пора ходить другому игроку. Как только игроки поймёт, что от него требуется, можно увеличивать число карточек.

### **3. Заключительная часть**

#### **Упражнение расслабление «Улыбка»**

**Цель:** общая релаксация, снятия эмоционального напряжения.

**Описание упражнения.** Детям предлагается закрыть глаза и сосредоточиться на своих ощущениях.

**Инструкция:** закройте глаза, придумайте или вспомните ситуацию, которая вызовет у вас радость или счастье, улыбнитесь. Представьте себе, что эта улыбка наполняет вас всеми положительными эмоциями из предыдущей ситуации. Во время улыбки почувствуйте, как ваше состояние меняется, становясь более расслабленным, приятным и счастливым. Подержите улыбку несколько секунд или даже минут, замечая, как внутренняя радость распространяется по вашему телу.

### **Занятие №9**

#### **1. Вводная часть**

##### **Упражнение приветствие «Цвет моего настроения»**

**Цель:** снятие эмоционального напряжения в группе, повышение уровня доверия.

**Описание упражнения:** кладётся перед ребёнком альбомный лист, на котором изображён силуэт человека. Ребёнку предлагается выявить настроение этого человека и раскрасить его теми цветами, которые, по его мнению, подходят больше всего.

#### **2. Основная часть**

##### **Задание «Смысловые единицы»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.

**Описание упражнения.** Ребенку зачитывается фрагмент текста. Чтобы выделить главное, ребенок должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?». Для чтения использовался текст «Голос дождя».

**Инструкция:** «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать его, а потом выделить главную мысль этого текста. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в тексте, и что об этом говорится»

**Текст:** «Сколько голосов у дождя? Он бил по стёклам, по жести подоконника, по деревянным перилам балкона, журчал в водосточной трубе. Я сидел один в полутёмной комнате. На коленях у меня белый кот. Он тоже боялся грозы. При каждой вспышке молнии мы вздрагивали. Кот жмурился и впивался когтями в мои ноги и руки. Наконец дождь затих. Гроза миновала. За окном стало светлей. Восточная труба играла всё звонче и веселей отбой дождю, грому и молнии. Я столкнул кота и побежал к окну. По синим крышам соседнего дома скользнул солнечный луч. Над Днепром будто притворил кто-то могучий и добрый серую дверь. В небе вытянулась полоса такого яркого бирюзового цвета, что я не мог оторвать взгляд. Полоса всё ширилась и светлела».

#### **Задание «Двойная стимуляция памяти»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе установления связей (ассоциации) между словами и картинками.

**Описание задания.** Запоминание слов с помощью ассоциативных карточек.

**Инструкция:** психолог перед ребенком раскладывает 15-20 карточек с изображением отдельных предметов (например, яблоко, троллейбус, чайник, самолет, ручка, рубашка, автомобиль, лошадь, флажок, петух и т.д.). Психолог называет слова, а ребенку нужно выбрать картинку, которая поможет запомнить слово, и отложить ее в сторону". Затем читается первое слово. После того, как ребенок отложит картинку, читается второе слово и т.д. Далее нужно воспроизвести предъявленные слова. Для этого ребенок берет по

очереди отложенные в сторону картинки и с их помощью припоминает те слова, которые ему были названы.

**Примерный набор слов:** наводнение, фабрика, лошадь, стол, мама, кисель, ошибка, злость и т.д.

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение расслабление «Шарик»

**Цель:** общая релаксация, сокращение эмоциональной нагрузки.

**Инструкция:** «Представьте, что вы надуваете воздушный шарик. Положите руку на живот. Вот как шарик надуваем! А рукою проверяем (выполнить вдох). Шарик лопнул, выдыхаем (выполнить выдох). Наши мышцы расслабляем. Дышится легко. ровно. глубоко».

### Занятие №10

#### 1. Вводная часть

##### Упражнение приветствие «Делай, как я»

**Цель:** эмоциональное и телесное раскрепощение, создание благоприятной обстановки.

**Описание упражнения.** Психолог делает простые движения, а группа их повторяет; психолог отхлопывает в ладоши простейший ритм, а члены группы поочередно его повторяют.

#### 2. Основная часть

##### Задание «Группировка слов»

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».

**Описание задания.** Детям предлагается разгруппировать слова по смысловому содержанию, внешним признакам или ассоциациям.

**Инструкция:** Каждому ребенку нужно отнести объект к определённой группе, установить, что в предъявленной совокупности есть, например, формы, размеры и т.д., далее нужно запомнить, что в каждую группу входит, а затем нужно воспроизвести все группы и слова.

##### Задание «Запоминание стихов»

**Цель:** формирование ассоциативного способа запоминания, на основе воссоздания зрительных образов, возникающих при заучивании рифмованного короткого стихотворения.

**Описание задания.** Запоминаем стихотворение с помощью зрительного образа ассоциировавшегося при заучивании каждого четверостишия.

**Инструкция:** Ребёнку дается стихотворение, при прочтении и дальнейшем заучивании каждого четверостишия, мысленно соотносим образ, возникающий в голове, и ассоциируем с данным четверостишием.

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение расслабление «Солнышки»

**Цель:** общая релаксация, способствовать снятию усталости и профилактики переутомления

**Описание упражнения.** Детям предлагается закрыть глаза и сосредоточиться на своих ощущениях.

**Инструкция:** «Закройте глаза, вытяните руки. Представьте, что на ладошках у вас лежат маленькие солнышки. Через пальчики, как лучики солнышка, идет тепло по всей руке. Опустим руки, теперь они у нас отдохнут. Переключаем внимание на ноги. Солнечные лучики согревают стопы, пальцы ног. Усталость проходит, мышцы отдыхают. Улыбнитесь друг другу, скажите добрые слова».

### Занятие №11

#### 1. Вводная часть

##### Упражнение приветствие «Ливень»

**Цель:** снятие эмоционального напряжения, создание благоприятной обстановки

**Описание упражнения.** Ведущий находится в кругу, он делает определенные движения, и все повторяют по кругу эти движения. Так как он поворачивается к каждому лицом, и только после этого игрок начинает выполнять движение, и выполняет его до тех пор, пока ведущий не повернется по кругу и не даст нового движения, то одно движение выполняется по нарастающей, а второе – по убывающей.

*Виды движений:*

- 1 круг – потирание ладоней;
- 2 круг – щелканье пальцами;
- 3 круг – похлопывание по бедрам;
- 4 круг – похлопывание по бедрам, дополненное притопыванием.

## **2. Основная часть**

### **Задание «Ключевые слова»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.

**Описание упражнения.** Ребятам нужно прочитать текст и в процессе чтения выделить ключевые слова. На абзац среднего объема приходится 1–2 таких слова, которые содержат всю суть отрывка текста. Все, что

**Инструкция:** Я сейчас вам дам текст, в котором при прочтении одной страницы выделяются ключевые слова и мысленно представляются на правом луче голограммы (участок линии времени), то есть дети должны представить запоминаемый материал на линии времени будущего (на правом луче), на том расстоянии, которое соответствует тому периоду, когда им эта информация может понадобиться, если появляются сложности в выполнении, то можно ключевые слова записать.

### **Примерный текст: Отважный пингвинёнок**

Однажды я спускался к морю и увидел маленького пингвинёнка. У него ещё только выросли три пушинки на голове и коротенький хвостик. Он смотрел, как взрослые пингвины купаются. Остальные птенцы стояли у нагретых солнцем камней. Долго стоял на скале пингвинёнок: страшно ему было бросаться в море. Наконец он решился и подошёл к краю скалы. Маленький голый пингвинёнок стоял на высоте трёхэтажного дома. Его сносил ветер. От страха пингвинёнок закрыл глаза и ... бросился вниз. Вынырнул, закружился на одном месте, быстро вскарабкался на камни и удивлённо посмотрел на море. Это был отважный пингвинёнок, он первый искупался в холодном зелёном море.

### Задание «Ассоциации»

**Цель:** развитие опосредованной памяти с помощью смысловой связанности между словами.

**Описание задания.** Детям предлагается набор картинок, к которым нужно придумать ассоциации.

**Инструкция 1:** перед детьми выкладывается набор картинок, и одна во главе, и к ней нужно подобрать картинки по своим ассоциациям и объяснить почему выбраны конкретные.

**Инструкция 2:** Детям в центр кладется определённая картинка, задача самим придумать слова-ассоциации по предоставленной картинке.

**Примерный перечень картинок:** дневник, ручка, тетрадь, доска, учитель, школа, двойка, журнал, друзья, столовая, пирожки.

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение «Карлики и великаны»

**Цель:** общая релаксация, снятие мышечного напряжения.

**Описание упражнения.** дети стоят в кругу, ведущий подаёт команды: «карлики» или «великаны». Когда дети слышат «карлики», они приседают, а когда «великаны» — подпрыгивают.

### Занятие №12

#### 1. Вводная часть

Упражнение приветствие «Я в лучах солнца!»

**Цель:** оптимизация самооценки, и позитивного настроения на занятие.

**Описание упражнения.** На отдельном листе рисуется солнце: с кружком посередине и множеством лучиков. В кружке напишите своё имя или нарисуйте свой портрет. Около лучика напишите что-нибудь хорошее о себе и далее передайте свой листик соседу, он так же напишет, что-то хорошее о вас и так листики по кругу передаются до тех пор, пока каждый не напишет приятные слова друг про друга.

#### 2. Основная часть

#### Задание «Расстановка мест»



**Цель:** развитие опосредованной памяти, формирование мнемонического умения “расстановка мест” по методу Цицерона, способствующего запоминанию больших объемов слов.

**Описание задания.** Ребенку необходимо запомнить информацию по предметам в комнате.

**Инструкция:** Мы с вами будем пробовать запоминать ряд слов с помощью привязки предмета в комнате к запоминаемому слову. Каждый элемент списка, старайтесь при связке, проявлять как можно больше фантазии. После выполнения заданного задания в конце нужно будет вспомнить названный ряд слов с помощью привязанных предметов в комнате.

**Примерный перечень слов:** рюкзак, учебник математики, контейнер с перекусом, термос, стирательная резинка, закладка, канкулятор, часы.

**Примерный перечень связанных предметов:** мешок, счетные палочки, подставка «авокадо», пачка чая, краски, папки, пластиковые цифры, стол с песком.

### **Задание «Группировка слов»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».

**Описание задания.** Детям предлагается разгруппировать слова по смысловому содержанию, внешним признакам или ассоциациям.

**Инструкция:** Каждому ребенку нужно отнести объект к определённой группе, установить, что в предъявленной совокупности есть, например, насекомые, домашние животные и т.д., далее нужно запомнить, что в каждую группу входит, а затем нужно воспроизвести все группы и слова.

### **Задание «Калейдоскоп явлений»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».

**Описание упражнения.** Ребятам нужно запомнить слова по ассоциациям, с помощью поиска ключевых слов.

**Инструкция:** Психолог читает набор слов, необходимо запомнить эти слова, но, чтобы запомнить эти слова полностью, необходимо применить способы запоминания, связанные с ассоциациями, поэтому после названных слов нужно найти ключевые и сопоставить с ними связь.

**Примерный перечень слова:** обезьяна, лыжи, снег, лед, тарелка, кошка, кружка, кастрюля, сноуборд, каток, шуба, жираф, медведь, лиса, еж, ложка, сковорода, зебра, поварешка, чашка, ягненок.

**Примерные ключевые слова:** животные, зима, посуда.

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение расслабление «Вздохи»

**Цель:** расслабление, эмоциональная разгрузка, физическая релаксация.

**Описание упражнения.** Дети сидят на стульях, руки на бедрах, спина прямая. Ведущий обращается к детям как к одному ребенку.

**Инструкция:** «Вспомните о том, что вызывало у тебя напряжение в последнее время: может быть, ты слишком долго сидел за уроками... Сделай глубокий вдох и задержи дыхание. Наклонись немного вперед и выпусти весь воздух с длинным «ааах». Пусть все услышат, как из тебя выходят напряжение и заботы. Повтори эту последовательность еще пару раз».

### Занятие №13

#### 1. Вводная часть

##### Упражнение приветствие «Глаза в глаза»

**Цель:** установление межличностного контакта участников, снятие эмоционального напряжения.

**Инструкция:** Группа делится на две части, равные по количеству. Необходимо образовывать два круга (один в другом) произвольно распределившись по парам. Нужно всем взяться за руки и молча смотреть в глаза, изучая друг друга, задумываясь и мысленно отвечая себе на вопросы, кто передо мной, какой это человек, какие чувства я испытываю к нему. По команде тренера образовать новую пару, сдвигаясь по кругу на одну пару. Задание считается выполненным, когда все участники побывали в пары. В

конце каждый старается поделиться своим впечатлением и сказать, кому с кем было комфортно быть в паре, а кому нет и почему.

## 2. Основная часть

### Задание «Смысловые единицы»

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема определения опорных пунктов.

**Описание упражнения.** Ребенку зачитывается фрагмент текста. Чтобы выделить главное, ребенок должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?». Для чтения использовался текст «Пушок».

**Инструкция:** «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать его, а потом выделить главную мысль этого текста. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в тексте, и что об этом говорится»

#### **Текст: Пушок**

В доме у нас был ёжик, он был ручной. Когда его гладили, он прижимал к спине колючки и делался совсем мягким. За это мы прозвали его Пушок. Если Пушок был голоден, он гонялся за мной, как собака. При этом ёж пыхтел, фыркал и кусал меня за ноги, требуя еды. Летом я брал Пушка с собой гулять в сад. Он бегал по дорожкам, ловил лягушат, жуков, улиток и с аппетитом их съедал. Когда наступила зима, я перестал брать Пушка на прогулки, держал его дома. Кормили мы теперь Пушка молоком, супом, мочёным хлебом. Наестся, бывало, ёжик, заберётся за печку, свернётся клубочком и спит. А вечером вылезет и начнёт по комнатам бегать. Всю ночь бегают, лапками топает.

### Задание «Группировка слов»

**Цель:** развитие опосредованной памяти на основе мнемического приема «смысловые группировки».

**Описание задания.** Детям предлагается разгруппировать слова по смысловому содержанию, внешним признакам или ассоциациям.

**Инструкция:** Каждому ребенку нужно отнести объект к определённой группе, установить, что в предъявленной совокупности есть, например, птицы, цветы и т.д., далее нужно запомнить, что в каждую группу входит, а затем нужно воспроизвести все группы и слова.

### 3. Заключительная часть

#### Упражнение расслабление «Живые руки»

**Цель:** общая релаксация, снятие мышечного напряжения.

**Инструкция:** Дети расставляют стулья в два ряда так, чтобы расстояние между ними составляло примерно 60 сантиметров. Все должны снять с рук кольца и часы и завязать друг другу глаза. Психолог подводит к стульям пары так, чтобы никто не знал, кто будет сидеть напротив, далее рассаживает пары на стулья. Разговаривать запрещается. Ведущий дает установку: «Вложите в ваши руки всю выразительность ваших чувств: познакомьтесь с партнером, касаясь друг друга руками (3 минуты); боритесь руками (3 минуты); миритесь руками (3 минуты); прощайтесь руками (3 минуты). Снимите с глаз повязки и обменяйтесь друг с другом ощущениями».

### Занятие №14

#### 1. Вводная часть

##### Упражнение приветствие «Сигнал»

**Цель:** разминка, улучшение атмосферы в группе.

**Описание упражнения.** Участники стоят по кругу, достаточно близко и держаться сзади за руки. Кто-то, легко сжимая руки, посылает сигнал в виде последовательности быстрых или более длинных сжатий. Сигнал передается по кругу, пока не вернется к автору. В виде усложнения можно посылать несколько сигналов одновременно, в одну или в разные стороны.

#### 2. Основная часть

##### Задание «Пиктограммы»»

**Цель:** развитие опосредованной памяти, развитие способности к воссозданию мысленных образов при помощи приема перекодирования вербальной информации в графические опоры.

**Описание задания.** Ребенку необходимо использовать графическое изображение понятия.

**Инструкция.** Сейчас будут перечисляться слова, словосочетания, которые нужно запомнить. Для этого нужно схематично нарисовать рисунок, напоминающий данное слово, чтобы впоследствии рисунок помог вспомнить названное слово или словосочетание.

**Примерный перечень слов:** каменное сердце, вкусный обед, жалость, юность, высокая зарплата, интересная книга, помощь, чистота, грустный дедушка, свобода.

### **Задание «Раздели на группы»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти, на основе приема выделения смысловых групп.

**Описание упражнения:** Учащимся нужно понять и запомнить смысл текста с помощью выделения групп в тексте по смыслу.

**Инструкция:** Учащимся дается текст, с целью запоминания предлагается при чтении делить 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.

### **Задание «Три слова»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти с помощью приема для запоминания «ассоциации».

**Описание упражнения.** Ребенку называются различные слова и по ассоциациям нужно подобрать три подходящих к каждому названному слову.

**Инструкция:** Психолог поочередно называет слова, а дети называют по 3 слова, которые ассоциируются с названными словами, далее дети выбирают из 3 слов одно самое лучшее, и потом в конце психолог называет ассоциацию, а детям нужно вспомнить слово.

## **3. Заключительная часть**

### **Упражнение расслабление «Ленивая кошечка»**

**Цель:** общая релаксация, снятие эмоционального и познавательного напряжения.

**Описание упражнения.** Поднять руки вверх, затем вытянуть вперед, потянуться, как кошечка. Почувствовать, как тянется тело. Затем резко опустить руки вниз, произнося звук «мррррр».

### Занятие №15

#### 1. Вводная часть

##### Упражнение приветствие «Я рад тебя видеть»

**Цель:** создание позитивного настроения, повышения сплочённости группы, создание ситуации доверия.

**Описание упражнения:** Участники становятся в круг и по кругу (по часовой стрелке) говорят друг другу “ Я очень рад тебя (имя) видеть”.

#### 2. Основная часть

##### Задание «Ключевые слова»

**Цель:** развитие опосредованной памяти с опорой на ключевые слова в тексте, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его.

**Описание упражнения.** Ребятам нужно прочитать текст и в процессе чтения выделить ключевые слова. На абзац среднего объема приходится 1–2 таких слова, которые содержат всю суть отрывка текста. Все, что

**Инструкция:** Я сейчас вам дам текст, в котором при прочтении одной страницы выделяются ключевые слова и мысленно представляются на правом луче голограммы (участок линии времени), то есть дети должны представить запоминаемый материал на линии времени будущего (на правом луче), на том расстоянии, которое соответствует тому периоду, когда им эта информация может понадобиться, если появляются сложности в выполнении, то можно ключевые слова записать.

**Примерный текст: Друзья животных.**

В октябре Сережа и Витя ловили с лодки рыбу в лесной речке. Забросил Витя удочку и застыл от изумления. По реке плыли белки. Зверьки пытались переплыть реку. Но сильное течение уносило их от берега.

Белки стали тонуть. Мальчики решили помочь животным. Сачками и руками они ловили белок. Пассажиры смело сидели в лодке. Лодка наполнилась. Витя причалил к берегу. Белки живо помчались в лес. Больше часа трудились мальчики, пока выловили из воды белок. Ребята помогли животным спастись от голода. Ведь белки шли искать другие леса, где в этом году уродилось много орехов, шишек, желудей.

### **Задание «Кластер»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти, систематизация и обобщение на основе мнемического приема «соотнесение старого с новым».

**Описание задания.** Учащимся, предоставляется соотнести новую информацию и имеющиеся знания, чтобы сформировать свою собственную позицию.

**Инструкция 1:** Учащиеся должны последовательно составить схему или по-другому можно назвать кластер. Посередине чистого листа нужно написать ключевое слово или предложение, которое является ключевым в раскрытии темы семьи. Вокруг записать слова или предложения, выражающие факты, образы, подходящие для данной темы. По мере записи появившиеся слова соединить прямыми линиями с ключевым понятием и получится кластер (схема).

**Инструкция 2:** для индивидуальной работы, ребенку предлагается несколько картинок, нужно найти связь между ними. Далее составляется общая графическая схема.

### **Задание «Ассоциации»**

**Цель:** развитие опосредованной памяти с помощью смысловой связанности между словами.

**Описание задания.** Детям предлагается набор картинок, к которым нужно придумать ассоциации.

**Инструкция 1:** перед детьми выкладывается набор картинок, и одна во главе, и к ней нужно подобрать картинки по своим ассоциациям и объяснить почему выбраны конкретные.

**Инструкция 2:** Детям в центр кладется определённая картинка, задача самим придумать слова-ассоциации по предоставленной картинке.

**Примерный перечень картинок:** сентябрь, осень, листья, дождь, зонтик.

### **3. Заключительная часть**

#### **Упражнение расслабление «Лентяи»**

**Цель:** Общая релаксация, снятие эмоционального и познавательного напряжения.

**Описание задания:** «Я предлагаю вам немного полениться. Сядьте поудобнее, закройте глаза... Представьте, что вы – настоящие лентяи. Нежитесь на мягком ковре. Вокруг тихо и спокойно, вы дышите легко и свободно. Ощущение приятного покоя и отдыха охватывает все тело. Вы отдыхаете, ленитесь, нежитесь, наслаждаетесь покоем. Отдыхают ваши руки, ноги и все тело. Вам лень шевелиться, вам приятно. Ваше дыхание совершенно спокойное. Руки, ноги и все тело расслаблено. Чувство приятного покоя наполняет изнутри. Вы отдыхаете, приятная лень разливается по всем телу. Вы наслаждаетесь полным покоем и отдыхом, который приносит вам силы и хорошее настроение. Потянитесь, сбросьте с себя лень и на счет «три» откройте глаза. Теперь вы чувствуете себя отдохнувшими.