



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Развитие памяти у младших школьников с расстройствами аутистиче-
ского спектра, имеющих интеллектуальные нарушения посредством
дидактических игр

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Олигофренопедагогика»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

73,81 % авторского текста

Работа рекомен. к защите

(рекомендована/не рекомендована)

«5» марта 2025 г. пр.п.з

зав.кафедрой специальной педаго-
гики, психологии и предметных ме-
тодик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила

Студентка группы ЗФ-521-217-5

Ураканова Дина Акрамовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ	
1.1 Понятие «память» в современной психолого-педагогической литературе и ее формирование в онтогенезе	
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьни- ков с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.....	
1.3 Особенности развития памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.....	
1.4 Роль дидактической игры в развитии памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нару- шения.....	
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	
2.1 Анализ результатов диагностики памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.....	
2.2 Подбор дидактических игр для развития памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.....	
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	
ПРИЛОЖЕНИЕ	

Введение

По данным исследования Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (структурное подразделение МГППУ) современной мировой тенденцией является увеличение числа детей с нарушениями, эмоциональными и поведенческими расстройствами, в том числе аутичных детей. Поскольку синдром раннего детского аутизма лишь недавно был выделен, как отдельное расстройство, проблема аутизма и развития памяти у детей с расстройством аутистического спектра, исследована недостаточно, чем и обусловлена актуальность данной работы. Также мало изучены дети с расстройством аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения.

В настоящее время коррекционная работа с аутичными детьми является специальным разделом специальной педагогики и психологии. Система поддержки младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения только зарождается, и работа с такими детьми требует особого подхода, специально созданных условий, а коррекционно-воспитательная работа всегда должна учитывать их эмоциональное и психическое состояние.

Одной из актуальных проблем в педагогике и психологии является — развитие памяти. Память играет в жизни человека большую роль. Она лежит в основе психологического явления, связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает единство личности.

Л.В Занков и А.Н. Леонтьев провели работы по изучению непосредственного запоминания. Авторы указывают на то, что в основе памяти лежат физиологические процессы, которые у человека протекают в полушариях головного мозга. Как показали исследования (Х.С. Замский), младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные

нарушения усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Особенности воспроизведение материала умственно отсталыми детьми изучались многими психологами (Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, А.И. Липкина, М.М. Нудельман, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев и др.). Многочисленные исследования показали недостаточность памяти, как в отношении запоминания, так и сохранения и воспроизведения информации (Г.М. Дульнев, 1948; Л.В. Занков, 1935, 1949; Д.Н. Исаев, 1982 и др.).

Нарушение процессов памяти является одной из особенностей познавательной сферы детей с расстройствами аутистического спектра, это отмечено в исследованиях К.С. Лебединской, О.С. Никольской, С.А. Морозова и др. Имеются различия между памятью детей с расстройством аутистического спектра и памятью нормально развивающихся детей. Так, память детей с аутизмом существенно ослаблена: замедленный темп усвоения нового материала, сниженный объем запоминания, запоминание только значимых для себя событий и действий, зацикленность на них

Тем не менее, многие аспекты этой актуальной проблемы требуют дальнейшей разработки.

Память, как важнейший компонент познавательной деятельности, играет центральную роль в процессе обучения, в частности, в усвоении математических понятий. В условиях современного образовательного процесса, где акцент делается на индивидуализацию и адаптацию обучения, понимание особенностей памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения становится особенно актуальным.

Цель исследования: Теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по развитию памяти у младших школьников с рас-

стройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Объект исследования: память младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Предмет исследования: особенности развития памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать общую психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.
3. Подобрать комплекс дидактических игр, направленных на развитие памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Для решения поставленных задач использованы следующие *методы исследования*: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, специальной литературы и нормативно-правовых документов, систематизация полученной информации, психолого-педагогический эксперимент, анализ результатов диагностики, математическая обработка результатов исследования.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

База исследования: Муниципальное Бюджетное Общеобразовательное Учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 106 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 5 учеников 2 «Р» Ресурсного класса.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «память» в современной психолого-педагогической литературе и ее формирование в онтогенезе.

Память – это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладевать опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической деятельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершенствовать навыки и умения [1].

Существует множество определений мнемической деятельности (памяти), но в общем, данное понятие можно трактовать, как активную психическую деятельность человека, направленную на запоминание, хранение и воспроизведение информации.

В.Я. Ляудис, говорил, что память это: «1) ориентировка в запоминаемом материале, категоризация и установление его состава и структуры; 2) поиск и выделение соответствующего материалу способа группировки; 3) группировка элементов, перестройка материала на основе внутригрупповых связей, которые были установлены предшествующими операциями; 4) установление межгрупповых связей» [3].

С точки зрения физиологии, память представляет собой образование и закрепление временных связей в коре головного мозга, способных актуализироваться под воздействием различных раздражителей. Процессы памяти обеспечиваются сложной системой отделов головного мозга слаженно работающих вместе [2].

Выделяют множество видов памяти, так как критериев оценки данного процесса множество: по продолжительности закрепления материала выделяют кратковременную, оперативную, долговременную и мгновенную (иконическую); по ведущему анализатору – зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная, вкусовая; по характеру преобладающей психической активности – двигательная, образная, эмоциональная, словесно-логическая, механическая; по характеру цели деятельности или же как ещё говорят участию воли выделяют и произвольную память. Также существует генотипический вид памяти, который сложно отнести к какой-либо из вышеупомянутых классификаций [14].

Память является одним из ведущих компонентов познавательной деятельности, которая тесно взаимодействует с другими психическими процессами. Так, продуктивность мнемических процессов зависит от состояния восприятия, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы. Например, делая какие-либо выводы или умозаключения (процесс мышления) мы в первую очередь опираемся на пережитый опыт или же на сведения, подчерпнутые из разного рода информационных источников. В свою очередь нарушение памяти приводит к негативным последствиям по отношению к выше перечисленным процессам [12].

При характеристике памяти выделяют такие ее процессы: запоминание, хранение, воспроизведение. Так же существует процесс забывания. Разберёмся с этими понятиями.

Запоминание – процесс, посредством которого происходит закрепление информации, полученной от объектов и явлений окружающей действительности и «подшивкой» ее с уже приобретёнными ранее знаниями, опытом. Данный процесс можно назвать главным среди других процессов памяти.

Сохранение – процесс накопления материала в структуре памяти, включающий его переработку и усвоение [17, С. 264-267].

Воспроизведение – процесс актуализации элементов прошлого опыта (образов, мыслей, чувств, движений).

Забывание – потеря возможности воспроизведения, а иногда даже узнавания ранее запомненного.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности — воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. «Без памяти, писал С.Л. Рубинштейн, мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом» [18, С. 410].

Память лежит в основе способностей человека, является условием приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим.

Выполняя ту или иную деятельность, человек может запоминать предметы, явления, других людей, их отношения, движения, мысли, чувства. Все это – объекты запоминания. Запоминаемый материал может потребоваться для выполнения какой-либо конкретной деятельности, на короткое время, а может быть использован и в других видах деятельности или при повторении данной деятельности через продолжительный период времени. Следовательно, нужно будет запомнить надолго. В связи с этим, будут иметь место разные виды памяти.

Таким образом, память — обозначение комплекса познавательных способностей и высших психических функций, относящихся к накоплению, сохранению и воспроизведению знаний, умений и навыков.

По данным С.К. Нартовой - Бочавер, память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка [19].

Согласно большому энциклопедическому словарю, "онтогенез - (англ. *ontogenesis*) - процесс индивидуального развития организма или личности".

Сразу же после рождения у ребенка присутствует особый вид запоминания - импринтинг (запечатление), что способствует высокой впечатлительности новорожденного. Развитие памяти связано с формированием нервной системы, которая на первых годах жизни очень пластична. Первоначальным проявлением памяти можно считать условные рефлексy, наблюдаемые уже в первые месяцы жизни ребенка, например прекращение плача, когда в комнату входит мама. Более отчетливо проявление памяти обнаруживается тогда, когда ребенок начинает узнавать предметы. Впервые это наблюдается в конце первого полугодия жизни, и сначала узнавание ограничивается узким кругом объектов: ребенок узнает мать, других людей, которые его постоянно окружают, вещи, с которыми он часто имеет дело. Причем все это узнается, если не происходит длительного перерыва в восприятии предмета. Если промежуток времени между узнаванием и восприятием предмета (так называемый «скрытый период») был достаточно большим, то ребенок может не узнать предъявляемый ему предмет. Обычно этот скрытый период не должен превышать нескольких дней, иначе ребенок будет не в состоянии узнать что-либо или кого-либо.

С середины первого года развитие моторной памяти усиливается, что связано с формированием хватания и подготовкой к освоению предметных действий.

Постепенно круг предметов, которые ребенок узнает, увеличивается. Удлиняется и скрытый период. К концу второго года жизни ребенок может

узнать то, что видел за несколько недель до этого. К концу третьего года — то, что воспринималось несколько месяцев назад, а к концу четвертого — то, что было примерно год назад.

Начало образной памяти связывается со вторым годом жизни, и считается, что этот вид памяти достигает своей высшей точки только к юношескому возрасту. Ранее других, около 6 месяцев от роду, начинает проявлять себя аффективная память, а самая первая по времени—это моторная, или двигательная, память. В генетическом плане она предшествует всем остальным. Так считал П. П. Блонский [4, С. 288].

Однако многие данные, в частности факты, свидетельствующие о весьма ранней онтогенетической эмоциональной откликаемости младенца на обращение матери, говорят о том, что, по-видимому, раньше других начинает действовать аффективная, а не двигательная память. Вполне может быть, что они появляются и развиваются практически одновременно. Во всяком случае окончательного ответа на данный вопрос пока не получено. [15, С. 48]

До трёх лет память ребёнка заполнена лишь его интересами, яркими впечатлениями и эмоциями, какими-либо изолированными представлениями, но развитие данного психического процесса происходит чрезвычайно интенсивно, а также память в данный период полностью произвольна. Это связано с двигательной, эмоциональной и образной памятью. Ребёнок лучше запоминает собственные движения, действия, переживания. В.С. Мухина, называет память в раннем возрасте ведущей функцией, которая принимает участие в развитии всех видов познания. [15, С. 62]

Прежде всего, у ребенка проявляется узнавание, воспроизведение же обнаруживается значительно позже. Первые признаки воспроизведения наблюдаются только на втором году жизни. Именно небольшой продолжительностью скрытого периода объясняется то, что первые наши воспоминания о детстве относятся к периоду четырех - пятилетнего возраста.

Первоначально память носит произвольный характер. В дошкольном и дошкольном возрасте дети обычно не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте происходит в играх и в процессе воспитания. Причем проявление запоминания связано с интересами ребенка. Дети лучше запоминают то, что у них вызывает интерес. Также следует подчеркнуть, что в дошкольном возрасте дети начинают запоминать осмысленно, т. е. они понимают то, что запоминают. При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями [8].

В этом возрасте память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

В онтогенезе все виды памяти формируются у ребенка довольно рано и также в определенной последовательности. Позже других складывается и начинает работать логическая память, или, как ее иногда называл П. П. Блонский, «память-рассказ». Она имеется уже у ребенка 3—4-летнего возраста в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня развития лишь в подростковом и юношеском возрасте. Ее совершенствование и дальнейшее улучшение связаны с обучением человека основам наук [4, С. 293].

С развитием речи наступает новый период — период формирования словесно-логической памяти. Данный вид памяти формируется параллельно с развитием речи и выражается в запоминании, сохранении и воспроизведе-

нии мыслей, понятий, словесных формулировок. Этот вид памяти специфически человеческий. Нельзя не упомянуть об одной очень интересной теории – некоторые учёные считают, что как таковая детская амнезия (детский инфантилизм) – утрата детских воспоминания раннего возраста – является следствием освоения ребёнком речи, т. е. после развития лингвистических навыков, воспоминания не были закодированы вербально и «теряются» в мозге. [18]

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

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

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения

Расстройство аутистического спектра – это нарушение нейropsychического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях и могут значительно различаться по степени выраженности [13, С. 53].

Расстройства аутистического спектра — это пожизненные нарушения развития нервной системы, возникающие на самых ранних этапах онтогенеза.

Основные особенности расстройств аутистического спектра включают

- постоянные трудности в вербальной и невербальной коммуникации;
- ограниченные повторяющиеся модели поведения, интересов или деятельности. [13, С. 56]

Эти расстройства влияют на важнейшие аспекты человеческого поведения, такие как социальное взаимодействие, коммуникация, выражение сложных идей и эмоций, формирование и поддержание межличностных отношений.

Расстройство аутистического спектра является достаточно распространенной проблемой и характеризуется нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. Расстройство аутистического спектра связано с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. [14, С. 31]

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение расстройства аутистического спектра накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диа-

гностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким О. С. Никольской и соавторов [16]:

Дети **I группы** с аутистической отрешенностью от окружающего характеризуются наиболее тяжелыми, их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими, не овладевают навыками социального поведения. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания. Скорее всего, здесь речь идет о раннем злокачественном непрерывном течении шизофрении, часто осложненной органическим повреждением мозга. Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Они остаются полностью несостоятельными в произвольных действиях. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо, элементарный счет и даже чтение про себя (глобальное чтение, но их

социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях. Если брать общее количество – то таких детей примерно 8%. [5, С. 113].

Дети **II группы** с аутистическим отвержением окружающего (примерно 62% от общего количества) характеризуются определенной возможностью активной борьбы с тревогой и многочисленными страхами за счет аутистимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи рук, перебежки и т. д., сенсорных (самораздражение зрения, слуха, осязания – вырывание волос, «мытьё» рук) и т. д. Такие действия, доставляя эмоционально положительно окрашенные ощущения и повышая психологический тонус, заглушают неприятные воздействия извне.

Аутистимуляция от страха может усиливаться. Отсюда необходимо постоянство окружающей среды – одни и те же маршруты прогулок, одежда, еда, маршруты в транспорте. Внешний рисунок их поведения - манерность, стереотипность, импульсивность многочисленных движений, причудливые гримасы и позы, походка, особые интонации речи. Эти дети обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. У них часто наблюдается примитивная, но предельно тесная "симбиотическая" связь с матерью, ежеминутное присутствие которой - непреложное условие их существования.

Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще - в массовой, реже - во вспомогательной). Необходимо побуждать их к использованию речи (т. к. у таких детей нарушений ни в речевых центрах, ни в артикуляционных, ни в моторных механизмах речи нет). [12, С. 143].

Дети **III группы** с аутистическими замещением окружающего мира характеризуются большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Эти дети имеют более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой, спонтанно разыгрываемой ребенком как стихийная психодрама, снимающая пугающие его переживания и страхи. Внешний рисунок их поведения ближе к психопатоподобному. Характерны развернутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Эти дети менее аффективно зависимы от матери, не нуждаются в примитивном тактильном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны, низка способность к сопереживанию. Характерны вербальные аутостимуляции, грязь, мат в речи. Затруднен контакт со сверстниками. Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе. [6, С. 38].

Дети **IV группы** характеризуются свертормозимостью. У них менее глубок аутистический барьер, меньше патологии аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане - неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. При плохом контакте со сверстниками они активно ищет защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счет активного усвоения поведенческих штампов, формирующих образцы правильного социального поведения, стараются быть "хорошими", выполнять требования близких. У них имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с постоянным аффективным "заражением" от нее. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность. Эти дети могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев -

обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки. [25, С. 208-210].

Выделенные клинико-психологические варианты РДА могут иметь разный характер патогенного комплекса. Эти варианты могут переходить друг в друга в сторону ухудшения при эндогенных колебаниях, экзогенной либо психогенной провокации и, наоборот, улучшения, чаще при эффективности медико-коррекционных мероприятий, а иногда и спонтанно). Т. е. эти группы, выделенные Никольской, условны.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером. Дети третьей группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера. Дети 4 группы описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом. [20, С. 236-237].

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с расстройством аутистического спектра диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

1.3 Особенности развития памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Социальные изменения, происходящие на современном этапе в нашем обществе, обуславливают необходимость внесения существенных корректив в систему развития и коррекции нарушений познавательной сферы у детей с расстройством аутистического спектра в сочетании с интеллектуальным нарушением, так как количество детей с данной патологией постоянно возрастает.

Т.В. Егорова обнаружила у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с интеллектуальным нарушением низкую продуктивность и устойчивость зрительной и слуховой памяти (особенно при значительной нагрузке), «слабое развитие опосредованного запоминания, снижение интеллектуальной активности в процессе запоминания». Подобное снижение еще более характерно для ситуации воспроизведения [21, С. 127].

В.Л. Подобед, изучая детей с расстройством аутистического спектра, выявил нарушения зрительной и слуховой памяти, связанные как с процессом запечатления информации, так и с процессом воспроизведения. Итоги этого исследования свидетельствуют о том, что «к концу старшего дошкольного возраста дети с расстройствами аутистического спектра по количественным характеристикам, отстают от нормально развивающихся детей приблизительно на два года» [21, С.129].

Особенно важна для нашего исследования работа В.Л. Подобед, в которой автор описывает особенности зрительной и слуховой памяти у детей с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения. Выяснилось, что «по уровню развития памяти и, особенно, по скорости заучивания вербального материала у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с интеллектуальным нарушением отстают от детей

нормы. Это исследование выявило неоднородность состава групп таких детей. Было показано, в частности, что по проявлениям памяти наблюдается сложная и неоднородная картина. Имеются дети, у которых нарушены одни аспекты памяти при относительной сохранности других, но, наряду с ними, имеются и такие, у которых соотношение обратно. Конкретные проявления этой неоднородности в значительной мере индивидуальны».

В отечественной психологии является неоспоримым положение о закономерном возрастании в онтогенезе роли логической памяти, будь то нормально развивающийся или ребенок с особенностями. А.А. Смирнов, проанализировав соотношение показателей запоминания смыслового и бессмысленного материала, обнаружил, что, «вопреки широко распространенному мнению о значительном увеличении с возрастом преимуществ запоминания осмысленного материала, на самом деле происходит выравнивание обоих видов запоминания. Кажущийся парадокс объясняется тем, что с возрастом логические процессы начинают подключаться к запоминанию не только осмысленного, но и бессмысленного материала» [24].

И. Калмыкова, проведя исследование развития памяти у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью, сделала вывод, что «недостаток памяти у этих детей отражает прежде всего слабость их мыслительной деятельности. Мыслительную деятельность она определяет, как «активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отвлечение внешних, случайных, второстепенных ее элементов от основных внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрывающих закономерные связи между ними» [9].

У всех школьников с расстройствами аутистического спектра в сочетании с нарушением интеллекта наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, крат-

ковременного и долговременного. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Эти особенности влияют на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесно-логического материала.

Одна из основных причин недостаточного уровня развития зрительной и слуховой памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения – их низкая познавательная активность. Такие дети не только хуже воспроизводят словесный материал, но и затрачивают на его припоминание заметно больше времени, чем нормально развивающиеся сверстники. Они, как правило, не предпринимают самостоятельных попыток добиться более полного припоминания и редко используют вспомогательные приемы. Поэтому необходимо активизировать их познавательную деятельность. Такая активизация может достигаться, например, посредством усиления мотивации деятельности (подчеркивание важности выполнения задания, введение элементов соревнования и т. д.).

Развитие памяти не прекращается в младшем школьном возрасте. Она продолжает развиваться. Вместе с тем на передний план все больше выступает произвольная память. Снижение памяти у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с нарушением интеллекта – одна из главных причин трудностей в последующем школьном обучении. Без достаточного уровня развития слуховой и зрительной памяти невозможно полноценное обучение, поскольку учебный процесс опирается преимущественно на эту форму памяти. Большинство детей старшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в сочетании с интеллектуальным нарушением не владеют приемами смыслового заучивания: группировкой материала, выделением опорных слов, составлением плана, установлением смысловых связей, чаще эти дети пользуются механическим запоминанием, в то время как у

нормально развивающихся детей развивается произвольное опосредованное запоминание.

Необходимым условием высокой продуктивности запоминания является его целенаправленность. Из-за недостаточно устойчивого внимания младших школьников с расстройствами аутистического спектра в сочетании с нарушением интеллекта часто отвлекаются, что неизбежно снижает эффективность запоминания. Эффективность слуховой и зрительной памяти существенно зависит и от умения контролировать себя в ходе заучивания, отделять воспроизведенный материал от не воспроизведенного [10].

Продуктивность памяти существенно зависит от активности школьника при воспроизведении. Младшим школьникам с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения свойственны импульсивность, расторможенность, повышенная двигательная активность или, наоборот, вялость, медлительность, которые обычно сохраняются при воспроизведении заученного материала [15].

Трудности младшего школьника, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо наоборот, скован, заторможен, пуглив, в результате чего подвергается насмешкам со стороны детей. Из таких взаимоотношений со средой, характеризующихся как состояние хронической дезадаптации, ребенок самостоятельно, без педагогической помощи выйти не может.

Таким образом, младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения демонстрируют более низкие результаты при запоминании связного текста, цифр, набора слов, предметных картинок.

1.4 Роль дидактической игры в развитии памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения

Среди огромного многообразия игр у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения особое место отведено дидактическим играм. Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, которые специально созданы педагогикой для обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач в обучении, но, в то же время, в них проявляется развивающее и воспитательное влияние игровой деятельности. Поэтому они широко используются в коррекционной работе [9, с. 22].

Дидактическая игра способствует развитию произвольной памяти. Она создает действенную игровую мотивацию, подчиняет запоминание близкой и понятной ребенку цели, позволяет ему осознавать способы выполнения деятельности, а также дает взрослому возможность руководить мнемической деятельностью, не вступая, в открыто дидактическую позицию, и реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила [3, с. 96].

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию [37, с. 33].

Л.С. Выготский, Л.В. Занков отмечали возможности умственно отсталых детей совершенствовать память под воздействием коррекционного обучения [3]. Особенно важно при работе над развитием памяти учитывать активный характер запоминания, который проявляется у таких детей. Если

сама деятельность, выполняемая ими, предполагает понятный им даже в какой-то мере творческий процесс. Решающую роль в предупреждении нарушений умственного развития играет максимально ранняя коррекционная работа, позволяющая предотвратить вторичные отклонения в развитии ребенка. В связи с особенностями развития проблемные дети особенно нуждаются в целенаправленном обучении. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играет применение дидактических игр, направленных на активизацию их познавательной деятельности. Л.Б. Баряева, АЛ. Зарин отмечали что, в работе с детьми следует широко использовать разнообразные дидактические игры. Так, например, в ходе изучения темы «Игрушки», готовящей детей к игре «Магазин игрушек», используются следующие игры: «Назови игрушку», «Найди игрушку, нарисованную на картинке» (соотнесение предмета и изображения), «Чудесный мешочек», «Что делают эти игрушки?» и др.

Основу дидактических игр составляют четко определенное программное содержание, дидактические задачи. Взрослый обучает детей таким играм, и лишь затем они проводят их самостоятельно. Дидактическая игра создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У детей с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности.

Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. К первым следует отнести дидактическую и игровую задачу, игровые действия, правила, результат и дидактический материал. Ко вторым – сюжет и роль. Рассмотрим указанные компоненты

Главная цель любой дидактической игры – обучающая [8, с. 69]. Поэтому основным компонентом в ней выступает дидактическая задача, которая скрыта от школьника игровой. Младший школьник просто играет, но по внутреннему психологическому значению – это процесс непреднамеренного обучения. Своеобразие дидактической игры как раз и определяется рациональным сочетанием двух задач: дидактической и игровой. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение [31, с. 47].

Соблюдение правил выступает неизменным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешнее требование взрослого. В отличие от сюжетно-ролевой игры, в которой правила могут не осознаваться, в дидактической игре они открыты и осознанны.

Правила в дидактической игре выполняют разнообразные функции. Они направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровые задачи, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры, позволяют педагогу косвенно руководить ею, регулировать взаимоотношения участников и формируют межличностные отношения. Таким образом, без правил, дидактическая игра развивалась бы стихийно, а дидактическая задача не решалась [5, с. 42].

Реализуются игровая и дидактические задачи в игровых действиях.

Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал. Результатом дидактической игры является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры.

Младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения осознают игровой результат.

Дополнительные компоненты дидактической игры – сюжет и роль – не обязательны и могут отсутствовать.

Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. В этом и состоит ее своеобразие.

Итак, дидактическая игра – это сложное, многогранное явление. В дидактической игре происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Через игру быстрее познаются закономерности обучения. Положительные эмоции облегчают процесс познания [41, с. 65].

Перечислим и опишем действия, которые должен совершать педагог в ходе организации и проведения дидактических игр с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения:

1. Развивать их произвольную память, накапливающую материал для последующего произвольного воспроизведения (важно, чтобы было, чем пользоваться, что вспоминать)

На данном этапе – это игры с картинками. Картинка – важное средство развития речи, мышления, памяти, воображения. Организуя игры детей с картинками, мы обеспечиваем возможность произвольного запоминания тех предметов, которые на них изображены. В тех случаях, когда дети просто рассматривают картинки (раскладывают их на столе, перекладывая с места на место, складывая их стопкой), не отыскивая в них сходства и различия, не группируя их на основании общих существенных признаков, они запоминают небольшое количество картинок. Запоминание значительно возрастает, если дети сравнивают картинки между собой, находят в изображениях

на них общие признаки и на этой основе объединяют их. Для того, чтобы дети быстрее овладели этим приемом запоминания, используются дидактические игры.

2. Побуждать ребенка к воспроизведению сначала при выполнении им практических поручений и в игре, а в дальнейшем и в процессе учебной деятельности.

Для этого необходимо обучить детей приему классификации. Классификация – это сложная мыслительная операция, требующая умения анализировать материал, сопоставлять друг с другом отдельные его элементы, находить в них общие признаки, осуществляя на этой основе обобщения, распределять объекты по группам на основании выделенных в них и отраженных в слове – названии группы общих признаков. Классификация содержит в себе такие операции, как соотнесение, обобщение и обозначение. Используем классификацию как способ развития памяти: вначале младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения овладевают простой ориентировкой. Ее можно назвать предварительной. Ее цель – поочередно выделить и обозначить каждый объект, предмет, картинку, каждый элемент какого-либо целого.

Итак, в зависимости от уровня развития младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения меняются игровые действия в дидактической игре. Но есть одно педагогическое правило, которому педагог (как и родители) должен всегда следовать при организации дидактической игры: ее развивающий эффект напрямую зависит от того, насколько разнообразны и содержательные действия, выполняемые ребенком.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выяснили, что память – основа психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения мышления, сознания, подсознания. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Далее проанализировав основные процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание и забывание, мы выявили, что главным процессом памяти является запоминание. Все упомянутые нами виды памяти не существуют изолированно друг от друга. Они неотделимы один от другого. Но тот или иной вид памяти может преобладать над другими, определяя их тип памяти. А также выяснили, что память во всех ее формах очень важна для любой стадии онтогенеза, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка.

Следует отметить важные различия в когнитивных процессах, связанных с восприятием и удерживанием информации. У младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения наблюдается особенности, которые могут мешать стандартному запоминанию информации. Это связано с тем, что такие учащиеся часто демонстрируют трудности в внимании и сосредоточенности. Во время уроков, когда учащимся необходимо запоминать последовательности действий они могут терять нить мысли, что затрудняет дальнейшую работу. Поэтому изучение структуры и динамики памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения становится особенно актуальным с точки зрения выбора адекватных методов преподавания.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучаю-

щая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. В зависимости от уровня развития младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения меняются игровые действия в дидактической игре. Но есть одно педагогическое правило, которому педагог (как и родители) должен всегда следовать при организации дидактической игры: ее развивающий эффект прямым образом зависит от того, насколько разнообразны и содержательные действия, выполняемые ребенком.

Необходимо учитывать как индивидуальные особенности памяти каждого младшего школьника с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения, так и специфические трудности, присущие их расстройствам. Эти аспекты должны быть в центре внимания при планировании образовательного процесса, при выборе методик, инструментов и форм организации работы с такими учащимися. Важно понимать, что успешное развитие памяти неразрывно связано с высоким уровнем академической подготовки, что открывает новые горизонты для детей с уникальными образовательными потребностями.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1 Анализ результатов диагностики памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения

Организация эксперимента подразумевает набор группы младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения, и подбор методологического аппарата исследования, в соответствии с целью данной работы.

Эмпирическим объектом данного исследования являются младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения, что послужило основанием выбора базы для проведения эксперимента, которой стало Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя образовательная школа № 106 г. Челябинска», 2 «Р» Ресурсный класс.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Единый возрастной период
2. Схожесть клинической картины нарушения младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения (F – 84.0 «Детский аутизм»).

В исследовании принимали участие 5 детей в возрасте 9-10 лет младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, имеющие нарушения интеллекта.

На данном этапе эксперимента использовались психодиагностические методы, которые были направлены на выявление особенностей зрительной и слуховой памяти испытуемых.

В психологическое исследование нами были включены психодиагностические методики. (Приложение 1-4)

Результаты констатирующего эксперимента были подвергнуты количественному и качественному анализу.

Результаты правильно воспроизведенных слов при исследовании методикой «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты изучения правильно воспроизведенных слов у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Запоминания 10 слов» А.Р. Лурия

Ребенок	Запоминание слов, в %					Среднее в %
	1 раз	2 раз	3 раз	4 раз	5 раз	
1	30	40	20	30	10	26
2	20	20	10	10	-	12
3	20	20	20	30	20	22
4	30	30	20	10	-	18
5	20	10	-	-	-	6
Итого в %	24	24	14	16	6	

Мы можем наблюдать, что самая высокая частота воспроизведения слов после первого и после второго прочтения, самая низкая после 5 прочтения. В экспериментальной группе максимальный объем запоминания в 4 слова у 20% (1 человек); 3 слова – 60% (3 человек); 2 слов – 100% (5 человек). Остальные 20% (1 человек) не запомнили ни одного слова после третьего и четвертого прочтения; после пятого прочтения (долговременная память)

максимальный объем запоминания в 2 слова только у 20% (1 человек), 1 слово запомнил 20 % (1 человек), остальные 60% - не запомнили ни одного слова.

По каждому слову была подсчитана средняя частота воспроизведения в группе после 4 раза и после 5 раза, что показывает качественное своеобразие памяти детей младшего школьного возраста с РАС в сочетании с умственной отсталостью. Результаты частоты запоминания слов представлены на рисунке 1 (%).

Рисунок 1 - Результаты изучения частоты запоминания слов после 4 и 5 прочтения у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (%)

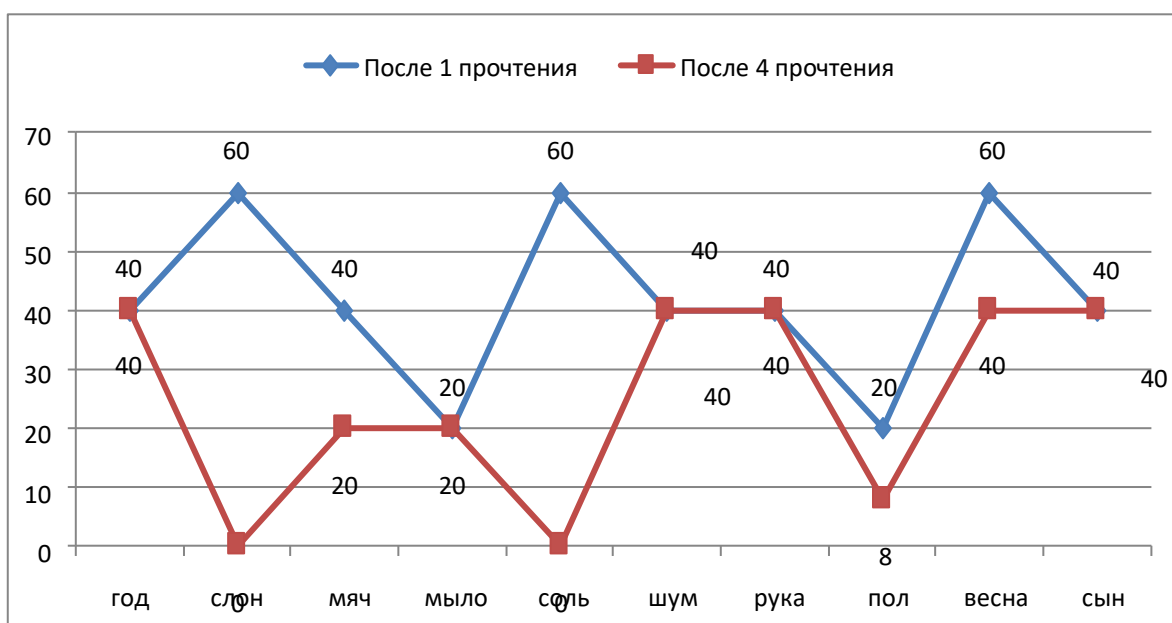


Мы можем наблюдать, что самое часто запоминаемое слово после 4 прочтения – пол, а самые не запоминаемые – слон и соль. Так же на графике

видно, что кратковременная слуховая память младших школьников с РАС и УО развита лучше, чем долговременная.

Также была подсчитана средняя частота воспроизведения по каждому слову в группе после 1 раза и после 4 раза. Результаты частоты запоминания слов представлены на рисунке 2 (%).

Рисунок 2 - Результаты изучения частоты запоминания слов после 1 и 4 прочтения у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (%)



Мы можем наблюдать, что самые часто запоминаемые слова после 1 прочтения – слон и соль и они же становятся самыми не запоминаемыми после 4 прочтения. После 1 прочтения чаще всего не запоминаются слова мыло и пол, однако после 4 прочтения слово пол запоминается лучше всего.

На графике мы видим, что у детей выбранной категории нет градации запоминания от первого прочтения к последнему.

Так же было выявлено, что 80% испытуемых склонны придумывать лишние слова, когда вспоминают необходимые к запоминанию.

Основываясь на результатах, представленных в таблице 1, можем составить представление об уровне развития кратковременной и долговременной слуховой памяти каждого младшего школьника с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения (таблица 2, 3).

Таблица 2. Результаты изучения уровня развития кратковременной слуховой памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия

Уровень развития кратковременной слуховой памяти	Кол-во детей, в %
Высокий	0
Средний	10
Низкий	90

Из полученных результатов мы можем наблюдать, что 10 % имеют средний уровень развития кратковременной слуховой памяти, 90% имеют низкий уровень.

Таблица 3 - Результаты изучения уровня развития долговременной слуховой памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия

Уровень развития долговременной слуховой памяти	Кол-во детей, в %
Высокий	0
Средний	0

Низкий	100
--------	-----

Таким образом, низкий уровень развития долговременной слуховой памяти наблюдается у всех 100% испытуемых.

Чтобы подтвердить точность результатов эксперимента по методике А. Р. Лурия, мы провели второе исследование на изучение памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Опосредованного запоминания» А. Н. Леонтьева. Результаты отражены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты изучения уровня развития памяти у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Опосредованное запоминание» А. Н. Леонтьева

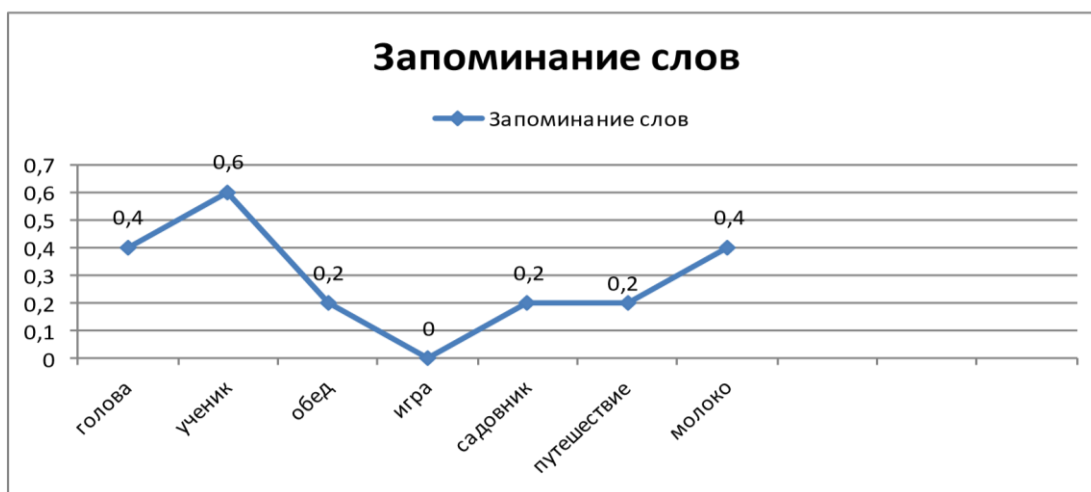
Количество названных слов испытуемыми	Уровень развития памяти, в %		
	Низкий	Средний	Высокий
0	20	-	-
1	40	-	-
2	20	-	-
4	-	20	-
Итого в %	80	20	0

Исходя из полученных данных, можно констатировать: 20 % младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих нарушение интеллекта имеют средний уровень развития памяти, 80% имеют низкий.

Для оценки воспроизведения слов были выделены наибольшие значения, после чего были сделаны выводы: максимальный объем запоминания в 4 слова у 20% (1 человек); 2 слова – 20% (1 человек); 1 слово – 40% (2 человека), остальные 20% (1 человек) не смогли вспомнить ни одного слова, необходимого к запоминанию.

По каждому слову была подсчитана средняя частота воспроизведения в группе. Результаты частоты запоминания слов представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 - Результаты изучения частоты запоминания слов у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Опосредованное запоминание» А. Н. Леонтьева



Мы можем наблюдать, что самое легко запоминаемое слово – ученик, а самое не запоминаемое – игра.

Результаты двух экспериментов не являются противоречивыми.

Итак, результаты формирования слуховой памяти у младших школьников с расстройством аутистической спектра, имеющих интеллектуальные нарушения показали, что в экспериментальной группе у 80% (4 человека) низкий уровень развития слуховой памяти.

Для исследования зрительной памяти младших школьников с расстройством аутистической спектра, имеющих интеллектуальные нарушения были выбраны методики С. Д. Забрамной «Нелепицы» и Д. Векслера «Запомни и нарисуй».

Результаты исследования по методике «Нелепицы» С. Д. Забрамной представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения уровня развития кратковременной зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Нелепицы» С. Д. Забрамной

Кол-во набранных баллов по методике испытуемыми	Уровень развития кратковременной зрительной памяти, в %			
	Низкий	Очень низкий	Средний	Высокий
0	-	20	-	-
6	-	-	40	-
9	-	-	-	40
Итого в %	0	20	40	40

Мы можем наблюдать, что 40 % (2 человека) имеют высокий уровень, 40% (2 человека) имеют средний уровень и 20% (1 человек) имеют очень низкий уровень развития кратковременной зрительной памяти. При выведении среднего арифметического равного 6 баллам, делаем вывод, что уровень развития кратковременной зрительной памяти младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения – средний.

Чтобы подтвердить точность результатов эксперимента по методике С. Д. Забрамной, мы провели исследование зрительной памяти выбранной группы детей по методике «Запомни и нарисуй» Д. Векслера. Результаты приведены в таблице 6.

Таблица 6 - Результаты изучения уровня развития зрительной памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальное нарушение по методике «Запомни и нарисуй» Д. Векслера

Кол-во набранных баллов по методике испытуемыми	Уровень развития зрительной памяти, в %		
	Низкий	Средний	Высокий
0	20	-	-
1	20	-	-
6	-	20	-
8	-	20	-
12	-	-	20
Итого в %	40	40	20

Мы можем наблюдать, что 40% (2 человека) имеют средний уровень 40% (2 человека) имеют низкий уровень и 20% (1 человек) имеют высокий уровень развития зрительной памяти. При выведении среднего арифметического равного 5,4 баллам, делаем вывод, что уровень развития зрительной памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения – средний.

По каждой картинке, необходимой к запоминанию и воспроизведению на бумаге по памяти была подсчитана средняя частота по количеству полученных баллов, что показывает уровень сложности зрительного запоминания той или иной картинки для детей выбранной категории.

Результаты представлены на рисунке 4.

Рисунок 4. Результаты изучения частоты запоминания изображений у младших школьников с расстройствами, имеющих интеллектуальные нарушения по методике «Запомни и нарисуй» Д. Векслера



Из представленных данных можно наблюдать, что самая легко запоминаемая и воспроизводимая по памяти картинка № 1, а самая сложная – картинка № 4. Так же на графике видим, что с усложнением изображения на картинке, запоминается оно труднее.

Результаты двух экспериментов не являются противоречивыми.

Итак, результаты исследования формирования зрительной памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения показали, что у них преобладает низкий уровень развития зрительной памяти.

Исходя из проведенного экспериментального исследования, можно сделать вывод, что слуховая и зрительная память у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения имеет низкий уровень развития.

2.2 Подбор дидактических игр для развития памяти у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения

Изучение памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения являлось важным видом деятельности многих специалистов прошлых лет и по сей день актуально. Зрительная и слуховая память – основа познавательной деятельности наряду с другими важнейшими психическими функциями головного мозга. Так как она практически не сформирована у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения, но является важным фрагментом познавательной сферы, разные зарубежные и отечественный психологи, дефектологи и ряд других смежных специалистов разработали и занимаются разработкой на сегодняшний день большое количество коррекционно – развивающих программ и занятий для нивелирования данного нарушения или хотя бы его коррекции [2].

Все методические рекомендации, включающие в себя упражнения и занятия, направленные на развитие зрительной и слуховой памяти составлены на базе результатов многократных исследований. И. Ю. Матюга, З. Н. Истомина, Ю. К. Пугач, В. А. Сумарокова и многие другие исследователи занимались составлением упражнений и выделили некоторые закономерности памяти [27, 53]:

1. Информация запоминается лучше всего, если она эмоционально окрашена.

Т.е. ребенку с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения гораздо проще запомнить какой – либо материал, если при его восприятии он испытывает эмоциональный всплеск, при этом не столько важно будут эти эмоции положительные или отрицательные. Мозг

запомнит ту информацию, которая ввела в состояние эмоциональной нестабильности.

2. Легче всего запомнить ту задачу, которая еще не решена до конца, чем ту, которую успешно завершили.

Человеческая память устроена таким образом, что мы запоминает то, что необходимо сделать/завершить в ближайшее время, то, сколько незавершенных дел еще осталось, чем то, что мы уже сделали и за что можно быть благодарным себе и ценить свой труд.

3. Информация, которую мы переосмысливаем и в последующем переводим в вид схемы, таблицы или рисунка запоминается успешнее.

Материал, который ребенок активно и долго разбирает до уровня понимания, а затем самостоятельно заносит его в изображение зафиксирован в его памяти. Что касается этой закономерности памяти, то можно заметить (как и подтвердили результаты эксперимента), что у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения зрительная память развита лучше, значит, перевод слуховой информации в наглядную является одним из успешных способом запоминания и для данной категории тоже.

4. Обычно лучше запоминаются начало и конец текста.

Следовательно, при запоминании материала необходимо делать акцент именно на самую важную часть информационного потока. Можно предупредить ребенка, что сейчас прозвучит важная информация, которую нужно запомнить.

5. Запоминание ухудшается, если объем информации возрастает только в рамках сходного по содержанию материала.

Т.е. для лучшего запоминания необходимо чередовать гуманитарные и точные науки. Так же необходима частая смена вида деятельности.

6. Запоминание будет успешным в том случае, если новый материал будет содержать примерно 30% уже ранее известной.

Когда ребенку дают какую – либо новую информацию, ее обязательно нужно подкреплять предыдущей и взаимосвязанной.

7. Информация запомнится лучше, если проговаривать ее вслух.

Проговаривание вслух материала (эгоцентрическая речь) способствует осознанию школьниками процесса запоминания как такового и приводит к сознательному использованию различных способов и приемов запоминания.

Большинство исследователей пользуются базовыми методами коррекционной работы. Это словесный (инструктаж) метод; практический (выполнение упражнений/игр/тренировок и т.п.) метод и наглядный (иллюстрирование материала). Они кладутся в основу большей части коррекционных программ и входящих в их состав игр и упражнений.

3. Н. Истомина на базе своих исследований предлагают следующие упражнения по развитию зрительной и слуховой памяти младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения [27]:

1. **«Что поменялось»**

Суть задания заключается в том, что ребенку предлагается внимательно посмотреть на определенный объект/предмет, затем он отворачивается или закрывает глаза, в это время специалист меняет какую – либо деталь или место положение объекта/предмета и ребенку предлагается вспомнить, каково было исходное состояние. Это упражнение отлично тренирует зрительную память.

2. **«Заметь и запомни»**

Задание заключается в следующем: на столе выкладываются карточки с изображением различных предметов (простых и известных ребенку), их количество зависит от степени тяжести интеллектуального нарушения, дошколь-

нику предлагается рассмотреть их, затем они прикрываются непрозрачным листом бумаги, затем, снова приоткрываются на 10 секунд и закрываются. Ребенку необходимо вспомнить, что было изображено на картинках или/и в какой последовательности располагались карточки.

3. «Успей запомнить»

Упражнение на развитие зрительной памяти. На листе бумаге изображены порядка 10 геометрических фигур, ребенку предлагается посмотреть на них, а затем изобразить на чистом листе бумаги как можно больше из тех, что он смог запомнить.

4. «Разведчик»

Занятие для группы детей. В комнате в хаотичном порядке расставляют несколько стульев, один ребенок из группы (разведчик) идет через комнату и обходит стулья, а другой (командир) должен запомнить дорогу и провести всех остальных детей (свой отряд) тем же путем.

5. «Мысли материальны»

Упражнение нацелено как на развитие зрительной, так и слуховой памяти. Ребенку нужно закрыть глаза и вообразить ситуации (простые для понимания и в последующем для иллюстрирования), которые будет произносить специалист. После всего, школьнику необходимо нарисовать то, что запомнил.

6. «Найди отличия»

Данное задание изначально нацелено на развитие внимания, но его легко можно использовать и для развития зрительной памяти школьников. Перед ребенком кладут картинку с определенным сюжетом и героями и просят внимательно посмотреть на нее в течение 1 минуты, затем картинку забирают и кладут другую – схожую по сюжету с предыдущей, но имеющую ряд некоторых отличий (допускается не более 5). Ребенку необходимо вспомнить предыдущее изображение и найти все отличия.

7. «Запомни и расположи, как было»

Задание заключается в следующем: перед школьником кладут 6 – 7 картинок, специалист обращает его внимание на то, как расположены картинки, в какой последовательности. Затем, изображения располагают хаотично и предлагают ребенку воспроизвести первоначальную последовательность.

Все вышеперечисленные упражнения могут быть объединены в единую систему коррекционно – развивающей программы по развитию зрительной и слуховой памяти младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Истомина З. Н. утверждает, что для развития памяти данной категории детей сначала необходимо сформировать процессы узнавания, затем воспроизведения объема и только потом избирательность памяти. При коррекции узнавания алгоритм действия следующий: школьник запоминает от 2 до 6 изображений; тактильных или двигательных образцов.

Затем эталонные стимулы убираются и ребенку необходимо найти их среди 10 – 15 аналогичных. Сначала эталонные стимулы «прячутся» среди кардинально отличающихся от них, позже – среди схожих и очень похожих.

При формировании избирательности памяти любого вида предлагается запомнить материал, затем показать ребенку такой же ряд, но с расположением эталонов в ином порядке и предлагается восстановить предыдущий порядок; показать ребенку такой же ряд, но с некими искажениями (например, не прорисованы до конца), он должен заметить, что неправильно и заменить неверный вариант правильным.

Основываясь на своих исследованиях и придерживаясь составленного алгоритма, З. М. Истомина предлагает следующие варианты упражнений

[27]:

1. **«Магазин»**

Специалист разыгрывает ситуацию и просит ребенка сходить в магазин, при этом список покупок ему необходимо запомнить на слух. Начинать лучше с малого количества запрашиваемых товаров, постепенно увеличивая их число.

2. **«Запомни второе»**

Школьнику предлагается запомнить несколько слов на слух, но запоминать необходимо каждое второе слово из пары (пара должна быть составлена из слов, которые имеют взаимосвязь и понятны ребенку), озвучиваемой психологом. Например, психолог называет пару «кошка – молоко» и просит запомнить второе слово. После психолог говорит первое слово, а ребенку необходимо вспомнить к нему второе.

3. **«Тактильная и зрительная модальность»**

Из бархатной бумаги (можно взять готовые склеенные фигуры) вырезаются фигурки различной формы. На листе бумаги изображаются точно такие же фигуры в произвольном порядке. Ребенку предлагается закрыть глаза и на ощупь изучать вырезанные фигуры. Затем они убираются и нужно по памяти на листе показать фигуру, которую он потрогал. Более усложненный вариант, если ребенку предложить нарисовать самому по памяти эталон.

4. **«Шапка – невидимка»**

В течение 3 – 5 секунд ребенку предлагается рассмотреть предметы, собранные под шапкой, которая в этот момент поднимают. Затем шапкой накрывают предметы и ребенку предлагается вспомнить, что под ней было.

5. **«Тактильная и слуховая модальность»**

Упражнение схоже с предыдущим и имеет тот же материал, но теперь ребенку необходимо вспомнить и назвать осязаемую фигурку (это так же может быть буква или цифра) или выбрать соответствующий звук из прослушиваемого ряда аудиозаписей.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Запоминание учебного материала и прошлого опыта затруднено у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, имеющие нарушение интеллекта, так как они имеют нарушения памяти, приводящие к низкому уровню ее сформированности.

Многие отечественные и зарубежные исследователи занимались изучением особенностей памяти младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения. На сегодняшний день уже существует огромное множество способов коррекции и развития слуховой и зрительной памяти для всех с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения, включая категорию младших школьников. С течением времени придумываются все новые и новые упражнения и задания, составляются программы, что является возможностью нивелирования или коррекции изучаемого нарушения познавательной деятельности.

Таким образом, процессы памяти у детей с расстройствами аутистического спектра имеющих нарушения интеллекта существенно отличаются от процессов памяти нормально развивающихся детей. Нарушение памяти имеют сложный и специфический характер. Для коррекции недостатков, следует обратить внимание на индивидуальные возможности ребенка и подобрать правильную коррекционно-образовательную программу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог всей работы, хочется отметить, что младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения – это особые дети, но они так же хотят к себе внимания, так же нуждаются в заботе и доброжелательном отношении, так же хотят жить полноценной жизнью, как дети с нормой развития. Они хотят и могут развиваться, у них так же формируются когнитивные процессы, происходят возрастные кризисы и переломы настроения, просто им нужно больше времени и усилий, нежели нормотипичным детям.

Целью исследования было изучение и выявление особенностей памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения и составление методических рекомендации по коррекции и развитию памяти у детей данной категории. Для этого был поставлен ряд задач, выполнение которых позволило сделать выводы.

Теоретическое исследование проблемы памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения показало, что память давно изучаемый и исследуемый по сей день психический процесс. От уровня развития памяти зависит большая часть познавательной сферы ребенка, получение и накопление знаний и опыта. Мы исследовали зрительную и слуховую память детей выбранной нозологии 9-10 лет. В ходе теоретического анализа было выявлено, что слуховая память развита очень слабо в сравнении с зрительной памятью.

При составлении дидактических игр было выявлено, что для коррекции и развития памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющие интеллектуальные нарушения необходимо обратить внимание на индивидуальные возможности ребенка.

Приложение 1

Методика «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (1987)

В ее основе лежит запоминание 10 слов абсолютно различных по звучанию, звуковому составу и лексическому значению, но при этом простых и доступных к пониманию. Методика предназначена для исследования кратковременной и долговременной слуховой памяти. При подборе слов необходимо соблюдать условия:

а) все слова должны быть в виде имен существительных, в единственном числе, именительном падеже, состоящие из одинакового количества слогов (максимум 2 слога);

б) слова должны быть не связаны друг с другом.

В соответствии с этими условиями были выбраны слова, которые знакомы младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения. Такими словами в нашем исследовании стали следующие: год, слон, мяч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын.

Инструкция к тесту звучит следующим образом: «Слушай и запоминай. Потом повторишь».

При повторном запоминании дается немного иная инструкция: «Я скажу еще раз. Слушай и запоминай. Потом повторишь».

Таким образом, проводится 5 серий запоминания, результаты фиксируются в протоколе, представленном в приложении 1. Пятая серия запоминания проводится через 40 минут, после четвертой. Уровень развития кратковременной и долговременной слуховой памяти определяется количеством запоминаемых слов от первого к последнему разу.

Оценка результатом происходит следующим образом:

Высокий уровень - после первого прочтения ребенок воспроизвел 6-7 слов, после четвёртого - 10. Слова назывались быстро, уверенно; динамика их запоминания равномерная, т.е. после очередного чтения воспроизведено

слов больше, чем после предшествующего. При отсроченном воспроизведении забыто не более 1 слова.

Средний уровень - после первого прочтения ребенок воспроизвел 4-5 слов, после четырех – 8; несколько раз повторял уже названные, иногда называл лишние слова. Динамика запоминания относительно равномерная. При отсроченном воспроизведении забыто не более 3 слов.

Низкий уровень - после первого прочтения ребенок запомнил лишь 1-2 слова, после четвертого 5-6; отвечал медленно, нерешительно, нуждался в стимуляции и одобрении со стороны взрослого. По ходу заучивания были "провалы", когда после одного из чтений называлось меньше слов, чем после предыдущего. При отсроченном воспроизведении забыто около половины слов.

При обработке результатов подсчитывается общее количество правильно воспроизведенных слов при каждом повторении. После делаются выводы об уровне развития слуховой памяти ребенка.

Приложение 2

Методика «Опосредованного запоминания» А. Н. Леонтьева (1983)

Данная методика представляет собой набор из 10 цветных карточек, на которых изображены предметы, знакомые ребенку: берет, школьная тетрадь, кастрюля, игрушечная лошадка, цветок, самолет, стакан, туфли, часы, пальто. Все картинки имеют размер 4,5 x 5,0 и предъявляются на расстоянии 25 – 30 см. от глаз. Назначение данной методики заключается в том, чтобы определить уровень развития слуховой памяти детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью и их умение целенаправленно запоминать информацию. Перед ребенком раскладываются все 10 картинок и дается следующая инструкция: «Ты должен запомнить слова, которые я назову. Чтобы тебе было легче запомнить слова, нужно к каждому слову подобрать подходящую картинку, из тех, которые лежат на столе. Потом картинки помогут тебе вспомнить слова. Постарайся объяснить, почему ты выбрал именно эту картинку, а не другую». После инструкции ребенку начинают последовательно диктоваться слова: *голова, ученик, обед, игра, садовник, путешествие, молоко*. Ребенок должен подобрать к каждому слову подходящую картинку и складывать их перед собой в ряд, объясняя свой выбор, никаких поправок не вносится, даже если он определил и/или объяснил неправильно. После этого испытуемому задается 2 – 3 вопроса отвлекающего характера и предлагается вспомнить и назвать слова, которые он должен был запомнить к каждой картинке.

Результаты данного исследования фиксируются в форме таблицы. Оценка данной методики происходит в балловой системе следующим образом:

Высокий уровень развития зрительной памяти и целенаправленного запоминания – правильно воспроизведено 5 слов;

Средний уровень развития зрительной памяти и целенаправленного запоминания – правильно воспроизведено 3 – 4 слова;

Низкий уровень развития зрительной памяти и целенаправленного запоминания – правильно воспроизведено 1 – 2 слова.

После делаются выводы об уровне развития слуховой памяти и функции целенаправленного запоминания детей младшего школьного возраста с РАС в сочетании с умственной отсталостью, что и требуется для изначально поставленной цели экспериментального исследования.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Для проведения экспериментального исследования была создана выборка из 5 человек –младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения. Возраст 9-10 лет.

Таким образом, экспериментальное исследование было организовано надлежащим образом: выборка и методики соответствуют цели и задачам исследования.

Приложение 3

Методика «Нелепицы» С. Д. Забрамной (1981)

Данная методика представлена черно-белой картинкой формата А4, на которой изображены 7 нелепых ситуаций. Изначально она предназначена для выявления эмоциональных реакций при понимании нелепости изображенных объектов, а также чувства юмора, как аспекта развития эмоционально-личностной сферы. Мы в своем исследовании использовали данную методику для диагностики зрительной памяти у младших школьников с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Картинка предъявлялась ребенку как бы невзначай, при этом дается следующая инструкция: «Сейчас я закончу подготовку к нашему следующему занятию, а ты пока, чтобы не скучал, посмотри вот эту картинку». Школьнику предъявляют картинку, исследователь делает вид, что чем – то занят и не смотрит на него. Через 30 секунд картинку забирают и предлагают вспомнить испытуемому, что было изображено на картинке, при этом отмечался факт, заметил ли диагностируемый абсурдность изображенных ситуаций и смог ли объяснить, как должно быть правильно.

Результаты данного исследования фиксируются в свободной форме (мы выбрали форму таблицы). При обработке подсчитывается общее количество объектов, которые ребенок смог вспомнить после того, как картинку забрали и то, насколько ребенок понимает нелепость ситуации и может объяснить. Оценка проводится в балловой системе.

10 баллов - такая оценка ставится, если ребенок нашел и запомнил все 7 имеющихся на картинке нелепиц и смог объяснить.

8 – 9 баллов - ребенок нашел и запомнил все нелепицы, но 1 – 3 из них не сумел до конца объяснить.

6 – 7 баллов - ребенок нашел и запомнил все имеющиеся нелепицы, но 3 – 4 из них не смог объяснить.

4 – 3 баллов - ребенок нашел и запомнил все нелепицы, но 5 – 7 из них не объяснил.

2 – 3 балла - ребенок не нашел и не запомнил 1 – 4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц.

0 – 1 балл – ребенок не нашел и не вспомнил ни одной нелепицы или меньше 4.

Критерии оценки результатов:

10 баллов – очень высокий уровень развития кратковременной зрительной памяти и эмоционально-личностной сферы;

8 – 9 баллов – высокий уровень развития кратковременной зрительной памяти и эмоционально-личностной сферы;

4 – 7 баллов – средний уровень развития кратковременной зрительной памяти и эмоционально-личностной сферы;

2 – 3 балла – низкий уровень развития кратковременной зрительной памяти и эмоционально-личностной сферы;

0 – 1 балл – очень низкий уровень развития кратковременной зрительной памяти и эмоционально-личностной сферы.

После делаются выводы об уровне развития зрительной памяти ребенка, что и требуется для изначально поставленной цели экспериментального исследования и оцениваются возможности понимания и узнавания нелепости изображений.

Приложение 4

Методика «Запомни и нарисуй» Д. Векслера

Эта методика представлена в виде 4 черно-белых различных картинок, на которых изображены рисунки с геометрическими составляющими. Рисунки усложняются от 1 картинке к 4 картинке. Методика нацелена на исследование уровня кратковременной зрительной памяти.

Перед ребенком на стол кладут первую картинку и предлагают внимательно ее рассмотреть. Рассматривать можно не более 10 секунд. После чего картинку забирают, перед ребенком кладут чистый лист белой бумаги и простой карандаш. Произносится следующая инструкция:

Теперь тебе нужно попробовать нарисовать на этом листе бумаги то, что ты виде на картинке.

Больше первая картинка не предъявляется, даже если ребенок просит показать ее еще раз. После того, как диагностируемый закончит рисовать, предъявляется вторая картинка так же на 10 секунд, вся процедура повторяется и так до четвертой картинки включительно. Результаты данного исследования фиксируются в свободной форме (мы выбрали форму таблицы).

Оценка данной методики происходит в балловой системе следующим образом:

Картинка № 1:

- две перекрещенные линии и два флажка - 1 балл;
- правильно расположенные флажки - 1 балл;
- правильный угол пересечения линий - 1 балл;

Максимальная оценка этого задания - 3 балла.

Картинка № 2:

- большой квадрат, разделенный на 4 части двумя линиями - 1 балл;
- четыре маленьких квадрата в большом - 1 балл;

- две пересекающиеся линии и 4 мелкие квадрата - 1 балл;
- четыре точки в квадратах - 1 балл;
- точность в пропорциях - 1 балл;

Максимальная оценка этого задания - 5 баллов.

Картинка № 3:

- открытый прямоугольник с правильным углом на каждом краю - 1 балл;
- центр и левая и правая стороны воспроизведены правильно - 1 балл;
- фигура правильная за исключением одного неправильно воспроизведенного угла - 1 балл;

Максимальная оценка - 3 балла.

Картинка № 4:

- большой прямоугольник с маленьким в нем - 1 балл;
- все вершины внутреннего прямоугольника соединены с вершинами внешнего прямоугольника - 1 балл;
- маленький прямоугольник точно размещен в большом - 1 балл;

Максимальная оценка - 3 балла.

Максимальный результат - 14 баллов.

Уровень зрительной памяти:

Высокий уровень - 10 баллов и выше.

Средний уровень - 9-6 баллов.

Низкий уровень - 5-0 баллов.

После делаются выводы об уровне развития кратковременной зрительной памяти у младшего школьника с расстройством аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения, что и требуется для изначально поставленной цели экспериментального исследования.