



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВИДОВ ПАМЯТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»

Выполнил: Сметанина Дарья Андреевна
Студентка группы ОФ-410/098-4-1

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 2016 г.

зав. кафедрой ТиПП

_____ Кондратьева О.А.

Научный руководитель: Капитанец Е.Г.
Кандидат педагогич.наук, доцент кафедры
теоретической и прикладной психологии

Челябинск
2016

Оглавление

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Коррекция видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями как психолого-педагогическая проблема | |
| 1.1. Феномен памяти в психолого-педагогической литературе..... | 7 |
| 1.2. Особенности видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями..... | 14 |
| 1.3. Модель психолого – педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями..... | 20 |
| Глава 2. Организация исследования видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями | |
| 2.1. Этапы, методы и методики исследования..... | 29 |
| 2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования..... | 37 |
| Глава 3. Опытное – экспериментальное исследование психолого – педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями | |
| 3.1. Программа психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями..... | 45 |
| 3.2. Анализ результатов опытно – экспериментального исследования..... | 51 |
| 3.3. Рекомендации педагогам и родителям по улучшению видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениям..... | 56 |
| Заключение..... | 62 |
| Библиографический список..... | 65 |
| Приложения..... | 71 |

Введение

С каждым годом растёт количество детей с различными физическими, психическими нарушениями развития. В основном подобные дефекты являются врождённой патологией. Заинтересованы этой проблемой специалисты различных областей, педагоги, врачи, а больше всего обеспокоены родители. Особо актуальной является проблема интеллектуальной недостаточности, так как именно дети с подобным дефектом имеют наибольшие затруднения в обучении и социализации. Любой человек, не зависимо от направленности нарушения, имеет право на достойную и полноценную жизнь. Перед государством и всем обществом поставлена главная задача, помочь в социализации и привить базовые знания, умения и навыки, создать оптимальные условия для комфортного существования детям с интеллектуальной недостаточностью.

У детей с подобным дефектом отмечены проблемы с познавательными процессами, в частности с памятью. Память, как важнейший компонент единства личности, лежит в основе любого психологического явления, непосредственно связывая прошлое, настоящее и будущее. Многие исследователи, учёные до сих пор проявляют интерес к изучению развития памяти у детей младшего школьного возраста, в частности прибегая к проблемам её развития у детей с интеллектуальными нарушениями. Ведь будь у такого ребёнка слабо развита память, он может забыть кто он, где живёт и другую важную информацию. Подобная проблема будет мешать ребёнку, ориентироваться в социуме и окружающем его пространстве, а также усваивать необходимую базу знаний и первоначальных навыков. Считается, что память, важнейший психический процесс, так как без неё невозможно усвоение информации, а без этого и передача накопленного поколениями опыта.

Для решения такого рода проблем возникли важные науки, которые продолжают развиваться и совершенствоваться по сей день, дефектология,

специальная педагогика и психология, олигофренопедагогика и ряд других наук. Создаётся много детских садов, специализированных школ, коррекционных учреждений со специально направленной образовательной программой для детей с умственной отсталостью. Необходимо бороться с данной проблемой, чтобы повысить культурный, материальный и интеллектуальный уровни жизни людей. Одна из основных проблем работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, заключается в том, что специалисты, принимающие участие в оказании помощи, нередко расходятся в прогнозах, методах и способах их обучения и воспитания, отстаивая своё личное мнение.

Выявлено и изучено большое количество факторов, которые влияют на интеллектуальную недостаточность детей. Необходимо найти эффективные средства для борьбы с их влиянием на психическое и физическое здоровье детей. Изучение памяти является одной из актуальных проблем психологии. Именно благодаря памяти ребёнок способен запоминать и воспроизводить информацию, а, следовательно, приобретать знания, умения и навыки. Человеку нужно много знать и многое помнить, с каждым годом все больше и больше. Коррекция и развитие всех психических функций, формирование знаковой характеристики сознания - одна из приоритетных задач коррекционного психолога и специального психолога. Формирование высших форм памяти у детей с нарушениями интеллекта, помимо обеспечения более успешной социальной адаптации, несет в себе такую важную характеристику, как способность к опосредованию через систему знаков, кодов. Обучение умственно отсталых детей в большой мере опирается на процессы памяти, которые характеризуются большим своеобразием.

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без достаточного уровня сформированности видов памяти: зрительной и

слуховой, произвольной, невозможно полноценное обучение в школе, так как учебный процесс опирается преимущественно на эти формы памяти.

Так, снижение объема зрительной памяти у детей с умственной отсталостью является одной из главных причин их трудностей в школьном обучении. Память учащихся с интеллектуальными нарушениями характеризуется изменениями запоминания, недостаточной осмысленностью и нарушением последовательности действий в зависимости от содержания материала, а также нарушением сохранения информации, повышенной забывчивостью, слабостью логической переработки, неточностью воспроизведения. Для того, чтобы убедиться в вышесказанном, нами была проведена исследовательская работа по психолого - педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями, которая в последствии была опробирована в научной конференции международного научного проекта GISAP (Global International Scientific Analytical Project), а также в научно - методическом журнале «Концепт» [61, 62].

Проблема памяти умственно отсталых детей и школьников относится к числу наиболее сложных и мало изученных. Поэтому исследование особенностей развития видов памяти при умственной отсталости является сегодня актуальной проблемой.

Цель работы: теоретически обосновать и экспериментально исследовать психолого-педагогическую коррекцию видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Объект исследования: виды памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования: психолого – педагогическая коррекция видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Гипотеза: уровень развития видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями изменится при проведении психолого – педагогической коррекции.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд основных задач исследования:

1. Изучить феномен памяти в психолого - педагогической литературе.
2. Изучить особенности видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.
3. Составить модель психолого-педагогической коррекции видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты исследования.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.
7. Проанализировать результаты основных этапов исследования видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.
8. Разработать рекомендации педагогам и родителям по улучшению памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Для данного исследования были использованы следующие методы:

1. Теоретические: анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание, синтез.
2. Экспериментальные: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование по следующим методикам: «10 слов», «Нелепицы», «Запомни фигуры», которые направлены на выявление особенностей разных видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.
3. Метод математической статистики: критерий Т-Вилкоксона.

База исследования: Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение (МБСКОУ) для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья школа-интернат

V1 вида № 4. Выбран 4-й Ж класс, в котором 11 человек, из них: 6 девочек и 5 мальчика с лёгкой степенью умственной отсталости. Возраст ребят 10-11 лет.

Глава 1 Коррекция видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями как психолого-педагогическая проблема

1.1. Феномен памяти в психолого-педагогической литературе

Исследование феномена памяти стало одним из первых разделов психологической науки, где был применен экспериментальный метод. Еще в 80-х гг. XIX в. немецкий психолог Г. Эббингауз предложил приём, при помощи которого, стало возможным изучение законов «чистой» памяти, независимо от мыслительной деятельности. В результате он вывел основные кривые заучивания (запоминания) материала и выявил ряд особенностей проявления механизмов ассоциаций. Так, например, он установил, что сравнительно простые, но произведшие на человека сильное впечатление события могут запоминаться сразу, прочно и надолго. Менее интересные события человек может переживать десятки раз, но в памяти они надолго не остаются. Г.Эббингауз также установил, что при пристальном внимании к событию бывает достаточно его однократного переживания, чтобы в дальнейшем точно его воспроизвести.

Особенно важным открытием Г. Эббингауза считается изучение закона забывания, который был получен на основе опытов с запоминанием бессмысленных трехбуквенных слогов. Благодаря проведению множественных опытов было установлено, что после первого безошибочного повторения серии таких слогов забывание идёт вначале очень быстро. В течение первого часа забывается около 60 % всей полученной ранее информации, а через шесть дней в памяти остается менее 20% от общего числа первоначально заученных слогов [цит. 36, с.233].

Проблема развития памяти давно занимает центральное место в психологии. Научная разработка этой проблемы непосредственно связана с изучением психологической природы различных процессов памяти, с характеристикой возрастных особенностей памяти у детей, с выяснением путей и способов ее развития. П.И. Зинченко отмечает, что под терминами «механическая» и «логическая» память закрепились возрастная характеристика особенностей процесса запоминания [цит. по 6, с.67].

Двумя основными ступенями развития памяти являются именно механическая и логическая память. Сведение памяти к механическому запечатлению мозгом различных воздействий исключало с самого начала предположение о каких-либо качественных изменений в ней. В подобных случаях речь шла только о количественных изменениях, которые были связаны с постепенным накоплением индивидуального опыта человека [цит. по 1, стр.58].

По мнению Л.Ж. Караванова, память – это познавательный психический процесс отражения действительности, заключающийся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной формой, лежащей в основе развития, обучения и воспитания. Без неё невозможно понять процессы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания сущности человека необходимо как можно больше знать о феномене памяти [26, с.116-117].

Примерно в это же время, т.е. в начале XX в., возникает смысловая теория памяти. Утверждается, что работа соответствующих процессов находится в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые структуры. На первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала.

Утверждается, что смысловое запоминание подчиняется иным законам, чем механическое: подлежащий заучиванию или воспроизведению материал в данном случае включается в контекст определенных смысловых связей. Начало изучению памяти как деятельности было положено работами французских ученых, в частности Жаном Пиаже.

Он одним из первых стал трактовать память как систему действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранение материала. Французской школой в психологии была доказана социальная обусловленность всех процессов памяти, ее прямая зависимость от практической деятельности человека [цит. по 37, с.237].

Внутри эмпирической психологии складывались условия для возникновения концепции о двух формах памяти — механической и логической. Понимание сознания как простой ассоциативной совокупности ощущений и представлений, а памяти как простой функции пластичности мозга не удовлетворяло многих психологов. Попытки преодолеть пассивность, механистичность классической ассоциативной психологии шли разными путями, но сходились в одном: к механистически понимаемой деятельности мозга добавлялось активное, деятельное начало сознания. Так, у В. Вундта таким началом выступала апперцепция, у Х. Гефдингга — воля. Э. Мейман пытался дополнить механистические представления о памяти активностью внимания, образованием вспомогательных ассоциаций. Предметом многих исследований, как указывает П.И. Зинченко, было изучение различий в продуктивности логической и механической памяти, изменения с возрастом объема той или другой, различия в объеме памяти на разные по смыслу объекты. В такого рода исследованиях устанавливались факты, имевшие значение для характеристики таких сторон памяти, как ее продуктивность по отношению к разному материалу, связь памяти с пониманием, вниманием, эмоциями [цит. по 1, с.63].

Резепов И.Ш., определяет память, как сохранение и воспроизведение обстоятельств жизнедеятельности личности. Она является основой

психической жизни личности. Без сохранения следов воздействовавших раздражителей каждое ощущение и восприятие переживалось бы как впервые возникшее. Целостность человеческого «я», осознание себя как личности с определенным отношением к миру, с устойчивыми интересами, мотивами, потребностями невозможно без памяти. Клинические наблюдения показывают, что «человек без памяти» перестает быть личностью; он автомат, действующий под влиянием примитивных потребностей и сиюминутных внешних стимулов [44, с.95].

Более точно и строго память человека можно определить, как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, переработки и воспроизведения информации. В ходе своей жизни и деятельности, разрешая встающие перед ним практические задачи и более или менее глубоко переживая происходящее, человек, не ставя перед собой специально такой цели или задачи, многое запоминает, многое непроизвольно у него запечатлевается. Однако потребности действия не позволяют ограничиться таким непроизвольным запоминанием.

По мере усложнения человеческой деятельности и условий, в которых она совершается, приходится, не полагаясь на случайную удачу непроизвольного запоминания, ставить перед собой специальную цель или задачу запоминания. Из непроизвольного процесса, совершающегося первоначально в составе какой-либо практической деятельности как ее предпосылка или компонент, запоминание становится сознательным, преднамеренным актом. Запоминание превращается затем – по мере того как с ростом культуры и накоплением знаний объем материала, которым в своей деятельности должен располагать человек, все возрастает – в особую специально организованную деятельность заучивания [28, с.157].

И.Ш. Резепов, оценивая память как основу психической жизни, нельзя ошибочно представлять ее как пассивную предпосылку психической деятельности. Память — ряд сложных психических процессов, активно овладевая которыми человек управляет приобретением и сохранением в

сознании полезной информации, ее воспроизведением в нужный момент [44, с.104-105].

Несколько веков разрабатывалась ассоциативная теория механизмов памяти. Будучи одной из первых теорий, она возникла в XVII в., после чего активно разрабатывалась в XVIII и XIX вв., распространяясь получила признание в Англии и в Германии. Ассоциация представляла собой связь между различными явлениями. С этой точки зрения память является системой организованных ассоциаций, возникающих между воздействовавшими раздражителями или между ними и различными психическими образами и состояниями, сохраненными в опыте общества. Известными психологами было выделено несколько видов ассоциаций: по смежности во времени, по смежности в пространстве, по сходству, по контрасту. Ассоциации выступают как механизм запоминания, так и воспроизведения [44, с.106].

Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. В зависимости от волевых усилий личности различают произвольную и произвольную память. Произвольная - это запоминание и воспроизведение информации без заранее поставленной цели, без намерения запомнить и воспроизвести эту информацию. Произвольная - это целенаправленное, преднамеренное запоминание и воспроизведение в нужный момент информации. Близко по смыслу встречающееся в зарубежной науке подразделение памяти на эксплицитную (явная, определенная) и имплицитную (неявная, неопределенная) в процессе воспроизведения. Эффективность произвольной памяти зависит от целей запоминания, приемов заучивания, механическое повторение (механическая память), логический пересказ (логическая память), образные приемы заучивания (зрительное, слуховое, моторно-двигательное, вкусовое, осязательное, комбинированное), мнемотехнические приемы, облегчающие запоминание [26, с.116-117].

Р.С. Немов описал одну из концепций, описывающую совместную, взаимосвязанную деятельность долговременной и кратковременной памяти, которую разработали ученые Р. Аткинсон и Р. Шифрин. В соответствии с данной теорией, долговременная память представляет собой практически неограниченной по объему, но обладающей ограниченными возможностями произвольного запоминания хранящейся в ней полученной информации. Для того чтобы информация из кратковременного хранилища попала в долговременное, необходимо, чтобы с ней была проведена определенная работа еще в то время, когда она находится в кратковременной памяти. Это работа по её перекодированию, то есть переводу на язык, понятный и доступный мозгу человека [36, с.225-226].

По продолжительности закрепления и сохранения информации выделяют следующие виды памяти:

- 1) иконическую (мгновенную, следовую) память, обеспечивающую сохранение информации на протяжении секунд и долей секунд;
- 2) кратковременную память, сохраняющую информацию минуты и часы;
- 3) долговременную память, сохраняющую информацию на длительное время;
- 4) оперативную память, в которой информация сохраняется на время выполнения операции (например, решение задачи).

По характеру психической активности, реализуемой в памяти, выделяют:

- 1) двигательную память, направленную на запоминание, сохранение и воспроизведение движений, на системную организацию движений;
- 2) эмоциональную память, направленную на эмоции и пережитые чувства (является важным компонентом духовного развития человека);
- 3) образную память, работающую на информационные комплексы образов;

4) логическую память, направленную на знаковые системы и отношения, понятия и речевые содержательные элементы [12, с. 368].

Существует, однако, и такое деление памяти на виды, которое прямо связано с особенностями самой актуально выполняемой деятельности. Так, в зависимости от целей деятельности память делят на произвольную и произвольную. Запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, называется произвольной памятью, в случаях, когда это целенаправленный процесс, говорят о произвольной памяти. Произвольная и произвольная память вместе с тем представляют собой две последовательные ступени развития памяти. Каждый из опыта знает, какое огромное место в нашей жизни занимает произвольная память, на основе которой без специальных мнемических намерений и усилий формируется основная и по объему, и по жизненному значению часть нашего опыта.

Специальные исследования непосредственного и опосредствованного запоминания в детском возрасте провёл А.Н. Леонтьев. Он смог экспериментально доказать, как один мнемический процесс — непосредственное запоминание, с возрастом постепенно замещается другим, опосредствованным. Это происходит благодаря усвоению ребенком более совершенных средств запоминания и воспроизведения материала. Роль мнемотехнических средств в совершенствовании памяти, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит в том, что, «обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиальную структуру нашего акта запоминания; прежде прямое, непосредственное наше запоминание становится опосредствованным [цит. по 28, с.173].

Подводя итог можно сказать, что память — это отражение действительности, проявляющееся в сохранении и воспроизведении следов прошлого опыта. Посредством памяти человек реагирует на сигналы или различные ситуации, которые перестали непосредственно действовать на

него. Основное предназначение памяти – актуализация прошлого опыта для выработки решений возникающих проблем [50, с.91].

Таким образом, изучением памяти занимались достаточно много учёных, каждый из которых внёс свой вклад в изучение её свойств, видов и процессов. Большой вклад был внесён в изучение видов памяти А. Леонтьевым, А. Лурия, С. Рубинштейном. Следует отметить одно из важнейших достижений Г. Эббингауза – открытие закона забывания.

Г. Мюллер осуществил исследование основных законов закрепления и воспроизведения следов памяти у человека. Также ряд интересных фактов, раскрывающих особенности механизмов запоминания, условия, при которых оно происходит, обнаружил в своих исследованиях А. Смирнов. Благодаря всем этим, и многим другим, исследованиям мы знаем некоторые конкретные числа, соотношения, выводы и можем анализировать проявления видов памяти у разных возрастных категорий, как с нормой развития, так и с его недостатками.

1.2. Особенности видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Изучение памяти и различных её проявлений не остановилось на достигнутом, так как было ещё много неисследованного. Внимание известных психиатров, как А. Бине, Ф. Гальтон, Э. Крепелин, Дж. Кэттел, Э. Сеген, Ж. Эскироль, уже в XIII в., сосредоточилось на изучении и анализе выраженной связи памяти и нарушением умственного развития. Особую роль сыграло определение связи интеллектуальной недостаточности с душевными, психическими заболеваниями и оценка глубины этих нарушений.

С середины XIX в., когда во многих европейских странах стало вводиться всеобщее начальное образование, вопрос выявления интеллектуальной недостаточности, препятствующей усвоению школьных

знаний, привлек внимание не только медиков, но и педагогов, а затем и психологов. К этому же времени относится и появление вспомогательных классов и школ, куда направлялись дети без признаков душевных болезней, не усваивающие программу общеобразовательного обучения [24, с.76].

Умственная отсталость - одно из наиболее распространенных нарушений развития. Несмотря на достижения в области медицинских технологий, все еще существует убеждение о невозможности существенно изменить судьбу людей с умственной отсталостью.

Данное расстройство оказывает значительное влияние на качество жизни самого человека, его семьи и общества в целом. Поэтому реабилитацию людей с интеллектуальной недостаточностью, сокращение ее негативных последствий можно рассматривать как проблему общественного здоровья, исследованием которой занимаются ученые различных стран не одно десятилетие. Самые ранние описания умственной отсталости найдены в египетских папирусах из Фив и датированы серединой XV до нашей эры. До XVIII века люди с адекватными социальными навыками и легкой умственной неполноценностью, вероятно, не привлекали особого внимания и, как правило, получали уход в монастырях. Жан-Марк Итард приписывает создание первой систематической программы помощи для людей с умственной отсталостью Франции конца XVIII века, а постройку первого жилого объекта для таких людей—Швейцарии середины XIX века. Основными критериями данного расстройства было предложено считать значительное снижение интеллектуального уровня, сопровождаемое серьезными трудностями в таких сферах, как обучение, общение с другими людьми, в семье, на работе, а также в заботе о собственном благополучии, безопасности и здоровье [31, с.23-24].

Психическое недоразвитие (умственная отсталость) – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких, непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным

образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта. Ж. Эскироль впервые дал определение врожденного слабоумия и охарактеризовал его как нарушение развития, а не как заболевание. Описывая умственную отсталость, В. Вильбур утверждал, что она определяется главным образом по социальным и моральным критериям. Эта концепция упорно сохраняется и теперь вплетается в систему противоречивых представлений о роли социальной адаптации и интеллекта в определении того, что понимать под умственной отсталостью.

Успехи генетики привели Л.С. Пенроуза к мысли о том, что умственная дефективность является в основном наследственно обусловленной и связана прежде всего с нарушениями, имеющимися в генах человека. У нас в стране в середине XX в. представления медиков об олигофрении сужаются. Ее понимают, как «вид недоразвития сложных форм психической деятельности, который возникает либо при поражении зачатка, либо вследствие органического поражения центральной нервной системы на разных этапах внутриутробного развития плода, либо в самом раннем периоде жизни ребенка» [цит. по 19, стр. 24].

Память, как один из ведущих компонентов познавательного процесса, тесно взаимодействует с другими психическими процессами. Любой человек, в том числе и ребенок, имея дело с заучиванием, использует возможности кратковременной и долговременной памяти, оперативной и репродуктивной, произвольной и произвольной.

У умственно отсталых учащихся память формируется в процессе деятельности так же, как у нормальных школьников. Функциональное развитие процессов памяти зависит не только от анатомо-физиологических особенностей. Определяющим фактором является деятельность личности.

В процессе изучения условных рефлексов И.П. Павлов раскрыл физиологические основы памяти. Рефлекторные механизмы памяти и ее ассоциативная природа длительное время являлись предметом исследования.

Современные ученые изучают природу памяти на молекулярном уровне и на уровне биоэлектрической активности, стремятся к структурному моделированию механизмов памяти [цит. по 20, с.53].

В олигофренопсихологии проблеме памяти посвящено немало исследований. Изучались полнота, точность и прочность произвольного и непроизвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей и пр. Проведенные исследования выявили общие с нормой, а также специфические особенности становления и протекания мнемических процессов у умственно отсталых учащихся.

Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у умственно отсталых детей механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т.е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие умственно отсталые дети обладают хорошей механической памятью. Так, Г. Поль-Бонкур, Ж. Филип, писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Однако проведённые экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память [цит. по 44, с.68].

Касаемо детей с нормой развития следует отметить следующее: познавательное развитие младшего школьника претерпевает большие изменения в познавательной сфере ребёнка. Основным интеллектуальным новообразованием возраста становится произвольность и осознанность всех психических процессов, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Центральным моментом становится формирование отвлечённого словесно-логического и рассуждающего мышления, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы. Память в этом возрасте

становится мыслящей, а восприятие думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Таким образом, произвольными и осознанными в младшем школьном возрасте становятся все познавательные процессы, кроме самого интеллекта [24, стр. 80-81].

Умственная отсталость является не психическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы. Умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти — запоминание, сохранение и воспроизведение — у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У умственно отсталых позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Как отмечают Л. В. Занков и В. Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько её воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом [цит. по 8, стр. 153].

Воспроизведение, как основа запоминания - процесс очень сложный, который требует больших усилий для достижения цели. Данный процесс у умственно отсталых носит характер бессистемности, так как дети не до конца понимают логику происходящих событий. К ошибкам при воспроизведении информации приводит неумение применять приёмы запоминания. Большие трудности происходят при воспроизведении словесных инструкций.

Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита. Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых, чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Не способность дифференцировать полученный материал, его фрагментарное усвоение и иные нарушения представлений негативно сказываются на развитии познавательной сферы младших школьников с умственной отсталостью. Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью [8, с.167].

Слабо развитая память обнаруживается на примерах запоминания вербального материала. Несколько успешнее запоминают наглядный материал — яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы. Однако сроки сохранения материала в памяти незначительны. Запоминание облегчается в тех случаях, когда детей побуждают назвать воспринимаемый объект. Большие трудности у младших школьников вызывает необходимость припоминания воспринятого материала. Школьникам бывает необходимо воспроизвести не всю ранее полученную информацию о каком-либо объекте, а только ту ее часть, которая требуется в данный момент; воспроизвести текст в соответствии с оригиналом или, иной последовательности и т. д. Однако у младших умственно отсталых школьников ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве. Не владея преднамеренными процессами, они вспоминают лишь то, что произвело на них большое впечатление: очень понравилось, привлекло, испугало и т. п. Нередко припоминание подменяется разговором на другую, далекую от

воспринятого тему. Объем запоминаемого учениками специальной (коррекционной) школы материала существенно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. Запоминание в норме 7 ± 2 элемента снижается у школьников с умственной отсталостью до 3 единиц. Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают дети. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих сами предметы. В свою очередь, ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы [50, с.113].

В процессе обучения детям с интеллектуальными нарушениями необходимо научиться усваивать словесный материал разной степени сложности и, в последующем, воспроизводить его целиком. Обнаружено, что ученики с недостатками умственного развития не могут самостоятельно вспомнить воспринятый ранее материал. Однако замечено, что припоминание становится успешнее, если школьникам задаются вопросы, которые предполагают размышление над ответом, то есть требуют умственного напряжения. Некоторые исследователи отмечают, что даже и в этом случае припоминание представляет для умственно отсталых учащихся младших классов значительные трудности. В отличие от нормально развивающихся учащихся, производящих все компоненты сюжета, школьники с недостатками умственного развития дают верные ответы только на вопросы, касающиеся конкретных фрагментов текста. В процессе припоминания у учащихся с недостатками умственного развития отмечаются случаи забывания материала. Однако в ходе припоминания ученики не воссоздают необходимых связей и отношений между отдельными элементами материала. Умение устанавливать такие связи в процессе припоминания необходимо развивать в процессе обучения и развития умственно отсталых школьников [11, с.123].

Из выше сказанного следует, что, изучая проявления памяти у младших школьников с нормой развития и с интеллектуальными нарушениями многие исследователи выявили различия. Л. Выготский внёс вклад в изучение произвольного запоминания, как одного из важнейших показателей умственного развития. Л. Занков, делает вывод о совершенствовании памяти умственно отсталых детей. Не маловажен труд Х. Замского, который изучал протекание умственной отсталости на протяжении веков, начиная с древних времён и заканчивая 20-м веком.

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Изучая любой объект, — физическое ли то явление или технологический процесс — мы умышленно упрощаем до удобного или до понятного нам уровня, то есть представляем это явление или этот процесс в виде модели. При этом должны соблюдаться два основных условия: модель должна достоверно описывать реальный процесс и способствовать получению полезной и новой информации, а также быть экономична и удобна в использовании. Модель может отличаться от реального объекта как масштабом, так и природой. В этом отношении математические модели не составляют особого исключения [18, с.123].

Моделирование (в психологии) — исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Под «моделью» при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. Наличие отношения частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или

представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. Создание упрощенных моделей системы — действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных отраслях знания [35, с.437].

Форма моделирования зависит от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи и т.п. Возможность моделирования, т.е. переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал, основана на том, что модель в определённом смысле отображает (воспроизводит) какие-либо его стороны и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез [18, с.132].

Моделирование всегда применяется вместе с другими общенаучными и специальными методами; особенно тесно оно связано с экспериментом. Моделирование в процессе образования рассматривается двояко, во-первых, является содержанием предметов, которые обучающиеся должны усвоить. Во-вторых, моделирование рассматривается, как средство обучения. С помощью моделирования удаётся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому. Система научных моделей, аппарат для их исследования, методика использования в практике результатов исследования входят в основы наук, которые составляют содержание учебного предмета. Моделирование объектов, которые по своей сложности или величине не поддаются исследованию и изготовлению в натуре, составная часть технического творчества детей. В зависимости от того, какие свойства моделируемого объекта выбраны главными, один и тот же объект может быть представлен моделями различной конструкции.

Модель — это упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их "заместителя" и средство оперирования. В естественных науках моделью

называют описание объекта средствами некоторой научной теории. Модель в фундаментальных и в прикладных науках обычно связываются с применением моделирования, т. е. с выяснением (или воспроизведением) свойств какого - либо объекта, процесса или явления с помощью другого объекта, процесса или явления - его модели. Такая процедура требует выполнения определенных правил и предъявляет требования и к самой модели [28, с.824].

Психолого-педагогическая модель коррекции видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями составлена на рисунке 1.

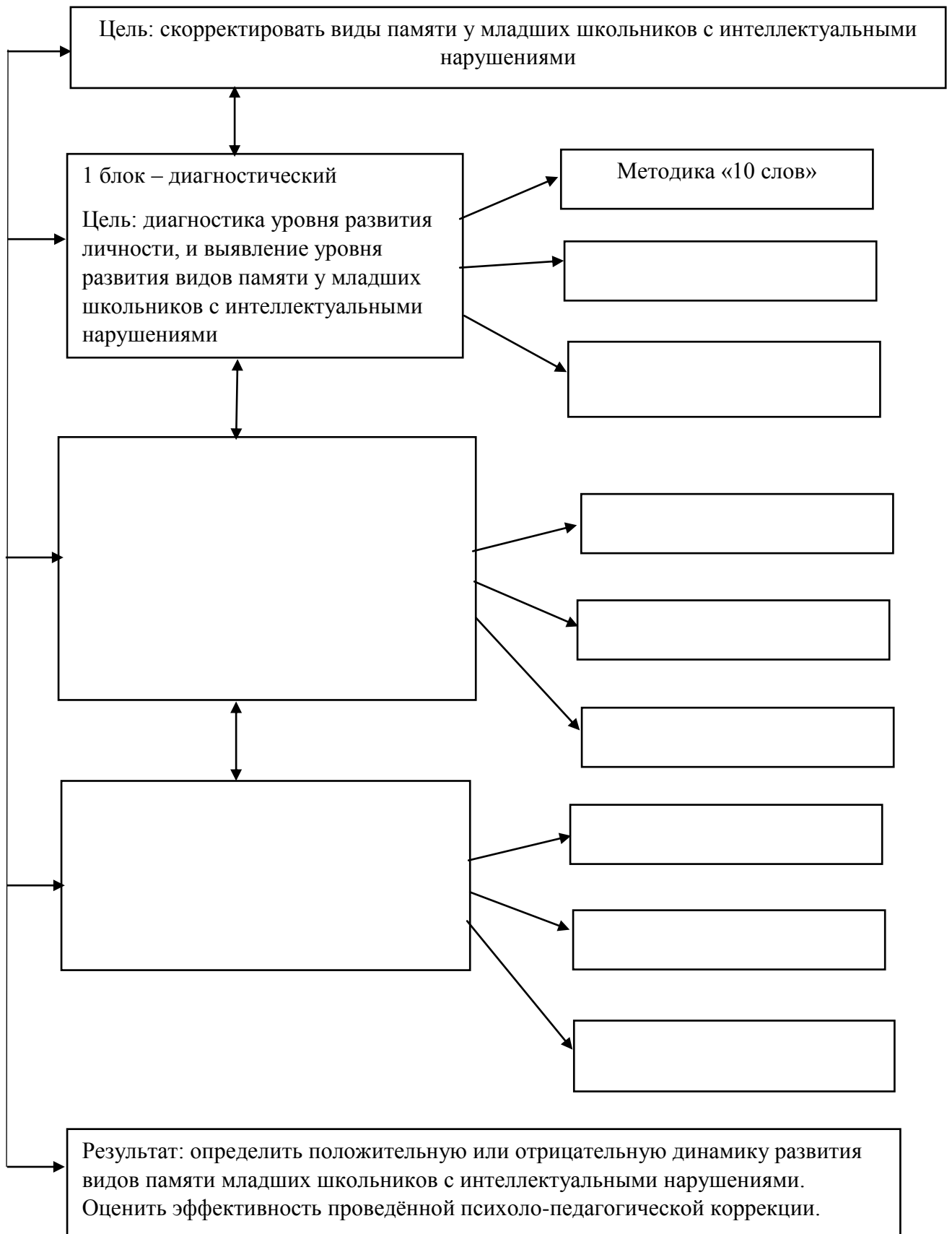


Рисунок - 1 модель психолого-педагогической коррекции видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

В изучении развития видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями большую роль играет целеполагание, как первый этап моделирования. «Дерево целей», как метод планирования основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории. Целеполагание как метод, представляет собой процедуру усвоения системных инновационных технологий [17].

Совершенствование целеполагания открывает мощный потенциал для научной, программно – целевой основы изучения. Оно позволяет осуществить высокий уровень конкретизации исследовательской деятельности, целенаправить эту деятельность на достижение конечного результата, который заранее запрограммирован, обозначить базу для выполнения всех предполагаемых упражнений (анализа, планирования, организации, регулирования, контроля). Это приобретает особую значимость в современных условиях, когда ставится задача выйти на новый качественный уровень работы. Деятельность по построению целей отражает этот уровень в развитии интенсивного пути преобразования действительности. На данном этапе, для совершенствования уровня целеполагания разработаны тренинги, созданы учебно-методические пособия [16, с.69].

В процессе выполнения исследования, при помощи дерева целей, прослеживаются следующие особенности:

- способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих конкретной проблеме;
- способность выделить в конкретной ситуации её существенные черты, а не наиболее заметные;
- умение делать вывод из противоречивой информации;

- умение выбирать из большого объёма сведений те, которые действительно необходимы.

Данный способ укрепляет не только необходимые знания и умения по конкретной теме, но и реализует психологические факторы формирования готовности к инновационной деятельности, особенно: способность к творческой, исследовательской деятельности, активные ценностные ориентации и ценностные отношения, профессионализм, а также инновационно важные качества, направленность групповой деятельности её социально-значимые цели [16, с.70]. Работая над совершенствованием целеполагания конкретного исследования, специалист (психолог) должен на первом этапе изучить общий алгоритм его построения, затем хорошо освоить правила развёрнутого целеполагания и, наконец, изучить, осознать, сделать анализ, осуществить корректировку и апробировать не менее двух проектов целеполагания. Стимульный материал составляют проекты целеполагания, после один из вариантов, наиболее подходящий, оставляют [15, с.37].

Для построения «дерева целей» необходимо решить ряд задач. Важно провести анализ постановки генеральной цели, провести сопоставление её психолого-педагогическими задачами. Далее, следует, выделить подцели второго уровня, проследить их смысловую связь с генеральной целью. Затем выделяются цели третьего уровня, и прослеживается логическая связь их с подцелями второго уровня. После чего определяется содержание деятельности, выделяются его блоки, элементы. В завершении проверяем, чтобы все цели соответствовали содержанию работы и, чтобы каждый элемент «дерева целей» был направлен на единый результат. Таким образом, «дерево целей» должно быть единой системой взаимосвязанных компонентов. Далее на базе «дерева целей» составляется программа изучения эффективности деятельности по определённой проблеме [16, с. 73].

Далее представлены сигнальная карточка, которую надлежит заполнять в процессе выполнения заданий и названные проекты целеполагания. Дерево целеполагания данной психолого-педагогической коррекции видов памяти у

младших школьников с интеллектуальными нарушениями представлено на рисунке 2.

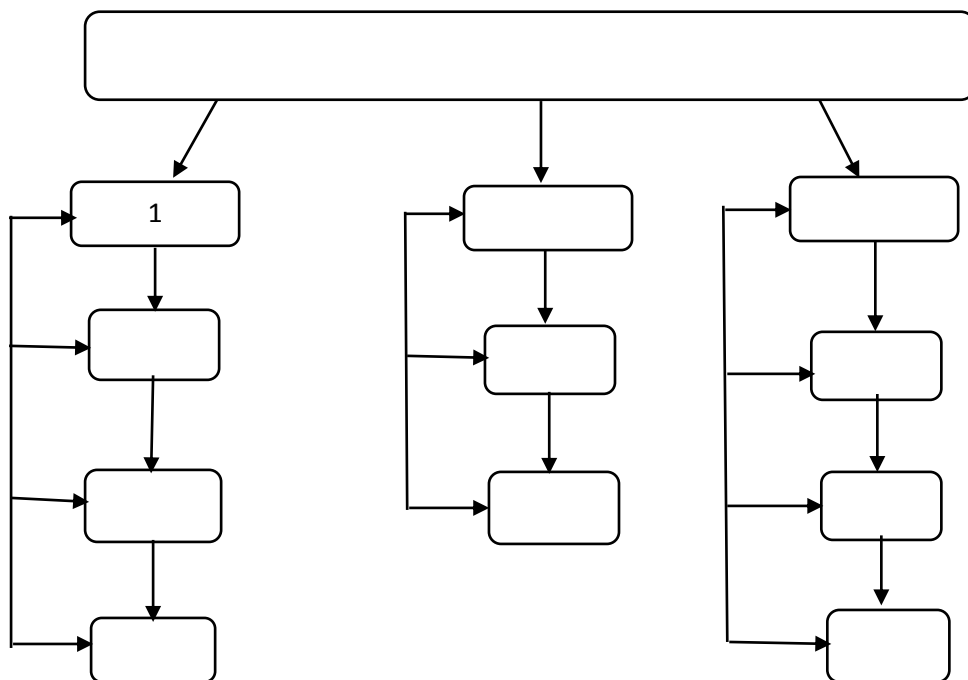


Рисунок - 2 «дерево целей» психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Подробное описание дерева целей выглядит следующим образом: генеральной целью психолого-педагогической коррекции является: психолого – педагогическая коррекция видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

1. коррекция видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями, как психолого - педагогическая проблема.

1.1. исследовать феномен памяти в психолого - педагогической литературе.

1.2. исследовать особенности видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

1.3. составить модель психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

2. описать организацию исследования видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

2.1. определить этапы, методы и методики психолого-педагогической коррекции.

2.2. изучить характеристику выборки и сделать анализ результатов исследования и коррекции.

3. провести опытно-экспериментальные исследования психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

3.1. составить и реализовать программу психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

3.2. провести анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

3.3. составить рекомендации педагогам и родителям по улучшению видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Представленная схема модели по данной теме даёт возможность подробного рассмотрения конкретных способов достижения поставленных целей каждого блока. Следовательно, для выявления уровня развития видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями были использованы следующие диагностические методики: «10 слов», «Нелепицы», «Запомни фигуры». Для гармонизации и оптимизации развития младших школьников и перехода от отрицательной фазы развития к положительной были применены следующие методы: упражнений, игровой и сказкотерапии. Благодаря данным способам был достигнут конечный результат, который соотносится с главной целью.

Следовательно, делаем вывод о том, что метод моделирование даёт возможность построить подробный план коррекционно-развивающей работы, представить её образ. Метод целеполагания, в свою очередь, помогает структурировать весь процесс исследования и психолого-педагогической коррекции, а также выстроить его наглядность.

Выводы к главе 1

Таким образом, изучением памяти занимались достаточно много учёных, каждый из которых оставил след в исследовании её свойств, видов и процессов. Большой вклад был внесён в изучение видов памяти А. Леонтьевым, А. Лурия, С. Рубинштейном. Следует отметить одно из важнейших достижений Г. Эббингауза – открытие закона забывания. Г. Мюллер осуществил исследование основных законов закрепления и воспроизведения следов памяти у человека. Также ряд интересных фактов, раскрывающих особенности механизмов запоминания, условия, при которых оно происходит, обнаружил в своих исследованиях А. Смирнов. Благодаря всем этим, и многим другим, исследованиям мы можем анализировать проявления видов памяти у разных возрастных категорий, как с нормой развития, так и с его недостатками. Изучая проявления памяти у младших школьников с нормой развития и с интеллектуальными нарушениями, многие исследователи выявили различия.

У детей, имеющих нарушение интеллекта заметно снижен уровень произвольного запоминания, объёма кратковременной памяти, зрительной памяти. Память является тренируемой, а, следовательно, необходимо разработать комплекс упражнений, который позволит повысить уровни развития различных видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Метод моделирование даёт возможность построить подробный план коррекционно-развивающей работы, представить её образ. Метод целеполагания, в свою очередь, помогает структурировать весь процесс исследования и психолого-педагогической коррекции, а также выстроить его наглядность.

Глава 2 Организация исследования видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Данное исследование проводилось в несколько этапов.

1. Поисково-подготовительный этап подразумевает под собой выбор, формулирование и обоснование проблемы исследования, актуальность и важность её решения в настоящее время. Необходимо сформулировать гипотезу, то есть то положение, выводы о правильности которого следует проверить. Подбор специальной литературы и других источников по данной проблеме. Углублённое изучение, подробный анализ научной и научно-методической литературы, диссертационных научно-исследовательских работ, статей и монографий, касающихся проблемы исследования.

2. Организационно - экспериментальный этап включает в себя сбор фактических данных при помощи различных методов, методик и серий исследований. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и сведены в общие таблицы.

3. Контрольно - обобщающий этап включает анализ и обработку результатов, количественный и качественный анализ проделанной работы. Оценивается эффективность упражнений коррекционно-развивающей работы. Интерпретируя, полученные данные, формулируем выводы, составляем рекомендации, устанавливаем правильность или ошибочность гипотезы исследования.

На первом этапе используются теоретические методы исследования: теоретический анализ литературы, моделирование, целеполагание, синтез, обобщение.

Суть метода моделирования в построении модели, изучении ее свойств и перенесении результатов исследования на оригинал.

Этот метод применяется при проектной деятельности, для формирования новых систем и пр. Моделирование от идеализации отличается тем, что идеальный образ нельзя проверить в обычном эксперименте, он проверяется лишь на мысленном уровне.

Моделирование - метод исследования психических состояний, процессов и свойств, который заключается в построении моделей психических явлений, в изучении функционирования этих моделей и использовании полученных результатов для предсказания объяснения эмпирических фактов.

«Дерево целей» является первым этапом метода моделирования. Метод целеполагания – это процесс выбора одной или нескольких целей с установлением определённых к ним требований [16].

Изучение литературы способствует анализу теоретических представлений различных авторов, по данной проблеме, а также изучению пособий, практикумов по психологии.

Синтез – метод, который позволяет соединить различные элементы, стороны объекта в единое целое, которое осуществляется как в практической деятельности, так и в процессе познания.

Обобщение – метод позволяющий выделить и фиксировать относительно устойчивые, инвариантные свойства предметов и их отношений [39].

На втором этапе используются группа эмпирических методов: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, сравнение, тестирование. Метод сравнения - сопоставление объектов с целью выявления черт сходства или различия между ними (или выявление того и другого).

Прием сравнения используется в умозаключениях по аналогии и в процессе обобщения. Сравнение - познавательная операция, которая осуществляется для выяснения тождества, сходства или различия объектов, выявления отношения между ними.

Метод эксперимента позволяет активно и целенаправленно воздействовать на явления и процессы путём создания новых условий или введения в него новых факторов для выявления причинно- следственных связей. Главное достоинство метода эксперимента в том, что он позволяет искусственно отделить изучаемый процесс от других. Эксперимент необходим для того, чтобы создать исследовательскую ситуацию, получить возможность изменять её, варьировать условия, сделав возможным изучение интересующего нас психического процесса через его внешнее проявление. При этом происходит раскрытие механизмов возникновения и функционирования изучаемого процесса или явления [2].

Констатирующий эксперимент – это метод, позволяющий установить наличное состояние знаний, умений и навыков (особенностей развития).

Формирующий эксперимент – это метод, состоящий в том, что исследователь (педагог-психолог) определённым образом строит обучение испытуемых с целью получения заданного изменения его психики или же интеллектуальных способностей [30].

Тестирование – это исследовательский метод, выявляющий уровень знаний, умений, навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определённым возрастным нормам путём анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий [39]. Тестирование проводилось по средствам подобранных методик «10 слов», «Запомни фигуры», «Нелепицы».

Первая методика «10 слов». Она направлена на изучение процесса произвольного запоминания. Для проведения исследования потребуется набор из 10-ти односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу. Эксперимент желательно проводить в условиях полной

тишины. Перед началом эксперимента психолог поясняет действия предстоящей работы, объясняет испытуемым, что цель занятия проверить их память, как они умеют запоминать слова. Далее произносит слова из стимульного материала и испытуемые за отведённое время записывают слова, которые запомнили. Затем психолог ещё раз зачитывает слова, и просит ребят дополнить свои списки недостающими.

При третьем и четвёртом предъявлении слов, испытуемые вновь слушают и записывают те слова, которые ещё не записали. При пятом предъявлении слов нужно обратить внимание испытуемых на то, что слова повторяются последний раз. При отсроченном запоминании и последующем воспроизведении в тех случаях, когда ребёнок не может вспомнить ни одного слова, можно напомнить ему первое слово из предъявленного набора. Слова повторяются с промежутком в одну минуту. В среднем эксперимент должен занимать 5-7 минут.

Хороший результат считается, если при первом предъявлении воспроизводится 5-6 слов, а при пятом 8-10. Отсроченное воспроизведение от 7-9 слов [42, с.25-27]. Благодаря данной методике мы можем сделать выводы о развитии процесса произвольного запоминания. В то же время сам ход заучивания предъявляемых слов даёт представление о таких качествах, как устойчивость и концентрация (приложение 2, табл. 2).

Следующая методика «Запомни фигуры». Она предназначена для определения объёма кратковременной зрительной памяти. Испытуемые в качестве стимулов получают картинки с изображением различных фигур. Им необходимо внимательно рассмотреть картинку А в течении 30 секунд, а затем найти запомненные фигуры на картинке Б, где есть изображены и лишние фигуры. Эксперимент продолжается пока ребёнок не узнает все фигуры, но не дольше 1,5 мин.

Оценка результатов проводится по баллам, так если ребёнок узнал на картинке 13 Б все девять изображений, показанных ему на картинке 13 А, затратив на это меньше 45 сек., то получает 10 баллов, что говорит об очень

высоком уровне развития. Если ребёнок узнал на картинке 13 Б 7-8 изображений за время от 45-55 сек., то получает 8-9 баллов, что говорит об высоком уровне развития. Если 6-7 ребёнок узнал на картинке 5-6 изображений за время от 55-65 сек., то он получает 6-7 баллов, что говорит о среднем уровне развития. Если ребёнок узнал 3-4 изображения за время от 65-75 сек., то получает 4-5 баллов, что говорит также о среднем уровне развития.

Если ребёнок узнал 1-2 изображения за время от 75-85 сек., то получает 2-3 балла, что соответствует низкому уровню развития. От 0 до 1 балла ребёнок получает если не узнал на картинке 13 Б ни одного изображения в течение 90 и более сек., что говорит об очень низком уровне развития (приложение 2, табл. 3).

С помощью данной методики мы можем определить объём кратковременной зрительной памяти. Как уже говорилось выше: одной из важнейших характеристик памяти является её объём [52].

Заключительная методика «Нелепицы». Её можно использовать для исследования зрительной памяти. Испытуемому предлагается для рассмотрения картинка с нелепицами. После того как испытуемый получает картинку, психолог делает вид, что чем-то занят. В течение 30 секунд ребёнок рассматривает картинку, а психолог в это время внимательно, но незаметно следит за ребёнком и фиксирует возможные проявления ориентировочной деятельности. Через 30 секунд картинку у ребёнка забирают, и психолог фиксирует его спонтанные высказывания по поводу картинки. Если ребёнок молчит, то по истечении 15 секунд ему начинают задавать вопросы в определённой последовательности. В тех случаях, когда ребёнок сразу оценивает ситуацию как нелепую и активно называет запомнившиеся ему фрагменты, все перечисленные вопросы соответственно снимаются. Оценивая результаты, учитываются как сам факт адекватного понимания ребёнком ситуации, так и его эмоциональные реакции при изучении объекта и количество воспроизведённых фактов.

Если за отведенное время (3 мин) испытуемый заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть, то получает 10 баллов, что соответствует очень высокому уровню развития. Если испытуемый заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть, то получает 8-9 баллов, что соответствует высокому уровню.

Если испытуемый заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть, то получает 6-7 баллов, что приравнивается к среднему уровню развития. Если испытуемый заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть, то получает 4-5 баллов, что также соответствует среднему уровню. Если испытуемый за отведенное время не успел заметить 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло, то получает 2-3 балла, что говорит о низком уровне развития. Если же испытуемый за отведенное время успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц, получает 0-1 балл, что свидетельствует об очень низком уровне развития.

Замечание: 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть (приложение 2, табл. 4).

По результатам данной методики можно сделать вывод об уровне развития зрительной памяти. Проводится обработка данных исследования, количественный и качественный анализ. Ведётся установление связей факт-гипотеза, проводится анализ каждого зафиксированного факта. Далее, составление таблиц, использование диаграмм, построение графиков. Проведение психолого-педагогической коррекции по выявленным

отклонениям в ходе качественного и количественного анализа проведённых методик диагностики [7].

На третьем этапе используются математические и статистические методы: критерий Т-Вилкоксона, ранжирование, шкалирование. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Метод шкалирования – субъективная количественная оценка особенностей, свойств испытуемых.

Метод ранжирования, при помощи порядковой шкалы, позволяет присваивать ранги испытуемым по какому – либо признаку.

Критерий Т-Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух различных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Назначение критерия Т – Вилкоксона состоит в следующем, применяется для сопоставления показателей, измеренные в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Данный критерий позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателем в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Этот критерий применим в тех случаях, когда признаки измерены по крайней мере по шкале порядка, и сдвиги между вторым и первым замерами тоже могут быть упорядочены. Для этого они должны варьировать в достаточно широком диапазоне. В принципе, можно применять Т - критерий Вилкоксона и в тех случаях, когда сдвиги принимают только три значения: -1, 0 и +1, но тогда критерий Т вряд ли добавит что-нибудь новое к тем выводам, которые можно было бы получить с помощью критерия знаков. Вот

если сдвиги изменяются, скажем, от -30 до +45, тогда имеет смысл их ранжировать и потом суммировать ранги.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого мы сначала ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируем ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны.

Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях. Первоначально мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении.

Гипотезы T – критерия Вилкоксона, звучат следующим образом:

H₀: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H₁: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

У T – критерия Вилкоксона имеются ограничения в применении:

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях - 5 человек. Максимальное количество испытуемых - 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений n уменьшается на количество этих нулевых сдвигов. Можно обойти это ограничение, сформулировав гипотезы, включающие отсутствие изменений, например, "Сдвиг в сторону увеличения значений превышает сдвиг в сторону уменьшения значений и тенденцию сохранения их на прежнем уровне" (приложение 4, табл. 8) [2].

Таким образом, для достижения поставленной цели, по каждому этапу коррекционно-развивающей работы были подобраны методы и методики.

Проведя диагностику по методикам «10 слов», «Нелепицы» и «Запомни фигуры» выяснилось, что уровень развития памяти у каждого ребёнка индивидуален, при этом у некоторых может быть более развита зрительная память, у других кратковременная или какой-либо другой вид памяти. Применяв, метод математической статистики возможно определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования

Базой данного исследования является МБСКОУ школа-интернат VI вида №4. Проводилось исследование в 4-м Ж классе. Количество человек в классе 11, из них: 6 девочек и 5 мальчиков, рисунок 3.

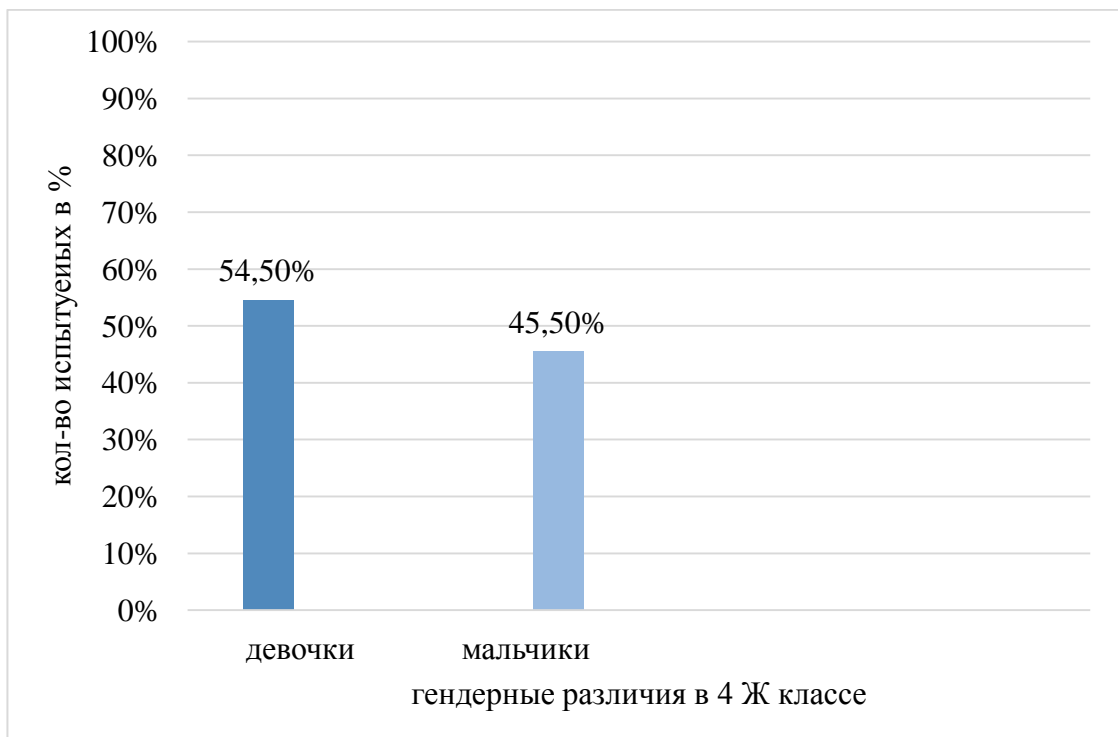


Рисунок - 3. Распределение учащихся по гендерным различиям в 4-м Ж классе

Исходя из процентного соотношения получаем, что мальчиков в 4 Ж классе незначительно меньше, чем девочек, то есть 45,5 % - это 5 мальчиков и 54,5 % - это 6 девочек.

Это класс для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, умеренную умственную отсталость, а также несколько другие сочетанные дефекты, над которыми непосредственно работают ряд других специалистов.

На не большой процент преобладают дети из полных семей. Это играет немаловажную роль в развитии и воспитании детей. Так получаем следующее соотношение, 28,6 %, что составляет 3 ребёнка из неполных семей, а 71,4 % это 8 детей, имеющих полный состав семьи, рисунок 4.

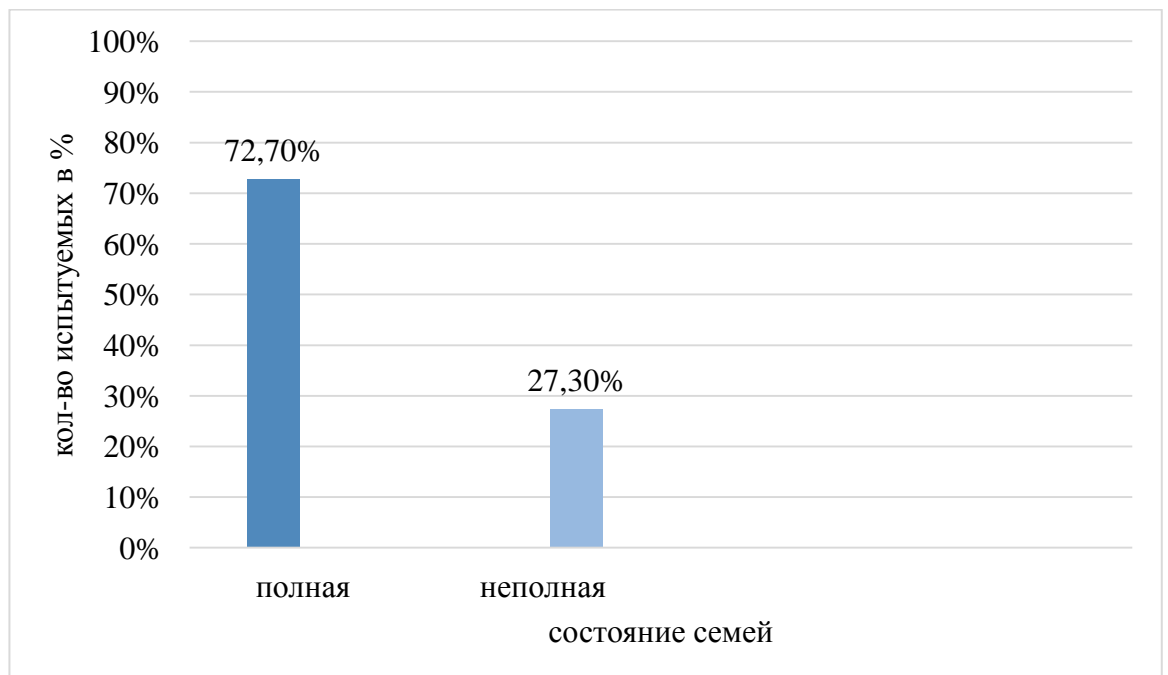


Рисунок - 4. Распределение учащихся 4-го Ж класса из полных и неполных семей

В полных семьях воспитываются 72,7% (8 человек), а в неполной 27,3% (3 человека).

Преимущественно преобладают дети с детским церебральным параличом и сопутствующей лёгкой умственной отсталостью. На данный момент фиксируется всё больше детей с нарушением осанки, рисунок 5.

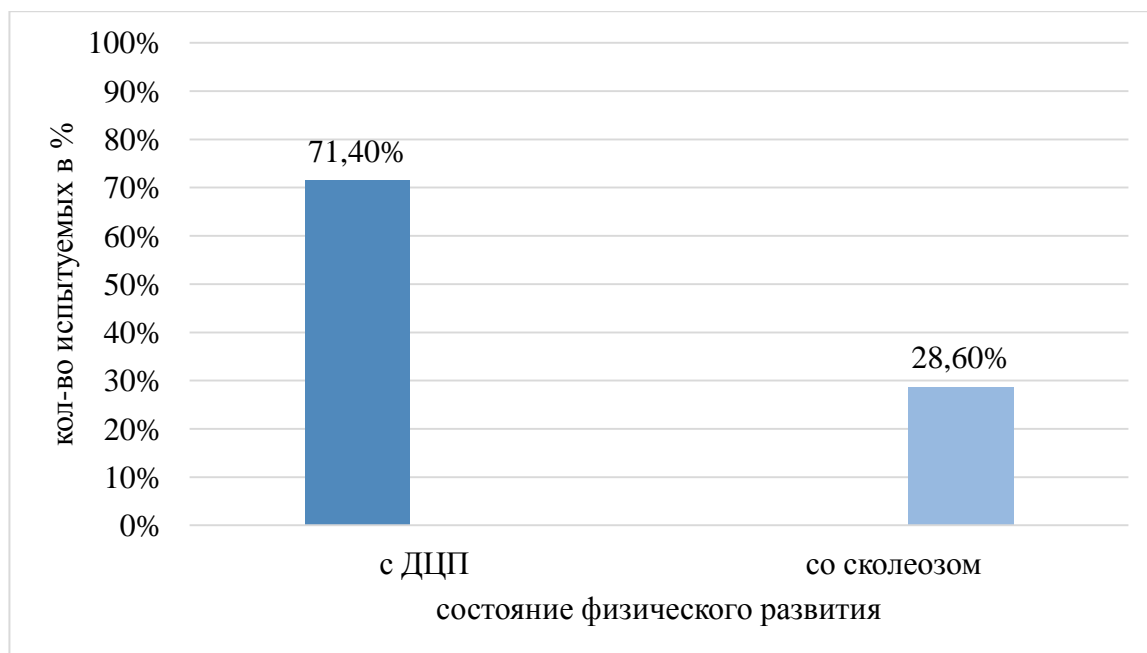


Рисунок - 5. Распределение учащихся в 4-ом Ж классе с ДЦП и со сколиозом

Следовательно, 28,6% (3 человека) выявлены со сколиозом, а остальные 71,4% (8 человек) с различными видами ДЦП.

У всего 4-го Ж коррекционно-развивающая работа ведётся с 1-го класса. За лето выбыл 1 мальчик, и прибыли 1 новый ученик. Смена классного руководителя не было. Многие дети живут в неполных семьях.

Старостой класса является Вика, ответственная и спокойная девочка. Она с ролью старосты справляется хорошо, ребята прислушиваются к ней. Стараются поддерживать дисциплину в классе, ведет контроль над посещаемостью и успеваемостью. Вика была переведена из параллели во втором классе, быстро и легко адаптировалась к классу, к ребятам относится доброжелательно. Неформальным лидером класса является Артур. Очень энергичный, активный и непоседливый мальчик. Любит находиться в центре внимания, как одноклассников, так и учителей. В классе мнение Артура уважают и зачастую прислушиваются к нему. Новенький мальчик Саша также быстро нашёл общий язык с новыми одноклассниками, школьная атмосфера ему нравится. Относиться с уважением к старшим

(учительнице, психологу, врачам и проч.). Саша и Артур имеют общие интересы и поэтому доброжелательно общаются.

В 4 Ж классе присутствует доброжелательный настрой, прослеживается взаимопомощь детей друг другу. В классе почти все хорошисты, отличников нет. Низкая успеваемость у Маши и Ани. На уроках дети активны, но часто отвлекаются на посторонние темы. Умеют работать коллективно, но не всегда умеют терпеливо и внимательно выслушать друг друга на перемене, при выполнении различных дел. Когнитивные процессы ослаблены: внимание не устойчивое, память ослаблена, мышление предметно-конкретное, словарный запас беден, запас сведений и представлений мал по возрасту. Критическое отношение к своим недостаткам проявляется далеко не всегда, но большинство может оценить свою работу. Учебная мотивация носит разнообразный характер. Родители оказывают участие в развитии детей, так как заинтересованы в хороших результатах учебной деятельности.

Классный коллектив по большей части уже сформировался. Но в связи с частым изменением состава класса рекомендованы мероприятия по сплочению классного коллектива и мероприятия, направленные на дружелюбное отношение к новеньким. Дети почти всегда проявляют творчество, самостоятельность и инициативу. Культура поведения и навыки общения почти у всех учащихся сформированы на достаточно высоком уровне. Но из-за невозможности со стороны учащихся порой адекватно оценить свои действия и поступки, необходимо дальнейшее проведение мероприятий по духовно-нравственному воспитанию учащихся с целью формирования у них системы ценностей, с позиции которых они будут оценивать свои действия и поступки. Полина, немного замкнута в себе, не стремится к активному общению, молчалива, что говорит о её некой отстранённости от ребят. Их эмоционально-волевая сфера не устойчива, так как многие очень чувствительны, любое высказывание в свою сторону

воспринимают обидным. Многие познавательные процессы слабо развиты, но над этим постоянно работают педагог-психолог и учителя.

Для исследования видов памяти у младших школьников с умственной отсталостью, были подобраны и использованы следующие методики: «Нелепицы», «10 слов» и «Запомни фигуры». Проведя диагностику по методике «10 слов», были получены следующие результаты, отражающие уровень развития процесса произвольного запоминания на рисунке 6.

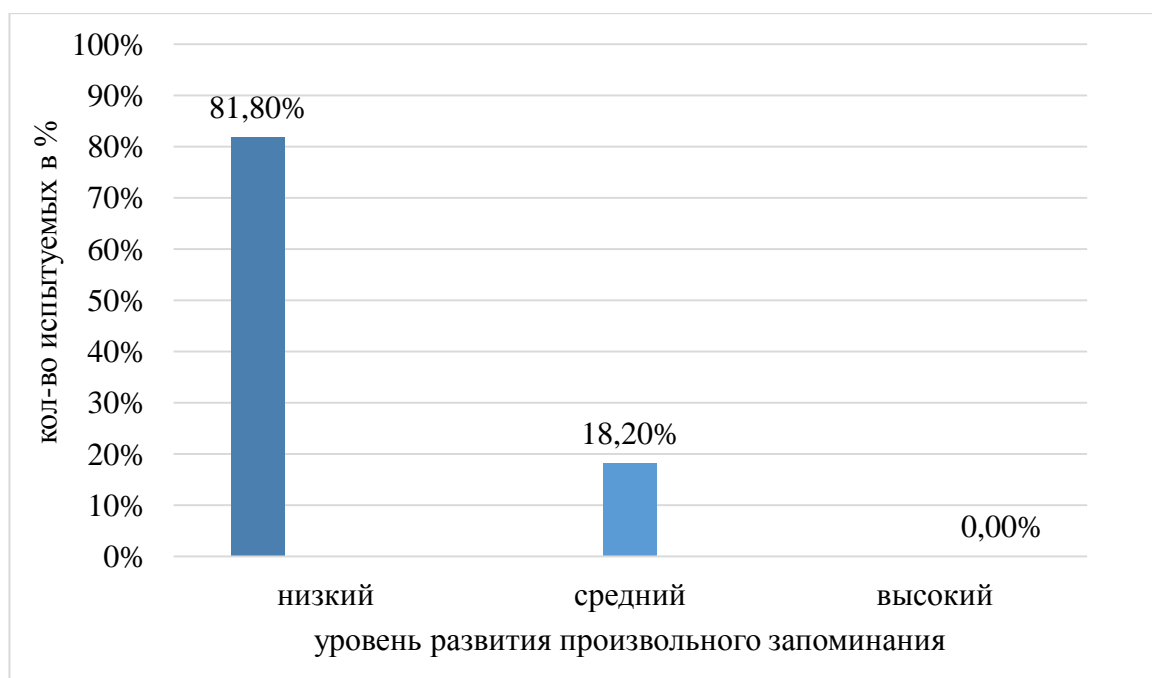


Рисунок - 6. Распределение уровня развития произвольного запоминания по методике «10 слов» на этапе констатирующего эксперимента

Высокий уровень – 0% (0 человек), высоким считается уровень, если испытуемый, при 5-ом предъявлении, воспроизводит все 9 - 10 слов.

Средний уровень – 18,2% (2 человека), средний уровень развития у тех испытуемых, которые при 5-ом предъявлении, воспроизводят 6 – 8 слов.

Низкий уровень - 81,8% (9 человек), к низкому уровню развития относятся те испытуемые, которые при 5-ом предъявлении, смогли воспроизвести максимум 5 слов и меньше.

Проведя диагностику по методике «Запомни фигуры», были получены следующие результаты, которые показывают уровень развития объема кратковременной зрительной памяти на рисунке 7.

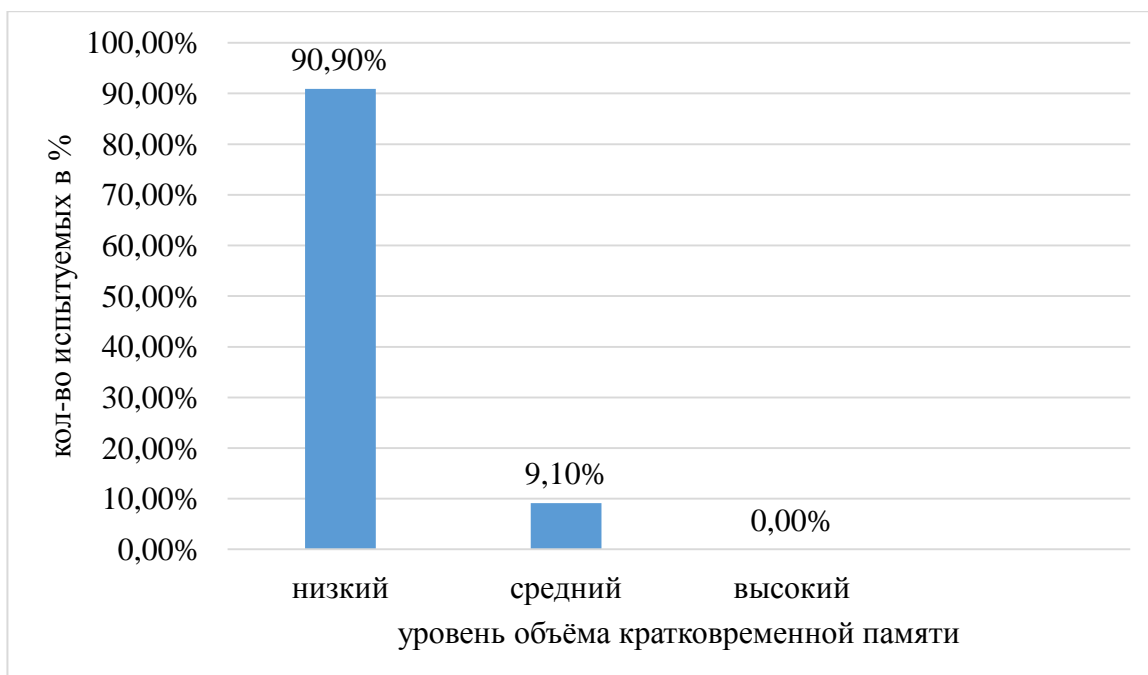


Рисунок - 7. Распределение уровня развития объёма кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни фигуры» на этапе констатирующего эксперимента

Высокий – 0% (0 человек), если испытуемый узнал на картинке 13 Б все девять изображений, показанных ему на картинке 13 А, затратив на это меньше 45 сек. или узнал на картинке 13 Б 7-8 изображений за время от 45-55 сек.

Средний – 9,1 % (1 человек), если испытуемый узнал на картинке 5-6 изображений за время от 55-65 сек. или ребёнок узнал 3-4 изображения за время от 65-75 сек.

Низкий – 90,9% (10 человек), если испытуемый узнал 1-2 изображения за время от 75-85 сек.

Проведя диагностику по методике «Нелепицы», были получены следующие результаты, которые показывают уровень развития зрительной памяти, на рисунке 8.

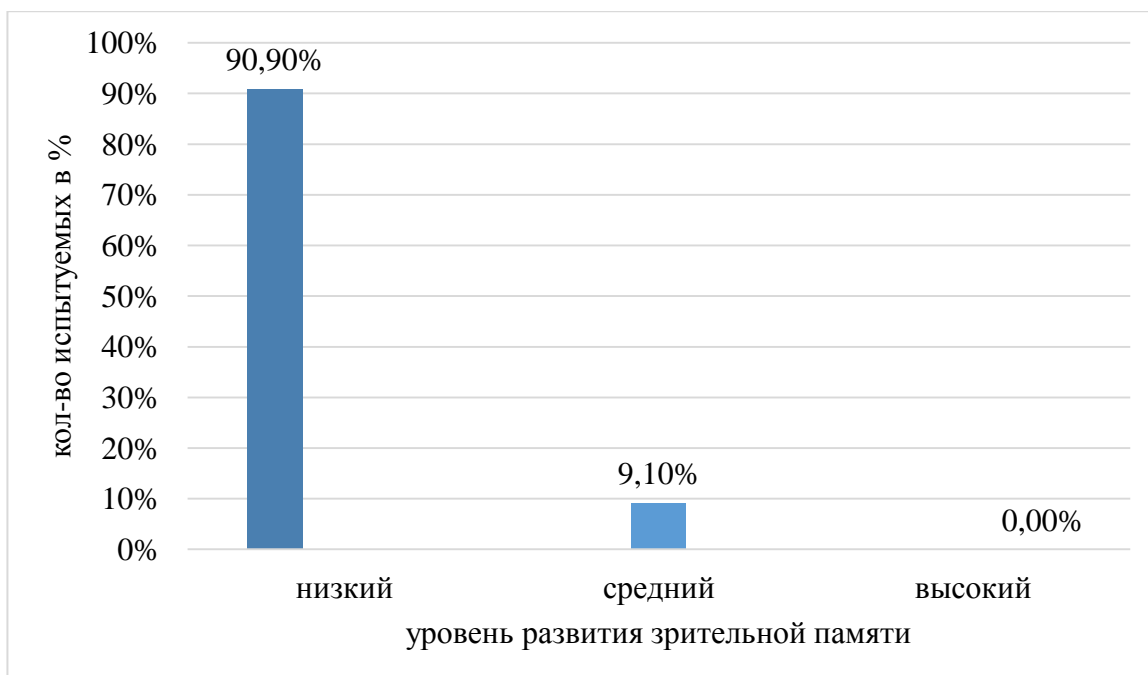


Рисунок - 8. Распределение уровней развития зрительной памяти по методике «Нелепицы» на этапе констатирующего эксперимента

Высокий – 0 % (0 человек), если испытуемый назвал за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть, а также, если испытуемый заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

Средний – 9,1 % (1 человек), если испытуемый заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

Низкий – 90,9 % (10 человек), если испытуемый за отведенное время успел заметить только 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, но до объяснения дело не дошло.

Подводя итог о представленных данных по трём диагностическим методикам, которые направлены на различные виды памяти, получаем результаты о том, что 81,8% (9 человек) испытуемых показали низкий уровень развития. Только у 9,1% (1 человек) по всем трём методикам, показатели достигли среднего уровня, и у 9,1% (1 человек) по одной из трёх

методик, также результаты достигли среднего уровня. Отметки «высокий уровень развития» не смог достичь ни один из учащихся 4-го Ж класса. Несмотря на различные уровни развития памяти у детей в 4-м Ж классе, она всё-таки не поднимается выше планки «средний» уровень, но и до этой отметки поднимается наименьший процент учащихся, что и подтверждает нарушение познавательных процессов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Выводы по главе 2

Таким образом, делаем вывод о том, что при изучении любого психического процесса, как и при проведении определённого психолого-педагогического исследования необходимо следовать поэтапно. Для достижения поставленной цели, по каждому этапу коррекционно-развивающей работы были подобраны методы и методики. Проведя диагностику по методикам «10 слов», «Нелепицы» и «Запомни фигуры» выяснилось, что уровень развития памяти у каждого ребёнка индивидуален, при этом у некоторых может быть более развита зрительная память, у других кратковременная или какой-либо другой вид памяти. Исходя из полученных данных по трём диагностическим методикам, направленным на различные виды памяти, получаем результаты о том, что 90,9% детей из 4-го Ж класса показали низкий уровень развития и только у 9,1% по двум из трёх методик, показатели достигли среднего уровня. Несмотря на разные уровни развития памяти у детей в 4-м Ж классе, она всё-таки не поднимается выше планки «средний» уровень, но и до этой отметки поднимается наименьший процент учащихся, что и подтверждает нарушение познавательных процессов у детей с интеллектуальными нарушениями.

Применив, метод математической статистики возможно определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Глава 3 Опытное – экспериментальное исследование психолого – педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями

По результатам проведённого эксперимента выяснилось, что у 4-го Ж класса наблюдается недоразвитие различных видов памяти, в частности: произвольного запоминания, кратковременной зрительной памяти и её объёма. При выполнении занятий замечено неумение разбить материал для запоминания на разделы, выделять опорные пункты, логически мыслить.

Коррекционно-развивающая программа по развитию видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями разработана по Н.П. Локалова, 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). Программа рассчитана на 10 занятий, которые проводятся 2 раза в неделю по 45 минут.

Цель: провести коррекцию видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

коррекционного - исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

профилактического - предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

развивающего - оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающих программ.

Задачи программы:

- 1) составить систему упражнений по коррекции видов памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями;
- 2) развить кратковременные слуховую и зрительную память;
- 3) увеличить объём кратковременной памяти;
- 4) скорректировать виды произвольной и опосредованной памяти;
- 5) закрепить усвоенные навыки по применению разных видов памяти.

Занятие 1.

Первое упражнение - "Добавь слово"

Цель: развить слуховую память и увеличить её объём.

Педагог – психолог проводит игру с группой ребят. Суть упражнения заключается в том, чтобы запомнить цепочку названных слов. Эту игру целесообразно проводить неоднократно. От раза к разу будет увеличиваться количество слов, которые запоминают дети.

Второе упражнение – «Найди меня»

Цель: развить кратковременную зрительную память.

Педагог-психолог или ребёнок предлагает учащимся отгадать загаданный им предмет по описанию.

Занятие 2.

Первое упражнение - «День и ночь»

Цель: развить зрительную память.

Педагог-психолог выкладывает на доске 8-10 картинок. Дети их запоминают и после должны назвать какие психолог закрыл.

Второе упражнение – «Ёжик и четыре яблока»

Цель: Сформировать опыт произвольного запоминания и стимулировать повторение вслух запоминаемого материала.

Педагог-психолог предлагает прослушать сказку про ёжика, который собирал яблоки, и дети должны внимательно прослушав сосчитать получившееся количество яблок. Индивидуальная работа учащихся: работа по получению числа 5 прodelывается каждым учеником. Дети работают с природным, иллюстративным материалом, на счетах, получают новое число в процессе лепки, аппликации, конструирования, рисования, выполнения заданий в тетради и т.д.

Занятие 3.

Первое упражнение – «Каскад слов»

Цель: развить объём кратковременной слуховой памяти.

Педагог-психолог заранее готовит список из 8-10 слов, которые хорошо знакомы ребёнку. Слова зачитываются ребёнку, и он произносит вслух те, которые запомнил. То количество слов, которое ребёнок может повторить за вами, есть объём его слуховой кратковременной памяти на слова.

Второе упражнение - «Подбери общее понятие»

Цель: развить опосредованную память (обобщение).

Материал к заданию: полоски бумаги с написанными на них в строчку 6 словами (10 шт.). Первое слово написано заглавными буквами. Педагог-психолог просит внимательно прочесть слова на каждой полоске. К слову, написанному заглавными буквами, нужно подобрать из оставшихся пяти слов такое, которое бы являлось более общим понятием по отношению к первому слову.

Третье упражнение - «Узнай фигуры»

Цель: развить опосредованную память.

Материал к заданию: набор геометрических фигур. Педагог-психолог объясняет ученикам, что для того, чтобы хорошо запоминать материал, можно использовать такой прием, как классификация, т.е. объединение в группы похожих чем-то предметов. Таким образом, эти геометрические фигуры можно разделить на 4 группы в зависимости от типа перечеркивания,

в каждой группе - по 3 разных геометрических фигуры. Теперь этот ряд уже несложно запомнить и воспроизвести.

Занятие 4.

Первое упражнение – «Лишний кубик»

Цель: развить пространственные представления и зрительную память.

Материал к заданию: рисунки с изображением кубиков. Ученикам показывается изображение трех кубиков, два из которых одинаковые, но по-разному ориентированы в пространстве. Педагог-психолог учит детей на основе анализа и сравнения данных изображений определять одинаковые кубики и находить неподходящий, лишний кубик – правильный ответ 3.

Второе упражнение - «Запомни и нарисуй»

Цель: развить зрительную память.

Материал к заданию: плакат с объектами для запоминания.

Занятие 5.

Первое упражнение - «Запомни сочетания фигур»

Цель: развить зрительную память и вербально-смысловой анализ.

Материал к заданию: три табло с геометрическими фигурами.

Второе упражнение - «Раскрась кубик»

Цель: развить кратковременную зрительную память.

Материал к заданию: плакаты и индивидуальные листы бумаги с кубиками, цветные карандаши. Педагог-психолог вывешивает на доске плакат с кубиками. Ученикам предлагается на листах бумаги выполнить различные вариации раскрашивания кубиков.

Занятие 6.

Первое упражнение - «Какого цвета?»

Цель: развить произвольную память и пространственное представление

Материал к заданию: плакат с изображением птиц. Педагог-психолог предлагает ребятам внимательно рассмотреть рисунки и ответить на его вопросы.

Второе упражнение - «Найди одинаковые кубики»

Цель: развить произвольную память.

Материал к заданию: плакат с изображением пяти рядов кубиков. Ученики под руководством учителя находят одинаковые кубики в каждом ряду.

Третье упражнение - "Обезьянки"

Цель: развить координацию движений и кратковременную зрительную память.

Оборудование: кирпичики одного или нескольких цветов (у всех детей и ведущего наборы должны быть одинаковыми), или счетные палочки, или набор для игры "Танграм", "Вьетнамская игра" и т.д.

Ход игры: Педагог-психолог предлагает детям: "Давайте мы с вами сегодня "превратимся" в обезьянок. Лучше всего обезьянки умеют передразнивать, повторять все, что видят". Педагог-психолог, на глазах у детей складывает конструкцию из кирпичиков (или из того материала, на котором проводится игра). Ребята должны возможно точнее скопировать не только конструкцию, но и все его движения.

Занятие 7

Первое упражнение – «Письмо инопланетянина»

Цель: развить опосредованную память и зрительно-моторную координацию.

Материал к заданию необходимый набор слов.

Второе упражнение - «Вырезай точно»

Цель: развить опосредованную память и зрительно-моторную координацию.

Материал к заданию фигуры и трафареты.

Занятие 8.

Первое упражнение - «Найди девятый»

Цель: развить непосредственную память и смысловую вербальную.

Материал к заданию: плакат с рисунками автобусов. Учеников просят отыскать в нижней части рисунка среди фигур, обозначенных буквами, ту,

которая подходит на свободное место между автобусами 4 и 6 - правильный ответ – Ж.

Второе упражнение - «Точно такие»

Цель: развить непосредственную память.

Учеников просят запомнить рисунки автобусов 4, 7, 9. Затем эти изображения закрываются картонными кружками. Дети, отвечая на вопросы психолога, по памяти воспроизводят информацию.

Третье упражнение - «Объедини по смыслу и запомни»

Цель: развить непосредственную, смысловую и вербальную память.

Материал к заданию: набор слов, которые по смыслу можно объединить в несколько (5) групп.

Занятие 9.

Первое упражнение - «День и ночь»

Цель: развить кратковременную зрительную память.

На доске 8-10 картинок.

- Ночь! Дети закрывают глаза. Педагог-психолог переворачивает две картинки.

- День! - дети открывают глаза.

Дети называют перевернутые картинки.

Включение младших школьников с нарушениями интеллекта в дидактическую игру с целью развития произвольного внимания.

Второе упражнение - «Исправь ошибку»

Цель: активизировать произвольное запоминание.

Материал: наборное полотно, цифры.

Ход занятия: педагог-психолог выставляет на наборном полотне цифры в неверной последовательности, например: 3 5 1 4 2 и предлагает восстановить порядок.

Занятие 10.

Первое упражнение - «Самый внимательный»

Цель: развить зрительную память.

Участники должны встать полукругом и определить водящего. Водящий в течение нескольких секунд старается запомнить порядок расположения игроков. Затем по команде он отворачивается и называет порядок, в котором стоят товарищи. На месте водящего должны побывать все игроки по очереди. Стоит наградить тех, кто не ошибется аплодисментами.

Второе упражнение – «Где что было»

Цель: развить произвольную зрительную память.

Ход занятия: ребенку показывают несколько предметов, лежащих на столе. Когда он отвернется, один из предметов убирают или переставляют. От ребенка требуется указать, что изменилось. Начинать следует с небольшого количества предметов, постепенно его увеличивая (приложение 3) [34, с.61-74].

Немаловажную роль для развития памяти у младших школьников играет коррекционно-развивающая программа, в которую входят занятия, как педагогов - психологов, так и родителей. Коррекционно-развивающую работу необходимо начинать как можно раньше, тогда, непременно, будут прослеживаться изменения в развитии познавательных процессов. Для положительной динамики общего развития ребёнка в целом немаловажно наличие стимулов и поощрений. Получив, результаты исследования различных видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, были подобраны конкретные развивающие упражнения для эффективной коррекции имеющихся отставаний в развитии.

3.2. Анализ результатов опытно – экспериментального исследования

Для исследования видов памяти у младших школьников с умственной отсталостью, были подобраны и использованы следующие методики: «Нелепицы», «10 слов» и «Запомни фигуры». После проведения коррекционно – развивающей работы, по выявленным проблемам у

учащихся 4-го Ж класса, была проделана повторная диагностика видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями по выше перечисленным методикам.

При повторном исследовании по методике «10 слов», были получены следующие результаты, которые отражают уровень развития процесса произвольного запоминания и эффективность коррекционной работы на рисунке 9.

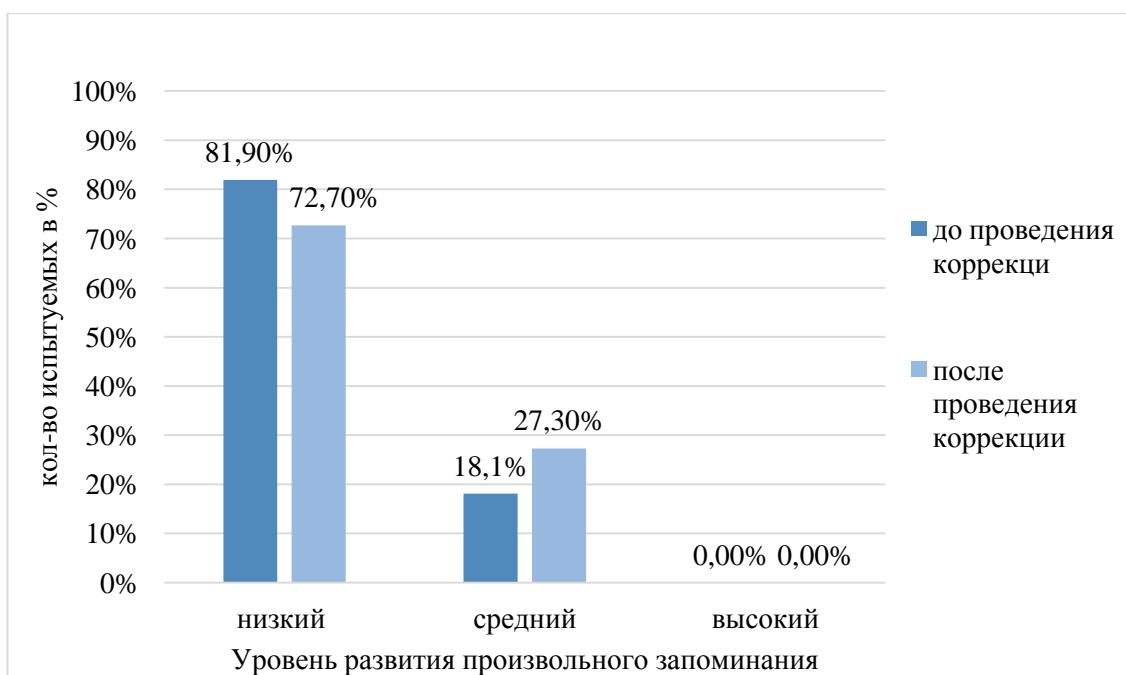


Рисунок - 9. Распределение уровня развития произвольного запоминания по методике «10 слов» на этапе формирующего эксперимента

Высокий уровень – 0,0% (0 человек), ни один испытуемый не смог при 5-ом предъявлении, воспроизвести все 9 - 10 слов.

Средний уровень – 27,3% (3 человека), до коррекции среднего уровня развития достигли только 2 испытуемых.

Низкий уровень – 72,7% (8 человек), до коррекции к низкому уровню развития относились 9 испытуемых.

Проведя повторную диагностику по методике «Запомни фигуры», были получены следующие результаты, которые показывают уровень развития объёма кратковременной зрительной памяти и эффективность упражнений коррекционной работы, направленных на её развитие на рисунке 10.

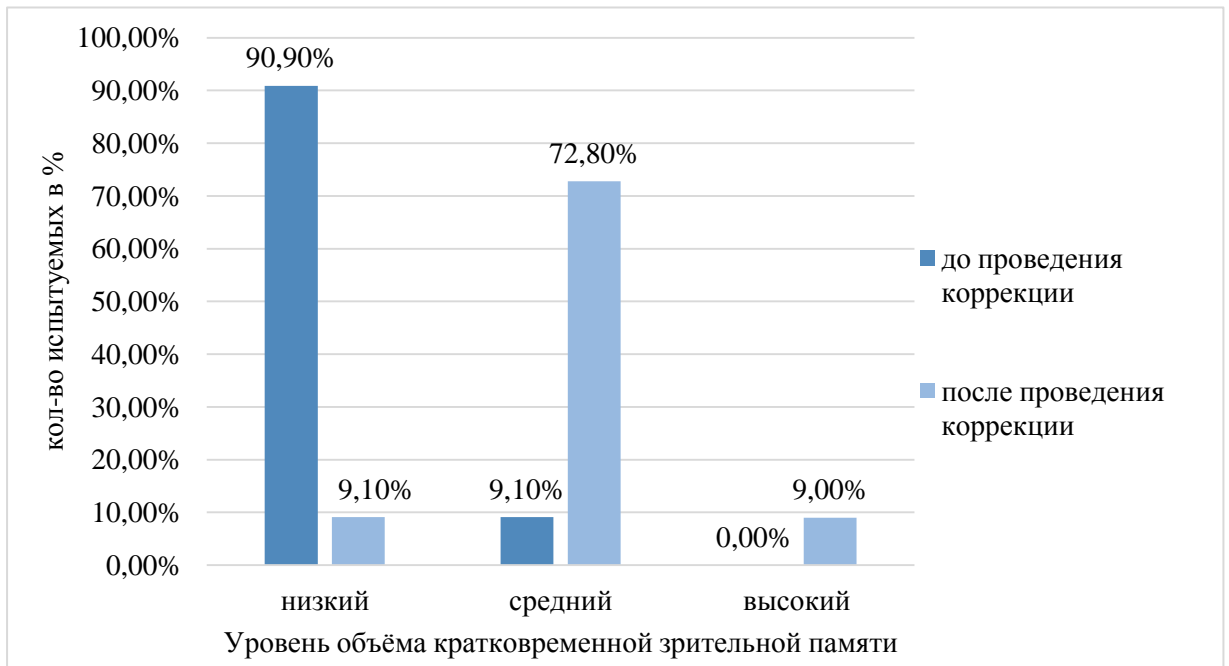


Рисунок - 10. Распределение уровня развития объёма кратковременной зрительной памяти по методике «Запомни фигуры» на этапе формирующего эксперимента

Высокий – 9,0 % (1 человек), нашёл на второй картинке все девять фигур, представленных ему на первой картинке, затрачивая на это меньше 45 сек. или узнал на картинке 13 Б 7 или 8 фигур за время от 45-55 сек. До проведения коррекционных занятий данного уровня испытуемые не достигли (0,0%).

Средний – до коррекции данного уровня достиг только 9,0% (1 испытуемый), а после коррекции их число возросло до 72,8% (8 человек).

Низкий – до коррекции на данном уровне находились 90,9% (10 человек), а после коррекции 9,1% (1 человек).

Проведя повторную диагностику по методике «Нелепицы», были получены следующие результаты, которые отражают уровень развития зрительной памяти у учащихся 4-го Ж класса и эффективность упражнений, направленных на её развитие на рисунке 11.

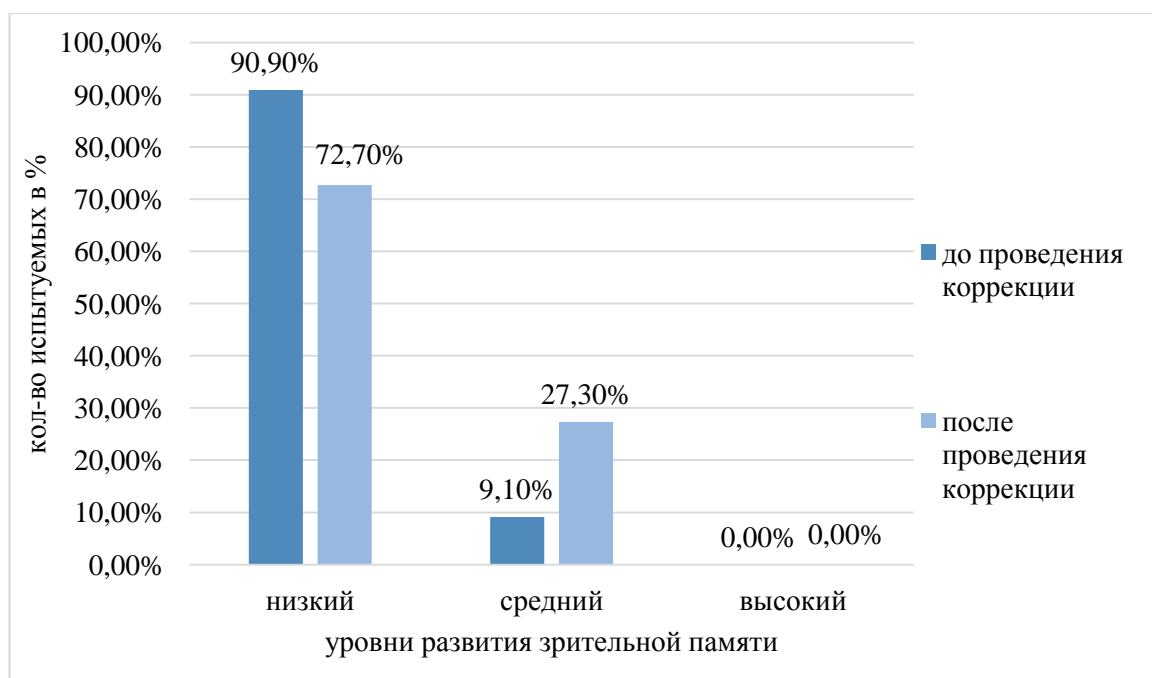


Рисунок - 11. Распределение уровней развития зрительной памяти по методике «Нелепицы» на этапе формирующего эксперимента

Высокий – 0 % (0 человек), до коррекции ни один испытуемый не смог назвать за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть, а также, если испытуемый заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

Средний – 27,3% (3 человека), до коррекции в средний уровень входил лишь 1 человек.

Низкий – 72,7% (8 человек), а до коррекции в число низкого уровня входило 10 человек, что составляло 90,9 % от общего числа испытуемых.

Для подтверждения гипотезы действовали по необходимому алгоритму:

1. Составление списка испытуемых в алфавитном порядке.
2. Вычислили разность между индивидуальными значениями во втором, первом замерах («после» - «до»). Определили, что будет считаться «типичным» сдвигом и за «нетипичный сдвиг» приняли нулевое значение.

Сформулировали соответствующие гипотезы:

H₀: Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня развития памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями не превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

H₁: Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня развития памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

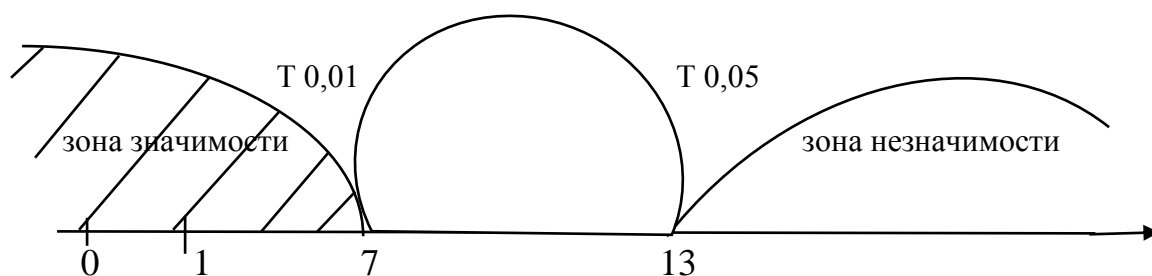
3. Перевели разности в абсолютные величины.
4. Проранжировали абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг. Проверили совпадение полученной суммы рангов с расчетной.
5. Отметили знаками ранги, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.
6. Подсчитать сумму этих рангов по формуле: $T = \sum Rr$, где Rr — ранговые значения сдвигов с более редким знаком.
7. Определили критические значения T . Выяснили, что $T_{эмп}$ меньше $T_{кр}$, следовательно, сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Результат: $T_{эмп} = 1$, критические значения T при $n=11$

| | | |
|---|----------|------|
| n | $T_{кр}$ | |
| | 0.01 | 0.05 |

| | | |
|----|---|----|
| 11 | 7 | 13 |
|----|---|----|

Строим ось значимости:



На оси значимости видно, что полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости, следовательно, H_0 гипотеза отвергается, а гипотеза H_1 принимается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня развития памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Таким образом, проверена эффективность упражнений психолого-педагогической коррекционной работы и поставленная в начале работы гипотеза подтвердилась: уровень видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями изменился в положительную сторону при проведении психолого – педагогической коррекции.

3.3. Рекомендации педагогам и родителям по улучшению памяти у младших школьников с нарушениями интеллекта

Из педагогического интегрального подхода И.Г. Писталоцци вытекают следующие тезисы:

1. Умственная отсталость считается нормальным вариантом форм человеческого бытия;

2. Воспитание людей с умственной отсталостью ориентируется на общие воспитательные требования, ценности и нормы.

3. Специфика педагогической помощи учитывает особые индивидуальные потребности и возможности, а также социальные условия и требования, имея целью реальное улучшение общей жизненной ситуации. Получаем что, то на что нацелено воспитание, может рассматриваться как жизненная помощь в затруднённых условиях [цит. по 28, с. 158].

Весь процесс обучения и развития опирается на традиционно сложившиеся и применяемые в современных условиях общие принципы, которые позволяют реализовать образовательную, развивающую и воспитывающую функции процесса образования. В педагогической практике данные исходные положения, правила определяют деятельность учителя и характер познавательной деятельности обучающихся.

Основные дидактические принципы специальной коррекционной школы звучат следующим образом:

1. Обучение должно всесторонне развивать личность каждого учащегося – это принцип развивающего обучения;

2. Обучение должно иметь воспитывающую направленность – это принцип воспитывающего обучения;

3. Обучение должно быть систематическим и системным – это принцип систематичности и системности в обучении и воспитании;

4. Все сообщаемые в школе знания должны быть строго научными – это принцип научности в обучении;

5. В основе обучения применяется учёт возрастных особенностей детей и доступности для них учебного материала – это принцип доступности в обучении;

6. В обучении должна широко использоваться наглядность – это принцип наглядности в обучении;

7. Обучение должно основываться на сознательности и активности учащихся – это принцип сознательности и активности в обучении;

8. Обучение должно обеспечивать прочность усвоения знаний, умений и навыков – это принцип прочности усвоения;

9. Обучение обеспечивает индивидуальный подход к ребенку при коллективных формах обучения – это принцип индивидуализации в обучении;

10. Весь учебно-воспитательный процесс в коррекционной школе строится с учетом психофизических особенностей учащихся, которые ещё более индивидуализируют личность каждого ребёнка. В условиях классно-урочной системы (даже при наполняемости класса в 12-16 человек) индивидуализация обучения с учетом всех индивидуальных особенностей каждого ученика практически невозможна. В этом случае на помощь приходит принцип дифференцированного подхода в обучении, на основе которого выделяются группы учащихся по степени усвоения учебного материала [46].

Для организации эффективного образовательного процесса необходимо прорабатывать работу в соответствии с данными принципами. Во-первых, педагогам, проводить индивидуальную работу с ребёнком, при этом особое внимание концентрировать на том виде памяти, которое менее развито. Необходимо преподносить материал во время занятия так, чтобы он был красочным, ярким и вызывал большой интерес у ребёнка. Целесообразным будет использовать разминку, небольшие переключения деятельности, например, на подвижную игру-минутку, чтобы ребёнок не переутомлялся. Специалисты, в частности психолог, может использовать психотехнические приёмы, которые направлены на оптимизацию и стимуляцию памяти («Найди пару», «Перечисли что запомнил»). Любой материал может быть изучен и усвоен на основе определенных индивидуальных умственных возможностей учащихся, что играет существенную роль в общем процессе формирования личности школьника, оказывая влияние на все стороны его жизни.

К корректирующей деятельности учителя предъявляются определенные требования. На каждом уроке в большей или

меньшей степени учитель создает условия, способствующие коррекции и развитию умственной деятельности, стремясь к обобщениям, формируя у учащихся представления об общей картине мира, не замкнутой рамками учебника и стенами класса. Учитель связывает содержание обучения с жизнью ученика, его поведением, интересами, склонностями, потребностями.

Специальная коррекционная работа способствует устранению недостатков памяти и представлений. Проведение учебно-воспитательной работы с установкой на развитие осмысленного запоминания — один из самых эффективных путей оптимизации запоминания, сохранения и воспроизведения [26, с.256]. Для успешного усвоения материала школьником с интеллектуальными нарушениями важен принцип наглядности. В современной педагогике под наглядностью понимается организация чувственного познания ученика. Чувственное познание как отражение окружающей действительности в ощущениях, восприятии, представлениях, конкретно-образном мышлении может иметь в развитии ученика самостоятельное значение или быть средством формирования абстракций. Чувственные образы рассматриваются как средство, способствующее усвоению понятий, законов, правил, теории.

Использование наглядных пособий является важнейшей из сторон организации чувственного познания в учебном процессе. Образы реальных предметов, явлений, свойств, процессов можно дать в виде натуральных объектов или изображений на картине, рисунке, схеме, диаграмме, продемонстрировать чучело, муляж, фотографии, фильм.

Во-вторых, очень важно участие родителей, как неотъемлемых участников образовательного процесса, в обучении и воспитании ребёнка с интеллектуальными нарушениями, непосредственно, дома. Родителям следует больше читать с детьми книг, просить пересказать сказки или любимое произведение. В конце каждого дня родители могут проводить анализ, то есть попросить ребёнка вспомнить как он провёл сегодня день и чем занимался, причём в правильной последовательности. Можно по полчаса

каждый день уделять пословицам и поговоркам, стихотворениям, так как ребёнку легче запомнить различные высказывания с рифмой.

В-третьих, необходимо проводить консультации с родителями и детьми. Открытые уроки служат средством наглядной демонстрации, приобретения опыта в проведении коррекционно-оздоровительных занятий с ребёнком.

Нужно проводить коррекционно – развивающие занятия физическими упражнениями и играми. Занятия проводятся 2 раза в неделю с детьми и родителями, служат образцом для последующих самостоятельных занятий в домашних условиях. Специалисты проводят обучение родителей, играм и упражнениям проводится совместно с детьми в условиях организованного семейного отдыха.

Важнейшим средством укрепления памяти и преодоления описанной забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов. Зависимость состояния памяти умственно отсталого ребенка от продолжительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха, не всегда бывает ясна учителю [32, с.28]. Самое главное, не стоит забывать о том, что чем больше умственных усилий мы прилагаем к тому, чтобы организовать информацию, придать ей целостную, осмысленную структуру, тем легче она потом припоминается.

Таким образом, для того чтобы достичь положительной динамики в запоминании, усвоении материала школьникам с умственной отсталостью необходимо постоянно упражняться. Помочь в этом должны все участники образовательного процесса, так, со стороны учителей, требуется разработка учебного плана в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. Со стороны педагога – психолога, применение адекватной коррекционно-развивающей работы. Родители, в свою очередь, должны заниматься с ребёнком дома, применяя упражнения, согласованные со специалистами.

Выводы к главе 3

Диагностика видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями показала, что у детей имеются отклонения от нормы в развитии данного познавательного процесса. Для исправления выявленных нарушений были подобраны коррекционно - развивающие упражнения, рассчитанные на 10 занятий. Проведя три повторные диагностические методики, направленные на различные виды памяти, получили результаты о том, что по трём методикам 54,5% детей из 4-го Ж класса показали низкий уровень развития, у 42,4% показатели достигли среднего уровня и, лишь у 3,1% учащихся уровень развития памяти в одной методике достиг высокого уровня. Данный анализ позволяет судить о том, что подобранные методы и упражнения психолого – педагогической коррекционной работы достаточно эффективны, так как материалы были подобраны в соответствии с возрастом, с выявленными нарушениями определённых видов памяти в соответствии с результатами первой диагностики.

Ось значимости указывает на эффективность упражнений психолого-педагогической коррекционной работы. Это говорит о том, что, поставленная в начале работы, гипотеза подтвердилась: уровень видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями изменился в положительную сторону при проведении психолого – педагогической коррекции.

Выполнение рекомендаций по развитию памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями играют не маловажную роль в эффективности коррекционной работы. Со стороны учителей, требуется

разработка учебного плана в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. Со стороны педагога – психолога, применение адекватной коррекционно - развивающей работы. Родители, в свою очередь, должны заниматься с ребёнком дома, применяя упражнения, согласованные со специалистами.

Заключение

Таким образом, изучением памяти занимались достаточно много учёных, каждый из которых внёс свой вклад в исследование её свойств, видов и процессов. Большой вклад был внесён в изучение видов памяти А. Леонтьевым, А. Лурия, С. Рубинштейном. Следует отметить одно из важнейших достижений Г. Эббингауза – открытие закона забывания. Г. Мюллер осуществил исследование основных законов закрепления и воспроизведения следов памяти у человека. Также ряд интересных фактов, раскрывающих особенности механизмов запоминания, условия, при которых оно происходит, обнаружил в своих исследованиях А. Смирнов. Благодаря всем этим, и многим другим, исследованиям мы знаем некоторые конкретные числа, соотношения, выводы и можем анализировать проявления видов памяти у разных возрастных категорий, как с нормой развития, так и с его недостатками.

Изучая проявления памяти у младших школьников с нормой развития и с интеллектуальными нарушениями, многие исследователи выявили различия. У детей, имеющих нарушение интеллекта заметно снижен уровень произвольного запоминания, объёма кратковременной памяти, зрительной памяти. Память является тренируемой, а, следовательно, необходимо разработать комплекс упражнений, который позволит повысить уровни развития различных видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Метод моделирование даёт возможность построить подробный план коррекционно-развивающей работы, представить её образ.

Метод целеполагания, в свою очередь, помогает структурировать весь процесс исследования и психолого - педагогической коррекции, а также выстроить его наглядность. Составляя модель психолого - педагогической коррекции видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями были подобраны наиболее эффективные методы, такие как игротерапия и сказкотерапия, а также метод упражнений. Во время подбора подходящих методик и методов исследования не возникло проблем, и всё было определено в соответствии с возрастом и возможностями детей. Благодаря точно подобранным упражнениям психолого – педагогической коррекционной работы удалось достичь улучшения уровней различных видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Делаем вывод о том, что при изучении любого психического процесса, как и при проведении определённого психолого-педагогического исследования необходимо следовать поэтапно. Для достижения поставленной цели, по каждому этапу коррекционно-развивающей работы были подобраны методы и методики. Проведя диагностику по методикам «10 слов», «Нелепицы» и «Запомни фигуры» выяснилось, что уровень развития памяти у каждого ребёнка индивидуален, при этом у некоторых может быть более развита зрительная память, у других кратковременная или какой-либо другой вид памяти. Исходя из полученных данных по трём диагностическим методикам, направленным на различные виды памяти, получаем результаты о том, что 90,9% детей из 4-го Ж класса показали низкий уровень развития и только у 9,1% по двум из трёх методик, показатели достигли среднего уровня. Несмотря на разные уровни развития памяти у детей в 4-м Ж классе, она всё-таки не поднимается выше планки «средний» уровень, но и до этой отметки поднимается наименьший процент учащихся, что и подтверждает нарушение познавательных процессов у детей с интеллектуальными нарушениями.

Применив, метод математической статистики возможно определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Для исправления выявленных нарушений были подобраны коррекционно - развивающие упражнения, рассчитанные на 10 занятий. Проведя три повторные диагностические методики, направленные на различные виды памяти, получили результаты о том, что по трём методикам 54,5% детей из 4-го Ж класса показали низкий уровень развития, у 42,4% показатели достигли среднего уровня и, лишь у 3,1% учащихся уровень развития памяти в одной методике достиг высокого уровня. Данный анализ позволяет судить о том, что подобранные методы и упражнения психолого – педагогической коррекционной работы достаточно эффективны, так как материалы были подобраны в соответствии с возрастом, с выявленными нарушениями определённых видов памяти в соответствии с результатами первой диагностики. Немаловажным фактором является разработка рекомендаций как для педагогов, так и для родителей, чтобы поддержать и закрепить полученные положительные результаты. Этого возможно достичь лишь совместными усилиями триединства системы воспитания и обучения: психолога, родителей и учителей.

Ось значимости указывает на эффективность упражнений психолого-педагогической коррекционной работы. Это говорит о том, что, поставленная в начале работы, гипотеза подтвердилась: уровень видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями изменился в положительную сторону при проведении психолого – педагогической коррекции.

Для того чтобы достичь положительной динамики в запоминании, усвоении материала школьникам с умственной отсталостью необходимо постоянно упражняться, выполняя необходимые рекомендации. Помочь в этом должны все участники образовательного процесса, так, со стороны учителей, требуется разработка учебного плана в соответствии с

индивидуальными особенностями обучающихся. Со стороны педагога – психолога, применение адекватной коррекционно-развивающей работы. Родители, в свою очередь, должны заниматься с ребёнком дома, применяя упражнения, согласованные со специалистами.

Библиографический список

1. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Акрушенко А.В., Ларина О.А., Катарьян Т.В.— Электрон. текстовые данные. — Саратов: Научная книга, 2012. — 127 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6328>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю
2. Аксютина З.А., Колмогорова Н.К. Методология и методика психолого-педагогических исследований / З.А. Аксютина, Н.К. Колмогорова / - М.: Владос, 2010. – 200 с.
3. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. Специальная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; ред. Н.М. Назарова. – 9-е изд. – М.: Академия, 2009. – 400 с.
4. Будникова Е.С. Педагогическая помощь учителя-дефектолога родителям детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / Е.С. Будникова, Е.В. Рузникова, М.Б. Хабибулина. – Челябинск: ПИРС, 2010. – 85 с.
5. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / ред. И.М. Бгажнокова. – М.: Владос, 2010. – 239 с.
6. Богачкина Н.А. Психология: учебное пособие/ Н.А. Богачкина. - Научная книга, 2012. – 273 с.

7. Белопольская Н.Л. Комплект психодиагностических методик для детей с 6 до 11 лет/ Н.Л. Белопольская. - Когито-Центр, 2013. – 135 с.
8. Белопольская Л.Н. Детская патопсихология: хрестоматия / Н.Л. Белопольская. – Когито – Центр, 2010. – 352 с.
9. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие/ под ред. Б.С. Волкова. - КноРус, 2016. – 352 с.
10. Воронкова В.В. Олигофренопедагогика: учебное пособие / В.В. Воронкова, Г.В. Васенков. – СПб.: ДРОФА, 2009 г.- 400 с.
11. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для вузов / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева под ред. В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2010. – 272 с.
12. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2013. – 608 с.
13. Говорин Н.В. Экологически обусловленные нарушения интеллекта у детей (эпидемиология, патогенез, реабилитация) / Н.В. Говорин, Т.П. Злова. Новосибирск: Наука, 2007. - 186 с.
14. Григорьевская И.В. Особенности произвольной и непроизвольной памяти умственно отсталых детей / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: выпуск № 1. – М.: Народное образование, 2008. – 68 с.
15. Долгова В.И. Учителю коррекционного образовательного учреждения: серия «Библиотека специального психолога» / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Шумакова – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 64 с.
16. Долгова В.И. Попова Е.В. Инновационные психолого – педагогические технологии в работе с дошкольниками / монография. – М.: Перо, 2015. – 208 с.
17. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В. И. Долгова. – М.: КДУ, 2009. – 228 с.
18. Жуков А.Д. Технологическое моделирование [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Жуков А.Д. — Электрон. текстовые данные. — М.:

Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2013. — 204 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/20041>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю

19. Закрепина А.В. Умственно отсталые дети: синдромы, педагогическое изучение, коррекционная помощь / А.В. Закрепина. - Дошкольное воспитание. – 2012. – 156 с.

20. Зеленина Н.Ю. Специальная детская психология. Психология детей с нарушениями интеллекта: курс лекция учебное пособие/ Н.Ю. Зеленина. – Пермь: ПГГПУ, 2014. — 50 с.

21. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. — М.: Академия, 2008. - 368 с.

22. Исаев Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов/ Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова. - СПб.: КАРО, 2012. — 176 с.

23. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика / Г.И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 252 с.

24. Капитанец Е.Г. Учителю и психологу коррекционного образования / Е.Г. Капитанец. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 63 с.

25. Калашникова Н.Г. Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы / под ред. Н.Г. Калашникова и др. – Барнаул: АЗБУКА, 2012. – 571 с.

26. Корецкая И.А. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие/ И.А. Корецкая. - М.: Евразийский открытый институт, 2011. - 120 с.

27. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум / И.Ю. Кулагина. Юрайт, 2015. – 292 с.

28. Коняева Н.П, Никандрова Т.С., Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – М.: Владос, 2011. - 440 с.

29. Караванова Л.Ж. Психология: учебн. Пособие для бакалавров / Л.Ж. Караванова. – М.: Дашков и К, 2015. – 264 с.
30. Корсини Р.М., Ауэрбаха А.А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р.М. Корсини, А.А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2006. — 1096 с.
31. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – М.: Академия, 2013. – 335 с.
32. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: учебное пособие для вузов / А.Р. Лурия. - СПб.: «ПИТЕР», 2010. – 320 с.
33. Лубовская В.И. Специальная психология: учеб. пособие для пед. вузов / В.И. Лубовской, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2009. – 557 с.
34. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов) / Н.П. Локалова. - М.: Ось-89, 2006. – 357 с.
35. Михейкина О.В. Эпидемиология умственной отсталости: учебное пособие / под ред. О.В. Михейкиной. – Брянск: Научная книга, 2012. – 35 с.
36. Мардахаев Л.В. Специальная педагогика: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев и др. – М.: Юрайт, 2012. – 447 с.
37. Мишина Г.А. Коррекционная и специальная педагогика: учеб. пособие для сред. проф. образования / Г. А. Мишина, Е. Н. Моргачева. – М.: Форум Инфра-М, 2010. – 137 с.
38. Маллаев Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – СПб.: РЕЧЬ, 2009. – 159 с.
39. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 672с.

40. Найн М.Н. Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения федеральных государственных требований / ред. М.Н. Найн и др. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 175 с.

41. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для вузов / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фуряева. – М.: Академия, 2012. – 335 с.

42. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1.: Общие основы психологии: учебник для студентов вузов/- М.: Владос, 2013. – 687 с.

43. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 3.: Общие основы психологии: учебник для студентов вузов/- М.: Владос, 2013. – 631с.

44. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / Т.Г. Никуленко, С.И. Самыгин. – Ростов н/ Д.: Феникс, 2009. – 446 с.

45. Пузанов Б.П. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Олигофренопедагогика» / Пузанов Б.П. - М.: Прометей, 2011. - 44 с.

46. Пузанов Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие / Б.П. Пузанов, Н.И. Коняева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Владос, 2011. – 272 с.

47. Пронина Л.В. Изучение характера взаимодействия детей раннего возраста с отклонениями в умственном развитии / Л. В. Пронина. - Дефектология. - 2009. – 194с.

48. Першина Л.А. Возрастная психология: учебник для вузов / Л.А. Першина. Альма Матер, 2015. – 231с.

49. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / –М.: Академия, 2011. –160 с.

50. Резепов И.Ш. Общая психология: учебное пособие/ И.Ш. Резепов. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2012. — 109 с.

51. Романин А.Н. Практическая психология и психотерапия: учебник для студ. вузов, обуч. по гуманит. спец. / А.Н. Романин. - М.: КноРус, 2011. - 676 с.
52. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: практическое пособие / Е.И. Рогов. – М.: Юрайт, – 2012. – 412 с.
53. Сосновский Б.А. Психология: учебник для бакалавров /ред. Б.А. Сосновский. – М.: Юрайт, 2012. – 799 с.
54. Симонов В.И. Моделирование и оценка качества научно-исследовательской работы в образовательных системах: учебно-методическое пособие / В.И. Симонов. – Перспектива, 2010. – 92 с.
55. Спатаева М.Х. Специальная психология. Часть 1. Психология познавательных процессов в условиях психического дизонтогенеза [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Спатаева М.Х. — Электрон. текстовые данные. — Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2013. — 188 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/24941>. — ЭБС «IPRbooks», по паролю
56. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебник для вузов / А.М. Столяренко. - ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 432с.
57. Уманская Т.М. Клиника интеллектуальных нарушений: учебное пособие / Т. Уманская, А. Московкина. – Прометей, 2013. – 178с.
58. Хуснутдинова З.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: перспективы / З.А. Хуснутдинова. – Уфа: Башк. гос. пед. ун-та, 2012. – 201 с.
59. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов учреждений высшего проф. учр-я/ под ред. Л.М. Шипицына. – М.: Академия, 2014. – 224 с.
60. Шипилина Л.П. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Л.П. Шипилина. – Флинта, 2011. – 217 с.
61. <https://e-koncept.ru/2015/95529.htm>
62. <http://gisap.eu/ru/node/35679?page=3>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика «10 слов». Для полного представления методики «10 слов» необходим соответствующий набор слов. Стимульный материал: протокол с десятью короткими односложными и двусложными словами, который не имеют между собой никакой смысловой связи (табл.1). Наиболее часто используют следующий набор слов: лес, хлеб, окно, стул, вода, конь, гриб, игла, мёд, огонь

Таблица 1. Стимульный материал к методике «10 слов»

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|------------|------------|-------------|-------------|------------|
| | ч исло | а ртист | ба зар | бе реза | б оль |
| | х ор | в оск | во сток | га раж | г ород |
| | к амень | з абор | за яц | зв езда | з вук |
| | г риб | к лин | кн ига | к рот | к онь |
| | к ино | л ен | ли па | л ожка | л опата |
| | з онт | м ышь | не бо | ов ца | о кно |
| | м оре | п оле | по мидор | ра ма | р ека |
| | п мель | с тул | со ль | те лефон | т окарь |
| | л ампа | х лев | цв ет | ча сы | ч ашка |
| 0 | р ысь | в олк | ж изнь | ке др | л ес |

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

— Инструкция (б): «Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их послушаешь и повторишь – и те, которые уже называл, и те, которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке».

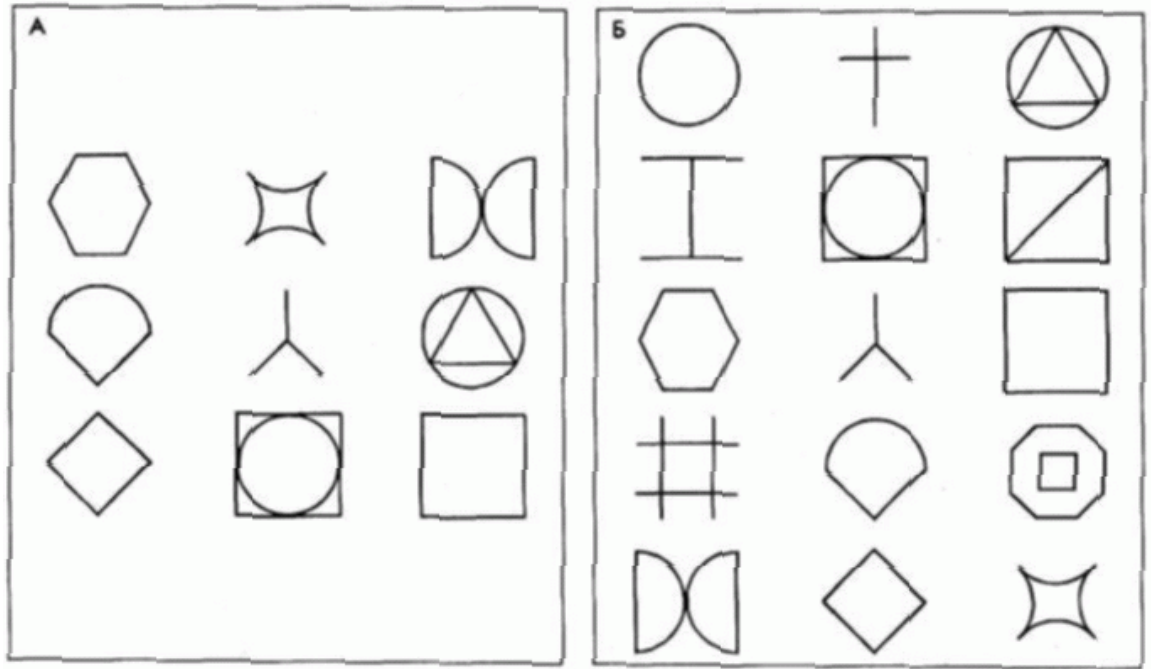
Обработка результатов

1. Посчитать общее количество правильно воспроизведенных слов при каждом повторении, и записать в соответствующей графе таблицы.

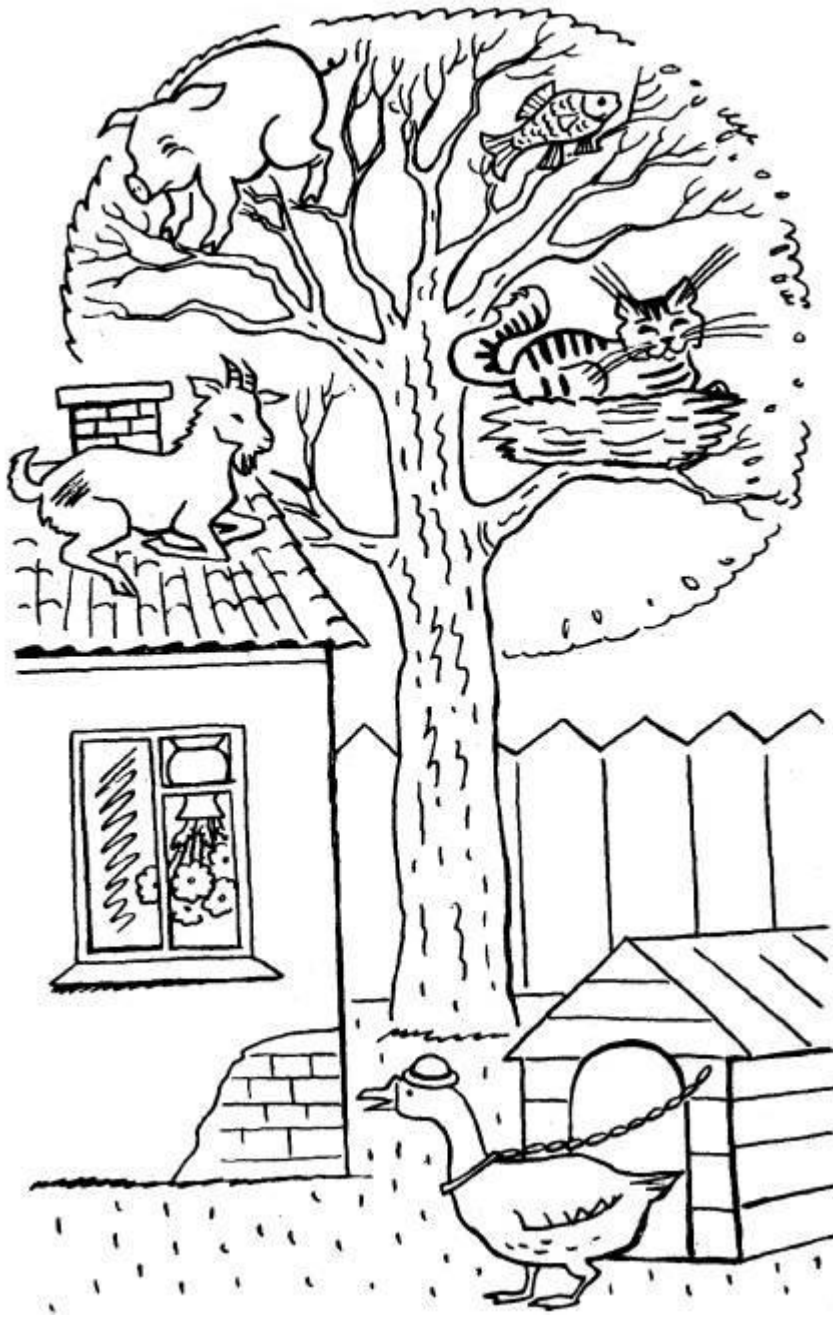
2. Составить сводные таблицы по показателям для группы испытуемых; вычислить средние показатели и нанести эти данные на индивидуальные графики данного испытуемого. Составить индивидуальные данные каждого испытуемого со средними значениями по всему классу.

3. Отобразить графически уровни развития произвольного внимания испытуемых.

Методика «Запомни фигуры». Следующее приложение включает в себя стимульный материал для методики «Запомни фигуры». Для проведения данной методики используется следующий стимульный материал:



Методика «Нелпицы». Для полноценной интерпретации результатов по методике «Нелпицы» используют следующий стимульный материал: наводящие вопросы и подобранная картинка.



Дополнительные вопросы в определённой последовательности:

| | |
|----------------------------------|--|
| 1. Понравилась ли тебе картинка? | Если просто утвердительный ответ, то задаётся следующий вопрос |
|----------------------------------|--|

| | |
|---|---|
| 2. Что именно тебе понравилось? | Если ребёнок не начинает перечисление, то задаётся следующий вопрос |
| 3. Что нарисовано на картинке? | Если фрагментов воспроизведено мало, то требуется стимуляция в форме следующих вопросов |
| 4. А ещё что? Может быть вспомнишь? | Фиксируются дополнительные ответы, если их нет, то задаётся следующий вопрос |
| 5. Картинка не показалась тебе смешной? | Если ответ утвердительный, то следует другой вопрос |
| 6. Что же в картинке смешного? | Если нет чёткого отношения к ситуации как нелепой, то задаётся следующий вопрос |
| 7. А может быть такое в жизни? Может быть, тут что-то перепутано? | Фиксируются любые ответы ребёнка |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты диагностик видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Таблица 2. Результаты диагностики уровня развития процесса произвольного запоминания обучающихся в 4-ом Ж классе по методике «10 слов»

| Имя испытуемого | Кол-во слов при 1-ем прочтении | Кол-во слов при 2-ом прочтении | Кол-во слов при 3-ем прочтении | Кол-во слов при 4-ом прочтении | Общее кол-во слов | Уровень развития |
|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|------------------|
| Ильнур | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 слова | низкий |
| Артур | 3 | 1 | 2 | 1 | 5 слов | низкий |
| Аня | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 слова | низкий |
| Настя | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 слов | низкий |
| Маша | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 слова | низкий |
| Полина | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 слов | низкий |
| Вика | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 слов | низкий |
| Саша | 4 | 2 | 1 | 1 | 6 слов | низкий |
| Ксюша | 3 | 1 | 1 | 2 | 5 слов | низкий |
| Вова | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 слова | низкий |
| Савелий | 3 | 1 | 1 | 1 | 5 слов | низкий |

В соответствии с полученными результатами делаем вывод:

Высокий уровень – 0 человек 0%

Средний уровень – 0 человек 0%

Низкий уровень – 11 человек 100%

Таблица 3. Результаты диагностики уровня развития объёма кратковременной зрительной памяти обучающихся в 4-ом Ж классе по методике «Запомни фигуры»

| Имя испытуемого | Время (t) | Кол-во рисунков | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----------------|-----------|-----------------|---------------|------------------|
| Ильнур | 85 сек. | 3, 1 ошибка | 3 б. | низкий |
| Артур | 75 сек. | 2 | 3 б. | низкий |
| Аня | 80 сек. | 2, но 1 ошибка | 2 б. | низкий |
| Настя | 75 сек. | 2 | 3 б. | низкий |
| Маша | 75 сек. | 3, но 1 ошибка | 3 б. | низкий |
| Полина | 80 сек. | 2 | 3 б. | низкий |
| Вика | 65 сек. | 3 | 4 б. | средний |
| Саша | 75 сек. | 3, но 1 ошибка | 3 б. | низкий |
| Ксюша | 80 сек. | 2 | 3 б. | низкий |
| Вова | 85 сек. | 2, но 1 ошибка | 2 б. | низкий |
| Савелий | 75 сек. | 3, но 1 ошибка | 3 б. | низкий |

В соответствии с полученными результатами делаем вывод:

Высокий – 0 человек 0%

Средний – 1 человек 9%

Низкий – 10 человек 91%

Таблица 4. Результаты диагностики уровня развития зрительной памяти обучающихся в 4-ом Ж классе по методике «Нелепицы»

| Имя испытуемого | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----------------|---------------|------------------|
| | | |

| | | |
|-------------|----------|---------|
| 1. Ильнур | 3 балла | низкий |
| 2. Артур | 3 балла | низкий |
| 3. Аня | 2 балла | низкий |
| 4. Настя | 3 балла | низкий |
| 5. Маша | 2 балла | низкий |
| 6. Полина | 2 балла | низкий |
| 7. Вика | 5 баллов | средний |
| 8. Саша | 3 балла | низкий |
| 9. Ксюша | 2 балла | низкий |
| 10. Вова | 3 балла | низкий |
| 11. Савелий | 3 балла | низкий |

В соответствии с полученными результатами делаем вывод:

Высокий – 0 человек 0%

Средний – 1 человек 9%

Низкий – 10 человек 91%

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Стимульный материал и инструкция, необходимые для проведения психолого-педагогической коррекции различных видов памяти младших

школьников с интеллектуальными нарушениями, по Н.П. Локаловой, 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов).

Инструкция для учащихся к занятию номер 1, упражнение 1 – «Добавь слово»: один ребёнок называет какой-нибудь предмет, второй повторяет названное слово и добавляет какое-либо своё. Третий ребёнок повторяет уже два слова и называет третье. Четвёртому ребёнку придётся повторить уже три слова, а потом назвать своё и т.д. Эту игру целесообразно проводить неоднократно. От раза к разу будет увеличиваться количество слов, которые запоминают дети.

Инструкция для упражнения 2 – «Найди меня»: Ведущий выбирает любое слово (предмет), не называя его игрокам, называет несколько признаков этого предмета. Дети пытаются отгадать, какой предмет загадал ведущий. Если признаков недостаточно, ведущий продолжает описывать предмет. Побеждает тот, кто быстрее отгадает предмет. В роли ведущего может быть ребенок.

Инструкция для учащихся к занятию номер 2, упражнение 1 - «День и ночь»: Педагог-психолог произносит - ночь! Дети закрывают глаза. Психолог в это время переворачивает две картинки из предложенных 8-10. Когда говорит - день! - дети открывают глаза и называют перевернутые картинки.

Стимульный материал (8-10 картинок) для упражнения 1:



Инструкция для упражнения 2 – «Ёжик и 4 яблока»: Педагог-психолог обращается к учащимся: - давайте сейчас с вами немного поиграем?

Послушайте сказку про ёжика и яблоки. Слушайте внимательно, я потом буду задавать вам вопросы. Итак - сказка.

- Как - то раз на прогулку вышел ёжик (на столе появляется игрушечный ёжик).

- Стоял прекрасный день, и ёжик решил отправиться в лес за яблоками. Вот на леной опушке ему попалась яблоня (на стол выставляют картинку яблони) а под ней - яблоки (выкладывает на стол 4 зеленых яблока) и просит школьников их сосчитать.

Педагог-психолог задает вопрос: «Сколько яблок нашёл ёжик под яблоней?».

Учащиеся пересчитывают яблоки и отвечают: «Четыре».

- Но тут поднялся ветер и с яблони упало ещё одно яблоко (учитель добавляет к 4 яблокам еще одно красное яблоко), комментируя свои действия:

- К 4 яблокам добавим еще одно яблоко. Сколько всего яблок досталось ёжику?

В том случае, если дети не могут назвать получившееся количество яблок, педагогу следует самому назвать новое число, поскольку на данном этапе нежелательны паузы или ошибочные ответы.

После того, как названо новое число (5 яблок), педагог убирает со стола ёжика и яблоки и предлагает детям вспомнить - как ёжик нашёл 5 яблок? Педагог-психолог задает ряд вопросов:

- Кто пошёл в лес за яблоками? (выставляется ёжик)

- Сколько яблок было сначала?

(После ответа детей - на стол выставляют 4 зелёных яблока)

- Сколько яблок сорвал с яблони ветер?

(После ответа детей - на стол выставляется 1 красное яблоко)

- Покажите яблоко, которое упало с яблони?

(Дети показывают красное яблоко)

- Сколько же стало яблок?

- Так как же получилось 5 яблок? (к 4 яблокам добавили одно яблоко).

Индивидуальная работа учащихся: работа по получению числа 5 прodelывается каждым учеником. Дети работают с природным, иллюстративным материалом, на счетах, получают новое число в процессе лепки, аппликации, конструирования, рисования, выполнения заданий в тетради и т.д.

Стимульный материал для упражнения 2:



Инструкция для учащихся к занятию номер 3, упражнение 1 – «Каскад слов»: Заранее подготовить список из 8-10 слов, которые хорошо знакомы ребёнку. Расположить их именно таким образом, как предлагается в стимульном материале. То количество слов, которое ребёнок может повторить за вами, есть объём его слуховой кратковременной памяти на слова. Ребёнок 6-7 лет правильно воспроизводит ряд из 5-6 слов.

Стимульный материал (набор слов) для упражнения 1:

1. ОГОНЬ
2. ДОМ, МОЛОКО
3. КОНЬ, ГРИБ, ИГЛА
4. ПЕТУХ, СОЛНЦЕ, АСФАЛЬТ, ТЕТРАДЬ
5. КРЫША, ПЕНЬ, ВОДА, СВЕЧА, ШКОЛА
6. КАРАНДАШ, МАШИНА, БРАТ, МЕЛ, ПТИЦА, ХЛЕБ
7. ОРЁЛ, ИГРА, ДУБ, ТЕЛЕФОН, СТАКАН, ПАЛЬТО, СЫН
8. ГОРА, ВОРОНА, ЧАСЫ, СТОЛ, СНЕГ, КНИГА, СОСНА, МЁД
9. МЯЧ, ЯБЛОКО, ШАПКА, МОРКОВКА, СТУЛ, БАБОЧКА, МЕТРО, ЦЫПЛЁНОК, НОСКИ
10. ГРУЗОВИК, КАМЕНЬ, ЯГОДЫ, ПОРТФЕЛЬ, САНКИ, МОЛОТОК, ДЕВОЧКА, СКАТЕРТЬ, АРБУЗ, ПАМЯТНИК.

Инструкция для упражнения 2 - «Подбери общее понятие»: первое слово написано заглавными буквами. Учитель просит внимательно прочитать слова на каждой полоске. К слову, написанному заглавными буквами, нужно подобрать из оставшихся пяти слов такое, которое бы являлось более общим понятием по отношению к первому слову.

Стимульный материал к упражнению: полоски бумаги с написанными на них в строчку 6 словами (10 шт.), слова для предъявления (правильные ответы выделены):

КОМПАС - стрелка, сторона горизонта, прибор, направление, барометр.

РАВНИНА - холм, большое пространство, поле, трава, река.

ЛУНА - звезда, Земля, месяц, ночь, небесное тело.

ЯЗЫК - расположен во рту, часть тела, орган чувств, вкус, разговор.

ПОВЕСТЬ - литературное произведение, роман, история, писатель, придуманное.

МАТЕМАТИКА - урок, число, наука, экзамен, арифметика.

РОЖЬ - растет на поле, еда, зерновая культура, колос, крупа.

БЕРЕЗА - дерево, почка, белый ствол, растение, растет в лесу.

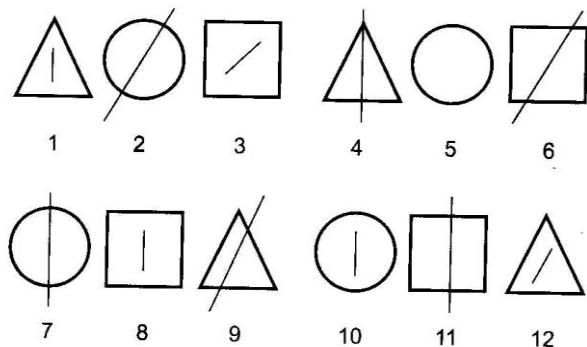
ВЕСНА - время года, солнечная погода, зима, оттепель, тает снег.

НОЧЬ - темнота, время суток, день, сутки, когда спят.

Инструкция для упражнения 3 – «Узнай фигуры»: педагог-психолог объясняет ученикам, что для того, чтобы хорошо запоминать материал, можно использовать такой прием, как классификация, т.е. объединение в группы похожих чем-то предметов. Например, нужно запомнить и воспроизвести в любом порядке данный ряд из 12 геометрических фигур. Чтобы это было сделать легко, фигуры надо разделить на группы. Рассмотрение этих фигур показывает, что этот ряд состоит из треугольников, кругов и квадратов, перечеркнутых по-разному: либо короткой вертикальной черточкой, либо длинной вертикальной чертой, либо короткой косой черточкой, либо длинной косой чертой.

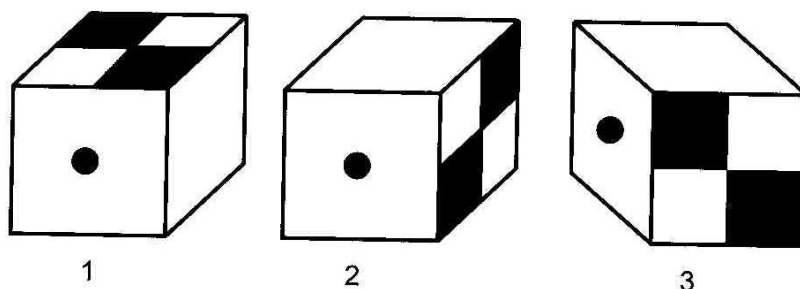
Таким образом, эти геометрические фигуры можно разделить на 4 группы в зависимости от типа перечеркивания, в каждой группе - по 3 разных геометрических фигуры. Теперь этот ряд уже несложно запомнить и воспроизвести.

Стимульный материал для упражнения 3:



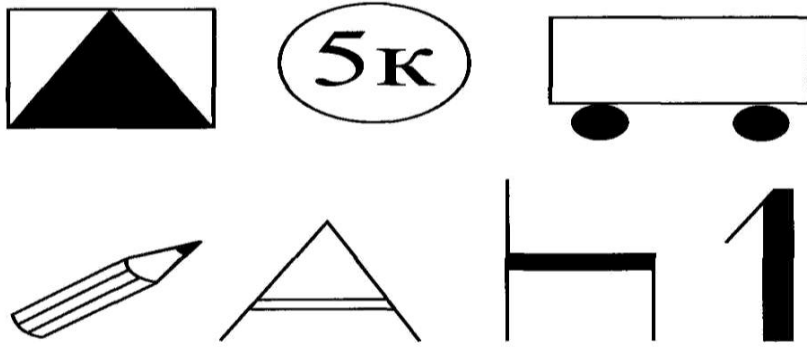
Инструкция для занятия номер 4, упражнения 1: ученикам показывается изображение трех кубиков, два из которых одинаковые, но по-разному ориентированы в пространстве. Учитель учит детей на основе анализа и сравнения данных изображений определять одинаковые кубики и находить неподходящий, лишний кубик (правильный ответ - 3).

Стимульный материал для упражнения 1 – «Лишний кубик»:



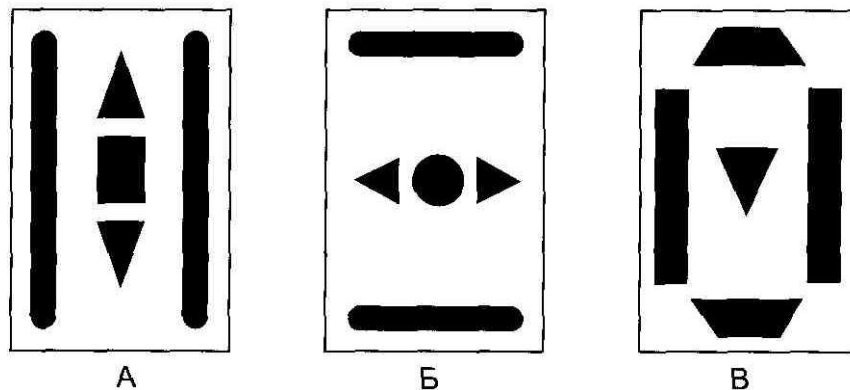
Инструкция для упражнения 2 – «Запомни и нарисуй»: Материал к заданию: плакаты с объектами для запоминания, листы бумаги для учащихся, карандаш. Ученикам показывается плакат с фигурами и предметами, которые они в течение 1,5 мин. должны рассмотреть и запомнить. Затем дети зарисовывают их по памяти как можно точнее. При обсуждении рисунков отмечается, сколько объектов воспроизведено правильно, правильно ли закрашены или заштрихованы объекты, правильно ли изображены толстые и тонкие линии, отмечена ли на рисунке точка в центре окружности.

Стимульный материал для занятия № 4, упражнение 2:



Инструкция для учащихся к занятию номер 5, упражнению 1- «Запомни сочетание фигур»: на демонстрационном табло педагог-психолог показывает первое сочетание геометрических фигур. Ученики в течение 7-10 сек. рассматривают его и запоминают. Табло закрывается. Ученики из имеющихся у них наборов соответствующих геометрических фигур выкладывают на своих столах точно такое же сочетание фигур. Выполнение учениками задания анализируется. Затем показывается второе сочетание геометрических фигур.

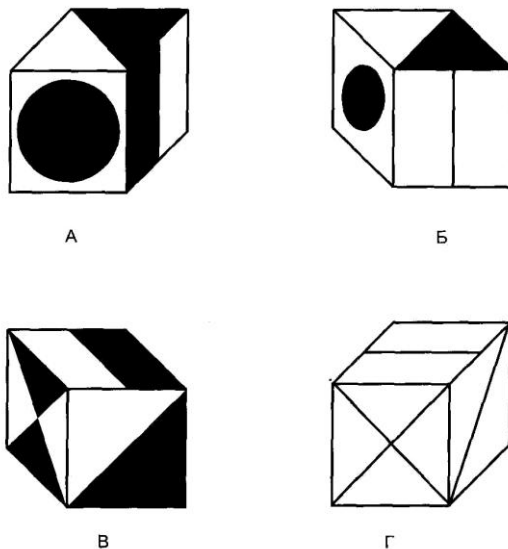
Стимульный материал для упражнения 1 – (рисунок 135):



Инструкция для упражнения 2 – «Раскрась кубики»: педагог-психолог вывешивает на доске плакат с кубиками, нарисованными так, как показано на рис. 136А и рис. 136В. Ученикам раздаются листы бумаги с кубиками, нарисованными так, как показано на рис. 136Б и рис. 136Г. Задание

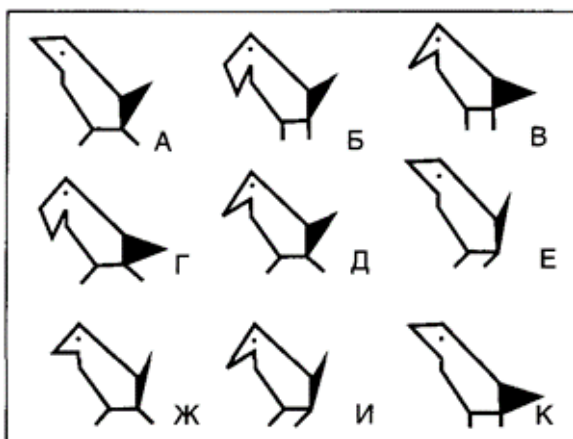
учащимся: а) раскрасить переднюю грань кубика Б так же, как у кубика А; б) раскрасить кубик Г так же, как кубик В.

Стимульный материал для упражнения 2:



Инструкция для учащихся к занятию номер 6, упражнение 1 – «Какого цвета»: ученики рассматривают плакат и отвечают на вопросы учителя: «Какая птица расположена правее свободного места?», «Какая левее?», «Какая выше?», «Какая ниже?», «Какая птица расположена правее и выше свободного места?», «Какая левее и ниже?», «Какая правее и ниже?», «Какая левее и выше?», «Какая птица левее и ниже птицы 9?», «Какая птица правее и выше птицы, у которой голова, как у птицы 1, а хвост, как у птицы 4?».

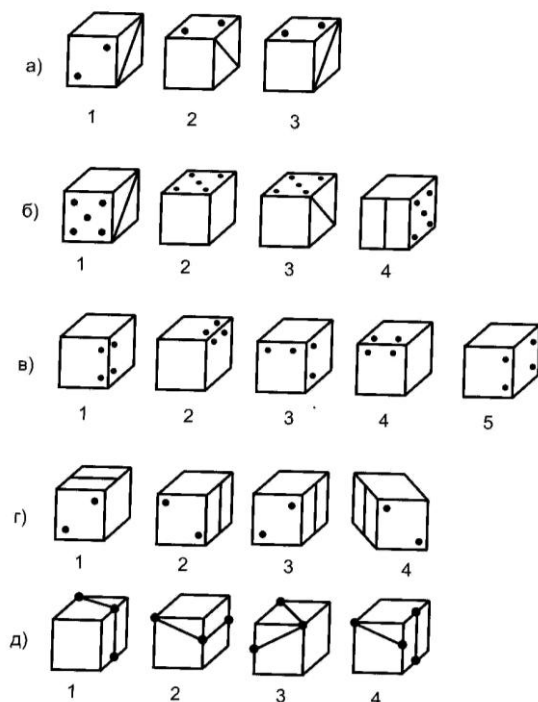
Стимульный материал для занятия № 6, упражнение 1 – «Какого цвета?»:



Инструкция к упражнению 2 – «Найди одинаковые кубики»: Ученики под руководством психолога находят одинаковые кубики в каждом ряду.

Ответы учеников проверяются с помощью натуральных кубиков (правильные ответы: а - 1 и 2, б - 1 и 3, в - 1, 2 и 4, г - 1 и 2, д - 1 и 2).

Стимульный материал для упражнения 2:



Инструкция для упражнения 3 – «Обезьянки»: Педагог - психолог предлагает детям: "Давайте мы с вами сегодня "превратимся" в обезьянок. Лучше всего обезьянки умеют передразнивать, повторять все, что видят". Ведущий на глазах у детей складывает конструкцию из кирпичиков (или из

того материала, на котором проводится игра). Ребята должны возможно точнее скопировать не только конструкцию, но и все его движения.

Вариант: построенную на глазах у детей конструкцию закрывают листом бумаги или коробкой и им предлагается сложить ее по памяти (потом результат сравнивается с образцом).

Стимульный материал для упражнения 3: кирпичики одного или нескольких цветов (у всех детей и ведущего наборы должны быть одинаковыми), или счетные палочки, или набор для игры "Танграм", "Вьетнамская игра".

Инструкция для учащихся к занятию номер 7, упражнение 1 – «Письмо инопланетянина»: Ученикам говорится, что они будут запоминать трудные слова и словосочетания с помощью специальных схем, знаков. Для этого они должны по порядку в соответствующей клеточке «зашифровать» заданное слово или словосочетание, т.е. обозначить эти слова каким-либо знаком или лаконичным рисунком, чтобы потом, глядя на них, можно было вспомнить эти слова.

Стимульный материал для упражнения 1: листы бумаги, расчерченные на 15 клеток (3 по горизонтали и 5 по вертикали), карандаш. В левом верхнем углу каждой клетки проставить ее номер.

Слова для запоминания:

| | |
|------------------|------------------|
| Справедливость | Темная ночь |
| Счастье | Ум |
| Девочке холодно | Теплый ветер |
| Надежда | Вкусный завтрак |
| Сила воли | Интересная книга |
| Быстрый человек | Скорость |
| Сильный характер | Успех Смелость |

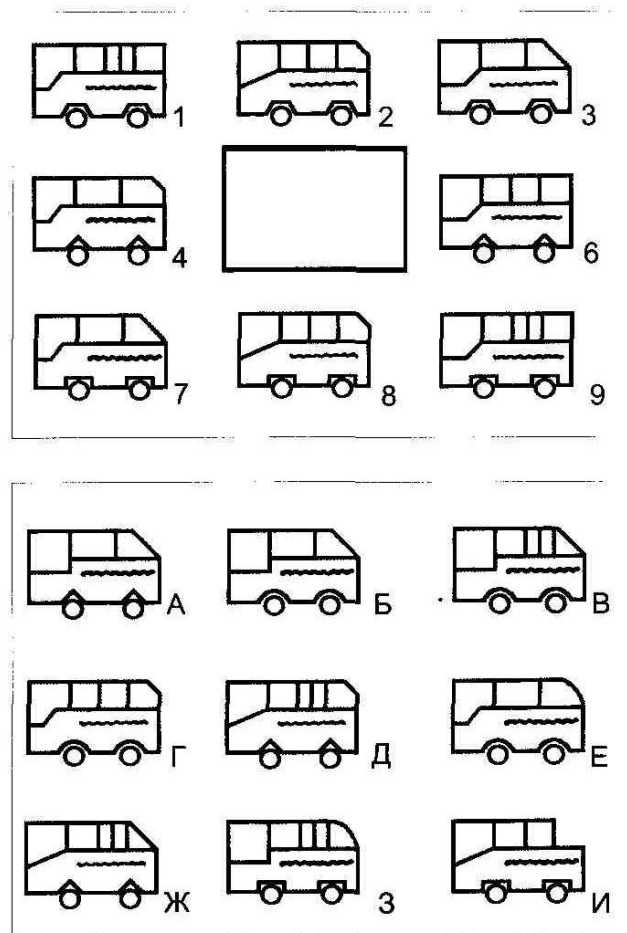
Инструкция для упражнения 2 – «Вырезай точно»: ученики садятся парами. Перед ними кладут картонку с отверстиями. Ученики должны

вырезать из бумаги «пробки», которые точно бы закрывали эти отверстия. При вырезывании нельзя брать в руки картонку и примерять «пробки», а пользоваться только глазомером. Проверяется, кто точнее вырезал «пробки».

Стимульный материал для упражнения 2: картонки с небольшими отверстиями - круглое, квадратное, треугольное и прямоугольное; лист бумаги, ножницы.

Инструкция для учащихся к занятию № 8, упражнение 1 – «Найди девятый»: учеников просят отыскать в нижней части рисунка среди фигур, обозначенных буквами, ту, которая подходит на свободное место между автобусами 4 и 6 (правильный ответ - Ж).

Стимульный материал для упражнения 1 - «Найди девятый» и упражнение 2 – «Точно такие» (рисунок 146):



Инструкция для упражнения 2 – «Точно такие»: Учеников просят запомнить рисунки автобусов 4, 7, 9. Затем эти изображения закрываются

картонными кружками. Задаются вопросы: «У автобусов 4 и 7 окна одинаковые? Что разное у автобусов 7 и 9? У какого незакрытого автобуса окна, как у 9? Что разное у автобусов 3 и 4?».

Инструкция для упражнения 3 – «Объедини по смыслу и запомни»: ученикам говорится, что им нужно научиться запоминать длинный ряд слов. Для этого слова, которые будут называться, нужно мысленно объединить в группы по смыслу, что облегчает запоминание. Затем слова, которые они запомнили, нужно записать в столбики по их схожести.

Стимульный материал для упражнения 3: набор слов, которые по смыслу можно объединить в 2-3 группы. Слова для запоминания: свет, корабль, табурет, свекла, картошка, самолет, пчела, стол, фонарь, троллейбус, комар, помидор, солнце, шкаф, муха, лампа, лук, поезд, стул, шмель.

Инструкция для учащихся к занятию номер 9, упражнение 2 – «Исправь ошибку»: педагог - психолог: «Ребята, к нам в гости шли цифры, шли они правильно по порядку, но на порожках они упали и перепутались - давайте вспомним с вами, в каком порядке цифры должны были идти? Поможем им встать и восстановить порядок! Учащимся предлагается исправить его ошибку». (Детям даётся время, что бы правильно выставить цифры)

Стимульный материал: набор цифр от 1 до 5 в неверной последовательности, например, 3 5 2 1 4

Инструкция для учащихся к занятию номер 10, упражнение 1 - «Самый внимательный»: Ученики должны встать полукругом и определить водящего. Водящий в течение нескольких секунд старается запомнить порядок расположения игроков. Затем по команде он отворачивается и называет порядок, в котором стоят товарищи. На месте водящего должны побывать все игроки по очереди. Стоит наградить тех, кто не ошибется аплодисментами.

Инструкция к упражнению 2 – «Где, что было?»: ребенку показывают несколько предметов, лежащих на столе. Когда он отвернется, один из предметов убирают или переставляют. От ребенка требуется указать, что изменилось. Начинать следует с небольшого количества предметов, постепенно его увеличивая.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты повторной диагностики видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями после проведения психолого-педагогической коррекции.

Таблица 5. Результаты диагностики уровня развития процесса произвольного запоминания после коррекции обучающихся в 4-ом Ж классе по методике «10 слов»

| Имя испытуемого | Кол-во слов при 1-ем прочтении | Кол-во слов при 2-ом прочтении | Кол-во слов при 3-ем прочтении | Кол-во слов при 4-ом прочтении | Общее кол-во слов | Уровень развития |
|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|------------------|
| Ильнур | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 слов | низкий |
| Артур | 2 | 2 | 3 | 1 | 8 слов | средний |
| Аня | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 слов | низкий |
| Настя | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 слов | низкий |
| Маша | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 слова | низкий |
| Полина | 3 | 2 | 2 | 1 | 7 слов | низкий |
| Вика | 5 | 3 | 1 | 2 | 9 слов | средний |
| Саша | 4 | 2 | 1 | 1 | 8 слов | средний |

| | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---------|--------|
| Ксюша | 3 | 1 | 1 | 2 | 6 слов | низкий |
| Вова | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 слова | низкий |
| Савелий | 3 | 1 | 1 | 1 | 6 слов | низкий |

В соответствии с полученными результатами делаем вывод:

Высокий – 0 человек 0%

Средний – 3 человека 27,3%

Низкий – 8 человек 72,7%

Таблица 6. Результаты диагностики уровня развития объёма кратковременной зрительной памяти после коррекции обучающихся в 4-ом Ж классе по методике «Запомни фигуры»

| Имя испытуемого | Время (t) | Кол-во рисунков | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----------------|-----------|-----------------|---------------|------------------|
| Ильнур | 60 сек. | 7, но 1 ошибка | 7 б. | средний |
| Артур | 65 сек. | 6 | 7 б. | средний |
| Аня | 80 сек. | 3, но 1 ошибка | 3 б. | низкий |
| Настя | 65 сек. | 5, но 1 ошибка | 5 б. | средний |
| Маша | 85 сек. | 3 | 3 б. | низкий |
| Полина | 75 сек. | 3 | 4 б. | средний |
| Вика | 55 сек. | 8 | 9 б. | высокий |
| Саша | 70 сек. | 5, но 1 ошибка | 5 б. | средний |
| Ксюша | 65 сек. | 5 | 6 б. | средний |
| Вова | 75 сек. | 4 | 5 б. | средний |
| Савелий | 65 сек. | 6, но 1 ошибка | 6 б. | средний |

В соответствии с полученными результатами делаем вывод:

Высокий – 1 человек 9%

Средний – 8 человек 72,8%

Низкий – 2 человек 18,2%

Таблица 7. Результаты диагностики уровня развития зрительной памяти обучающихся в 4-ом Ж классе по методике «Нелепицы»

| Имя испытуемого | Кол-во баллов | Уровень развития |
|-----------------|---------------|------------------|
| 1. Ильнур | 3 балла | низкий |
| 2. Артур | 5 балла | средний |
| 3. Аня | 3 балла | низкий |
| 4. Настя | 3 балла | низкий |
| 5. Маша | 2 балла | низкий |
| 6. Полина | 3 балла | низкий |
| 7. Вика | 7 баллов | средний |
| 8. Саша | 6 балла | средний |
| 9. Ксюша | 2 балла | низкий |
| 10. Вова | 3 балла | низкий |

| | | |
|-------------|---------|--------|
| 11. Савелий | 3 балла | низкий |
|-------------|---------|--------|

В соответствии с полученными результатами делаем вывод:

Высокий – 0 человек 0%

Средний – 3 человека 27,3%

Низкий – 8 человек 72,7%

Для оценки эффективности, проведённой психолого-педагогической коррекционной работы видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, были сравнены результаты до коррекции и после неё, по методике «Запомни фигуры». Для этого применён критерий Т-Вилкоксона (таблица 8).

Таблица 8. Результаты подсчёта сдвигов по критерию Т – Вилкоксона. За нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 3 | 7 | 4 | 4 | 9.5 |
| 2 | 3 | 7 | 4 | 4 | 9.5 |
| 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2.5 |
| 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4.5 |
| 5 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2.5 |
| 7 | 4 | 9 | 5 | 5 | 11 |
| 8 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4.5 |

| | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 9 | 3 | 6 | 3 | 3 | 7 |
| 10 | 2 | 5 | 3 | 3 | 7 |
| 11 | 3 | 6 | 3 | 3 | 7 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 1 |