

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

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

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

Кафедра Кафедра специальной психологии
(полное наименование кафедры)

Специальность 050400.62 «Психолого-педагогическое образование»
«Психология и педагогика инклюзивного образования»
(код ОКСО и наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой специальной психологии
(полное наименование кафедры)

С.Н. Шилов
(подпись) (И.О. Фамилия)

«_____» _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Выполнил студент группы 42
(номер группы)

Ю.А. Николаева
(дата, подпись)

Форма обучения Очная

Научный руководитель:

к.пед.н., доцент кафедры специальной психологии
Е.А. Черенева
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Рецензент:

к. мед. н., В.Ю. Потылицина
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск 2015

Содержание

Введение	3
Глава 1. Проблема исследования памяти в психолого-педагогической литературе	7
1.1 Основные подходы к изучению памяти в психологии.....	7
1.2 Сущность и содержание понятия память.....	16
1.3 Особенности развития памяти в младшем школьном возрасте.....	29
1.4 Особенности развития памяти у детей с нарушенным интеллектом.....	38
Глава 2. Исследование особенностей развития памяти детей с нарушенным интеллектом	49
2.1 Организация и методы исследования памяти детей с нарушенным интеллектом.....	49
2.2 Анализ результатов исследования.....	57
Глава 3. Методические рекомендации психологу по развитию слуховой и зрительной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	68
3.1. Научно-методическое обоснование проблемы развития памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	68
3.2. Рекомендации психологу по развитию слуховой и зрительной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	70
Заключение.....	82
Список используемой литературы.....	85
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается в том, что проблема психического развития и становления человеческой личности на протяжении десятков лет привлекает внимание широкого круга исследователей и теоретического, и практического направлений. Исследователи обращают внимание на развитие личности и ее формирование. Они изучают разные стороны протекания психических процессов, их формы, основные изменения, особенности, функции, которые происходят с познавательными процессами в развитии личности и многие другие вопросы. В особенности, огромную значимость имеет такой познавательный процесс, как память.

Память - это умственная деятельность. Проявляется она в закреплении, сохранении и дальнейшем воспроизведении человеком того, что уже было зафиксировано в его сознании. Благодаря памяти мы сохраняем наше прошлое для будущего, имеем возможность регулярно расширять круг своих знаний и использовать их по мере надобности.

Память считается главным условием успешного обучения и воспитания учащихся, в то же время, и сама развивается в процессе обучения и воспитания. Значимость памяти в жизни человека велика, без нее была бы невозможна никакая деятельность. И. М. Сеченов указывает, что без памяти наше ощущение и восприятие пропадают бесследно по мере возникновения, оставляют человека вечно в положении новорожденного. Если у человека возникают проблемы с памятью, то возникают проблемы обучения, трудовой деятельности, приобретения простейших бытовых навыков. Проблемы памяти могут поставить под вопрос формирование и развитие личности человека. В отдельных же случаях при распаде памяти наступает и распад личности.

Таким образом, в данной работе мы исходим из следующего определения памяти: память – это отражение непосредственного и прошлого опыта человека путем запоминания, сохранения и последующего

воспроизведения ранее пережитых им чувств, мыслей и образов, прежде воспринятых предметов и явлений.

Учащимся с нарушением интеллекта свойственно нарушение соотношения между произвольной и непроизвольной памятью. Таким образом, если в норме продуктивность произвольного запоминания всегда оказывается выше, то при умственной отсталости результаты произвольного запоминания находятся на достаточно низком уровне. Память учащихся с умственной отсталостью характеризуется нарушениями и запоминания (недостаточная осмысленность и последовательность, зависимость от содержания материала), и сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала), и воспроизведения (неточность).

Проблема памяти умственно отсталых учащихся относится к числу наиболее изученных вопросов специальной психологии. Проблемами памяти занимались Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, Х. С. Замский и другие.

Вместе с тем актуальность данной работы заключается в том, что в вспомогательной школе обучаются дети сходные по своему интеллектуальному развитию, однако, имеющие свои индивидуальные различия, что вынуждает педагогов учитывать данную индивидуальную составляющую. Помимо этого, память развивается в течении всей жизни человека, ее становление и формирование связаны как с развитием нервной системы, так и условиями воспитания и обучения, а так же деятельности индивида. По этой причине, невзирая на наличие достаточного теоретического материала по данной проблеме, исследование памяти конкретного ребенка конкретной категории умственно отсталых детей в конкретных условиях обучения и деятельности обладает существенной значимостью.

Тема актуальна потому, что сознание человека никак не ограничивается только формами непосредственного отражения. Отражаемые

влияния реального мира оставляют своеобразные образы, накопление которых памятью лежит в основе опыта учащихся, обеспечивая ему возможность приобретать новые сведения, учиться и овладевать профессиональным мастерством.

Именно по этому, в связи с актуальностью проблемы, была выбрана темой исследования: «Особенности развития памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта».

Объект: мнестическая деятельность у младших школьников.

Предмет исследования: особенности развития памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта легкой степени.

Исходя из вышесказанного, **целью** данной работы явилось выявление особенностей памяти у учащихся 3-го класса с умственной отсталостью легкой степени, разработка методических рекомендаций по развитию памяти у учащихся с нарушением интеллекта.

Цель достигается путем решения следующих **задач**:

1. Проанализировать психологическую литературу по проблеме особенностей развития памяти у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

2. Провести психологическое исследование и выявить особенности и уровень развития памяти младших школьников (коррекционной) школы VIII вида и учащихся с сохранным интеллектом.

3. Разработать методические рекомендации по развитию памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта легкой степени.

Гипотеза исследования. В ходе исследования мы предложили, что для памяти учащихся 3-го класса с умственной отсталостью легкой степени характерно преобладание зрительной и зрительно-моторно-слуховой памяти.

Методы определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись организационные, эмпирические, интерпретационные методы и методы количественного и качественного анализа данных.

Теоретическая значимость исследования позволяет расширить представления о проблеме памяти младших школьников специальной коррекционной школы VIII вида.

Практическая значимость исследования состоит в определении методических рекомендаций для работы школьного психолога и учителей с детьми с нарушением интеллекта легкой степени.

Объем и структура работы. Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, приложений.

Во введении обосновывается актуальность проблемы, сформулированы цель, задачи, объект и предмет исследования, показана практическая значимость.

В первой главе «Проблема памяти в психолого-педагогической литературе» сформулированы необходимые теоретические основы: сущность и содержание понятия памяти, особенности развития памяти умственно-отсталых детей.

Во второй главе «Исследование особенностей развития памяти детей с нарушением интеллекта» проведено исследование памяти выявлены особенности памяти этой категории детей.

В третьей главе даны методические рекомендации по развитию слуховой и зрительной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В заключении обобщены основные выводы по дипломной работе.

Глава 1. Проблемы памяти психолого-педагогической литературе

1.1 Основные подходы к изучению памяти в психологии.

Величайший русский физиолог и психолог И. М. Сеченов писал, что «память — это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти невозможно формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру».

Проблема памяти считается одной из основных проблем психологии. История изучения проблем памяти в психологии прочно сопряжена с общей историей психологии и отражает главные этапы ее развития. Одной из первых теорий памяти является ассоцианистская теория[10]. Она возникла в XVIII и XIX вв., преимущественное распространение и признание приобрела в Англии и Германии. Ее основное понятие - «ассоциация» - означает связь, соединение и выступает в качестве объяснительного принципа всех психических образований. Необходимым и достаточным основанием для образования связи между двумя впечатлениями ассоцианизм считал одновременность появления их в сознании. Соответственно, память рассматривалась не как активный процесс (деятельность) индивида с предметами или их образами, а как механически складывающийся продукт ассоциаций. Выделялись три типа ассоциаций - по смежности, по сходству и по контрасту[43]. Содержание понятия ассоциации в последующем значительно переосмыслялось и углубилось, однако само это понятие твердо закрепилось в психологии памяти. Запоминание - это действительно связывание нового с уже имеющимся в опыте. По словам О. Мандельштама, «образованность - это школа быстрееших ассоциаций»[10]. Но связи образуются избирательно, и на вопрос о том, чем детерминируется этот процесс, ассоцианизм ответа не предоставляет, ограничиваясь только

констатацией фактов, которые свое научное обоснование получили намного позднее.

Представители ассоциативной психологии (Г. Эббингауз, 1885; Г. Мюллер, 1911; А. Пильцеккер, 1900) сделали первые попытки экспериментального изучения памяти. Главным предметом исследования было изучение устойчивости, прочности и силы ассоциаций. Значимым вкладом в науку была разработка Эббингауза и его последователями методов количественного изучения процессов памяти[43]. Благодаря его исследованиям были открыты и описаны многие механизмы и законы памяти, к примеру, закон забывания Г. Эббингауза. В соответствии с данным законом, выведенным на основе опытов с запоминанием трехбуквенных бессмысленных слогов, забывание после первого безошибочного повторения серии подобных слогов идет вначале довольно стремительно. Уже в течение первого часа забывается 60% всей полученной информации, а через 6 дней остается меньше 20% от общего количества первоначально выученных слогов[48]. Единичные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранятся и воспроизводятся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

Со временем ассоциативная теория встретила с рядом трудноразрешимых проблем, главной из которых явилось объяснение избирательности человеческой памяти. Ассоциации образуются на случайной основе, а память из всей поступающей и хранящейся в мозге человека выбирает всегда определенную информацию. Потребовалось внедрить в теоретическое объяснение мнестических процессов еще один фактор, объясняющий целенаправленный характер соответствующих процессов.

Тем не менее, ассоциативная теория памяти предоставила много полезного для изучения ее законов. В русле данной теории было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при разном числе

повторений предъявляемого ряда и в зависимости от распределения элементов во времени; как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и воспроизведением.

В конце XIX в. на смену ассоциативной теории памяти пришла гештальт-теория. Представители гештальт психологии (В. Кёлер, К. Коффка, М. Вертгеймер, К. Левин и др.) подвергли критике положения ассоцианизма о смежности элементов во времени и пространстве, как условия возникновения ассоциаций. Они считали, что в основе образования ассоциаций лежит закон целостности. Целое не сводится к простой сумме элементов; целостное образование – гештальт, первично по отношению к входящим в него элементам. Именно законы формирования гештальта, по убеждению приверженцев данной теории, определяют память. В качестве основного условия запоминания гештальт - психологи рассматривали структуру материала. По этой причине для запоминания неорганизованного, бессмысленного материала, необходимо дополнительное начальное условие - намерение субъекта. Но, рассматривая организацию, структуру материала, как основной объяснительный принцип, в частности для теории памяти, приверженцы данного направления упустили из виду наиболее важную сторону процесса построения и укрепления образа - собственную деятельность человека[15]. Между тем, для запоминания имеет значение не столько сам по себе факт сходства или различия элементов, сколько действие человека, обнаруживающего эти сходства и различия.

В русле этой теории в особенности подчеркивалось значение структурирования материала, его доведение до целостности, организации в систему при запоминании и воспроизведении, а также роль намерений и потребностей человека в процессах памяти (последнее предназначалось для того, чтобы объяснить избирательность мнестических процессов). Главная мысль, проходившая красной нитью через исследования сторонников обсуждаемой концепции памяти, заключалась в том, что и при запоминании, и

при воспроизведении материал, как правило, выступает в виде целостной структуры, а никак не случайного набора элементов, сложившегося на ассоциативной основе.

Динамика запоминания и воспроизведения сторонникам гештальт-теории (В. Кёлер, М. Вертгеймер, К. Коффка, К. Левин) виделась следующим образом. Определенное, актуальное в данный момент времени потребностное состояние, формирует у человека конкретную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании индивида конкретные целостные структуры, на основе которых, в свою очередь, запоминается или воспроизводится материал. Эта установка осуществляет контроль над ходом запоминания и воспроизведения, определяет отбор необходимых данных.

Отыскав психологическое объяснение определенным фактам избирательности памяти, данная теория, однако, встретила с не менее трудной проблемой формирования и развития памяти человека в филогенезе и онтогенезе. Дело в том, что и мотивационные состояния, которые детерминируют мнестические процессы у человека, и сами гештальты, мыслились ровно как наперед заданные, неразвивающиеся образования. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека здесь непосредственно не ставился и не решался[30].

Последующие изучения памяти были не простым продолжением данных трудов, а их переносом на новые области и внедрением в исследование новых форм памяти.

Не было найдено удовлетворительного ответа на вопрос о генезисе памяти и у представителей двух других направлений психологических исследований мнестических процессов — бихевиоризма и психоанализа.

Бихевиористы объявили в качестве единственной задачи психологии установление однозначных связей между стимулами и реакциями, т. е. между внешними раздражителями и встречными движениями организма. Главное место в исследованиях Э. Торндайка и Э. Толмена заняла проблема навыка

памяти, с их точки зрения, ограничивалась приобретением различных двигательных и речевых навыков и изучалась преимущественно в произвольной форме[15]. В исследованиях произвольной памяти у бихевиористов в качестве центральной проблемы выступает проблема заучивания наизусть. В данных трудах получили подтверждение и дальнейшее развитие известные положения о влиянии повторений на успешность заучивания, о его зависимости от объема и характера материала и т.д. Были получены также новые факты о зависимости продуктивности запоминания от различного рода установок, мотивов.

Заслугой З.Фрейда и его последователей в исследовании памяти явилось установление роли позитивных и негативных эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании материала. Благодаря психоанализу были обнаружены и описаны множество интересных психологических механизмов подсознательного забывания, связанные с функционированием мотивации.

Приблизительно в это же время, т.е. в начале XX в., возникает смысловая теория памяти. А.Бине, К.Бюлер утверждают, что деятельность соответствующих процессов находится в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, соединяющих 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 конкретных смысловых связей.

Э. Мейман развивал теорию о самоочевидности памяти. Она просто существует и все. Б. Спиноза высказался довольно кратко: «намерение есть память».

С началом формирования кибернетики, возникновением вычислительной техники и развитием программирования (языков и приемов составления

программ машинной обработки информации) начались поиски наилучших путей принятия, переработки и хранения информации машиной. Соответственно приступили к техническому и алгоритмическому моделированию процессов памяти. За ряд последних десятилетий подобных исследований был накоплен богатый материал, который оказался весьма полезным с целью понимания законов памяти[15].

Приверженцы данных наук стали выражать повышенный интерес к собственно психологическим изучением памяти, потому что это открывало возможности для совершенствования языков программирования, его технологии и памяти машин. Этот обоюдный интерес привел к тому, что в психологии стали разрабатывать новую теорию памяти, которую можно назвать информационно-кибернетической. В наше время она делает только первоначальные, но весьма перспективные шаги на пути к более глубокому пониманию человеческой памяти с использованием достижений кибернетики и информатики. Ведь человеческий мозг — это тоже своего рода наитруднейшая электронно-вычислительная и аналоговая машина.

Начало исследованию памяти как деятельности было положено трудами французских ученых, в частности П.Жане. 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.

Ряд интересных фактов, раскрывающих особенности механизмов запоминания, условия, при которых оно происходит лучше или хуже, обнаружил в своих исследованиях А.А. Смирнов. Исследователь установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия.

В результате огромного числа экспериментально-психологических исследований сложились личностные теории памяти, которые выявили ряд

факторов, влияющих на протекание процессов памяти, особенно сохранения. Это такие факторы, как активность, интерес, внимание, осознание задачи, а также сопровождающие протекание процессов памяти эмоции.

Коренные изменения в теоретических представлениях о памяти и в ее экспериментальном изучении возникли на основе идеи социальной природы памяти человека и возможности социального управления ее процессами. В работах П. Жане (1928), Л.С. Выготского и А.Р. Лурия (1930), А.Н. Леонтьева (1931), Ф. Бартлетта (1932) процессы памяти начинают пониматься как социальная форма поведения, специфическое социально управляемое действие[43].

Память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, поэтому формы ее проявления, ее виды и типы чрезвычайно многообразны.

С точки зрения некоторых авторов (А. Мелтон, 1963; Л. Постман, 1964), память есть единый процесс, который представляется различным при его исследовании с помощью разных экспериментальных приемов. Тем не менее, существует достаточно фактов, подтверждающих конструктивность и полезность различения кратковременной и долговременной памяти. Одной из альтернатив теории двойственности памяти является теория уровней переработки информации (М. Познер, 1969). В этой теории кратковременная и долговременная память рассматриваются как процессы, допускающие возможность различных способов кодирования информации[15].

Одним из направлений психологии, в русле которого выполнено большое количество работ по изучению памяти, является информационный подход, позволивший найти количественную меру запоминаемого материала - количество информации. Установлено, что объем кратковременной памяти определяется количеством символов независимо от содержащейся в них информации. С этим фактом связывается проблема кодирования информации: важно кодировать запоминаемый материал символами, содержащими много информации. Проблема кодирования поставлена и в контексте изучения оперативной памяти - как исследование способов

преобразования материала при его оперативном запоминании. В связи с информационным анализом процесса запоминания широко изучены многообразные способы переработки информации в памяти, намечена определенная структура, т. е. общий состав и последовательность операций и действий мнестической деятельности. Трактовка памяти как определенным образом организованной системы познавательных и собственно мнестических действий позволила выявить и, в известной мере, сблизить операциональный состав мыслительной и мнестической деятельности. Ж. Пиаже и Б. Инельдер приходят к выводу, что организация памяти изменяется в зависимости от уровня схем мышления и прогрессирует вместе с интеллектом индивида. Образы памяти составляют основной материал мышления. Л. М. Веккер (1998) говорит об интегративной функции памяти: она интегрирует не только отдельные когнитивные единицы (перцепты, концепты и пр.), но и различные когнитивные процессы - сенсорные, перцептивные, мыслительные - в целостную систему интеллекта. В последние десятилетия в русле когнитивной психологии изучается операциональный состав кратковременной памяти. Это стало возможным благодаря разработке микроструктурного подхода к исследованию познавательных процессов. Микроструктурные методы исследования позволили раскрыть содержание отдельных функциональных блоков, участвующих в обработке информации в кратковременной памяти. Особенно большое значение имеет анализ семантических преобразований информации, осуществляющихся в кратковременной памяти[50].

Подытоживая отмеченное выше, можно сделать следующие заключения:

Сравнительно простые события в жизни, которые производят особенно сильное впечатление на человека, могут запоминаться сразу прочно и надолго, и по истечении многих лет с момента первой и единственной встречи с ними могут выступать в сознании с отчетливостью и ясностью.

При пристальном внимании к событию достаточно бывает его однократного переживания, чтобы в дальнейшем точно и в нужном порядке воспроизвести по памяти его основные моменты.

Человек может объективно правильно воспроизводить события, но не осознавать этого и, наоборот, ошибаться, но быть уверенным, что воспроизводит их правильно. Между точностью воспроизведения событий и уверенностью в этой точности не всегда существует однозначная связь.

Немецкий ученый Герман Эббингауз установил, что, если увеличить число членов запоминаемого ряда до количества, превышающего максимальный объем кратковременной памяти, то число правильно воспроизведенных членов этого ряда после однократного его предъявления уменьшается по сравнению с тем случаем, когда количество единиц в запоминаемом ряду в точности равно объему кратковременной памяти. Одновременно при увеличении такого ряда возрастает и количество необходимых для его запоминания повторений. Например, если после однократного запоминания в среднем человек воспроизводит 6 бессмысленных слогов, то в случае, когда исходный ряд состоит из 12 таких слогов, воспроизвести 6 из них удастся, как правило, лишь после 14 или 16 повторений. В случае, если количество слогов в исходном ряду будет равно 26, то понадобится примерно 30 повторений для получения того же самого результата, а в случае ряда из 36 слогов — 55 повторений.

Предварительное повторение материала, который подлежит заучиванию (повторение без заучивания), экономит время на его усвоение в том случае, если число таких предварительных повторений не превышает их количества, необходимого для полного заучивания материала наизусть.

При запоминании длинного ряда лучше всего по памяти воспроизводятся его начало и конец («эффект края»).

Для ассоциативной связи впечатлений и их последующего воспроизводства особо важным представляется то, являются ли они разрозненными или составляют логически связанное целое.

Повторение подряд заучиваемого материала менее продуктивно для его запоминания, чем распределение таких повторений в течение определенного периода времени, например в течение нескольких часов или дней.

Новое повторение способствует лучшему запоминанию того, что было выучено раньше.

С усилением внимания к запоминаемому материалу число повторений, необходимых для его выучивания наизусть, может быть уменьшено, причем отсутствие достаточного внимания не может быть возмещено увеличением числа повторений.

Каждое новое впечатление, полученное человеком, не остается в его памяти изолированным. Будучи запомнившимся в одном виде, оно с периодом времени может немного измениться, вступив в ассоциативную связь с другими впечатлениями, оказав на них влияние и, в свою очередь, изменившись под их воздействием.

1.2 Сущность и содержание понятия память

Основы памяти.

Память является одним из основных свойств личности. Человек, лишенный памяти, по сути дела перестает быть человеком. Многие выдающиеся личности обладали феноменальной памятью. Например, академик А. Ф. Иоффе пользовался таблицей логарифмов по памяти. Хотя, следует знать и о том, что хорошая память не гарантирует ее обладателю высокий уровень интеллектуального развития. Психолог Т. Рибо описал слабоумного мальчика, способного легко запомнить ряды простых чисел. Но все-таки память — это одно из необходимых условий развития интеллектуальных способностей.

Мнестические процессы — это запоминание, сохранение и воспроизведение в головном мозге информации, полученной при взаимодействии человека с окружающим миром. Предметы и явления окружающего мира, которые мы воспринимаем, не исчезают из нашего сознания бесследно. Их образы мы способны мысленно воспроизводить в то

время, когда самих предметов перед нами нет. Именно поэтому человек может накапливать знания и использовать прошлый опыт в овладении новыми видами деятельности.

И. М. Сеченов говорил, что без памяти наши ощущения и восприятия, исчезая бесследно по мере их возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного. Следует объяснить, что ощущения — есть отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств.

Восприятие — это целостное отражение внешнего материального предмета, непосредственно воздействующего на органы чувств. Все отдельные свойства предмета, которые воспринимаются различными органами чувств, дают нам возможность целостного отражения этого материального предмета.

Представления — это образы предметов или процессов реальной действительности, которые мы воспринимали ранее, а сейчас мысленно воспроизводим. Основой представлений является оживление в коре больших полушарий «следов» возбуждения, которые образовались при восприятии предметов или явлений. Представления являются материалом для процессов памяти (и воображения) и вызываются образами памяти[42].

Представления классифицируются по следующим основаниям:

По виду преобладающего ощущения	По характеру отражения. Воспринятого ранее в представлении	По участию волевого усилия в возникновении представления
1) Слуховые 2) Двигательные 3) Зрительные. 4) Обонятельные 5) Вкусовые	1) Представления памяти (единичные и общие) 2) Представления воображения	1) Произвольные 2) Непроизвольные

Табл. №1 «Классификация представлений» Щербатых Ю.В.

Характеристика представлений по виду преобладающего ощущения: почти в каждом представлении возобновляются следы различных ощущений,

поэтому образ является результатом их взаимодействия. Ведущую роль играет то или иное ощущение.

Р. С. Немов по характеру отражения воспринятого ранее в представлениях подразделял их на представления памяти и представления воображения. Представления памяти являются более или менее точным воспроизведением предметов или явлений, когда-либо воздействующих на наши органы чувств. Представления памяти делятся на единичные и общие. Единичные представления памяти характеризуются тем, что в них отражаются конкретные предметы в конкретной обстановке. Если воспитатель в дошкольном учреждении представляет себе конкретного ребенка на каком-либо занятии (внешний вид, позу, выражение лица, речь), то представление такого рода будет единичным. В таком представлении, как правило, отражаются особенные черты данного предмета или явления. Сходные черты, имеющиеся в каждом предмете определенной группы, отражаются в общем представлении. Общие представления возникают в результате обобщения единичных представлений. Они лишены особенных индивидуальных черт.

Представления воображения - это представления о явлениях и предметах, которые ранее нами никогда не воспринимались. Основываются они на прошлых восприятиях, которые чаще всего служат лишь материалом, из которого с помощью воображения мы создаем новые представления и образы.

По участию волевого усилия в возникновении представлений представления делятся на произвольные и произвольные.

Произвольные представления возникают у нас в соответствии с нашей целевой установкой. Произвольные представления возникают без заранее поставленной цели.

Процессы памяти обеспечивают представления памяти.

Память — это следовая форма психического отражения прошлого, заключающаяся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении или узнавании ранее воспринятого.

Память участвует в акте восприятия, т. к. без узнавания восприятие невозможно. В основе памяти лежат ассоциации, или связи. В памяти человека соединяются явления и предметы, связанные в действительности. Поэтому, встретившись с одним из этих предметов, мы можем по ассоциации вспомнить другой связанный с ним.

Запомнить что-то — это значит связать запоминание с уже известным, образовать ассоциацию.

Один из вариантов запомнить факт — это соотнести его с каким-нибудь другим фактом. «Ассоциация, что возникает в сознании — говорит профессор У. Джеймс, — должен быть внесено в него, а будучи внесенным, оно вступает во взаимосвязь с тем, что уже было...». Тот кто больше обдумывает получаемые сведения и устанавливает между ними более тесные взаимосвязи, будут обладать лучшей памятью. Ассоциация — это временная нервная связь [13].

И. М. Сеченов разделял ассоциации на простые и сложные. К простым относятся ассоциации по смежности, по контрасту, по сходству.

1) Ассоциации по смежности объединяют два явления, связанные во времени или в пространстве. Так, выполнение ребенком какой-либо предшествующей операции вызывает возникновение нервных процессов, обеспечивающих выполнение последующей операции. Это оказывается возможным потому, что в процессе упражнений между отдельными операциями установились связи. Путем ассоциаций по смежности человек осваивает разные виды деятельности словесный материал.

2) Ассоциации по сходству связывают два явления, имеющих сходные черты. Они опираются на сходства нервных связей, которые вызываются в нашем мозгу двумя объектами.

3) Ассоциации по контрасту связывают два противоположных явления. Это происходит потому, что в практической деятельности противоположные объекты обычно сопоставляются и сравниваются (здоровье и болезнь, общительность и замкнутость и т.д.), что приводит к образованию соответствующих нервных связей[43].

Для образования ассоциаций требуются повторения. Иногда связь возникает после одного раза, если в коре больших полушарий мозга возник сильный очаг возбуждения, облегчающий образование ассоциаций.

Виды памяти.

Выполняя ту или иную деятельность, человек может запоминать предметы, явления, других людей, их отношения, движения, мысли, чувства. Все это - объекты запоминания. Человек может запоминать их, не ставя перед собой задачи запоминать, а в силу того, что эти объекты его чем-нибудь заинтересовали.

Запоминаемый материал может понадобиться для выполнения какой-либо конкретной деятельности, на короткое время, а может быть использован и в других видах деятельности или при повторении этой деятельности через продолжительный период времени. Значит, нужно будет запомнить надолго[9]. В связи с этим будут иметь место и разные виды памяти.

П. П. Блонский разделил виды памяти по трем основным критериям:

По содержанию психической активности, преобладающей в мнестической деятельности	По степени волевой регуляции	По продолжительности сохранения материала в памяти
1) Двигательная память 2) Образная память (зрительная, обонятельная, слуховая, вкусовая, осязательная) 3) Эмоциональная память 4) Словесно-логическая память	1) Непроизвольная память 2) Произвольная память	1) Иконическая память 2) Кратковременная память 3) Долговременная 4) Оперативная 5) Генетическая

Табл. №2 «Классификация видов памяти» по П. П. Блонскому.

Двигательная память - это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Эта память служит для формирования различных двигательных умений и навыков (ходьба, письмо, вождение автомобиля, печатание на машинке и другие трудовые навыки и умения). Признаками хорошей двигательной памяти являются физическая ловкость, сноровка. Различия в уровне двигательной памяти ведут к разному уровню развития навыков письма, трудовой деятельности[15].

Двигательная память достигает полного развития раньше других форм памяти. У некоторых людей этот вид памяти остается ведущим на всю жизнь. У остальных - ведущую роль играют другие виды памяти.

Образная память - запоминание, сохранение и воспроизведение образов ранее воспринимавшихся предметов и явлений. Подвидами образной памяти являются зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная и вкусовая память. В наибольшей степени у всех людей проявляются такие виды памяти, как зрительная и слуховая[15].

Особенность зрительной памяти состоит в том, что в период удержания образа в памяти он претерпевает определенную трансформацию. Обнаружены следующие изменения, совершающиеся со зрительным образом в процессе сохранения:

- упрощение (опускание деталей);
- некоторое преувеличение отдельных деталей;
- преобразование фигуры в более симметричную, однообразную;
- округление сохраненной в памяти формы предмета, расширение;
- изменение положения, ориентации;

трансформация образа по цвету.

С одной стороны, указанные преобразования образа в памяти делают его менее точным по сравнению с образом словесной памяти. С другой стороны, эти преобразования могут принести пользу — превратить образ в общую схему, которая лучше запомнится. Зрительная образная память плохо

поддается произвольному управлению. Хорошо помнить только особенное, необычное - еще не значит иметь хорошую память[15].

Эмоциональная память связана с нашими уже пережитыми чувствами. Человек может радоваться, вспомнив счастливое событие, краснеть, припомнив неловкий поступок. Эмоциональная память - важнейшее условие нравственного развития человека. Кроме того, она может быть мотивом для повторения действий и поступков и лежит в основе формирования привычек.

На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок[15].

Словесно-логическая память проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий. Этот вид памяти специфически человеческий.

Одной из основных характеристик словесно-логической памяти является то, что запоминание может происходить в той же словесной форме, которая была воспринята (дословно), но может быть осуществлено и в другом речевом выражении (своими словами). Это зависит от задачи, которая стоит перед человеком, и от сформированных у него способов заучивания.

Особо следует рассказать об отношениях между словесно-логической и зрительной памятью. Они являются весьма сложными. С одной стороны, словесно-логическая память точнее зрительной; с другой стороны, она может оказывать влияние на зрительные образы, сохраняющиеся в памяти, усиливая их преобразование или подавляя полностью. Зрительные образы в памяти могут преобразовываться, чтобы точнее соответствовать словесным описаниям. Особенно, если названия предшествуют восприятию зрительных изображений[15].

Классификация памяти по времени сохранения материала выглядит таким образом: мгновенная память, кратковременная память, оперативная память, долговременная память и генетическая память.

Мгновенная память (иконическая память) - удержание точной и полной картины только что воспринятого органами чувств без какой бы то ни было переработки полученной информации. Это память-образ. Ее длительность от 0,1 до 0,5 секунды.

Кратковременная память - память, которая обеспечивает сохранение и воспроизведение материала спустя несколько секунд после его однократного и непродолжительного восприятия. Воспроизведение при этом характеризуется высокой точностью, однако после непродолжительного времени впечатления исчезают, и человек обычно оказывается неспособным что-либо вспомнить из воспринятого. Длительность удержания мнестических следов составляет в среднем около 20 секунд (без повторения). Кратковременную память характеризует такая величина, как объем. Говоря об объеме кратковременной памяти, следует отметить ее малую емкость. Количество информации, которое человек может сохранить в кратковременной памяти, ограничено. Как установил Миллер, оно измеряется в структурных единицах и равно 7 ± 2 .

Обобщение, схематизация, наглядность - естественные способы расширения оперативного поля кратковременной памяти, через нее поступает вся информация в долговременное хранение.

Из мгновенной памяти в кратковременную попадает только та информация, которая соотносится с интересами и потребностями человека, осознается, привлекает к себе внимание[50].

Оперативная память обслуживает непосредственно осуществляемые человеком действия или операции. Когда человек выполняет какую-либо сложную деятельность, то делает это по частям (одно действие за другим). При этом в памяти удерживаются некоторые промежуточные цели и результаты. Хранение информации происходит в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. От поставленной задачи и будет зависеть срок хранения информации. После чего, в большинстве случаев, информация будет стерта из оперативной памяти.

Объем оперативной памяти складывается из следующих составляющих: материала кратковременной памяти, поступившего из окружающего мира в данный момент, и материала, касающегося выполнения данного действия, поступившего из долговременной памяти[50].

Долговременная память имеет свойство хранить информацию в течение неограниченного срока. Она характеризуется длительностью и прочностью сохранения воспринятого материала.

В долговременной памяти происходит накопление знаний, приобретенных человеком в процессе выполнения им различных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой и пр.).

Знания эти хранятся в преобразованном виде: более обобщенном и систематизированном. Они нужны человеку не только в данный момент, а на протяжении всей его жизни и деятельности. При необходимости знания актуализируются в сознании человека и потом снова переходят в долговременную память. Именно поэтому человек и не осознает в каждый момент всего, что хранится в его долговременной памяти, арсенале его знаний.

Генетическая память: информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. На генетическую память невозможно оказать влияние через обучение и воспитание.

Биологическим механизмом запоминания информации являются мутации и связанные с ними изменения генных структур[50].

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

Непроизвольная память – это автоматическое запоминание и воспроизведение, без особых усилий, без постановки мнемической задачи на запоминание, узнавание, сохранение и воспроизведение. Это часто касается неудачных поступков, тяжелых событий. Следует особо подчеркнуть, что непроизвольно лучше запоминается тот материал, с которым связана

интересная, сложная умственная работа и который для человека имеет большое значение.

В произвольной памяти процесс запоминания или воспроизведения обязательно требует волевых усилий. Человек намеренно, по своему усмотрению, что-то запоминает и воспроизводит, то есть направляет свою активность на достижение поставленной цели.

Процессы памяти.

Процессы памяти - это: забывание, узнавание, запоминание, сохранение, воспроизведение.

Запоминание всегда избирательно. Запоминается не все, что воздействует на наши органы чувств, а только то, с чем человек действует.

Эффективность запоминания определяется мотивами, целями и способами деятельности (в этом как раз и состоит сущность деятельностной концепции памяти).

Запоминание - это процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового материала путем связывания его с приобретенным ранее опытом.

Материал, который занимает различное место в деятельности, приобретает и различное значение для человека.

Непроизвольно лучше запоминается тот материал, который вызывает активную умственную работу над ним (выделение смысловых блоков, составление плана).

Произвольное запоминание характеризуется наличием сознательной цели – материал должен быть запомнен. Для этого организуется процесс заучивания, с использованием специальных приема, которые выбираются с учетом способа запоминания. В основе способа запоминания лежат связи, устанавливаемые между отдельными частями материала в процессе заучивания.

По характеру связей, устанавливаемых между новым материалом и знаниями, уже приобретенными в прошлом опыте, выделяются два способа запоминания: осмысленное и механическое.

Часть людей склонна к механическому заучиванию (зубрежке), а другая часть - к осмысленному запоминанию. Следует помнить о том, что хорошо и надолго запоминается только то, что хорошо понято. Как показывают экспериментальные исследования психологов, во втором случае результаты лучше более чем в 20 раз. Осмысленное запоминание основано на установлении смысловых связей нового материала с уже известным материалом. В случае механического запоминания устанавливаются ассоциации по смежности путем многократного повторения. Такое запоминание материала обычно приводит к формальному усвоению знаний. Оно неэкономно, так как требует много времени.

Главную роль в обучении и воспитании занимает осмысленное запоминание. Но механическое запоминание не стоит сбрасывать со счетов, оно необходимо для изучения слов иностранного языка, названий единиц в метрических системах.

В процессе осмысленного запоминания также могут понадобиться повторения, если материал очень велик.

Прочность и полнота запоминания в значительной степени зависят от организации повторений. Успех заучивания зависит не от количества повторений, а от того, как они распределены во времени. Распределенное повторение (с перерывом в несколько часов или даже через день) более продуктивно, чем сплошное, без перерыва.

Перечисленные нами выше рекомендации позволяют улучшить показатели продуктивности запоминания (время, объем, точность, прочность).

Запоминание позволяет воспроизводить без искажений материал лишь только впервые часы после заучивания. Далее, если человек не работает с этим материалом, он обычно забывается. Сохранение и забывание - это два

взаимосвязанных друг с другом процесса. От их протекания зависит, что же останется у нас в памяти[9].

Сохранение - это процесс удержания заученного в памяти. С физиологической точки зрения - это поддержание ранее установленных связей в мозгу путем подкреплений.

Ряд факторов способствует сохранению информации:

- глубина понимания;
- установка (значимость информации);
- применение усвоенных знаний;
- повторение (степень использования материала в деятельности личности).

Если применять знания в различных задачах, построенных с учетом названных выше закономерностей произвольного запоминания, то происходит не только подкрепление связей, но и образование дополнительных связей, способствующих упрочению первых.

Забывание - это естественный процесс. Физиологическая основа забывания - торможение временных связей. Забывается прежде всего то, что не имеет для человека жизненно важного значения, не вызывает интереса. В этом случае быстро развивается угасательное торможение.

Избирательность забывания проявляется и в том, что детали забываются скорее, а общие положения и выводы сохраняются в памяти дольше.

Забывание может быть полным и частичным. При полном забывании материал не только не воспроизводится, но и не узнается.

Частичное забывание происходит тогда, когда человек воспроизводит материал не весь или с ошибками.

Процесс забывания протекает неравномерно: в течение первых 5 дней после заучивания забывание идет быстрее, чем в последующие 5 дней[9].

Воспроизведение и узнавание - это процессы актуализации ранее воспринятого материала. При воспроизведении актуализация происходит без

повторного восприятия. При узнавании актуализация осуществляется при повторном восприятии.

В случае произвольного воспроизведения человек не имеет цели вспомнить ранее воспринятые события, предметы, явления. Их образы всплывают сами собой.

Произвольное воспроизведение — это целенаправленный процесс восстановления в сознании прошлых чувств, действий, приобретенных знаний. Произвольное воспроизведение может происходить легко, а иногда требует значительных усилий.

Сознательное воспроизведение, требующее волевых усилий, называется припоминанием. Припоминание является сложным умственным действием. Умению припоминать, так же как запоминать и сохранять в памяти, следует учиться. Успешность процесса припоминания зависит от того, насколько четко осознается содержание задачи по усвоению материала[4].

Если при припоминании возникают трудности, то необходимо идти от широкого круга знаний к более узкому. Нужно использовать сопоставление, сравнение, ассоциации с тем, что следует воспроизвести.

Показатели памяти.

Продуктивность памяти определяется такими качествами, как:

- быстрота (скорость) запоминания,
- точность воспроизведения,
- прочность сохранения,
- готовность к воспроизведению.

Скорость запоминания определяется числом повторений, необходимых человеку для запоминания определенного объема материала.

Точность воспроизведений определяется процентным соотношением правильно воспроизведенного материала ко всему объему воспроизводимого материала.

Прочность выражается в сохранении заученного материала и в скорости забывания.

Готовность к воспроизведению проявляется в том, насколько человек может легко и быстро припомнить в нужный момент то, что ему необходимо[33].

Каждый из этих показателей характеризует какой-то определенный процесс памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение.

Наиболее распространена типология памяти, связанная с быстротой запоминания и прочностью сохранения материала.

Выделяют четыре вида памяти:

- 1) Быстрое запоминание сочетается с медленным забыванием;
- 2) Медленное запоминание сочетается с медленным забыванием;
- 3) Быстрое запоминание сочетается с быстрым забыванием;
- 4) Медленное запоминание сочетается с быстрым забыванием.

Оптимальным является первый тип памяти.

Представителям второго типа приходится больше времени затрачивать на заучивание. Но материал у них хранится долго.

Люди, имеющие третий тип памяти, быстро запоминают, но, удовлетворившись быстрым запоминанием, они не повторяют материал, что приводит к ухудшению его сохранения, снижению продуктивности памяти. Таких людей нужно ориентировать на повторение материала с целью повышения прочности сохранения.

Четвертый тип обладает самой низкой продуктивностью памяти. Затратив много времени на заучивание, представители этого типа быстро забывают материал[39]. Таких людей надо учить преодолевать недостатки в памяти, организуя процесс заучивания и повторения.

1.3 Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Как уже указывалось, суть

их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной[8].

Преобразование мнестической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнестических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе[9].

У первоклассников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни, при которой отсутствует сознательно поставленная цель. Память ребенка этого возраста – это его интерес.

У первоклассников преобладает непроизвольная память, при которой отсутствует сознательно поставленная цель. Память ребенка этого возраста — это его интерес. Ребенок легко и надолго запоминает то, что вызвало у него непосредственный интерес, что привлекло его своей яркостью, необычностью, то, с чем ребенок непосредственно действовал (конструировал, перекладывал). Если предметы при этом еще и называются, то эффективность запоминания значительно увеличивается.

По степени развития произвольной памяти у детей 7 лет З. М. Истомина предлагает выделять три уровня.

Для первого уровня характерно отсутствие вычленения цели запоминать или припоминать;

Для второго - наличие данной цели, но без применения каких-либо способов, направленных на ее осуществление;

Для третьего - наличие цели запомнить или припомнить и применение мнестических способов для осуществления этого. Дети 7 лет достигают второго и третьего уровня развития памяти.

Следовательно, дети этой возрастной группы уже достаточно хорошо могут выделить цель запоминания. Это происходит только в том случае, когда ребенку создаются условия, требующие от него активного запоминания и припоминания. Но одного этого недостаточно.

Запоминание детей этой возрастной группы должно быть чем-то мотивировано. Экспериментальным путем была выявлена зависимость вычленения мнестической цели от вида деятельности, которую выполняет младший школьник. Оказалось, что наиболее благоприятными условиями для формирования произвольной памяти являются игровая деятельность и выполнение ребенком поручения взрослого.

Важным показателем развития произвольной памяти является, не только умение поставить цель запоминания и припоминания, но и проконтролировать ее выполнение. Психологами было установлено, что к школьному возрасту возможности самоконтроля в процессе запоминания значительно увеличиваются. Большая часть детей этого возраста успешно использует самоконтроль при запоминании наглядного и словесного материалов. Это очень важно в дальнейшем для успешного овладения учебной деятельностью[10].

В основе перехода от непроизвольного к произвольному запоминанию лежит повышение регулирующей роли второй сигнальной системы (речи) в поведении ребенка. Младший школьник постепенно научается подчинять свои действия указаниям взрослого, в частности, его требованиям, запомнить тот или иной материал. Но необходимо, чтобы выполнение словесного требования запомнить или припомнить тот или иной материал получило подкрепление, приводило к достижению важного для младшего школьника результата.

Большую роль в развитии памяти у ребенка 7 лет играют слуховые и зрительные впечатления. Но следует учитывать и то, что двигательные впечатления продолжают существенно влиять на формирование таких навыков, как бег, прыжки. Ребенок учится умываться, застегивать пуговицы, шнуровать ботинки. В дальнейшем работа двигательной памяти становится более сложной.

Семилетний возраст очень важен для развития многих двигательных способностей: именно в этом возрасте тренеры проводят отбор детей в секции гимнастики, акробатики, фигурного катания. Двигательная память детей этого возраста позволяет им освоить достаточно сложные движения, выполнять их быстро и точно, с меньшим, напряжением, нежели прежде, гибко изменять освоенные движения.

Высокой степени развития достигает у детей эмоциональная память. Но ребенок запоминает не вообще чувство, а чувство к конкретному человеку, предмету, т. е. эмоциональная память неотделима от образной, наглядной.

Чем младше ребенок, тем более непосредственно выступают его чувства, прежде всего удовольствие и неудовольствие от того, что он увидел, сделал, получил. Именно на этих чувствах строится вся система педагогического воздействия. Память на чувства с развитием ребенка становится несколько другой, как и сами чувства, и причины, их вызывающие.

Память ребенка младшего школьного возраста особенно богата образами отдельных конкретных предметов. В. А. Сухомлинский писал: «Дети удивительно остро воспринимают яркие, трепещущие игрой красок, оттенков и звуков образы, глубоко хранят их в памяти»[8].

В этих образах воедино слиты существенные, общие черты, свойственные целой группе предметов (животным, птицам, домам, деревьям, цветам и т. д.), а также и несущественные признаки, частные детали, которые ребенок подметил у отдельного дома, у отдельного животного, у одного

дерева и т. д. Иногда какая-нибудь несущественная черта, свойственная разнородным явлениям, кажется ему общей. В этом случае сами явления ребенок трактует как равноценные, равнозначные. Отсюда и характерная для этого возраста «детская ложь».

Для детской памяти характерно и совершенно противоположное свойство - это исключительная фотографичность. Дети могут легко заучить наизусть какое-либо стихотворение или сказку. Если взрослый человек, пересказывая сказку, отклоняется от первоначального текста, то ребенок тотчас же его поправит, напомним пропущенную деталь[2].

У детей этого возраста сильно развито механическое запоминание. Однако детям 7 лет доступно не только механическое запоминание, но и элементы логического. Этот вид памяти проявляется в том случае, если содержание запоминаемого материала понятно детям. Ребенок 7 лет воспроизводит в среднем из 10 хорошо знакомых слов – 4-8, а из 10 незнакомых всего 1 - 2 слова.

В пересказах знакомых сказок дети этой возрастной группы нередко заменяют малознакомые слова хорошо известными. Иногда дети меняют последовательность событий, не нарушая основной логики изложения, могут упускать подробности или добавлять свое. А то, что они опустят или добавят, зависит от отношения ребенка к героям художественного произведения. При положительном отношении многое плохое, связанное с тем или иным героем, забывается, вводятся подробности, усиливающие положительные стороны. Противоположная картина наблюдается при негативном отношении к герою.

Дети этого возраста могут овладеть приемами логического запоминания: смысловым соотнесением и смысловой группировкой.

Хотя у детей в возрасте 7 лет преобладает наглядно-образная память, но на протяжении всего этого периода возникает и развивается память словесно-логическая, при воспоминании начинают выделяться существенные признаки предметов.

Важным моментом в развитии памяти дошкольников выступает появление личных воспоминаний. В них отражаются наиболее важные события в жизни ребенка, его успехи в деятельности, взаимоотношения с взрослыми и сверстниками[12].

Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это - факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним[30]. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако, без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I-II и III-IV классов[32]. Так, для детей 7 -8 лет характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания?» и т. д. - чаще всего отвечают: «Просто запоминал, и все». Это отражается и на результативной стороне памяти. Для младших

школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо»

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение - универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание[39].

В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого; «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью»[20].

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др.

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнестическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

- а) формирование самого умственного действия;
- б) использование его как мнестического приема, т. е. средства запоминания[33].

Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству - повторению. Но, даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. К этому необходимо специальное побуждение со стороны взрослого [39].

На разных этапах младшего школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников, как сказано выше, потребность в их использовании самостоятельно не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего письменной речью и рисунком. По мере освоения письменной речи (к III классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания».

Формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, когда требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а

сочинять, При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества - сочинение сказок.

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнестической деятельностью является в этот период наиболее эффективной[15]. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка; ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т. п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение.

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Подводя итог, отметим особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста:

- Преобладает произвольная образная память;
- память все больше объединяется с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер;
- словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание, расширяет познавательную деятельность ребенка;
- складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции процесса запоминания сначала со стороны взрослого, а затем и самого ребенка;

- формируются предпосылки для овладения логическими приемами запоминания;
- развитие памяти включается в развитие личности.

1.4 Особенности развития памяти у детей с нарушением интеллекта.

Обучение умственно отсталых детей в большей мере опирается на процессы памяти, которые обеспечивают им приобретение новых сведений, дают возможность овладевать различными областями знаний.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями.

Как показали исследования, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

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

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью. Так, например, заучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали[9].

Особенности воспроизведения текстов умственно отсталыми детьми изучались многими психологами (Л. В. Занков, И.М.Соловьев, М. М. Нудельман, Б. И. Пинский, А. И. Липкина, Г. М. Дульнев и др.).

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

Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала; к их числу относится исследованный и разработанный Х. С. Замским принцип разнообразия при повторении учебного материала.

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

Значительно чаще жалоба на плохую память возникает у детей, страдающих каким-либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся вспомогательной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его

усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он, спустя несколько минут, без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое. Бывает так, что вчера на уроке ученик отлично отвечал на вопрос учителя, а сегодня, если на урок пришли какие-либо посетители, не только не может ответить на тот же самый вопрос, но и вообще отвечает так, будто никогда не слышал ни о чем подобном. Такая же забывчивость иногда наблюдается у учащихся в процессе занятий трудом, при выполнении домашних заданий, отдельных поручений и т.п.[28].

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

Важнейшим средством укрепления памяти и преодоления описанной забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов[44]. Зависимость состояния памяти умственно отсталого ребенка от продолжительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха не всегда бывает, ясна учителю. Между тем можно привести немало примеров, когда небольшое удлинение часов сна ребенка способствовало значительному улучшению состояния его памяти. Не учитывая этого, учителя пытаются иногда достигнуть лучшего усвоения учебного материала только с помощью его многократных повторений. В итоге они получают лишь отрицательные результаты: дети отвечают на уроках все хуже и хуже[40].

Из сказанного выше не следует делать вывод о том, что всем учащимся вспомогательной школы полезнее больше спать, чем заниматься. Необходим

дифференцированный подход к организации режима труда и отдыха учащихся.

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

И. М. Сеченов, сравнивая память человека с фонографом (в современном представлении — магнитофоном), указывал, что существенное свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом. Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на наши анализаторы, является патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке.

Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом. Опосредствованное запоминание осмысленного материала — это высший уровень запоминания.

Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно отсталых детей, проведенное Л. В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания какого-либо материала учащимися вспомогательной школы динамично изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредствованного, т. е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный

материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения во вспомогательной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Исследование Л. В. Занкова имеет большое теоретическое значение, так как способствует преодолению неправильных представлений о существовании двух отдельных видов памяти как двух врожденных способностей, свойственных в разной степени разным детям. Предполагалось, следовательно, что у олигофренов есть механическая память и слаба смысловая.

Исследование Л. В. Занкова, как и исследование А. Н. Леонтьева, доказывает в соответствии с идеями Л. С. Выготского, что эти виды памяти являются, в сущности, этапами развития.

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

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние, логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные

словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

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

Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с учащимися вспомогательной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского). Стараясь лучше запомнить рассказ, умственно отсталые дети еще больше фиксируют внимание на отдельных словах и 143 фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею. Неумение умственно отсталых детей заучивать какой-либо материал обнаруживается в школьной практике довольно часто. Так, например, они много раз повторяют стихотворение, и тем не менее не могут воспроизвести его наизусть полностью. То или иное грамматическое правило они стремятся заучить наизусть, не пытаясь вникнуть в его смысл, не понимая, в каких именно случаях данное правило уместно применять.

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

ранее пройденному материалу, ему приходится проявить некоторую активность для того, чтобы припомнить, т. е. найти и выделить из массы смежных представлений именно то, которое нужно. Для этого ученик начинает «перебирать в памяти» весь близкий к данному вопросу запас представлений. Он должен уметь направить ход своих ассоциаций в нужном направлении для того, чтобы натолкнуться на нужное представление. Такую активную поисковую деятельность у умственно отсталых детей развить трудно. Они часто отвечают: «Не помню» — или проявляют беспомощность при выполнении какого-либо действия (решение арифметической задачи, примера, написание фразы и т. д.) в таких случаях, когда при известном усилии могли бы припомнить нужное правило, содержание ответа, способ действия[32].

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

Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У умственно отсталых учащихся младших классов он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся - $7 + 2$ [28]. Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают школьники. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты. В свою очередь ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая[9]. Воспроизводя его, они многое пропускают,

переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Учащиеся, которые относятся к числу отстающих, запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему[34]. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают даже в тех случаях, когда не они определяют основное содержание прослушанного.

Продуктивность непроизвольного запоминания учащихся зависит от характера выполняемой ими работы. Если их деятельность носит активный характер, то результаты оказываются более высокими, чем при пассивном отношении к заданию.

Первое воспроизведение словесного материала оказывает доминирующее влияние на последующие репродукции учеников специальной школы. Вопреки повторным прослушиваниям текста они вновь и вновь допускают ошибки и неточности, отмечавшиеся в первой репродукции.

Умственно отсталые ученики испытывают серьезные трудности при запоминании учебного материала[24]. Однообразные, многократные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнестической деятельности. Важно модифицировать повторения, устанавливая, таким образом, разнообразные связи между новым и уже известным детям материалом.

Определенную помощь при запоминании может оказать смысловая группировка материала, а также соотнесение слов с соответствующими картинками или другим наглядным материалом.

Требование запомнить материал слабо изменяет мнестическую деятельность школьников. Умением организовать эту деятельность они не владеют не только в младших классах, но и позднее.

Некоторые учащиеся младших классов, узнав о том, что им следует запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность. Достигнутые ими результаты оказываются ниже, чем в условиях непреднамеренного запоминания. Умение самостоятельно пользоваться мнестическими приемами даже у учеников средних и старших классов совершенно недостаточно. В лучшем случае отдельные школьники делают попытки шепотом повторять материал вслед за учителем. Результаты запоминания, при наличии задачи запомнить материал и при ее отсутствии, мало отличаются друг от друга.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от его структурного строения, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Ученики успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнестического процесса. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладели, а также привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Сохраняющиеся в памяти ребенка зрительные образы предметов называются представлениями. Представления зависят от особенностей восприятия, речи и мышления субъекта. У умственно отсталых детей представления о предметах окружающего мира бедны, неточны, а в ряде случаев являются искаженными. С течением времени они изменяются:

теряют специфические черты, уподобляются друг другу или хорошо знакомым объектам.

Вывод к первой главе.

Память — важнейший психологический компонент учебной познавательной деятельности. Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Дети с умственной отсталостью чаще всего пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Многократные, однообразные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнестической деятельности. Определенную помощь при запоминании может оказать смысловая группировка материала, а так же соотнесение слов с соответствующими картинками или другим наглядным материалом. Запоминание материала в большей мере зависит от его структурного строения, от того каким путем он был воспринят, так же от возраста. Успешнее запоминают стихотворное, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнестического процесса. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым дети еще не полностью овладели, а так же привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Дети младшего школьного возраста легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятное условие для закрепления материала в памяти. К старшим годам, преобладающее большинство детей уже овладевают техникой чтения, и прочитывания небольшого текста не вызывает у них больших трудностей.

Сохраняющиеся в памяти ребенка зрительные образы предметов называются представлениями. Представления зависят от особенностей восприятия, речи и мышления субъекта. У детей с нарушением интеллекта

представление о предметах окружающего мира бедны, не точны, а в ряде случаев являются искаженными. С течением времени они изменяются: теряют специфические черты, употребляются друг другу или хорошо знакомым объектам.

Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями. Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

2.1. Организация и методы исследования памяти детей с нарушенным интеллектом.

Данная работа рассматривает констатирующий эксперимент, проведенный на базе ЦПМСС №2 с учащимися 3-х классов. В эксперименте участвовало 18 человек.

Испытуемые подбирались с учетом следующих требований:

- Примерно одинаковый возраст испытуемых в группах;
- Одинаковые количественные отношения мальчиков и девочек;
- Поведение испытуемых не отягощено грубыми эмоционально-волевыми отклонениями.

Исследование долговременной памяти изучаемого контингента учащихся проводилось в несколько этапов, взаимно связанных и логически вытекающих один из другого. На первом этапе анализировалась научно-методическая литература, освещающая вопросы особенностей наглядно-образной памяти учащихся с нарушенным интеллектом, проводилась беседа с преподавателями и родителями учащихся.

Второй этап нашего исследования был посвящен проведению констатирующего эксперимента, цель которого состояла в выявлении различий долговременной памяти между учащимися 3-х классов общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы VIII вида.

В своей исследовательской работе мы использовали следующие методы:

1. Организационные методы:

- сравнительный метод был нами использован для сопоставительного анализа уровней развития наглядно-образной памяти в сравниваемых группах.

- Лонгитюдный метод применялся при наблюдении за динамикой развития умений рационально и логически запоминать вербальный материал.

2. Эмпирические методы:

- Экспериментальный метод подразумевал проведение констатирующего эксперимента. Цель констатирующего эксперимента – определить уровень развития долговременной памяти у учащихся 3-4-х классов специальной (коррекционной) школы VIII вида и общеобразовательной школы.
- Библиографический метод был нами использован для анализа литературы по проблеме исследования и составления методических рекомендаций по коррекции и развитию долговременной памяти испытуемых.

Психодиагностические методы:

- Метод опроса позволил нам собрать и дополнить сведения об учащихся, их взаимоотношениях с учителями, родителями.
- Беседа как метод проводилась со всеми учащимися, как в индивидуальной, так и в групповой форме.
- Стандартизированные валидные диагностические методики:
 1. Методика «Заучивание 10 слов» предложенная А.Р. Лурия
 2. Методика «Опосредованное запоминание» (по А.Н. Леонтьеву),
 3. Методика «Исследование типов памяти».
 4. Методика «Запомни рисунки».

Обсервационные методы – различные виды наблюдения, благодаря которым мы получили фактический материал, демонстрирующий особенности долговременной памяти у учащихся 3-х классов с умственной отсталостью легкой степени и учащихся 3-х классов с сохранным интеллектом.

- Включенное наблюдение осуществлялось в период исследования уровней сформированности долговременной памяти.
- Непосредственное наблюдение осуществлялось путём наблюдения за учащимися 3-х классов в учебное и в не учебное время.

3. Методы количественного и качественного анализа данных.

4. Интерпретационные методы. В нашей работе мы судили об умственных способностях детей по их возможности усваивать речевой материал, синтезировать, анализировать, выделять главное и т.п.

Описание использованных в констатирующем эксперименте методик.

В качестве диагностических методик были использованы следующие методики, позволяющие оценить уровень сформированности долговременной памяти у испытуемых:

Методика №1 «Заучивание 10 слов», предложенная А.Р. Лурия.

Данная методика позволила изучить нам долговременную память посредством несмыслового запоминания слов у детей с сохранным и нарушенным интеллектом. Детям для многократного запоминания и воспроизведения предлагается набор несложных и несвязанных друг с другом слов. Предлагается всего 10 слов. Перед каждым предъявлением дается инструкция, после каждого предъявления ребенок устно воспроизводит все удержанные в памяти слова. Результаты каждого воспроизведения фиксируются в специальном протоколе (в соответствующей графе + или -). Порядок, в котором ребенок вспоминает слова, не имеет значения. Фиксируются также слова не произнесенные психологом, но по какой то причине называемые ребенком в процессе ответа. Особенно важно это в том случае, если школьник повторяет эти слова после нескольких проб. Всего один и тот же ряд слов дается ребенку 4 раза подряд, а воспроизводит он их 5 раз: 4 раза вслед за каждым предъявлением и через час, без предварительного напоминания слов. Этот час желательно заполнить другой интеллектуальной деятельностью.

Инструкции: перед первым предъявлением: «Сейчас я прочту 10 слов. Выслушай их внимательно, постарайся все запомнить. Когда я закончу читать слова - повтори все те слова, которые ты запомнил. Повторять можешь в любом порядке, как запомнил». Перед вторым предъявлением: «сейчас я снова прочту те же слова, и ты опять их повторишь – и те которые уже называл, и те, которые в первый раз пропустил – все вместе в любом порядке». Перед следующими двумя прочтениями психолог просто говорит: «Еще раз», а после четвертого воспроизведения сообщает: «Через час ты мне эти слова назовешь еще раз».

Для запоминания предлагалась следующая группа слов: лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мед.

Обработка полученных данных: за каждое правильно воспроизведенное слово (этап отсроченного запоминания) присваивалось 0,25 балла и максимальное количество баллов можно составляет 2,5. по полученному протоколу составляется «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной откладываются номера повторения, а по вертикальной число правильно воспроизведенных слов. По форме кривой делаются некоторые выводы относительно особенностей запоминания.

Методика №2 «Опосредованное запоминание» (по А.Н. Леонтьеву).

Данная методика позволила изучить особенности долговременной памяти посредством мысленного запоминания и сравнить особенности долговременной памяти у учащихся с умственной отсталостью легкой степени и учащихся с сохранным интеллектом.

Стимульный материал: набор карточек 5x5 см. с изображением предметов и набор слов.

Слова для запоминания: обед, сад, дорога, поле, телега, шкаф, свет, одежда, ночь, птица, стул, лес, молоко, лошадь, мышь.

Набор карточек: велосипед, корова, здание школы, кошка, лампа, рубашка, часы, цветок, карандаш, самолет, автобус, санки, дерево, чашка, плита, яблоко, хлеб, грабли, дом..

Детям предлагалось использовать для запоминания слов картинки, которые были подобраны так, чтобы их содержание прямо не совпадало с содержанием слов, подлежащих запоминанию.

Испытуемый, слушал читаемые ему слова, одновременно отбирал из числа лежащих перед ним карточек те, которые своим содержанием могли напомнить ему исходное слово. Через некоторое время ребёнок воспроизводил слова, глядя на отобранные картинки. Важное здесь – выяснить, в какой степени дети способны превратить своё запоминание в опосредованный акт.

Обработка результатов методики: за каждое правильно воспроизведённое слово с помощью картинки присваивалось 0,5 балла и за 15 слов можно было получить 7,5 балла. 50% и менее правильных ответов соответствуют очень низкому уровню опосредованного запоминания.

Все полученные данные были количественно и качественно обработаны.

Методика №3 «Исследование типов памяти».

Целью этой методики было исследование особенностей развития различных видов памяти у младших школьников с сохранным интеллектом и с умственной отсталостью легкой степени: зрительной, слуховой, моторной, их сравнительный анализ.

1 проба «Изучение слуховой памяти»

Слова: стол, рука, яблоко, бак, тачка, жираф, окно, ноги, радость, прогулка.

Проведение: экспериментатор зачитывает слова и предлагает воспроизвести те слова, которые запомнил.

Отдых 10 минут.

2 проба «Изучение зрительной памяти»

Картинки: самолет, ручка, свеча, очки, гриб, книга, сковорода, кошка, курица, дом.

Проведение: испытуемым демонстрируются предметные картинки. Время показа 30 секунд. После показа картинки убираются и ребенку предлагается воспроизвести те слова, которые он запомнил.

Отдых 10 минут.

3 проба «Изучение моторно-слуховой памяти».

Слова: тело, пуля, невод, песок, книга, ветка, балкон, лампа, собака, загадка.

Детям предлагалась следующая инструкция: «сейчас я буду читать в слух слова, а ты вслед за мной будешь записывать их пальцем в воздухе. После предъявления всех слов. Надо будет записать на листе те слова, которые запомнились».

Отдых 10 минут.

4 проба «Изучение зрительно-моторно-слухового запоминания».

Слова: река, сажа, телега, козел, учитель, трава, апельсин, волк, карта, гриб.

Инструкция: «Сейчас я буду тебе читать слова, а ты при этом будешь по карточке и шепотом повторять каждое слово. Затем запиши слова, которые запомнил».

Методика №4 «Запомни рисунки».

Методика позволяет выявить уровень развития образной памяти. Ребенку в течение 10 секунд демонстрируют карточку с картинками. В течение последующих 5 минут он должен воспроизвести то, что запомнил на предоставленном пустом бланке.

Результаты подсчитываются таким образом: за каждый правильно воспроизведенный рисунок ставится 1 балл. Рисунок может быть воспроизведен не в четкой точности. Если рисунок нарисован не в своей графе – ставится 0,5 балла. Максимальная оценка 9 баллов. Минимальная – 0 баллов.

Выводы об уровне развития.

- 9 – 8 баллов - очень высокий уровень развития образной памяти.
- 7 – 6 баллов – высокий уровень развития.
- 6 – 4 балла – средний.
- 4 – 3 балла – низкий уровень развития.
- 2 – 0 балла – очень низкий уровень развития.

Описание экспериментальных групп испытуемых.

Всего нами было обследовано 18 учащихся, - из них 9 – учащихся школы 8 вида, а другие 9 человек – учащиеся обычных школ, средний возраст детей составил 8-9 лет.

В отношении детей, обучающихся в школе 8 вида, была уделено особое внимание, так как именно эта группа детей является показательной в нашей работе. Для более эффективного исследования испытуемых и подборе оптимальных условий обучения мы присутствовали на школьных занятиях, наблюдали детей во внеурочной деятельности, а также работали с документацией и беседовали с родителями, что в свою очередь позволило нам уточнить анамнез ребёнка и выявить индивидуально-типологические черты личности детей.

Все учащиеся живут и воспитываются в семьях. До поступления в специальную (коррекционную) школу VIII вида большинство детей имели негативный опыт обучения в общеобразовательной школе.

Все испытуемые характеризуются умственной отсталостью легкой степени. Они не могут полноценно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию. На всех занятиях обнаруживается снижение активности. При изучении групп испытуемых выяснилось, что круг их интересов достаточно узок. Обнаружено слабое развитие волевых процессов. Обследуемые крайне безынициативны, не умеют руководить своей деятельностью, не могут сосредоточить усилия на достижении определенной цели. Большинство детей эмоционально неуравновешенны, очень часто импульсивны. Часто совершают неадекватные поступки.

При наблюдении за классом, можно выделить следующие особенности: класс недружный, мальчики существуют отдельно от девочек, общения между ними фактически не происходит. В классе есть своя иерархия, которая ярко проявляется в поведении на переменах и в столовой. Лидерство определяет сильнейший, у которого наблюдается психопатоподобное поведение. Многие ученики класса его боятся. Класс расторможен и требует постоянной концентрации внимания.

Перейдём к краткому описанию учащихся каждой группы.

В группе испытуемых с сохранным интеллектом находилось 9 человек, из них 3 девочки и 6 мальчиков. Средний возраст учащихся составляет 9-10 лет.

В группу испытуемых с нарушенным интеллектом вошли учащиеся 3 класса в количестве 9 человек, из них 2 девочки и 7 мальчиков. Средний возраст также составил 9-10 лет.

У большинства детей с умственной отсталостью легкой степени неблагоприятные условия семейного воспитания. Следовательно, отсутствие у детей благоприятных взаимоотношений накладывает отпечаток не только на успешность обучения, но и является базой для развития отклонений вторичного порядка.

Констатирующий эксперимент был организован на материале комплекса методик «Заучивание 10 слов» (разработана А.Р. Лурия), «Методика опосредованного запоминания» (А.Н. Леонтьев), исследование зрительной, слуховой памяти, моторно-слуховой и зрительно-моторно-слуховой памяти, определяющих уровни развития долговременной памяти. Данные методики подобраны на основании учёта следующих критериев: возрастные особенности, уровень интеллектуального развития. На наш взгляд эти методики могут дать целостную картину уровня сформированности долговременной памяти.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень развития памяти у детей с сохранным интеллектом и детей с умственной отсталостью легкой степени.

Каждый испытуемый проходил обследование в индивидуальной форме. Констатирующий эксперимент проводился в первой половине дня в отдельном кабинете для достижения оптимальной работоспособности обследуемых.

Исследование было организовано в соответствии с этическими принципами, принятыми в психодиагностике:

- ответственности,
- компетентности, этической и юридической правомочности,
- квалифицированной пропаганды психологии,
- конфиденциальности,
- благополучия испытуемого,
- профессиональной кооперации,
- информирования клиента о целях обследования,
- морально-позитивного эффекта обследования.

Для объективной оценки долговременной памяти испытуемых мы использовали качественные и количественные данные результатов исследования, которые рассматриваются далее.

2.2. Анализ результатов исследования.

Весь фактический материал, полученный с помощью методик, был количественно и качественно проанализирован. На основании полученных данных были составлены протоколы, по которым были выявлены различия в особенностях запоминания.

При выполнении предложенных заданий между испытуемыми экспериментальной группы (учащихся общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы VIII вида) были выявлены значительные расхождения в показателях результатов. Мы смогли сравнить показатели

памяти учащихся с умственной отсталостью легкой степени с показателями сверстников без нарушений развития и отметить выявленные особенности памяти у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. Эти различия рассматриваются далее.

Сначала рассмотрим общие показатели изучаемых групп испытуемых по каждой из методик.

Материалом для качественного анализа данных по методике «Заучивание 10 слов» служила форма полученных «кривых запоминания», а для количественного анализа: количество правильно воспроизведенных слов (этап отсроченного запоминания), за каждое правильно воспроизведенное слово присваивалось 0,25 балла и максимальное количество баллов, которое можно набрать – 2,5.

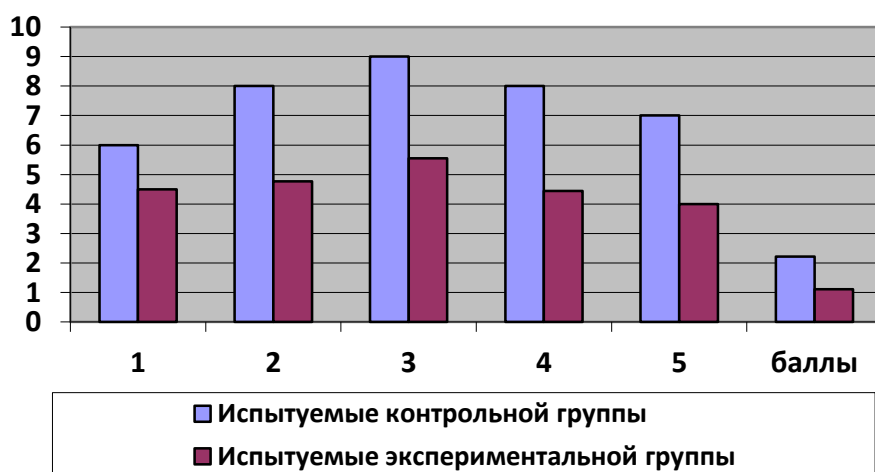


Рисунок 1. Результаты сравнительного анализа по методике «Заучивание 10 слов» - А.Р. Лурия.

Судя по полученным результатам, между двумя группами испытуемых, выявлены количественные различия. В контрольной группе испытуемых результаты были следующие: в основном количество правильных слов с каждым разом увеличивалось, «лишних» слов, практически, не присутствовало. (см Приложение, таблица №1). Эти результаты говорят о том, что у испытуемых был задействован с каждым новым повторением все больше и больше аудиальный канал восприятия, отвечающий за большой

поток информации, запоминаемой человеком. Такая динамика говорит о том, что у испытуемых с сохранным интеллектом осуществляется переключение модальности восприятия, для наибольшей эффективности восприятия при запоминании аудиальной информации.

В экспериментальной группе испытуемых с умственной отсталостью легкой степени результаты были следующие: количество правильных слов в среднем составило 3-4. С каждой пробой в большинстве случаев количество слов не увеличилось, а даже уменьшалось. Отмечались «лишние» слова, а также «застревание» на них (см. Приложение, таблица №2). Такие результаты говорят о том, что в экспериментальной группе испытуемых, аудиальный канал восприятия при запоминании вытеснялся каким-то другим, и не является ведущим, так как количество запоминаемой информации постоянно падало.

По результатам данной методики в экспериментальной группе испытуемых наибольшую трудность вызывало запоминание следующих слов: мед, гриб. Слово мед не назвало 6 учащихся, что составляет 66,6% испытуемых. А слово гриб не назвало 55,5% испытуемых. Это можно объяснить бедным словарным запасом, а также ограниченным общением со стороны родителей и неблагополучностью семей, а также тем, что общий ассоциативный ряд у испытуемых не является наполненным информацией, относящейся к этим категориям слов. Так как память представляет собой сложный процесс, то «выпадение» части информации при запоминании может говорить о сложностях детей со структурированием и категориальной обработкой этой новой информации.

Рассмотрев полученные «кривые запоминания» можно сделать следующие выводы: «кривые запоминания» испытуемых экспериментальной группы Семена И., Марины Б., Кирилла Б., носят зигзагообразный характер, что свидетельствует о неустойчивом внимании, забывчивости и рассеянности. Возможно, это связано с тем, что кроме интеллектуальных проблем, у испытуемых также наблюдаются трудности с переработкой

информации, с ее категоризацией, которая является необходимым условием успешного эффективного запоминания.

«Кривая запоминания» Руслана Н., Светы Д. носит форму «плато», что свидетельствует об эмоциональной вялости детей, отсутствие заинтересованности в интеллектуальной работе.

«Кривые запоминания» Димы Р., Жени С., Славы Р., Пети К., также свидетельствуют о неустойчивости внимания, о его колебаниях, о выраженной утомленности.

Для более удобного рассмотрения результатов по методике «Опосредованного запоминания» мы все показатели в баллах (одно правильно воспроизведенное слово – 0,5 баллов) в проценты, то есть 7,5 составляло 100%.

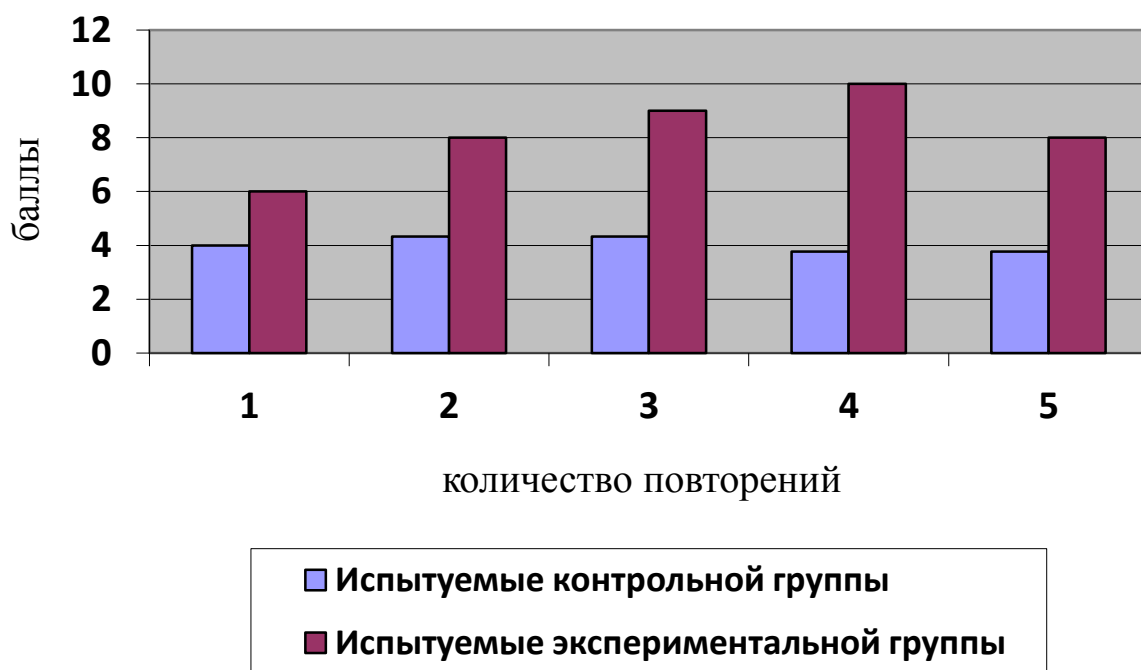


Рисунок 2. Результаты по методике «Опосредованное запоминание» (по А.Н. Леонтьеву).

В контрольной группе испытуемых наиболее высокие баллы (7-7,5) набрало 77,7% испытуемых, остальные испытуемые набрали 6,5 баллов (см. Приложение, таблица №3). Это говорит о том, что детям с сохранным интеллектом легко устанавливать смысловую связь между заданным для

запоминания словом и изображением на картинке, так как к тому же при восприятии стимульного материала включаются аудиальный и визуальный ряд, способствующие более эффективному запоминанию вследствие более развитой способности к дифференциации признаков самого раздражителя – в данном случае – слова и изображения.

В экспериментальной группе с умственной отсталостью легкой степени результаты были следующие: более высокие баллы (3-3,5) набрало всего 66,6% испытуемых (Дима Р., Слава Р., Кирилл Б., Семен И.). Основные затруднения возникли при воспроизведении слов «телега», «стул», «ночь»(77,7%). Марина Б., Света Д. Не смогли подобрать картинки к словам «дорога», «поле», что составило 22,2%. Например, для Светы Д. составило сложностью подобрать картинки к словам и, естественно, что этап воспроизведения был зачастую ошибочными: «лошадь-дерево», «ночь-карандаш». Как видно из примеров, испытуемой трудно установить логические связи между словами. Подобранные слова не были связаны с указанными. Например, у Пети К. возникли затруднения при подборе и ответе на такие слова, как: телега, стул, лошадь, ночь, поле (см. Приложение, таблица №4)

Необходимо отметить, что в этом эксперименте картинки-стимулы играли определяющую роль, так как восприятие информации через зрительный анализатор способствовало запоминанию и повышалась эффективность результативности выполнения задания, но это больше было свойственно группе детей с сохранным интеллектом, которые могли задействовать при усложнении предъявляемого стимула новые ресурсы и каналы восприятия.

Но для детей с умственной отсталостью легкой степени процесс опосредования труден, воспроизведение не полно, объем запоминания намного меньше, чем у детей с сохранным интеллектом, так как им трудно устанавливать смысловую связь между картинкой и заданным словом, а также довольно трудно переключаться с одного канала восприятия на другой

вследствие слабого контроля за своим восприятием и более слабыми компенсационными механизмами дополнения информации, когда информации, получаемая с помощью одного канала информации может дополняться, или же замещаться информацией другого канала восприятия.

Что касается сравнительного анализа двух групп испытуемых, то можно отметить, что для испытуемых контрольной группы наиболее легкой в выполнении оказалась методика «Опосредованное запоминание». Уровень развития долговременной памяти по методике «Заучивание 10 слов» составил в группе учащихся с сохранным интеллектом 84%, а в экспериментальной группе - 30%. По окончании методики «Опосредованное запоминание» мы получили следующие результаты: испытуемые контрольной группы набрали 94%, а испытуемые экспериментальной группы I набрали 38,4%, что соответствует очень низкому уровню опосредованного запоминания.

На основании этих результатов можно сделать вывод, что у детей с умственной отсталостью легкой степени объем долговременной памяти намного ниже, чем у детей с сохранным интеллектом, так как предъявляемые стимулы при восприятии могут терять свои отличительные признаки, которые в противном случае могли бы с помощью какого-либо ассоциативного ряда дополнить содержащийся в памяти образ стимула.

Далее, при обработке полученных данных 3-го задания прежде всего подсчитывалось количество правильно воспроизведенных слов в каждой пробе. Затем для каждой пробы вычислялся коэффициент типа памяти по следующей формуле: $C=n/10$, где C – коэффициент типа памяти, n – количество правильно воспроизведенных слов. 10 правильно воспроизведенных слов соответствует 100% объема памяти.

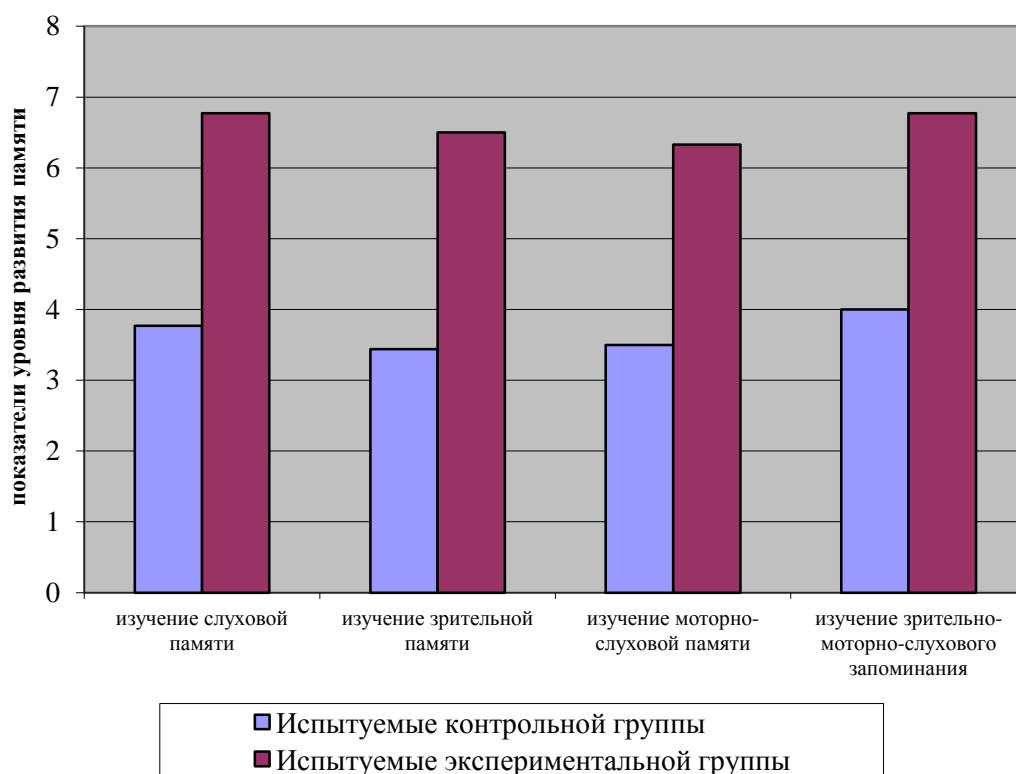


Рисунок 3. Результаты по методике «Исследование типов памяти».

Согласно данным, полученным в ходе исследования, коэффициент слуховой памяти у учащихся 3-го класса общеобразовательной школы равен 0,83, а объем слуховой памяти составил 83,3% (испытуемые смогли воспроизвести в среднем 8 слов из 10 возможных) (см Приложение, таблица №5), 10 слов воспроизвела только Таня К., 9 слов Максим Б. и Коля Г., 7 слов Миша Т., а у учащихся 3-го класса специальной(коррекционной) школы VIII вида коэффициент памяти равен 0,3, а объем слуховой памяти равен 33,3% (испытуемые смогли воспроизвести 3-4 слова из 10 возможных). Испытуемые экспериментальной группы характеризуются недостаточным уровнем запоминания вербального материала. По данной методике в этой группе наибольшую сложность вызвало запоминание слов: *тачка, бак, прогулка, радость*. Их не назвало 77,7% испытуемых – *тачка радость*; 66,6% - *бак, прогулка*. В лексике исследуемых в основном отсутствуют слова *тачка* и *радость*, также они не знают их лексического значения (см Приложение, таблица №6). Такие результаты могут означать, что отсутствие

в памяти детей усвоенного смыслового ряда серьезно затрудняет последующее воспроизведение аудиального стимула.

При исследовании зрительной памяти выявились следующие результаты: обследуемые контрольной группы воспроизвели в среднем 8-10 слов из 10 возможных. 8 слов воспроизвели только Артем П., Миша Т., Катя П., 10 слов – Таня К., Ваня М., остальные дети воспроизвели 9 слов. Анализ полученных данных показал, что объем зрительной памяти испытуемых равен 88,8%, а коэффициент зрительной памяти 0,8 (см Приложение, таблица №7). Такие результаты означают, что во время предъявления разных стимулов по разным каналам восприятия - аудиальном и визуальном.

Обследуемые экспериментальной группы в процессе выполнения задания смогли воспроизвести 4-6 слов из 10 возможных, что говорит о том, что объем зрительной памяти у данной группы испытуемых равен 50%, коэффициент зрительной памяти 0,5 (см Приложение таблица №8). Основные трудности в данной группе были при запоминании картинки «сковорода». Это слово смог воспроизвести только один испытуемый – Галя С. Также 7,77% испытуемых не смогли запомнить такую картинку как «свеча», данное слово воспроизвели только Дима Р. и Женя С. Это можно объяснить тем, что, дети не могут связать визуальный и аудиальный ряд восприятия информации, что также отражается на смысловой нагрузке стимула, который при запоминании не получает четко дифференцирующих признаков.

Проведенное экспериментальное исследование моторно-слуховой памяти позволило также выявить следующие результаты: у испытуемых контрольной группы объем моторно-слуховой немного выше объема слуховой памяти и составляет 85,5%, коэффициент памяти равен – 0,85.(см Приложение таблица №9). Такие показатели также могут означать, что преобладание моторно-слуховой памяти связано с особенностями, в целом ориентированной на речь психикой ребенка, к тому же подкрепленной способом ведения уроков, большую часть которых занимает аудиальная

информация, а также задействованием кинестетической модальности, которая также связана со все еще имеющейся игровой предметной деятельностью, где больше всего получил в свое время развитие именно этот канал восприятия информации.

В свою очередь объем моторно-слуховой памяти у экспериментальной группы равен 40%, а коэффициент моторно-слуховой памяти равен 0,4, что также немного больше объема и коэффициента слуховой памяти. В среднем испытуемые воспроизвели 4 слова. 3 слова воспроизвели Семен И., Руслан Н., 5 слов – Дима Р., Слава Р. Следует отметить, что в данной группе никто не воспроизвел слово «невод». По видимому, это объясняется тем, что слово «невод» отсутствует в лексиконе детей, они также не знают его лексического значения. Также испытуемые данной группы в основном вспоминали слова названные в конце испытания (см Приложение таблица №10).

Согласно данным, полученным в ходе исследования, коэффициент зрительно-моторно-слуховой памяти у контрольной группы составил: 0,9, а объем соответственно 90% (см Приложение таблица №11). У экспериментальной группы результаты были следующие: в среднем испытуемые воспроизвели 5 слов. 6 слов воспроизвели Дима Р., Слава Р., а слова Семен И., Женя С., Руслан Н. Затруднения при воспроизведении вызывали следующие слова: «сажа» (88,8%), «телега» (77,7%). Большинство обследуемых воспроизвели такие слова: трава, волк, учитель. Объем зрительно-моторно-слуховой памяти у данной группы равен 48,8%; коэффициент памяти – 0,48. (см Приложение таблица №12).

Также в нашем исследовании мы рассматривали результаты по методике «Запомни рисунки», где было выявлено, что между двумя группами испытуемых детей, обнаружено различие, которое показывает, что по сравнению с контрольной группой, экспериментальная группа обладает низкими показателями развития визуальной памяти, со средним уровнем в 3,58 балла, что является очень низким показателем. В группе учащихся

общеобразовательной школы, наоборот, показатели гораздо выше, на уровне 5,83 балла, что больше соответствует высокому уровню развития.

На основании этих данных можно сделать следующий вывод: дети с умственной отсталостью легкой степени лучше запоминают и воспроизводят только те слова, которые им хорошо знакомы и присутствуют в их лексиконе, и которые могут постоянно ими употребляться.

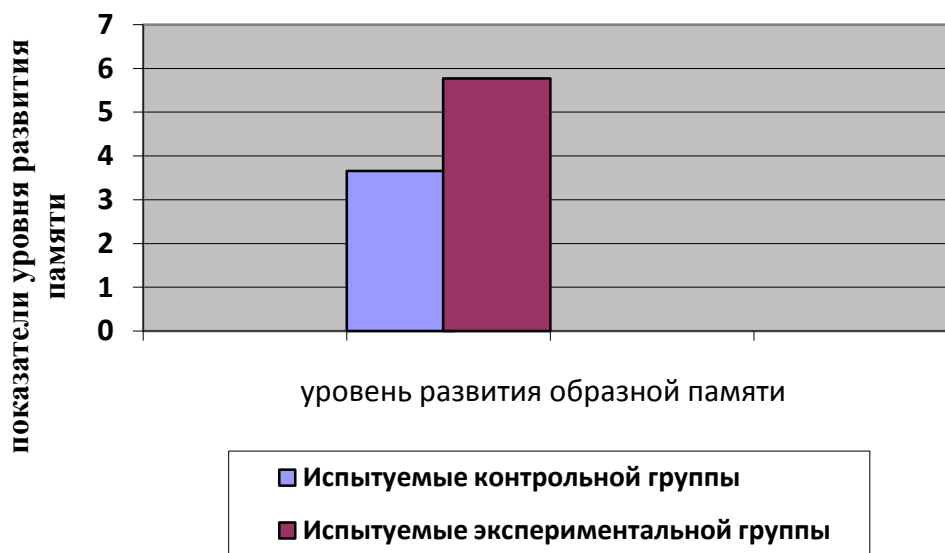


Рисунок 4. Результаты по методике «Запомни рисунки».

Выявленные результаты свидетельствуют о том, что и у учащихся 3-го класса общеобразовательной школы и у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида преобладающим видом памяти является зрительная и зрительно-моторно-слуховая. Но если у детей с сохранным интеллектом разница в количественных данных не очень большая, то у детей с умственной отсталостью легкой степени эта разница значительна. Так коэффициент зрительной и зрительно-моторно-слуховой памяти равен соответственно 0,45 и 0,44, а коэффициент слуховой и моторно-слуховой памяти – 0,3 и 0,36. В свою очередь моторно-слуховая память лучше слуховой.

Вывод ко второй главе.

Таким образом, результаты данного исследования показывают, что учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида в 3-м классе лучше запоминают стимульный материал с помощью зрительной памяти, так как наибольшее количество информации идет именно через этот канал, не несущий никакой смысловой нагрузки, в то время как через аудиальный канал информация проходит, обладая этой смысловой нагрузкой, к тому же требуя развитого ассоциативного ряда. В ходе исследования нами было замечено, что более абстрактный материал учащиеся 3-го класса запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные предметы и различные образы и знаки. Также, одновременно осуществляемое зрительное, слуховое и моторное восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти, поскольку задействование всех трех каналов восприятия позволяет дублировать информацию, переструктурируя ее более удобным для усвоения образом.

Проведенное нами исследование по выявлению особенностей долговременной памяти у учащихся 3-х классов с умственной отсталостью легкой степени показало, что испытуемые способны запомнить материал, который им интересен и понятен. Именно понимаемое содержание усваивается этими учащимися быстрее, точнее и прочнее. Яркий, интересный и оригинально преподнесенный материал, также очень на долгое время остается в памяти учащихся с умственной отсталостью легкой степени. Данные особенности обуславливают необходимость постоянной заботы о том, чтобы школьники понимали запоминаемый материал, а также ставить вопрос о важности вариативных, многообразных приемов, которые следует применять для повторения пройденного материала и тем самым противодействовать механическому зазубриванию.

ГЛАВА 3. Методические рекомендации психологу по развитию слуховой и зрительной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3.1. Научно-методическое обоснование проблемы развития памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Память — это высшая психическая функция, которую надо развивать с раннего детства, так как всю дальнейшую жизнь она будет способствовать успешному усвоению нового материала, формированию умения пользоваться уже имеющимися знаниями.

Обучение и память считаются сторонами одного процесса. Память связывает наше прошлое с настоящим. Она лежит в основе всего психического развития. Если память человека развита недостаточно, то и его мышление будет весьма ограниченным, так как проводится лишь на материале, получаемом в процессе непосредственного восприятия. Также, если не развивать память, каждое действительное ощущение, не оставляя по себе следа, будет ощущаться и в миллионный раз своего повторения точно так же, как и первый,— уяснение конкретных ощущений с его последствиями и вообще психическое развитие будет невозможно.

Л. С. Выготский (1932, 1983) считал, что память в раннем детском возрасте — одна из центральных психических функций, в зависимости от которых и строятся все остальные функции. Мышление ребенка раннего возраста во многом определяется его памятью. Развитие памяти идет, главным образом, по линии опосредованного запоминания. Ребенок, запоминая с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребенок, запоминая непосредственно, потому что от ребенка, употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько механическая память, сколько умение создать новые связи, новую структуру, т. е. логическая память, богатое воображение, развитое мышление.

Слабость памяти у умственно отсталых младших школьников проявляется не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько в трудностях ее воспроизведения, т. к. воспроизведение — процесс, требующий волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Дети испытывают наибольшие трудности при воспроизведении словесного материала. Особенность памяти умственно отсталых детей — эпизодическая забывчивость, связанная с переутомлением нервной системы из-за ее общей слабости. Чаще, чем у нормальных сверстников, у умственно отсталых наступает состояние охранительного торможения. Они испытывают трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Представления характеризуются недифференцированностью, фрагментарностью.

Непосредственно по этой причине, некоторые учащиеся вспомогательной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они достаточно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок учащегося на место, как он спустя некоторое время без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учеников подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное количество времени они вспоминают забытое. Бывает так, что вчера на уроке ребенок отлично отвечал на вопрос учителя, а сегодня, если на урок пришли какие-либо посетители, не только не может ответить на тот же самый вопрос, но и вообще отвечает так, будто никогда не слышал ничего подобного. Такая же забывчивость иногда наблюдается у детей в процессе занятий трудом, при выполнении домашних заданий, отдельных поручений и т.п. По данным С.Я. Рубинштейн (1986), физиологической основой подобной забывчивости

является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности.

Зрительные образы предметов, которые сохраняются в памяти, называются представлениями. Представления зависят от особенностей восприятия, речи и мышления субъекта. У детей с нарушением интеллекта представления о предметах окружающего мира бедны, неточны, а в некоторых случаях являются искаженными. В.В. Воронковой утверждала (1994), что недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов, их забывание и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

Такие дети нуждаются в дополнительных занятиях с психологом по развитию памяти, который должен учитывать возрастные особенности данной категории и степень отклонения в развитии. Методы проведения занятия должны заинтересовать ребенка, так как у детей с умственной отсталостью интерес к предъявляемым заданиям проявляется слабовыраженный, не стойкий.

3.2. Рекомендации психологу по развитию слуховой и зрительной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Полученные результаты исследования указывают на недостаточный для успешной учебной деятельности уровень развития как зрительной, так и слуховой памяти младших школьников с умственной отсталостью. Вне зависимости от того, какой вид памяти (двигательная, слухо-речевая и т.д.) корректируется, необходимо придерживаться определенного порядка. Сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец — избирательности памяти.

В ходе реализации процесса коррекции слуховой и зрительной памяти важно учитывать следующие положения.

1. Начинать проведение коррекционных занятий при наличии четкого плана действий.

2. Излагаемый материал должен стимулировать не только память, а также развивать сенсорно-перцептивные процессы, моторику, мышление. Следовательно, коррекционное воздействие должно быть комплексным.

3. Осуществлять принцип индивидуального и дифференцированного подхода при развитии мнемической деятельности путем учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

4. Осуществлять коллегиальное сотрудничество как со специалистами, курирующими ребенка с умственной отсталостью, так и с его родителями.

5. Ставить перед детьми задачи, которые бы опирались как на зону актуального развития, так и на зону ближайшего развития.

6. Постоянное разнообразие в содержании, и технике представляемого материала.

7. Школьникам с умственной отсталостью необходима смена деятельности.

8. Не стремиться обучать активно детей с умственной отсталостью незнакомым упражнениям, а постоянно направлять действие на усвоение и закрепление изученных упражнений.

9. Этапы коррекции предполагают изложение материала от «простого к сложному».

Вне зависимости от того, какой вид памяти (двигательная, слухоречевая и т.д.) корригируется, необходимо придерживаться определенного порядка. Сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец — избирательности памяти.

При коррекции узнавания алгоритм следующий: ребенок запоминает 2—6 изображений предметов (животных, растений, игрушек и т.п.), тактильных или двигательных образцов, цифр, букв, слов. Затем эталонные стимулы убираются; ему надо узнать (найти) их среди 10—15 аналогичных. Вначале эталонные стимулы «прячутся» среди резко отличающихся от них, потом — среди похожих.

В ходе формирования избирательности любого вида памяти ребенку предлагается запоминаемый материал, затем следует:

— показать ему такой же ряд, но с расположением эталонных стимулов в другом порядке; ребенку необходимо восстановить нужный порядок;

— показать ребенку такой же ряд, но с искажениями (фигуры с недорисованными фрагментами или развернутые, слова со сходным звучанием, те же движения, но с несколько измененными позами и т.п.). Он должен указать, что неправильно, и заменить ошибочный вариант верным.

Все занятия рекомендуется проводить в игровой форме.

Залогом успешного развития и коррекции мнестических возможностей детей является сформированность межмодальных перцептивных взаимодействий, то есть перевод информации с языка одной модальности на язык другой, межмодальный синтез.

Комплекс упражнений «Межмодальный перенос».

- «Перевод из тактильной в зрительную модальность». Возьмите объемные либо вырежьте из наждачной или бархатной бумаги фигурки различной формы (звездочка, круг, квадрат, треугольник, в том числе буквы и цифры). Нарисуйте такие же фигурки и буквы на листе бумаги в произвольном порядке. Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) фигурку или букву, а затем, открыв глаза, выбрать ее из нарисованных на листе. Другой вариант — то же, но ребенку надо нарисовать эталон.
- «Перевод из тактильной в слухо-речевую модальность». Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) букву, предмет или фигурку, а затем назвать ее или выбрать соответствующий звук из прослушиваемого ряда аудиозаписи.
- «Перевод из зрительной в тактильную модальность». Ребенок на ощупь находит показанные ему фигурки, предметы или буквы.
- «Перевод из зрительной в слухо-речевую модальность». Ребенок называет фигурки, предметы или буквы, показанные ему психологом.

- «Перевод из слуховой в зрительную модальность». Воспроизводится определенный звук речи, звук, издаваемый каким-либо животным, или звук работы какого-либо прибора, механизма, средства транспорта (можно использовать аудиозапись). Ребенку предлагается найти соответствующее изображение на карточках или нарисовать самостоятельно опознанный источник звука.
- «Перевод из слуховой в тактильную модальность». Психолог произносит отдельный звук речи, называет предмет или фактуру материала. Ребенок должен найти на ощупь соответственно букву, предмет или материал.

Приведенные выше положения лежат в основе комплекса упражнений, рекомендуемых для занятий с детьми.

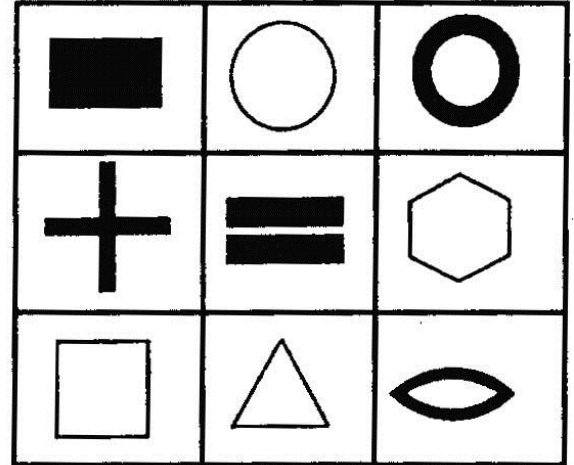
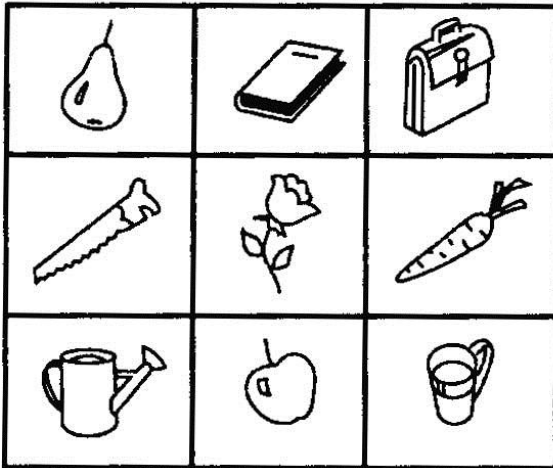
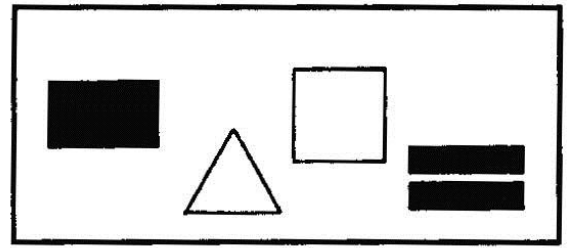
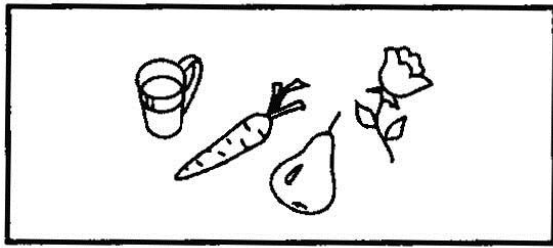
Эти упражнения могут использоваться в работе учителями начальных классов, психологами, родителями.

Комплекс упражнений на развитие зрительной памяти.

«Шапка-невидимка». В течение трех секунд надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

«Запомни и найди». Приготовьте таблицы с изображением предметов, геометрических фигур.

Покажите ребенку на 4—5 сек. карточку с предметами и предложите запомнить их, чтобы затем отыскать среди других в нижней части таблицы. То же — с геометрическими фигурами.



Между запоминанием и отыскиванием изображений следует делать паузы разной длительности (от 5 сек. до 5 мин.), причем паузы могут быть как «пустыми», так и заполненными какой-либо деятельностью (например, рисованием, рассказыванием стихотворения, повторением алфавита или таблицы умножения, выполнением физических упражнений и т.д.).

«Запомни точно».

а) Приготовьте лист бумаги с 15—20 геометрическими фигурами, различными по размеру и форме (большие и маленькие круги, квадраты, треугольники, звезды, снежинки и т.п.). Попросите ребенка запомнить только большие (маленькие) фигурки, только округлые фигуры и т.п. Затем найти их на другом бланке.

б) Приготовьте бланк с правильными и перевернутыми (сверху — вниз, справа — налево) фигурками, цифрами или буквами. Попросите ребенка запомнить только правильные (только перевернутые) фигурки (цифры, буквы), а затем — найти и/или нарисовать их.

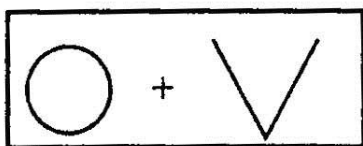
Время запоминания — 15—20 сек. Количество запоминаемых элементов — от 5 до 10.

«Запомни и нарисуй». Для этого задания необходимо заранее подготовить образцы для запоминания на отдельных листах бумаги, а также лист бумаги и карандаш.

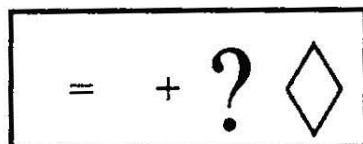
Попросите ребенка внимательно посмотреть на образец и запомнить его. Затем предложите ему нарисовать по памяти эти фигурки в том же порядке. Предполагаемое время показа для первой последовательности — 2 сек., для второй — 3—4 сек., для пятой — 6—7 сек.



а.



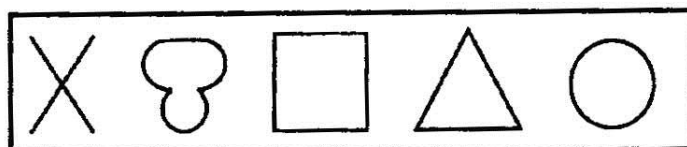
б.



в.



г.



д.

«Восстанови порядок». Приготовьте 5—10 игрушек (предметов), разложите их в случайном порядке. Предложите ребенку запомнить их расположение (15—20 сек.). Затем он отворачивается, а психолог меняет несколько игрушек (предметов) местами. Ребенок должен восстановить все в первоначальном виде. В другом варианте эти эталоны выстраиваются в ряд; психолог меняет местами порядок в ряду.

Это задание может выполняться, как и предыдущее, на любом материале (предметы, цветы, животные, буквы и т.д.).

1. Дети встают полукругом; задача ведущего-ребенка — запомнить порядок расположения детей. Первый вариант — он отворачивается и называет детей по порядку; второй вариант — психолог изменяет порядок, переставляя не более 3—5 детей, а ребенок его восстанавливает.

2. Дети замирают в разных позах; ведущий внимательно их осматривает и запоминает позы детей и их одежду. Затем он выходит из комнаты, а психолог производит не более трех — пяти изменений в позах и одежде детей. Задача ведущего — вернуть все в исходное положение.

3. Дети располагаются определенным образом по периметру зала (например, в одном углу, у окна, у мяча на полу и т.д.) и запоминают свое место. Включается музыкальный фрагмент, дети свободно бегают по залу. Во время паузы они должны как можно быстрее: а) вернуться на свое место; б) занять место на одну позицию вперед при движении по часовой стрелке.

При большом количестве детей, или если дети испытывают трудности в запоминании места и последовательности передвижения, можно объединить их в пары (в этом случае важны взаимопомощь и согласованность действий).

«Запомни фигуры». Приготовьте набор карточек с различными изображениями.





















Объясните ребенку, что для того, чтобы хорошо запомнить материал, можно использовать такой прием, как классификация, то есть объединение в группы похожих чем-то предметов.

Например, чтобы запомнить ряд геометрических фигур, их надо разделить на группы. На бланке могут быть изображены треугольники, круги, квадраты, перечеркнутые по-разному. Таким образом, эти фигуры можно разделить на группы в зависимости от их формы и/или типа перечеркивания. Теперь их легко запомнить и воспроизвести.











«Вспомни пару». Приготовьте бланки с фигурами для запоминания и воспроизведения.

Объясните ребенку, как ему предстоит вспомнить фигуры. Он смотрит на 1-й бланк и старается запомнить предложенные пары изображений (фигуру и знак). Затем бланк убирается и ему предлагается 2-й бланк — для воспроизведения, на котором он должен нарисовать в пустых клетках напротив каждой фигуры соответствующую ей пару.

Бланк 1
Фигуры для запоминания

Бланк 2
Место для воспроизведения
второй фигуры

«Найди пару». Материалом для игры могут быть два одинаковых набора с изображением фигур, предметов, животных, цифр, букв, слов, цветных карточек; две колоды игральных карт (например, парой будут считаться две карты одного цвета, масти или достоинства). Играют два и

более участника. Парные картинки выкладываются изображением вниз в несколько рядов. Сначала первый игрок переворачивает любые две карточки, показывая всем участникам изображенные на них картинки. Все пытаются запомнить само изображение и местоположение карточек. Затем карточки возвращаются на свое место изображением вниз.

Следующий игрок проделывает то же самое, но с другими двумя карточками. Все последующие ходы участники делают с таким расчетом, чтобы за один ход открыть две одинаковые картинки. Открыв две одинаковые карточки, игрок забирает их себе и ему присуждается один фант (очко). При этом свободные места остаются пустыми (ряды не сдвигаются). Выигрывает тот, кто наберет больше фантов.

«Раскрась одним цветом одинаковые фигуры». Ребенку предлагается бланк с 7—20 геометрическими фигурами (треугольник, круг, квадрат и т.д.). Психолог предлагает ему показать круг, квадрат и т.д., а затем запомнить, что круги надо раскрасить желтым цветом, квадраты — красным, треугольники — зеленым и т.д.

Задание можно усложнять за счет увеличения количества и разнообразия фигур и цветов, добавления признака величины (большие и маленькие круги и т.п.), вводя в материал буквы и цифры.

Комплекс упражнений на развитие слуховой памяти.

«Магазин». Вы можете послать ребенка в «магазин» и попросить запомнить все предметы, которые надо купить. Начинают с одного-двух предметов, постепенно увеличивая их количество до пяти-семи.

В этой игре полезно менять роли: взрослый и ребенок по очереди могут быть и дочкой (или сыном), и мамой (или папой), и продавцом, который сначала выслушивает заказ покупателя, а потом идет подбирать товар. Магазины могут быть разными: «Булочная», «Молоко», «Игрушки» и любые другие.

«Пары слов». Предложите ребенку запомнить несколько слов, предъявляя каждое из них в паре с другим словом. Например, вы называете

пары «кошка — молоко», «мальчик — машина», «стол — пирог» и просите запомнить вторые слова из каждой пары. Затем называете первое слово пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе слово. Задание можно постепенно усложнять, увеличивая количество пар слов и подбирая в пары слова с отдаленными смысловыми связями.

«Восстанови пропущенное слово». Ребенку зачитываются 5—7 слов, не связанных между собой по смыслу: корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова. Затем ряд читается заново с пропуском одного из слов. Он должен назвать пропущенное слово. Вариант задания: при повторном прочтении заменить одно слово другим (из одного семантического поля, например, корова — теленок; близким по звучанию, например, стол — стон); ребенок должен найти ошибку.

«Рыба, птица, зверь». Лучше, если в этой игре участвуют несколько человек. Ведущий (сначала это должен быть взрослый) указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Рыба, птица, зверь, рыба, птица...» Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать в данном случае птицу. Если ответ правильный, ведущий продолжает игру, если ответ неверный — ребенок выбывает из игры. Названия не должны повторяться. Эту игру можно проводить в разных вариантах, когда дети называют, например, цветок, дерево и фрукт, мебель и имя.

«Повтори и продолжи». Ребенок называет какое-нибудь слово. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет новое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово. Варианты игры: составление рядов из слов одной обобщающей группы (например, ягоды, фрукты, животные, мебель, посуда и т.д.); из определений к существительному (например: «Арбуз какой?» Ответы: «Зеленый, полосатый, сочный, сладкий, большой, круглый, спелый, тяжелый, вкусный» и т.д.). Более сложным является задание на составление

связного рассказа, когда каждый из участников, повторяя предыдущие предложения, добавляет свое.

«Запомни нужные слова». Из предложенных фраз (рассказов) ребенок запоминает только те слова, которые обозначают: погодные условия, транспорт, растения и т.п.

«Зашифруй предложение». Для запоминания даются короткие завершенные высказывания, например: «Волк выбежал из леса», «Дети играли во дворе» и т.д.

Попросите ребенка «зашифровать» предложение с помощью условных изображений так, чтобы запомнить его (например, волк + елка + стрелка и т.п.). В течение одного занятия рекомендуется давать для запоминания не более 2—3 фраз.

«Пиктограммы». Ребенку читается текст. Для того чтобы его запомнить, он должен каждый смысловой фрагмент как-то изобразить (зарисовать). Затем ребенка просят по его зарисовкам воспроизвести рассказ.

«Придумай, как запомнить слова». Объясните ребенку, что для того, чтобы хорошо запомнить материал, можно использовать такой прием, как классификация, то есть объединение в группы похожих чем-то предметов.

Теперь предложите ему запомнить набор слов, используя этот принцип:

—роза, вишня, тюльпан, огурец, ель, слива, дуб, гвоздика, томат, сосна, яблоко;

—машина, картошка, самолет, огурец, троллейбус, помидор, солнце, лук, лампа, поезд, фонарь, свеча.

«Стенограф». Для этого задания потребуются соответствующие картинки, лист бумаги и карандаш. Ребенку читается небольшой рассказ в течение 1—2 мин. В это время он должен обозначать:

а) «события» (действия) карточками с картинками, подбирая и выкладывая их, следуя за ходом рассказа;

б) каждое предложение чертой (например, «Падал снег»), а затем указывать количество предложений в рассказе;

в) каждое слово одним штрихом и затем указывать количество слов в рассказе.

«Цепочка ассоциаций». Необходимо запомнить 30—40 не связанных между собой слов, например: *дом, кот, лес, апельсин, шкаф, змея, книга, пожар, крокодил* и т.д. Для этого надо применить метод искусственных ассоциаций, который издавна использовался носителями феноменальной памяти.

«Представьте себе дом, по которому ходит пушистый кот, который выпрыгивает в окно и оказывается в лесу, где на деревьях растут апельсины. Вы срываете апельсин, чистите его, и вдруг в нем оказывается шкаф, в углу которого притаилась змея, и т.д. Скрепив так между собой все слова, вы неожиданно убедитесь, что припоминаете их в нужном порядке от начала до конца».

Такая тренировка, как легко понять, может быть перенесена затем на запоминание любого учебного материала. Поскольку память играет важную роль при овладении школьниками необходимыми знаниями, умениями и навыками, использование данного комплекса упражнений на различных коррекционных занятиях с младшими школьниками, имеющими трудности в развитии памяти, будет способствовать более успешному развитию зрительного и слухового запоминания.

Заключение.

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

В обучение детей ведущая роль принадлежит зрительной и слуховой памяти, так как на ней базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Для повышения качества обучения учащихся с умственной отсталостью легкой степени необходимо при предъявлении учебного материала опираться именно на зрительную и слуховую память.

Мы предположили, что комплексное изучение памяти учащихся 3-го класса с сохранным интеллектом и учащимися с умственной отсталостью легкой степени позволит выявить особенности памяти у детей с умственной отсталостью легкой степени. Для этого нами было организовано эмпирическое исследование, целью которого явилось выявление особенностей долговременной памяти у учащихся 3-го класса с умственной отсталостью легкой степени.

Для достижения поставленной цели были использованы методики А.Р. Леонтьева «Заучивание 10 слов», А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание», «Запомни картинку» - направленные на выявление уровня сформированности долговременной памяти, а также исследование зрительной, слуховой, моторно-слуховой, зрительно- моторно-слуховой памяти.

Анализ полученных результатов показал, что долговременная память у учащихся 3-го класса специальной (коррекционной) школы VIII вида ниже, чем у учащихся 3-х классов общеобразовательной школы. Так, мы установили, что у школьников с умственной отсталостью легкой степени нарушена и механическая («Заучивание 10 слов») и логическая

(«Опосредованное запоминание») память. Количественные показатели у экспериментальной группы испытуемых значительно ниже, чем у контрольной группы обследуемых. Уровень развития долговременной памяти у учащихся с сохранным интеллектом по методике «Заучивание 10 слов» составляет 84%, а с умственной отсталостью легкой степени 30%. По методики «Опосредованное запоминание» результаты, соответственно, следующие: 94% и 38,4%.

На основании результатов методики «Заучивание 10 слов» также можно сделать вывод, что на качество запоминания влияние оказывает первое воспроизведение. Первое воспроизведение ведет к закреплению в памяти учащихся как правильных, так и ошибочных высказываний – «застревание» на «лишних» словах. В этом проявляется характерная для данной категории детей инертность нервных процессов.

Также мы выявили, что в свою очередь, объем зрительной памяти (50%) у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида выше, чем объем слуховой памяти (33,3%).

Результаты проведенного нами исследования показывают, что учащиеся 3-го класса с умственной отсталостью легкой степени лучше запоминают материал с помощью зрительной и зрительно-моторно-слуховой памяти. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, запоминаются ими менее успешно, чем ряды картинок, изображающих предметы.

Данное исследование позволило нам сделать вывод о том, что учащиеся с умственной отсталостью легкой степени способны запомнить материал, который им интересен и понятен, то есть у них присутствует мотивация деятельности, именно понимаемое содержание усваивается ими быстрее, точнее и прочнее. Яркий, интересный и оригинально преподнесенный материал, также на долгое время остается в памяти учащихся с умственной отсталостью легкой степени. Данные особенности обуславливают необходимость постоянной заботы о том, чтобы школьники

понимали запоминаемый материал, а также ставить вопрос о важности вариативных, многообразных приемов, которые следует применять для повторения пройденного материала и тем самым противодействовать механическому зазубриванию.

Данный эксперимент подтвердил нашу гипотезу о том, что особенности развития интеллектуальной деятельности учащихся с умственной отсталостью легкой степени определяют специфику формирования их памяти. Мы предполагаем, что комплексное изучение зрительно-слуховой памяти учащихся 3-х классов с умственной отсталостью легкой степени позволит выявить преобладающие особенности зрительно-слуховой памяти, установить различия в ее проявлениях и составить методические рекомендации по ее коррекции и развитию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова М.К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция. - М.: Академия, 2002. 158с.
2. Алферов А.Д. Психология развития школьников. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000-384с.
3. Блонский П. П. Память и мышление. // Избранные психологические произведения. - М., 1964.
4. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 575с.
5. Бергсон А. (Bergson A.) Материя и память. Ростов На-Дону Издательство Рост Ун-та 1982.
6. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: Пер. с нем. М.: Медицина, 1991. 240 с.
7. Васенков Г.В. Педагогические аспекты обучения умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2009. - №2. - С. 13 – 17.
8. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос, 2003. – 159с.
9. Выготский Л.С. Проблемы умственной отсталости. /В кн.: Избранные психологические исследования. М. 1986. 480 с.
10. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002.
11. Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. - Л., 1974.
12. Детская психология: Хрестоматия / Сост. Н.А. Белопольская. 2-е изд. испр. М.: КогитоЦентр, 2001. 351с.
13. Джеймс У. (Dgaims U.) Психология. - М., 1991.
14. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М.: АПН, 1997.
15. Добрынин Н. А. Память и ее развитие // Вопросы психологии № 1, 2001г.

16. Жигорева М.В. О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии // Коррекционная педагогика: Теория и практика. - 2009. - №3. - С. 6 – 11.
17. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009. - №1. - С. 49 – 54.
18. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2008. - №1. - С. 5 – 8.
19. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Учеб. Пособие для студ. вузов. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 112с.
20. Ильина М.К. Психология памяти. - Новосибирск, 2000.
21. Илюшенко А.С., Астафьев И.О. Обучение умственно отсталых детей // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2007. - №12. - С. 60 – 63.
22. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., Просвещение. 1998.
23. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова М., 2002.
24. Коррекционная педагогика основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие /Под. ред. Пузанова Б.П. 3 изд. М: Академия. 1999. 155с.
25. Костровский Г.И. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости. // Вопросы психологии. - 2008. - №11. - С. 32 – 37.
26. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. М., 2004.
27. Лядиус А.Р. «Память в процессе развития» М.: 1990
28. Малинович В.И. К вопросу об обучаемости детей с нарушенным умственным развитием. //Дефектология, 1999, №3. С. 18.

29. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. 400с.
30. Матюгин И.Ю. Тактильная память. М.: Центр Эйдос, 1991.
31. Немов Р.С. «Психология» 1 и 2 том. М.: Изд. центр «Владос» 1999.
32. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для туд. высш. и сред. пед. учеб. заведений //Под ред. Б.П.Пузанова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 35-46.
33. Обучение младших школьников: Уч.пособие для студ. вы с. заведений /Под ред. Б.П.Пузанова. М., 2005.
34. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж.И. Шиф. М., 1995.-303 с.
35. Петрова В.Г. Умственная и практическая деятельность учащихся вспомогательной школы. М., Просвещение, 1992
36. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: Питер, 2000. - 560 с.
37. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. /Сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 256 с.
38. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития /Сост. В.А. Астапова и др. СПб.: Питер, 2001.384с.
39. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - М.: "ЧеРо", 2002. - 816 с.
40. Психология умственно отсталых школьников (учебное пособие ч.3). Под ред. В.Г. Петровой, Красноярск. 1994.
41. Психология. / Под редакцией А.А. Крылова. - М.: «Проспект», 2000. - 584с.
42. Психологический словарь под ред. Карпенко А.А. М., Педагогика, 1991
43. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2-х кН. 2-е изд.

- Кн.І. Система работы психолога с детьми разного возраста. – М.: Владос, 1998.
- 44.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии // Памятники психологической мысли. М., 1998.
- 45.Руководство к методике исследования интеллекта у детей. Д. Векселера. Адаптированный вариант. СПб, 1992.
- 46.Симонова Л.Ф. Память. Дети. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 144с.
- 47.Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.
- 48.Словарь практического психолога /Сост. С.Ю.Головин. Минск: Харвест, 1997.-800с.
49. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 2003.
- 50.Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С.Выготский и П.Я.Гальперин // Вопросы психологии, 2000. №6 С.45.
- 51.Ф.В. Ипполитов. Память школьника. – М.: Знание, 1991
- 52.Хванливин М.М. «Функциональная и структурная организация памяти в норме и патологии» М.: 1999
- 53.Шульц Д., Шульц С.Э. История современной психологии. Спб., 1998.