

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МЕДИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра корекційної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МНЕСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТОМ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала студентка IV курсу

451 групи

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Михайлович Євгенія Миколаївна

Керівник: к. мед. н, проф. Яковлева С. Д.

Рецензент к.б.н, доц. Васильєва. Н.О.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи аналізу особливостей розвитку мнестичних процесів та їх механізмів	5
1.1. Загальна характеристика мнестичних процесів, видів та форм пам'яті.....	5
1.2. Фізіологічні основи пам'яті та патогенез мнестичних процесів.....	13
1.3. Онтогенетичні закономірності розвитку пам'яті в молодших школярів.....	17
1.4. Особливості пам'яті у дітей із порушеним інтелектом.....	23
1.5. Нейропсихологічний підхід до діагностики та корекції порушень мнестичних процесів в ранньому шкільному віці.....	28
РОЗДІЛ 2. Дослідження особливостей розвитку мнестичних процесів молодших школярів з порушеним інтелектом	31
2.1. Характеристика вибірки та методик діагностики особливостей розвитку мнестичних процесів в учнів молодших класів.....	31
2.2. Порівняльний аналіз нейропсихологічного обстеження молодших школярів з порушеним інтелектом.....	35
2.3. Результати нейропсихологічного обстеження розвитку цілеспрямованої дії в учнів з порушеним інтелектом.....	45
2.4. Стан сформованості психофізіологічних показників пам'яті її обсягу та точності в учнів основної групи.....	53
2.5. Напрямки корекційно-виховної роботи з вдосконалення продуктивності пам'яті учнів спеціальної школи-інтернат.....	55
ВИСНОВКИ	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	61

ВСТУП

Мнестичні функції - це пам'ять, праксис і мовлення, що є неодмінною складовою психічного розвитку дитини [41]. Нові зрушення в психіці завжди ґрунтуються на попередніх досягненнях, на здобутках, зафіксованих у пам'яті. Завдяки їм зберігається цілісність "Я" особистості, усвідомлюється єдність її минулого та сучасного. Без запасу уявлень пам'яті неможливими були б розумова діяльність, створення образів уяви, орієнтування в навколишньому середовищі взагалі [39, 40].

Закріплення, зберігання та наступне відтворення інформації людиною її попереднього досвіду і є пам'яттю. Як психічний процес пам'ять забезпечує об'єднання всіх пізнавальних, емоційних та вольових процесів, психічних станів і властивостей людини [42].

Враження, що їх одержує дитина, відображуючи об'єктивну дійсність через свої органи чуття у процесі розумової діяльності, не зникають безслідно, а фіксуються в мозку і зберігаються в ньому у вигляді образів, уявлень про об'єкти та явища, що сприймалися раніше [10]. У разі потреби набутий досвід може бути відтворений і використаний у діяльності.

Позбавлена пам'яті людина, зауважував І. Сеченов, постійно перебувала б у стані новонародженого, була б істотою, не здатною нічого навчитися, ніщо опанувати [37].

Опановуючи *мнемічні* (грец. *mnemonikon* - мистецтво запам'ятовування) дії, школярі спочатку оволодівають мислительними операціями, які потрібні для запам'ятовування і відтворення матеріалу, а потім вчать використовувати їх у різних ситуаціях. Цей процес здебільшого починається у старшому дошкільному віці і завершується у молодших класах [45].

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що розвиваються в пам'яті. Формується логічна пам'ять.

Послідовність запам'ятовування зумовлюється не віковими особливостями, а рядом факторів їх життєвого досвіду.

Кожна особистість має індивідуальні відмінності (особливості) пам'яті, які виявляються у різних сферах її мнестичної діяльності. Як і всі здібності, пам'ять піддається значному розвитку і вдосконалюється під впливом відповідно організованих педагогічних зусиль [27].

Проблемам пам'яті учнів із розумовою відсталістю присвячено чимало досліджень. Описано своєрідність процесів пам'яті у дітей з вадами інтелектуального розвитку. Так, Б. І. Пінський пояснює значні відмінності мнестичних процесів тим, що діти з розумовою відсталістю не володіють мнемічною дією: вони не знають, що треба робити, аби запам'ятати, не користуються мнемічними прийомами.

Основні ознаки розвитку мнестичних процесів вивчали такі науковці, як :Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, Я. Коменський.

Теоретичне опрацювання спеціальної літератури [1, 3, 6] засвідчує, що специфіка порушень фізіологічних основ пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку процесів цієї категорії дітей.

Мета роботи: Дослідження особливостей розвитку мнестичних процесів за схемою нейропсихологічного обстеження і визначення психофізіологічних показників пам'яті в учнів молодших класів з порушеним інтелектом.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі *завдання дослідження:*

1. Здійснити теоретичний аналіз досліджень проблеми порушень мнестичних процесів учнів молодших класів та визначити специфіку порушень їхнього інтелектуального розвитку.

2. Реалізувати практичне дослідження особливостей розвитку мнестичних процесів в учнів молодших класів за схемою адаптованого

нейропсихологічного обстеження: (4 методики для оцінки - образної, зорової, словесно-логічної та дотикової пам'яті, 3 методики для оцінки цілеспрямованої дії – просторовий, динамічний та кінестетичний праксис).

3. Визначити особливості психофізіологічних показників пам'яті, (оцінка короткочасної зорової та слухової пам'яті, її обсягу та точності; дослідження здатності запам'ятовувати змістові одиниці тексту та образної пам'яті), основної та контрольної групи учнів за бланковими методиками.

4. Запропонувати напрямки корекційно-виховної роботи та засоби вдосконалення продуктивності пам'яті молодших школярів в період навчання в спеціальній школі- інтернаті.

Об'єкт дослідження – становлення та формування мнестичних процесів молодших школярів із розумовою відсталістю.

Предмет дослідження – особливості розвитку мнестичних процесів в молодших школярів з порушеним інтелектом.

Методи дослідження: аналіз наукової та науково-методичної літератури, спостереження, нейропсихологічний метод діагностики, бланкові методики.

Структура роботи: випускна робота викладена на 58 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаних джерел (58 найменувань).

РОЗДІЛ 1

Теоретичні основи аналізу особливостей розвитку мнестичних процесів та їх механізмів

1.1 Загальна характеристика мнестичних процесів, видів та форм пам'яті

Пізнавальні функції мозку – це здатність розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і переробляти зовнішню інформацію. Це функція центральної нервової системи [41].

Мнестичні функції – це пам'ять, праксис, мовлення – це передача інформації.

Праксис – цілеспрямована дія. У процесі свого життя людина засвоює безліч рухів, які здійснюються за рахунок утворення спеціальних зв'язків у корі головного мозку.

Гнозис – сприйняття інформації та її обробка [41].

Феноменом людської пам'яті є також *внутрішня мова*, тобто можливість подумки вести розмову у словесній формі. У пошуках певних закономірностей люди розумової праці здійснюють "у голові" величезну роботу, оперуючи цифрами, формулами та іншими знаками, перш ніж викликати на папері наслідки своєї інтелектуальної діяльності.

При зниженні зазначених мнестично-інтелектуальних функцій (з урахуванням вихідного рівня) говорять про когнітивні порушення, когнітивний дефіцит [43].

Функція пам'яті пов'язана з діяльністю всього головного мозку в цілому, але особливе значення для процесу запам'ятовування поточних подій мають структури гіпокампового кола. Для здійснення мнестичних функцій, як складної діяльності, результат якої визначається мотивацією, вибором відповідного плану і дій, важливим є збереження і активність лобових структур. Для збереження слідів при первинній

обробці інформації, зверненої до конкретного аналізатору, необхідно збереження скроневих, потиличних, тім'яних зон, структур гіпокампа і пов'язаних з ним областей.

Наш мозок володіє дуже важливою властивістю. Він не тільки отримує інформацію про оточуючий світ, але і зберігає, накопичує її. Кожен день ми дізнаємося багато нового, з кожним днем збагачуємо наші знання. Все, що пізнає людина, може бути надовго збережено у "коморі" його мозку.

Пам'ять – це відображення предметів і явищ дійсності у психіці людини в той час, коли вони вже безпосередньо не діють на органи чуття. Це властивість будь-якої системи (зокрема й нервової) зберігати у закодованому вигляді інформацію, що за певних умов може бути виведена з цієї системи без порушення запису [34].

Пам'ять включає такі процеси: Запам'ятовування, зберігання, забування та відтворення.

Запам'ятовування пов'язане із засвоєнням і накопиченням індивідуального досвіду. Його використання вимагає відтворення запам'ятованого. Регулярне використання досвіду в діяльності суб'єкта сприяє його збереженню, а невикористання – забуванню.

Матеріальною основою процесів пам'яті є здатність мозку утворювати тимчасові нервові зв'язки, закріплювати й відновлювати сліди минулих вражень. Ці сліди створюють можливість активізації ситуації й відповідного збудження, коли подразника, який його викликав свого часу безпосередньо, немає. Запам'ятовування й зберігання ґрунтуються на утворенні та закріпленні тимчасових нервових зв'язків, забування – на їхньому гальмуванні, відтворення – на їхньому відновленні [13, 14].

Види пам'яті виділяють за такими критеріями: [4, 12, 21].

Залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, яка діяльність переважає, пам'ять розподіляють на рухову, емоційну, образну, словесно-логічну.

За тривалістю закріплення і збереження матеріалу – на короткочасну (оперативну) й довгочасну.

Залежно від того, як процеси пам'яті включаються в структуру діяльності, як вони пов'язані з її цілями та засобами на мимовільну й довільну.

За усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу пам'яті – на смислову й механічну.

Рухова пам'ять полягає у запам'ятовуванні та відтворенні людиною своїх рухів. Така необхідність виникає переважно в практичній діяльності людини.

Емоційна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення своїх емоцій і почуттів. Емоції сигналізують про потреби та інтереси, відображають наше ставлення до оточення.

Образна пам'ять полягає в запам'ятовуванні образів, уявлень про предмети та явища навколишнього світу, властивостей і зв'язків між ними. Вона буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою, смаковою залежно від аналізаторів, з якими пов'язане її походження.

Словесно-логічна пам'ять є специфічно людською пам'яттю, що базується на спільній діяльності двох сигнальних систем, у якій головна роль належить другій.

Короткочасна пам'ять характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням і коротким строком зберігання.

Оперативна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення інформації в міру потреби в досягненні мети в конкретній діяльності або окремих операцій діяльності.

Довгочасна (тривала) пам'ять – базується на довгостроковій фіксації пам'яті, характеризується тривалим збереженням і наступним використанням інформації в діяльності людини.

Мимовільна пам'ять – полягає в запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу без спеціальної мети цього запам'ятати або пригадати.

Довільна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення, коли людина ставить перед собою мету запам'ятати, коли виникає потреба в навмисному заучуванні.

Смислова пам'ять – пов'язана з розумінням того змісту, що запам'ятовується. Вона опирається на смислові зв'язки в мозкових структурах на систему словесних і образних асоціацій, що становить основу.

Механічна пам'ять – це пам'ять, якій притаманне не розуміння, не усвідомлення, як правило, навмисного запам'ятовування. Матеріал, який ми запам'ятовуємо механічно ще не має певного місця в матеріальному досвіді. Цю інформацію треба втиснути за допомогою вольової пам'яті [21].

Специфічною особливістю людини є здатність утримувати в пам'яті не тільки сліди сприйняття конкретних предметів, явищ та їхніх словесних позначень, а й можливість керувати своєю пам'яттю. Тому довільне запам'ятовування є складним і активним процесом: для цього люди використовують особливі прийоми - виділяють найістотніші ознаки інформації, яка надходить, порівнюють їх з існуючими пам'ятними слідами, систематизують цю інформацію згідно з поставленим завданням тощо [2].

Особливістю людської пам'яті є те, що запам'ятовуються не стільки подробиці, скільки загальні положення, наприклад, зміст прочитаної книжки. Під час добування інформації з пам'яті спочатку згадуються загальні положення, а потім з центрів мови надходять слова, необхідні для їхнього вираження.

У ранньому віці запам'ятовування відбувається найчастіше мимовільно. Мимовільне запам'ятовування у дітей і дорослих здійснюється переважно на підсвідомому рівні на фоні емоційного збудження. Активне довільне запам'ятовування виникає пізніше, особливо у школі, де діти звикають запам'ятовувати певний навчальний матеріал. При цьому спостерігається поступовий перехід від образної до смислової пам'яті [32].

Обидва види пам'яті людини (*довільна та мимовільна*) виявляються у двох формах – *чуттєво-образній та логічно-смисловій*. Перша з них оперує переважно уявленнями, а друга – поняттями. Для людини логічно-смисловий тип пам'яті є вищою формою. Чуттєво-образна пам'ять поділяється на зорову, слухову, смакову, моторну (рухову), тактильну (дотикову) тощо [53].

Образна *зорова* пам'ять іноді надзвичайно сильно розвинута у деяких дітей і дорослих, які дуже чітко запам'ятовують зорові образи і безпомилково їх відтворюють. Така форма пам'яті називається *ідентичною*

Слухова пам'ять добре розвинута у багатьох музикантів; вона також відіграє велику роль у вивченні іноземних мов. Є люди-поліглоти, які миттєво засвоюють і запам'ятовують особливості проголошення іноземних слів, внаслідок чого вільно опановують кілька десятків іноземних мов.

Моторна пам'ять становить основу всіх рухових навичок [11]. Люди з розвинутою моторною пам'яттю краще засвоюють новий матеріал при викладенні його у письмовому вигляді, на папері. Сам процес написання слів і тесту істотно сприяє їх запам'ятовуванню практично у всіх людей. Велике значення має моторна пам'ять у музикантів і акторів. Деякі музиканти твердять, що вони відчувають мелодію у "кінчиках пальців"[11].

З моторною тісно пов'язана *тактильна* пам'ять, яка надзвичайно розвинута у сліпих. Деякі з них можуть на дотик пізнати обличчя людини і навіть визначити її настрій. Добре розвинута тактильна пам'ять і у багатьох скульпторів [11, 44].

У процесі навчання розрізняють так звану *процедурну пам'ять*, тобто пам'ять про те, як треба діяти, і *декларативну пам'ять*, що забезпечує використання інформації, одержаної в минулому. Інакше кажучи, декларативна пам'ять включає фіксацію індивідуально досвіду, інформацію про те, коли і де відбувалися події, що зберігаються у пам'яті, та можливість їхнього відтворення в формі спогадів. Припускається, що процедурна пам'ять виникає у процесі еволюції раніше ніж декларативна, оскільки до неї належить такі види навчання, як звикання, сенситизація та класичне обумовлення, при яких сам процес навчання не усвідомлюється [44].

Різниця між *процедурною та декларативною* пам'яттю лежить, мабуть, у основі такого відомого явища, як погана пам'ять про період раннього дитинства у дорослих людей. Справа в тому, що в перші два роки життя мислення дитини залишається часто конкретним, звичайно пов'язаним з певними діями ("мислення у дії") і процедурною пам'яттю, а декларативної пам'яті в цей час ще немає. Тільки після того, як дитині мине два роки і вона починає розуміти, що зовнішній світ існує незалежно від неї та приходить до розуміння свого існування й усвідомлення себе як особистість, виникає і починає розвиватися декларативна пам'ять [11].

У людей перед смертю часто спостерігається така звана *панорамна* пам'ять, тобто миттєвий спомин усього минулого життя. Іноді такий своєрідний "огляд життя" може виявитися у ситуації, не пов'язаній із смертю. Пам'ять досягає найбільшого розвитку у віці 20 - 25 років і зберігається на цьому рівні приблизно до 50 років, після чого здатність до запам'ятовування та відтворення інформації поступово змінюється.

Професійна пам'ять зберігається на високому рівні і в похилому віці. За певних умов погіршення пам'яті у людей старшого віку можна зупинити шляхом систематичного тренування процесів відтворення інформації [44].

Цікавою особливістю пам'яті є *забування*, тобто неможливість відтворення необхідної інформації в потрібний момент. Справа в тому, що основною перешкодою є сама структура пам'яті, в якій закладено величезну кількість матеріалу. Для успішного відтворення потрібного матеріалу не досить, щоб ця інформація збереглася; потрібна подія чи факт має бути описані оригінально та неповторно, щоб відрізнитися від усіх схожих подій чи фактів, тобто потрібна "індивідуалізація" пам'ятного сліду.

Усе, що людина запам'ятовує, з часом поступово забувається.

Забування – процес, протилежний запам'ятовуванню. Забування виявляється в тому, що втрачається чіткість запам'ятовування, зменшується його обсяг, виникають помилки відтворення і нарешті, унеможлиблюється впізнавання.

Забування – це функція часу, не патологія, а вкрай необхідний процес. Людина має радіти, що може забувати. У дітей забування виявлено сильніше, ніж у дорослих. Це – так звана "дитяча амнезія". Вона дуже важлива для пристосованої діяльності дорослої людини, оскільки дитяче знання про зовнішній світ часто суперечать тій інформації, яку мають дорослі [11, 25].

Проте забування – це не просте стирання пам'ятного сліду, а перехід його у не свідому форму зберігання. Ось чому при деяких психічних захворюваннях (шизофренія) іноді спостерігається явище гебефренії - дитячої поведінки, коли доросла людина поводить себе як дитина. В основі забування лежить переважно інтерференційне гальмування, тобто цей процес є активним. Цікаво, що амнезія та

забування часто не зачіпають емоційну пам'ять. А. Крісті писала, що сенсації зникають швидко, а страх живе довго.

Існують різні види забування. Так, якщо подія залишилася у первинній пам'яті, вона швидко забувається. Іноді забування зумовлене надто короткочасною мотивацією чи підсвідомим пригніченням неприємної події.

Пошук необхідної інформації в пам'яті відбувається на підсвідомому рівні, і механізм пошуку спрацьовує лише в тому разі, якщо потрібний об'єкт описаний вірно та індивідуалізовано [24].

До індивідуальних особливостей пам'яті належать: Швидкість запам'ятовування, точність запам'ятовування, міцність запам'ятовування та готовність до відтворення.

Різновиди відтворення виражаються у: Впізнанні, згадуванні та пригадуванні.

Різновиди пам'яті:

За способом запам'ятовування: довільна і мимовільна.

За тривалістю: короткочасна, довготривала, оперативна.

За змістом запам'ятовуваного: образна, словесно-логічна, рухова, емоційна.

Теоретичне вивчення практичного досвіду закордонних Р. Аткинсон., А. Clarke., М. Levis., З. Истомшш, В. Ляудис, а також, вітчизняних науковців О. Лурії., Р. Немова, А. Смирнова та інших, з даної проблеми [24, 25,30,31, 54], засвідчує, що для забезпечення успішного розвитку мнестичних процесів дитини необхідною умовою є наявність двох важливих чинників:

Для тривалого утримання в пам'яті інформації важливою умовою з самого початку забезпечити міцне її запам'ятовування і закріплення шляхом повторення в перші дні після того, як її було одержано.

Наступна вагома умова продуктивного запам'ятовування – осмисленість, розуміння того, що є його предметом.

1.2. Фізіологічні основи пам'яті та патогенез мнестичних процесів

Одним з найважливіших і найзагадковіших аспектів вивчення пам'яті є дослідження процесу кодування і збереження інформації в мозку. До сьогодні немає єдиного тлумачення фізіологічних основ пам'яті [29]. На сьогодні, все зводиться до того, що аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку полягає у введенні інформації (виникнення «слідів» у корі головного мозку від певних подразників), збереження і закріплення цих «слідів», актуалізації, тобто відтворення цих «слідів».

Усіма нашими знаннями та уміннями завдячуємо пластичності кори головного мозку – здатності утворювати, зміцнювати та відновлювати тимчасові нервові зв'язки. Нервова система людини здатна зберігати в закодованому вигляді інформацію, яка за певних умов може бути виведена із системи без порушення її властивостей і характеру. Пластичність – це вроджена якість, усіх вона є різною, але піддається тренуванню. З віком пластичність погіршується, нові тимчасові зв'язки між нейронами утворюються повільніше, оскільки мозок не переобтяжений новими тимчасовими зв'язками, що приводить до відновлення старих тимчасових зв'язків, а тому стає зрозуміло, що люди похилого віку добре і чітко згадують події дитинства хоча не пам'ятають подій останнього дня і тижня. Людський мозок здатний щодня запам'ятовувати 86 млн. біт інформації. В середньому пам'ять людини похилого віку зберігає 100 трильйонів бітів інформації [29].

В даний час не має єдиної теорії механізмів пам'яті. Найбільш переконлива *нейронна теорія*, яка виходить з уяви, що нейрони утворюються з біоелектричних струмів. Під впливом біоелектричних струмів виникають зміни у синапсах (місцях з'єднання нервових клітин), яке полегшує наступне

проходження біострумів по цим шляхам. Різний характер ланцюгів нейронів і відповідає тій чи іншій закріпленій інформації.

Друга теорія, *молекулярна теорія пам'яті*, вважає, що під впливом біострумів у протоплазмі нейронів виникають особливі білкові молекули, на яких "записується" інформація, що поступає у мозок (наприклад, як на магнітофонній стрічці записують слова та музику). Вчені навіть випробовують дістати з мозку померлої тварини ці, як вони їх називають, "молекули пам'яті". А далі йдуть вже фантастичні припущення про те, що коли-небудь "молекули пам'яті" можна бути синтезувати у лабораторіях, виготовляти "таблетки пам'яті" або спеціальну рідину для ін'єкції і таким чином пересаджувати знання в голову людини [22].

За словами І.М. Сеченова "пам'ять є каменем психічного розвитку" [54]. Пластичність мозку, в залежності від його функцій, загального культурного розвитку та кругозору, може підвищуватися або зменшуватися.

При вразливіших розладах пам'яті людина стає безпорадною. При соматичних захворюваннях, функціональних розладах психіки, та особливо у випадках деструктивного ураження мозку, може спостерігатися різні порушення пам'яті. Можливі як формальні розлади, так і глибока патологічна продукція пам'яті, при цьому страждають окремі компоненти пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення). За протіканням порушення пам'яті може бути короткочасним, прогресуючим, оберненим чи стабільно не оберненими [38].

У психопатології розрізняють пам'ять на найближчі події (короткотривалу) та на окреме минуле (довготривалу). Перша уявляє собою процес відповідно невеликої тривалості, який забезпечує окремі лапки та операції діяльності людини. Друга забезпечує найбільш складні інтелектуальні та практичні операції, наприклад, в навчанні та в дослідницькій роботі [53].

Через те, що пам'ять тісно пов'язана з мовою, мисленням, сприйняттям, емоціональними переживаннями та цілеспрямованими діями, її порушення свідчать про наявність процесуального психічного захворювання, різних варіантів недоумкуватості, розумової відсталості.

Порушення пам'яті буває настільки характерним, що може служити важливим діагностичним критерієм у виявленні деяких гострих та хронічних психічних захворюваннях. У дітей, які страждають вродженою чи набутою недоумкуватістю, відмічається послаблення пам'яті, дисоціації її на механічну та логічно-смыслову та розпад функції пам'яті [38].

Мнестичні розлади трапляються при багатьох хворобах нервової системи. Залежно від етіології, патогенетичних і нейропсихологічних механізмів порушень, їх характер і вираженість суттєво варіюють. Знання особливостей розладів пам'яті при різних патологіях сприяє поліпшенню точності діагностики неврологічних захворювань і вибору найбільш оптимальної стратегії і тактики корекційних впливів. Лікування мнестичних порушень дуже складне. Проте при точній діагностиці особам з даними порушеннями можна хоча б чимось допомогти, навіть при таких важких ураженнях кори головного мозку як, наприклад, розумова відсталість [38].

Дітям із розумовою відсталістю властиво невміння цілеспрямовано як запам'ятовувати, тобто заучувати, так і відтворювати. Якщо учень загальноосвітньої школи, який слухає два оповідання рівнозначних за своєю складністю та важністю, попереджений, що один із оповідань йому треба відтворити, то найкраще він запам'ятає той, на якому навмисно фіксували його сприйняття. Такі ж умови застосовують до розумово відсталої дитини і отримують протилежні результати: навмисне запам'ятовування буде для нього найбільш складне, чим звичайне. Такий парадокс пояснюється загальною закономірністю ходу коркових процесів у розумового відсталого, який укладається у тому, що

він краще запам'ятовує зовнішні ознаки та їх образи, чим внутрішні логічні зв'язки.

При навмисному запам'ятовуванні одного із оповідань у людини із розумовою відсталістю посилюється фіксація зовнішніх ознак - слів та фраз, і в наслідок цього гірше запам'ятовується логічний зміст оповідання [15].

Клінічна та педагогічна практика показує, що процес зберігання у дітей із розумовою відсталістю удосконалюється надзвичайно повільно, з великими труднощами, навіть після неодноразового повторення. Особливості протікання коркових процесів учнів з вадами інтелектуального розвитку проявляється не тільки у слабкості, але й не повноцінності активного внутрішнього гальмування та, отже, у недостатності концентрації вогнищ збудження. Цим пояснюється недостатня диференціація відтворення у розумово відсталих, а в додатки до учбової практики спеціальної загальноосвітньої школи - недостатнє відтворення ними вивченого матеріалу [2].

Патологія пам'яті у дітей з вадами інтелекту пояснюється перш за все недорозвитком чи неправильним розвитком кори великих півкуль. Саме це обумовлюється порушення не тільки пам'яті, але і інших ланків пізнання. Утворення зв'язків другої нервової системи у розумово відсталих різно утруднене, а вже виникненні зв'язки неміцні, тому пам'ять у них характеризується вузьким діапазоном, слабким чи неадекватним зберіганням зовнішніх подразників, бідність образів, а труднощі утворення сприйнятого веде до дефектів відтворення [46]. У деяких розумово відсталих виявлена механічна пам'ять виборчого характеру.

На думку фізіологів І. М. Сеченова та І. П. Павлова, в основі процесів пам'яті лежить рефлекторні механізми, які забезпечують відображення оточуючої діяльності, закріплення, зберігання та відтворення отриманої інформації. Слід від сприйнятої інформації

краще зберігається тоді, коли подразники мають оптимальну силу, а реактивність мозку достатньо виявлена, тому що фізіологічною основою пам'яті є формування у мозку часових зв'язків. Запам'ятовування ґрунтується на закріпленні цих зв'язків та взаємодій їх зі слідами колишніх подразників, відтворення - на їх актуалізацію, а забуття - на гальмування, гасіння тимчасових зв'язків [7, 9].

При розумовій відсталості у тканині мозку з'являється вогнище деструкції, яке веде до порушення всієї психічної діяльності, особливо рухомості нервових процесів, внаслідок чого тимчасові зв'язки стають інертними, а утворення нових зв'язків утруднене. При цьому внаслідок неможливості утворення складної системи зв'язків здібності, абстрагування, та узагальнення є неповноцінними [33].

У похилому віці у зв'язку з віковими атрофічними змінами у тканині мозку рухомість коркових процесів також знижується. Таким чином, в наслідок зниження реактивності кори великого мозку, послаблення процесів збудження утруднюється, як встановлення нових тимчасових зв'язків, так і відтворення старих, аж до повної неможливості формування цих зв'язків, тобто відсутності здатності щонебудь запам'ятати [8, 38].

1.3. Онтогенетичні закономірності розвитку пам'яті в молодших школярів

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом діяльності школярів. Під

впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань [20].

Учні початкових класів засвоюють різні стратегії (прийоми), які допомагають запам'ятати матеріал. Найважливішими прийомами керування пам'яттю є повторення, організування матеріалу, семантичне оброблення інформації, створення мислених образів, пошук інформації в пам'яті [23].

Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку розвивається у двох напрямках - довільності і усвідомлення. Цей вік сприятливий для розвитку уваги. Без достатньої сформованості цієї психічної функції процес навчання неможливий.

Пам'ять як один із рівнів відображення оточуючої дійсності являє собою сукупність процесів, які сприяють організації і збереженню минулого досвіду.

Вже у ранньому віці пам'ять немовлят виступає в своїй елементарній формі - запам'ятовування і подальшому розпізнаванні життєво важливих для дитини впливів. На ранніх етапах розвитку пам'ять включена в процес сприйняття, має мимовільний характер. Малюк не вміє ставити перед собою мету запам'ятати, не приймає мнемічну задачу, яка пропонується дорослим. Мимовільно запам'ятовується той матеріал, який включений в активну діяльність. На запам'ятовування впливає називання об'єктів словом, їх привабливість для дітей.

В період дошкільного віку відбувається поступовий перехід від мимовільної пам'яті до довільної [20]. Спочатку дитина усвідомлює ціль пригадати, а потім і ціль запам'ятати, навчається виділяти і засвоювати мнемічні засоби і прийоми (наприклад, прийом логічного групування матеріалу). В старшому дошкільному віці формуються передумови для здійснення самоконтролю в процесі запам'ятовування, під яким розуміється вміння зіставляти отримані результати діяльності із заданим

зразком. На розвиток дитини суттєвий вплив чинять всі види діяльності дитини, але гра серед них займає ведуче місце. Адже мета запам'ятати і пригадати при виконанні ролі має для дитини наочний, конкретний зміст. Один із важливих шляхів генезису пам'яті дошкільнят - розвиток її опосередкованості, запам'ятовування за допомогою допоміжних засобів. Це зближує пам'ять з мисленням, розвитком знаково-символічної функції свідомості.

Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку розвивається у двох напрямках – *довільності і усвідомлення* [20]. Діти мимовільно запам'ятовують учбовий матеріал, який є цікавим для них і подається в формі гри, а також пов'язаний з яскравими наглядними посібниками або образами, спогадами. На відміну від дошкільнят, першокласники здатні цілеспрямовано, довільно запам'ятовувати нецікавий для них матеріал. В подальшому навчання все в більшій мірі базується на довільній пам'яті. Молодші школярі, як і дошкільнята, володіють добре розвинутою механічною пам'яттю. Велика кількість молодших школярів протягом всього навчання в початковій школі механічно заучують учбові тексти, що приводить до значних труднощів в середніх класах, коли учбовий матеріал стає складнішим і більшим за об'ємом. Такі діти схильні дослівно відтворювати те, що запам'ятовують. Удосконалення змістової пам'яті в цьому віці дає можливість освоїти велику кількість раціональних способів запам'ятовування. Коли дитина усвідомлює учбовий матеріал, розуміє його, то одночасно вона і запам'ятовує. Необхідно відмітити, що молодший школяр може запам'ятати і відтворити також незрозумілий для нього текст. Саме тому дорослі повинні контролювати не тільки результат (точність відповіді, правильність переказу), але і сам процес - як, яким чином учень запам'ятав матеріал.

В молодшому шкільному віці пам'ять, як і всі інші психічні процеси, переживає суттєві зміни. Суть цих змін полягає в тому, що

пам'ять дитини поступово набуває рис довільності, стає свідомо регульованою і опосередкованою. Перетворення мнемічної функції зумовлені значним підвищенням вимог до її ефективності, високий рівень якої необхідний при виконанні різних мнемічних задач, що виникають в ході учбової діяльності. Тепер дитина повинна багато запам'ятовувати: заучувати матеріал дослівно, вміти переказувати його близько до тексту або своїми словами, крім того пам'ятати заучене і вміти відтворити його через тривалий час [12, 50].

Невміння дитини запам'ятовувати відбивається на її учбовій діяльності і впливає в кінцевому результаті на відношення дитини до навчання і школи. У першокласників (як у дошкільнят) добре розвинута мимовільна пам'ять, яка фіксує яскраві, емоційно насичені для дитини відомості і події її життя. Але багато з того, що приходиться запам'ятовувати першокласнику в школі є для нього цікавим і привабливим. Тому мимовільної пам'яті тут недостатньо. Практика показує, що одного інтересу до навчання недостатньо для розвитку довільної пам'яті як вищої психічної функції.

Здатність дітей молодшого шкільного віку до довільного запам'ятовування неоднакова протягом навчання в початковій школі і суттєво відрізняється в учнів 1х-2 х і 3х – 4 х класів [49].

Так, для дітей 6-8 років "характерні ситуації", коли запам'ятати без застосування будь-яких засобів набагато простіше, ніж запам'ятати, усвідомлюючи і організовуючи матеріал. Нерідко діти на запитання: "Як запам'ятав? Про що думав в процесі запам'ятовування?" – найчастіше відповідають: "Просто запам'ятав, і все". Це відображається на результативному боці пам'яті. Для молодших школярів простіше виконати настанову "запам'ятати", ніж настанову "запам'ятати з допомогою чогось".

В молодших класах, де від учнів вимагається тільки просте відтворення, невеликого за об'ємом матеріалу, такий спосіб

запам'ятовування дозволяє справлятися з учбовим навантаженням. Але дуже часто він залишається у школярів єдиним на весь період навчання в школі. Це пов'язано перш за все з тим, що в молодшому шкільному віці дитина не засвоїла прийоми змістового запам'ятовування, її логічна пам'ять залишилась недостатньо сформованою [12].

Основою логічної пам'яті є використання розумових процесів, як опори, засобу запам'ятовування. Така пам'ять базується на розумінні.

В якості розумових прийомів запам'ятовування можна використати: змістове співвідношення, класифікацію, виділення змістових опор, складання плану та ін.

Спеціальні дослідження О. Лурії [32, 33, 34], які вивчали можливості формування цих прийомів у молодших школярів, показують, що вивчення мнемічного прийому, в основі якого закладена розумова дія, повинне включати два етапи:

1. Формування самої розумової дії.
2. Використання її як мнемічного прийому, тобто засобу запам'ятовування.

Таким чином, перш ніж використовувати, наприклад, прийом класифікації для запам'ятовування матеріалу, необхідно оволодіти класифікацією, як самостійною розумовою дією. При проведенні занять по розвитку пам'яті у молодших школярів, слід дотримуватись рекомендацій, розроблених психологами:

- обробка інформації, запис і відтворення, значно покращиться при свідомому виборі стимулів і концентрації на них уваги.
- одночасне врахування логічних і емоційних реакцій гарантує кращий запис матеріалу в пам'яті, а чим краща якість запису, тим легше його відтворення.
- пам'ять суб'єктивна і піддається викривленням, спогади змінюються після кожного їх відтворення. Ці положення

закладені в основі вправ, які рекомендовані для занять з учнями, які мають низький рівень розвитку пам'яті.

Неуважність молодших школярів – одна із найпоширеніших причин зниження успішності навчання. Помилки "за неуважність" в письмових роботах і під час читання - найбільш образливі для дітей. Як правило, наявність значної кількості таких помилок у першокласників можна пояснити впливом одразу багатьох факторів, загальновікових особливостей розвитку (незрілість нейрофізіологічних механізмів), початком етапу оволодіння навиками організації учбової діяльності та іншими причинами, пов'язаними з періодом адаптації до нових умов школи. Тому в перших класах заняття по розвитку уваги рекомендуються проводити як профілактичні, спрямовані на підвищення ефективності функціонування уваги у всіх дітей. Заняття по формуванню уваги проводяться як навчання "уважному письму" і будуються на матеріалі роботи з текстами, які містять різні типи помилок "за неуважність": заміна чи пропуск слів в реченні, заміна або пропуск букв в слові. Важливим моментом процесу формування уваги є робота дитини зі спеціальною карточкою, на якій виписані "правила" перевірки, тобто порядок операцій при перевірці тексту. Наявність такої карточки являється необхідною матеріальною опорою для оволодіння повноцінною дією контролю.

При роботі з неуважними учнями велике значення має розвиток окремих властивостей уваги. При правильному виконанні завдань по розвитку пам'яті та уваги, враховуючи рекомендації психологів, учителі та батьки можуть значно покращити показники цих важливих психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку.

1.4. Особливості пам'яті у дітей із порушеним інтелектом

Роль пам'яті в засвоєнні знань очевидна. Водночас дослідження пам'яті має важливе значення тому, що при багатьох психічних захворюваннях (особливо зумовлених органічними ураженнями головного мозку) спостерігаються розлади мнемічних процесів [29].

Навчання та виховання дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку та поведінці вимагає спеціальних психолого-педагогічних заходів впливу, спрямованих на коригування наслідків порушення у розвитку дитини та її соціальну і трудову адаптацію. Ці заходи часто не можуть бути забезпеченими в умовах сучасної загальноосвітньої школи в зв'язку з обмеженими можливостями індивідуалізації навчального процесу, а також із неможливістю забезпечити ряд спеціальних реабілітаційних заходів, які потребують діти даної категорії.

Тому для дітей, що мають різні відхилення в розвитку й поведінці, існує система відповідних спеціальних шкіл.

Спеціальні загальноосвітні школи призначені для дітей із розумовою відсталістю. Сюди зараховують розумово відсталих дітей від 7 до 9 років (як і тих, що навчалися в 1-2 класах загальноосвітньої школи, так і тих, що ще в школі не навчались).

Навчання в спеціальній загальноосвітній школі проводиться з урахуванням особливостей розвитку пізнавальної сфери дітей. Велика увага приділяється розвитку пам'яті.

Як показують результати досліджень (Х. С. Замський, А. А. Смирнов), діти із порушеним інтелектом засвоюють все нове дуже повільно, лише після багатьох повторень, швидко забувають сприйняте і головне, не вміють вчасно скористуватися набутими знаннями та вміннями на практиці. Уповільненість та міцність процесу запам'ятовування проявляється перш за все в тому, що програму

чотирьох класів загальноосвітньої школи діти з обмеженими інтелектуальними можливостями засвоюють за 5-6 років навчання.

Причини уповільненого та поганого засвоєння нових знань та умінь сховано перш за все в властивостях нервових процесів у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Слабкість замикаючої функції кори головного мозку обумовлює малий об'єм та уповільнений темп формування нових умовних зв'язків, а також міцністю їх. Крім того, послаблення активного внутрішнього гальмування, обумовлене недостатністю сконцентрованості вогнищ збудження, приводить до того, що відтворення навчального матеріалу багатьма дітьми з обмеженими інтелектуальними можливостями відмічається вкрай неточно [28].

Так, наприклад, завчивши декілька будь-яких правил, діти часто під час відповіді відтворюють одне правило замість іншого. Засвоївши зміст оповідання, вони при його відтворенні можуть привести деякі вигадані або запозичені у іншого оповідання деталі.

Щоб міцно засвоїти який-небудь матеріал, наприклад, таблицю множення, дітям спеціальної школи необхідно значно більша кількість повторень чим дітям загальноосвітньої школи. Без чисельних повторень навчального матеріалу діти з обмеженими інтелектуальними можливостями дуже швидко його забувають, так як набуті ними зв'язки згасають значно швидше, ніж у нормальних дітей [16].

Користуючись терміном Л.С. Виготського: "ядерні" властивості пам'яті у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, а саме: *«Уповільнений темп засвоєння всього нового, неміцність зберігання та неточність відтворення - чітко бачені педагогом»*. Проте вони не завжди помітні психіатрам чи іншим спеціалістам, які не зайняті навчанням дітей. Ці властивості пам'яті, із-за яких діти повільно та поверхнево засвоюють життєвий досвід та знання, не виступають суб'єктивно для їх батьків в якості дефекту пам'яті, як такого. Вказані

недоліки звичайно оцінюють у поєднанні з розумовою недостатністю і лише в порядку самовтілення інколи називають поганою пам'яттю [55].

Значно частіші скарги на погану пам'ять виникають у дітей, які страждають яким-небудь поточним судинним чи іншим ураженням головного мозку. Деякі учні спеціальної школи не в змозі відповісти на питання, відтворити зміст заданого їм уроку навіть тоді, коли вони досить міцно його засвоїли. У деяких учнів подібне забування досягає настільки виразного ступеню, що вони навіть ніколи не в змозі відповідати перед класом в той момент, коли необхідно. Тільки через деякий час він згадує забуте. Буває так, що вчора на уроці учень відмінно відповідав на питання вчителя, а сьогодні, якщо на урок прийшли які-небудь відвідувачі, він не тільки не може відповісти на те саме питання, але і взагалі відповідає так, наче ніколи не чув не про щось подібне.

Фізіологічною основою подібного забування являє не згасання умовних зв'язків, як при звичному забуванні, а лише тимчасове зовнішнє гальмування коркової діяльності (частіше це запобіжне гальмування).

Крім перерахованих недоліків пам'яті у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями (уповільнене запам'ятовування, швидкість забування, неточність відтворення, епізодичне забування), слід також відмітити не досконалість їх пам'яті, яке обумовлене поганою переробкою сприйнятого матеріалу [26].

І. М. Сеченов, зрівнював пам'ять людини з фонографом (в сучасному уявленні - магнітофоном), вказував, що суттєва властивість людської пам'яті складається з класифікації, відбору та переробці сприйнятих вражень. У людини без вад інтелектуального розвитку у процесі запам'ятовування вражень зовнішнього світу підлягає класифікації, відбору та переробці [1].

Це процес відбору та переробки підлягає запам'ятовуванню вражень тісно зв'язаних з іншою особливістю чи рисою людської

пам'яті, а саме з опосередкованим характером запам'ятовування. Відбираючи необхідне, істотне, підлягаюче зберіганню, людина користується для найкращого утримання цього матеріалу якогось-то позначенням, частіше всього словом. Опосередковане запам'ятовування обґрунтованого матеріалу - це вищий рівень запам'ятовування.

Л. В. Занков [17] у своїх дослідженнях показав, що співвідношення неопосередкованого та опосередкованого запам'ятовування у дітей спеціально школи динамічне, змінне. Учні молодих класів ще не вміють користуватися прийомами опосередкованого, тобто обґрунтованого запам'ятовування і запам'ятовують логічний матеріал не краще, а гірше ніж окремі слова та числа. У старших класах по мірі навчання у спеціальній школі, діти з обмеженими інтелектуальними можливостями оволодіють адекватними прийомами обґрунтованого запам'ятовування, яке стає значно кращим з віковими перебудовами.

Погане розуміння сприйнятого матеріалу приводить до того, що учні спеціальної школи краще запам'ятовують зовнішні ознаки предметів та уявлень у їх чисто випадковому поєднанні. Вони з трудом запам'ятовують внутрішні логічні зв'язки та відношення, та як просто не вичленюють їх. Також погано вони розуміють і запам'ятовують абстраговані словесні пояснення. *Саме тому так важливо вміло і одночасно поєднувати при вивченні нового матеріалу пред'явленні наочних посібників з абстрагованими словесними поясненнями.*

Характерною особливістю всіх дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями являється невміння цілеспрямованого заучування та пригадування. Коли дітям з обмеженими інтелектуальними можливостями читають в голос оповідання, вони намагаються запам'ятати на пам'ять окремі фрази, а не вдумуються в його зміст.

Невміння молодших школярів спеціальних закладів зачувати який-небудь матеріал виявляється у шкільній практиці доволі часто. Так, наприклад, вони багато повторюють вірш, але не можуть відтворити його напам'ять повністю. Те або інше граматичне правило вони прагнуть завчити напам'ять, не намагаючись вникнути в його зміст, не розуміючи, в яких саме випадках дане правило доречно використовувати [55].

Слабкість цілеспрямованої діяльності основної групи виражається в тому, що вони не вміють пригадувати вивчений матеріал. Коли учню загальноосвітньої школи задають питання, яке стосується раніше вивченого матеріалу, йому треба проявити деяку активність для того, щоб пригадати, тобто знайти та виділити з маси суміжних уявлень саме те, яке потрібне. Для цього учень починає "перебирати в пам'яті" весь близький до даного питання запас уявлень. Він повинен вміти направляти хід своїх асоціацій в потрібному напрямлені для того, щоб наштовхнутися на необхідне уявлення. Таку активну пошукову діяльність у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями важко розвинути. Вони часто відповідають: "Не пам'ятаю" – або проявляють безпомічність при виконанні будь-якої дії.

Невміння учнів молодших класів із розумовою відсталістю пригадувати подібні відомості істотно відрізняються від забування, наступаючою у них же в наслідок запобіжного гальмування. В останньому випадку, чим вчитель більше стимулює учня пригадати що-небудь, тим йому важче це зробити, так як в цьому випадку посилюється стан гальмування [56].

Вчитель повинен підказувати дітям найбільш доцільні прийоми заучування та пригадування навчального матеріалу, допомагати їм сформувати ці складні навички. Навіть такі навички не мають нічого загального з так званним тренуванням пам'яті, яка складається у механічному вивченні великого беззмістовного матеріалу.

Вміння запам'ятовування – це вміння осмислювати опанований матеріал, тобто відібрати в ньому основні елементи і самостійно установити зв'язки між ними, включаючи їх в будь-яку систему знань або уявлень. Тому дуже важко навчити учнів спеціальної школи правильно організовувати процес запам'ятовування учбового матеріалу та роз'яснити в чому суть такого вміння [17].

І, як наслідок, вчителю важливо знати індивідуальні особливості пам'яті дітей із інтелектуальними порушеннями: це дасть йому можливість, з одного боку опиратися на більш сильні сторони їх пам'яті, а з іншого – цілеспрямовано працювати з удосконаленням слабких сторін пам'яті молодшого школяра.

1.5. Нейропсихологічний підхід до діагностики та корекції порушень мнестичних процесів в ранньому шкільному віці

Нейропсихологія дитячого віку сформувалася в 70-і роки ХХ століття за ініціативи О. Р. Лурія. В даний час ця лінія розвитку дитячої нейропсихології та її впровадження в навчальну систему, намічена О.Р. Лурією і його ученицею Л.С.Цветковою, отримала широкий розвиток [18].

Значний вклад в цю галузь в 80-х рр. минулого сторіччя внесла учениця О. Р. Лурія Е. Г. Симерницька [32, 33, 34, 49]. та ін.

Вчені показали, що для дітей до 10 - річного віку, на відміну від дорослих, надзвичайно значущими є ураження правої півкулі мозку: вони призводять до порушення тих вищих психічних функцій (ВПФ), у тому числі й мовлення, які у дорослих порушуються у більшості випадків при ураженні лівої півкулі. На підставі цього був зроблений висновок, що у дітей мозкова організація ВПФ інша, ніж у дорослих.

Принципове значення має те, що вищі психічні функції та їх мозкова організація змінюються з віком. Це, з одного боку, ускладнює діагностику порушень, а з іншого, забезпечує в дитячому віці високий компенсаторний потенціал. Нейропсихологічні дослідження дітей виявляють хронологічну (тимчасову) послідовність дозрівання ВПФ. Про надзвичайну важливість цієї інформації писав ще Л. С. Виготський [49]. Відомо, що вивчення мозку як органу психічної діяльності за останні п'ять десятиліть посіло одне з центральних місць в наукових дослідженнях вчених усього світу – неврологів, психологів, фізіологів та інших вчених.

Варто зазначити, що найбільш інтенсивний розвиток ВПФ відбувається саме в дитячому віці, тоді коли формується фундамент фізичного та психічного здоров'я людини, і від цього багато в чому буде залежати її майбутнє. І дуже важливо на ранніх періодах розвитку дитини зафіксувати будь-який дефект і за допомогою спеціальних методів ліквідувати його. Доведено, що при різних атипіях психічний розвиток дитини відбувається за рахунок і на тлі структур та систем мозку, які розвиваються [58]. Цей розвиток суворо підпорядкований базисним нейробіологічним закономірностям, які актуалізуються за певних соціальних умов.

Аналіз наукової літератури з проблеми вивчення нейропсихологічних аспектів та вивчення особливостей розвитку вищих психічних функцій дітей із розумовою відсталістю дає змогу зробити наступні висновки:

В останні роки помітно збільшилася кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які зумовлюються біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями [46]. При розумовій відсталості порушення настають дуже рано, тому становлення всіх психічних функцій відбувається не тільки уповільнено, а й спотворено;

для дітей з інтелектуальною недостатністю характерна значна неоднорідність порушених та збережених ланок психічної діяльності; у них яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності; спостерігається низька активність у всіх видах діяльності; найбільш порушеними виявляються емоційно-особистісна сфера, загальні характеристики діяльності, працездатність, спостерігаються значні погіршення показників розвитку у порівнянні з однолітками без порушень інтелекту, процесів мислення та пам'яті; в інтелектуальній діяльності найбільш яскраво порушення проявляються на рівні словесно-логічного мислення при відносно більш високому рівні розвитку наочних форм мислення; найбільші труднощі викликають завдання, що вимагають встановлення складних причинно-наслідкових зв'язків. Діти з даним типом порушення мають досить незначні потенційні можливості розвитку [34].

Отже, для оцінки стану вищих психічних функцій дитини з проблемами інтелектуального розвитку в процесі навчання значний інтерес представляє застосування комплексу нейропсихологічних методик. Їх використання є досить важливим з тієї причини, що вони зближують психологічний і клінічний аспекти діагностичного обстеження, доповнюють неврологічне дослідження і в ряді випадків мають перед ним переваги, не тільки виявляючи тонкі відхилення вищих психічних функцій, але і достатньо точно локалізуючи їх в певних відділах правої і лівої півкуль. Тому вчасно проведене діагностичне обстеження та складання відповідної розвитку кожної конкретної дитини індивідуальної корекційної програми буде сприяти її ефективному психічному розвитку та наближенню до поліпшення показників соціально-психологічного нормативу.

РОЗДІЛ 2

Дослідження особливостей розвитку мнестичних процесів молодших школярів з порушеним інтелектом

2.1 Характеристика вибірки та методик діагностики особливостей розвитку мнестичних процесів в учнів молодших класів

Експериментальне дослідження особливостей розвитку мнестичних процесів учнів молодших класів, здійснювалось протягом 2019-2020 років на базі спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів КЗ Утконосівська Одеської області, Ізмаїльського р-н, а також контрольна група – 5 учнів 2-го класу без вад інтелектуального розвитку, ЗОШ № 32 м. Херсон.

В даному дослідженні було обстежено контингент учнів лише - 2 х класів, серед вибірки молодших школярів, керуючись тим, що учні 1 – х класів школи інтернату окрім клінічних загальних ознак розумової відсталості для всіх молодших школярів: провідного дефекту порушень пізнавальної діяльності, незворотності, та наявності органічного ураження кори головного мозку дифузного характеру, ще перебувають на стадії адаптації до нового виду (навчальної) діяльності, та умов спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату.

Учні 3 –х класів також, не були задіяні в даному дослідженні з метою дотримання чистоти умов експерименту, календарний вік дітей (контрольної і основної) груп має бути однаковим, для всіх учасників, таким чином в даному дослідженні приймали участь лише учні віком - 8 років у кількості -15 осіб, даний контингент було поділено на дві групи: основну – 10 учнів 2 го класу із розумовою відсталістю та контрольну – 5 учнів без вад інтелектуального розвитку відповідного віку.

Для реалізації мети і завдань експериментального дослідження випускної роботи були використані *наступні методи:*

1. Метод спостереження [57]. За допомогою даного методу, можна виявити і оцінити такі складові діяльності дитини, як нав'язливі або стереотипні дії, виражені афективні і емоційні реакції, порушення цілеспрямованої діяльності та ін. Спостереження дозволяють з'ясувати, наскільки розвинені у дитини навички самообслуговування, самоконтролю, як вона відноситься до доручень, які особливості її пізнавального та рухового розвитку. Така інформація стає основою для подальшого поглибленого вивчення дитини. Спостереження завжди розпочинається з постановки мети, в даній роботі це оцінка стану розвитку та визначення особливостей мнестичних процесів у молодших школярів, зіставлення результатів спостереження з відомими ознаками наявних у дітей порушень розвитку.

2. Схема адаптованого нейропсихологічного обстеження молодших школярів [30].

Дана схема спрямована на дослідження інтелектуальної організації дитини через дослідження її основних розумових компонентів. Вона включає проби і тести, які здатні виявляти порушення пам'яті та мислення, праксиса, гнозиса, мовлення, у спеціальній таблиці представлені варіанти утруднень або помилок під час виконання проб дитиною, а також їх нейропсихологічне трактування та зв'язок з дизфункцією окремих мозкових структур.

Обрана схема включає 67 проб, які віднесені в 14 груп відповідно до досліджуваної функції. Кінестетична основа рухів досліджується за допомогою проб на відтворення різних положень пальців руки і включає виконання завдання за зоровим зразком (проби 1-6), за тактильним зразком (проби 7-9), а також відтворення пози з однієї руки на іншу (проби 11 -14). Дослідження просторового праксису проводиться за допомогою проб з 15 по 21, при яких дитина відтворює певне положення руки стосовно різних частин тіла, а динамічного праксису (проби 22-27) включають проби на зміну трьох положень кисті, малювання заданого

візерунка правою рукою; самостійне значення має проба на реципрокну координацію рухів. Дотикова пам'ять досліджується за допомогою проб 37-38. За допомогою проб 48-51 досліджується слухо-мовна пам'ять, (проби 19-20) образна пам'ять, а при проведенні проб 57-зорова пам'ять.

Відповідно до мети нашого дослідження, нами було обрано наступні блоки завдань за *Схемою адаптованого нейропсихологічного обстеження*:

А. Пам'ять на образи. Дослідник демонструє через кожні 5 секунд 5 карток, на яких зображено малюнки предметів, цифри, окремі літери абетки та ін.

Б. Зорова пам'ять. Дослідник демонструє через кожні 5 секунд 10 карток, на яких зображено малюнки: чайник, ніж, метелик, свічка, крапка, колода, журнал, малина, дошка, книга.

В. Словесно - логічна пам'ять. Дослідник зачитує, а учні пошепки за ним повторюють, "записують" у повітрі або називають, а після досліду - в зошит слова: пароплав, собака, парта, чоботи, наука, калач, чай, гриб, жарт, колесо.

Д. Дотикова пам'ять. Очі дитини заплющені. Дослідник вкладає предмет у її руку, дитина повинна впізнати його на дотик (використовуються добре знайомі предмети по три в кожную руку: гребінець, ключ, шпилька). Обмацування предметів правою рукою. Обмацування предметів лівою рукою.

Є. Цілеспрямовані дії – збереження і відтворення різних рухів та їх систем. Є основою для формування різних практичних і трудових навичок, навичок письма тощо. Блоки дослідження рухової пам'яті; *просторовий праксис, динамічний праксис, кінестетичний праксис.* Всі проби виконуються правою і лівою рукою.

3. Для визначення психофізіологічних показників пам'яті в нашій роботі були використані наступні бланкові методики [28]:

1. Методика "Пам'ять на числа".

2.Методика дослідження здатності учня запам'ятовувати змістові одиниці тексту (пам'ять на тексти).

3. Методика дослідження обсягу образної пам'яті.

1. Методика "Пам'ять на числа". Методика призначена для оцінки короткочасної зорової та слухової пам'яті, її обсягу та точності.

Обладнання: а) числа; б) бланк для заповнення; в) секундомір.

Процедура проведення: Дослід складається з двох етапів (А, Б).

А. Короткочасна зорова пам'ять. Інструкція учневі: "Вам буде запропоновані числа (3, 9, 4, 9, 5, 8, 9, 5, 3, 4, 7). Ваше завдання полягає в тому, щоб за 20 секунд запам'ятати якомога більше чисел. Через 20 секунд числа заберуть і ви повинні будете записати всі ті числа, які запам'ятали".

Б. Короткочасна слухова пам'ять. Наступна інструкція "Я буду зачитувати Вам числа. Ваше завдання - запам'ятати ці числа. Після цього ви записуєте ті числа, які запам'ятали".

Вчитель зачитує числа повільно й чітко. Порядок відтворення не має значення. Числа: 4, 8, 6, 9, 1, 5, 2, 3, 6, 7.

2. Методика дослідження здатності учня запам'ятовувати змістові одиниці тексту (пам'ять на тексти).

Процедура проведення. Інструкція учням: "Вам буде зачитане коротке оповідання, в ньому є смислові одиниці (фрагментів змісту), всі вони в певному логічному зв'язку. Прослухайте уважно оповідання, а потім протягом 5 хвилин сформулюйте основний зміст (те, що запам'ятали). Речення можна скорочувати, не втрачаючи їх змісту та символів. Перепитувати під час роботи не можна."

Оповідання: Корабель зайшов у бухту (1). Незважаючи на шторм, ніч простояли на якорі (2, 3). Вранці підійшли до пристані (4). 18 моряків зійшли на берег (5, 6). 10 осіб пішли в музей (7, 8). 8 матросів вирішили просто погуляти по місту (9, 10). Ввечері всі зібрались разом, зайшли в міський парк, добре повечеряли, об 11 годині вечора всі

повернулись на корабель (11 - 14). До цього часу корабель уже був розвантажений (15). Скоро він відправився в інший порт (16).

3. Методика дослідження обсягу образної пам'яті.

Обладнання. Набір карток (може бути використане дитяче лото).

Процедура проведення. Дослід проводиться індивідуально; кожному учню пропонується запам'ятати в певній послідовності 7 карток. Після цього картки змішуються з 10 подібними картками. Учень вибирає з них запам'ятовані та розкладає їх у тій же послідовності.

Кількість правильно знайдених карток свідчить про обсяг пам'яті, а порядок розміщення - про точність пам'яті.

При виробі вказаних методик ураховувалась доступність для учнів даної вікової групи (школярів із розумовою відсталістю), зацікавленість, простота процедури тестування.

2.2 Порівняльний аналіз нейропсихологічного обстеження молодших школярів з порушеннями інтелекту

Нові зрушення в психіці завжди ґрунтуються на попередніх досягненнях, на здобутках, зафіксованих у пам'яті. Навчання дітей з порушеним інтелектом в більшій мірі спирається на процеси пам'яті, які забезпечують їм придбання нових відомостей, дають можливість опанувати різними областями знань.

Оцінка успішності виконання тестових завдань стану розвитку та особливостей видів пам'яті в учнів 2 х класів, (основної і контрольної) груп, була реалізовано за такими блоками тестових завдань: **пам'ять на образи, зорова пам'ять, словесно – логічна пам'ять та дотикова пам'ять** (рис 2.1 та рис 2.2).



Рис. 2.1 Порівняльний аналіз успішності виконання тестових завдань нейропсихологічного обстеження за блоками: (пам'ять на образи та зорова пам'ять).

На (рис. 2.1). представлено отримані результати порівняльного аналізу успішності виконання завдань учнями контрольної та основної групи 2 х класів: за станом розвитку пам'яті на образи та зорової пам'яті (у %).

Порівняльний аналіз середніх результатів виконання тестових завдань, дозволив встановити, що в цілому успішність виконання завдань учнями із розумовою відсталістю другого класу склала – **42,2 %** а у їх однолітків з контрольної групи, вона була значно вищою - **82,6 %**. (рис. 2.1.).

Під час спостереження за учнями, було безсумнівним, що молодші школяри основної групи, відзначалися багатьма особливостями і навіть, найбільш легкі завдання викликали у них значні утруднення.



Рис. 2.1 Порівняльний аналіз успішності виконання тестових завдань нейропсихологічного обстеження за блоками: (пам'ять на образи та зорова пам'ять).

Так, за результатами обстеження можна стверджувати, що обсяг запам'ятовуваного матеріалу учнями спеціальної школи - інтернату є істотно меншим, ніж у їх однолітків контрольної групи. У учнів з порушеним інтелектом він звичайно дорівнює 3 одиницям (пам'ять на образи), в учнів із нормальним розвитком (-7+2). Чим більш абстрактним є матеріал для запам'ятовування, тим меншу кількість його запам'ятовують школярі. Наприклад, ряди складені з добре знайомих предметів, учні запам'ятовують менш успішно, ніж ряди картинок, що зображують окремі об'єкти або явища. У свою чергу ряди картинок дітям запам'ятати важче, ніж ряди, що об'єднують реальні предмети.

Точність і міцність запам'ятовування учнями і образного і наочного матеріалу була низького рівня. Відтворюючи його, вони багато деталей пропускають, переставляють місцями елементи, складові єдиного цілого, порушуючи їх логіку, часто повторюються,

додають нові елементи, ґрунтуючись на різних, найчастіше випадкових асоціаціях. При цьому діти з порушеним інтелектом, які характеризуються переважанням процесів збудження, виявляють особливо чітко виражену схильність до фантазування та додавання (предметів, образів). Учні, які відносяться до числа загальмованих, запам'ятовують менший обсяг матеріалу, але кількість привнесень у них незначна.

Як свідчать власні результати обстеження, всі спроби поставити вимогу до учнів запам'ятати матеріал слабо змінює їх мнемічну діяльність. Умінням організувати цю діяльність вони не володіють. Деякі учні дізнавшись про те, що їм слід запам'ятати сприйняте, виявляють стурбованість і розгубленість. Досягнуті ними результати виявляються нижчими, ніж в умовах ненавмисного запам'ятовування.

Вмілість самостійно користуватися мнемічними прийомами навіть в учнів, як мають достатньо високи оцінки у навчанні були недостатні. У кращому випадку окремі школярі роблять спроби пошепки повторювати матеріал слідом за дорослим, також результати запам'ятовування, при наявності завдання запам'ятати матеріал і при його відсутності, мало відрізняються один від одного.

Порівняльний аналіз середніх результатів, оцінки стану розвитку *зорової пам'яті*, дозволив встановити, що в цілому успішність виконання цих завдань учнями із розумовою відсталістю другого класу склала – **51 %** а у їх однолітків з контрольної групи, вона була значно вищою - **86 %**. (рис. 2.1.).

Відносно оцінки стану розвитку *зорової пам'яті*, слід зазначити, що більшість учнів 2 х класів основної групи зі значними утрудненнями впізнавали запропоновані предмети в незвичному ракурсі: у контурному, перекресленому або накладеному один на одного зображенні. Учні основної групи часто вдавалися до допоміжної допомоги: обводили контур

пальцем, переключення на нове завдання значно ускладнювалося вираженою інертністю; так, із шести представлених незавершених зображень, зазвичай у чотирьох діти робили помилки. Деякі школярі із розумовою відсталістю, відмовилися виконувати завдання, аргументуючи це тим, що «не знаю, що це таке». При оцінці стану зорової пам'яті виявлено, що у дітей із розумовою відсталістю нерідко відзначається страх усної відповіді та їх працездатність швидко виснажується. Істотним недоліком цілісного зорового сприйняття цих дітей є нездатність з'єднати окремі деталі і відтворити єдину цілісну картину. Це свідчить про утруднення аналізу і синтезу зорової інформації у дітей з вадами інтелекту, в них знижена ефективність впізнання навіть найпростіших зображень, а при складності інформації швидкість зорового сприйняття значно гаснула.

Результати вивчення зорової пам'яті, вказують на низький рівень розвитку зорового сприйняття у молодших школярів з порушеним інтелектом, його фрагментарність та недеференційованість, в той час як однолітки контрольної групи відчували утруднення, лише у випадку наявності слабозорості.

На рис. (2.2), представлено порівняльний аналіз середніх результатів успішності виконання тестових завдань серед учнів 2 х класів, спрямованих на дослідження стану розвитку **словесно – логічної та дотикової видів пам'яті**.



Рис. 2.2. Порівняльний аналіз успішності виконання тестових завдань нейропсихологічного обстеження за блоками: (пам'ять на образи та зорова пам'ять).

Аналізуючи отримані результати, було встановлено, що в цілому успішність виконання завдань нейропсихологічного обстеження за станом розвитку **словесно-логічної пам'яті**, основної групи учнів, склала - **46 %**, а у їх однолітків контрольної групи вона була значно вищою, показник - **95%** (рис. 2.2).

Як вже зазначалось раніше, *словесно-логічна пам'ять* — це збереження і відтворення думок, понять, розумів, словесних формулювань. Думки не існують без мови, тому таку пам'ять називають не тільки логічною, а й словесною. Для соціальної адаптації людини дуже важливим є спілкування з іншими людьми, вміння вступити в бесіду і підтримати її.

Як, показали результати спостереження, учні молодших класів школи - інтернат рідко бувають ініціаторами діалогів. Це пов'язано з недорозвиненням мовлення, з вузьким колом інтересів і мотивів, їх

непереборною сором'язливістю і невмінням почати бесіду, зрозуміти висловлювання або питання співрозмовника і переконливо відповісти йому.

Учні з порушеним інтелектом не вміють в достатній мірі слухати те, про що їх запитують. Тому в одних випадках вони мовчать, в інших відповідають невпопад або ехолалічно повторюють частину заданого їм питання. Відповіді, що складаються з одного-двох поширених речень, хоча б і коротких, можна почути від них нечасто, або навпаки, відсоток учнів з порушенням нейродінаміки збудженого типу, відрізняються підвищеною балакучістю, часто не мають витримки і намагаються перебити співрозмовника, вчителя, галасують на уроках та під час перерв, їх мовлення аграматичне, нерозбірливе, темп дуже швидкий, спостерігаються тахілалії, такі збудливі учні поділяються на два типи: перша частина моторно та вербально збудлива зранку, а до обіду наближається до поведінки більш сталої по відношенню до вимог навчання, друга частина відчуває збільшення збудження в другій половині дня.

Так, за станом розвитку *словесно – логічної пам'яті*, визначено: порушення фонематичного слуху, присутність різноманітних перебудов, заміни, перекручування звуків, спрощення структури слова. Завдання, щодо звукового аналізу і синтезу для більшості дітей основної групи були недоступні. При повторенні розповіді учні із розумовою відсталістю потребували істотної допомоги у вигляді уточнювальних запитань, виправлень, підказок. По ходу розповіді основна думка у дітей основної групи переключалася на сторонні думки і судження, через ці несприятливі фактори діти губилися, збивалися. Переважна більшість учнів з вадами інтелекту довго підбирали слова, не завжди їм вдавалося побудувати навіть просту фразу, а у мовленні були присутні значні аграматизми і в деяких

випадках їх розповіді являли собою набір окремих слів. Окремим недоліком, можна вважати не можливість переказу учнями 2 го класу школи-інтернат, навіть не великих текстових фрагментів, та за допомогою навідних питань із десяти учнів класу, лише один учень намагався близько до змісту переказати прослуханий текст та зробити умовивід.

Таким чином, вважаємо доцільним для молодших школярів при складанні розповіді і та переказі прослуханого тексту залучати наочні засоби: сюжетні картини або серії картин. В таких умовах мовлення учнів стає більш розгорнутим і послідовним.

Відставання і своєрідні риси становлення усного мовлення у дітей даної категорії обумовлюють труднощі, що виникають у них при оволодінні грамотою. Ці труднощі виявляються при здійсненні звукобуквенного аналізу слів, в помилках їх написання, у складанні окремих речень і переказів. Учні, особливо які мають дефекти вимови, при письмі пропускають букви, що позначають голосні звуки, інші – змішують букви на основі акустичної подібності звуків, змінюють їх порядок. Діти з порушеним інтелектом не завжди можуть співвіднести звуки з відповідними літерами. До того ж графічно подібні літери слабо диференціюються. Учні молодших класів довго не розуміють суті письма та того, що знання букв потрібно для написання слів, які потім зможе прочитати будь-яка грамотна людина. Речення часто неправильно побудовані і не закінчені. Так, із десяти учнів контрольної групи 2 го класу, лише три на задовільному рівні володіють письмом, три здатні лише списувати текст з дошки або підручника і чотири учні пишуть у зошиті лише по обводці вчителя олівцем.

Таким чином, у дітей із загальним психічним недорозвиненням має місце несформованість основних передумов писемного мовлення, з розвитку якого і необхідно починати підготовку до навчання таких дітей та до оволодіння писемним мовленням. Найбільш легким видом

письма є списування, але і воно викликає в учнів із розумовою відсталістю труднощі. Ще складніше даються диктанти і особливо – написання самостійних робіт: творів та листів.

На (рис. 2.2) представлено результати порівняльного аналізу виконання тестових завдань учнями 2х класів на стан **розвитку дотикової пам'яті (у %)**.

Розвиток *дотикової пам'яті та тактильної чутливості* рук є одним з важливих напрямів корекційно-відновлювальної роботи з учнями молодших класів при розумовій відсталості.

В спеціальній літературі [36, 39], та за власними результатами спостереження, відзначається значний вплив дрібної моторики та тактильної чутливості пальців рук на формування в учнів психічних процесів. Рівень психічних процесів перебуває в прямій залежності від ступеня сформованості дрібної моторики рук. Загальновідомим фактом є те, що діти із розумовою відсталістю мають значні утруднення в розвитку дрібної моторики, вони пізніше за своїх одноліток без вад інтелектуального розвитку оволодівають навичками ліплення, графічними пробами, письмом, а малюнки учнів середньої школи за своїм виглядом подібні до рисунків дошкільнят загальноосвітніх дошкільних закладів.

Через тактильно-рухове сприймання формуються перші уявлення про форму, розмір предметів, просторове розташування, якості матеріалів. За умовою проведення нейропсихологічного обстеження, нами було задіяно три знайомих предмета (грібінець, ключ та шпилька), які мали бути в темному мішечку, а діти без допомоги зорового, а лише при роботі тактильного сприйняття мали за дотиком (лівою, правою) рук, розпізнати три предмета в одній руці. Аналізуючи отримані результати, було встановлено, що в цілому успішність виконання завдань нейропсихологічного обстеження за станом розвитку **дотикової пам'яті**, основної групи учнів, склала - **54 %**, а у

їх однолітків контрольної групи вона була значно вищою, і склала - **91%** (рис. 2.2).

Порівняльний аналіз отриманих результатів нейропсихологічного дослідження дає можливість зробити певні припущення, щодо якісної характеристики рівня відставання мнестичних процесів в основній групі молодших школярів в порівнянні з результатами тестових завдань контрольної групи дітей, та зробити певні здогади щодо місця ураження та причини виникнення властивих проявів порушень у кожному конкретному випадку.

Структура порушень пам'яті залежить від типу домінантності півкуль, так наприклад, порушення обсягу пам'яті пов'язане з дисфункцією лівої півкулі головного мозку, а труднощі відтворення інформації – з дисфункцією правої півкулі. Під час дослідження різних видів пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормальним розвитком з'ясували, що найбільший обсяг запам'ятовування спостерігається у процесі надходження інформації через зоровий аналізатор та словесно – логічну пам'ять, дещо менший – під час надходження пам'ять на образи і дотиковий аналізатор.

Утворення зв'язків другої нервової системи у дітей із розумовою відсталістю різно утруднене, а вже виникненні зв'язки неміцні, тому пам'ять у них характеризується вузьким діапазоном, слабким чи неадекватним зберіганням зовнішніх подразників, бідність образів, а труднощі утворення сприйнятого веде до дефектів відтворення. У деяких учнів спеціальної школи – інтернат, виявлена механічна пам'ять виборчого характеру.

Учні контрольної групи мали незначні утруднення при виконанні проб на дослідженні зорової, образної та дотикової пам'яті. Взагалом середні показники результатів нейропсихологічного обстеження можна вважати високими: пам'ять на образи (82,6%), зорова пам'ять (86%), слухомовленева пам'ять (95%) та дотикова пам'ять (91%).

2.3. Результати нейропсихологічного обстеження розвитку цілеспрямованої дії в учнів з порушеним інтелектом

Виконання тестових завдань нейропсихологічного обстеження за обраними блоками проводилося при виконанні вправ, як правою так і лівою рукою (діагностика цілеспрямованої дії та рухових навичок для правої та лівої руки).

Як вже було зазначено, кожен блок завдань складався з певної кількості діагностичних тестів, результати виконання яких фіксувалися в індивідуальній картці обстеження дитини з певним позначенням (+). При цьому оцінювалась не тільки успішність виконання завдань, а й характер наявних утруднень (наприклад: дитина не може підібрати потрібний набір рухових актів, перебирає пальці, допомагає іншою рукою, дрібна моторика рук дифузна, окрім рухів потрібних пальців). Виявлені особливості виконання розумових дій надають можливість виявити наявність локального функціонального порушення певних відділів кори великих півкуль мозку (лобних, скроневих, тім'яних, потиличних), а також визначити сторону локалізації церебрального ураження.

При проведенні нейропсихологічного обстеження дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку ми звертали увагу на успішність виконання дитиною тестових завдань правою і лівою рукою. Для проведення порівняльного аналізу успішності виконання нейропсихологічних тестів учнів молодших класів з вадами інтелектуального розвитку та їх однолітків контрольної групи правою і лівою рукою використовувались такі методики, як: кінестетичний праксис, просторовий праксис та динамічний праксис.

Як показали наші спостереження учні із розумовою відсталістю в порівнянні з їх здоровими однолітками, зазнавали значних труднощів

при виконанні проб на цілеспрямовані рухові дії (тестові завдання на стан динамічного праксису).

За цією методикою дитині пропонувалося покласти перед собою руки, одна з яких мала бути стиснута в кулак, а інша – залишатися в положенні розгорнутої кисті. За командою дитині пропонувалося одночасно змінити положення обох рук, стискаючи одну та розкриваючи іншу кисть руки. Під час виконання запропонованого завдання найбільші труднощі учні відчували в момент переключення рухів, вони збивалися з ритму, плутали положення та не мали синхронності у психомоторних діях.

Аналіз отриманих результатів проводився за сумарним загальним показником успішності виконання всіх вище зазначених нейропсихологічних завдань учнями 2х класів лівою і правою рукою окремо дівчатами і хлопцями.

Таким чином, обробка результатів комплексного нейропсихологічного обстеження має за мету не лише на констатацію отриманих даних, а ще й дозволяє здійснити відокремлення основного дефекту, який призводить до прояву комплексу симптомів, які характерні для категорії дітей з розумовою відсталістю. Слід звернути увагу на наявність таких негативних проявів у дітей з вадами розвитку, як: погане запам'ятовування, заміна схожих за формою фігур, порушення зорового гнозису, труднощі копіювання фігур, випадки дзеркального написання цифр, графічних елементів, нездатність провести пряму лінію та тремор.

Порівняльний аналіз успішності виконання завдань правою і лівою рукою учнями 2-х класів за схемою адаптованого нейропсихологічного обстеження представлено нами в (табл. 2.3) сумарний загальний показник успішності виконання всіх тестових завдань.

Таблиця 2.3

**Сумарний загальний показник успішності виконання завдань
правою і лівою рукою учнями 2 - х класів за схемою адаптованого
нейропсихологічного обстеження (у %)**

Загальний показник у (%)	Групи учнів 2х класів			
	Контрольна група		Основна група	
	Права рука	Ліва рука	Права рука	Ліва рука
2х класів	99,2%	92,5%	65,5%	43,5%

Як свідчать результати успішності виконання завдань учнями 2 х класів за реалізованою схемою нейропсихологічного обстеження про їх успішність опрацювання нейропсихологічних тестів правою і лівою рукою учнями контрольної групи суттєво не відрізнялась (сумарний показник успішності для правої руки зіставив – 99,2 %, а для лівої руки – 92,5 %).

Учні спеціальної школи – інтернат 2 го класу, на відміну від їх однолітків, показали значущі відмінності в успішності виконання запропонованих нейропсихологічних тестів відносно їх відтворення правою і лівою рукою: середнє значення отриманих показників успішності для правої руки склало – 65,5% а для лівої руки показники успішності виконання тестів були вірогідно меншими, а саме 43,5%.

При проведенні нейропсихологічного обстеження основної групи учнів встановлено, що найбільш значні утруднення спостерігалися при виконанні дітьми графічних завдань, оскільки вони передбачають не лише виконання точних геометричних малюнків за вказаним зразком, але ще й дотримання відповідних часових обмежень. Слід звернути увагу, що вище зазначені завдання дозволяють здійснити діагностику стану динамічного праксису у дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку і надають можливість визначити відмінність в опрацюванні тестових завдань на оцінку динамічного праксису правою і лівою рукою.

Таким чином, на підставі спостережень маємо зазначити наявність недостатнього рівня розвитку цілеспрямованих точних рухів та незадовільну швидкість опрацювання письмових завдань учнів із розумовою відсталістю, і це проявляється в найбільш значній мірі при виконанні завдань саме лівою рукою. Встановлено, що у дітей контрольної групи спостерігається незначне зниження успішності виконання завдань лівою рукою (відмінності в успішності опрацювання завдань правою і лівою рукою статистично не значимі) і це пов'язано виключно з тим що ліва рука, в них не є ведучою і, відповідно, не тренується у виконанні складних рухових дій.

Результати дослідження порівняльного аналізу учнями 2 класів за схемою адаптованого нейропсихологічного обстеження стану розвитку: **кінестетичного, динамічного та просторового праксису (у %)**, наведені в (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати дослідження стану кінестетичного, динамічного та просторового праксису у дітей молодшого шкільного віку

Праксис:	Дослідження цілеспрямованих дій у (%)	
	Основна група	Контрольна група
Кінестетичний	56,3 %	97,8%
Динамічний	64,6%	98%
Просторовий	66,3%	99%

Встановлено вірогідність різниці при порівнянні показників кінестетичного праксису у молодших школярів основної групи, - **56,3 %** в порівнянні зі здоровими однолітками – **97,8%**.

За станом розвитку динамічного праксису у дівчат їхлопчиків із порушеним інтелектом (показник зіставив **64,6%**) в тоц час, як учні контрольної групи виконали тестові завдання з успішністю - **98%**.

Запроваджений порівняльний аналіз дозволив констатувати, що стан розвитку просторового праксису контрольної групи – **99%**, а цей показник у учнів основної групи, був лише – **66,3%**.

Результати дослідження індивідуальних показників учнями 2 класів за схемою адаптованого нейропсихологічного обстеження (у %) по кожному конкретному учню основної групи наведені в (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Індивідуальні показники успішності виконання завдань у (%)
учнями 2-го класу (основна група)**

Мнестичні процеси	Ім'я, вік (8 р.)										Середнє значення
	Наталя	Данило	Валентина	Олена	Дар'я	Валерій	Сергій	Марія	Борис	Дмитро	
Пам'ять на образи	0	1	2	4	0	0	5	3	0	2	42,2
Зорова пам'ять	1	4	6	6	5	7	5	5	8	0	51
Словесно – логічна пам'ять	9	5	6	5	7	8	5	5	5	7	46
Дотикова пам'ять	9	8	5	9	8	5	8	4	7	5	54
Просторовий праксис	5	4	5	0	3	5	8	8	5	5	66,3
Динамічний праксис	5	2	0	0	2	8	5	8	7	9	64,1
Кінестетичний праксис	8	0	5	7	5	5	0	3	5	8	56,3

Для досягнення поставленої мети нами було умовно виділено три групи учнів із розумовою відсталістю за рівнем успішності виконання завдань.

До першої групи входять діти з високий рівнем успішності виконання нейропсихологічних проб: 3 учня 2-го класу – Наталя (70%) та (Данило - 71%) та (Валентина - 68%). У цих дітей не виявлено вираженої дефіцитарності функцій окремих структур головного мозку.

Друга група учнів продемонструвала середній рівень успішності виконання нейропсихологічних проб, що свідчить про необхідність виявлення місця локалізації ураження з метою надання індивідуального прогнозу та складання подальшого плану проведення корекційного втручання для послаблення або усунення наявної дефіцитарності. За результатами дослідження до цієї категорії відносяться: чотири учня – 2 го класу; (Олена-54,5%), (Дар'я- 56%), (Валерій- 58,2%) та (Сергій- 55,2%).

Щодо характеристики цих учнів можна зазначити, що у всіх них є спільний діагноз – «легка розумова відсталість», у двох хлопчиків додаткове порушення зорового сприйняття – птоз, що певною мірою утруднює виконання завдань за зоровим зразком.

Олена, продемонструвала неоднорідність розвитку мнестичних функцій від чітких та відпрацьованих проб у таких сферах, як розпізнання добре знайомих предметів по три в кожну руку, відворення побачених образів, виконання графічних проб, до повної або часткової втрати здатності виконання проб в таких сферах, як слухо – мовленева пам'ять, що супроводжувалось поганим замап'ятовуванням, ехолаліями, утруднення точних рухів залального плану, незграбність, розгальмованість. Дар'я практично всі завдання виконувала на середньому рівні, але іноді потребувала додаткових роз'яснень.

Третя група об'єднала учнів з низьким рівнем успішності виконання нейропсихологічних проб, які відносяться до групи ризику та потребують невідкладного корекційного втручання. До цієї групи відносяться:

Три учня 2 го класу (Марія - 38,8%, Борис- 41,7%, Дмитро- 37,4%). У Бориса (дитячий інфантилізм), незважаючи на вік, загальний показник нейропсихологічної адаптації складає лише 37,7%. Учень має труднощі значного характеру щодо стану мнестичних процесів та розумового розвитку, у дитини спостерігається низький рівень адаптації та соціалізації. Борис має глибокі порушення в психічній сфері, характеризується різкими змінами настрою від цілком привітного до вибухово-агресивного, значно залежить від близького оточення, фізично неспритний, потребує інтенсивної корекції порушень, пов'язаних з розвитком динамічного праксису, слухомоторної координації, дотикової пам'яті. Марія, окрім розумової відсталості страждає на хворобу Дауна, що є безпосередньою причиною низьких результатів. Під час виконання проб на дослідження кінестетичного праксиса Марія, відчувала труднощі з розподілом сили натиску кисті на олівець, неодноразово доводилося змінювати олівець, що супроводжувалося втратою уваги та небаженням співпрацювати знову, інколи викликали негативні поведінкові реакції та розчарування з боку дівчинки та очікування слів підтримки від експериментатора.

Дмитро (46,4%), має труднощі значного характеру щодо стану розвитку цілеспрямованої дії (просторовий, динамічний, кінестетичний праксис) підрозділ (2.2) та мнестичних процесів, спостерігається низький рівень адаптації та соціалізації, емоційної виразності, негармонійно координованими рухами, розвиток дотикового сприйняття потребує особливої уваги та корекційного впливу. Як показали узагальнюючи результати нейропсихологічного обстеження стану розвитку видів пам'яті в учнів із порушенням інтелектом, найбільших утруднень вони відчували під час виконання нейропсихологічних проб на дослідження образної (46%) і словесно – логічної пам'яті (42,2%), в той час як, зорова (51%) та дотикова (54%) види пам'яті мали дещо більший показник.

Таким чином, в ході дослідження виявлено, що становлення мнестичних функцій здорових дітей та дітей з вадами інтелектуального розвитку має багато спільного. Тенденція наближення до норми спостерігається при наявності легкого ступеня ураження, при важкому характері патології або при наявності ускладненої структури дефекту спостерігається значне відставання. Відомо, що дітям з вираженими інтелектуальними вадами характерні значні затримки та відсутність налагоджених співвідношень між функціями в ході психічного онтогенезу. Нейропсихологічне дослідження мнестичних функцій учнів молодших класів з порушеним інтелектом, дозволяє зробити висновок про те, що запам'ятовування словесних стимулів у дітей значно нижче, ніж у дітей без вад розумового розвитку. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування і відтворення вербальної інформації. У дітей із порушенням інтелектом має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті, порівняно з нормою. Такі значні порушення пам'яті виникають при ураженні різних рівнів серединних неспецифічних структур мозку – анатомічних елементів першого блоку мозку (сітчаста формація стовбура, таламус, лімбічні утворення), які несуть відповідальність за збереження оптимального тону кори, що є обов'язковою умовою збереження будь-яких слідів.

2.4. Стан сформованості психофізіологічних показників пам'яті її обсягу та точності в учнів основної групи

Аналіз результатів дослідження стану сформованості психофізіологічних показників пам'яті показав (табл. 2.4), що при обстеженні індивідуального типу пам'яті учнів (методика «Тип пам'яті» (відтворення рядів слів, сприйнятих за допомогою зору, слуху та повтору пошепки) у 4 учнів переважає слухова пам'ять, у 2 учнів –

зорова пам'яті, у 3 учнів переважає рухова пам'ять, а в одного учня – добре розвинута і слухова, і зорова, і рухова пам'ять.

При вивченні особливостей відтворення чисел, сприйнятих за допомогою зору та слуху (методика «Пам'ять на числа») учні досліджуваної групи продемонстрували достатній, низький або середній рівень розвитку пам'яті.

З результатів дослідження здатності запам'ятовувати змістовні одиниці тексту («Пам'ять на тексти») очевидно, що учні продемонстрували середній, достатній та низький рівень запам'ятовування. Найкращі результати в 4 учнів (зорове сприйняття) та 1 учня (слухове сприйняття).

При обстеженні образної пам'яті на зір та слух, можна сказати, що об'єм та точність образної пам'яті в учнів на середньому, достатньому та низькому рівні розвитку. Відносно кращою зорова образна пам'ять в 3 учнів, а слухова образна пам'ять – в 2 учнів. Усі данні дослідження пам'яті представлені в таблиці (2.4).

Таблиця 2.4

**Стан сформованості психофізіологічних показників пам'яті
в учнів 2 класу**

п/п	Методика дослідження пам'яті	Рівень розвитку пам'яті в % співвідношенні			
		Високий	Середній	Достатній	Низький
.	„Тип пам'яті”:		50	50	-
	а/ слухова пам'ять	-	25	12,5	12,5
	б/ зорова пам'ять	50	50	37,5	12,5
	в/ рухова пам'ять	-			
.	„Пам'ять на числа		37,5	25	37,5
	а/ слухове сприйняття	-	-	50	50
	б/ зорове сприйняття	-			
	„Пам'ять на тексти”:			50	37,5
.	а/ слухове сприйняття	-	12,5	12,5	37,5
	б/ зорове сприйняття		50	50	12,5
	„Образна пам'ять”		37,5	37,5	62,5
	а/ слухове сприйняття		-		
.	б/ зорове сприйняття				

Узагальнюючи результати, проведених нами досліджень можна сказати, що добре прослідковується розвиток зорового та слухового запам'ятовування. Хочемо зазначити, що при загальній низькій або достатній активності під час пригадування слів, чисел, смислових одиниць та образів, було дещо кращим після зорового сприйняття. Зі

всіма тестами учні справилися на низькому або достатньому рівні розвитку пам'яті.

Проведені психологічні дослідження дозволяють зробити наступні

ВИСНОВКИ:

1. Для школярів із розумовою відсталістю характерною є різниця пам'яті.
2. Виявлена залежність між індивідуальними особливостями розвитку та рівнем розвитку пам'яті дитини.
3. Для того, щоб покращити пам'ять учнів із розумовою відсталістю, необхідно спланувати і провести корекційно-розвиваючу роботу для подальшого отримання кращих показників.

2.5. Напрямки корекційно-виховної роботи з вдосконалення продуктивності пам'яті учнів спеціальної школи- інтернат

Проблема підвищення ефективності навчання нерозривно пов'язана з проблемою пам'яті та її розвитком в навчальному процесі.

При роботі з учнями спеціальної загальноосвітньої школи – інтернату для підвищення продуктивності пам'яті у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями слід враховувати наступні рекомендації:

1. Вчитель спеціальної загальноосвітньої школи повинен вміти розуміти внутрішній світ учня (дитини), її прагнення та реальні можливості.
2. Вчителю необхідно знати індивідуальні особливості пам'яті у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями: це дасть йому можливість, з однієї сторони опиратися на більш сильні сторони їх пам'яті, а з іншого - цілеспрямовано працювати з удосконаленням слабких сторін пам'яті учня;

3. Розвиток пам'яті залежить від того, як забезпечується управління цим процесом, тому педагоги мають створити умови, які дають можливість краще засвоїти та зберегти в пам'яті знання;

4. Щоб розвинуте обґрунтоване запам'ятовування у дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями, необхідно навчити їх користуватися раціональними прийомами запам'ятовування: навчити матеріал поділяти на окремі смислові частини, осмислювати кожна з них і визначити між ними логічний зв'язок;

5. Навчити правильно організувати процес повторення: звернути увагу на те, що заучування повинно починатись з попереднім ознайомленням із змістом і характером матеріалу, урізноманітнювати повторення;

6. Для кращого запам'ятовування інформація повинна бути для учня необхідною, цікавою, мати певний інтерес;

7. Повинно включати учнів в продуктивну діяльність, зокрема навчальну, спрямовану на самостійне пізнання світу або досягнення нових результатів в діяльності;

8. Відсутність уваги чи недостатня увага учнів на уроці - одна з найважливіших причин поганого запам'ятовування;

9. Найважливішим засобом закріплення пам'яті та переборювання забування являється правильна організація режиму життя дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, тобто чередування навчальної діяльності та відпочинку, розумне дозування навчальних програм.

10. Засвоєння навчального матеріалу залежить від організації його викладання. Умови, що забезпечують найефективнішу роботу з учбовим матеріалом обумовлені, преш за все, діяльністю вчителя, його вмінням використовувати всі можливі різноманітні засоби і прийоми, що сприяють кращому запам'ятовуванню.

11. Конкретні прийоми розвитку пам'яті необхідно вживати на всіх етапах уроку, але вони повинні бути доцільними.

Необхідною умовою розвитку пам'яті є мотивація, що здійснюється на певному етапі уроку. Мотивація – підвищення інтересу, посилення установок до змісту матеріалу. Цілеспрямоване запам'ятовування в 5-10 разів ефективніше ніж мимовільне. Особливо це стосується засвоєння словесної інформації. Підтримка інтересу протягом уроку забезпечує увагу учнів на навчальному матеріалі.

Найефективнішими і основними методами підвищення продуктивності пам'яті розумово відсталих школярів є наочні методи. Про значення засобів наочності та їхньої ролі у розвитку пізнавального інтересу йдеться в багатьох підручниках і навчально-методичних посібниках з дидактики і методики викладання.

Аналізуючи роль наочного викладання Я. А. Коменський вказував, що початок пізнання витікає з відчуття, і в розумі людини немає нічого, що раніше не було б у відчутті, що істина і точність знань також залежать від показників відчуття, воно є найнадійнішим провідником пам'яті.

Наочність дає учням переконання в істинності того, що спостерігається. Наочність, що застосовується на уроках може бути натуральною та зображувальною (таблиці, схеми, муляжі та інше). Таблиці чи схеми можуть бути як образні так і словесні. Останні дуже корисно використовувати на етапах уроку для засвоєння нових знань та узагальнення. Таблиці та схеми допомагають створювати умови для цілісного сприйняття взаємопов'язаної інформації та звести отримані знання в систему. Наочні засоби навчання впливають на всі органи чуття, на основі чого утворюються образи, символи, а в зв'язку зі словом, наочні образи відкладаються у пам'яті та відбиваються потім словом.

Важлива роль при запам'ятовуванні відводиться розумінню. Важко запам'ятати те, що недостатньо зрозуміло. Особливо велику користь у вдосконаленні пам'яті учні мають при зворотному зв'язку між вчителем та учнями, тобто при викладанні нового матеріалу вчитель повинен переконатися, що він був осмислений учнями.

На уроках вчитель використовує і такий методичний прийом для підвищення продуктивності пам'яті розумово відсталих учнів, як робота з підручником. При цьому вчитель повинен чітко продумати і сформулювати питання (запам'ятовування тексту), відповіді на яких учні можуть знайти в процесі читання тексту, яке сприяє його кращому засвоєнню.

На відтворення матеріалу впливають пов'язані з ним емоції, тому необхідним елементом на етапі мотивації, а також і протягом всього уроку є створення позитивного емоційного відношення до матеріалу. Емоційний стан, що супроводжує процес запам'ятовування, є частиною зафіксованої в пам'яті ситуації, тому, коли вони відтворюються, то з ними відтворюється і вся ситуація.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу наукової літератури та власних результатів дослідження з проблеми вивчення особливостей розвитку мнестичних процесів з використанням нейропсихологічних аспектів дітей із розумовою відсталістю можна зробити наступні *висновки*:

1. При розумовій відсталості порушення настають дуже рано, тому становлення всіх психічних функцій, в першу чергу мнестичних процесів відбувається не тільки уповільнено, а й спотворено; для дітей з інтелектуальною недостатністю характерна значна неоднорідність порушених та збережених ланок психічної діяльності. Доведено що учням з вадами інтелекту властиво невміння цілеспрямованого запам'ятовування та відтворення пройденого матеріалу.

2. Порівняльний аналіз стану сформованості мнестичних функцій у дітей молодшого шкільного віку за схемою нейропсихологічного обстеження та визначення психофізіологічних особливостей пам'яті учнів, свідчить про суттєве зниження успішності виконання тестових завдань у співставленні з однолітками зі збереженим інтелектом. Результати сумарного показника проб на дослідження мнестичних функцій учнів із розумовою відсталістю другого класу склали – 42,2 % в той час, як у дітей без порушень успішність за 7 блоками оцінки мнестичних функцій становить в цілому - 82,6%. Про співвідношення розвитку видів пам'яті, можна сказати, що в цілому більш успішним є відтворення пам'яті на смислові одиниці та образи.

Успішність опрацювання нейропсихологічних тестів правою і лівою рукою учнями контрольної групи має сумарний показник для правої руки – 99,2 %, а для лівої руки – 92,5 %, в той час, як середнє значення отриманих показників учнів основної групи для правої руки склали – 65,5% а для лівої руки - 43,5%, що може свідчити про порушеннями взаємодії правої і лівої півкуль головного мозку.

Встановлено, що ступінь просторових часових орієнтацій й праксис (цілеспрямована дія), в учнів із розумовою відсталістю значною мірою дефіцитарні.

3. В результаті аналізу тестових завдань за бланковими методиками, було з'ясовано індивідуальні відмінності в психофізіологічному статусі молодших школярів із розумовою відсталістю, так у 4 учнів переважає слухова пам'ять, у 2 учнів – зорова пам'яті, у 3 учнів переважає рухова пам'ять, а в одного учня – добре розвинута і слухова, і зорова, і рухова пам'ять. Вивчення особливостей відтворення чисел, сприйнятих за допомогою зору та слуху продемонстрували низький або середній рівень розвитку пам'яті. З результатів дослідження здатності запам'ятовувати змістовні одиниці тексту виявлено, що учні продемонстрували середній, достатній та низький рівень запам'ятовування. Найкращі результати у 4 учнів (зорове сприйняття) та 1 учня (слухове сприйняття). При обстеженні образної пам'яті на зір та слух, можна сказати, що об'єм та точність образної пам'яті у учнів на середньому, достатньому та низькому рівні розвитку. Відносно кращою зорова образна пам'ять в 3 учнів, а слухова образна пам'ять – в 2 учнів.

4. Спеціально організована корекційно-розвиваюча робота є обов'язковою умовою оволодінням дітьми раціональних та економічних прийомів запам'ятовування і відтворення та повинна спиратися на врахування індивідуальних особливостей пам'яті учнів спеціальної загальноосвітньої школі інтернату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аткинсон Р. Людська пам'ять і процес навчання. К.: Рад. шк., Перспектива, 1998., с 45.
2. Базима Н.В., Семенова В. Д. Особливості розвитку вербальної пам'яті у дітей з мовленевими порушеннями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. – С. 75.
3. Барташніков. О. О., Барташнікова І.А. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5–7 років. Тернопіль “Богдан”, 2001 р.- 72 с.
4. Беддели А. - Ваша пам'ять. Керівництво по тренуванню і розвитку/ М. : Видавництво ЕКСМО - Прес, 2001р.
5. Бех, І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
6. Бех, І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 147-155.
7. Бондар, В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2004. – №1. – С. 2-4.
8. Бондар, В. І. Історія олігофренопедагогіки : підруч. для виш. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
9. Боришевський М. І. “Психологічні механізми розвитку особистості”// Педагогіка і психологія, 1999 р. – 34.
10. Варій М. Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. - Львів: Край, 2005.
11. Види пам'яті // Загальна психологія / Р. В. Павелків. — Київ : Кондор, 2009. — Розділ «Пам'ять». — С. 570.
12. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 344 с.

13. Виготський Л.С. Уява і творчість у дитячому віці. - М., 1995.
14. Виготський, Л. С. Основи дефектології: монографія / Л. С. Виготський. – СПб.; М.; Краків: СПБПО, 2003. – 655 с.
15. Гаврилов, О. В. Організація допомоги розумово відсталим дітям на Кам'янеччині / О. В. Гаврилов // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. – Кам'янець-Подільський, 2005. – Вип. 4, т. 1. – С. 152-159.
16. Гаврилов, О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : підруч. [для студ. вищ. навч. закл] / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський. – Вип. 2. – 67 с.
17. Гончаров, В. І. Дослідження рухової пам'яті / В. І. Гончаров // Питання психології. – 1991. – №3. – С. 75-79.
18. Гончаров, О. А. Нейропсихологічні дослідження вищих функцій у молодших школярів / О. А. Гончаров, Г. Р. Новикова, В. Ф. Шалімов // Дефектологія. – 1996. – №6. – С. 7-13.
19. Голубева О.С. - Індивідуальні особливості пам'яті людини. Дефектологія. – 2014. – №6. – С.17.
20. Дослідження пам'яті дітей. / Отв. ред. Н. Н. Корж. – М.: Наука, 1997.
21. Заїка Є. В. Пам'ять в структурі діяльності та в процесі розвитку / Є. В. Заїка. – Х.: ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 514 с.
22. Ізюмова С.А. Мнестичні здібності і засвоєння знань у школі // Питання психології. -2006. - №3. – С.14.
23. Іполітов Ф.В. Пам'ять школяра з вадами розвитку. // Дефектологія. – 2007. – №11. – С. 12-16.
24. Істоміна З. М. Розвиток пам'яті: К.: Рад. шк., Перспектива, 1999., с 5.
25. Істоміна З. М. Розвиток пам'яті / З. М. Істоміна. – М.: Психологія, 1997. – 120 с.

26. Ільїн, Е. П. Рухова пам'ять і пам'ять на рухи це – синоніми / Е. П. Ільїн // Пит. психолог. – 1990. – № 4. – С. 134-140.
27. Ільїн, Е. П. Психологія індивідуальних розходжень / Е. П. Ільїн. – Спб. : Питер, 2004. – 401 с. – (Серія «Майстра психології»).
28. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. Посіб. / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – 3-тє вид., перероб. і допов. – К.: Літера ЛТД, 2014. – 416 с.
29. Кузів О. Є. Психофізіологія: курс лекцій. –Тернопіль: вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя, 2017. –104с.
30. Кісова, В. В. Практикум по спеціальній психології: пос. для виш. нав. закладів / В. В. Кісова, І. А. Конєва. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
31. Корольчук М. С. Основи психології. Опорні конспекти, схеми, методики / М.С. Корольчук, В.М.Крайнюк, В.М.Марченко. –К. : Ніка-Центр, 2009. –320с.
32. Лурія О.Р. Увага і пам'ять. – М.,1985., с 17-18.
33. Лурія О.Р. Нейропсихологія пам'яті. М.:Педагогіка , 1999. – с.15.
34. Лурія, О. Р. Нейропсихологія і навчання аномальних дітей / О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова. – М. ; Воронеж, 1997. – 64 с.
35. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. К.: «ЕксОб», 2000. 304 с.
36. Макарчук, М. Ю., Куценко, Т. В., Кравченко В.І., Данилов С.А. Психофізіологія: навчальний посібник / М. Ю. Макарчук, Т. В. Куценко, В.І. Кравченко, С.А.Данилов – К. : ООО «Інтерсервіс» , 2011. – 329 с.
37. Максименко, С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко, О. А. Зайчук. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
38. Мастюкова О. М. Про порушення пам'яті у дітей з

мовленевими порушеннями / О.М.Мастюкова // Дефектологія. –1972. – N 5. –С. 12-17.

39. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб.-2-е вид., стереотип. / С. Д. Максименко. –К. : МАУП,2001. – 256 с.2.

40. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. -5-те вид., стер. / П .А. М'ясоїд. –К. : Вища школа, 2006. –487 с.

41. Особливості синдрому помірних когнітивних порушень у хворих на гіпертонічну дисциркуляторну енцефалопатію та можливості корекції когнітивних змін препаратом Прамістар./Бачинська Н.Ю., Демченко О.В., Полетаєва К.М., Холін В.О. // Международный неврологический журнал. 2012.- № 1-2.- (48).

42. Москальова А.С. Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі: Навч. посіб./А.С.Москальова, М.В.Москальов.– Київ – 2014 р. 65 с.

43. Поливода С.Н. Патогенетические механизмы развития хронической гипертензивной дисциркуляторной энцефалопатии у больных гипертензивной болезнью (обзор литературы и результаты собственных наблюдений) / С.Н. Поливода, М.А. Шальмина, А.О. Соловьяк // Запорожский медицинский журнал. — 2006. — № 1(34). — С. 8286.

44. Роль інтеграції нових наук про людину для інтенсифікації інноваційних процесів у ВНЗ // Тарутіна З. Є. Науково-методичний збірник «Проблеми освіти».

45. Савчин М.В., Василенко Л.П., Вікова психологія Навч. посіб./М.В. Свчин, Л.П. Василенко Київ – 2005 р. 39 с.

46. Семенович, А. В. Нейропсихологічна діагностика та корекція в дитячому віці/ А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – С. 7-13.

47. Синьов, В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : в 2-х ч. / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П.Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.

48. Синьов, В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навч. посіб. / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007.–118 с.
49. Симеоніцкая Э. Г. Нейропсихологіческая методика експресс-діагностики «Лурия-90». – М.: Знання, 1994.–45 с.
50. Семенович А.В. Нейропсихологіческая діагностика и корекція в детском возрасте. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М. Издательский центр «Академия», 2002. – С. 9-25
51. Смирнов А.А. Проблеми психології пам'яті. – К.: Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 7.
52. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін.—К.: Просвіта, 2001.— 416 с.
53. Спеціальна психологія : зб. наук. праць / под. ред. Л. В. Кузнецова. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
54. Спеціальна психологія: навч. посіб. / ред. В. И. Лубовский. – М. : Академия, 2003. – 464 с. 166 167.
55. Фопель К. «Психологія особистості». – К.: Генезис, 2003.
56. Хохліна, О. П. Психолого - педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна // Дефектологія.–2000. – №3. – С. 26-32.
57. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2003. – 178 с.
58. Шипицына, Л. М. «Необучаемый ребёнок семье и обществе»: социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – М., 2002. – 496 с.