

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВНИХ ВИДІВ ПАМ'ЯТІ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
409 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Згоник Вікторія Олександрівна
Керівник: к.психол.н., доцентка
Ляшко В.В.
Рецензент: к.психол.н., вчитель-
дефектолог НВК №48 Шевцова Я.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Дослідження процесів пам'яті у психолого-педагогічній літературі	6
1.1. Процеси пам'яті та їх фізіологічні основи	6
1.2. Індивідуальні особливості основних видів пам'яті	13
1.3. Загальна характеристика процесів пам'яті школярів з порушеннями інтелекту.....	21
1.4. Особливості мнемічної діяльності учнів з різною структурою дефекту.....	26
1.5. Передумови процесу запам'ятовування у школярів з інтелектуальними порушеннями. Корекція.....	39
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження стану сформованості основних видів пам'яті у молодших школярів з порушеннями інтелекту	36
2.1. Обґрунтування методики дослідження. Методика дослідження.....	36
2.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	44
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55
ДОДАТКИ	58
Додаток А Матеріал для дослідження пам'яті школярів.....	58
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності.....	60

ВСТУП

Актуальність теми. Пам'ять представляє собою складний пізнавальний процес, що складається з декількох приватних процесів, пов'язаних один з одним, - процесів пам'яті, або мнемічних процесів.

Пам'яті відводиться велике місце в шкільному навчанні. При розумінні навчання як «подвійного» процесу - як накопичення знань і оволодіння способами оперування ними - значення пам'яті підкреслюється в обох ланках.

Очевидно, що пам'ять відіграє велику роль при накопиченні знань. Але і другий компонент цього процесу - оволодіння способами оперування знаннями, який нерозривно пов'язаний з мисленням, має певне відношення до процесів пам'яті. Він включає як продуктивні так і репродуктивні компоненти [35].

Пам'ять є основою репродуктивного мислення, що забезпечує розуміння нового матеріалу застосування знань на практиці, а то й потрібно їх істотного перетворення [14]. Але пам'ять відіграє певну роль і в продуктивному мисленні, так як наявні знання - опора у відкритті нового. Відзначаючи цю обставину, А.А. Смирнов писав, що роль пам'яті велика не тільки для закріплення минулого досвіду, а й для створення нового [39].

Таким чином, пам'ять пов'язує минуле людини з її сьогоденням і лежить в основі придбання знань, умінь і навичок і, таким чином, в основі розвитку і навчання людини.

На думку Б.І.Пінського, пам'ять грає винятково важливу роль у житті розумово відсталої дитини. Без фіксації у пам'яті того, що ми сприймаємо, переживаємо і робимо, неможливе свідоме формування людської діяльності. Засвоєння знань, придбання навичок і умінь – усе це нерозривно пов'язане з роботою пам'яті.

Пам'ять дітей з інтелектуальними порушеннями формується за умов аномального розвитку та тому істотно відрізняється від пам'яті дітей з

нормою розвитку. Вона характеризується порушеннями запам'ятовування (недостатня осмисленість і послідовність, залежність від змісту матеріалу), і збереження (підвищена забудькуватість, слабка логічна переробка), і недостатністю засвоєння матеріала і його відтворення (неточність) [33].

У психології проблемі пам'яті присвячено чимало досліджень. Свої праці дослідженню процесів цього складного психічного явища присвятили П.К.Анохін, Ф.Барлетт, П.П.Блонський, С.П.Бочарова, Л.С.Виготський, Т.М.Греченко, Л.В.Занков, Х.С.Замский, О.В.Землянська, П.І.Зінченко, Г.Еббінгауз, Г.С.Костюк, О.М.Кудрявцева, В.Я.Ляудіс, А.І.Липкіна, Дж.Міллер, М.М.Нудельман, І.П.Павлов, В.Г.Петрова, Б.І.Пінський, Р.В.Павелків, С.Л.Рубінштейн, А.О.Смірнов, І.М.Соловйов, В.А.Сумарокова, З.Є.Тарутіна, Т.Б.Хомуленко та ін [1, 7, 13, 25, 30, 36, 42 та ін.].

Знання про особливості пам'яті школярів з порушеннями інтелекту потрібне насамперед педагогам, для того, щоб правильно організувати спеціальне навчання, в результаті якого розвивалася б не лише пам'ять, а й інші психічні процеси, батькам – для того, щоб правильно організувати режим дня дитини, який би сприяв кращому самопочуттю, і відповідно засвоєнню навчальних навичок. Тому дослідження видів, форм пам'яті, а також діагностика пам'яті є актуальними [4].

Мета роботи – на основі теоретичного вивчення і експериментального дослідження визначити стан сформованості основних видів пам'яті у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Завдання роботи:

1. Теоретично вивчити мнемічні процеси, а саме: фізіологічні основи пам'яті, процеси пам'яті та основні види пам'яті.
2. Визначити фактори, що впливають на процеси запам'ятовування у школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Охарактеризувати процеси пам'яті школярів початкової школи з інтелектуальними порушеннями з різною структурою дефекту.

4. Експериментально вивчити стан сформованості основних видів пам'яті у школярів з порушеннями інтелекту.

Об'єктом дослідження є становлення мнемічних процесів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями під час навчання у молодших класах спеціальної школи.

Предметом дослідження є особливості основних видів пам'яті у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Методи дослідження. Відповідно до мети і завдань дослідження в роботі використано сукупність теоретичних, емпіричних, статистичних методів. Зокрема: метод аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, методи спостереження, вивчення педагогічного досвіду, аналізу процесу та продуктів діяльності школярів. Для обробки емпіричних даних використовувались методи їх кількісної обробки.

Практичне значення одержаних результатів. Здобуті результати дослідження можуть використовуватися науковцями в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки; вчителями у педагогічному процесі з метою підвищення ефективності навчання.

Структура роботи. Робота викладено на 54 сторінках основного друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (44 джерела) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Процеси пам'яті та їх фізіологічні основи

Те, що сприймається людиною, не зникає безслідно: в корі великих півкуль мозку зберігаються сліди від процесу збудження. Ці сліди створюють можливість виникнення збудження і тоді, коли подразник, що його викликав, відсутній.

На основі цього людина може запам'ятати і зберегти, а згодом відтворити образ відсутнього предмета або відтворити засвоєні раніше знання. Як і сприйняття, пам'ять є процесом відображення, але відбивається не тільки те, що діє безпосередньо, в даний момент, а й те, що мало місце в минулому [26].

Пам'ять бере участь вже в акті сприйняття, так як без розпізнавання сприйняття неможливо. Але пам'ять виступає і в якості самостійного психічного процесу, не пов'язаного зі сприйняттям, коли предмет відтворюється в відсутність його.

І.П.Павлов зі своїми співробітниками експериментально показали, що пам'ять є результатом рефлекторної роботи мозку. «... тимчасовий нервовий зв'язок, - писав Павлов, - є універсальним фізіологічним явищем у тваринному світі і в нас самих. А разом з тим воно ж і психічне - те, що психологи називають асоціацією, це утворення з'єднань з усіляких дій, вражень або букв, слів і думок » [26].

Проблема пам'яті в даний час розглядається в рамках різних психологічних теорій та підходів. Найбільшого поширення набули асоціативні теорії пам'яті, згідно з якими предмети і явища відображаються і відтворюються в пам'яті не ізольовано один від одного, а у зв'язку один з одним. У руслі нейронних та біохімічних процесів

найбільш поширеною була гіпотеза Д.О.Хебба про короткочасне і довготривале процесах пам'яті.

У рамках соціально-генетичної теорії психологічні механізми пам'яті аналізуються в ключі їх соціальної обумовленості ситуацією співробітництва.

У рамках психологічної школи проблема пам'яті була предметом досліджень таких відомих вчених, як Л.С.Виготський, Х.С.Замський, О.М.Леонт'єв, А.Р.Лурія, та ін. Роботи цих та інших вчених є актуальними і до цих пір, а результати їх досліджень можуть стати основою нових психологічних досліджень з проблем пам'яті [16, 25, 26].

У сучасних психологічних дослідженнях пам'ять розглядається як складна психічна діяльність, як один із пізнавальних процесів, який полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні людиною свого досвіду (І.В.Белякова, Н.К.Тхінь, А.Т.Токомбаєва) [14, 26].

Пам'ять – це форма психічного відображення дійсності, яка полягає в запам'ятовуванні, збереженні і в подальшому відтворенні минулого досвіду. Отже, завдяки пам'яті людина має можливість опановувати досвідом минулих поколінь, застосовувати свій особистий досвід в практичній діяльності, розширювати і поглиблювати наявні знання, удосконалювати навички та вміння [12, 28, 35, 39,42 та ін.].

Наука про пам'ять просунулася вперед зовсім нещодавно. Сьогодні завдяки дослідженням амнезії і деменції стало відомо, що пам'ять - неймовірно складна функція людського мозку, що існує багато видів пам'яті, кожен з яких локалізується в різних нейронних ділянках [28].

В основі пам'яті лежать фізіологічні процеси, які у людини протікають в півкулях головного мозку. Будь-яке ураження кори в тій чи іншій мірі порушує можливість вироблення нових навичок. Амнезії (розлади пам'яті) викликаються зазвичай порушеннями нормального функціонування кори [37, 39].

Щодо природи цих фізіологічних післядій існують різні теорії. Здебільшого фізіологічний процес, що лежить в основі пам'яті, зводять до повторення нервових шляхів. Будь-яке порушення поширюється спочатку дифузно по корі; воно зустрічає менший опір з боку тих нервових елементів, які функціонують в даний час або нещодавно функціонували; ці елементи дренують збудження.

В результаті повторюються і при повторенні все більше стабілізуються шляхи, по яких надалі піде збудження. Мозкові сліди представляються при цьому як зміни опірності; їх розподілом пояснюється те, що відновлююче подразнення викликає цілий ряд пов'язаних з ним в минулому подразнень [26].

Для розуміння фізіологічних основ пам'яті істотне значення має вчення І.П.Павлова про умовні рефлекси. У нервових механізмах умовного рефлексу, в принципі нервового замикання як основи утворення тимчасових зв'язків Павлов розкрив фізіологічний механізм асоціацій по суміжності, які є суттєвою основою елементарних форм пам'яті [35].

Отже, в процесі пам'яті беруть участь різні ділянки мозку, і немає одного специфічного місця для зберігання інформації. Спогад - це патерн нейронних зв'язків, розподілених по різним нейронних ланцюжках і ділянок мозку.

Вся сприйнята і збережена інформація розподіляється між нескінченною безліччю взаємопов'язаних нейронів. Наприклад, знання про те, що ми їмо, як пахне і виглядає їжа і що ми з нею робимо, як купуємо її, зберігаються в окремій зоні мозку: форма - в зоровій корі головного мозку, тактильні відчуття - в премоторній і сенсорній областях, запах - в лобових частках і так далі [38].

Ці зони, названі ділянками впізнавання, розташовуються в різних відділах мозку. У той момент, коли нам необхідно згадати конкретний об'єкт, наприклад яблуко, ці ділянки перегруповуються.

Хоча спогади і не зберігаються в конкретному місці, а розподілені в системі нейронних зв'язків, існує одна група внутрішніх структур – лімбічна система, - від якої сильно залежить спосіб запам'ятовування та архівування інформації. Вона бере участь в процесі консолідації пам'яті, пов'язуючи пам'ять з емоціями. Лімбічна система розташовується в глибині скроневих часток мозку і складається з гіпокампу і мигдалеподібного тіла [26].

В процесі пам'яті також беруть участь і інші ділянки мозку, наприклад:

- лобові частки (допомагають зберігати і викликати спогади);
- тім'яні долі (відповідають за запам'ятовування простих завдань);
- потиличні частки (зберігають зорову пам'ять);
- базальні ганглії і великий мозок (зберігають пам'ять про звички і моторні навички);
- скроневі частки (зберігають довготривалі спогади);
- мигдалеподібне тіло (відтворює спогади про емоційні події) [26].

Пам'ять є складною психічною діяльністю. В її структурі розрізняють основні процеси: запам'ятовування, збереження, забування, відновлення (впізнавання, відтворення) [26].

Початкова стадія запам'ятовування – ненавмисне або мимовільне запам'ятовування, тобто запам'ятовування без заздалегідь поставленої мети, без використання будь-яких прийомів. Останнім часом багато дослідників звертають увагу на процеси, що відбуваються на самій початковій стадії запам'ятовування. Для того, щоб той чи інший матеріал закріпився в пам'яті, він повинен бути відповідним чином перероблений суб'єктом [14].

Суб'єктивно цей процес переживається як відгомін події, що щойно відбулася: на якусь мить ми ніби продовжуємо бачити, чути, відчувати те, що вже безпосередньо не сприймаємо (стоїть перед очима, звучить у вухах і т.д.). Ці процеси отримали назву короткочасної пам'яті. На

відміну від довготривалої пам'яті, для якої характерно тривале збереження матеріалу після багаторазового його повторення і відтворення, короткочасна пам'ять характеризується дуже коротким збереженням [12, 14].

Запам'ятовування і відтворення, в якому відсутня спеціальна мета щось запам'ятати або пригадати, називається мимовільної пам'яттю, у випадках, коли це цілеспрямований процес, говорять про довільній пам'яті.

У педагогічній практиці часто трапляється таке, що запам'ятовування набуває форми заучування, таким чином вчать вірші, закони, формули і т.д [14].

Успіх запам'ятовування залежить також від того, якою мірою матеріал осмислюється людиною. При механічному запам'ятовуванні слова, предмети, події, рухи запам'ятовуються точно в такому порядку, в якому вони сприймалися, без будь-яких перетворень.

Запам'ятовування може бути мимовільним і довільним. У першому випадку інформація відкладається сама по собі без будь-яких спеціальних зусиль з нашого боку. Так ми запам'ятовуємо особи близьких людей, яскраві рекламні слогани, події, які справили на нас сильне враження («вкарбувалися» в нашу пам'ять). Так само мимоволі дитина в ранньому віці засвоює величезну кількість слів рідної мови (адже вона не вчить їх спеціально!).

Відомо, що мимоволі запам'ятовується далеко не всяка інформація. Наша психіка влаштована дуже мудро і доцільно. Якби все, що ми бачимо, чуємо і відчуваємо, відразу ж само собою запам'ятовувалося, ми не витримали б інформаційного перевантаження. Тому наша мимовільна пам'ять вибіркова: з величезного потоку навколишнього нас інформації лише мала частина запам'ятовується автоматично. Подібний відбір відбувається під впливом наступних факторів [3]:

- Багаторазово повторювана інформація. Якщо ми постійно зустрічаємо в транспорті одного і того ж людини, ми його запам'ятемо і будемо дізнаватися і в інших місцях, не дивлячись на те, що нас з цією людиною нічого не пов'язує. Так ми запам'ятовуємо пісні і мелодії, які часто чуємо. Ми добре пам'ятемо фрази, які часто говорили нам батьки, вчитель або тренер.

- Незвичайна інформація. Вона може бути сигналом про небезпеку і якісь зміни, на які необхідно відреагувати. Також вона часом свідчить про те, що картина світу, з якої ми живемо, неповна і недосконала, направляючи нас на шлях пізнання. Тому така властивість нашої пам'яті запам'ятовувати нове і незвичайне доцільно не тільки біологічно, а й психологічно.

- Інформація, яка інтенсивно на нас впливає; це щось дуже гучне, яскраве, сильне. Такі речі потенційно здатні вплинути на наше життя, вони вимагають особливого ставлення не тільки зараз, але і в майбутньому, і наша пам'ять теж фіксує їх як потенційні орієнтири.

Коли дитина вчить вірш, заданий на будинок, англійські слова або таблицю множення, він використовує саме цей вид запам'ятовування. У цьому випадку часто говорять навіть не просто про запам'ятовуванні, а про спеціально організованою мнемічної діяльності.

Наприклад, коли ми вчимо вірш по чотиривіршшям, а потім з'єднуємо і кілька разів повторюємо цілком, цей процес набагато складніше, ніж просто змусити себе запам'ятати.

Ми ділимо нашу мету (вивчити вірш) на кілька завдань, або етапів, а потім виконуємо цей план. Іноді може бути, що початковий план здається нам не дуже ефективним, і ми міняємо його на ходу, пробуючи інші способи (наприклад, з'єднуємо спочатку два чотиривірші, повторюємо їх, потім додаємо до них третє, знову повторюємо і т.д.) І засоби (наприклад, пишемо на листочку перше слово кожного

чотиривірші і при необхідності користуємося цим списком). Таким чином, мнемическая діяльність може бути досить складною [3].

Вилучення матеріалу з пам'яті здійснюється за допомогою двох процесів – відтворення і впізнавання.

Відтворення так само, як і запам'ятовування, може бути довільним і мимовільним. Людина, яка втратила ключі, цілеспрямовано намагається згадати, куди вона вчора їх поклала, подумки відновлюючи картину свого повернення додому, - це довільне пригадування. Коли учень переказує текст - це теж довільне пригадування. А коли в нашій свідомості раптом спливає якась ситуація з дитинства, це згадування мимовільне [2]

Таке мимовільне відтворення зазвичай відбувається по асоціації. Іноді якийсь випадковий звук або запах здатний воскресити в нашій пам'яті давно забуту ситуацію.

Асоціацією-тригером (тобто причиною, по асоціації, що викликає той чи інший мимовільний спогад) можуть виявитися і наші власні думки. Крайній випадок мимовільного згадування - різного роду нав'язливості, коли образи спливають в нашій пам'яті вже навіть не крім, а проти нашої волі. Такі, наприклад, так звані флешбеки, що є симптомом посттравматичного стресового розладу: це нав'язливі чуттєві занурення в психотравматичну ситуацію, які можуть спіткати людину в будь-який час і в будь-якому місці. Або беззмістовна популярна пісенька, весь день крутиться в голові і вже набридла, але від якої неможливо відв'язатися [21].

Впізнавання будь-якого об'єкта відбувається в момент його сприйняття і означає, що відбувається сприйняття об'єкта, уявлення про який сформувався у людини або на основі особистих вражень (уявлення пам'яті), або на основі словесних описів (подання уяви). Наприклад, ми дізнаємося будинок, в якому живе приятель, але в якому ми ніколи не були, а впізнавання відбувається через те, що раніше нам описали цей

будинок, пояснили, за якими ознаками його знайти, що відбилося в наших уявленнях про нього [35].

Щоб зробити процес навчання більш ефективним, керованим і передбачуваним, розробляються різні методики або, як прийнято зараз говорити, «освітні технології». І ці методики часто прямо регламентують або рекомендують до використання той чи інший спосіб запам'ятовування інформації, що застосовуються «техніки». Також і педагоги можуть, з огляду на свій досвід і переваги, прямо або побічно рекомендувати, а іноді і вимагати використовувати той чи інший підхід до запам'ятовування.

Так, деякі вчителі вимагають від учнів дослівного відтворення заданого матеріалу, не беручи відповідей своїми словами, вважаючи, що тільки засвоївши точне формулювання правила, учень може точно і правильно його зрозуміти.

При подібному підході вчитель прямо підштовхує учня до зазубрювання формулювання, тому учень ризикує не тільки не зрозуміти цей матеріал правильно, а взагалі ніяк його не зрозуміти. Відповідно, дана інформація буде порожнім баластом, який неможливо практично застосувати, адже він забудеться незабаром після того, як учень припинить його повторювати (як правило, після заліку або контрольної роботи) [35].

Таким чином, пам'ять – це складний психічний процес, що складається з декількох процесів, пов'язаних один з одним: запам'ятовування, збереження, забування, відновлення (впізнавання, відтворення).

1.2. Індивідуальні особливості основних видів пам'яті

Характер психічної активності залежить від того, які види аналізаторів, сенсорних систем і підкіркових утворень мозку включені в

процеси пам'яті. Виходячи з цього виділяють пам'ять: образну, рухову, емоційну, словесно-логічну [27].

Розрізняють підвиди образної пам'яті: зорову (візуальну; слухову звукову, аудіальную; смакову; нюхову; тактильну). Є статистика, що показує відносні можливості даних видів пам'яті в навчальному процесі.

Рухова пам'ять - це здатність запам'ятовувати, зберігати і відтворювати різні характеристики руху, їх амплітуду, швидкість, темп, ритм, послідовність (їзда на велосипеді, плавання, гра в волейбол та ін.).

Без пам'яті на рухи ми повинні були б кожен раз вчитися здійснювати відповідні дії. Зазвичай ознакою хорошою рухової пам'яті є фізична спритність людини, вправність у праці [21, 40].

Емоційна пам'ять – пам'ять на почуття. Це пам'ять на раніше пережиті та збережені в пам'яті емоційні стани, вони виступають як сигнали або спонукають до дії, або утримують від дій, що викликали в минулому негативні переживання [40].

Цей вид пам'яті відтворює почуття, раніше випробувані людиною, (вторинні почуття). Нерідко ці почуття не тільки не відповідають своїм оригіналам (тобто спочатку випробуваним почуттям) за силою і смисловою змісту, але навіть змінюють свій знак на протилежний.

Наприклад, раніше ми чогось побоювалися, а тепер це стало бажаним. Недолік емоційної пам'яті призводить до т.зв. емоційної тупості, коли людина стає в очах оточуючих нецікавим, непривабливим істотою, подібним роботу або зомбі. Уміння висловлювати свої емоції, радіти і страждати є необхідною умовою психічного здоров'я людини [40].

Перші прояви пам'яті у дитини спостерігаються до кінця першого півроку життя. У цей час дитина може радіти чи плакати при одному лише вигляді того, що раніше приносило їй задоволення або страждання. Однак початкові прояви емоційної пам'яті істотно відрізняються від більш пізніх. Ця відмінність полягає в тому, що якщо на ранніх етапах

розвитку дитини емоційна пам'ять носить умовно – рефлекторний характер, а на більш високих щаблях розвитку емоційна пам'ять є свідомою [22].

Образна пам'ять – це вид пам'яті, що найсильніше пов'язаний з уявою, пам'ять на звуки, на картини природи, смак, запахи. Відповідно, вона може бути слуховою, смаковою, нюховою, зоровою тощо. При відтворенні образів спостерігаються свої особливості а саме: деяке перебільшення окремих деталей, деяке спрощення (випускання деталей), перетворення фігури в більш симетричну.

У процесі збереження, образ може трансформуватися і за кольором. Ясніше і яскравіше за все візуально відтворюються образи, що рідко зустрічаються, незвичайні, несподівані. Образна пам'ять звичайно яскравіше проявляється у дітей і підлітків. У дорослих людей ведуча пам'ять, як правило, не образна, а логічна, хоча є професії, де треба мати хорошу образну пам'ять.

Образна пам'ять починає проявлятися у дітей приблизно в той же час, що і уявлення, тобто в півтора – два роки [22].

Головний компонент вербальної пам'яті - це думки, розумові процеси, розуміння досліджуваних явищ, аналіз суджень, здатність робити висновки, працювати з чужими висловами і почутими від когось думками. Як вже зрозуміло з назви даний вид пам'яті складається з двох доданків - логічної і словесної.

Логічна складова, на відміну від механічної, за допомогою якої людина запам'ятовує тільки зовнішні дані об'єкта / тексту, спрямована на пізнання сенсу досліджуваного предмета або теми. Логічна пам'ять завжди передбачає розумову роботу, при якій матеріал не просто механічно заучувати, а попередньо аналізується, розбивається на логічні фрагменти, з яких потім відокремлюються важливі і другорядні, будуються взаємозв'язку між усіма фрагментами, і таким чином пізнається суть всього обсягу, що підлягає запам'ятовуванню [22].

Результатом будь-якої розумової діяльності людини стають словесні формулювання умовиводи (передати думки без мови неможливо) - вона ж словесна складова вербальної пам'яті. Ця складова не завжди буде точною копією вихідного матеріалу, вона скоріше буде відображати тільки його сенс. Тобто людина може своїми словами пояснити суть питання, без зазубрювання книжкової відповіді [11].

Види пам'яті диференціюються також і в залежності від того, як відбувається запам'ятовування. Залежно від характеру діяльності, в ході якої відбувається запам'ятовування, тобто за характером цілей діяльності, розрізняються мимовільне і довільне запам'ятовування [11].

Довільна і мимовільна пам'ять виявляються за характером участі волі особистості до процесу запам'ятовування. Вони відрізняються.

Мимовільна пам'ять - це процес, який відбувається «сам по собі», а саме індивід не встановлює мета запам'ятати інформацію і не бере активну участь в даному етапі. Часом, щоб включилася мимовільна пам'ять, треба включити емоції. Якщо мова йде про довільну пам'ять, то тут підставою поділу є свідомий процес, який передбачає докладання зусиль до запам'ятовування [3].

Мимовільна пам'ять - це підсумок будь-якої дії і одночасна умова для прийняття практичних дій. Ми навіть не підозрюємо, який процес відбувається в нашій свідомості, коли про будь-яку подію говоримо так: «запам'яталося саме по собі». І тим не менше цей процес має строгу закономірність.

Дослідження показали, що продуктивність мимовільного запам'ятовування залежить від змісту основної мети діяльності. Матеріал для засвоєння може займати різні місця в діяльності, тому він також має різне значення. В результаті він наділяється різної орієнтуванням. Вона вимагає активності тоді, коли потрібно досягти результату. Значить, якщо йде активна розумова робота, то матеріал запам'ятовується добре [2].

Успішність запам'ятовування визначається низкою об'єктивних фактів.

Перш за все, завдання повинна містити в собі не загальна вимога, а формулювання конкретної мети: що повинно бути запомнено (складна форма, логічна структура, послідовність дій і т.ін.), Які вимоги до відтворення (точність, повнота), до збереження (тривалість).

Продуктивність запам'ятовування у дітей в грі вище, ніж поза грою. Однак, у найменших, трирічних дітей і в грі продуктивність запам'ятовування порівняно низька. Перші спеціальні перцептивні дії, спрямовані на те, щоб щось запам'ятати або пригадати, чітко виділяються в діяльності дитини 5-6 років, причому найчастіше використовується просто повторення [13].

Перехід від мимовільної до довільної пам'яті включає в себе 2 етапи [3]:

1. На першому етапі формується необхідна мотивація, тобто бажання що-небудь запам'ятати або згадати.

2. На другому етапі виникають і удосконалюються необхідні для цього мнемічні дії та операції.

Кількість слів, які запам'ятовує дитина, виступаючи, наприклад, в ролі покупця, виконуючого доручення купити в магазині певні предмети, виявляється вищою, ніж слів, що запам'ятовуються за прямим вимогою дорослого.

У процесі колективної гри дитина, виконуючи роль зв'язкового, мав передати в штаб повідомлення, що складаються з однакової початкової фрази і декількох належним чином підібраних найменувань окремих предметів (кожен раз, зрозуміло, інших).

Робота довільної або мимовільної пам'яті залежить від роботи довільної або мимовільної уваги. Ефективність довільної пам'яті залежить від концентрації, стійкості довільної уваги.

Класифікація пам'яті за часом збереження матеріалу дозволяє виділяти: миттєву, короткочасну, оперативну, довгострокову і генетичну пам'ять.

Короткочасна пам'ять може тривати від 0,1 до 0,5 секунди. Сприйняття побаченого чи почутого органами почуттів: мозок фіксує сам, як факт без усіляких ознак і якщо інформація непотрібна, то мозок просто стирає її.

Короткочасна пам'ять утримує образи протягом 20 секунд. У цій пам'яті біля образу з'являються ознаки. Через 5 секунд людина здатна сказати, якої марки було авто, якої статі був перехожий. У короткочасної пам'яті зберігається неповний, а лише узагальнений образ сприйнятого, його найважливіші елементи [2].

Люди з хорошою короткочасною пам'яттю стають цікавими співрозмовниками і ораторами, оскільки здатні швидко знаходити відповідь на питання і імпровізувати в розмові, не робити довгих пауз.

До особливостей короткочасної пам'яті, зумовленими обмеженістю її обсягу, пов'язана така властивість, як заміщення. Вона проявляється в тому, що при переповненні індивідуального стійкого обсягу короткочасної пам'яті людини нова інформація частково витісняє вже збережену там. Суб'єктивно це може виявлятися, наприклад, в мимовільному перемиканні уваги людини з запам'ятовування на щонебудь інше [2].

Довгострокова - це пам'ять яка здатна зберігати тривалий час інформацію. Інформація з довгострокової пам'яті, може відтворюватися скільки завгодно разів без втрати.

Нейрофізіологічною основою довготривалої пам'яті служать консолідовані слідові стани мозку, які формуються в процесі різних видів навчання. При утворенні слідів довготривалої пам'яті тимчасові послідовності перетворюються в структурно-просторові, в силу чого вони є не процесом, а структурою [3].

Отже, оскільки пам'ять включена в усе різноманіття життя і діяльності людини, то і форми її прояву надзвичайно різноманітні. Розподіл пам'яті на види має бути обумовлено, перш за все, особливостями самої діяльності, в якій здійснюються процеси запам'ятовування і відтворення.

Індивідуальні особливості пам'яті [39]. Деякі з особливостей пам'яті можуть зміцнитися і стати властивостями особистості (властивостями пам'яті даної людини). Пам'ять у людей проявляється по-різному, відрізняється змістом і обсягом відображеної і зберігається. Відмінності стосуються також сили пам'яті, швидкості запам'ятовування і відтворення, міцності збереження і точності відтворення. Важливою властивістю пам'яті людини є, її готовність, тобто здатність швидко і до місця пригадати потрібну інформацію.

Індивідуальні відмінності пам'яті виявляються також в тому, на який вид уявлень переважно спирається людина при запам'ятовуванні. Одні краще запам'ятовують те, що можуть побачити, інші те, що можуть почути, треті те, що може; бути виконано практично. Відповідно до цього розрізняють зоровий, слуховий і руховий типи пам'яті. Людина зорового типу пам'яті, запам'ятовуючи текст книги, вважає за краще його бачити; людина слухового типу пам'яті - воліє чути зміст тексту в читанні когонебудь; людина рухового типу пам'яті повинен обов'язково записати або проговорити заучувати матеріал [7].

Найчастіше зустрічається змішаний тип пам'яті - слухо-моторний, зорово-руховий, зорово-слуховий. Змішаний тип пам'яті життєво цінніше, ніж тип односторонньої пам'яті через великого розмаїття практичної діяльності людини. Крім того, участь у процесах пам'яті кілька аналізаторів веде до більшої рухливості у використанні утворених систем нервових зв'язків: людина не згадав щось на слух - згадає візуально і т.п. Тому корисно, щоб учні запам'ятовували навчальний матеріал різними

способами: шляхом його прослуховування, читання, розглядаючи ілюстрації, роблячи замальовки, спостерігаючи і ін [7].

З особливостями запам'ятовування пов'язані особливості сприйняття та осмислення дітьми різного навчального матеріалу. Ми вже знаємо, що пам'ять полягає в запам'ятовуванні, збереженні та наступному впізнаванні і відтворенні того, що було в минулому досвіді дитини. Кожен учень запам'ятовує і відтворює матеріал по-різному [3].

І не тільки краще або гірше, а саме по-своєму, бо існують великі індивідуальні відмінності пам'яті. Вона може бути хорошою по відношенню до одних предметів, явищ і поганий по відношенню до інших. Деякі діти прекрасно запам'ятовують вірші і дуже слабо - математичні формули, правила, інші - навпаки.

Одні школярі можуть швидко пригадати вивчене і дати потрібну відповідь, інші не можуть скоро і легко відтворити те, що колись запам'ятали. Такі діти знижують темп уроку, ніж часто дратують вчителів, але все-таки квапливість тут недоречна: потрібно проявити терпіння, дати учневі час подумати, зібратися з думками. Якщо учень не буде хвилюватися - встигне або не встигне він відповісти на питання, поки вчитель його не посадить на місце, - то поступово він навчиться швидше відтворювати вивчений раніше матеріал.

Особливості розвитку пам'яті в підлітків [41]:

- 1) з'являються більші вимоги до пам'яті, особливо словесно-логічної та її швидке формування;
- 2) зростає залежність пам'яті від процесу навчання і тенденції ускладнення навчальних програм у міру дорослішання дитини;
- 3) відбувається розвиток мимовільної і довільної пам'яті під впливом більш складної системи знань;
- 4) спостерігається перебудова в організації мнемічних процесів, здатність керувати довільним запам'ятовуванням, відмова від дослівного

заучування за допомогою повторень, заміна дослівного відтворення вільним з елементами інтерпретації;

5) освоєння різноманітних мнемічних прийомів (складання плану, поділ навчального матеріалу на частини тощо).

Особливості розвитку пам'яті у старшокласників [41]:

1) домінування словесно-логічної, довготривалої пам'яті;

2) зростання довільності та вибіркової пам'яті;

3) оперування найбільш прийнятними для себе способами та мнемотехнічними прийомами логічного запам'ятовування складного абстрактного матеріалу;

4) спеціалізація пам'яті.

Пам'ять, які всі інші психічні процеси, має характер діяльності. Чи запам'ятовує людина, чи згадує вона, а чи пригадує що-небудь, відтворює або визнає – завжди вона здійснює певну психічну діяльність.

1.3. Загальна характеристика пам'яті школярів з порушеннями інтелекту

Пам'ять учнів з порушенням інтелекту характеризується і порушеннями запам'ятовування (недостатня осмисленість і послідовність), і збереження (підвищена забудькуватість, слабка логічна переробка і недостатнє засвоєння матеріалу) і відтворення (неточність).

Порушення процесу збереження інформації в учнів з порушеннями інтелекту виражається в швидкому згасанні утворених зв'язків і сформованих асоціацій [32, 42].

Обсяг короткочасної пам'яті учнів з порушеннями інтелекту, зберігає інформацію в інтервалі від декількох секунд до декількох хвилин, менше, ніж у учнів загальноосвітньої школи. Якщо у школярів з порушеннями інтелекту молодших класів він зазвичай становить 3 одиниці (це можуть бути слова, предмети або їх зображення), у

старшокласників - 5 одиниць, то у молодших школярів з нормальним інтелектуальним розвитком 7 ± 2 одиниці.

Діти з нормальним інтелектуальним розвитком при читанні вголос тексту у 156 слів точно запам'ятовують і використовують в своїх переказах в середньому близько 73 слів. З порушеннями інтелекту середніх класів в аналогічних умовах можуть репродукувати всього близько 33 слів.

Їх відтворення в цілому значно гірше. Продуктивність запам'ятовування вербального матеріалу: вище в тих випадках, коли причинні зв'язки в тексті виражаються сполучником «тому що» або словом «тому». У тих випадках коли такі слова-зв'язки відсутні, текст запам'ятовується з меншою точністю.

Причини уповільненої і поганого засвоєння нових знань і умінь криються, перш за все, у властивостях нервових процесів дітей з інтелектуальними порушеннями.

Слабкість замикальних функції кори головного мозку обумовлює малий обсяг і уповільнений темп формування нових умовних зв'язків, а також їх неміцність. Крім того, ослаблення активного внутрішнього гальмування, що обумовлює недостатню концентрованість осередків порушення, призводить до того, що відтворення навчального матеріалу багатьма дітьми з порушеннями інтелекту вирізняється крайньою неточністю (вони можуть додати щось від себе) [36].

Характерною особливістю всіх дітей з порушеннями інтелекту є невміння цілеспрямовано заучувати і пригадувати. Тому в процесі навчання школярів велика роль належить повторенню, як одного з основних чинників закріплення знань.

Діти з порушенням інтелекту не здатні цілеспрямовано заучувати і пригадувати. Прагнучи запам'ятати, вони не занурюються в суть матеріалу, тому навмисне запам'ятовування у них викликає труднощі і не

полегшує завдання. Вони не вміють пригадувати завчений матеріал, не виділяють з суміжних уявлень саме те, що треба.

Розлади ейдетичної пам'яті - тобто труднощі у відтворенні слідів сприйнятого без проникнення в його зміст, без розуміння і без можливості розповісти його своїми словами, зустрічається серед дітей з порушеннями інтелекту частіше, ніж серед нормальних учнів.

Пам'ять дітей з порушенням інтелекту таким чином, відрізняється: повільністю і неміцністю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичністю, забудькуватістю, поганим пригадування. Найбільш нерозвиненим виявляється логічне опосередковане запам'ятовування. Механічна пам'ять може виявитися збереженою або навіть добре сформованою. Зазвичай запам'ятовуються лише зовнішні ознаки предметів і явищ. Викликають великі труднощі при спогадах про внутрішні логічних зв'язках і узагальнених словесних поясненнях [32].

Пам'ять у дітей з помірним порушенням інтелекту недостатньо розвинена. Її обсяг малий, проте до підліткового віку він може збільшуватися, досягаючи рівня, наявного у дітей в нормі. Довготривала пам'ять вдосконалюється краще короткочасної. При відтворенні зображеного матеріалу часто виникають спотворення. Порушено довільне запам'ятовування.

Страждає як логічна, так і механічна пам'ять. Освоєння знань зазвичай відбувається механічно, як завчені штампи. В результаті навчання здійснюється за допомогою наочного багаторазового показу з поступовим ускладненням завдання протягом декількох років [32].

Ефективність мимовільного запам'ятовування визначається, по-перше, місцем, яке займає матеріал, який запам'ятовується, у діяльності: найкраще засвоюється та інформація, яка займає місце мети, а найгірше те, що є фоном діяльності. По-друге, мимовільне запам'ятовування

залежить від спонукальної сили мотивації і ступеня включеності індивіда в діяльність [23].

Пам'ять дітей з важким ступенем інтелектуального порушення відрізняється дуже малим обсягом і постійними спотвореннями при відтворенні зображеного матеріалу.

Перешкоди в освоєнні окремих елементів трудової діяльності визначаються в зв'язку з відсутністю мотивації, дуже низьким рівнем пізнавальних можливостей, утрудненнями в організації діяльності і дуже часто з грубими розладами моторики.

Типові риси особистості дітей з порушенням інтелекту - відсутність спонукань або хаотичне прагнення до всього, що знаходиться в межах зору. Всі вони відрізняються великою інертністю і малорухливістю психіки; не перемикаються на щось нове, вони охоче наслідують інших, повторюють старі завчені штампи. Емоційні реакції характеризуються одноманітністю і недиференційованістю. Вони можуть бути запальними і агресивними. Їм властива мала рухливість емоційних реакцій [9].

Діти з порушенням інтелекту зазвичай користуються ненавмисним (мимовільним) запам'ятовуванням. Вони запам'ятовують те, що привертає їх увагу, здається цікавим. Діти з порушенням інтелекту зазнають серйозних труднощів при запам'ятовуванні матеріалу.

Одноманітні, багаторазові повторення не роблять істотного позитивного впливу на результати мнемічної діяльності. Певну допомогу при запам'ятовуванні може надати смислове угруповання матеріалу, а так само співвіднесення слів з відповідними картинками або іншим наочним матеріалом [32].

Запам'ятовування матеріалу великою мірою залежить від його структурної будови, від того яким шляхом він був сприйнятий, так само від віку. Найуспішніше запам'ятовують віршоване, ніж прозові, тексти. Наявність ритму і рими сприяє протіканню мнемічних процесів.

Для дітей молодшого шкільного віку найбільш сприятливим для запам'ятовування є прослуховування тексту. Це обумовлено труднощами процесу читання, яким діти ще не повністю оволоділи, а також звичкою орієнтуватися на сприйняття усного мовлення.

Діти старшого шкільного віку легше запам'ятовують матеріал в тих випадках, коли вони самостійно читають його вголос. Одночасно здійснюване зорове і слухове сприйняття створює сприятливі умови для закріплення матеріалу в пам'яті. Чим старшою стає дитина тим краще вона опановує техніку читання і прочитування невеликого тексту не викликає у неї великих труднощів [23].

Найбільш важливим для оцінки рівня розвитку пам'яті у дитини з порушенням інтелекту є якісний аналіз його способів запам'ятовування і пригадування. Ці процеси не відразу оформляються як самостійні і цілеспрямовані форми діяльності пам'яті. Спочатку в діяльності пам'яті формується і розвивається саме пригадування як самостійний і довільний (цілеспрямований) процес, всередині якого спочатку складаються різні дії (прийоми) спогади.

Усвідомлення цих прийомів робить можливим їх довільне використання спочатку в діяльності пригадування, а потім при запам'ятовуванні, яке формується як самостійний довільно керований процес.

З цього моменту різні рівні розвитку пам'яті визначає не тільки кінцева продуктивність цього процесу (величина обсягу і тривалість збереження завченою інформації), а й характер активності, яку діти проявляють в цьому процесі. Найбільш низька якість запам'ятовування відзначається у дітей з порушенням інтелекту, які пасивно, механічно намагаються запам'ятати і відтворити матеріал [23].

Мнемонічні дії (прийоми) формуються слідом за розвитком пізнавальних дій і є по суті проявом діяльності мислення в здійсненні завдань запам'ятовування і пригадування.

Тому використання мнемонічних прийомів є ефективним тільки в тих випадках, коли пізнавальна орієнтування в запам'ятовуємо матеріалі здійснюється легко і швидко. Якщо ж матеріалу, що запам'ятовується представляє труднощі для розуміння і вимагає особливих зусиль і активності з боку запам'ятовує, то використання спеціальних прийомів і сама установка на запам'ятовування навіть знижують його продуктивність [32].

1.4. Особливості мнемічної діяльності школярів з різною структурою дефекту

Для психологів представляє інтерес вивчення особливостей мнемічної діяльності школярів з різною структурою дефекту. Дослідженнями виявлено особливості розвитку пам'яті, які є загальними для дітей з інтелектуальною недостатністю, але є дані і про великі індивідуальні відмінності в процесах пам'яті цих учнів.

Причин, що сприяють появі цих відмінностей, багато: рівень розвитку всієї пізнавальної діяльності школярів, особливості їх емоційно-вольової сфери та ін. Однак однією з основних причин їх виникнення слід вважати різну структуру дефекту при розумовій відсталості [30, 31].

У школярів з неускладненою формою розумових порушень мимовільне запам'ятовування протікає успішніше, ніж у їхніх однокласників, що відносяться до групи збудливих. Це проявляється у відносно більшому обсязі, що запам'ятовується, в міцності його збереження, в точності безпосередніх і відстрочених репродукцій.

А. В. Григоніс пов'язує це з тим, що учні з неускладненою формою розумових порушень охочіше, ніж учні інших клінічних груп, приймають інструкцію педагога і прагнуть її дотримуватися. У них відзначається більш стійкий інтерес до майбутньої роботи, більш виражена

спрямованість на виконання завдання. Очевидно, і процес мимовільного запам'ятовування залежить від цих чинників [34].

Обсяг мимовільного запам'ятовування різного за складністю матеріалу у збудливих учнів з порушеннями розумового розвитку дещо менший, ніж у школярів з неускладненою формою.

Збудливі учні з інтелектуальною недостатністю з меншим успіхом зберігають в пам'яті сприйняте, швидше його забувають, що проявляється в малій точності відтворень.

В ході виконання завдань учні не можуть зосередитися, організувати свою діяльність, підпорядкувати її розв'язуваній задачі. Це призводить до появи великої кількості різноманітних помилок [34].

У школярів з інтелектуальними порушеннями з переважанням процесу гальмування порівняно з учнями з неускладненою і збудливою формами розумової відсталості виявляють малий обсяг мимовільного запам'ятовування і слабке утримання його в пам'яті. Особливо чітко це простежується при роботі зі словами [30, 31].

В процесі довільного запам'ятовування учні з неускладненою формою олігофренії запам'ятовують матеріал дещо успішніше, ніж це відбувається при запам'ятовуванні мимовільному.

Намір запам'ятати матеріал у збудливих учнів з інтелектуальною недостатністю мало сприяє запам'ятовуванню. Учні молодших класів, виконуючи завдання, виявляють загальне розгальмування, підвищене відволікання, низьку працездатність і недостатню цілеспрямованість мнемічної діяльності. Вони часто приступають до роботи надмірно швидко, без попереднього обдумування [30, 31].

В учнів з порушеннями розумового розвитку з переважанням процесу гальмування в ході довільного запам'ятовування відзначаються пасивність, бездіяльність, млявість. Патологічна повільність, інертність, особливо властиві цим школярам, створюють великі труднощі при запам'ятовуванні і збереженні ними матеріалу [30, 31].

Збудливі школярі з порушеннями розумового розвитку можуть запам'ятати більшу кількість матеріалу в порівнянні з загальмованими. Однак для їх репродукцій характерна безліч повторів і непотрібних елементів. Для учнів з порушеннями розумового розвитку з переважанням процесу гальмування характерний менший обсяг матеріалу, що запам'ятовується, але більша його точність [30].

Однією з важливих характеристик пам'яті є її обсяг. Обсяг короткочасної пам'яті учнів з порушеннями розумового розвитку, що зберігає інформацію в інтервалі від декількох секунд до декількох хвилин, менший, ніж у учнів загальноосвітньої школи.

Якщо у школярів з порушеннями розумового розвитку молодших класів він зазвичай становить 3 одиниці (це можуть бути слова, предмети або їх зображення), у старшокласників - 5 одиниць, то у молодших школярів з нормальним інтелектуальним розвитком 7 ± 2 одиниці.

Якщо говорити про динаміку розвитку пам'яті школярів з інтелектуальними порушеннями що відносяться до різних клінічних груп, можна відзначити наступне [34]:

- поліпшення показників у дітей з неускладненою розумовою відсталістю і з переважанням процесу гальмування більш помітно в процесі довільного запам'ятовування;
- у школярів з інтелектуальними порушеннями з переважанням процесу збудження динаміка розвитку пам'яті при довільному і мимовільному запам'ятовуванні практично однакова.

Виходячи з вищесказаного, корекційно спрямоване навчання в спеціальній школі має будуватися з урахуванням загальних для всіх учнів особливостей мнемічної діяльності і з урахуванням особливостей пам'яті, характерних для кожної клінічної групи. Це дозволить максимально реалізувати потенційні можливості розумово відсталих школярів.

1.5. Передумови процесу запам'ятовування у школярів з інтелектуальними порушеннями. Корекція

В процесі навчання школярів з інтелектуальними порушеннями велика роль належить повторенню як одному з основних факторів закріплення знань. У психології повторення трактується як відтворення засвоєних знань і дій з метою полегшення їх запам'ятовування. Повторення, тобто повернення до вже наявних знань, відтворення їх в пам'яті або повторне сприйняття, сприяє поглибленню знань і умінь [29].

Повернення при повторенні до раніше засвоєного матеріалу дає можливість учням побачити в ньому нові сторони, раніше не помічені. Одночасно з цим здійснюється виправлення помилок засвоєння, відновлення забутого, попередження можливості забування [19].

В одних випадках повторення можуть бути одноманітними. Зазвичай такий вид повторення використовують при заучуванні напам'ять невеликого за обсягом словесного матеріалу (правил, віршів та ін.). В інших – повторення модифікуються. Наприклад, при повторенні раніше пройденого матеріалу змінив формулювання питань, використовують нові приклади, і досліди і т.д [19].

Відомо, що сприйнятий матеріал необхідно багаторазово повторювати для більш міцного його закріплення. Для того щоб запам'ятати той чи інший матеріал, учням з інтелектуальними порушеннями, особливо в молодших класах, потрібно значно більше число повторень, ніж їхнім одноліткам з нормою інтелекту.

Таке запам'ятовування, яке здійснюється на основі багаторазових, одноманітних повторень, малопродуктивне для школярів з інтелектуальними порушеннями різного віку. Навіть після десяти повторень невеликого за обсягом матеріалу деякі учні молодших класів не можуть його точно відтворити [19].

І все-таки збільшення числа повторень в певній мірі сприяють підвищенню продуктивності запам'ятовування. Якщо після однократного сприйняття словесного матеріалу відтворення учнів з інтелектуальними порушеннями недосконале, фрагментарне, складається з окремих слів, словосполучень, речень, то після багаторазового повторення матеріалу збільшується обсяг репродукцій, зростає їх точність, зменшується число помилок [15, 19].

Істотний вплив на якість запам'ятовування надає перше відтворення. Встановлено, що, незважаючи на більше число повторень словесного матеріалу, багато школярів з порушеннями розумового розвитку повторюють в своїх відтвореннях помилки, допущені в перших репродукціях. Перше відтворення веде до закріплення в пам'яті учнів як правильних, так і помилкових висловлювань. У цьому проявляється характерна для даної категорії дітей інертність нервових процесів [6, 15].

Успішність запам'ятовування залежить і від змісту матеріалу, його структури, ступеня його розуміння школярами. Велику роль відіграє також завдання, що стоїть перед учнями при запам'ятовуванні (що саме слід запам'ятати), їх вміння користуватися раціональними мнемічними прийомами і інтерес до інформації.

Відзначено, що запам'ятовування слів, не пов'язаних між собою за змістом, протікає в учнів зі значно меншим успіхом і вимагає більшого числа повторень, ніж запам'ятовування слів, між якими існують смислові зв'язки [6].

Відомо, що ефективність запам'ятовування залежить не тільки від кількості повторень матеріалу, а й від розподілу їх у часі, і від способу повторення. За даними Х. С. Замського, повторення повинне проводитися частіше в перші дні після знайомства учнів з матеріалом, коли забування найінтенсивніше. Воно, звичайно, не повинно припинятися і в подальшому, але кількість повторень може бути зменшено [16, 17].

Як показує практика роботи спеціальних шкіл, учні з порушеннями розумового розвитку найчастіше пасивно повторюють матеріал декілька разів поспіль, що не приводить до успіху. Школярів з порушеннями розумового розвитку, особливо молодших класів, треба знайомити з прийомами повторення [15].

Залежно від обсягу та складності матеріалу його слід по-різному заучувати. На думку деяких психологів і педагогів, найбільш доцільним є комбінований спосіб заучування, при якому сприйнятий текст спочатку осмислюють в цілому, потім виділяють його окремі частини, потім ці частини заучуються і, нарешті, матеріал знову повторюється цілком [15].

Увагу учнів з порушеннями розумового розвитку слід звертати на те, що будь-який матеріал вимагає попереднього ознайомлення. З цією метою текст потрібно прослухати або прочитати цілком кілька разів. Потім намагатися подумки розділити його на частини, зручні для запам'ятовування. Потім в процесі багаторазового повторення, поєднуючи частини одна з одною, відтворити все цілком [29].

Як вже зазначалося вище, повторення матеріалу можуть бути одноманітними або можуть варіюватися. Одноманітні повторення мало допомагають осмисленню матеріалу, що запам'ятовується.

Варіювання повторень, що передбачає внесення нових елементів у зміст матеріалу, що запам'ятовується, здійснення при повторенні різного роду порівнянь, використання різних способів відтворення навчального матеріалу і різноманітність умов практичного застосування знань створюють можливість розглянути досліджуване з різних сторін, краще його осмислити. Варіювання повторень надає велику динамічність всьому навчальному процесу, підвищує до нього інтерес. Вносячи в кожне повторення якісь нові елементи, педагог, спираючись на наявні у школярів знання, формує у них нові уявлення і поняття [13, 15].

Як вважає Х.С.Замський, нові варіації повторюваного матеріалу повинні не витіснити перш створені узагальнення, а доповнювати їх.

Варіювання повторень забезпечує збереження знань у школярів з порушеннями розумового розвитку на більш тривалий термін. Знання учнів стають більш міцними і глибокими [15, 16].

Переваги варіацій повторень над однотипними пояснюються тим, що модифікація повторень в більшій мірі пов'язана з активною роботою мислення учнів і не зводить засвоєння знань до простого їх заучування. Вона вимагає від учнів свідомості і самостійності, так як передбачає нові за характером завдання [16].

До численних факторів, що впливають на процес запам'ятовування школярами з порушеннями розумового розвитку навчального матеріалу, відноситься спосіб його сприйняття. Використовуючи різноманітний матеріал (ряди слів, невеликі прозові та поетичні твори, великі тексти), психологи виявили особливості в мнемічній діяльності цієї категорії школярів при прослуховуванні матеріалу (сприйнятті з голосу вчителя), читання вголос і про себе (мовчазне читання) [44].

У молодших класах найбільш розгорнуті і правильні перекази спостерігаються після прослуховування матеріалу з голосу вчителя. При такому способі сприйняття матеріалу діти точно запам'ятовують значно більше слів з почутого тексту, ніж при самостійному його прочитанні [23].

Читання є дуже складним процесом. При будь-якому виді читання (вголос або про себе) людина подумки повторює звуковий образ прочитаного. Без цього матеріал не може зберігатися в пам'яті і осмислюватися. Після прочитання вголос дітям легше подумки відтворити прочитане, оскільки прослуханий текст фіксується слуховою пам'яттю. Крім того, рухи, що здійснюються артикуляційними апаратом, закріплюються в їх руховій пам'яті. Все це пізніше допомагає відтворити звукові словесні образи [23].

За даними ряду психологів, для учнів молодших класів найбільш продуктивним є сприйняття словесного матеріалу з голосу вчителя, а для

старшокласників - самостійне прочитування тексту вголос. Діти краще розуміють словесний матеріал, легше його аналізують, дають більше число правильних відповідей, якщо їм ставлять питання за змістом прочитаного. Переказ при цьому буває більш послідовний, з меншим числом пропусків і замін [23].

Недоліки пам'яті негативно позначаються на розвитку розумової діяльності, а низький рівень розвитку мислення несприятливо впливає на якість запам'ятовування. Якщо учням з порушеннями розумового розвитку запропонувати для запам'ятовування два тексти - один з простим, а інший з більш складним змістом, то чітко простежується зниження результатів запам'ятовування більш складного [34].

Школярі успішніше запам'ятовують розповідні тексти, ніж описові, так як за характером змісту перші більш доступні для розуміння (А.Т.Токомбаева, Н.К.Тхінь) [34].

Наявність у вербальному матеріалі емоційних компонентів: епітетів, порівнянь, метафор та ін. – створює певний емоційний фон тексту. Вже після однократного прочитання як поетичного, так і прозового тексту деякі діти з порушеннями розумового розвитку досить повно репродукують ті його фрагменти, які містять в собі ці компоненти (І.В.Беякова, А.Т.Токомбаева) [31].

Отже, на відміну від школярів, що нормально розвиваються, у яких процеси довільного запам'ятовування і відтворення все більше і більше удосконалюються і займають провідне місце в процесі навчання і практичної діяльності, у школярів з інтелектуальними порушеннями цього не спостерігається, якщо систематично не проводити з ними спеціальної корекційної роботи.

Саме тому важливо знати фактори, що позитивно впливають на запам'ятовування школярів з порушеннями розумового розвитку. В основному, успішність запам'ятовування залежить від числа повторень, змісту матеріалу, його структури, ступеня його розуміння школярами.

Велику роль відіграє також завдання, що стоїть перед учнями при запам'ятовуванні (що саме слід запам'ятати), їх вміння користуватися раціональними мнемічними прийомами і інтерес до інформації.

Модифікація прийомів повторення пов'язана з, активною роботою мислення, вимагає від учнів свідомості і самостійності і не зводить засвоєння знань до простого зазубрюванню [15].

Як показав аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, поліпшення якості мнемічних процесів у школярів з порушеннями інтелекту не відбувається в результаті механічного запам'ятовування або «натаскування» школярів, а лише, в результаті спеціально організованої корекційної роботи. Задля цього у молодших класах спеціальної школи використовують різноманітні ігри, спрямовані на корекцію пам'яті учнів з порушеннями інтелекту. Наведемо деякі з них:

Гра «Повтори слово».

Мета: розвиток короткочасної слухової пам'яті, великої моторики.

Обладнання: м'яч.

Хід гри: ведучий кидає м'яч дитині і вимовляє слово. Дитина ловить м'яч, перекидаючи його дефектологу повинна повторити слово. Якщо дитина забуває слово, дефектолог не ловить м'яч.

Слухову пам'ять розвиває *гра «Чудові слова».*

Необхідно підібрати 20 слів, пов'язаних між собою за змістом: повинно вийти 10 пар, наприклад: їжа-ложка, вікно-двері, обличчя-ніс, яблуко-банан, кішка-собака.

Ці слова читаються дитині 3 рази, причому, пари інтонаційно виділяються. Через деякий час повторюють тільки перші слова пар, а другі дитина повинна згадати. Це тренування короткочасної слухової пам'яті. Для розвитку довгострокового запам'ятовування потрібно попросити згадати другі слова пар не відразу, а через півгодини.

Гра «Повторюй за мною»

Мета: розвиток рухової короткочасної пам'яті.

Хід гри: 1) наочний варіант. Дитині пропонується відтворити рухи, що виконуються дефектологом: торкнутися лівою рукою правого (лівого) вуха, правою рукою - лівого ока. Необхідно долати тенденції до дзеркального відтворення;

2) мовної варіант. Ті ж рухи виконуються по мовній інструкції. Можна через півгодини попросити дитину повторити останню послідовність ще раз (розвиток довготривалої рухової пам'яті).

Гра «Чарівні руки»

Мета: розвиток кінестетическої чутливості.

Устаткування: тканини різної фактури (шовк, оксамит, штучне хутро), дерев'яна, металева пластинки.

Хід гри: дитина спільно з дорослим торкаються до різних матеріалів і визначають якість поверхні (тепле - холодне, гладке - шорстка). Потім дитині зав'язують очі і дають помацати який-небудь матеріал, коли очі розв'язують вона повинна показати на той матеріал, який на її думку, їй пропонували.

Гра «Чи все вірно?»

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Хід гри: в рядок ставлять 7 фігур спочатку одного кольору і просять запам'ятати їх порядок. Потім після перестановки місцями просять повернути їх до вихідного положення. Потім завдання ускладнюють появою однієї кольорової фігури.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВНИХ ВИДІВ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Обґрунтування методики дослідження. Методика дослідження

Причини уповільнення і поганого засвоєння нових знань і умінь криються, насамперед, у властивостях нервових процесів дітей з порушеннями інтелекту. Слабкість замикальних функції кори головного мозку обумовлює малий об'єм і уповільнений темп формування нових умовних зв'язків, а також їх неміцність [16].

Крім того, ослаблення активного внутрішнього гальмування, що обумовлює недостатню концентрованість осередків порушення, призводить до того, що відтворення навчального матеріалу багатьма дітьми з порушеннями інтелекту відрізняється неточністю [16].

Характерною особливістю всіх дітей з інтелектуальними порушеннями є невміння цілеспрямовано заучувати і пригадувати. Тому в процесі навчання школярів велика роль належить повторенню, як одному з основних чинників закріплення знань.

Відомо, що сприйнятий матеріал необхідно багаторазово повторювати для найбільш міцного його запам'ятовування. Для того щоб запам'ятати той чи інший матеріал учням спеціальної школи, особливо молодших класів, потрібно значно більше число повторень, ніж їх одноліткам з нормою розвитку (І.В.Белякова, А.В.Григоніс, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Т.В.Єгорова, І.М.Соловйов, Б.І.Пінський та ін) [1, 6, 13, 16, 33, 36, 42 та ін.].

На думку Б.І Пінського, пам'ять грає виключно важливу роль в житті людини. Без фіксації в пам'яті того, що ми сприймаємо,

переживаємо і робимо, неможлива свідома людська діяльність. Засвоєння знань, набуття навичок і умінь - все це нерозривно пов'язано з роботою пам'яті. Пам'ять дітей з порушеннями інтелекту формується в умовах аномального розвитку і тому істотно відрізняється від пам'яті нормальних дітей [33].

Не можна домагатися успішного засвоєння і міцного закріплення в пам'яті цих дітей передбачених навчальною програмою знань і навичок, якщо не проводити відповідної корекційної роботи, спрямованої на ослаблення дефектів розумового розвитку, властивих кожному з них.

У сучасній психологічній науці пам'ять розуміється як форма психічного відображення дійсності, яка полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні людиною свого досвіду. Пам'ять забезпечує людині накопичення вражень про навколишній світ, служить основою набуття знань, умінь і навичок та їх подальшого використання. Збереження досвіду створює можливість для навчання людини і розвитку її психіки. Пам'ять служить необхідною умовою єдності психічного життя людини, єдності її особистості [28].

І.М.Сеченов писав, що саме завдяки пам'яті дитина фіксує і узагальнює минулий досвід, набуває знання і вміння. Без пам'яті немислимо формування особистості людини, так як без підсумовування минулого досвіду не може виникнути єдність способів поведінки і певної системи відносин до навколишнього світу [38].

У спеціальній психології проблемі пам'яті присвячено чимало досліджень. Обговорювалися питання функціонування пам'яті і механізми її порушень. Вивчалися повнота, точність і міцність довільного і мимовільного запам'ятовування, залежність запам'ятовування від завдання, характеру матеріалу, від індивідуальних особливостей та ін.

Одним з перших напрямків у вивченні пам'яті стало з'ясування того, наскільки розвинена у дітей з інтелектуальними порушеннями механічна

пам'ять, і чи здатні вони до осмисленого запам'ятовування, тобто чи формуються у них вищі психічні функції [30].

Довгий час вважалося, що дітей з інтелектуальними порушеннями володіють гарною механічною пам'яттю. Так, Ж.Філіп, Г.Поль-Бонкур писали, що діти з порушеннями розумового розвитку відрізняються здатністю механічно запам'ятовувати значну кількість матеріалу. Аналогічні спостереження зроблені Г.Я.Трошіним.

Як показали дослідження Х.С.Замського, діти з порушеннями інтелекту в силу розвитку на дефективній основі повільно опановують шкільні знання, нові відомості, вимагають багатразового повторення матеріалу, при цьому, швидко забувають сприйняте і, що особливо, не використовують набуті знання на практиці [15, 16]. Наслідками таких особливостей запам'ятовування проявляються в тому, що програму чотирьох класів загальноосвітньої школи діти з інтелектуальними порушеннями засвоюють за 7-8 років навчання [16].

Особливості відтворення текстів дітьми з порушеннями розумового розвитку вивчалися багатьма психологами (Л.В.Занков, І.М.Соловійов, М.М.Нудельман, Б.І.Пінський, А.І.Липкина, Г.М.Дульнев і ін.) .

Щоб міцно засвоїти будь-який новий матеріал, наприклад таблицю множення, учням спеціальної школи необхідно значно більше число повторень, ніж учням загальноосвітньої школи. Без багаторазових повторень навчального матеріалу діти дуже швидко його забувають, так як придбані ними умовні зв'язки згасають значно швидше, ніж у дітей з нормою [42].

Встановлено, що у школярів з інтелектуальними порушеннями порушена не тільки логічна, але і механічна пам'ять. Наприклад, при порівнянні результатів запам'ятовування різноманітного матеріалу (предмети, картини, числа, склади, слова різного змісту, пари слів, шуми і т.д.) кількісні показники дітей з порушеннями розумового розвитку значно нижче, ніж у учнів з нормальним інтелектуальним розвитком [42].

Буває так, що вчора на уроці учень відмінно відповідав на запитання вчителя, а сьогодні, якщо на урок прийшли якісь відвідувачі, не тільки не може відповісти на те ж саме питання, але і взагалі відповідає так, ніби ніколи не чув ні про що подібне. Така ж забудькуватість іноді спостерігається в учнів в процесі занять працею, при виконанні домашніх завдань, окремих доручень і т. д. [10].

Особливо помітний якісний стрибок в діяльності пам'яті спостерігається в учнів 11-12 років, коли проявляється складна взаємодія пам'яті, мислення і волі. До 13-14 років школярі з інтелектуальними порушеннями більш-менш успішно можуть самостійно використовувати різні логічні прийоми, що дозволяють їм поліпшити результати запам'ятовування, а до 15 років вони за вмінням осмислено запам'ятовувати матеріал починають наближатися до своїх однолітків з нормою інтелекту [10].

Знання особливостей пам'яті школярів з інтелектуальними порушеннями потрібне насамперед педагогам, для того, щоб правильно організувати спеціальне навчання, в результаті якого розвивалася б не лише пам'ять, а й інші психічні процеси, батькам – для того, щоб правильно організувати режим дня дитини, який би сприяв кращому самопочуттю, і відповідно засвоєнню навчальних навичок.

Метою проведеного дослідження було визначити стан сформованості основних видів пам'яті у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні **завдання**:

1. Виявити стан сформованості видів пам'яті за характером психічної активності.
2. Виявити стан сформованості видів пам'яті за характером цілей діяльності.
3. Виявити стан сформованості видів пам'яті за тривалістю збереження матеріалу.

Робота з визначення стану сформованості основних видів пам'яті у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку складалася з декількох блоків, а саме [12, 30]:

I блок. У першому блоці передбачалося дослідження видів пам'яті за характером психічної активності [12].

Методика 1. «Рухова пам'ять».

Матеріалом для дослідження рухової пам'яті є комбінація, що складається з 5 рухів: 1 – встати; 2 – взяти стільчик; 3 – сісти за столик; 4 – відкрити коробку; 5 – взяти олівець.

Порядок дослідження: дитині повідомляють, що їй будуть показані рухи, які вона повинна запам'ятати. Експериментатор показує дитині рухи і просить відтворити їх.

Рівні сформованості рухової пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – 4-5 рухи;
- достатній рівень – 2-3 рухи;
- середній рівень – 1-2 рухи;
- низький рівень – дитина не змогла (частково) повторити рухи.

Методика 2. «Образна пам'ять».

Матеріалом для дослідження образної пам'яті є 6 словосполучень – яскраве сонце, зелене дерево, веселий хлопчик, гарна лялька, біла хмаринка, сірий олівець.

Порядок дослідження: дитині пропонують запам'ятати 6 словосполучень за допомогою малюнків. До кожного слова, яке зачитуватимуть, дитина має намалювати щось таке, що допоможе їй краще запам'ятати слово. Потім, дивлячись на свої картинки, дитина має пригадати всі слова.

Рівні сформованості образної пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – дитина правильно згадує 5-6 слів;

- достатній рівень – 3-4 слова;
- середній рівень – 1-2 слова;
- низький рівень – не згадала жодного слова.

Методика 3. «Словесно – логічна пам'ять».

Матеріалом для дослідження словесно – логічної пам'яті є пари слів з відповідними малюнками (додаток А): лялька – грати; книжка – вчитель; курка – яйце; взуття – ноги; щітка – зуби.

Порядок дослідження: дитині пропонують прослухати пари слів, дивлячись на відповідні картинки, запам'ятати їх і відтворити в будь-якому порядку.

Рівні сформованості словесно - логічної пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – дитина правильно відтворила 4-5 пар слів;
- достатній рівень – 2-3 пари;
- середній рівень – 1 пару слів;
- низький рівень – зовсім не змогла пригадати жодної пари.

II блок. У другому блоці передбачалося дослідження видів пам'яті за характером цілей діяльності [12].

Методика 1. Дослідження довільної пам'яті.

Матеріалом для дослідження довільної пам'яті є: 8 кольорових цифр розміром 6,5 - 10 см.

Порядок дослідження: дитині показують набір картинок і пропонують запам'ятати якомога більше картинок для того, щоб потім їх пригадати. Засоби і прийоми запам'ятовування не вказують. Кожна картинка експонується протягом 3 секунд. Відстань від зображення до рівня очей випробовуваного 25-30 см. Після показу всіх цифр діти відтворюють їх по пам'яті.

Рівні сформованості довільної пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – дитина пригадала 7-8 цифр;
- достатній рівень – 5-6 цифр;
- середній рівень – 3-4 цифри;
- низький – 2 і менше.

Методика 2. Дослідження мимовільної пам'яті.

Матеріалом для дослідження мимовільної пам'яті є 8 кольорових цифр розміром 6,5-10 см.

Порядок дослідження: дитині показують набір цифр. При цьому перед нею не стоїть завдання щось запам'ятати. Цифри показують послідовно одна за одною. Відстань від зображення до рівня очей випробовуваного 25-30 см. Час демонстрації кожної цифри 1-2 сек. Після демонстрації восьми цифр просять назвати цифри, які дитина запам'ятала.

Рівні сформованості мимовільної пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – дитина запам'ятала 7-8 цифр;
- достатній рівень – 5-6 цифр;
- середній рівень – 3-4 цифри;
- низький – 2 і менше.

III блок. У третьому блоці передбачалось дослідження видів пам'яті за тривалістю збереження матеріалу [12].

Методика 1. «Довготривала пам'ять»

Матеріалом для дослідження довготривалої пам'яті є ряд слів: стіл, мило, людина, вилка, книга, пальто, сокира, стілець, зошит, молоко.

Порядок дослідження: дитині зачитують ряд слів і просять їх запам'ятати. Ряд слів зачитується кілька разів, щоб діти змогли краще запам'ятати. Перевірка відбувається на наступний день.

Рівні сформованості довготривалої пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – дитина згадала 8-10 слів;
- достатній рівень – 5-7 слів;
- середній рівень – 2-4 слова;
- низький рівень – 1 слово або жодного не змогла згадати.

Методика 2. «Короткочасна пам'ять».

Матеріалом для дослідження є 8 картинок.

Порядок дослідження: перед дитиною кладуть на стіл 8 картинок і дають 30 секунд, щоб їх запам'ятати. Потім дитина повинна по пам'яті перерахувати, які зображення були розкладені на столі.

Рівні сформованості короткочасної пам'яті передбачали такі показники сформованості:

- високий рівень – дитина пригадала 7-8 слів;
- достатній рівень – 5-6 слів;
- середній рівень – 3-4 слова;
- низький рівень - 2 і менше.

Отримані експериментальні дані щодо сформованості зазначених видів пам'яті у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку заносилися до таблиць, після чого підлягали кількісному, порівняльному аналізу.

Також визначались середні арифметичні оцінки цих показників для всіх груп досліджуваних (за формулою):

$$\mu = (x_1\rho_1 + x_2\rho_2 + \dots + x_n\rho_n) / (\rho_1 + \rho_2 + \dots + \rho_n) = \Sigma x\rho / \Sigma \rho, \text{ де:}$$

x_1, x_2, x_n – варіанти;

ρ_1, ρ_2, ρ_n – частоти варіантів;

$\Sigma x\rho$ – сума добутків варіантів на їх частоту;

$\Sigma \rho$ – сума частот.

Оцінка кожного показника визначалася також за кількістю учнів у відсотках відповідно до загальної кількості досліджуваних у кожній групі.

Дослідженням було охоплено 7 учнів 4 класу, серед яких з легкою формою інтелектуальних порушень – 4 учня, з помірною – 3. На базі

Херсонського загальноосвітнього НВК №48 Херсонської міської ради, Проводилося у 2020-2021 навчальному році в індивідуальній формі.

2.2. Результати дослідження та їх аналіз

Проведене нами експериментальне дослідження дозволило оцінити стан сформованості основних видів пам'яті у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

У першому експериментальному блоці (результати дослідження наведені в таблиці 2.1 та для більшої наочності сприйняття на рис.2.1) було досліджено стан сформованості пам'яті за характером психічної активності, а саме рухової, образної і словесно-логічної.

Отримані експериментальні дані дали змогу визначити, що відносно інших видів найкраще у школярів з інтелектуальними порушеннями розвинена рухова пам'ять. 14 % учнів мають високий рівень її розвитку, 43% – достатній, 28,5 % дітей мають середній рівень розвитку, і 14% не змогли відтворити рухи і мають низький рівень розвитку.

Рухова (або моторна) у людини проявляється самою першою і найраньше за інші. В систему моторної пам'яті входить збереження і відтворення різних рухів та їх запам'ятовування, пам'ять на положення тіла та позу. Вона лежить в основі багатьох професійних навичок, які поступово стають автоматичними, тобто здійснюються без залучення свідомості і уваги [9].

Виявлено дещо гірший стан сформованості образної пам'яті у школярів з інтелектуальними порушеннями: високого рівня не виявлено, 28,5 % – достатній рівень, 43 % дітей мають середній рівень розвитку, і 28,5 % – низький рівень.

Таблиця 2.1

Дані про стан сформованості видів пам'яті за характером психічної активності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Вид пам'яті	Показники сформованості	Кількість учнів	Кількість учнів у відсотках
Рухова	високий	1	14
	достатній	3	43
	середній	2	28,5
	низький	1	14
Образна	високий	0	0
	достатній	2	28,5
	середній	3	43
	низький	2	28,5
Словесно-логічна	високий	0	0
	достатній	1	14
	середній	4	57
	низький	2	28,5

Образна пам'ять — це пам'ять, що базується на уявленні, запахи, звуки, картини природи та життя, смаки тощо. Образна пам'ять - це запам'ятовування чуттєвих образів предметів, явищ і їх властивостей (в залежності від типу аналізатора, що сприймає інформацію, образну пам'ять ділять на: зорову, слухову, дотикову і т.д.).

Характеризуючи образну пам'ять, слід мати на увазі всі ті особливості пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями, які характерні для їх уявлень, і, перш за все їх нестійкість, фрагментарність та блідість [4].

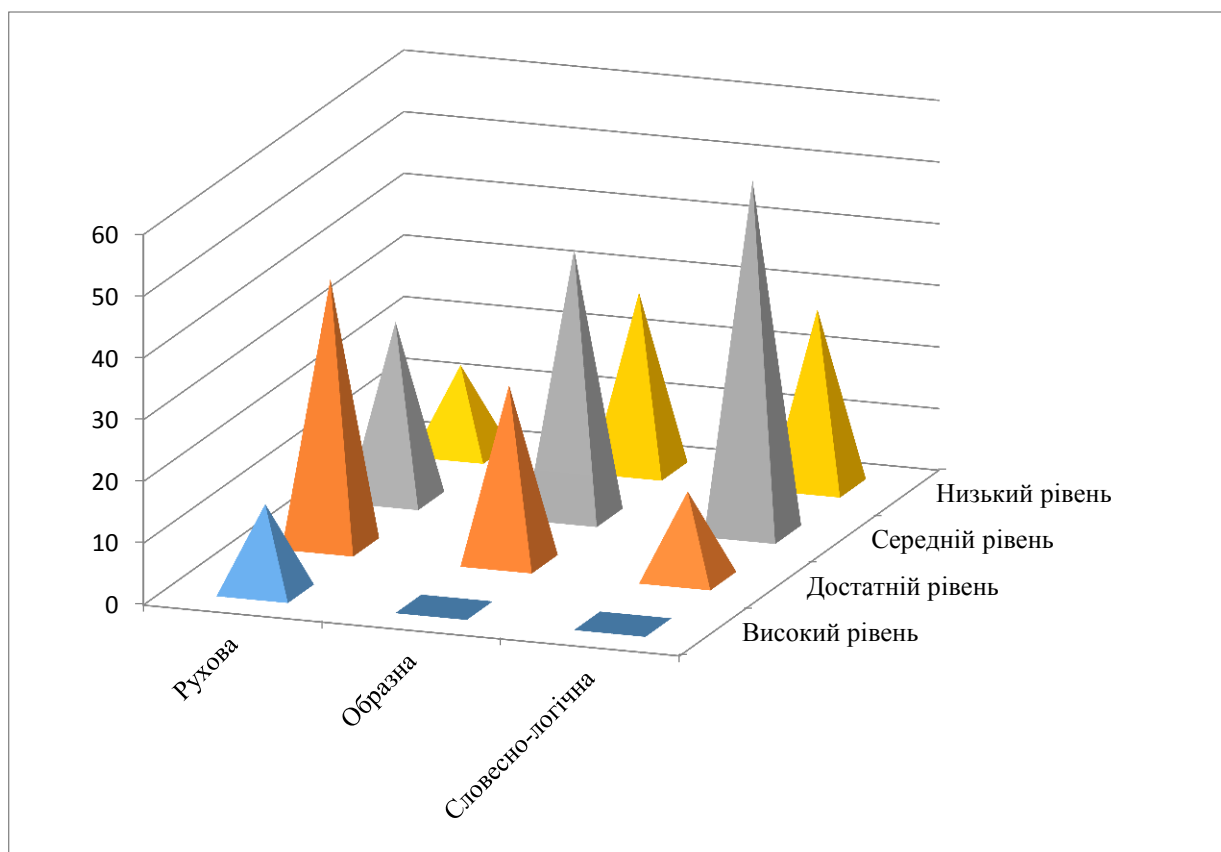


Рис.2.1. Стан сформованості видів пам'яті за характером психічної активності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Ці характеристики притаманні і для даного виду пам'яті, тому образ сприйнятого раніше нерідко зазнає певну трансформацію. виявляються такі зміни: спрощення, перебільшення деталей, перетворення фігури в більш симетричну [4].

Легкість відтворення образу залежить від двох чинників: по-перше, від його змістових особливостей, його емоційного забарвлення та загального стану людини в момент сприймання; по-друге, від стану людини в момент відтворення. Точність відтворення значною мірою визначається мірою використання мови при сприйманні. Те, що у ході сприймання було названо, описано словом, відтворюється чіткіше і точніше [4].

Дослідження словесно-логічної пам'яті виявили найнижчий загальний рівень її розвитку, а саме: високого рівня не виявлено, 14 % –

згадали дві пари слів і мають достатній рівень розвитку, 57 % дітей правильно відтворили лише одну пару слів і мають середній рівень розвитку, 28,5 % – зовсім не змогли пригадати жодної пари і тому мають низький рівень розвитку даного виду пам'яті.

Словесно-логічна пам'ять пов'язана із запам'ятовуванням, впізнавання і відтворенням думок, понять, умовиводів і т.д. Особливістю даного виду пам'яті є те, що думки не існують без мови, тому пам'ять на них і називається не просто логічного, а словесно-логічної [36].

Оскільки думки можуть бути втілені в різну мовну форму, то відтворення їх, можливо, орієнтувати на передачу або тільки основного сенсу матеріалу, або його буквального словесного оформлення. Якщо в останньому випадку матеріал взагалі не піддається смислової обробки, то буквальне заучування його виявляється вже не логічним, а механічним запам'ятовуванням [36].

Таким чином, на основі аналізу отриманих даних, можна визначити, що із трьох видів пам'яті за характером психічної активності, а саме рухової, образної і словесно-логічної, найбільш розвинена рухова пам'ять, тобто дітям з інтелектуальними порушеннями краще вдалось запам'ятати рухи.

Використані нами методики у другому блоці дозволили оцінити стан сформованості довільної і мимовільної пам'яті дітей. Результати дослідження наведені в таблиці 2.2 та малюнку 2.2.

Мимовільне запам'ятовування - це запам'ятовування без заздалегідь поставленої мети, без використання будь-яких прийомів і прояву вольових зусиль.

Довільне запам'ятовування являє собою особливу і складну розумову діяльність, підпорядковану завданню запам'ятати. За характером зв'язків (асоціацій), що лежать в основі пам'яті, запам'ятовування ділиться на: механічне і осмислене [40].

Таблиця 2.2

Дані про стан сформованості видів пам'яті за характером цілей діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Вид пам'яті	Показники сформованості	Кількість учнів	Кількість учнів у відсотках
Довільна	високий	0	0
	достатній	0	0
	середній	3	43
	низький	4	57
Мимовільна	високий	0	0
	достатній	1	14
	середній	4	57
	низький	2	28,5

В ході дослідження було виявлено, що мимовільне запам'ятовування у дітей з порушеннями інтелекту розвинуто дещо краще ніж довільне: 14 % – дітей мають достатній рівень розвитку, 57 % – середній, 28,5 % – низький. З цього можна зробити висновок, що розумово відсталим школярам трохи краще вдається запам'ятовування, утримування і відтворення матеріалу без вольових зусиль, без контролю з боку свідомості, автоматично.

Виявлено низький (57 %) і середній (43 %) рівні розвитку довільної пам'яті, що свідчить про те, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями не вміють цілеспрямовано заучувати і пригадувати. Намагаючись краще запам'ятати цифри, що демонструвались діти більше фіксували увагу лише на парі цифр, не запам'ятовуючи інші.

Дані отримані в результаті проведення методик *третього блоку*, щодо дослідження стану сформованості видів пам'яті за тривалістю збереження інформації, а саме короткочасної і довготривалої пам'яті дали

змогу виявити, що рівень сформованості довготривалої пам'яті у більшій частині дітей, а саме 28,5 % - середній і у 71 % – низький.

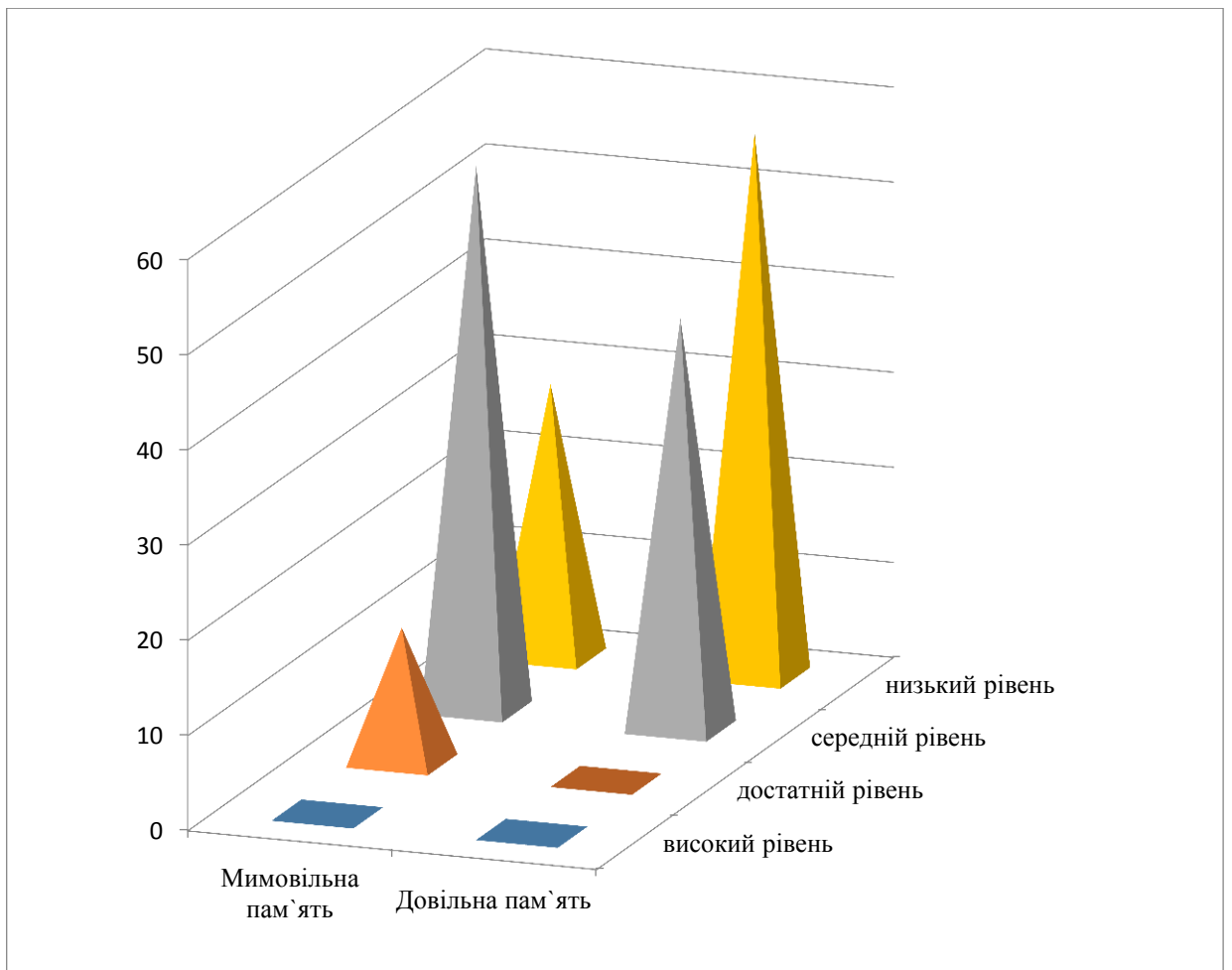


Рис.2.2. Стан сформованості видів пам'яті за характером цілей діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Стан короткочасної пам'яті у досліджуваної групи дітей з інтелектуальними порушеннями дещо кращий. 43 % дітей мають достатній рівень розвитку, 28,5 % – середній, 28,5 % – низький рівні. Виходячи з даних результатів, можна зробити висновок, що школярам з інтелектуальними порушеннями краще вдається запам'ятати і відтворити матеріал через короткий проміжок часу.

Результати дослідження наведені в таблиці 2.3 та на малюнку 2.3.

Таблиця 2.3

Дані про стан сформованості видів пам'яті за тривалістю збереження матеріалу у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Вид пам'яті	Показники сформованості	Кількість досліджуваних	Кількість досліджуваних у відсотках
Довготривала	високий	0	0
	достатній	0	0
	середній	2	28,5
	низький	5	71
Короткочасна	високий	0	0
	достатній	3	43
	середній	2	28,5
	низький	2	28,5

Виходячи з результатів дослідження, можна визначити, що у школярів з інтелектуальними порушеннями найкраще розвинена рухова пам'ять, адже 14 % досліджуваних учнів мають високий рівень розвитку саме цього виду пам'яті; найгірше розвинена – довготривала (71 % дітей мають низький рівень розвитку) і довільна (57 % дітей мають низький рівень розвитку) види пам'яті, що говорить про те, що таким дітям важко запам'ятовувати цілеспрямовано і свідомо, та відтворювати матеріал через деякий час.

Тимчасові нервові зв'язки дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо міцні. Вони згасають значно швидше, ніж у дітей з нормальним психічним розвитком. Тому учні спеціальної школи дуже швидко забувають вивчене. Це стосується будь-якого матеріалу, вони швидко забувають вивчені букви, вірші, правила, вони також швидко гублять набуті навички [36].

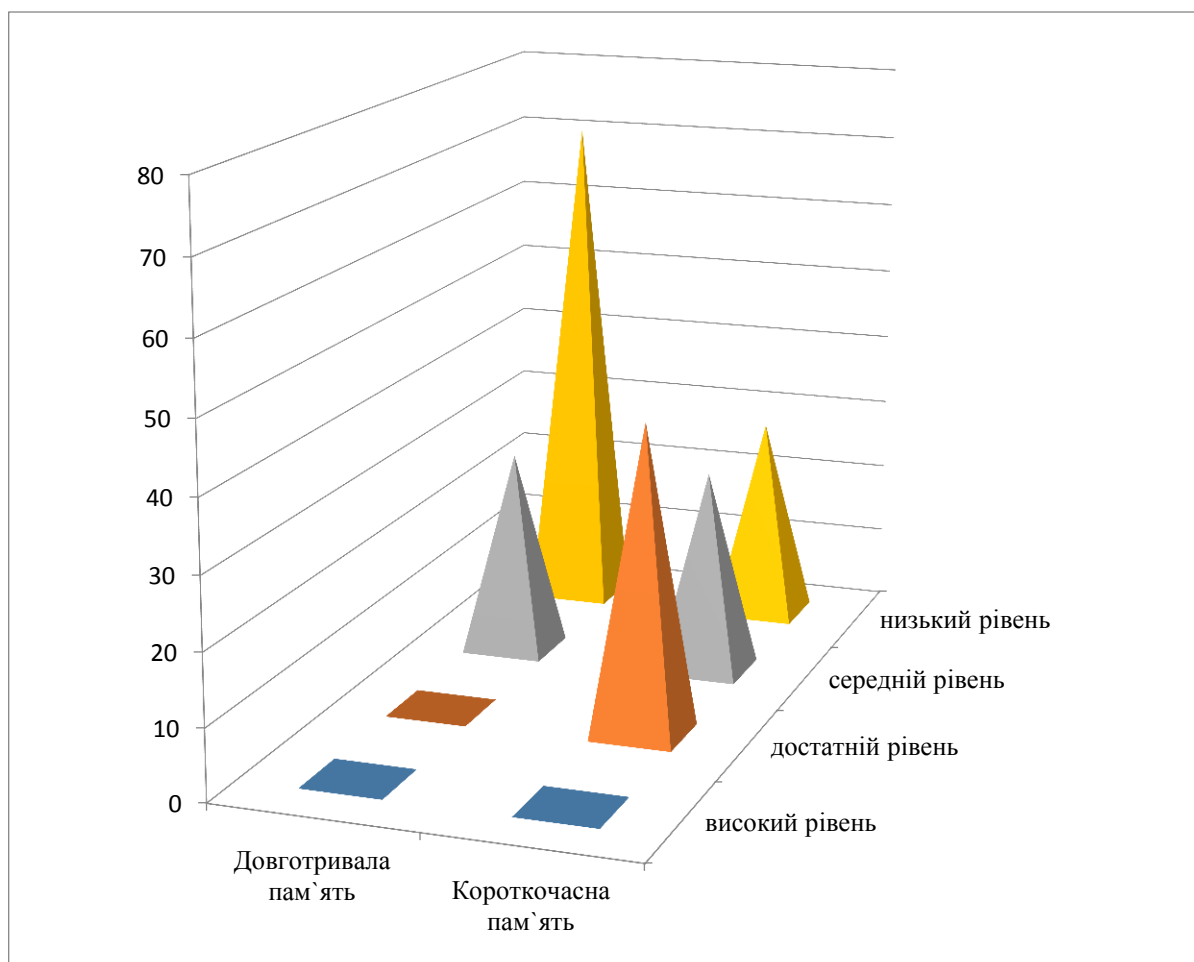


Рис.2.3. Стан сформованості видів пам'яті за тривалістю збереження матеріалу у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Отже, в основі цієї забутливості лежить не згасання тимчасових нервових зв'язків, а тимчасове зовнішнє гальмування кори великих півкуль головного мозку. Найчастіше воно настає через перевтому, адже у дітей названої категорії дуже низька працездатність нервових клітин.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми сформованості основних видів пам'яті у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями дало змогу сформулювати такі його загальні висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити, що пам'ять - одна з найважливіших функцій головного мозку людини. Фізіологічною основою пам'яті є здатність кори півкуль головного мозку утворювати нові нервові зв'язки, умовні рефлекси. Фізіологічно запам'ятати - означає зберегти слід тимчасового нервового зв'язку, що утворився як відповідь на дію подразника.

Вона складається з трьох процесів: запам'ятовування, або закріплення, інформації (фіксація); збереження, або утримання, інформації (ретенція); відтворення інформації (репродукція). Ці процеси тісно пов'язані один з одним, і поділ їх до певної міри умовний.

Виділяють образну, зорову, слухову, тактильну, нюхову, словесно-логічну, рухову, емоційну, короткочасну, довготривалу, оперативну, мимовільну та довільну пам'ять.

2. Дослідженнями виявлено особливості розвитку пам'яті, які є загальними для дітей з інтелектуальними порушеннями, але є дані і про великі індивідуальні відмінності в процесах пам'яті цих учнів. Причин, що сприяють появі цих відмінностей, багато: рівень розвитку всієї пізнавальної діяльності школярів, слабкість нервових зв'язків, недостатність усвідомлення цілей і осмислення змісту діяльності, особливості їх емоційно-вольової сфери та ін. Однак, однією з основних причин їх виникнення слід вважати різну структуру дефекту при порушеннях інтелекту.

3. Через різну структуру дефекту при порушеннях інтелекту можуть спостерігатися індивідуальні відмінності в процесах пам'яті цих учнів. Основними факторами, що впливають на процес запам'ятовування у

школярів визначаються: повторення, перше відтворення, зміст матеріалу, його структура, ступінь його розуміння школярами. Велику роль відіграє також завдання, що стоїть перед учнями при запам'ятовуванні (що саме слід запам'ятати), їх вміння користуватися раціональними мнемічними прийомами і інтерес до інформації. Ефективність запам'ятовування залежить не тільки від кількості повторень матеріалу, а й від розподілу їх у часі, і від способу повторення.

4. Експериментальне дослідження сформованості основних видів пам'яті у школярів з інтелектуальними порушеннями дало змогу визначити, що стан сформованості пам'яті *за характером психічної активності* мають найкращі показники. Так, відносно інших видів найкраще у школярів з інтелектуальними порушеннями розвинена рухова пам'ять. 14 % учнів мають високий рівень її розвитку, 43% – достатній, 28,5 % дітей мають середній рівень розвитку, і 14% не змогли відтворити рухи і мають низький рівень розвитку.

Виявлено дещо гірший стан сформованості образної пам'яті у школярів з інтелектуальними порушеннями: високого рівня не виявлено, 28,5 % – достатній рівень, 43 % дітей мають середній рівень розвитку, і 28,5 % – низький рівень.

Дослідження словесно-логічної пам'яті виявили найнижчий загальний рівень її розвитку, а саме: високого рівня не виявлено, 14 % – мають достатній рівень розвитку, 57 % дітей мають середній рівень розвитку, 28,5 % – мають низький рівень розвитку даного виду пам'яті.

Оцінювання стану сформованості *довільної і мимовільної пам'яті* дітей дало змогу виявити, що мимовільне запам'ятовування у школярів розвинуто дещо краще ніж довільне: 14 % – дітей мають достатній рівень розвитку, 57 % – середній, 28,5 % – низький. З цього можна зробити висновок, що школярам з порушеннями інтелекту трохи краще вдається запам'ятовування, утримування і відтворення матеріалу без вольових зусиль, без контролю з боку свідомості, автоматично. Виявлено низький

(57 %) і середній (43 %) рівні розвитку довільної пам'яті, що свідчить про те, що молодші школярі не вміють цілеспрямовано заучувати і пригадувати.

Дані отримані в результаті дослідження стану сформованості видів пам'яті за *тривалістю збереження інформації*, а саме короткочасної і довготривалої пам'яті дали змогу виявити, що рівень сформованості довготривалої пам'яті у більшості дітей, а саме 28,5 % - середній і у 71 % – низький. Стан короткочасної пам'яті у досліджуваній групі дітей з інтелектуальними порушеннями дещо кращий. 43 % дітей мають достатній рівень розвитку, 28,5 % – середній, 28,5 % – низький рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. М.: Академия. 1987. 290с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. Л.: Изд-во ЛГУ. 2003. 326 с.
3. Винославська О.А., Бреусенко О.А. Психологія: навч. посібник. К.: ІНКОС. 2005. 352 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.:Просвещение. 1973. 376 с.
5. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. - М.: Просвещение, 1985. 144 с.
6. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1994. 287с.
7. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Союз. 1997. 144 с.
8. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. - В кн .: Избранные психологические исследования. М.: Образование, 1956. 480 с.
9. Виготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.:Просвещение, 1995. 527 с.
10. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., Просвещение, 1961. 384 с.
11. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов. М.: Владос - Пресс. 2003. 263 с.
12. Діагностика та розвиток пам'яті у дітей: методичні рекомендації /укладач Коцюбинська Н.І. /Департамент освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр. 2014. 60с.
13. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. - М.: Просвещение, 1973. 152 с.
14. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. М.:Просвещение, 1978. 160 с.
15. Замский Х.С. О разнообразии при повторении учебного материала во вспомогательной школе. – М.: Известия АПН РСФСР. 1954. 190 с.
16. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. - НПО, Образование, 1995. 207 с.

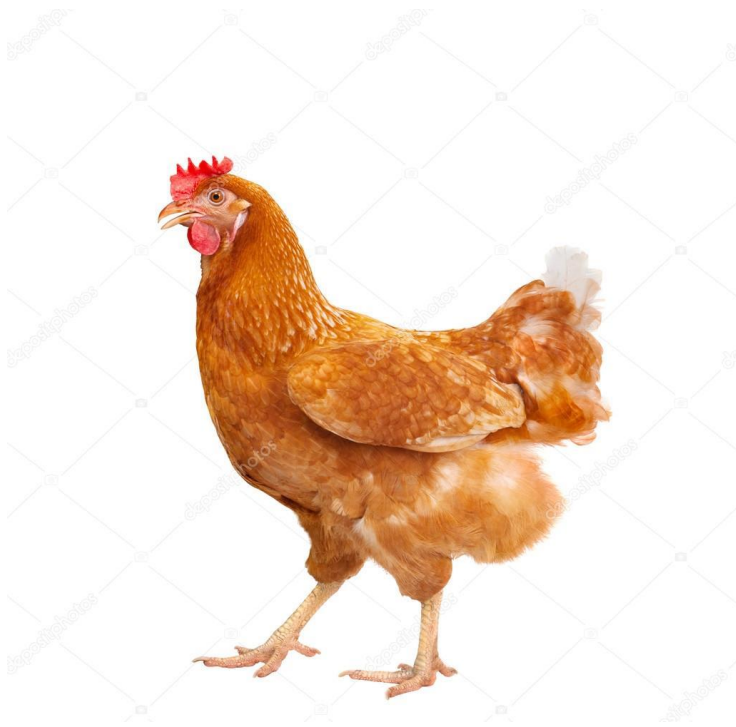
17. Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми. - М.: Просвещение, 2001. 80 с.
18. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д.Забраманная. - М.: Академия, 1995. 259 с.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону.: Феникс. 1997. 480 с.
20. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь. 2003. 391 с.
21. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. Мн. Амалфея. 2008. 354 с.
22. Крайг Р.Г. Психология развития. СПб.:Питер. 2000. 867 с.
23. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П.Пузанова. М.: Издат. центр «Академия», 1998. 293 с.
24. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: УРАО. 1999. 175 с.
25. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер. 2004. 320 с.
26. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер. 2004. 583 с.
27. Наварро А.Р. Память не изменяет. Задачи и головоломки для развития интеллекта и памяти. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2015. 160 с.
28. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС. 2003. 688 с.
29. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов /Под ред. В.В.Воронковой М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
30. Петрова В.Г. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов. М.: Академия. 1987. 432 с.

31. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. М.: Академия. 2002. 160 с.
32. Психологія розумово відсталих дітей (тексти лекцій) Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Укладач І.Ю.Ужченко.-Луганський національний університет ім.Тараса Шевченка». Л.: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 147 с.
33. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. - М.: Просвещение. 1962. 259 с.
34. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. / Под редакцией Ж. И.Шиф. - М.: Педагогика, 1972. 187 с.
35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер 2000. 712 с.
36. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: 1986. 192 с
37. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.
38. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М.: Просвещение. 1947. 381 с.
39. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Академия. 1966. 356с.
40. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М.: Академия.– 2002. 368 с.
41. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 240 с.
42. Психологія розумово відсталого дитини: підруч. /В.М.Синьов, М.П.Матвеева, О.П.Хохліна. К.: Знання, 2008. 359 с.
43. Шипицин Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития. – М.: Академия. 2012. 224 с.
44. Юодрайтис А. Особенности припоминания умственно отсталыми школьниками непреднамеренно запоминавшегося словесного материала. М.: Просвещение. 1980. 98 с.

ДОДАТКИ**Додаток А**

Матеріал для дослідження словесно – логічної пам'яті





**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Згоник Вікторія Олександрівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
 - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

Згоник Вікторія

_____ (дата)



_____ (підпис)

_____ (ім'я, прізвище)

