

Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 4. Частина 2. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Педагогічна думка, 2013 – 388с.

УДК 376.3: 376.42

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)**

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ (ЗПР)**

**METHODS OF FORMING OF VERBAL MEMORY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN
WITH MENTAL DISABILITIES (MENTAL RETARDATION)**

Глуценко І.І

Відомо, що формування й функціонування лексичної системи неможливе без достатнього рівня розвитку вербальної пам'яті. В основі організації мовленнєвої пам'яті лежать різноманітні асоціативні зв'язки. Структура мовленнєвої пам'яті розглядається як частина загального мовленнєвого механізму, який являє собою систему організованих за ієрархічним принципом нервових утворень [1,4,5].

Як зазначав О. Р. Лурія, „вербальна сітка” – це стабільна психофізіологічна структура, яка фіксує значення слова і зв'язки між ними. Механізм вербальної сітки забезпечує не тільки зв'язування мовленнєвих подразників та їх фіксацію, а й у своєму функціонуванні визначає вибір слів. При побудові власного висловлювання активація цілого вузла «вербальної сітки» зменшує зону пошуку необхідного слова, отже, полегшує його вичленування з пам'яті. Фонетичні й семантичні міжмовленнєві зв'язки забезпечують таку організацію вербальної сітки, завдяки якій дитина з відповідною частотою може знаходити потрібне слово й розуміти звернене мовлення. Пошук дитиною необхідного слова відбувається засобами одномоментного руху в „полі” як звукових, так і семантичних ознак [4].

У працях О. Р. Лурії, присвячених дослідженню різних рівнів організації запам'ятованого матеріалу, була висунута гіпотеза про два рівні організації вербального мовленнєвого матеріалу, які характеризуються різними структурними особливостями. До першого рівня відноситься матеріал, який складається з окремих вербальних одиниць (слів). До другого – матеріал, вербальні одиниці якого пов'язані між собою семантичними правилами й утворюють новий семантичний зміст [4].

Отже, структура матеріалу впливає на характер перебігу мимовільної мнемічної діяльності та продуктивність запам'ятовування.

Окремі елементи цієї системи, які формуються в результаті багаторазового сприйняття предметів і називання їх словом, творять універсальну базу запам'ятовування окремих слів. Поєднання функціональних структур численними вибірковими асоціативними зв'язками приводить до утворення єдиної системи, яка фіксує фонетичні й семантичні відношення між словами і складає основу перебігу мнемічних процесів.

Для більш повного аналізу лексичної системи необхідно розглянути та проаналізувати механізм використання лексичних одиниць при побудові людиною власних висловлювань. Основною умовою, необхідною для розуміння повідомленого, є відокремлення того конкретного значення, в якому виступає слово в цьому контексті. Якщо процес вибору потрібного значення слова відбувається з труднощами, то розуміння тексту порушується.

При побудові висловлювання дитині необхідно вибрати потрібну одиницю із багатьох можливих слів, тобто провести фільтрацію всіх потенційних зв'язків. Так проходить гальмування непотрібних зв'язків та вибір слова, яке відповідає визначеному завданні [3,5].

У нормальних умовах, за визначенням багатьох дослідників, операція вибору проходить автоматично й лише у випадках пошуку відносно рідко вживаних слів виникають деякі ускладнення. Так, якщо слово недостатньо знайоме або недостатньо диференційоване в пам'яті, його пошук може викликати актуалізацію цілої низки слів за принципом спільного кореня, загального значення, або за принципом віднесення до загальної категорії [1, 2, 3].

Визначені в дослідженнях О. Р. Лурії факти вказують, що біля кожної лексичної одиниці створюється багатомірна сітка зв'язків, причому в нормі переважаючу роль відіграють змістові зв'язки (семантичне поле), які гальмують звукову схожість, а при патології чи гальмівних станах пригнічені примітивні

(звукові) зв'язки розгальмовуються і зрівнюються за своїми значеннями зі змістовими зв'язками. Отже, при порушенні динаміки нервових процесів процес вибору в дитини відповідного слова ускладнюється [4].

Дослідження частоти використання різних слів у мовленні виявили, що в мовленнєвих механізмах дитини існує відповідна ієрархічна організація елементів мови відповідно до частоти використання слів у мовленнєвій діяльності. Отже, кожне слово має певний „індекс частоти”, відповідно до частоти повторюваності його в довгочасній пам'яті. Лексичні одиниці (слова) з іншим індексом знаходяться в короткочасній (оперативній) пам'яті, таким чином, від індексу частоти залежить пошук слова в пам'яті.

Отже, організація мовленнєвої інформації в цілісні смислові (логічні) структури суттєво розширює можливість пам'яті й робить її більш стійкою. Процес логічного кодування мовленнєвого матеріалу є характерним для будь-якого свідомого запам'ятовування, він, по-перше, є ведучою формою мнемічної діяльності людини, по-друге, сприяє засвоєнню мовленнєвої інформації.

Існує думка, що для розвитку мнемічної діяльності потрібно не стільки тренувати пам'ять, скільки збагачувати її прийомами раціонального запам'ятовування. Психологи вважають, що інформація запам'ятовується швидше, якщо дитина не тільки чує, але й бачить, образно уявляє те, що вона почула. Передача інформації під час діяльності дозволяє залучити до роботи не лише свідому пам'ять дитини, але й проміжне асоціативне мислення, оскільки асоціації мають важливе значення для процесу пам'яті та мислення, як первинна його основа [3, 4, 5].

У зв'язку з цим виникає потреба в розвитку смислової пам'яті, тобто формуванні вміння дитини при запам'ятовуванні логічно розташовувати мовленнєвий матеріал. Особливо актуальним це є для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, у них спостерігається порушення встановлюваних логічних зв'язків між словами різної семантичної і фонетичної складності в процесі збереження та відтворення вербального матеріалу, що було підтверджено багатьма дослідженнями [2, 3].

Ураховуючи викладене вище, нами були виділені основні напрямки корекційної роботи спрямовані на розвиток вербальної пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку:

- формування вміння самостійно підбирати зорові образи для запам'ятовування слів;
- формування прийомів логічного запам'ятовування;
- розширення когнітивних можливостей дитини й на цій основі здатності поєднувати ізольовані слова в одну смислову структуру;
- удосконалення процесу актуалізації лексичних одиниць у процесі породження висловлювання.

Протягом усього періоду навчання з названих розділів формування логічної організації лексичного матеріалу здійснювалося спочатку з опорою на зовнішній еталон (картинки), а після цього на внутрішній (активне, творче встановлення зв'язків). Ми пропонуємо розглянути сукупність прийомів і способів, які полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті.

Формування вміння самостійно підбирати зорові образи для запам'ятовування слів є метою першого етапу навчання. Перед тим, як розпочати проведення вправ на основі мовленнєвого матеріалу, необхідно використати види роботи, які сприятимуть розвиткові уяви, що в подальшому позитивно вплине на логічну організацію вербального матеріалу.

Для цього на початкових етапах роботи ми використовували так званий „Асоціативний тренінг”, який позитивно впливав на формування логічної організації пам'яті. Під час виконання цього завдання педагог демонструє учням 10 абстрактних картинок у певній послідовності (група крапок, хвилясті лінії, фігура з невизначеним контуром тощо). Картинки демонструються з таким інтервалом, щоб кожен із учнів міг розповісти, що він уявляє на цьому зображенні. Після цього учні індивідуально відтворюють (згадують) картинку в заданому порядку. Інтервал демонстрації картинок із часом можна зменшувати (усний опис картинок учнями опускається) [3].

У подальшому ми переходимо на самостійне створення дитиною зорових образів слів, які необхідно запам'ятати. Педагог називає слово (*зима, діти, книга,*

радість, ніч, фонтан, краса, мир, дружба тощо), а учень самостійно створює внутрішню картинку й описує її. Наприклад, педагог говорить: „Заплющ очі. Зараз я буду називати тобі слова, а ти намагайся перед очима побачити картинки, що підходять до цього слова”. Чим більше в дитини досвіду в створенні асоціативних зв’язків, тим простіше їй „прив’язати” матеріал для запам’ятовування до чогось добре відомого.

Метою другого етапу корекційного навчання є навчити дитину встановлювати логічні зв’язки між словом і картинкою.

Для цього учням у розкид надається 20 – 30 карток із зображенням будь-яких предметів, потім пропонується прослухати 10 слів. Необхідно для запам’ятовування кожного з пред’явлених слів відібрати картинку, яка, на погляд дитини, пов’язана із цим словом. Картинка використовується як допоміжний засіб запам’ятовування.

Після називання усіх 10 слів педагог пропонує учню повторити слова з опорою на вибрані картинки. Краще починати ці вправи з логічно пов’язаних пар (*школа – зошит; зима – сніг; кімната – стіл*). Використання дидактичного матеріалу дозволило значно підвищити концентрацію уваги дітей на об’єктах запам’ятовування, що в подальшому позитивно відображається на рівні вербальної пам’яті. Такі вправи необхідно проводити зі словами різної семантичної складності та фонетичної ємності.

Якщо учень навчиться встановлювати простий логічний зв’язок і пояснювати його, то виконання більш складних завдань другого етапу не буде викликати значних труднощів у школярів.

У подальшому завдання ускладнюються активним, творчим встановленням допоміжних зв’язків між словом і картинкою. Як і на попередньому етапі, дітям, під час виконання завдання пропонувався зорова опора. Учням необхідно у відповіді самостійно збудувати логічний зв’язок між словами. Для творчого встановлення допоміжних смислових зв’язків дитині пропонуються картинки, які складно пов’язати з цим словом (*стіл – курка; зима – окуляри* тощо). Перед самостійним виконанням учням надається приклад утворення складного логічного зв’язку між словом і запропонованою картинкою, наприклад: до слова *зима* пропонується картинка „окуляри”, пояснення – зимою дивляться на сніг в окулярах. Достатній

рівень сформованості творчого мислення, уяви та логічної організації мовленнєвого матеріалу виявлений у правильному самостійному конструюванні допоміжних логічних зв'язків.

Третій етап корекційного навчання має на меті розширити когнітивні можливості дитини, збільшувати здатність до засвоєння, зберігання і відтворення вербального матеріалу і на цій основі поєднувати ізольовані слова в одну смислову структуру. Доцільність цього підтверджується результатами констатуючого етапу дослідження, в ході якого виявлено, що дітям із ЗПР складно запам'ятати ізольовані слова в певній послідовності.

Досягти спрощення мнемічної задачі й розширити об'єм пам'яті можливо лише шляхом організації ряду ізольованих слів в одну смислову систему. Для цього ми пропонуємо учню запам'ятати не ізольовані слова (*ніч, ліс, дім, вікно, кіт, стіл, тиріг, дзвоник, голка, вогонь*), а штучно організовані в певну смислову систему, наприклад:

Прослухай уважно текст, в ньому є слова, які необхідно запам'ятати і відтворити у певній послідовності:

– Вночі у лісі в дім через вікно вліз кіт, стрибнув на стіл, з'їв тиріг, але розбив тарілку. Почувся дзвоник – він перелякався, стрибнув і відчув, що поранив собі лапку, скло, як голка кололо і пекло лапу, як вогонь.

Запам'ятовування у цьому випадку не має характеру механічної фіксації ізольованих елементів.

У подальшому завдання ускладнювалося: від учнів вимагалось самостійне об'єднання слів у смислову систему. Педагог називає (або демонструє на окремих картках) у повільному темпі 5 не пов'язаних за змістом ключових слів. За участю учнів колективно складається розповідь (сюжет) із використанням усіх названих слів (порядок слів не змінюється). Педагог допомагає досягти того, щоб кожне з понять, яке виражається певним словом, було максимально візуалізоване учнями в зорові образи й уявлене в динаміці. Після цього учні відтворюють названі слова в заданій послідовності. Кількість слів для запам'ятовування поступово збільшується до 10, що значно розширює об'єм пам'яті.

Великого значення у навчальній діяльності набуває не тільки процес запам'ятовування лексичного матеріалу, а й процес актуалізації мовленнєвих

одиниць як у самостійному формуванні висловлювання, так і у переказі текстів. За результатами констатуючого етапу дослідження, виявлено, що в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР виникають значні ускладнення в процесі актуалізації власного мовленнєвого досвіду.

Визначені порушення проявляються в недостатній кількості актуалізованих лексичних одиниць, що обумовлено недосконалим перебігом розумових процесів дітей із ЗПР, обмеженим словниковим запасом та недостатнім рівнем вербальної пам'яті. На основі вміння виділяти важливу інформацію, розташувати її у визначеному порядку дитина може запам'ятати набагато більше мовленнєвого матеріалу на триваліший період і при згадуванні не зазнаватиме труднощів. У зв'язку з цим, на останньому етапі корекційної роботи нами була запропонована серія вправ, спрямованих на запам'ятовування текстів, а також удосконалення актуалізації лексичних одиниць різними методами і прийомами (питання до тексту, сюжетні картинки).

Для реалізації визначеного напрямку в першій серії завдань учням пропонувалися спеціально підібрані тексти з подальшим їх аналізом. Питання, які використовувалися під час аналізування змісту, слугували для учнів опорою в процесі актуалізації, визначали продуктивність мнемічних процесів, сприяли більш точному і вибірково згадуванню окремих елементів тексту. Система питань була складена таким чином, щоб питання повністю співпадали з послідовністю подій, про які йдеться в тексті.

Дітям пропонується уважно прослухати текст і переказати його зміст, спираючись на допоміжні питання, наприклад:

– Рано вранці Юрко прокинувся веселий. Він швидко виконав ранкову гімнастику, вмився. Поснідавши, Юрко пішов до школи. Після уроків прийшов додому. Пообідав з апетитом, відпочив одну годину. Потім допоміг матері прибрати на кухні, мив посуд, підмітав підлогу.

Юрко швидко виконав уроки, бо перед тим відпочив. Приготувавши уроки, він погрався з товаришами у м'яч, покатав у колясці свою маленьку сестричку.

Запитання:

– Чому Юрко здоровий і веселий ?

– Що робив Юрко, коли прийшов зі школи?

– Як хлопчик допоміг мамі?

– Приготувавши уроки, що робив Юрко?

Однією з особливостей наступного завдання було використання опорних картинок, які не тільки підтримували внутрішній план висловлювання, але й створювали оптимальні умови для запам'ятовування діагностично значимого мовленнєвого матеріалу. Учні пропонувалося прослухати текст і, спираючись на запропоновані картинки (які відображали зміст кожного речення), переказати його зміст.

Інший варіант цього завдання ускладнювався зменшенням кількості картинок замість картинки на кожне речення, учням пропонувалась одна сюжетна картинка, яка відображала зміст усього тексту. У подальшому під час виконання мовленнєвих вправ ми використовували самостійну свідому актуалізацію мовленнєвих одиниць у процесі переказу запропонованого тексту без будь-якої опори.

Необхідно слідкувати, щоб діти під час виконання завдань логічно, послідовно викладали зміст тексту, згадували максимальну кількість конкретних дій та називали максимальну кількість лексичних одиниць щодо змісту.

Отже, унаслідок наявних особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, вдосконалення деяких лексичних складових мовлення: словотворчих процесів, вищих рівнів узагальнення, лексичного прогнозування, лексичного контролю, вербальної пам'яті, – потребує тривалого корекційно-розвивального навчання. Отже, роботу над цими компонентами лексичної семантики необхідно продовжувати протягом усього молодшого шкільного віку.

Література:

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1956. – С. 39-386.

2. *Егорова Т. В.* Своеобразие процесса запоминания у детей с задержкой психического развития / Т. В. Егорова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 16-23.

3. *Лалаева Р. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. :

Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. (Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).

4. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия.– М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. [Под ред. Е. Д. Хомской].

5. Соботович Е. Ф. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Интеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К. : 1994. – С. 271-273.

Анотації

Розглядається проблема формування вербальної пам'яті у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Проаналізовані основні етапи формування мнемічної діяльності та визначенні напрямки корекційної роботи з розвитку процесів збереження та відтворення вербального матеріалу.

Ключові слова: затримка психічного розвитку (ЗПР), молодші школярі, вербальна пам'ять, мовленнєвий матеріал.

Аннотация

Рассматривается проблема формирования вербальной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Проанализированы основные этапы формирования мнемической деятельности и определены направления коррекционной работы по развитию процессов сохранения и отображения вербального материала.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), младшие школьники, вербальная память, речевой материал.

Abstract

It is considered the problem of formation of the verbal memory in primary school children with mental disabilities (mental retardation). Analyses the main stages of formation mnemonic activities and defined the directions of correctional work on development of processes of preservation and display of verbal material.

Key words: mental retardation (mental retardation), the younger students, verbal memory, speech material.

"Авторська довідка"

Глущенко Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

М. Херсон, вул. Ілліча, буд 80, кв133

Тел.: 0952281585

Електронна адреса: 3110196940@i.ua