**Тема: Развитие вербальной памяти у умственно отсталых учащихся**

**Оглавление**

Введение

I. Исследование памяти умственно отсталых детей в трудах отечественных специалистов

1.1 Особенности памяти учащихся с недоразвитием интеллекта

1.2 Рекомендации специалистов по повышению эффективности вербальной памяти у умственно отсталых детей

II. Пути повышения эффективности, коррекция и развитие вербальной памяти умственно отсталых школьников

2.1 Экспериментальное изучение состояния вербальной памяти учеников 3 класса школы VIII вида

2.2 Использование игровых приемов в целях повышения качества вербальной памяти умственно отсталых учащихся

Заключение

Библиография

Приложения

**Введение**

Положение о ведущей роли правильно поставленного обучения в развитии детей особенно значимо для специальной психологии, так как оно направляет исследователя на раскрытие возможностей умственно отсталого ребенка, которые мобилизуются благодаря обучению и в какой-то мере компенсируют дефект ребенка. Одним из наиболее уязвимых мест в познавательной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью является процесс вербальной памяти.

Исследователи отмечают, что с приближением к подростковому возрасту память у ребенка постепенно освобождается от наглядных образов, а вербальная память, запоминание в понятиях, непосредственно связанные с осмысливанием, анализом и систематизацией материала, выдвигаются на первый план, причём характер переработки материала при речевом запоминании претерпевает такие же изменения, как и мышление вообще при переходе от образа к понятию.

В связи с мощным развитием внутренней речи и окончательным уничтожением разрыва между внутренней и внешней речью сама вербальная память ребенка опирается преимущественно на внутреннюю речь, превращаясь в одну из интеллектуальных функций. Однако именно эти процессы мыслительные, познавательные, развитие речи (внутренней, связной, монологической и диалогической) - в своем развитии заторможены, что, в конечном счете, сказывается на развитии вербальной памяти. Таким образом, значение вербальной памяти для умственного развития данной категории учащихся переоценить невозможно, так как основным средством усвоения знаний в школе является именно слуховой способ восприятия и запоминания. Поэтому задача развития вербальной памяти является актуальнейшей задачей специалиста-дефектолога.

Особенности памяти умственно отсталых детей широко представлены в трудах отечественных дефектологов - И.В. Беляковой, В.Я. Василевской, А.В. Григониса, Г.М. Дульнева, X.С. Замского, Л.В. Занкова, М.С. Левитана, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейн, В.А. Сумароковой и др. Наиболее широко представлены исследования, касающиеся произвольной и непроизвольной памяти детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако аспект развития вербальной памяти умственно отсталых детей исследован недостаточно, что и обусловило актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования является развитие вербальной памяти умственно отсталых учащихся на примере младших классов.

В дипломной работе нами были поставлены следующие задачи:

- Анализ теоретических источников по проблеме развития вербальной памяти умственно отсталых учащихся.

- Выявление актуального состояния вербальной памяти учащихся младших классов.

- Разработка игровых приемов по развитию вербальной памяти учащихся с умственной отсталостью.

Гипотеза состоит в том, что уровень развития вербальной памяти умственно отсталых учащихся влияет на качество усвоения учебных знаний.

Чем более выраженной является недостаточность развития вербальной памяти, тем труднее учащийся осваивает учебный материал. Учет особенностей мнемической деятельности умственно отсталых школьников и разработанных нами рекомендаций окажут учителю существенную помощь по развитию вербальной памяти умственно отсталых школьников и тем самым повлияют на качество обучения.

Объектом исследования данной работы являются особенности памяти умственно отсталых школьников.

Предметом исследования развитие вербальной памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Практическая значимость данной работы вытекает из возможности реального воздействия на развитие памяти умственно отсталых учащихся и обусловлена помощью специалистам-дефектологам, которые заинтересованы в повышении качества усвоения знаний умственно отсталыми учащимися.

Работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении определены цель и задачи исследования, его предмет и объект, доказана актуальность изучаемой проблемы и практическая значимость работы, сформулирована гипотеза.

В 1-й главе «Исследование памяти умственно отсталых детей в трудах отечественных специалистов» дан анализ 47 источников, освещены проблемы изучения памяти умственно отсталых школьников, изучены возможности развития вербальной памяти у учащихся.

Во 2-й главе «Экспериментальное изучение состояния вербальной памяти учеников 3класса школы VIII вида» целью изучения станет актуальное состояние и особенности вербальной памяти умственно отсталых младших школьников 3 класса, обсуждение и анализ результатов практического исследования, рассмотрение динамики развития вербальной памяти в ходе проведенных коррекционных занятий.

В заключении представлены выводы по теоретической и практической части дипломной работы.

В библиографии представлено 47 источников. В работе предложено 5 приложений.

**I. Исследование памяти умственно отсталых детей в трудах отечественных специалистов**

**1.1 Особенности памяти учащихся с недоразвитием интеллекта**

Обучение умственно отсталых детей в большой мере опирается на процессы памяти, которые характеризуются большим своеобразием. Остановимся на определении процесса памяти, а также на некоторых особенностях памяти, имеющих существенное значение для усвоения знаний, умений, навыков и, следовательно, социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Память - форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения [24; 88].

Память – основа психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания человека необходимо как можно больше знать о нашей памяти. С.Л. Рубинштейн писал: «Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом. Не было бы ни основанных на прошлом знаний, ни навыков. Не было бы психической жизни, смыкающейся в единстве личного сознания, и невозможен был бы факт по существу непрерывного учения, проходящий через всю нашу жизнь и делающий нас тем, что мы есть». [41; 258].

В зависимости от преобладающего в процессе функционирования памяти анализатора выделяют двигательную, зрительную, вербальную, осязательную, обонятельную, вкусовую, эмоциональную и другие виды памяти.

Вербальный (от лат. verbalis – словесный) – термин, применяемый в психологии ля обозначения форм знакового материала, а также оперирования с этим материалом [23; 39]. Вербальная память – память, ориентирована на запоминание преимущественно слов, а не образов.

А.В. Морозов пишет, что вербальная память формируется в процессе прижизненного развития вслед за образной и достигает наивысшей силы к 10-13 годам. Отличительной чертой ее является точность воспроизведения.

Другой (и в этом ее преимущество перед образной памятью) – значительно большая зависимость от воли. Воспроизвести зрительный образ - не всегда в нашей власти, в то время как повторить фразу значительно проще. Однако и при словесном сохранении наблюдаются искажения. Так, при запоминании ряда слов точнее всего воспроизводятся начальные и конечные, кроме того, деталь в рассказе, которая привлекла внимание человека, при пересказе имеет тенденцию передвигаться к началу. Точность словесного воспроизведения обеспечивается не только повторением, но и сокращением.

Текст можно сократить и тем самым облегчить работу памяти: чем он короче, тем меньше ошибок при воспроизведении. Краткость эффективна не только за счет простого урезывания, но и за счет выработки правил выделения самого существенного. Постепенно через обобщение развивается логическая память [30; 36].

Бурное развитие характеристик памяти происходит в школьные годы. Это связано с процессом обучения. Процесс усвоения новых знаний предопределяет развитие прежде всего произвольной и вербальной памяти.

Обучение умственно отсталых детей в большей мере опирается на процессы памяти, которые обеспечивают им приобретение новых сведений, дают возможность овладевать различными областями знаний. Память заключается в запечатлении, сохранении и последующем узнавании или воспроизведении того, что было у человека в прошлом опыте. Обычно выделяют вербальную (словесную), зрительную и моторную (двигательную) память.

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

Особенности памяти учащихся с недоразвитием интеллекта изучались И.В. Беляковой, В.Я. Василевской, А.В. Григонисом, Г.М. Дульневым, X.С. Замским, Л.В. Занковым, М.С. Левитаном, Б.И. Пинским, С.Я. Рубинштейн, В.А. Сумароковой и др.

Одним из первых в начале 1930-х г.г. Л.В. Занков предпринял разноплановое изучение памяти у умственно отсталых детей. Он охарактеризовал общее направление, этапы развития их памяти и условия, этому способствующие. Л.В. Занков сделал важный вывод о том, что совершенствование памяти умственно отсталых детей в школьном возрасте происходит прежде всего за счет развития высших ее функций. Особенно заметный качественный скачок в деятельности памяти наблюдается у учащихся 11-12 лет, когда проявляется сложное взаимодействие памяти, мышления и воли. К 13 - 14 годам умственно отсталые школьники более или менее успешно могут самостоятельно использовать разные логические приемы, позволяющие им улучшить результаты запоминания, а к 15 годам они по умению осмысленно запоминать материал начинают приближаться к своим нормально развивающимся сверстникам [18].

В.И. Лубовской, характеризуя особенности памяти умственно отсталых детей, замечает, что развита она очень слабо. Это особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала детьми дошкольного возраста. В этом возрасте дети только еще начинают овладевать родной речью. Несколько успешнее запоминают они наглядный материал - яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы. Однако и они сохраняются в их памяти ненадолго [43; 55].

Анализ качества вербальной памяти умственно отсталых детей позволил Б.И. Пинскому и Г.М. Дульневу показать, что даже после десяти предъявлений небольшого по объему вербального материала некоторые ученики младших классов не могут его точно воспроизвести. Умственно отсталые подростки после четырех предъявлений рассказа точно репродуцируют только 40% слов текста [13].

Результаты экспериментов, проведенных А.В. Григонисом, подтвердили положение о том, что для всех учеников специальной (коррекционной) школы VHI вида характерно снижение мнемической деятельности (особенно на словесно-логическом уровне).

В исследованиях А.Н. Леонтьева показана: слабая способность умственно отсталых детей логически классифицировать материал с целью запоминания; опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям [25; 79]. А.Н. Леонтьевым было доказано, что у здоровых детей семи лет и более старшего возраста опосредствованное запоминание преобладает над непосредственным заучиванием. С возрастом этот разрыв увеличивается еще больше в пользу опосредствованного запоминания. К пятнадцати годам здоровые дети могут воспроизводить все 100% предъявляемого материала.

Дети с ослабленной работоспособностью значительно лучше запоминают материал при опосредствованном запоминании, так как смысловая связь создает им дополнительные опорные вехи для запоминания. Дети с нарушением целенаправленности мышления часто не могут вспомнить ни одного слова (при воспроизведении называют картинки, а не слова), так как еще во время образования связи они как бы теряют основную цель работы - необходимость связать выбор картинки с последующим воспроизведением слова.

Как показали исследования, если после однократного восприятия словесного материала воспроизведения учеников-олигофренов очень несовершенны, фрагментарны, состоят из отдельных слов, словосочетаний, предложений, то после многократного предъявления материала увеличивается объем репродукций, возрастает их точность, уменьшается число привнесений [38; 72].

Тем не менее, В. Г. Петрова подчеркивает, что, несмотря на большое число предъявлений словесного материала, многие умственно отсталые школьники повторяют в своих воспроизведениях ошибки, допущенные в первых репродукциях. Первое воспроизведение ведет к закреплению в памяти учеников как правильных, так и ошибочных высказываний. В этом проявляется характерная для данной категории детей инертность нервных процессов [38; 73].

Как указывает В.И. Лубовской, стихотворный материал запоминается умственно отсталыми детьми лучше, чем прозаический [43; 57]. Вместе с тем И.В. Белякова показывает, что после первого предъявления стихотворного текста умственно отсталые ученики как младших, так и старших классов воспроизводят небольшое количество строк (в III классе - 3-4 %, в V - 3-6 %, в VII - 13-16 %). После шестикратного восприятия текста результаты заучивания, особенно у старшеклассников, значительно повышаются. Ученики III класса точно репродуцируют от 46 % до 54 % словесного материала, в V - от 58 до 76 %, в VII - 76-84 % [3].

Среди характерной черты вербальной памяти умственно отсталых учащихся является то, что в младших классах самые развернутые и правильные пересказы наблюдаются после прослушивания материала с голоса учителя. Как отмечают И.В. Белякова, В.А. Сумарокова, Н.К. Тхинь, при таком способе восприятия материала дети точно запоминают значительно больше слов из услышанного текста, чем при самостоятельном его прочтении. В пятых классах некоторые ученики успешнее запоминают материал, читая его самостоятельно вслух. Однако большинство пятиклассников предпочитают воспринимать его с голоса учителя. К старшим классам громкое самостоятельное чтение в наибольшей степени способствует успешному запоминанию материала. Пересказы становятся полнее и заметно точнее, сокращается количество слов, ошибочно включенных в ответы. Такая закономерность обнаруживается не только при работе с большими текстами (150 слов), но и при запоминании ряда слов и небольших текстов (от 4 до 10 слов), а также при заучивании стихотворений, состоящих из двух четверостиший [44].

Рассмотрим, в чем именно проявляются трудности запоминания вербального материала при чтении вслух и про себя у умственно отсталых учащихся средних и старших классов и в чем отличие их пересказов от пересказов учеников такого же возраста с нормальным интеллектуальным развитием.

Как указывают В. Г. Петрова и И.В. Белякова, ученики с нормальным интеллектуальным развитием при чтении вслух текста в 156 слов точно запоминают и используют в своих пересказах в среднем около 73 слов. Умственно отсталые учащиеся средних классов в аналогичных условиях могут точно репродуцировать всего около 33 слов. Соответственно и качество их воспроизведений в целом значительно хуже [38; 76].

После прочтения текста такого же объема про себя дети с нормальным интеллектом воспроизводят около 60 слов, а умственно отсталые школьники - 28-29, т.е. несколько меньше, чем при громком чтении. К старшим классам и у тех и у других эти показатели повышаются, но их соотношение остается прежним. Трудности запоминания словесного материала, осмысления фактов и содержания в целом у умственно отсталого школьника остаются.

Л.В. Занков, X.С. Замский, Б.И. Пинский и другие показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование М.М. Нудельман сохранившихся у учеников вспомогательных школ представлений о предметах или явлениях, ранее ими воспринятых, обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями [42; ].

По данным ряда психологов, для учащихся младших классов наиболее продуктивным является восприятие словесного материала с голоса учителя, а для старшеклассников - самостоятельное прочитывание текста вслух. Дети лучше осмысливают словесный материал, легче его анализируют, дают большее число правильных ответов, если им предлагаются вопросы по содержанию прочитанного. Пересказ при этом бывает более последователен, с меньшим числом пропусков и замен. Наибольшее число ошибок, связанных с особенностями работы памяти умственно отсталых школьников, приходится на репродукции, полученные после молчаливого чтения материала. Этот способ чтения малодоступен ученикам с интеллектуальной недостаточностью.

Недостатки памяти отрицательно сказываются на развитии мыслительной деятельности, а низкий уровень развития мышления неблагоприятно влияет на качество запоминания. Если умственно отсталым учащимся предложить для запоминания два текста - один с простым, а другой с более сложным содержанием, то четко прослеживается снижение результатов запоминания более сложного.

В.Я. Василевская, В.А Сумарокова подчеркивают, что умственно отсталые ученики полнее и точнее запоминают небольшие по объему тексты, чем отдельные группы слов, объединенные одной ситуацией, а те, в свою очередь, лучше запоминаются, чем группы односложных слов, не связанных по смыслу [44].

М.С. Левитан обнаружил, что продуктивность запоминания вербального материала значительно выше в тех случаях, когда причинные связи в тексте выражаются союзом «потому что» или словом «поэтому». В тех случаях, когда такие слова-связки отсутствуют, текст запоминается с меньшей точностью [38; 77].

А.Т. Токомбаева, Н.К. Тхинь установили, что умственно отсталые школьники успешнее запоминают повествовательные тексты, чем описательные, так как по характеру содержания первые более доступны для понимания [38; 78].

Как подметила И.В. Белякова, при заучивании стихотворных и прозаических текстов сходного содержания и одинаковой величины их структурная организация существенно влияет на точность запоминания, на количество и характер ошибок, возникающих в процесс е репродуцирования. Заучивание стихотворений протекает у учащихся успешнее, чем запоминание прозы, что обусловлено наличием в поэтическом тексте рифмы и ритма, облегчающих этот процесс [2].

И. В. Белякова, А Т. Токомбаева подчеркнули значение в вербальном материале эмоциональных компонентов: эпитетов, сравнений, метафор и др. - создает определенный эмоциональный фон текста. Уже после однократного прочтения как поэтического, так и прозаического текста некоторые умственно отсталые дети достаточно полно репродуцируют те его фрагменты, которые содержат в себе эти компоненты [2].

Как указывает М.С. Левитан, проводя свое исследование процесса повторения, объем воспроизводимого вербального материала, не находится в прямой пропорциональной зависимости от количества повторений. Например, после одного прочитывания школьники воспроизводят 13 % материала, а после четырех повторений - 32 %, т. е. при увеличении числа повторных восприятий в 4 раза объем репродуцируемого материала увеличивается всего в 2,5 раза [38; 72-73].

Интересны исследования П.П. Блонского, который указывал на тесную связь школьной успешности с умственным развитием, но не с памятью. Он отмечал, что неуспевающие нередко очень интенсивно используют память в ходе усвоения: «Именно среди более слабых учеников встречается значительный процент так называемых зубрил. Когда слушаешь подобного ученика, чуть ли не наизусть отвечающего ряд мест из учебника, то скорее удивляешься силе его памяти, нежели, наоборот, ее слабости, и если он не успевает в усвоении, то обыкновенно только потому, что только при помощи памяти, без интенсивного участия мышления, усвоить нужное количество материала невозможно» [4; 69]. Данное замечание подтверждается исследованиями специалистов-дефектологов. Так В.Г. Петрова пишет: «Если детям следовало текст запомнить дословно, репродукции после многократных предъявлений были сравнительно полными и точными. В тех случаях, когда задача иная - словесный материал репродуцировать близко к тексту, т.е. своими словами, результаты запоминания оказывались хуже» [38; 73].

Таким образом, можно предположить, что не всегда умственно отсталые дети имеют плохую память, как это вытекает из исследований. П.П. Блонский подчеркнул, что усвоение знаний тесно связано с развитием вербальной памяти и логической памяти, которую он рассматривал как вербальную память, работающую под контролем мышления. Процесс понимания, являющийся как бы первоначальной ступенью усвоения, указывал он, зависит от совершенствования памяти, в задачу которой входит актуализация имеющихся знаний, что служит опорой понимания. Общеизвестным стало положение ученого о том, что «пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать» [5; 172]. Однако не все специалисты согласны с этим утверждением. Т. В. Егорова оспаривает утверждение П.П. Блонского о том, что «...школьная успешность тесно коррелирует с умственным развитием, но с памятью, как таковой, она связана малозаметно». Она замечает, что, вероятно, в данной фразе П.П. Блонский стремился подчеркнуть всевозрастающую в процессе развития роль мышления в регуляции процессов памяти, в усвоении знаний. (В выражении «память, как таковая» П.П. Блонский, как нам кажется, имеет в виду механическую память) [14; 38].

Вопрос о том, насколько развита у умственно отсталых детей механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т.е. формируются ли у них высшие психические функции, заинтересовал дефектологов одним из первых. Долгое время считалось, что многие умственно отсталые дети обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филипп и Г. Поль-Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Аналогичные наблюдения сделаны Г.Я. Трошиным [38; 68].

Однако проведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память. Например, при сравнении результатов запоминания разнообразного материала (предметы, картины, числа, слоги, слова разного содержания, пары слов, шумы и т.д.) количественные показатели умственно отсталых детей значительно ниже, чему учеников с нормальным интеллектуальным развитием.

Все же большинство современных исследователей в общую способность к усвоению знаний (в обучаемость) и в развитии интеллекта включают память. Так, Э.А. Голубева рассматривает память как компонент общих способностей [8], а Б.М. Теплов как компонент специальных способностей. В работах советских психологов (З.И. Калмыковой, Т.В. Егоровой [14], В.И. Зыковой [20], С.А. Изюмовой [21] и др.) доказывается существование зависимости между обучаемостью и индивидуальными особенностями памяти, выражающейся в том, что у школьников с более высокой обучаемостью наблюдается и более развитая память.

Одним из показателей качества вербальной памяти у умственно отсталых детей является уровень воспроизведения словесного материала.

Воспроизведение процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита.

Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших умственно отсталых школьников ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников. Так, в воспроизведенных ими текстах бывает нарушена последовательность изложения, наблюдаются пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с исходным материалом.

Воспроизведения словесного материала, при непроизвольном его запоминании, оказываются менее точными и полными, чем при запоминании произвольном. Это обусловлено тем, что в процессе преднамеренного запоминания учащиеся стараются запомнить содержание текста, последовательность излагаемых в нем событий, пытаются сохранить в памяти отдельные слова, фразы, т. е. все то, что помогает им более точно репродуцировать материал. На качестве репродукций негативно сказывается недоразвитие речи и мышления, присущее школьникам этой категории, особенно при воспроизведении непреднамеренно запомнившейся информации.

A.А. Юодрайтис показал, что умственно отсталым учащимся приходится усваивать словесный материал разной степени сложности и воспроизводить по необходимости или весь текст целиком, или отдельные его части. Исследователем обнаружено, что ученики с недостатками умственного развития не могут самостоятельно припомнить воспринятый ранее материал. Припоминание идет успешнее, если школьникам предлагаются вопросы, которые заставляют их размышлять над ответом, требуют умственного напряжения. Но даже и в этом случае припоминание представляет для умственно отсталых учащихся как младших, так и старших классов значительные трудности. В отличие от нормально развивающихся учащихся, воспроизводящих все компоненты сюжета, школьники с недостатками умственного развития дают верные ответы только на вопросы, касающиеся конкретных фрагментов текста.

B.И. Лубовской характеризует вербальную память умственно отсталых школьников так. Точность и прочность запоминания учащимися и словесного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к подобным привнесениям. Учащиеся с преобладанием процессов торможения запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно [43;59].

B.И. Лубовской указывает, что ученики средних и старших классов, запоминая словесный материал, совершенно недостаточно умеют самостоятельно пользоваться мнемическими приемами - делить текст на абзацы, выделять основную мысль, определять опорные слова и выражения, устанавливать смысловые связи между частями материала и т. п. В лучшем случае отдельные школьники делают попытки шепотом повторять текст вслед за учителем. Однако, поскольку это невозможно, шепот быстро прекращается. Создается впечатление, что буквальное повторение - наиболее известный, если не единственный мнемический прием, применяемый умственно отсталыми детьми. Соответственно результаты запоминания, полученные при наличии задачи запомнить материал и при ее отсутствии, мало отличаются друг от друга. Это дает основание говорить, что знакомство с разнообразными приемами запоминания и выработка умения пользоваться ими - актуальная задача учебной работы с умственно отсталыми детьми. Ее решение в определенной мере обеспечит пользование учащимися преднамеренным запоминанием [49; 60].

C.Д. Забрамная указывает, что особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение – у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи [16; 9].

Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи [16; 9].

Как указывает С.Д. Забрамная, необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения [16; 10].

В целом, характеризуя состояние памяти умственно отсталых детей, следует отметить, что память данной категории учащихся отличается нарушениями запоминания (недостаточная осмысленность и последовательность, зависимость от содержания материала), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (неточность). Быстрее чем в норме утрачиваются и видоизменяются представления памяти.

**1.2 Рекомендации специалистов о повышении эффективности вербальной памяти у умственно отсталых детей**

В олигофренопедагогике и специальной психологии немного исследований, посвященных развитию вербальной памяти у умственно отсталых детей. Например, В.Г. Петрова и И.В. Белякова указывают, насколько велика роль в развитии вербальной памяти чтения. Чтение является очень сложным процессом. При любом виде чтения (вслух или про себя) человек мысленно повторяет звуковой образ читаемого. Без этого материал не может сохраняться в памяти и осмысляться. После прочтения вслух детям легче мысленно воспроизвести прочитанное, поскольку звучащий текст фиксируется слуховой памятью. Следовательно, нужно, чтобы ученик имел достаточный опыт в громком чтении [38; 75].

Ученикам, слабо владеющим громким чтением, не удается справиться с молчаливым чтением, и они переходят на чтение вслух, менее сложное и более для них привычное. Чтение текста про себя доступно учащимся только среднего и старшего возраста.

Отмечено, что запоминание слов, не связанных между собой по смыслу, протекает у учащихся со значительно меньшим успехом и требует большего числа повторений, чем запоминание слов, между которыми существуют смысловые связи.

Известно, что эффективность запоминания зависит не только от количества повторных восприятий, но и от распределения их во времени, и от способа повторения. По данным X.С. Замского, повторение должно проводиться чаще в первые дни после знакомства учеников с материалом, когда забывание наиболее интенсивно. Оно, конечно, не должно прекращаться и в дальнейшем, но количество повторений может быть уменьшено. Психологи рекомендуют переходить от повторного восприятия к повторному воспроизведению словесной информации как более сознательному и активному процессу, т. е. варьировать способы повторения [17].

Как показывают многочисленные исследования, а также практика работы специальных школ VIII вида, умственно отсталые учащиеся не умеют пользоваться рациональными приемами повторения. Чаще всего они пассивно повторяют материал много раз подряд, что не приводит к успеху. Школьников с интеллектуальной недостаточностью, особенно младших классов, надо учить приемам повторения. В зависимости от объема и сложности словесного материала его следует по-разному заучивать: целиком, по частям, комбинируя способы запоминания в процессе повторения. По мнению некоторых психологов и педагогов, наиболее рациональным является комбинированный способ заучивания, при котором воспринятый текст сначала осмысливают в целом, затем выделяют его отдельные части, потом эти части заучиваются и, наконец, материал снова повторяется целиком. Другие исследователи считают, что при заучивании небольшого по объему текста целесообразнее использовать целостный метод. Внимание умственно отсталых учеников следует обращать на то, что любой заучиваемый материал требует предварительного ознакомления. С этой целью текст нужно прослушать или прочитать целиком несколько раз. Затем постараться мысленно разбить его на части, удобные для запоминания. Потом в процессе многократного повторения, соединяя части одна с другой, воспроизвести все целиком.

Как уже отмечалось выше, повторения материала могут быть однообразными или варьироваться. Однообразные повторения мало помогают осмысливанию запоминаемого. Варьирование повторений, предусматривающее внесение новых элементов в содержание запоминаемого материала, осуществление при повторении разного рода сравнений, использование различных способов воспроизведения учебного материала и разнообразие условий практического применения знаний создают возможность рассмотреть изучаемое с разных сторон, лучше его осмыслить. Варьирование повторений придает большую динамичность всему 'учебному процессу, повышает к нему интерес. Внося в каждое повторение какие-то новые элементы, педагог, опираясь на имеющиеся у школьников знания, формирует у них новые представления и понятия.

Как считает X.С. Замский, новые вариации повторяемого материала должны не вытеснять прежде созданные обобщения, а дополнять их. Варьирование повторений обеспечивает сохранность знаний у умственно отсталых школьников на более длительный срок. Знания учеников становятся более прочными и глубокими, выстраиваются в системы. Преимущества варьированных повторений над однотипными объясняются тем, что модификация повторений в большей мере сопряжена с активной работой мышления учеников и не сводит усвоение знаний к простому их заучиванию. Она требует от учеников сознательности и самостоятельности, так как предусматривает новые по характеру задания [17].

К многочисленным факторам, влияющим на процесс запоминания умственно отсталыми школьниками учебного материала, относится способ его восприятия. Используя разнообразный материал (ряды слов, небольшие прозаические и поэтические произведения, большие тексты), психологи обнаружили особенности в мнемической деятельности этой категории школьников при прослушивании материала (восприятии с голоса учителя), чтении вслух и про себя (молчаливое чтение).

Так как прослушивание, громкое и молчаливое чтение являются основными способами знакомства школьников с программным материалом, рассмотрим; в каком возрасте каждый из указанных способов является наиболее эффективным.

Многими исследователями обнаружено, что учащиеся специальных школ VIII вида успешнее припоминают тот материал, запоминание которого происходит с использованием разных вспомогательных средств и приемов (картинок, плана, схем, вопросов, классификации и др.).

Г.М. Дульнев установил, что использование умственно отсталыми учениками вопросного плана, составленного ко всему запоминаемому тексту, положительно влияет на процесс припоминания. Даже спустя 18 дней после восприятия текста дети, используя вопросный план, успешно воспроизводят его содержание [13].

Однако в ходе припоминания ученики не воссоздают необходимых связей и отношений между отдельными элементами материала. Умение устанавливать такие связи в процессе припоминания необходимо развивать в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников.

Выявлено, что только к старшим классам учащиеся с недостатками умственного развития овладевают некоторыми приемами припоминания. Воспроизведение, как и другие процессы памяти, совершенствуется в условиях коррекционного обучения.

В.И. Лубовской подчеркивает важность развития непроизвольного запоминания. Он указывает, что умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Например, крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они под руководством учителя рассматривают, словесно характеризуют, выполняют с ним какие-то практические действия [43; 61].

В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они не остаются равнодушными: радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются существенными и не определяют основное содержание прослушанного.

Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умениями организовать эту деятельность не только в младших классах, но и на более поздних годах обучения.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от его структуризации и характера, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Установлено, что ученики успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Дети не вполне осознают это, однако результаты и непосредственных, и отсроченных воспроизведений свидетельствуют о лучшем запоминании стихотворного текста. Для того чтобы его заучить, умственно отсталым учащимся различных школьных возрастов требуется меньшее количество повторений, чем для запоминания прозаического текста такого же объема и содержания.

В.И. Лубовской подчеркивает, что для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладевают на данном этапе обучения, а также их привычкой ориентироваться на восприятие устной речи [43].

Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти. Ученик видит расположение текста на страницах книги, выделенные абзацы, в ряде случаев - напечатанные особым шрифтом слова и смысловые единицы, что облегчает нахождение опорных слов. Прочитывание может рассматриваться как один из первых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием. Заметим, что к старшим годам обучения преобладающее большинство учеников уже владеют техникой чтения и прочитывание небольшого текста не вызывает у них серьезных трудностей [43].

В работе П.П. Блонского освещаются результаты экспериментов по вербальной репродукции рассказов, автор указывает, что при вербальной репродукции рассказа опускаются специфические детали, частности и рассказ трансформируется в соответствии с особенностями представлений испытуемого. В репродуцируемый рассказ часто привносятся эмоционально более эффективные выражения и детали возникающих образов. В первую очередь забывается все непривычное. Рассказ трансформируется в привычную для данного субъекта форму. Все это способствует развитию памяти ребенка [5; 75].

Один из основателей советской вспомогательной школы А.Н. Граборов указывал на то, что дети с умственной отсталостью, дающие низкие результаты в экспериментах на запоминание отдельных чисел, слов и их комбинаций (то есть в процессе произвольного запоминания), хорошо запоминают учебный материал в специально организованном педагогическом процессе [9; 42]. Таким образом, зависимость усвоения знаний от методического уровня преподавания отмечалась еще на этапе становления вспомогательной школы.

Мирский С.Л. указывает, что психологические исследования по проблеме памяти и формированию знаний свидетельствуют, что их усвоение и запоминание представляет собой сложный процесс. Он не сводится к формуле «восприятие запоминание». В обучении, направленном на усвоение и запоминание знаний, можно выделить два главных момента:

Первый из них - это связывание нового материала с ранее усвоенным. Приобретаемое ребенком знание включается в систему уже имеющихся знаний, в результате чего происходит усовершенствование этой системы;

Второй момент заключается в том, что процесс усвоения знаний в своей основе складывается из выполнения внутренних (умственных) и внешних (сенсорных, речевых, материальных) действий.

Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала, к их числу относится исследованный и разработанный X.С. Замским принцип разнообразия при повторении учебного материала [17; ]

С.Я. Рубинштейн указывает на роль отдыха в укреплении и развитии памяти. Она указывает, что важнейшим средством укрепления памяти и преодоления описанной забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов Зависимость состояния памяти умственно отсталого ребенка от продолжительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха не всегда бывает ясна учителю. Между тем можно привести немало примеров, когда небольшое удлинение часов сна ребенка способствовало значительному улучшению состояния его памяти. Не учитывая этого, учителя пытаются иногда достигнуть лучшего усвоения учебного материала только с помощью его многократных повторений. В итоге они получают лишь отрицательные результаты дети отвечают на уроках все хуже и хуже [42; ].

Отечественные психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Б.И. Пинским и П.И. Зинченко была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности, а Г.М. Дульневым - и предварительной инструкции. Отечественными учеными разработаны специальные методические приемы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий.

Заканчивая теоретический обзор проблемы развития вербальной памяти, отметим, что все стороны мнемонической деятельности умственно отсталых детей нарушены. Дети с нарушением интеллекта фиксируют внимание на отдельных словах и фразах, при непонимании смысла того, что им читают. Для них характерно воспроизведение материала, который не предлагался для воспроизведения, привнесение чуждого материала при отсроченном воспроизведении, многократное повторение для запоминания при малоэффективности воспроизведения.

**2. Пути повышения эффективности, коррекция и развитие вербальной памяти умственно отсталых школьников**

**2.1 Экспериментальное изучение состояние вербальной памяти учеников 3 класса школы VIII вида**

Целью данного исследования является изучение особенностей и актуального уровня вербальной памяти учащихся 3 класса специальной школы VIII вида.

В связи с тем, что для школьников все большее значение приобретает словесность, в нашей работе были применены вербальные психологические методики.

Объектом изучения являлись дети с олигофренией в степени дебильности, обучавшиеся в 3 классе Урульгинского коррекционного детского дома-школы VIII вида (25 человек). Средний возраст школьников 11 лет 7 мес.

Исследование делилось на 3 этапа: 1 этап – диагностирующий, 2 этап – корригирующий, 3 этап – контрольный.

В исследовании было применено три методики, позволяющих изучить непосредственную форму запоминания, кратковременную память, процессы заучивания и др. По всем методикам обследование проходило в игровой форме.

Для оценки полученных результатов использовалась бальная система.

По методике «Воспроизведение рассказов» мы использовали следующие параметры:

- воспроизведение 4 рассказов с пониманием подтекста и смысла запоминаемого рассказа- 4 балла – высокий уровень;

- воспроизведение 2-3-4 рассказов с ухудшением понимания теста – 3 балла – средний уровень;

- воспроизведение рассказов со значительными ошибками и отсутствие понимания текста – 1-2 балла – низкий уровень.

По методике «Воспроизведение рассказов» (С.Я.Рубинштейн), которая предназначена для исследования понимания и запоминания вербального материала, особенностей устной речи испытуемых, мы получили следующие результаты (Приложение 2).

Таблица 1

Уровни развития вербальной памяти по методике «Воспроизведение рассказов»

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | | Уровни | | | | | |
| высокий | | средний | | низкий | |
| класс | кол-во | уч-ся | % | уч-ся | % | уч-ся | % |
| 3 | 25 | 1 | 4% | 18 | 72% | 6 | 24% |

Т.е. мы обнаружили, что высокий уровень вербальной памяти имеет 4% учащихся 3 класса, 72% имеют средний уровень и 24% - низкий, т.е. большая часть класса может самостоятельно запомнить словесный материал. Однако, умственно отсталые дети репродуцировали смысловых единиц меньше, чем было в тексте. Понимание общего смысла текстов, в основном было правильным. Вместе с тем у части испытуемых наблюдались ошибки: искажение деталей сюжета сразу по нескольким направлениям, привнесение посторонних элементов и неполное понимание существа рассказа (невоспроизведение конфликта и вывода).

Анализ того, как умственно отсталые дети понимают содержание рассказа, выявил, что при воспроизведении текста испытуемые допускают искажения, как значительные, так и менее существенные.

О понимании рассказа можно было судить также по ответам испытуемых на вопросы экспериментатора. Ответы подразделялись на полные, которые правильно отражали все смысловые моменты; неполные – правильно раскрывающие лишь часть содержания, и неверные. В таблице 2 представлено распределение ответов испытуемых на вопросы экзаменатора (в %).

Ошибки, допущенные учащимися, были разного рода. Так, в ответах встречались неточности описаний; добавления несуществующих, но возможных по ситуации подробностей; неверные уточнения; выдумки. Ответы учащихся содержали обилие грамматических ошибок.

Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| Ответы | Результаты (%) |
| полные  неполные  неверные | 41  36  23 |

При задавании наводящих вопросов, использовании игровых приемов (К нам пришел Петрушка, расскажи ему про…) количество верных ответов увеличилось. При разыгрывании текста перед учащимися с помощью игрушек (театрализация) запоминание происходило успешнее, чем при его однообразных повторениях. Также качественно повлияло на объем запоминаемого материала восприятие текста с голоса учителя (таблица 3).

Таблица 3

Контрольная проверка уровня вербальной памяти умственно отсталых учащихся по методике «Воспроизведение рассказов»

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | | Уровни | | | | | |
| высокий | | средний | | низкий | |
| класс | кол-во | уч-ся | % | уч-ся | % | уч-ся | % |
| 3 | 25 | 3 | 12% | 16 | 64% | 4 | 16% |

Как мы видим, при использовании игровых приемов количество учащихся с высоким уровнем вербальной памяти возросло на 8%, а количество учащихся с низким уровнем сократилось на 8%.

Таким образом, можно сделать вывод, что к концу третьего года обучения умственно отсталые дети могут самостоятельно запомнить и воспроизвести относительно простые и небольшие рассказы. Использование учителем наводящих вопросов, игровых приемов повышает продуктивность мнемической деятельности учащихся.

По методике заучивания десяти слов мы получили следующие результаты (Приложение 3).

Методика заучивания десяти слов была предложена А.Р. Лурия. Она позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Методика может использоваться для оценки состояния памяти, произвольного внимания и т.д.

Показатели репродуктивности воспроизведений указаны в таблице 4 (в %).

Таблица 4

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | | Первое повторение | Второе повторение | Третье повторение | Четвертое повторение | Пятое повторение | Шестое повторение (через 1 час) |
| класс | кол-во |
| 3 | 25 | 23,4 | 31,7 | 49,8 | 58,3 | 66,9 | 25,7 |

Испытуемые при первом воспроизведении правильно репродуцировали меньшее количество слов, чем при дальнейших воспроизведениях. Окончательный результат (воспроизведение слов через определенное время и без напоминания) оказался очень низким.

Уровни развития вербальной памяти по методике «Заучивание 10 слов» представлены в табл.5.

Мы видим, что низкий уровень развития вербальной памяти характерен для 64% учащихся, 4% обладает высоким уровнем развития памяти и 32% имеют средний уровень развития памяти.

Из приведенных данных видно, что многочисленные повторения не способствовали максимальному увеличению количества правильно названных слов. Лишь в немногих случаях увеличение количества предъявлений способствовало лучшему результату.

Недостатки, обнаруженные при репродуцировании набора слов, можно разделить на две категории. Во-первых, это ошибки, возникшие из-за невоспроизведения каких-либо элементов заучиваемого сообщения в результате забывания; во-вторых, ошибки, появление которых можно объяснить привнесением посторонних слов.

В ходе исследования было отмечено специфическое явление. При выполнении задания некоторые испытуемые в первом воспроизведении не смогли репродуцировать ни одного элемента. При настаивании экспериментатора на припоминании нужного слова испытуемый, в лучшем случае репродуцировал постороннее слово. Нередко испытуемые отказывались от выполнения задания. (Приложение 3).

В дальнейшем, при использовании нами таких приемов как соревнование (твой друг запомнил больше слов; кто больше запомнит и т.д.), поощрение воспроизведения слов увеличилось как качественно, так и количественно. При дополнительной стимуляции продуктивность мнемической деятельности учащихся возросла, хотя дети допускали тот же ряд ошибок, но уже в несколько меньшем количестве.

Таблица 5

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | | Первое повторение | Второе повторение | Третье повторение | Четвертое повторение | Пятое повторение | Шестое повторение (через 1 час) |
| класс | кол-во |
| 3 | 25 | 26,8 | 38,3 | 57,2 | 61,3 | 74,6 | 27,6 |

Методика «Выучи стихотворение» направлена на исследование уровня развития вербальной памяти. Каждому школьнику на выбор были даны 3 небольшие по объему (8-12 строк) стихотворения. В качестве оценки того, выполнил ли задание ученик нами были выбраны следующие показатели, наличие которых оценивалось плюсом (+): воспроизведение стихотворения полностью, выразительное чтение, отсутствие ошибок. Уровень определялся по следующей шкале:

Правильно рассказанные 3 стихотворения - высокий уровень.

Правильно рассказанные 1-2 стихотворения - средний уровень.

Неправильно рассказанные стихотворения - низкий уровень.

В результаты мы получили следующие данные. (Приложение 4)

Таблица 6

Уровень развития вербальной памяти по методике «Выучи стихотворение»

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | | Уровни | | | | | |
| высокий | | средний | | низкий | |
| класс | кол-во | уч-ся | % | уч-ся | % | уч-ся | % |
| 3 |  | 2 | 8% | 16 | 64% | 7 | 28% |

Мы получили результаты выше, чем в предыдущей методике.

Следует отметить, что наиболее типичными ошибками при рассказывании стихотворений наизусть были перемещение строчек, перестановка слов местами, забывание начала и конца стихотворения, начала строф, отдельных слов, подстановка другого слова, невыразительное, монотонное чтение стихотворения.

Положительное влияние на запоминание стихотворений оказал прием соревнования, при котором учитель начинает строку стихотворения, а ученик продолжает. Также, продуктивность запоминания увеличилась при использовании игрушек (к нам пришла кукла Таня…). Наиболее продуктивным оказалось восприятие в комплексе с игровыми приемами. При таком способе дети точней запоминали значительно больше слов из услышанного текста.

Итак, мы можем отметить, что уровень развития вербальной памяти младших школьников с интеллектуальной недостаточностью низок. По всем трем методикам большая часть учащихся показала слабые результаты. Умственно отсталые дети воспроизводили материал, который им для запоминания не предлагался. Количество точно воспроизводимого материала было значительно меньшим.

В ходе экспериментального изучения процесса вербальной памяти мы выявили, что уровень произвольной памяти у умственно отсталых школьников низкий. Как показало исследование, умственно отсталые школьники не умеют пользоваться рациональными приемами запоминания. Чаще всего дети пассивно повторяли материал, что не приводило к успеху.

Контрольное исследование, проведенное после корригирующего этапа, позволило нам выяснить, что использование ряда игровых приемов с целью повышения продуктивности мнемонической деятельности дало положительные результаты. Учащиеся значительно полнее и вернее передавали содержание рассказов, увеличился объем кратковременной памяти, дети точнее читали наизусть стихотворения.

**2.2 Использование игровых приемов в целях повышения качества вербальной памяти умственно отсталых учащихся**

В развитии вербальной памяти игровые приемы играют огромную роль. Отечественные педагоги внесли большой вклад в разработку проблемы игры, используемой в процессе обучения. Работы отечественных дефектологов также содержат указания на роль игры на уроках. Особо подчеркивается коррекционное значение этого вида деятельности (А.Н. Граборов, М.М. Нудельман, М.Ф. Гнездилова и др.). Как показывает исследование, введение игрового компонента в содержание занятия полезно и оказывает заметное влияние на развитие памяти учащихся. Получая во время игры много эмоциональных впечатлений, дети начинают воспринимать учебный материал более сознательно. Игра вызывает у детей приподнятое настроение, положительные эмоции, которые активизируют познавательную деятельность. Также, игровые приемы позволяют индивидуализировать работу на уроках и занятиях, давать задания посильные каждому ученику, с учетом его умственных и психофизических способностей.

Стремясь усилить воздействие игры, мы старались придать ей частично-поисковый характер. При отборе игр мы выделяли в них содержание (речевые) и форму (вопросно-ответные). Учитывали, что участвовать в игре будет весь класс. Любая словесная игра имеет целью помочь ученикам овладеть знаниями, умением самостоятельно припоминать нужный речевой материал и пользоваться им. Однако, нужно помнить, что олигофрены легко возбуждаются, быстро отвлекаются, забывая о главном. Правила игры должны излагаться кратко, доступно. результат игры должен быть хорошо понятен учащимся. Сложную по содержанию Иру можно объяснить по этапам. В процессе игры следует помнить, что учащиеся олигофрены из-за свойственной им неуверенности в себе нуждаются в постоянной помощи, в одобрении своих действий. После окончания игры необходимо подвести ее итоги, определить победителей, учитывая то, что умственно отсталые школьники недостаточно критично относятся к своей деятельности.

Использование интересных форм игры дает возможность развивать вербальную память учеников, активизировать ее, углублять и закреплять знания.

При выборе игры учитывается также и уровень речевых умений и навыков, степень готовности учащихся к выполнению условий игры, пробелы в знаниях детей, интересы учащихся класса.

Прежде всего, мы готовили учеников к проведению игры: создавали определенный астрой, разбирали условие игры, нацеливали: слушайте внимательно задание, чтобы потом уметь рассказать; затем предлагали ученикам повторить условие игры (после ее проведения дети рассказывали как она выполнялась). Начинали игру, только убедившись в том, что ученикам все понятно.

Приведем несколько фрагментов занятий по развитию вербальной памяти с использованием игровых ситуаций в 3 классе вспомогательной школы.

При заучивании стихотворений мы располагаем следующими средствами:

1) само художественное поэтическое произведение со своей музыкальностью, красочностью образов, этическим содержанием

2) расположенность детей к учителю.

Учитель обеспечивает действенность перечисленных средств произвольного запоминания детьми художественных произведений, если он умеет хорошо читать – искренне передавать свои настоящие чувства голосом и мимикой; умеет вызвать абсолютное доверие детей, расположить их к себе своей справедливостью, тактичностью, доброжелательностью, искренней заинтересованностью в их успехах.

Итак, начнем со знакомства с художественным текстом. На данном этапе нами использовались игрушки:

- К нам пришла кукла Катя, она принесла нам стишок. Она хочет, чтобы вы его выучили. Давайте порадуем куклу! и др.

Такая форма организации занятия по заучиванию художественных текстов очень полезна, так как учащиеся подходят к заучиванию стихов более осмысленно (в данном случае они выполняют просьбу куклы Кати), у детей увеличивается интерес.

Чтобы детям не скучно было многократно повторять один и тот же текст, мы включали в работу следующие элементы:

- Стань, Света, за ширмочку так, чтобы тебе не было видно группу, и угадай, кто сейчас будет читать стихи.

- Научим читать это стихотворение мишку из нашего кукольного театра.

- Давайте играть в театр: будем выступать перед зрителями и др.

Занятие не может быть целиком посвящено заучиванию одного произведения: детей нельзя утомлять до такой степени, чтобы они потеряли интерес к данному стихотворению. также, необходимо следить, чтобы пи заучивании стихотворений ребенок не допускал ошибок, первое же воспроизведение должно быть правильным.

Также, при заучивании стихотворений мы использовали такой прием как соревнование.

- Сейчас мы проведем конкурс: кто лучше, выразительнее прочитает стихотворение и т.п.

Такая форма игры способствует возникновению дополнительного стимула к запоминанию детьми художественных текстов.

Кроме описанных выше приемов, мы вводили игру «Вопрос – ответ» цитатами из стихотворения. Учитель начинал строку, ученик продолжал. Данный прием способствовал лучшему запоминанию стихотворения. Особенно хорошо этот прием срабатывал при пробелах в воспроизведении стихотворения. Учитель каждому ученику называл строку, которая вызывала у ребенка наибольшие трудности.

Работа по заучиванию произведений разных жанров различна в зависимости от жанра.

Для запоминания ребенком потешки иногда достаточно того, чтобы она прозвучала в момент, когда у него хорошее настроение. В потешке ребенок слышит прежде всего музыку, и этого часто бывает достаточно, чтобы он захотел сам повторить, а потом и припомнить ритм этой музыки. Но в потешке ребенок различает и образы, если в этом ему помогает учитель. Помощь учителя состоит в том, чтобы вовремя соединить слова потешки с реальными явлениями, которые названы этими словами: солнце залило светом комнату, где находится ребенок, - и учитель припевает: «Солнышко – ведрышко, выгляни в окошечко!»; ребенок охотно будет ему вторить. Идет теплый дождик, и дети вместе с учителем радостно скандируют потешку: «Дождик, дождик, веселей, капай, капай, не жалей!» или стихи З. Александровой: «К нам на длинной мокрой ножке дождик скачет по дорожке».

При запоминании рассказов наибольший результат дала театрализации. После почтения рассказа учителем и детьми, учащиеся ставили мини-сценки. Если содержание рассказа позволяло, то мы играли в кукольный театр.

Кукольный театр стоит выделить особо, так как его коррекционные возможности в развитии вербальной памяти умственно отсталых учащихся особо велики.

Вначале кукольные представления проводил один учитель («Белочка и зайчик»). Постепенно стали подключаться ученики. Но иногда бывает так, что кто-то из детей не может запомнить и без ошибки произнести какое-либо выражение. Как поступить в этом случае? Можно, конечно, заменить неудачного актера. Но в этом случае мы наносим ребенку моральный ущерб, мы сеем в нем неверие в свои силы. Что нужно делать? Если ребенок не моет твердо выучить наизусть роль, мы разрешали ему читать текст. Зрителям из зала не видно, что делается за ширмой, поэтому мы прикрепляли текст с ролью к стойке ширмы, и когда необходимо, ученик читал нужные слова.

Некоторые учителя и воспитатели считают, что в случае необходимости проще подсказать нужные слова. Однако, умственно отсталый ребенок не всегда может воспользоваться такой подсказкой, он сбивается с текста и вносит разлад в действия своих партнеров. Выходит так, что и речь актеров не слышна и куклы не играют. Лучше, если ребята будут четко и громко считывать роль с листа.

Кукольный театр полезен и нужен, он многое дает укреплению памяти и речевому развитию.

Для развития вербальной памяти можно использовать любые ситуации, игры. Например, вы пришли на прогулку в лес. Запомните для себя какой-либо ориентир (большая сосна у муравейника и т.п.) и оставьте там какой-нибудь предмет (мячик и др.). При этом объясните детям, по каким признакам будет легче найти оставленный предмет и на обратном пути проведите соревнование: кто быстрей найдет предмет. После прогулки спросите, что дети увидели по пути в лес и в лесу. Стремитесь к тому, чтобы запоминание было осмысленным. Так, предлагая запомнить слова (например: лес, окно, гриб, стол, вода, чашка), учите детей объединять близкие по каким-нибудь признакам, ситуациям (лес-гриб, стол-чашка и т.д.). Это поможет припоминанию и ребенок в последующих запоминаниях будет использовать такой прием.

Таким образом, дети при запоминании должны уметь пользоваться различными приемами, помогающими им вспомнить тот или иной материал, находить свой «узелок на память».

В качестве игр и упражнений, развивающих вербальную память, помимо выше описанных, можно использовать следующие.

**«Пара слов»**

Учитель называет пары слов, связанных по смыслу. Например:

окно – цветок лыжи - снег

чашка – молоко книга - учитель

нога – палец дорога – машина

После этого он поочередно называет первое слово из пары и просит ребенка вспомнить второе слово.

**«Угадай-ка»**

Учитель дает словесное описание какого-то знакомого учащимся предмета или животного и просит отгадать. Можно использовать загадки.

В заключении можно сказать о тех положительных результатах, которые дают игры подобного рода. У наших учащихся возрос объем и точность воспроизведений, дети стали легче припоминать нужный материал, легче заучивали стихотворения, осмысленнее запоминали рассказы. Дифференцированный подход к учащимся, индивидуальные задания, предлагаемые с учетом сил каждого из них, позволили полнее раскрыться их возможностям, стимулировали их умственную деятельность.

Опыт проведения такого рода игр способствовал не только улучшению качества вербальной памяти, но и улучшению успеваемости, развитию речи, повышению общественной активности. Мы считаем, что подобные занятия следует проводить чаще, чтобы облегчить ребенку дальнейшее обучение.

вербальный память учащийся отсталый

**Заключение**

В заключение нашей работы мы хотели бы подвести некоторые итоги.

Из теоретических источников мы выяснили, что вербальной памятью называют память, ориентированную на запоминание преимущественно слов, а не образов. Ее развитие достигает наибольшей силы к 10-13 годам. Однако именно у умственно отсталых детей данное развитие вербальной памяти отстает по времени, что обусловлено сложной структурой умственного дефекта.

Изучением вербальной памяти занимался ряд исследователей - В.И. Лубовской, который выявил, что зрительная память у умственно отсталых детей развита больше, чем вербальная. Б.И. Пинский и Г.М. Дульнев выяснили, что даже после десяти предъявлений текста дети с интеллектуальной недостаточностью не могут воспроизвести словесный материал. Исследования А.В. Григониса и В.Г. Петровой показали, что снижение мнемической деятельности у умственно отсталых учащихся характерно именно на словесно-логическом уровне. Вербальный материал детьми с интеллектуальными нарушениями запоминается лучше в стихотворной форме, чем в прозаической. Анализ уровня развития вербальной памяти, проведенный И.В. Беляковой, В.А. Сумароковой и Н.К. Тхинь, показал, что характерной чертой вербальной памяти умственно отсталых является лучшее запоминание со слов учителя. Л.В. Занков, X.С. Замский, Б.И. Пинский показали, что особенностью вербальной памяти является неумение умственно отсталыми школьниками изложения своими словами основного сюжета рассказа. Они повторяют отдельные слова, фразы, забывают отличительные признаки предметов или явлений и поэтому уподобляют друг другу не сходные предметы и явления.

Исследование, проведенное нами с использованием набора из трех вербальных психологических методик, позволило получить материалы, характеризующие особенности мнемической деятельности учащихся 3 класса коррекционного детского дома-школы VIII вида.

Важными особенностями памяти умственно отсталых учащихся являются: замедленное и плохое запоминание, неустойчивое сохранение и низкая продуктивность воспроизведения словесного материала.

Выяснилось, что уровень развития кратковременной памяти и скорости заучивания вербального материала у умственно отсталых учащихся существенно ниже среднего.

В группе испытуемых объем непосредственной памяти на слова оказался значительно ниже при увеличении числа предъявлений. В редких случаях увеличение числа предъявлений положительно влияло на объем воспроизводимых слов.

Также обнаружилось, что испытуемые гораздо лучше воспроизводят содержание текста по вопросам учителя, чем в самостоятельных монологических высказываниях.

В то время как уровень развития кратковременной памяти, а также процессов заучивания, у умственно отсталых школьников оказался невысоким, уровень развития логического запоминания (его относительно простой формы) и сформированность способности к запоминанию небольшого по объему связного материала оказались заметно выше.

Однако, после проведения нами корригирующего этапа, результаты по всем трем методикам исследования стали заметно выше.

Таким образом, исследование позволило определить ряд тенденций в познавательной деятельности умственно отсталых учащихся, учет которых поможет значительно повысить успешность в их обучении. Мы пришли к выводу, что в коррекционном обучении детей-олигофренов, пи изучении словесного материала, необходимо широкое использование игровых приемов, наглядных средств, а также сочетание речевых средств обучения с предметной практической деятельностью школьников.

Важную роль в развитии вербальной памяти играет способ его восприятия. Прослушивание, громкое и молчаливое чтение являются основными способами знакомства школьников со школьным материалом. Положительно влияет и использование вопросного плана, непроизвольность запоминания, эмоциональная насыщенность фрагментов, структуризация и характер восприятия. Велика роль отдыха в вербальном запоминании материала, постановки задачи перед учащимися, их собственной активности, предварительной инструкции.

Актуальным является разработка игровых форм развития вербальной памяти. В них используются упражнения с применением вместо наглядного образца словесного описания или инструкции предлагаемой деятельности. Можно использовать сюжетно-ролевые игры, заучивание стихотворений, соревнование с товарищами.

Принимая во внимание особенности мнемической деятельности умственно отсталых школьников и выполняя выше указанные рекомендации, мы будем положительно влиять на память умственно отсталых школьников. В следствии мы повысим уровень их обучения.

**Библиография**

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения // Пер. с англ. Под общей ред. Ю.М. Забродина, Б.Ф.Ломова.- М: Прогресс, 1980. -528 с.
2. Бедретдинова С.М. Дидактическая игра на уроках музыки и пения во вспомогательной школе // Дефектология. – 1981. - №2. – С.59-63.
3. Белякова И.В. Запоминание стихотворных текстов умственно отсталыми школьниками при разных способах восприятия // Вопросы психологии познавательной деятельности. - М., 1984.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х томах. Т.2 / Под ред. А.В.Петровского.- М.: Педагогика, 1979.
5. Блонский П.П. Память и мышление. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
6. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. М., 1935.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., I960. – 180 с.
8. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека. М., 1980.
9. Граборов А.П. Очерки по олигофренопедагогике. - М.,1961.
10. Детская патопсихология: Хрестоматия // Сост. Н.Л. Белопольская. - М.: Когито-Центр, 2001. -351 с.
11. Диагностика умственного развития дошкольников // М.А. Венгер и др. - М.: Педагогика, 1978. - 248 с.
12. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сборник научных трудов // Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгер. - М.: НИИ ОПП, 1981.- 157с.
13. Дульнев Г.М. Реализация дидактических принципов. - М.,1955.
14. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1973.
15. Жукова Н.С., Мастюкова Е. М. Если Ваш ребёнок отстаёт в развитии. - М.: Медицина, 1993. - 112с.
16. 3абрамная С. Д., Боровик О. В. Развитие ребенка в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов. - М.: Новая школа, 2000. - 160 с.
17. 3амский X.С. О разнообразии при повторении учебного материала во вспомогательной школе. - Известия АПН РСФСР, вып. 57. - М., 1954.
18. 3анков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М.,1935.
19. 3инченко П.И. О забывании и воспроизведении школьных знаний. - М,, 1939.
20. Зыкова В.И. Познавательная деятельность учащихся со стойкой неуспеваемостью в условиях работы экспериментальных классов // Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.
21. Изюмова С.А. Мнемические способности и усвоение знаний в школе // Вопросы психологии 1986. № 3.
22. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. - Л.: Медицина. 1982. - 224с.
23. Крылов А.А., Маничева С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. - СПб.: Питер, 2000, - 289с.
24. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. - М. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1931. - 157 с.
25. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. - М.: Изд-во МГУ, 1976.- 255с.
26. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие. - Ростов н/Дону: Феникс, 2000. – 576 с.
27. Мальцева К.Б. Развитие памяти школьника. - М.: Просвещение, 1956. - 160с.
28. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. -Л., 1986.
29. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций // Учебник для высших и средних специальных учебных заведений.- СПб.: Издательство Союз, 2000. - 576 с.
30. Намазбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. - Алма-Ата, 1985.
31. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб, заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: Владос, 2003. - Кн. 3: Психодиагностика. - 640 с.
32. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Академия, 2003. - 272 с.
33. Общие представления о памяти // Вопросы психологии. - 2001. - №1. - с.28-31.
34. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш пед. учеб. заведений/Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В.; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
35. Основы специальной психологии // Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003.
36. Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ // Под ред. Ж.И. Шиф. - М., 1965.
37. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений // В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - 2-е изд. - М.: Академия, 2004. - 160 с.
38. Подобед В.Л. Особенности вербальной памяти учащихся IV класса школы для детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1989. - №4. – С.3-9.
39. Развитие памяти у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Развивающие упражнения // Сост. А.А. Головин. - М., 2004. - 98 с.
40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000-712 с.
41. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
42. Синев В.Н. Развитие Г.М. Дульневым теории коррекционной работы во вспомогательной школе // Дефектология. – 1979. - №1. – С.25-33.
43. Сумарокова В.А. Психологический анализ запоминания и понимания текстов умственно отсталыми школьниками при чтении вслух и про себя: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью // Под ред. К.С. Лебединской, В.К. Явкина, В.Г. Петровой. - М., 1976.
44. Сухаребский Л.М. О памяти. - М., Изд-во МГУ, 1962.
45. Уланова Т.К. Использование дидактических игр при изучении грамматики в старших классах вспомогательной школы // Дефектология. – 1987. - №3. – С.23-26.
46. Шаповалова О.Е. Практикум по специальной психологии. Биробиджан, 2000.-74 с.
47. Юодрайтис А. Особенности припоминания умственно отсталыми школьниками непреднамеренно запомнившегося словесного материала // Дефектология. – 1980. - №5. – С.20-25.

**Приложение 1**

Воспроизведение рассказов (С.Я. Рубинштейн)

Методика применяется для исследования понимания и запоминания текстов, особенностей устной и письменной речи испытуемых.

Экспериментатор должен заготовить значительное количество (10—15) текстов, напечатанных на машинке и наклеенных на картонки, а также написанных очень крупным шрифтом на плакатах. Должны быть подобраны тексты разной трудности. Больше всего подходят басни и рассказы, имеющие иносказательный смысл либо подтекст. Они предоставляют возможность последующего обсуждения. Приведем несколько примеров таких рассказов.

Рассказы для маленьких детей (заимствованы из исследования Л.С. Славиной).

**Рассказ 1**

Жил-был мальчик. Звали его Ваня. Пошел Ваня с мамой на улицу гулять. Побежал Ваня быстро-быстро, споткнулся о камень и упал. Ударил Ваня ножку. И у него ножка сильно болела. Повела мама Ваню к доктору. Доктор завязал ножку, и она перестала болеть.

**Рассказ 2**

Жила-была девочка Маша. Один раз хотела она пойти с мамой гулять. Мама говорит: «Маша, какая ты грязная, пойди умойся». А Маша не хочет мыться. Мама не взяла Машу с собой. Пошла гулять одна. Тогда Маша быстро умылась, побежала к маме и пошла гулять вместе с мамой.

**Рассказ 3**

Жила-была девочка Наташа. Купил ей папа в магазине кораблик. Взяла Наташа большой таз, налила воды и пустила кораблик плавать, а в кораблик посадила зайку. Вдруг кораблик перевернулся, и зайка упал в воду. Наташа вытащила зайку из воды, вытерла его и положила спать.

**Рассказ 4**

Жила-была девочка Зина. Пошла Зина один раз в садик гулять. Вдруг видит: маленькая птичка лежит на дорожке и пищит. Девочка поймала мушек, дала птичке покушать и потом положила птичку в гнездышко.

Рассказы для старших детей

**Плохой сторож**

У одной хозяйки мыши поели в погребе сало. Тогда она заперла в погреб кошку. А кошка поела и сало, и мясо, и молоко.

**Галка и голуби**

Галка услыхала о том, что голубей хорошо кормят, выбелилась в белый цвет и влетела в голубятню.

Голуби ее приняли как свою, накормили, но галка не удержалась и закаркала по-галочьи. Тогда голуби ее прогнали. Она вернулась было к галкам, но те ее тоже не приняли.

**Муравей и голубка**

Муравей захотел напиться и спустился вниз, к ручью. Волна захлестнула его, и он начал тонуть.

Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку. Муравей взобрался на эту ветку и спасся.

На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть. Он подполз к нему и укусил его в ногу. Охотник вскрикнул от боли, выронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

**Строители**

Задумали звери построить мост. Каждый из них подал свое предложение. Заяц сказал: «Мост нужно строить из прутьев. Во-первых, его легче строить, а во-вторых, дешевле обойдется». «Нет,— возразил медведь,— если уж строить, то обязательно из столетних дубов, чтобы мост был крепкий и долголетний». «Разрешите, - вмешался осел в разговор.— Какой мост строить, это мы потом решим. Сначала нужно решить самый принципиальный вопрос: как его строить—вдоль или поперек реки?»

Порядок проведения пробы может быть различен. Текст может быть прочитан экспериментатором. Он может быть прочитан и самим испытуемым. Можно попросить испытуемого рассказать текст устно, а можно предложить ему сделать это в письменном виде.

Правильное, почти дословное изложение деталей начала рассказа при непонимании переносного смысла и подтекста наблюдается при легких степенях олигофрении [42].

**Методика «Заучивание десяти слов»**

Одна из наиболее часто применяющихся методик предложена А. Р. Лурия. Используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания.

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при использовании остальных методик, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двусложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи. Обычно каждый экспериментатор привычно пользуется каким-либо одним рядом слов. Однако необходимо пользоваться несколькими наборами, чтобы дети не могли их друг от друга услышать.

В данном эксперименте необходима очень большая точность произнесения и неизменность инструкции.

Инструкция состоит как бы из нескольких этапов.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами (см. форму протокола). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Продолжение инструкции.

Второе объяснение: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен (на) повторить их - и те, которые уже назвал (а), и те, которые в первый раз пропустил (а),-все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 3, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

В случае если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если слова эти повторяются, ставит крестики и под ними.

В случае если ребенок пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор его останавливает. Никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, т. е. примерно спустя 50-60 минут, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

Чтобы не ошибиться, эти повторения лучше отмечать не крестиками, а кружочками.

По протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной - число правильно воспроизведенных слов.

По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. Установлено, что у здоровых детей школьного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой характер: 5, 7, 9, или 6, 8, 9, или 5, 7, 10 и т. д., т. е. к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9-10. Приведенный протокол говорит о том, авто умственно отсталые дети воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что испытуемый воспроизвел одно лишнее слово-огонь; в дальнейшем при повторении, он «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе такой забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в таких случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких случаях дети воспроизводят от раза к разу одинаковое количество одних и тех же слов, т. е. кривая имеет форму «плато». Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного - «плато» наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).

Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова.

Пользуясь разными, но равными по трудности наборами слов, можно проводить этот эксперимент повторно с целью учета эффективности терапии, оценки динамики болезни и т. д.

**Приложение 2**

Протокол обследования по методике «Воспроизведение рассказов»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия и имя ребенка | 1 рассказ | 2 рассказ | 3 рассказ | 4 рассказ | Уровень |
| 1. Абрамов Слава | + | + | - | - | 2 Средний |
| 2. Иванов Саша | + | - | + | - | 2 Средний |
| 3. Баранова Катя | - | + | - | - | 1 Низкий |
| 4. Мальцев Дима | - | + | + | - | 2 Средний |
| 5. Власенко Олег | - | - | + | + | 2 Средний |
| 6. Петрова Марина | + | - | + | - | 2 Средний |
| 7. Егоров Рома | + | - | + | - | 2 Средний |
| 8. Слепченко Марина | - | + | - | - | 1 Низкий |
| 9. Курицина Дина | - | - | + | + | 2 Средний |
| 10. Дубенко Игорь | - | + | + | - | 2 Средний |
| 11. Лыжова Света | - | - | + | + | 2 Средний |
| 12. Тюлянкина Таня | + | - | + | - | 2 Средний |
| 13. Еременко Петя | + | - | + | + | 3 Средний |
| 14. Потапов Слава | - | + | - | - | 1 Низкий |
| 15. Чулков Вадик | + | - | + | - | 2 Средний |
| 16. Цыденбал Батожаб | - | + | - | - | 1 Низкий |
| 17. Миронова Катя | - | - | - | - | 0 Низкий |
| 18. Вереницын Алеша | + | + | - | - | 2 Средний |
| 19. Капто Рома | + | + | + | + | 4 высокий |
| 20. Шумбаев Арсик | - | - | + | + | 2 Средний |
| 21. Мамедов Алексей | - | + | - | + | 2 Средний |
| 22. Рыбалко Света | + | - | + | - | 2 Средний |
| 23. Мамедова Фатима | - | - | - | + | 1 Низкий |
| 24. Петухов Дима | - | + | + | - | 2 Средний |
| 25. Дыбак Петя | - | - | + | + | 2 Средний |

По методике заучивания десяти слов мы получили следующие результаты.

**Приложение 3**

Протокол обследования по методике «Заучивание 10 слов»

Слепченко Марины

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № повторения | Слова | | | | | | | | | | |
| лес | хлеб | окно | вода | стул | брат | гриб | игла | конь | мед | посторонние слова |
| 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | огонь |
| 2 | + | + | + | + | - | + | - | - | - | - | + |
| 3 | + | + | - | - | - | + | - | + | - | + | + |
| 4 | + | + | - | - | + | + | - | + | + | - | + |
| 5 | - | + | - | + | + | + | - | - | + | - | + |
| Спустя 1 час |  | + | - | - | + | + | + | - | - | - | + |

Рыбалко Светы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № повторения | Слова | | | | | | | | | | |
| лето | стул | тапочки | игла | хлеб | небо | кино | сон | ель | брат | посторонние слова |
| 1 | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - |  |
| 2 | отказ от дальнейшего выполнения задания | | | | | | | | | | |
| 3 |
| 4 |
| 5 |
| Спустя 1 час |

**Приложение 4**

Протокол обследования по методике «Выучи стихотворение»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия и имя ребенка | 1 рассказ | 2 рассказ | 3 рассказ | Уровень развития |
| 1. Абрамов Слава | - | - | - | Низкий |
| 2. Иванов Саша | + | - | - | Средний |
| 3. Баранова Катя | - | - | - | Низкий |
| 4. Мальцев Дима | - | + | - | Средний |
| 5. Власенко Олег | + | + | - | Средний |
| 6. Петрова Марина | - | + | + | Средний |
| 7. Егоров Рома | - | - | - | Низкий |
| 8. Слепченко Марина | + | + | - | Средий |
| 9. Курицина Дина | - | + | + | Высокий |
| 10. Дубенко Игорь | + | + | - | Средний |
| 11. Лыжова Света | - | + | + | Средний |
| 12. Тюлянкина Таня | - | - | - | Низкий |
| 13. Еременко Петя | + | + | - | Средний |
| 14. Потапов Слава | - | - | - | Низкий |
| 15. Чулков Вадик | - | + | + | Средний |
| 16. Цыденбал Батожаб | - | - | - | Низкий |
| 17. Миронова Катя | + | + | - | Средний |
| 18. Вереницын Алеша | + | + | - | Средний |
| 19. Капто Рома | + | + | + | Высокий |
| 20. Шумбаев Арсик | + | + | - | Средний |
| 21. Мамедов Алексей | - | + | - | Средний |
| 22. Рыбалко Света | - | - | - | Низкий |
| 23. Мамедова Фатима | - | + | - | Средний |
| 24. Петухов Дима | - | + | - | Средний |
| 25. Дыбак Петя | - | - | - | Низкий |

**Приложение 5**

Упражнения для развития вербальной памяти

ЗАБЛУДИВШИЙСЯ РАССКАЗЧИК

Участники рассаживаются в круг. Ведущий назначает тему разговора. Один из участников начинает развивать ее, а затем, следуя за случайными ассоциациями, уводит разговор в сторону. Он перескакивает с одной темы на другую, затем на третью, стремится как можно лучше «запутать» свое повествование. Затем говорящий жестом передает слово другому участнику. Слово может быть передано любому, поэтому за ходом игры следят все. Тот, на кого упал выбор, должен «распутать» разговор, т.е. кратко пройтись по всем ассоциативным переключениям своего предшественника в обратном порядке - от конца к началу. Он возвращается к исходной, предложенной ведущим, теме. Затем сам «запутывает» разговор, передает слово кому-то другому, и так далее.

КАЛЕЙДОСКОП

Все игроки выстраиваются в полукруг перед экраном. Водящий выходит к экрану, лицом к участникам. Игроки называют водящему по очереди цвет, который каждый из них предпочитает. Затем водящий отворачивается, игроки быстро меняются местами. Когда водящий повернется, ему нужно сказать, какому игроку какой цвет нравится. Учитель: «Кажется все очень просто? Ну, давайте попробуем. Итак, встали лицом к экрану. Водящий, запомните цвета и отвернитесь, а затем, вернувшись в исходное положение, угадайте эти цвета. Следующим водящим будет тот, чей цвет не угадали, а затем - все остальные. Итак, начали! Спасибо, игра закончена».

БЕГ АССОЦИАЦИЙ

Участники рассаживаются в круг. Ведущий произносит два случайных слова. Один из участников вслух описывает образ, соединяющий второе слово ведущего с первым. Затем создавший образ участник предлагает свое слово следующему игроку, тому, кто сидит от него по левую руку. Тот связывает это третье слово со вторым ведущего, а свое собственное слово - уже четвертое в этой цепочке - передает в качестве задания своему соседу слева. Игра движется кругами, и в конце каждого круга ведущий по секундомеру объявляет время, затраченное на его прохождение. Хорошо подготовленные участники могут участвовать в «забеге» на несколько кругов. Ведущий имеет право неожиданно остановить игру и предложить кому-нибудь из участников воспроизвести все слова. Если участник помнит только свои слова, значит он ориентирован на личное достижение и не участвует в игре.

ДОМИНО

Для проведения этой игры понадобятся или набор открыток, или картинки от детского лото, или карточки разрезанной азбуки. Участники садятся вокруг стола. Каждому раздают по несколько карт, но так, чтобы изображенное на них было скрыто, от того, кому принадлежат. Первый участник кладет одну из своих карт перед собой картинкой вверх и начинает повествование. Это может быть сказка, фантазия, юмористический рассказ, нелепое сновидение - все, что угодно, но обязательно включающее в свой сюжет изображенную на картинки вещь. Рассказав свой отрывок, начавший игру прикосновением передает слово соседу. Тот кладет изображением вверх свою карту и продолжает оборванный сюжет так, чтобы он обязательно захватывал и его изображение. Игра движется по кругу. Каждый вплетает в общее повествование свою картинку, и ряд выложенных в кругу изображений становится все длиннее до тех пор, пока не выйдут все карты. По окончании игры ведущий может перевернуть выложенные карты рубашкой вверх и предложить группе по памяти восстановить последовательность их расположения.