Курсовая работа

Тема: Память умственно отсталых детей

Введение

Проблемам умственной отсталости в отечественной дефектологии всегда уделяли большое внимание. Раньше сущность умственной отсталости педологи видели в малом количестве ума, якобы наследуемом детьми от родителей. Но ген не предопределяет возникновение признака, он лишь обусловливает различные возможности органа приобрести этот признак в процессе взаимодействия со средой. А такие признаки, как свойства психики, функциональны в наибольшей мере.

Дальнейшая эволюция взглядов на сущность умственной отсталости была связана с углублением понятия «болезнь нервной системы». В 30-40-х гг. в силу некоторой ограниченности научных знаний в области психоневрологии и недоучета значения открытий академика И. П. Павлова и его школы болезнь мозга рассматривалась преимущественно в плане локализации поражения в тех или иных участках головного мозга. В соответствии с таким упрощенным пониманием болезней мозга в разных науках возникла тенденция считать, что все изменения психики ребенка являются результатом разрушения клеток коры мозга. Совершенно не учитывались особенности нервных процессов, а главное закономерности формирования и угасания условных связей. Не были учтены возможности восстановления функций головного мозга, а также зависимость восстановления корковых нервных процессов от воздействия внешних раздражителей.

Важным событием в истории психологии умственно отсталого ребенка было издание монографии под редакцией Ж. И. Шиф «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы». Огромный фактический материал, собранный и обобщенный в эгой монографии, является фундаментом научного знания в области психологии олигофрении. Значительную роль сыграл выход в свет монографии М. С. Певзнер «Дети-олигофрены», работы М. С. Певзнер и Т. А. Власовой «Дети с отклонениями в развитии», а также монографии Б. И. Пинского «Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников», а также ряд других монографий.

Изучение познавательной деятельности, куда входит и такой процесс как память, всегда было одним из главных направлений исследований, осуществляемых в специальной психологии. Важным вопросом в исследовании познавательных процессов детей является выявление механизмов памяти. В специальной и детской психологии актуально выявление механизмов мнемической функции в онтогенезе.

Целью работы является изучение памяти умственно отсталых детей.

Цель работы:

 выяснение характеристик умственной отсталости, ее классификаций;

 рассмотрение памяти как психического процесса;

 выявление особенностей памяти умственно отсталых детей.

Объектом работы выступает умственная отсталость.

Предметом - память умственно отсталых детей.

Глава 1. Характеристика умственной отсталости

.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью

Умственная отсталость не является отдельным заболеванием или особым состоянием, скорее это общее название многих отклонений, различных по своей природе и степени выраженности.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга.[23.c.8]

Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости.

Самую многочисленную группу детей с отклонениями в развитии (более 2% от общей детской популяции) составляют умственно отсталые дети, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга этих детей, нарушая их строение и функции.

Причины поражения коры головного мозга ребенка могут быть различны. Это зависит от того патогенного (вредоносного) фактора, который вызвал поражение.

К таким факторам обычно относят: кислородную недостаточность мозга (в периоды внутриутробного развития, родов или после рождения), травмы мозга (родовые, внутричерепные кровоизлияния), воспаления мозга или мозговых оболочек, различные токсические воздействия, вирусные инфекции, некоторые лекарственные препараты, употреблявшиеся матерью во время беременности, хронический алкоголизм родителей или их наркомания, особенно матери, некоторые эндокринные заболевания, хромосомные нарушения, наследственные заболевания без хромосомных нарушений и др.

Определенную роль играют все ухудшающиеся экологические условия.

Все генетические формы умственной отсталости относятся к числу врожденных.

Под врожденной умственной отсталостью понимается группа различных по причинам и механизмам действия нарушений функций головного мозга, возникающих на ранних этапах онтогенеза, следствием чего является общее психическое недоразвитие.[14.c.53]

Это значит, что факторы, делающие развитие и деятельность мозга неполноценными, действуют на генном на внутриутробном этапе онтогенеза, во время родов или на первом году жизни ребенка, пока у него не сформировалась структурно-функциональная композиция интеллекта. Поскольку факторы, повреждающие мозг ребенка, действуют на ранних этапах жизни, а в дальнейшем человек живет, развивая и используя «сохранившиеся» возможности психической деятельности, то к понятию «врожденная умственная отсталость» неприменимы критерии болезни - нет ни прогрессирования слабоумия, ни его уменьшения или исчезновения с течением времени.

В случаях приобретенной умственной отсталости болезненное расстройство психической деятельности возникает у полноценного до этого человека, причем во время обследования удается выявить остатки прежних навыков и знаний. У лиц с приобретенным слабоумием речь более развита, уровень абстрактного мышления более высок, имеется резкое несоответствие между интересами и устремлениями больного до развития слабоумия и после этого.

Клиническая картина умственной отсталости проявляется не только в общей психической неполноценности, но и в различных неврологических и соматических симптомах, что является показателем недоразвития и неправильного развития не только головного мозга, но и всего организма. Особенно это положение касается тех случаев, когда имеет место биологическое повреждение зародыша.

Отставание в темпе и характере психомоторного развития ребенка обнаруживается уже на первом году жизни, причем чем сложнее психическая функция, тем на больший интервал времени запаздывает момент ее формирования (по сравнению с нормой) и тем больше она будет качественно отличаться от ее характеристик у здорового ребенка.

Умственная отсталость - это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы.[10.c.20]

Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и других показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

Как показывают данные исследований, у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций.

В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей, на это указывают исследования психологов (К. А. Вересотская, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф).

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью.

Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п.

Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить.

Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем.

Часто даже в 8-9 летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, Ж. И. Шиф и др.), все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.[10.c.23]

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является нe критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбицилов.

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. Особенности памяти умственно отсталых детей мы рассмотрим позже.

Для того, чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным специалистов (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова и других), у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И. Л. Баскакова).

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей.

Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия).

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость - отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий.[10.c.26]

Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки.

Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство. Все эти особенности психических процессов умственно отсталых учащихся влияют на характер протекания их деятельности.

Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г. М. Дульневым, Б. И. Пинским. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов умственно отсталых.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности умственно отсталых. Психологи (А. Д. Виноградова, Н. Л. Коломенский, Ж. И. Намазбаева) указывают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, умственно отсталых характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и другие отмечают положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

память умственный отсталость психика

1.2 Классификация умственной отсталости

Глубина психического недоразвития находится в зависимости от тяжести поражения структуры и функций мозга. Выделяют легкую (дебильность), среднюю (имбицильность) и тяжелую (идиотия) степени умственной отсталости.

К.С. Лебединская называет эти стадии степенями олигофрении.[13.c.58] Но С.Я. Рубинштейн писал о том, что понятие «умственно отсталый ребенок» не равнозначно понятию «олигофрен». Понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития.[23.c.58]

Люди, страдающие легкой умственной отсталостью, составляют наиболее обширную группу, оцениваемую примерно в 75% от общего количества людей с этим расстройством. При легкой степени умственной отсталости дети отстают от сверстников в темпе психомоторного развития с первого года жизни. Они на 2-4 месяца позднее начинают держать голову, переворачиваться, схватывать, удерживать и манипулировать погремушками, садиться, ползать, стоять и ходить. У них запаздывает появление гуления, лепета; слова они часто начинают произносить в 1,5-2 года, а фразы - в 2,5-3 года. Активный словарный запас накапливается медленно. Манипулятивные игры, игры в песочнице продолжаются до 4-6 лет, после чего начинается период сюжетно-ролевых, несложных по содержанию игр (продолжающийся до 12-15 лет). Способность к абстрактному мышлению развивается недостаточно. Эмоции их дифференцированы, но тонкие человеческие чувства (сопереживание, чувство такта) развиваются мало. Дети отличаются упрямством, бывают негативистичны.

Такие дети охотно общаются со сверстниками. К концу подросткового возраста эти дети могут овладеть знаниями, приблизительно соответствующими программе шестого класса. В зрелом возрасте они обычно приобретают социальные и профессиональные навыки, достаточные для минимальной самостоятельности, но им может требоваться руководство, поддержка и помощь, особенно в условиях социального или экономического стресса. С соответствующей помощью люди, страдающие легкой умственной отсталостью, обычно могут успешно жить в обществе, независимо или же находясь под руководством.

При средней степени умственной отсталости повреждение мозга чаще происходит либо по наследственным механизмам, либо в первые месяцы беременности. Люди со средней умственной отсталостью составляют около 20% страдающих умственной отсталостью. Психическое недоразвитие часто сопровождается пороками развития частей тела и внутренних органов, параличами, парезами, поражениями функций зрения, слуха, речи. Эти люди имеют большие интеллектуальные и адаптивные нарушения, чем люди с легкой умственной отсталостью, и обычно их расстройство обнаруживается в дошкольном возрасте в результате задержек в прохождении первых этапов развития. Ко времени зачисления в школу они могут общаться посредством одиночных слов и жестов, их умение обслуживать себя и моторные навыки, в среднем, соответствуют таковым у нормальных детей 2-3 лет. К зрелому возрасту большинство людей с умеренной умственной отсталостью адаптируются настолько, что способны жить в обществе и выполнять неквалифицированную или полуквалифицированную работу в условиях мастерских-приютов (специализированных производственных структур, обучающих людей с умственной отсталостью и обеспечивающих руководство ими) или на обычных рабочих местах.

При тяжелой умственной отсталости повреждающие мозг факторы действуют обычно на ранних этапах беременности, что приводит к выраженным порокам развития разных систем организма, к тяжелым расстройствам обмена веществ. Люди, имеющие тяжелую умственную отсталость, составляют приблизительно 5% от общего числа страдающих умственной отсталостью. Большинство подобных людей имеют, по крайней мере, одну органическую причину отсталости, например генетические дефекты, и получают диагноз в очень раннем возрасте вследствие значительной задержки развития и явных физических особенностей или аномалий.

Психическая адекватная регуляция поведения у детей почти не развивается. Многие из них обречены на неподвижный образ жизни из-за тяжелых параличей. У большинства если и появляется со временем небольшой запас слов, то пользуются им дети чаще всего неадекватно. Благодаря огромным усилиям персонала домов инвалидов за долгие годы часть детей овладевает элементарными навыками самообслуживания. Простейшие эмоции таких детей нередко не соответствуют обстоятельствам. Инстинктивные формы поведения зачастую искажены и извращены.

Распространенной среди дефектологов России является классификация, предложенная М.С. Певзнер в 1959 году. В основу этой классификации положен клинико-патогенетический подход. Клиническая картина включает в себя сумму факторов и их взаимодействие: этиологию, характер болезненного процесса, его распространение и время поражения.

Исходя из патогенеза, М.С. Певзнер выделяет четыре формы олигофрении:

. Основная форма характеризуется диффузным, относительно поверхностным поражением коры полушарий головного мозга при сохранности подкорковых образований и отсутствии изменений со стороны ликвообращения. Клинические исследования показывают, что у этой категории детей деятельность органов чувств грубо не нарушена; не отмечается резких патологических изменений в эмоционально-волевой сфере, в двигательной сфере, речи. Дети часто не осознают поставленной перед ними задачи и заменяют ее решение другими видами деятельности. Они не понимают основного смысла сюжетных картинок, не могут установить систему связей в серии последовательных картинок. У них низкий уровень абстрактного мышления.

. Олигофрения с выраженными нейродинамическими нарушениями. Это быстро возбудимые, расторможенные, недисциплинированные дети, с резко сниженной работоспособностью или крайне вялые и заторможенные, что вызвано нарушениями баланса между процессами возбуждения и торможения в нервной системе.

В процессе обучения детей с преобладающим возбуждением выявляются трудности, возникающие за счет плохой фиксации детей на предлагаемом задании. В письме это пропуски, перестановки, персеверации, при устном счете - плохое и фрагментарное выполнение задания.

Специфическими чертами детей с преобладающим торможением являются вялость, медлительность, заторможенность моторки, познавательной деятельности, поведения в целом.

. Среди детей-олигофренов есть дети, у которых наряду с недоразвитием сложных форм познавательной деятельности отмечается также нарушенная речь. Специфической особенностью патогенеза этой формы является сочетание диффузного поражения с более глубокими поражениями в области речевых зон левого полушария.

Имеются и такие формы олигофрении, при которых диффузное поражение коры головного мозга сочетается с локальными поражениями в теменно-затылочной области левого полушария. В этих случаях клиническая картина является крайне сложной, так как складывается из сочетания недоразвитого мышления с нарушением пространственного восприятия. Последнее, в свою очередь, затрудняет процесс овладения представлением о числе.

. Последнюю группу составляют дети-олигофрены, у которых на фоне недоразвития познавательной деятельности отчетливо выступает недоразвитие личности в целом. В этих случаях резко изменена вся система потребностей и мотивов, имеются патологические наклонности. Основная патологическая особенность в этом случае заключается в том, что диффузное поражение коры головного мозга сочетается с преимущественным недоразвитием лобных долей.

При исследовании выявляется грубое своеобразное нарушение моторики - движения неуклюжи, неловки, дети не могут себя обслужить.[17.c.42] Движения плохо или почти не автоматизированы.

У этих детей также отмечаются своеобразные изменения поведения. Они некритичны, неадекватно оценивают ситуацию, лишены элементарных форм застенчивости, необидчивы. Поведение их лишено стойких мотивов. Нарушена регулирующая функция речи.

В некоторых случаях выявляются такие формы олигофрении, при которых имеет место сочетание общего интеллектуального недоразвития с выраженными психопатическими формами поведения. Это наиболее трудные в воспитательном плане дети.

Также встречаются и более редкие формы олигофрении: олигофрения, осложненная гидроцефалией; олигофрения при врожденном сифилисе; умственная отсталость при фенилкетонурии; деменция-слабоумие.

Наиболее характерными для гидроцефалии являются снижение работоспособности (повышенная утомляемость, нарушение внимания), своеобразные изменения поведения, нередко с элементами выраженной лобной недостаточности. Эти особенности сочетаются как с нормальным уровнем интеллекта, так и с различными степенями его снижения. Детям с гидроцефалией свойственна повышенная возбудимость, импульсивность и в некоторых случаях недостаточная мотивированность поведения.

Фенилкетонурия является текущим дегенеративным процессом. Нервно-психические нарушения не ограничиваются умственной отсталостью, а включают в себя и различные формы нарушения поведения, неустойчивость и снижение работоспособности и внимания, церебрастенистические явления, неврозоподобные и психотические расстройства.

Деменция - слабоумие - стойкое снижение познавательной деятельности, критики, памяти, ослабление и огрубение эмоционально-волевой сферы.

В раннем возрасте разграничение деменции и олигофрении представляет большие сложности. В отличие от олигофрении нарушение деятельности мозга при деменции наступает после определенного периода нормального развития ребенка.

Без медицинского наблюдения и лечения состояние детей, страдающих гидроцефалией, может постепенно ухудшаться. Это ухудшение проявляется в нарастании слабоумия.

Особенности психики детей-гидроцефалов очень разнообразны. Некоторые из них угрюмы, злы, утомляемы, другие всегда оживлены, болтливы, легкомысленны. М. С. Певзнер, изучавшая особенности развития речи у некоторых гидроцефалов, отметила, что богатство их словарного запаса и развернутость предложений могут производить впечатление полноценной речи. Однако за внешне богатой формой речи кроется очень убогое содержание: дети повторяют чужие слова и фразы, плохо понимая их смысл. В высказываниях этих детей часто не содержится какой-либо самостоятельной мысли.

Глава 2. Память умственно отсталых детей

.1 Память как психический процесс

Важнейшая особенность психики состоит в том, что отражение внешних воздействий постоянно используется индивидом в его дальнейшем поведении. Постоянное усложнение поведения осуществляется за счет накопления индивидуального опыта. Формирование опыта было бы невозможно, если бы образы внешнего мира, возникающие в коре мозга, исчезали бесследно. Вступая в различные связи между собой, эти образы закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в соответствии с требованиями жизни и деятельности.

Память - форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

С.П. Бочарова, рассматривая память с позиций системного подхода, определяет ее как базовую функциональную систему, выполняющую не только когнитивную (отражательную) функцию, связанную с преобразованием новой информации, но и продуктивную, имеющую отношение к организации всей деятельности человека.

Термин «память» позволяет объединить совокупность деятельностей, включающих в себя как биофизиологические, так и психические процессы, осуществление которых в данный момент обусловлено тем, что некоторые предшествующие события, близкие или отдаленные во времени, существенным образом модифицировали состояние организма.

Большинство психологов признает существование нескольких уровней памяти, различающихся по тому, как долго на каждом из них может сохраняться информация. Три основные компонента памяти - это сенсорный регистр, кратковременное хранилище и долговременное хранилище.

Первому уровню соответствует непосредственный или сенсорный тип памяти. Информация поступает в систему через рецепторы и передается в сенсорную память, практически не подвергаясь переработке. В сенсорной памяти мозаичная сенсорная информация оказывается объектом процессов распознавания образов, в результате которых извлекаются признаки и формируются коды на основе синтеза этих признаков. В сенсорной памяти информация быстро утрачивается вследствие либо стирания, либо «списывания» вновь поступившей информацией. Длительность сохранения данных 0,1-0,5 секунды.

Кратковременное хранилище, по Аткинсону, - это оперативная память ограниченной емкости. Информация, подобная нескольким последним словам предложения (которое человек только что услышал или прочитал), номерам телефонов, фамилиям, может быть удержана кратковременной памятью в очень ограниченном объеме: пять-девять цифр, букв или название пяти-девяти предметов. И только делая сознательные усилия, повторяя материал, содержащийся в кратковременной памяти, его можно удержать на неопределенно долгое время.

Следовательно, кратковременная память поддается сознательной регуляции, может контролироваться, в отличие от сенсорной памяти.

Любая информация вначале попадает в кратковременную память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время, после чего информация может забыться полностью либо перейти в долговременную память, но при условии одного - двукратного повторения. Кратковременная память ограничена по объему.

Кратковременная память играет в жизни человека большую роль. Благодаря ей перерабатывается самый значительный объем информации, отсеивается ненужная и в результате не происходит перегрузки долговременной памяти излишними сведениями. Кратковременная память имеет большое значение для организации мышления; его материалом, как правило, являются факты, находящиеся в кратковременной памяти человека.

Без кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти. В последнюю может проникнуть и надолго отложиться только то, что когда-то было в кратковременной памяти. Долговременное хранилище является емким и, в сущности, вечным хранилищем памяти.

Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации. Она бывает двух типов:

1. долговременная память с сознательным доступом (то есть человек может извлечь, вспомнить нужную информацию);

2. закрытая долговременная память (человек в естественных условиях не имеет к ней доступа, лишь при гипнозе, при раздражении участков мозга может получить к ней доступ).

Для долговременной памяти с сознательным доступом свойственна закономерность забывания: забывается все ненужное, второстепенное, а также определенный процент и нужной информации.

Промежуточная память обеспечивает сохранение информации в течение нескольких часов, накапливает информацию в течение дня, а время ночного сна отводится организмом для очищения промежуточной памяти и категоризации информации, накопленной за прошедший день, перевода ее в долговременную память. По окончании сна промежуточная память снова готова к приему новой информации.

Существует несколько классификаций видов памяти человека. Рассмотрим основные из них.

. В соответствии с типом запоминаемого материала. По этой классификации выделяют четыре вида памяти.

Двигательная память - способность запоминать и воспроизводить систему двигательных операций. Этот вид памяти считается генетически первичным. Все движения человека связаны с этим видом памяти.

Образная память - возможность сохранять и в дальнейшем использовать данные нашего восприятия. Образы могут быть разными: человек запоминает как образы разных предметов, так и общее представление о них, с каким-то абстрактным содержанием. Запоминать образы помогают разные анализаторы.

В зависимости от того, какой анализатор принимал наибольшее участие в формировании образа, можно говорить о подвидах образной памяти: зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой.

Психика человека ориентирована прежде всего на зрительную и слуховую память, отличающуюся большой дифференциацией.

Практически одновременно с двигательной формируется эмоциональная память, представляющая собой запечатление пережитых нами чувств, собственных эмоциональных состояний и аффектов. Особенно этот вид памяти проявляется в человеческих взаимоотношениях. Как правило, то, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на длительный срок.

Высшим видом памяти, присущим только человеку, считается вербальная или словесно-логическая память. Словесно-логическая память выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей. Мы запоминаем и воспроизводим мысли, возникшие у нас и процессе обдумывания, размышления, помним содержание прочитанной книги, разговора с друзьями.

Особенностью данного вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. При этом словесно-логическая память проявляется в двух случаях:

а) запоминается и воспроизводится только смысл данного материала, а точное сохранение подлинных выражений не требуется;

б) запоминается не только смысл, но и буквальное словесное выражение мыслей (заучивание мыслей). Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное заучивание его оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием.

. Классификация памяти по характеру целей деятельности. в зависимости от целей деятельности память делят на непроизвольную и произвольную. В первом случае имеется в виду запоминание и воспроизведение, которое осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. При этом отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить. Во втором случае такая задача присутствует, а сам процесс требует волевого усилия.

Эффективность произвольной памяти зависит:

от целей запоминания (насколько прочно, долго человек хочет запомнить);

от приемов заучивания.

. Классификация по продолжительности сохранения информации.

По этой классификации выделяют следующие виды памяти: мгновенная, кратковременная, долговременная и оперативная. Первые три вида памяти мы рассмотрели выше. Оперативная память - память, рассчитанная на сохранение информации в течение определенного, заранее заданного срока. Срок хранения информации колеблется от нескольких секунд до нескольких дней.

Память включает в себя ряд процессов: прежде всего это запечатление (запоминание) и последующее узнавание или воспроизведение. Также к процессам памяти относятся сохранение и забывание.

Запоминание - процесс, направленный на сохранение в памяти полученных впечатлений, предпосылка сохранения. Запоминание - главный процесс памяти. От него зависит полнота, точность, прочность и продолжительность хранения материала. Запоминание может быть как произвольным, запланированным, так и непроизвольным, протекать независимо от воли человека. Произвольное запоминание может проходить двумя способами: через механическое фиксирование или быть смысловым (логическим).

Повседневные наблюдения свидетельствуют все же о том, что большая часть того, что мы запоминаем в жизни, запоминается нами непроизвольно, без специального намерения, и многое из того, что мы совсем не стремились запомнить, запоминаем так, что мы никогда не сможем забыть, - даже если бы этого и захотели.

Сохранение - процесс активной переработки, систематизации, обобщения материала, овладения им. Сохранение является сложным динамическим процессом, который совершается в условиях определенным образом организованного усвоения и включает многообразные процессы переработки материала.

Воспроизведение лежит в основе познавательных процессов. Так же как сохранение не пассивное лишь хранение, так и воспроизведение не механическое повторение запечатленного или заученного. Благодаря этой фазе информация извлекается из памяти.

Воспроизведение может совершаться непроизвольно, определяясь в этом случае в основном ассоциативным механизмом и неосознанными установками. И воспроизведение может происходить на основе сознательной установки, превращаясь в сознательный процесс вспоминания или - при затруднениях - припоминания.

Вопроизведение проходит в три фазы:

 узнавание - при повторном восприятии объекта, мозг проводит различие между возбудителями, которые действовали на вас раньше и теми, которые действуют на ваши органы чувств в настоящий момент;

 припоминание - наиболее активная форма воспроизведения.
В сознании отображаются те возбудители, которые действовали на человека в заданное время, хотя сейчас они не действуют;

 репродукция или реминисценция - самый сложный этап, когда в памяти уже конкретно восстанавливает необходимый материал.

Забывание - процесс противоположный сохранению. Позитивная функция забывания в том, что оно забирает громадный груз информации, который является ненужным, и не допускает перенагрузки памяти. Негативным забывание становится тогда, когда память стирает целые блоки информации, или отрицательный опыт, который все же необходим человеку в жизни.

Таким образом, в современных условиях память выступает как одно из важнейших свойств человека, позволяющее ему ориентироваться в окружающем мире, не потеряться в потоке информации. Без развитой памяти труднодостижимо гармоничное развитие личности, овладение ею необходимыми в современном обществе знаниями, умениями и навыками.

2.2 Особенности памяти у умственно отсталых детей

Формирование высших форм памяти у детей с нарушениями интеллекта, помимо обеспечения более успешной социальной адаптации, несет в себе такую важную характеристику, как способность к опосредованию через систему знаков, кодов.

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

У умственно отсталых позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Как отмечают Л. В. Занков и В. Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

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

Без многократных повторений учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

Одно из наиболее четких и фундаментальных исследований преднамеренного и непреднамеренного запоминания того или иного материала учащимися младших классов вспомогательной школы было осуществлено А. В. Григонисом. В эксперименте участвовало 120 учеников I и IV классов вспомогательных школ г. Каунаса (60 человек из вторых классов и 60 человек из третьих классов). Для сравнения эксперимент проводился с 60 учащимися тех же классов массовой школы. Эксперименты были очень трудоемкими. Детям предъявлялся разный по степени конкретности материал (20 слов, 20 карточек с изображением предметов и 20 предметов домашнего обихода). Вначале все это предлагалось просто так - посмотреть и послушать. Затем аналогичный материал предъявлялся с заданием запомнить. Проверялись особенности воспроизведения в первые минуты после ознакомления е материалом, затем на второй и двенадцатый день. Продуктивность воспроизведения запоминавшегося материала зависела от степени его конкретности. Конкретный материал (предметы) запоминался лучше, чем более абстрактный.

Точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников вспомогательной школы значительно ниже, чем у их нормальных сверстников.

Умственно отсталые (в отличие от учащихся массовых школ) воспроизводили также и тот материал, который им для запоминания не предлагался. При отсроченном воспроизведении (на двенадцатый день) такого рода привнесения еще более возрастали. Количество точно воспроизводимого материала уменьшаем (интенсивность такой потери материала у умственно отсталых значительнее, чем у здоровых людей).

Задача запомнить материал мало способствует улучшению качества запоминания. Результаты проведенного исследования согласуются с данными других авторов.

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

Значительно чаще жалоба на плохую память возникает у детей, страдающих каким либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся с умственной отсталостью оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого ученика на место, как он спустя несколько минут без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое.

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.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Исследования показали, что при воспроизведении рассказов умственно отсталые ученики повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет.

Запоминание впечатлений внешнего мира принимает иногда ярко выраженную патологическую форму и носит название эйдетической памяти. Дети с такой памятью, отвечая урок, как бы продолжают видеть перед своими глазами страницу учебника, однако не в состоянии передать ее содержание своими словами. Эйдетизм - малораспространенное явление. Среди умственно отсталых случаи эйдетизма, по данным некоторых исследователей, встречаются чаще.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.
 Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

2.3 Обследование памяти детей с умственной отсталостью

В исследовании участвовало 20 учащихся 1-2 класса с легкой формой олигофрении.

Мы использовали методику «Заучивание 10 слов», которая применяется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности, внимания.

Цель: исследование памяти у детей младшего школьного возраста с легкой формой олигофрении.

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 закончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе (Приложение 1) крестики под этими словами. Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

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, то есть примерно спустя 50-60 минут, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

Материал: набор из десяти односложных слов, не связанных по смыслу: лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мед.

Обработка и анализ данных.

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., то есть к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9-10.

В процессе проведения методики по исследованию памяти у детей мы заполнили протоколы обследования. Приведем несколько из них:

Проанализировав протоколы обследования и составленные по ним графики «кривых запоминания», можно сказать, что умственные отсталые дети запоминают меньшее количество слов, чем здоровые дети. Максимальный объем воспроизведения материала составляет 61% от общего его объема и демонстрируется преимущественно к шестому повторению. Причем у некоторых детей можно выделить следующие особенности памяти: их внимание зачастую ослаблено, они не стараются запоминать, то есть произвольное запоминание развито плохо. У некоторых детей внимание колеблется, к примеру, при первом воспроизведении слов оно активнее, чем при последних, что может говорить о быстрой утомляемости. 4 ребенка из 20 раз за разом воспроизводили одни и те же слова, их «кривая запоминания» выглядит в форме «плато». Это говорит об их эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить больше слов. 4 ребенка воспроизводили и запоминали первые и последние слова. При этом объем запоминаемого материала от повторения к повторению не увеличивался. Существенным является факт воспроизведения лишнего материала, слов-привнесений. Воспроизведя лишнее слово, дети «застревают» на ошибке и продолжают ее повторять. При запоминании материала с опорой на внешний стимул-знак запоминание по сути остается непосредственным. Дети не используют графический знак с мнемической целью, хотя в большинстве случаев способны к опосредованию как к познавательному действию.

Таким образом, можно сказать, что воспроизведение словесного материала умственно отсталыми детьми вызывает у них большие трудности, что говорит о слабости памяти как психического процесса.

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

Заключение

Под понятием «умственная отсталость» объединены многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в недоразвитии познавательной сферы.

Для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

Память является очень чувствительным индикатором при различных мозговых нарушениях.

Особенности памяти умственно отсталых детей следующие: они усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. У них наблюдается непрочность сохранения материала и неточность его воспроизведения. Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей, следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

Умственно отсталым детям малодоступны опосредствованные приемы запоминания.

Учащиеся младших классов не умеют пользоваться приемами опосредствованного, то есть осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал хуже, чем отдельные слова или числа.

В старших классах, то есть по мере обучения, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти.

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции.

В том числе и память умственно отсталых детей можно корректировать, используя различные приемы и способы.

Список литературы

1. Александрова Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.//Дефектология. - 2002. - №6. - С. 11-17.

. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ./Общ. редакция Ю.М. Забродина, Б.Ф. Ломова. - М.: Пргресс, 1980. - 528 с.

. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973. - 185с.

4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб. и др.: ЛАНЬ: С.-Петерб. психол. о-во, 2003. - 654 с.

. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте// Психология памяти/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - М.: ЧеРо, 1998. - С. 616-625

. Дефектология: Словарь-справочник/Авт.-сост. С.С.Степанов; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Новая шк., 1996. - 77 с.

. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. - 2-е изд., перераб. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

. Григонис А.В. Особенности развития памяти у тормозных олигофренов// Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. - М.: Изд. АПН СССР, 1987. - С. 75-80

. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных сотояний//Детская патопсихология: Хрестоматия/Сост., авт., всуп. ст. Н.Л. Белопольская. - 2-е изд., испр. - М.: Комто-Центр, 2001. - С. 19-29

. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. - М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. - 112 с.

. Клинико-физиологическое исследование аномального ребенка: Сб. науч. тр.; Редкол.: Л.Ф. Гаврилов и др. - М.: МГПИ, 1984. - 82 с.

. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М.: Просвещение, 1990. - 143 с.

. Лебединская К.С. Степени умственного недоразвития при олигофрении// Детская патопсихология: Хрестоматия/Сост., авт., всуп. ст. Н.Л. Белопольская. - 2-е изд., испр. - М.: Комто-Центр, 2001. - С. 14-18

. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. - М.: Педагогика, 1988. - 129 с.

. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992. - 95 с.

. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. - Л., 1986. - 76 с.

17. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (олигофренопедагогика): Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П. Пузанова.- М. <http://ndce.ru/scripts/BookStore/TBCgi.dll/Query?Page=clist.t&Expr=book:Location\_List.Location\_Ref=1&HRelay=%EC%E5%F1%F2%EE+%E8%E7%E4%E0%ED%E8%FF&FRelay=%CC%2E>: Академия <http://ndce.ru/scripts/BookStore/TBCgi.dll/Query?Page=clist.t&Expr=book:Publ\_List.publ\_ref=36&HRelay=%E8%E7%E4%E0%F2%E5%EB%FC%F1%F2%E2%EE&FRelay=%C0%EA%E0%E4%E5%EC%E8%FF>, 2001. - 272 с.

. Петрова В.Г. Новые исследования познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы//Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. - М.: Изд. АПН СССР, 1987. - С. 5-18

. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Акад., 2002. - 159 с.

. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии//Дефектология. - 2002. - №3. - С.15-21

. Романенко О.В. Экспериментальное исследование умственной работоспсобности у умственно отсталых учеников// Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. - М.: Изд. АПН СССР, 1987. - С. 36-48

22. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В.Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия. 1993. - Т.1 - 608 с.

23. Рубинштейн С.Л. Память// Психология памяти/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - М.: ЧеРо, 1998. - С. 215-233

24. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1970. - 198с.

25. Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления: Сб. науч. тр./Редкол.: Л.П. Назарова (отв.ред.) и др. - Л.: ЛГПИ, 1984. - 140 с.

. Специальная психология: учебное пособие/Под. ред. В.И. Лубовского. - М.: ACADEMIA, 2003. - 460 с.

. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Издание 3-е, перераб. и доп. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - 672 с.

. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 180 с.

. Сумарокова В.А. Сравнительное исследование зрительной памяти у детей с разным уровнем умственного развития// Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. - М.: Изд. АПН СССР, 1987. - С. 55-74

. Черемошкина Л.В. Психология памяти: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2002. - 368 с.

. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. - М.: Academia, 2003. - 157 с.

. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. - М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2001. - 136 с.

Приложение

Протокол обследования с помощью методики заучивания десяти слов

Фамилия, имя\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_\_

|  |  |
| --- | --- |
| набор слов | порядок предъявления |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Общее количество воспроизведенных слов |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |