

Память

Исследования особенностей памяти детей с нарушенным слухом имеют принципиальное значение для психологии, поскольку позволяют выявить, в какой мере нарушение слуха (первичное нарушение) и особенности развития речи (вторичные отклонения) оказывают влияние на развитие разных видов памяти.

Образная память

Процесс запоминания у глухих детей так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия глухих влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки. Исследования Т.В.Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих детей: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем их слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или функциональному назначению. При дальнейшем обучении разница со слышащими детьми в успешности запоминания постепенно уменьшается.

По характеру произвольного запоминания можно заключить, что в памяти глухих детей образы предметов в меньшей степени организованны, чем у слышащих. Глухие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти. Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур глухими детьми показали, что у них сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными и менее прочными. Например, при запоминании схематичных фигур имеющееся между ними объективное сходство затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры глухой школьник рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них (Т. В. Розанова, 1978). При этом глухие школьники реже пользовались словесными обозначениями как средством для запоминания, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект, вследствие чего мысленный синтез и сравнение образов предметов были затруднены.

Все перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала глухими детьми накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т.е. длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов, хранящихся в памяти, совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов (М.М. Нудельман).

«...Формированию творческого воображения способствуют:

Использование на начальном этапе обучения специальных заданий на конструирование, которые выполняются учащимися на предметно-действенном уровне. Эти задания способствуют формированию у детей конструктивных

навыков, способности к многократному переструктурированию заданных элементов с целью нахождения возможных вариантов решения поставленной задачи.

Использование заданий, моделирующих деятельность воображения на наглядно-образном уровне. Они формируют у учащихся способность осуществлять все операции по переструктурированию элементов во внутреннем плане, а не на уровне предметных действий.

И те и другие задания направлены на формирование у учащихся комбинаторных механизмов воображения и в первую очередь операции «включения», позволяющей создавать на основе одного и того же элемента самые различные образы.

Использование на уроках предметно-практического обучения (ручного труда) или во внеклассной работе широкого ассортимента природных и синтетических материалов для обогащения чувственного опыта учащихся, расширения у них объема представлений об окружающей действительности, т. е. с целью формирования структурных компонентов творческого воображения.

Направленность обучения на развитие у учащихся способности к сюжетному конструированию, включению заданных элементов в простой, а затем и в развернутый контекст; формирование у детей целостного видения мира, представления о взаимосвязи объектов окружающей действительности.

Акцентирование внимания на изображении создаваемых объектов в динамике, в характерных для них движениях, позах, способствует более глубокому пониманию учащимися природы вещей, формированию у них развернутых представлений об окружающих объектах.

Выделение в качестве структурного этапа урока деятельности работы с формой, предполагающей создание на основе форм исходных материалов (природных или синтетических) образов различных объектов. Такая работа способствует формированию операциональных компонентов творческого воображения за счет развития комбинаторных навыков, способностей к переконструированию, комбинированию заданных элементов. В этих условиях продолжается целенаправленное формирование у учащихся операции «включения».

Предоставление учащимся свободы в выборе объектов деятельности, материалов для их изготовления, способов их обработки; разъяснение возможности вариативного выполнения одних и тех же объектов за счет использования различных материалов.

Использование на этапе планирования предстоящей работы так называемых «открытых планов», позволяющих учащимся в процессе изготовления изделия осуществлять разного рода поправки и дополнения в соответствии с некоторым изменением замысла или возникновением новых идей относительно изготавливаемого изделия.

Включение в качестве структурного элемента на заключительных этапах уроков предметнопрактического обучения режиссерских и сюжетно-ролевых игр, подразумевающих создание учащимися воображаемых ситуаций, принятие на себя роли и моделирование в соответствии с нею своего поведения. В игре создаются

необходимые условия для повышения мотивации речи и расширения сферы ее использования в общении, что способствует более оптимальной реализации принципа коммуникации и имеет принципиальное значение в обучении незлышащих детей.

Создание в процессе занятий проблемных ситуаций, постановка задач логического типа, неоднозначность решения которых стимулирует деятельность творческого воображения и способствует формированию механизмов комбинаторики данного психического процесса...» (Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. — М.; 1999. — С. 88-89.)

Словесная память

В развитии данного вида памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти.

Особенности запоминания слов глухими детьми были изучены Д. М. Маянц, которая обнаружила как сходство, так и различие глухих и слышащих детей при осуществлении запоминания. Сходство определяется тем, что у всех детей запоминание было осмысленным. Но если у слышащих детей все замены слов при воспроизведении были смысловыми, то у глухих детей наблюдалось три типа замен: 1) замены по внешнему сходству слов (угол — уголь, дрожит — держит); 2) смысловые замены; 3) замены слов, в которых сочетается внешнее сходство и смысловая близость (выбрали — собрали, описывал — уписывал).

На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся эти слова. Глухие дети прежде всего овладевают существительным, имеющим прямую предметную отнесенность. Формирование представлений о других грамматических категориях проходит значительно сложнее, поскольку должно опираться на соответствующие мыслительные операции (например, на абстрагирование — при усвоении прилагательных, обобщение действий — при усвоении глаголов). Поэтому при запоминании существительных различия между глухими и слышащими детьми к подростковому возрасту постепенно уменьшаются, при запоминании глаголов и прилагательных эти различия продолжают существовать на протяжении всех лет обучения.

Трудности, испытываемые глухими детьми в запоминании слов, связаны с особенностями овладения ими словесной речью. Во-первых, во время обучения речи слово воспринимается глухими детьми не как одна смысловая единица, а как последовательность элементов (слогов, букв), на фиксацию которых они затрачивают значительные усилия, т.е. субъективно увеличивается и общее число запоминаемых элементов (отсюда искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов) Во-вторых, замены могут быть результатом недостаточной дифференцированности значений слов, относящихся к одной ситуации (отсюда такие замены, как хоккей — шайба, горшок — миска). В-третьих, глухие дети гораздо реже используют приемы опосредствованного запоминания, такие, например, как группирование слов по смыслу и др.

При запоминании глухими детьми предложений и связных текстов были обнаружены особенности, отражающие общие закономерности усвоения ими речи.

Для глухих детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные, иерархически организованные системы, как единые смысловые единицы. Причина этого в недостаточно высоком уровне понимания предложений и текстов. Часто глухие дети воспроизводят предложение только частично, пропуская слова, что нарушает его смысл или делает его аграмматичным.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами и стремятся к дословному его воспроизведению. По мнению Л.В.Занкова и Д. М. Маянца, такое стремление объясняется не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что слова, используемые глухими школьниками, являются «инертными», «малоподвижными», застывшими в определенных сочетаниях.

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий (И.М.Соловьев). Для первой стадии (I — III классы) характерен распространяющийся тип запоминания, т.е. прирост воспроизводимого материала от повторения к повторению. На этой стадии ребенок может вообще не понять текст, поэтому каждый его элемент выступает для него как рядоположный, а текст — как последовательность элементов. Для второй стадии (IV — VI классы) характерен охватывающий тип запоминания, при котором ребенок понимает и запоминает общий смысл текста и ключевые его слова, а в дальнейшем пополняет его недостающими элементами. Для третьей стадии развития словесной памяти характерно полное понимание и запоминание текста (VII — VIII классы).

Таким образом, память глухих детей совершенствуется в ходе формирования словесной речи, в процессе игровой и учебной деятельности.