

## *Особенности развития памяти у детей с нарушением слуха*

Изучение особенностей памяти детей с нарушенным слухом имеет принципиальное значение для психологии, поскольку именно в этой сфере можно найти ответы на важные вопросы, в частности на такой: в какой мере нарушение слуха (первичное нарушение) и особенности развития речи (вторичные отклонения) оказывают влияние на развитие разных видов памяти?

Под памятью в психологии понимаются процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память — важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. В процессе психического развития происходит изменение способов запоминания, возрастает роль выделения в материале семантических связей, т.е., как и другие высшие психические функции, память из непосредственной превращается в опосредованную, из произвольной — в произвольную. Кроме того, происходит возрастание объёма запоминаемого материала, увеличение прочности его удержания.

Образная память у глухих детей так же, как у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что глухие дети отмечают в окружающих предметах и явлениях яркие, контрастные признаки, часто — несущественные, влияют на эффективность их образной памяти. Глухие дети раньше познают в объектах специфическое, чем особое и общее, отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным. У слышащих детей эти два вида познания предметов развиваются одновременно, что приводит к возрастающему у них числу «ступеней разноспецифического узнавания» (И.М. Соловьев). Особенности возникающего образа предмета зависят от восприятия и влияют на последующее запоминание и воспроизведение.

Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих сверстников: в дошкольном

возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению. Сами изображения предметов глухие дети запоминают неточно, на протяжении младшего школьного возраста они отстают от нормально слышащих сверстников — легче смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между глухими и слышащими постепенно уменьшается.

По характеру произвольного запоминания глухими детьми наглядного материала можно заключить, что в их памяти образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы системно. Глухие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти. Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур показали, что у глухих детей сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными, менее прочными, менее устойчивыми к помехам со стороны сходных образов, чем у слышащих сверстников. Например, при запоминании схематичных фигур имеющееся объективное сходство между фигурами затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры глухой школьник рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них, или рисовал фигуры, похожие на предшествующие, ранее нарисованные (Т.В. Розанова, 1978). При этом глухие школьники реже пользовались словесными обозначениями как средствами запоминания схематических фигур, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект. Специфические трудности глухих детей связаны с необходимостью интегрировать, воссоздавать образ фигуры мысленно, без опоры на непосредственное восприятие целой фигуры, оперировать образами.

Словесные обозначения объектов имеют двойное значение для запоминания: с одной стороны, они ведут к тому, что возникающий образ конкретного предмета уподобляется привычному представлению о нём, с другой стороны, выполняют роль средств для запоминания и интеграции различных частей фигуры в единое целое, тем самым, увеличивая устойчивость образов, облегчая воспроизведение.

При запоминании глухие дети редко пользовались словесными обозначениями, менее точно характеризовали объект, что отрицательно сказывалось на воспроизведении схематических фигур. Если им удавалось подобрать удачное словесное обозначение, то это положительно влияло на воспроизведение фигур — рисунки приобретали большее сходство с образцами. В старшем школьном возрасте глухие дети чаще использовали словесные обозначения, воспроизведение фигур улучшалось. Глухие дети пользовались и жестовыми обозначениями фигур, что также приводило к улучшению запоминания.

Перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала накладывают отпечаток и на прочность запоминания, на длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов совершается одновременно в двух направлениях: теряется своеобразие запомнившегося объекта или наоборот — оно усиливается. У слышащих детей точные образы объектов сохраняются более устойчиво и длительно. При отсроченном воспроизведении у глухих детей наблюдается тенденция взаимоуподобления сходных объектов. Например, при запоминании изображений рыб (лещ, щука, окунь, карась) рисунки разных рыб у глухих детей были похожи друг на друга в четыре раза чаще, чем у слышащих (М. М. Нудельман).

В процессе психического развития глухих детей образы памяти совершенствуются, формируется умение пользоваться различными средствами для запоминания. Для развития образной памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции — анализ и синтез, сравнение, абстракцию; учить их использовать различные средства для запоминания.

В развитии словесной 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 все замены слов при воспроизведении были смысловыми, то у глухих наблюдалось три типа замен:

1) замены одного слова другим, сходным с первым по внешнему образу слова (угол — уголь, дрожит — держит);

2) смысловые замены, среди которых часто встречались замены по единству предметной ситуации (крыло—голубь, кисть — краска);

3) замены слов, в которых сочетаются внешнее сходство и смысловая близость (выбрали—собрали, описывал—уписывал).

На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся слова. Глухие дети прежде всего овладевают существительным, имеющим прямую предметную отнесенность. Представления о других грамматических категориях формируются позже и с большими сложностями, поскольку их формирование опирается на соответствующие мыслительные операции (например, абстракцию — 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 глухим ребёнком не как смысловая единица, а как последовательность элементов (слогов, букв), на фиксацию которых он затрачивает значительные усилия. Это субъективно увеличивает и общее число запоминаемых элементов. Отсюда — искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов. Во-вторых, не достигается необходимая дифференцированность значений слов, относящихся к одной ситуации. В-третьих, реже используются приёмы опосредствованного запоминания, например группировка слов по смыслу. При запоминании от двух до шестнадцати слов, принадлежащих к известному детям списку из 87 слов, глухие и слышащие дети показали примерно одинаковые результаты, но глухие дети хуже использовали организующие возможности материала (смысловые и синтаксические), хуже структурировали материал (П.Олерон).

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. Это зависит от уровня и глубины понимания предложений и текстов. Поэтому дети воспроизводят предложения с пропущенными словами, что нарушает их смысл или делает предложение аграмматичным. Часто дети могут вспомнить только часть предложения, переставляют и заменяют слова. Например, предложение «Рабочие выстроили дом рядом с лагерем» глухой школьник воспроизвел так: «Рабочие выстроили дом рядом с этажом». Часто глухие школьники стремятся воспроизвести предложение с точно той же последовательностью слов, в какой оно было предъявлено, поэтому, забыв какое-либо слово, опускают его, оставляя все остальные на своих местах. В результате предложение становится аграмматичным. Недостаток прочно установившихся связей между словами, соответствующих нормам языка, приводит к тому, что глухим детям бывает трудно удержать в памяти предложение как целое и воспроизвести его. При запоминании предложения глухие дети не используют его грамматическую конструкцию.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому 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 используемые глухими слова «инертны», «малоподвижны», застыли в определенных сочетаниях. Глухие дети часто не могут вырвать слово из определенной группы слов и использовать его в соответствии с его значением в других сочетаниях. В конце младшего школьного возраста глухие дети мало отличаются от слышащих сверстников по числу правильно воспроизведенных слов (55 и 69), но значительно отличаются по числу точно воспроизведенных предложений (21 и 62).

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий (И.М. Соловьев). Для первой (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 ребёнок понимает и запоминает общий смысл текста и ключевые его слова, а в дальнейшем пополняет его

недостающими элементами. Для третьей стадии развития словесной памяти (VII—VIII классы) характерно полное понимание и запоминание текста.

Особенности развития словесной памяти глухих детей находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития, от неполного понимания текста. Дети часто понимают, о каких предметах идёт речь, правильно устанавливают предметную отнесенность, довольно хорошо могут понять, какие действия совершаются персонажами; гораздо хуже они улавливают отношения между персонажами. Это приводит к упрощению отношений, обеднению содержания. Часто наблюдается сплав осмысленного и механического запоминания: то, что поняли, запоминают осмысленно, остальное — механически. Это затрудняет запоминание на длительный срок, поскольку для такого запоминания необходимо глубокое понимание текста, установление сложных логических связей и отношений.

В ходе развития речи, в процессе игровой и учебной деятельности память глухих детей совершенствуется. Т. В. Розанова выделила следующие направления развития словесной памяти глухих детей. Главное направление связано с обеспечением запоминания на длительный срок. Для этого нужно, во-первых, добиться полного понимания текста, используя, в частности, наглядные средства; во-вторых, помочь детям овладеть приёмами произвольного запоминания — разбивкой текста на смысловые куски, выделением в нём опорных пунктов, подбором заголовков к смысловым кускам, составлением плана текста и т.д.; в-третьих, научить включать новый материал в уже сложившуюся систему знаний. Для этого нужно уметь находить сходство и различия, систематизировать и классифицировать материал. Важно создать у детей установку на длительное хранение материала. Поскольку произвольное запоминание формируется у глухих детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание — подачу материала в игровой форме, приёмы, способствующие переработке и осмыслению материала.

Все виды работ по развитию памяти будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи — расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста своими словами.

Таким образом, все направления работы по развитию словесной памяти глухих детей имеют своей целью формирование осмысленного запоминания.

### **Список литературы:**

1. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 т.-М., 1981.-Т. 2.
2. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. — М., 1978.
3. Олерон П. Психологическая оценка глухого ребенка // Дефектология. — 1977.- №.
4. Психология глухих детей. / Под ред. И.М.Соловьева и др. — М., 1971.