***Особенности развития вербальной памяти у школьников с интеллектуальной недостаточностью***

Перед рассмотрением собственно особенностей вербальной памяти умственно-отсталых обучающихся, опишем память как психическое явление, а также выделим из этого описания важные для темы исследования моменты.

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, позволяющие 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.

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня своего развития она достигает у человека. Такими мнемическими возможностями, которыми обладает он, не располагает никакое другое живое существо в мире. У дочеловеческих организмов есть только два вида памяти: генетическая и механическая. Первая проявляется в передаче генетическим путём из поколения в поколение жизненно необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. Вторая выступает в форме способности к научению, к приобретению жизненного опыта, который иначе, как в самом организме, нигде сохраняться не может и исчезает вместе с его уходом из жизни. Возможности для запоминания у животных ограничены их органическим устройством, они могут помнить и воспроизводить лишь то, что непосредственно может быть приобретено методом условнорефлекторного, оперативного или викарного научения, без использования каких бы то ни было мнемических средств.

У человека есть речь как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и разного рода технических записей. Ему нет необходимости полагаться только на свои органические возможности, так как главные средства совершенствования памяти и хранения необходимой информации находятся вне его и одновременно в его руках: он в состоянии совершенствовать эти средства практически бесконечно, не меняя своей собственной природы [39].

Память лежит в основе любого психического явления. Без её включения в акт познания ощущения и восприятия будут переживаться как впервые появившиеся, ориентировка в мире и его познание станут невозможными. Личность, её отношения, навыки, привычки, надежды, желания и притязания – существуют благодаря памяти. Распад следов памяти равноценен распаду личности: человек превращается в живой автомат, способный лишь реагировать на стимулы, действующие в данный момент [28].

Выделяют следующие процессы памяти:

1. Запечатление начинается на стадии мгновенной памяти, углубляется во время передачи информации в кратковременную память и укрепляется в долговременной памяти (где происходит анализ и идентификация информации).
2. Хранение – накопление материала в памяти. Хранение по-разному осуществляется в эпизодической (автобиографической) и семантической памяти. В эпизодической памяти хранится информация о различных событиях нашей жизни. Семантическая память содержит правила, лежащие в основе языка и различных мыслительных действий. Здесь хранятся структуры, свойственные данной культуре. Семантическая память служит своего рода каркасом для событий текущей жизни, которые хранятся в эпизодической памяти.

В памяти информация может быть организована следующим образом:

Пространственная организация, лежащая в основе построения «когнитивных карт» (позволяет установить связи и «опорные точки» в физическом пространстве);

Ассоциативная организация – группировка элементов с какими-либо общими признаками;

Иерархическая организация (каждый элемент информации относится к определённому уровню в зависимости от того, какой категории – более общей или более частной – он соответствует).

1. Воспроизведение (извлечение). Информация всегда воспроизводится на основе той структуры, в составе которой она запоминалась. Извлечение информации может осуществляться двумя путями: узнаванием и воспоминанием.

Поскольку очень важную роль в извлечении информации из памяти играет контекст, человеку всегда легче узнать какую-то информацию, чем вспомнить. Именно узнавание, а не воспоминание считают более чувствительным показателем фактического объёма усвоенного материала.

1. Забывание – процесс, необходимый для эффективной работы памяти. С помощью забывания человек поднимается над бесчисленным количеством конкретных деталей и облегчает себе возможность обобщения. Забыванием трудно управлять.

На забывание влияют следующие факторы [28]:

* Возраст
* Характер информации и степень её использования
* Интерференция – проактивная, связанная с событиями, происходящими до запоминания материала; ретроактивная, связанная с событиями, происходящими после запоминания материала.

Подавление – активное, по Фрейду, забывание, торможение следов памяти на уровне сознания и вытеснение их в область бессознательного.

Правильное определение понятия «умственная отсталость» имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Теоретическое значение такого определения состоит в том, что оно способствует более глубокому пониманию сущности аномального психического развития детей. Ошибочное толкование понятия «умственная отсталость» неправильно ориентирует ход научных поисков и исследования в патопсихологии, способствует неправомерному расширению либо сужению состава изучаемых детей. Дать правильное определение понятия «умственная отсталость» – значит объяснить причину этого состояния и выделить его наиболее существенные признаки.

Не менее важно практическое значение правильного определения понятия «умственная отсталость» [29]. Для умственно отсталых детей создана специальная система обучения, сеть специальных школ и интернатов. Все умственно отсталые дети должны обучаться не в массовых, а в коррекционных школах. От правильности и чёткости определения понятия «умственная отсталость» зависит судьба многих детей. Если определение будет ошибочным или расплывчатым, трудно будет правильно решить, какого ребёнка следует отнести к числу умственно отсталых. Это значит, что трудно будет решить и то, в какую школу его направить – в массовую или коррекционную школу. [38]

Долгое время в проблеме умственной отсталости выдвигалась на первый план интеллектуальная недостаточность ребёнка. Все остальные стороны личности рассматривались обычно как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Исследования наших учёных показали взаимозависимость умственных дефектов и общих нарушений психической жизни ребёнка.

Выготский Л. С. в работе «Умственно отсталый ребёнок» пишет: «Сравнительное исследование слабоумного и нормального ребёнка показывает, что отличие одного от другого следует видеть в первую очередь не столько в особенностях самого по себе интеллекта или самого по себе аффекта, сколько в своеобразии тех отношений, которые существуют между этими обеими сферами психической жизни, и того своеобразия путей развития, которые проделывает это отношение аффективных и интеллектуальных процессов» [19, c. 157].

Практически во всех исследованиях детей с нарушением интеллекта в первую очередь отмечается патологическая инертность, отсутствие у них интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют такие способы воздействия, которые направлены на преодоление этих отклонений, активизацию их познавательной деятельности.

Полученные современной медициной данные свидетельствуют об эффективности ранней коррекционно-развивающей работы с этими детьми. Это связано с большей интенсивностью развития мозга ребёнка в первые годы жизни.

Воспитание детей с нарушением интеллекта отличается своеобразием, которое заключается, во-первых, в его коррекционной направленности, во-вторых, в неразрывной связи коррекционной деятельности с формированием практических навыков и умений. Индивидуальные особенности воспитания таких детей зависят от вида, степени и характера нарушения, а также компенсаторных и возрастных возможностей ребёнка.

Правильный отбор в коррекционные школы важен не только для детей и их родителей, но и для правильной организации школьной сети.

Если ребёнок, который не является умственно отсталым, но только некоторыми своими особенностями похож на него, направляется в коррекционную школу, он лишается своевременного общего образования, страдает от того, что учится в иной, особой школе, не в такой, в какой учатся его товарищи по дому. Это наносит тяжёлую психическую травму не только ребёнку, но и его родителям.

Но не менее тяжела ошибка другого порядка. Если ребёнка, который должен быть отнесен к числу умственно отсталых, направляют в массовую школу, он оказывается в числе хронически неуспевающих учеников, начинает ненавидеть учение и мешать работе класса. Такие ученики становятся обычно не только неуспевающими, но и недисциплинированными.

Только сочетание двух признаков (нарушение познавательной деятельности и органическое поражение мозга, вызвавшее это нарушение) свидетельствует о наличии у ребёнка умственной отсталости.

Одной из задач педагогов коррекционных школ VIII вида – формирование у детей целостного восприятия окружающей действительности и целостного представления о ней, а также представления о человеке и его социальных взаимоотношениях, иерархии социокультурных и жизненных ценностей. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируется представление о своем "Я", ребёнок выделяет себя в мире, приходит к осознанию своего "Я", посредством пробуждения "личной памяти", жизненного опыта, приобщения к жизни близких людей и формирования ценностных ориентаций, связанных с возрастной и гендерной (половой) дифференциацией. [31]

Кроме того, в ходе ознакомления с окружающим у детей уточняются, систематизируются и формируются представления о предметном мире, созданном руками человека, обогащается чувственный опыт и развивается способность чувственного познания мира. Формируя адекватные представления об окружающем, мы создаем сенситивную основу слова и подготавливаем ребёнка к восприятию вербальных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен), тем самым побуждаем детей к доступному высказыванию, что служит развитию речи.

Работа по развитию функций речи и вербальной памяти строится таким образом, чтобы сначала дети овладели языком как средством общения, а потом – как средством мышления, познания. Данная работа начинается с момента поступления ребёнка в образовательное учреждение VIII вида и на начальном этапе направлена на формирование предпосылок к развитию речи: пробуждение интереса к окружающему, предметной деятельности, совершенствование слухового внимания и восприятия, фонематического слуха, а также развитие артикуляционного аппарата. Развитие речи и вербальной памяти, её основных функций происходит у умственно отсталых школьников в процессе любого из видов деятельности, в повседневной жизни, на специальных занятиях по развитию речи и вербальной памяти, проводимых как в группе учителем-дефектологом и воспитателем, так и индивидуально с логопедом учреждения. На занятиях систематизируется и обобщается речевой материал, активизируется самостоятельная связная речь, улучшается запоминание и усвоение слов, т. е. вербальной памяти. [7]

Как показали исследования, проведенные X. С. Замским, умственно отсталые дети усваивают всё новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями на практике.

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырёх классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7-8 лет обучения.

Причины замедленного и плохого усвоения универсальных учебных действий кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обусловливает малый объём и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. 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.

Особенности воспроизведения текстов умственно отсталыми детьми изучались многими психологами (Л. В. Занков [43], Б. И. Пинский [35], Г. М. Дульнев [18] и др.). [38]

Эти основные, по мнению Л. С. Выготского, «ядерные» свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения – отчётливо видны педагогам. 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 отчётливо. Некоторые обучающиеся коррекционной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он, спустя несколько минут, без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых обучающихся 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. Бывает так, что вчера на уроке ученик отлично отвечал на вопрос учителя, а сегодня, если на урок пришли какие-либо посетители, не только не может ответить на тот же самый вопрос, но и вообще отвечает так, будто никогда не слышал ни о чём подобном. Такая же забывчивость иногда наблюдается у обучающихся в процессе занятий трудом, при выполнении домашних заданий, отдельных поручений и т. п.

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности.

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. Из сказанного не следует делать вывод о том, что всем обучающимся коррекционной школы полезнее больше спать, чем заниматься. Необходим дифференцированный подход к организации режима труда и отдыха обучающихся. [7]

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

И. М. Сеченов, сравнивая память человека с фонографом (в современном представлении – магнитофоном), указывал, что существенное свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом. Опосредствованное запоминание осмысленного материала – это высший уровень запоминания. В некоторых учебниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях. Правильнее, однако, говорить не о видах памяти, а об уровнях её развития. Если в раннем детстве нормальный ребёнок многое запоминает механически, то впоследствии он всё более широко пользуется опосредствованными способами запоминания. [38]

Эта особенность человеческой памяти применительно к детям разного возраста хорошо раскрыта в исследовании А. Н. Леонтьева [7]. В том же исследовании показано, что опосредствованные приёмы запоминания малодоступны умственно отсталым детям. [7]

Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно отсталых детей, проведённое Л. В. Занковым [43]. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у обучающихся коррекционной школы динамично, изменчиво. [43]

Обучающиеся младших классов ещё не умеют пользоваться приёмами опосредствованного, т. е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения в коррекционной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приёмами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Исследование Л. В. Занкова [43], как и исследование А. Н. Леонтьева [7], доказывает в соответствии с идеями Л. С. Выготского [7], что эти виды памяти являются, в сущности, этапами развития.

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.

Ряд исследователей (Л. В. Занков [43], Б. И. Пинский [35] и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики коррекционных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников коррекционных 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. [43], [35].

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что обучающиеся коррекционной 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 отвлечённые словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлечёнными словесными объяснениями.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если обучающимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у обучающихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с обучающимися коррекционной школы, показали, что преднамеренное запоминание удаётся им ненамного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева [18], Б. И. Пинского [35]). Стараясь лучше запомнить рассказ, умственно отсталые дети ещё больше фиксируют внимание на отдельных словах и фразах и поэтому ещё хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить своё внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею [35], [18].

Неумение умственно отсталых детей заучивать какой-либо материал обнаруживается в школьной практике довольно часто. Так, например, они много раз повторяют стихотворение и, тем не менее, не могут воспроизвести его наизусть полностью. То или иное грамматическое правило они стремятся заучивать наизусть, не пытаясь вникнуть в его смысл, не понимая, в каких именно случаях данное правило уместно применять.

Слабость целенаправленной деятельности обучающихся коррекционных школ выражается и в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Когда ученику массовой школы задают вопрос, относящийся к ранее пройденному материалу, ему приходится проявить некоторую активность для того, чтобы припомнить, т. е. найти и выделить из массы смежных представлений именно то, которое нужно. Для этого ученик начинает «перебирать в памяти» весь близкий к данному вопросу запас представлений. Он должен уметь направить ход своих ассоциаций в нужном направлении для того, чтобы натолкнуться на нужное представление. Такую активную поисковую деятельность у умственно отсталых детей развить трудно. Они часто отвечают: «Не помню» или проявляют беспомощность при выполнении какого-либо действия (решение примера, написание фразы и т. д.) в таких случаях, когда при известном усилии могли бы припомнить нужное правило, содержание ответа, способ действия.

Неумение умственно отсталых детей припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. В последнем случае, чем больше учитель стимулирует ребёнка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребёнку вспомнить нужное. [38]

Для умственно отсталых детей особенно вредны обучение на завышенном материале, методом многократного повторения плохо осмысленного материала; обилие словесного обучения в расчёте на механическое запоминание; чтение текстов и вопросно-ответный метод без опоры на наглядность, на реальные адекватные представления по прочитанному и наглядно-действенное мышление обучающихся; оперирование заученными штампами и бессмысленное манипулирование цифрами при обучении счёту.

Всё обучение должно проводиться методом предметно–практической деятельности обучающихся с речевым сопровождением и должно быть направленно на выработку пусть примитивных, но осмысленных, правильных представлений по пройденному материалу и практических умений.

Коррекция развития детей коррекционной школы, особенно младшего возраста, должна осуществляться преимущественно в тех видах деятельности, которые характерны для детей раннего и дошкольного возраста. Основным методом обучения должна стать организация постоянной активной предметно–практической деятельности умственно отсталых детей на всех уроках. В предметно–практической деятельности дети коррекционной школы могут овладевать знаниями и умениями в такой степени, чтобы были осуществлены принципы сознательности и доступности обучения. [24]

Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приёмы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала.

В начале XX в. были широко распространены подобные методы механической тренировки памяти под названием «мнемотехники». Лицам, отмечавшим у себя плохую память, рекомендовалось ежедневно заучивать ряды телефонов, колонки чисел, стихотворения, тексты и т. д. Некоторые сдвиги, которые при этом наблюдались, объяснялись тем, что в результате этой деятельности возникал навык заучивания и организации запоминаемого материала. Но наука накопила столько ценных и важных сведений, с которыми не в состоянии справиться даже память здорового школьника, что совершенно излишне приобретать навык заучивания на основе бессмысленного, ненужного материала. Мнемотехника отмерла и позабыта как бесплодная затея. Но прививать и культивировать именно навык заучивания и запоминания на материале школьной программы совершенно необходимо.

Умение запоминать – это умение осмыслить усваиваемый материл, т. е. отобрать в нём основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определённую систему зависит также возможность припоминания, И. М. Сеченов сравнивал память зрелого человека с хорошо организованной библиотекой, в которой вновь поступающие книги размещаются в строгой системе. В такой библиотеке необходимая книга (под книгой подразумевается требуемое знание или представление) может быть легко найдена в нужный момент. Память маленького ребёнка И. М. Сеченов сравнивал с плохим книжным складом. Найти нужную книгу на таком складе невозможно. Эта аналогия даёт представление о том, как важно научить обучающихся коррекционных школ правильно организовывать процесс запоминания учебного материала и разъяснить, в чём суть такого умения. [38]

Советские психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребёнком задачи, их собственной активности (Б. И. Пинский [35]) и предварительной инструкции (Г. М. Дульнев [18]). Советскими учёными разработаны специальные методические приёмы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий.