Особенности памяти

***Содержание***

1. Замедленность формирования и видоизменения новых условных связей как причина затруднений в усвоении учебного материала. 3

2. Быстрота забывания и веточность воспроизведения. 4

3. Забывчивость как проявление истощаемости и тормозимости коры головного мозга. 5

4. Зависимость воспроизведения от осмысления материала и преднамеренности запоминания. 7

5. Методы исследования памяти 11

5.1 Заучивание десяти слов 11

6. Опосредствованное запоминание. 13

6.1 Опосредствованное запоминание по Леонтьеву 13

6.2 Пиктограмма 17

6.3 Воспроизведение рассказов 18

Список литературы 22

## 1. Замедленность формирования и видоизменения новых условных связей как причина затруднений в усвоении учебного материала.

Великий русский физиолог и психолог И. М. Сеченов писал: «Память - это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти немыслимо формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру».

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.

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

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 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.

Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала у умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

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

## 2. Быстрота забывания и веточность воспроизведения.

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 вспомогательной 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 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 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 слыхал ни о чем подобном Такая же забывчивость иногда наблюдается у учащихся в процессе занятий трудом, при выполнении домашних заданий, отдельных поручений и т. п.

## 3. Забывчивость как проявление истощаемости и тормозимости коры головного мозга.

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение)

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 Зависимосгь состояния памяти умственно отсталого ребенка от продолжительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха не всегда бывает ясна учителю Между тем можно привести немало примеров, когда небольшое удлинение часов сна ребенка способствовало значительному улучшению состояния его памяти. Не учитывая этого, учителя пытаются иногда достигнуть лучшего усвоения учебного материала только с помощью его многократных повторений В итоге они получают лишь отрицательные результаты дети отвечают на уроках все хуже и хуже.

Из сказанного выше не следует делать вывод о том, что всем учащимся вспомогательной школы полезнее больше спать, чем заниматься необходим дифференцированный подход к организации режима труда и отдыха учащихся.

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. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на наши анализаторы, является патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке

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 ее развития Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более Широко пользуется опосредствованными способами запоминания.

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

Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно Отсталых детей, проведенное Л В Занковым. Он показал, что "соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами 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 во вспомогательной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Исследование Л. В. Занкова имеет большое теоретическое значение, так как способствует преодолению неправильных представлений о существовании двух отдельных видов памяти как двух врожденных способностей, свойственных в разной степени разным детям. Предполагалось, следовательно, что у олигофре-нов есть механическая память и слаба смысловая.

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

## 4. Зависимость воспроизведения от осмысления материала и преднамеренности запоминания.

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 ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников вспомогательных школ представлений о предметах или явлениях, ранее ими воспринятых, обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

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

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.

Академик И. П Павлов отметил, что эйдетическая память носит первосигнальный характер. Эйдетизм - малораспространенное явление. Однако среди учащихся вспомогательных школ случаи эйдетизма, по данным некоторых исследователей, встречаются чаще.

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 учащимся 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 учащихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с учащимися вспомогательной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского). Стараясь получше запомнить рассказ, умственно отсталые дети еще больше фиксируют внимание на отдельных словах и фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею.

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.

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 учащихся вспомогательных 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 ребенка 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 ребенку вспомнить нужное.

Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы 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 нем основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную 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 кйига (под книгой подразумевается требуемое знание или представление) может быть легко найдена в нужный момент. Память маленького ребенка И. М. Сеченов сравнивал с плохим книжным складом. Найти нужную книгу на таком складе невозможно. Эта аналогия дает представление о том, как важно научить учащихся вспомогательных школ правильно организовывать процесс запоминания учебного материала и разъяснить, в чем суть такого умения.

Советские психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности (Б. И. Пинский, П. И. Зинченко) и предварительной инструкции (Г. М. Дульнев). Советскими учеными разработаны специальные методические приемы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий.

## 5. Методы исследования памяти

### 5.1 Заучивание десяти слов

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

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

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

Инструкция состоит как бы из нескольких этапов.

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

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

Продолжение инструкции.

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

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

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

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

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

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

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

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

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

"Кривая запоминания" может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе такой забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в таких случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.  
В отдельных, сравнительно редких случаях дети воспроизводят от раза к разу одинаковое количество одних и тех же слов, т. е. кривая имеет форму "плато". Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного - o "плато" наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).

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

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

## 6. Опосредствованное запоминание.

### 6.1 Опосредствованное запоминание по Леонтьеву

Идея создания методики принадлежит Л. С. Выготскому. Методика разработана и апробирована в 30-х гг. А. Н. Леонтьевым. Направлена на исследование опосредствованного запоминания. Представляет также, по данным А. Я. Ивановой и Э. С. Мандрусовой (1965 г.), ценный материал для анализа характера мышления, способности ребенка к образованию смысловых связей между словом и наглядным образом (картинкой). А. Н. Леонтьевым было разработано несколько серий, отличающихся по степени сложноти и способу проведения. Для детей от семи до десяти лет рекомендуется третья серия, для детей старше десяти лет-четвертая серия.

Для проведения эксперимента необходимо иметь наборы изображений предметов (картинки) и наборы слов. Рисунки могут быть изготовлены по образцам лаборатории экспериментальной патопсихологии Института психиатрии МЗ РСФСР. Но они могут быть без особого ущерба для дела изготовлены и кустарно. Важно, чтобы они были четкими. Рисунки должны быть выполнены на карточках, размер каждой из которых приблизительно 5Х5 см. Менять слова, предлагающиеся для запоминания, не следует. В психиатрической клинике обычно используются материалы третьей и четвертой серий (из числа апробированных А. Н. Леонтьевым).

***III серия***

*Набор карточек.*

Диван, гриб, корова, умывальник, стол, ветка земляники, ручка для перьев, аэроплан, географическая карта, щетка, лопата, грабли, автомобиль, дерево, лейка, дом, цветок, тетради, телеграфный столб, ключ, хлеб, трамвай, окно, стакан, постель, экипаж, настольная электрическая лампа, картинка в раме, поле, кошка.

*Слова для запоминания.*

Свет, обед, лес, учение, молоток, одежда, поле, игра, птица, 'лошадь, дорога, ночь, мышь, молоко, стул.

Четвертая серия несколько труднее, но она больше дает для выявления особенностей мышления.

***IV серия***

*Набор карточек.*

Полотенце, стул, чернильница, велосипед, часы, глобус, карандаш, солнце, рюмка, обеденный прибор, расческа, тарелка, зеркало, перья (2 штуки), поднос, дом-булочная, фабричные трубы, кувшин, забор, собака, детские штанишки, комната, носки и ботинки, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, лошадь, петух, черная доска (школьная), рубашка.

*Слова для запоминания.*

Дождь, собрание, пожар, горе, день, драка, отряд, театр, ошибка, сила, встреча, ответ, праздник, сосед, труд.

Перед ребенком раскладывают рядами все тридцать карточек серии в любом порядке, но так, чтобы все они были ему видны. Затем говорят: "Тебе нужно будет запомнить ряд слов. Для того чтобы это было легче делать, нужно каждый раз, когда я буду называть слово, выбирать такую карточку, которая потом поможет припомнить слово. Вот, например, первое слово, которое нужно запомнить... (смотря по тому, какую серию предлагают, если четвертую, то слово "дождь"). Здесь дождь нигде не нарисован, во можно выбрать карточку, которая поможет запомнить это слово". После того как ребенок выберет карточку, ее откладывают в сторону и спрашивают: "Как эта карточка напомнит про дождь?" Если ребенок приступает к работе неохотно, то такие Ц. вопросы можно задавать после предъявления третьего или четвертого слова. Все отобранные карточки откладывают в сторону. Затем спустя 40 минут или час, т. е. перед концом исследования : (после того как проделаны какие-либо совсем другие эксперименты), ребенку в произвольном порядке показывают по одной карточке и просят припомнить, для запоминания какого слова эта карточка была отобрана. При этом обязательно спрашивают, как : удалось припомнить или чем эта карточка напомнила соответствующее слово.

Форма протокола:

|  |  |
| --- | --- |
| *Слова* |  |
| *Выбираемая карточка* |  |
| *Объяснение связи для запоминания* |  |
| *Воспроизведение* |  |
| *Объяснение связи* |  |

Пояснение к протоколу: слова можно было бы написать заблаговременно, до начала опыта, но это не очень удобно, так как объяснения ребенка, вопросы экспериментатора и иные описания хода эксперимента могут оказаться различными по объему. Иногда течение опыта прерывается какими-либо действиями и высказываниями ребенка.

Как правило, выполнить это задание очень легко. Совершенно неважно, какую именно карточку выберет испытуемый. Установление связи между словом и карточкой может носить и сугубо индивидуальный характер. Так, например, для запоминания слова "молоко" испытуемый может использовать рисунок коровы. Так как корова дает молоко. Он может выбрать изображение жлеба, так как хлеб едят с молоком. Наконец, больной может выбрать дерево, сказав при этом, что дерево напоминает ему о деревне, где он пил молоко.

Здесь нет правильного или неправильного выбора. Важно то, что испытуемый установил содержательную смысловую связь между предъявленным для запоминания словом и тем, что изображено на карточке.

A. H. Леонтьевым было показано, что у здоровых детей семи лет и более старшего возраста опосредствованное запоминание преобладает над непосредственным заучиванием. С возрастом этот разрыв увеличивается еще больше в пользу опосредствованного запоминания. К пятнадцати годам здоровые дети могут воспроизводить все 100% предъявляемого материала.

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

Методика также предоставляет богатейший материал для анализа характера смысловых связей между словом и картинкой. У здоровых детей эти связи, как правило, образуются легко. Эти связи говорят о характере знаний, представлений и жизненного опыта. Иногда с помощью методики можно сделать вывод о способности ребенка к обобщениям той или иной степени. У умственно отсталых детей трудности образования связей проявляются уже в замедленном темпе выбора. Связи часто отличаются бедностью и однообразием, даваемые детьми объяснения скупы и односложны. Иногда же, напротив, имеют место излишняя детализация, обстоятельность в перечислении подробностей рисунка, которые как бы маскируют ту же бедность мысли. Иногда, сделав адекватный слову выбор картинки, они не могут выразить словами смысловую связь. Так, например, к слову "обед" может быть выбрана картинка "хлеб", при этом дается такое пояснение: "Хлеб надо сначала нарезать, а потом уже есть". О нарушении целенаправленности выбора, неустойчивости способа работы может свидетельствовать множественный выбор - к каждому слову подбирается несколько картинок. При выполнении этого задания у некоторых детей выявляются такие причудливые, своеобразные связи, которые указывают на определенные нарушения мышления. Таким примером может служить выбор картинки "гусь", к слову "горе": "У гуся так шея выгнута, как буква "Г", а это буква-первая в слове "горе".

### 6.2 Пиктограмма

Методика впервые была предложена Л. С. Выготским; ее описание было дано А. Р. Лурия (1930). Г. В. Биренбаум (1934) предложила использовать ее для исследования мышления; разработка методики принадлежит С. В. Логиновой (1972). Представляет собой вариант изучения подростков, страдающих умственной отсталостью. Может быть с успехом использована при военной или судебно-психиатрической экспертизе. В последние годы делается попытка использовать эту методику для исследования самых маленьких детей, применяя для этого доступные им слова и словосочетания.

Для проведения эксперимента нужны чистая бумага и карандаши (простой и цветные). В подготавливаемых к эксперименту наборах слов и словосочетаний простые понятия могут чередоваться с более сложными, отвлеченными, например: "вкусный ужин", "тяжелая работа", "счастье", "развитие", "печаль" и т. п.

Ребенку объясняют, что будет проверяться его память, можно сказать "зрительная память". Чтобы запомнить отдельные словосочетания, он должен, ничего не записывая, нарисовать то, что поможет ему вспомнить заданное слово.

Выбранные из легких первые выражения могут быть использованы для более подробного разъяснения, уточнения инструкции, даже показа, если ребенок испытывает затруднения в понимании инструкции. По ходу работы желательно просить ребенка давать пояснения к замыслу, деталям, содержанию рисунка. Каие бы связи и рисунки ребенок ни создавал, не следует высказывать неодобрения. Лишь тогда, когда рисунки слишком многопредметны, а сам ребенок больше увлекается процессом рисования, чем выбором связи для запоминания, его можно несколько ограничить во времени.

Через час ребенку предлагают вспомнить заданные слова вразбивку. Можно назвать слова по рисункам или сделать подписи к ним. Иногда ребенку может быть оказана необходимая помощь.

При оценке результатов эксперимента прежде всего подсчитывается количество правильно воспроизведенных слов в соотношении с общим количеством предъявленных для запоминания. Эти данные могут быть сопоставлены с результатами непосредственного заучивания (по методике "заучивание 10 слов").

Ценнейшие данные представляет анализ рисунков детей. Тут может быть важным все: манера держать карандаш и наносить линии, сила нажима на карандаш, расположение рисунков на плоскости листа, выбор цвета и т. п. Но безусловно, что наиболее важным является анализ содержания самих рисунков. Они отражают запас знаний и представлений ребенка, особенности его индивидуального жизненного опыта. Рисунки отражают способность детей к отвлечениям и т. д.

Вопросам анализа результатов применения метода пиктограмм посвящено много публикаций. Методика может быть полезна для исследования тех детей, у которых в период обучения во вспомогательной школе неожиданно возникает ухудшение психического состояния.

### 6.3 Воспроизведение рассказов

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

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

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

***Рассказ 1.***

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

***Рассказ 2.***

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

***Рассказ 3.***

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

***Рассказ 4***

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

***Рассказы для старших детей***

***Плохой сторож***

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

***Галка и голуби***

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

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

***Муравей и голубка***

Муравей захотел напиться и спустился вниз, к ручью. Волна вахлестнула его, и он начал тонуть. Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку. Муравей взобрался на эту ветку и спасся. На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть. Он подполз к нему и укусил его в ногу. Охотник вскрикнул от боли, выронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

***Строители***

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

Порядок проведения пробы может быть различен. Текст может быть прочитан экспериментатором. Он может быть прочитан и самим испытуемым. Можно попросить испытуемого рассказать текст устно, а можно предложить ему сделать это в письменном виде. От способа предложения меняется психологическая трудность задачи; выразительное, правильное чтение экспериментатора облегчает испытуемому понимание смысла рассказа, но для восприятия на слух необходимо большое напряжение, большая устойчивость внимания. При самостоятельном же чтении текста ребенку легче компенсировать недостатки внимания: он может повторно перечесть несколько строк, вернуться к отрывку, прочитанному в первый раз недостаточно внимательно. И напротив, осмысление текста при самостоятельном чтении несколько труднее. Небезразличен для ребенка и способ воспроизведения. Рассказать текст, конечно, гораздо легче, чем изложить его письменно. Однако письменное изложение имеет то огромное преимущество, что оно дает в руки экспериментатора объективный материал (письмо ребенка), который может быть сохранен, подвергнут дополнительному анализу, сравнению и т. д.

С детьми, имеющими пятиклассное образование и выше, опыт проводится так, что они сами читают и записывают, а с остальными - так, что они слушают и рассказывают устно. Устный рассказ экспериментатор записывает дословно с помощью магнитофона либо делает рукописные записи. Возможно, однако, множество вариаций. Могут быть даны два рассказа подряд. Главное внимание может быть смещено с самостоятельного пересказа на обсуждение, т. е. на вопросы и ответы по поводу содержания рассказа. Наибольший интерес представляет методика "обучающего эксперимента", применяемая в тех случаях, когда ребенок никак не может усвоить содержание короткого рассказа. Тогда экспериментатор начинает многократно повторять рассказ, стараясь всеми возможными способами довести его содержание до сознания ребенка. Анализ средств заучивания, необходимых для усвоения рассказа, позволяет судить о причинах и степени нарушений познавательных процессов.

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

## Список литературы

1. Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ /Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965, гл. II.

2. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986.

3. Принципы отбора детей во вспомогательные школы /Под ред. Г. М. Дульневэ, А. Р. Лурия. - М., 1973.

4. Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963

5. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. – М., 1983., т.3

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.

7. Отбор детей во вспомогательные школы /Под ред. С. Д. Забрамной. М., 1971

8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М, 1972, с 427-472