

Р. Н. ГАРИПОВА

ОСОБЕННОСТИ АССОЦИИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАТОЛОГИИ*

Проведенный анализ данных, полученных в ходе проведения ассоциативного эксперимента с умственно отсталыми испытуемыми и их сопоставление с данными нормы, позволяет сделать ряд выводов об особенностях протекания процесса ассоциирования в условиях патологии. *Ассоциирование; ассоциативный эксперимент; стимул; ассоциативная реакция; умственная отсталость; патология; норма*

ВВЕДЕНИЕ

Проблема семантического развития является предметом интенсивного изучения отечественных и зарубежных психолингвистов. В нашем исследовании предпринимается попытка изучения развития семантики слова в индивидуальном сознании на широком возрастном диапазоне в условиях, отличных от нормы, т.е. в условиях, при которых испытуемые были определены по медицинским показателям в группу умственно отсталых.

В основе исследования лежит предположение, что семантическая динамика в условиях патологии характеризуется *количественными и качественными особенностями* как по мере взросления умственно отсталого ребенка, так и по сравнению с нормально развивающимися детьми и взрослыми. Данный факт хорошо согласуется с результатами аналогичного исследования Т. М. Рогожниковой, позволившего обнаружить факт развития значения слова у дебильного ребенка и сделать выводы о протекании данного процесса [17, 18].

Руководствуясь опытом предшествующих работ по данной проблематике, теоретическая база исследования строится в соответствии с положениями *психолингвистической теории слова*, при этом слово трактуется как единица ментального (внутреннего) лексикона человека и средство доступа к единой информационной базе человека как сложному продукту перцептивно-когнитивно-аффективной переработки индивидом его многогранного опыта познания и общения [9]. Теоретические основы работы определяются при учете подхода к *значению слова как достоянию индивида*, семантика слова рассматривается в совокупности с процессами *функционирования отдельного слова* и с *лексиконом* в целом, с местом последнего в языковом/речевом механизме человека и в системе познания [9-11, 17, 18]. Кроме того, для нас представляют интерес работы, нацеленные на исследование процесса семантического развития в *индивидуальном сознании* человека и раскрывающие суть данного процесса [1, 18, 21].

В соответствии с теоретической основой исследования была сформулирована рабочая гипотеза,

согласно которой семантическое развитие в условиях патологии определяется количественными и качественными изменениями *структуры ассоциативного поля* в разных возрастных группах умственно отсталых испытуемых по сравнению с нормально развивающимися детьми и взрослыми. Предполагается, что по мере взросления умственно отсталого ребенка меняется *степень актуальности лексико-семантических вариантов* (далее – ЛСВ) слова, происходит смена *стратегий идентификации слова*, которые приводят испытуемого к той или иной *стратегии поиска реакции*, возникающей при определенном *функционировании слова в лексиконе* человека.

1. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Для проверки рабочей гипотезы в качестве основного метода исследования был выбран *свободный ассоциативный эксперимент*, который ранее оправдал себя при изучении развития значения, в частности, в психолингвистических работах Т.М. Рогожниковой [17, 18]. Суть свободного ассоциативного *эксперимента* заключается в том, что испытуемому необходимо реагировать на изолированное слово первым словом, пришедшим в голову в связи с полученным исходным словом [10]. Среди использованных сопутствующих методов были наблюдение, постэкспериментальный опрос, описательно-сопоставительный метод, включающий в себя дефиниционный, количественный и качественный анализы данных, которые рассматривались ранее в [5].

В качестве области психического отклонения, в котором возможно проведение экспериментального исследования семантики, была выбрана наиболее легкая по степени и самая распространенная форма отклонения – *олигофрения в степени дебильности* (или *«легкая умственная отсталость»* согласно классификации МКБ-10 (см. подробно [3])).

Принимая во внимание особенности умственной отсталости, мы пришли к выводу, что в условиях данного варианта психического дизонтогенеза возможно проведение экспериментального исследования на широком возрастном диапазоне: 1) испытуемые способны воспринять и правильно выполнить инструкцию экспериментатора; 2) дети с недостатками умственного развития способны выполнить задание в устной или письменной форме; 3) они, как правило, не подвергаются воздействию психотроп-

* Исследование было поддержано грантом Федерального агентства по образованию, шифр гранта А04-1.5-93

ных средств в отличие от испытуемых с другими вариантами психических отклонений; 4) испытуемые обучаются в специальных (коррекционных) школах, профессиональных училищах или содержатся в психоневрологических интернатах, что делает возможным проведение эксперимента с количеством испытуемых, достаточным для получения достоверных данных.

Умственно отсталые испытуемые (носители русского языка) были разделены на четыре возрастные группы по 100 человек в каждой (50 мальч./муж. и 50 девоч./жен.): 1 – младший школьный возраст (8-11 лет); 2 – средний школьный возраст (12-14 лет); 3 – старший школьный возраст (15-18 лет); 4 – взрослые испытуемые (19-78 лет). Всего было опрошено 400 умственно индивидов и получено 12000 реакций.

Испытуемыми первой, второй и третьей возрастных групп стали дети, учащиеся специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида (для детей с дефицитом интеллекта) городов Уфы, Нефтекамска и Янаула Республики Башкортостан. В качестве взрослых участников ассоциативного эксперимента выступили учащиеся профессионального училища г. Нефтекамска, которых мы отнесли к группе 4а, и опекаемые психоневрологических интернатов г. Нефтекамска и Краснокамского района Республики Башкортостан, составляющие группу 4б.

Стимульный материал состоял из 30 слов: *ДОМ, ГОВОРИТЬ, ЦВЕТОК, ПОРЯДОК, ДРУГ, КРАСНЫЙ, ШКОЛА, ДЕНЬГИ, БЕЖАТЬ, СЧАСТЬЕ, ХОРОШО, МЕЧТА, УЧИТЬСЯ, БЕЛЫЙ, ЖИЗНЬ, МУЗЫКА, СТОЛ, ЧЕЛОВЕК, ПЛОХО, ГОРЬКИЙ, ЛЮБИТЬ, СТОРОНА, ВРЕМЯ, СИЛЬНЫЙ, ДУМАТЬ, ВРАГ, РАБОТАТЬ, СТРАХ, ЗЕМЛЯ, БОЛЬШОЙ*. Выбранные слова-стимулы являются полисемантическими, знакомыми и доступными для понимания умственно отсталым ребенком. Несомненный интерес представляют для нас также слова-стимулы, входящие в ядро языкового сознания слабян.

Свободный ассоциативный эксперимент с нормальными и умственно отсталыми испытуемыми проводился в несколько этапов с июля 2003 г. по октябрь 2005 г. на базе ряда учебных и социальных учреждений, расположенных на территории Республики Башкортостан (о ходе проведения эксперимента см. подробно [4]).

2. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты в ходе анализа 12000 ассоциативных реакций позволяют говорить о ряде особенностей протекания процесса ассоциирования у умственно отсталых испытуемых. По сравнению с данными нормы, представленными в ассоциативных словарях, в реакциях испытуемых с недостатками развития обнаруживаются специфические черты, не являющиеся характерными для нормы. К таковым относится наличие в достаточном количестве формальных, ошибочных, словообразовательных, стимульно-опорных и многословных реакций; грамма-

тически несогласованных, девиантных, жаргонных и эгоцентричных форм ассоциативного реагирования.

В ходе анализа данных ассоциативного эксперимента были обнаружены следующие группы реакции, которые можно условно разделить на две группы: *смысловые* и *формальные*. В основу разделения реакций на смысловые и формальные была положена идея А. А. Залевской о принципах организации лексикона человека, исходящих из логики упорядочения знаний о мире и логики хранения языковых знаний [10].

В *смысловых реакциях* отмечается наличие смысловой и семантической связи между стимулом и реакцией. Реакции другой группы образованы по формальным признакам, они затрагивают графическую и/или звуковую форму слова, нежели его содержание; и мы предлагаем именовать их *формальными реакциями*. Например, среди формальных ассоциаций встречаются такие, как: *БЕЖАТЬ* – *бегать*; *БЕЛЫЙ* – *белые*; *ВРАГ* – *рак*; *ГОВОРИТЬ* – *говорик*; *ГОРЬКИЙ* – *у меня есть горький*; *ДОМ* – *дума, дама, дорога*; *ДРУГ* – *лампочка*; *ДУМАТЬ* – *не думать*; *ЖИЗНЬ* – *жизни так жизни* и т. д.

При образовании формальных ассоциаций значение исходного слова не осознается, основанием для актуализации ассоциативной связи служит наиболее рельефный для испытуемого элемент формы воспринимаемого слова, актуализующий лишь формальную сторону некоторого ассоциата, также используемого испытуемым без осознания его значения. При этом в качестве ассоциативной реакции фигурирует та словоформа, которая на момент проведения эксперимента оказалась по идентифицированному признаку исходного слова ближайшей к нему в ассоциативном поле соответствующего яруса лексикона этого испытуемого. Поиск ассоциата в таком случае совершается автоматически, а степень интеллектуальной активности информанта является минимальной [9].

Исходя из трактовки лексикона как средства доступа к информационному тезаурусу человека, можно предположить, что образование ряда формальных реакций происходит на поверхностном ярусе ментального лексикона человека без обращения к глубинному ярусу. При этом, руководствуясь принципами организации лексикона поверхностного уровня, сформулированными А. А. Залевской, можно обособить данный ряд формальных реакций в одну подгруппу, и предлагается условно именовать их *реакциями поверхностного яруса*. К ним относятся *грамматические, отрицательные, фонетические, эголатические реакции и реакции-неологизмы*, объединенные в отдельную подгруппу, исходя из наличия актуализированной ассоциативной связи с поверхностным ярусом лексикона человека (данные реакции рассматривались подробно в [6]).

Принципы организации лексикона поверхностного яруса предполагают (1) установление связей на основе совпадения элементов, реализующихся на базе совпадения элементов разной протяженности и разной локации в составе вступающих в связь сло-

воформ и (2) включение в контексты разной протяженности, реализующееся через правый и левый контексты [9].

Рассмотрим примеры ассоциативных пар умственно отсталых испытуемых, в которых реализуются данные принципы и отображаются некоторые особенности организации поверхностного яруса ментального лексикона умственно отсталых испытуемых.

Элементы разной протяженности, на основе совпадения которых устанавливается связь, могут быть как графическими (*ВРАГ – ВРАЧ, оВРАГ; ГОВОРИТЬ – ГОВОРИК, ГО..РИТ*), так и звуковыми (*ВРАГ – РА[К]; ГОВОРИТЬ – ..В[А]РИТЬ*).

Кроме того, было отмечено, что связь в некоторых случаях обнаруживается не только на основе совпадения элементов, но и на основе чередования похожих элементов (*МУЗЫКА – МУрЗИЛКА* – чередование букв ы-и; *ХОРОШО – К[А]стР.О* – чередование букв х-к), возможно, вызванного спецификой работы слухового и зрительного анализаторов у умственно отсталых индивидов [13, 14, 19].

Примеры показывают еще одну особенность организации лексикона поверхностного уровня наших

испытуемых – связь может устанавливаться как на основе совпадения (*СТРАХ – СТРАна, СТРАНный*), так и дублирования (повторного использования) некоторых элементов (*СТРАХ – С..(А)Х(А)Р, СТ(А)Р(А)ть*).

Элементы разной локации могут быть использованы при учете порядка их следования в словоформе (*СТОЛ – СТОлько; ПОРЯДОК – ПОРЯДОчник*) и без данного учета (*СТОЛ – С(Л)Он; ПОРЯДОК – ПО.Да(Р)ОК, ПО..Да(Р)Ку*), что может быть результатом влияния дефектов пространственной ориентировки, свойственных умственно отсталым [14, 19].

Принцип включения элементов в контексты разной протяженности может реализоваться как через правый, так и через левый контекст (*ДОМ – гНОМ, лОМ, ДОр(О)га; ВРАГ – ВРАч, в оВРАГ, оВРАГ*).

Принципы организации поверхностного яруса лексикона испытуемого с недостатками развития, согласно которым, на наш взгляд, образуются данные реакции при ассоциировании в патологии обобщены в табл. 1, где ГР – грамматические, ОР – отрицательные, ФНР – фонологические, РН – реакции-неологизмы, ЭР – эхологические реакции, «+» – наличие, «-» – отсутствие, «+!» – полное совпадение.

Таблица 1

Соотношение принципов организации поверхностного яруса и видов реакций

| Принципы организации яруса | | ГР | ОР | ФНР | РН | ЭР |
|---|----------------|--------------|-----------------|--------------|---------------|--------------|
| 1. Вид связи | грамматический | + | + | + | +/- | + |
| | лексический | +/- | + | + | - | + |
| 2. Характер отношений м/у элементами | совпадение | + | +! | + | + | +! |
| | чередование | + | - | + | + | - |
| | дублирование | - | - | + | + | - |
| 3. Вид протяженности элементов при включении | разный | + | - | + | + | - |
| | одинаковый | - | + | - | - | - |
| 4. Вид контекста включения | левый | + | + | + | + | - |
| | правый | + | - | + | + | - |
| Пример ассоциативной реакции на стимул <i>МЕЧТА</i> | | <i>мечты</i> | <i>не мечта</i> | <i>печка</i> | <i>пейшта</i> | <i>мечта</i> |

Исходя из информации, представленной в табл. 1, видно (строка 1), что *грамматическая связь* между элементами внутри слова/словосочетания актуализируется почти во всех видах реакций, за исключением реакций-неологизмов, где данная связь может наличествовать (*ГОВОРИТЬ – говорик* (деятель)), а может и отсутствовать (*ГОВОРИТЬ – голви* (деятель? образ действия? определение? и т.д.)). Наличие *лексической связи* наблюдается в грамматических, отрицательных, фонологических и эхологических реакциях. Однако в грамматических реакциях она может и отсутствовать в некоторых случаях (*ДОМ – дома; ЗЕМЛЯ – земляна; РАБОТАТЬ – работыть; ЧЕЛОВЕК – человеки*), что говорит о незавершенности процесса становления словоформы в лексиконе ребенка.

Основания для установления связи предполагает совпадение, чередование и дублирование элементов разной протяженности и разной локации (строка 2). Так, *частичное совпадение* элементов наблюдается у грамматических, фонологических реакций и неологизмов, в отрицательных и эхологических реакциях происходит *полное совпадение*

элементов одинаковой протяженности, в данном случае всей словоформы (*ДУМАТЬ – не думать; ДУМАТЬ – думать*). *Чередование похожих элементов* имеется в грамматических реакциях (*БЕЖАТЬ – бегать*), фонетических реакциях (*МУЗЫКА – Мурзилка*); реакциях-неологизмах (*ДУМАТЬ – скомат*). *Дублирование элементов* происходит в фонетических реакциях (*ШКОЛА – шоколад*) и реакциях неологизмах (*ЖИЗНЬ – жиниски*).

Разная протяженность элементов при включении отмечается в грамматических, фонетических реакциях и реакциях-неологизмах и отсутствует в эхологических реакциях. *Одинаковая протяженность* включенного элемента (частицы «не») наблюдается в отрицательных реакциях (строка 3).

Включение в контекст отсутствует в эхологических реакциях, включение в левый контекст усматривается в отрицательных, а включение и в левый, и правый контексты имеет место в грамматических, фонетических и реакциях-неологизмах (строка 4).

В рамках данного исследования к формальным реакциям мы относим не только реакции поверхно-

стного яруса, но и *реакции* испытуемых, образованные в результате *нарушения мыслительной деятельности* умственно отсталого индивида. Если испытуемые проявляли некоторую степень интеллектуальной активности при обращении к поверхностному ярусу лексикона человека, обнаруживая при этом разное проявление связи между единицами, то при образовании реакций другой подгруппы интеллектуальная активность сводится к минимуму. Среди реакций подгруппы выделим персеверирующие, клишированные, запаздывающие, опережающие, вопросительные, реакции-вплетения и реакции-аннуляции (каждый вид отдельно рассматривался в [6]). Кратко остановимся на характеристике реакций, относимых к данной подгруппе, с целью обоснования причин их появления.

Персеверирующие реакции являются повторяющимся ответом на несколько слов-стимулов подряд. По мнению А. Р. Лурия (1928), в этих реакциях отражается недостаточная пластичность психики, неспособность тормозить возникшие ранние процессы (цит. по [7: 212]).

Персеверирующие клишированные реакции также являются повторяющимся однотипным ответом на ряд стимулов, но уже не в форме слов, а в форме клишированных многословных реакций с копированием стимула или его грамматической формы. Персеверирующие и клишированные реакции показывают типичное для умственно отсталого испытуемого действие по ошибочной аналогии в силу трудности установления логических отношений и инертности психических процессов [2: 366]; последующую ассоциацию испытуемый пытается дать по принципу предыдущей аналогии. Одной из отличительных черт умственной отсталости является неспособность к транситуативному переносу знаний, хотя знанием как таковым субъект применительно к определенной ситуации может владеть достаточно хорошо [23: 102,103].

Обращает на себя внимание ряд *запаздывающих ответов* у умственно отсталых испытуемых, которые реагируют не на предъявляемый стимул, а на прежний. Запаздывающие ответы, по мнению Б. В. Зейгарник, являются существенным отклонением от нормального протекания ассоциативного процесса. Они свидетельствуют о том, что следовой раздражитель имеет большее сигнальное значение, нежели актуальный. Слово, которым испытуемый реагирует на слово-раздражитель, не является единственной возникшей у него ассоциацией. Остальные возникшие при этом связи затормаживаются. Предъявление другого слова вызывает новые ассоциации, и ответная реакция испытуемого обусловлена всякий раз актуально звучащим словом [12].

Вопросительные реакции носят характер уточнения по поводу проведения эксперимента: *ГОВОРИТЬ – «Что говорить?»*; *«А чё сказать?»*; *СТРАХ – «Что это?»*. По словам А. Р. Лурия (1928), в них отражается недостаточная концентра-

ция испытуемого на условия проведения самого эксперимента (цит. по [7: 212]).

Опережающие реакции представляют собой копирование последующего слова-стимула или его грамматической формы. Испытуемые находят простой способ выполнения инструкции при использовании минимальных, имеющихся в наличии ресурсов, а именно других стимулов. Подобные реакции появляются у умственно отсталых испытуемых по причине свойственной им узости использования информационной базы испытуемыми.

Реакции-вплетения – это слова, которые испытуемый предлагает в качестве ассоциаций, при этом они обозначают предмет, находящийся в поле зрения, или входят в активный словарь испытуемого на данный момент. Как правило, слово-реакция не обнаруживает никакой смысловой связи со словом-стимулом. Появление подобных реакций Б. В. Зейгарник объясняет феноменом «откликаемости», вызванным нарушением или неустойчивостью динамики мыслительной деятельности. Феномен «откликаемости» обозначает неустойчивость способов выполнения работы, достигающей в некоторых случаях чрезвычайно утрированной формы: испытуемые не только не в состоянии удерживать ход своих суждений в установленном ранее направлении, но и начинают реагировать на любой раздражитель, к ним не адресованный [12].

В *реакциях-аннуляциях* наблюдается торможение при установлении каких-либо ассоциативных связей. Ассоциации в данном случае однотипны и крайне примитивны. Например, *ГОРЬКИЙ – да*; *МУЗЫКА – не*; *ПЛОХО – нет*. В других примерах также наблюдается торможение, вызывающее затруднение при вербализации личностного смысла: *ДРУГ – он так и будет друг*; *ЖИЗНЬ – это жизнь; сама есть жизнь*; *ЗЕМЛЯ – ну, она и есть*; *ПОРЯДОК – он так и будет порядок*; *ШКОЛА – она и будет*. Данный вид реакций составляет отдельную группу ассоциаций, вызванные минимальной интеллектуальной активностью и нарушением динамики мыслительной деятельности в виде лабильности и инертности мышления у испытуемых с интеллектуальной недостаточностью [12].

Отметим еще одну особенность протекания процесса ассоциирования у умственно отсталых испытуемых. В ходе анализа всего корпуса ассоциативных реакций того или иного испытуемого было обнаружено реагирование одним и тем же видом формальных реакций на большую часть слов-стимулов. В данном случае имеет место нарушение мыслительной деятельности, в основе которого лежит инертность связей прошлого опыта. Испытуемые не могут менять избранного способа своей работы, изменять ход своих суждений, переключаться с одного вида деятельности на другой [12: 132].

Рассмотрим еще одну группу реакций, характерную для умственно отсталых испытуемых. Это *ошибочные реакции*, которые появляются в результате сбоя в работе визуального и аудиального

каналов восприятия информации или вызваны врожденными дефектами этих каналов, что приводит к ошибочной идентификации слова-стимула. Рассмотрим примеры таких реакций: *БОЛЬШОЙ* – кашляет (испытуемый визуально воспринимает стимул как *БОЛЬНОЙ*); *ВРАГ* – рыба, река (испытуемому слышится слово *РАК*); *ВРАГ* – я ничего не вру (испытуемый аудиально идентифицирует как стимул *ВРАТЬ*); *ГОРЬКИЙ* – большие; высоко; горочка; делают горки; катаем; кататься; санки (испытуемым слышится слово-стимул *ГОРКА*); *ДЕНЬГИ* – ночь; свет (испытуемыми аудиально воспринимается как слово *ДЕНЬ*); *СТОРОНА* – листочки (испытуемому слышится слово *СТРАНИЦА*).

Подобный сбой, по словам Д. Н. Исаева, вызван медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового и визуального анализаторов [13: 131-132]. Данное явление А. Р. Лурия называет «отчуждением смысла слов», заключающегося в смешивании значения слова с близким по звучанию. Это приводит к тому, что воспринимаемые испытуемым слова звуковой или письменной речи теряют четкий характер и предметную отнесенность, а иногда и четкое значение слова. Естественно, подчеркивает исследователь, что декодирование речевого сообщения в этих случаях становится особо затруднительным, и испытуемый начинает реагировать на речевые сообщения как на комплекс шумов или как на диффузное смешение отдельных связей [15: 268-269, 298-299]. Рассмотрим количественные данные, позволяющие проследить степень актуализации того или иного вида реакций и динамику количественных изменений по возрастным группам испытуемых.

Количественное соотношение формальных, смысловых, ошибочных реакций по всем возрастным группам распределилось следующим образом: смысловые реакции насчитывают 9440 ответов, что составляет 78,7% от общего числа всех зарегистрированных вербальных ассоциаций, формальные – 2210 ответов или 18,4%, ошибочные – 21 или 0,2%. Более наглядно данные представлены на диаграмме 1.



Диаграмма 1. Процентное соотношение по видам реакций

В результате общего подсчета количества реакций выяснилось, что актуальными для умственно отсталого испытуемого являются смысловые реакции – 78,7% (ср. формальные признаки – 18,4%). Сбой в работе каналов восприятия проявляется только в 0,2% реакций, что свидетельствует, на наш взгляд, о преимущественно нормальном функционировании слухового и визуального анализаторов.

Динамика количественных изменений смысловых и формальных вербальных ассоциаций по исследуемым возрастным группам позволила сделать следующие выводы: количество смысловых реакций увеличивается по мере взросления ребенка с 65,5% в группе 1 до 93,8% в группе 4а, однако, далее процесс начинает приобретать обратимый характер и снижается до 86% в группе 4б. Наоборот, формальные реакции сначала показывают тенденцию к снижению с 32,2% в группе 1 до 5,5% в группе 4а, а затем количество их увеличивается до 16% у опекаемых психоневрологического интерната. Более наглядно данная тенденция просматривается на графике 1.

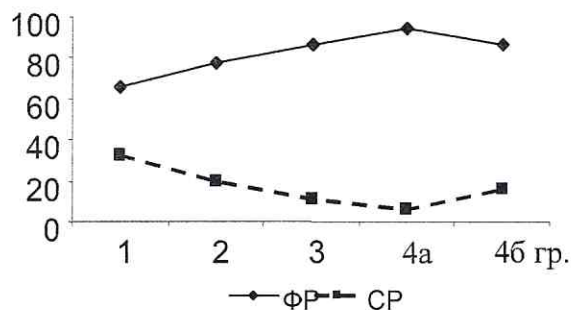


График 1. Динамика изменения количественных показателей смысловых (СР) и формальных реакций (ФР)

Исходя из количественных показателей, мы можем говорить о том, что уменьшение количества формальных и увеличение смысловых реакций уже позволяют ставить вопрос о динамике семантического развития в индивидуальном сознании умственно отсталого испытуемого. Необходимо обратить внимание на стабильность характера вышеуказанного процесса – увеличение смысловых и уменьшение формальных реакций происходит постепенно на протяжении всего периода обучения в школе и училище, однако затем картина несколько меняется к обратному у испытуемых группы 4б.

Если у психически здорового человека семантическое развитие происходит на протяжении всего жизненного цикла [18] в силу свойственному ему процессу самонаучения [8], то у умственно отсталых индивидов данный процесс продолжается только по мере направленного обучения в образовательных учреждениях. По мнению В. В. Лебединского, олигофрен, в отличие от здорового ребенка, ограничен в получении необходимой информации. Это ограничение вызвано не только его интеллектуальной недостаточностью, но и выраженной психической пассивностью. Олигофрены не способны

самостоятельно искать и структурировать информацию, даже в доступных им пределах. В отличие от олигофренов, здоровые дети используют различную информацию: неструктурированную (спонтанно получаемую в процессе взаимодействия с окружающими) и структурированную (специальное обучение). Таким образом, отличие олигофрена от нормы заключается в *узости используемой им информационной базы* [14].

Ввиду того, что взрослые с недостатком интеллекта содержатся в психоневрологических интернатах, их взаимодействие с окружающим миром происходит неполноценно. Коммуникация, при которой идет обмен информацией и проверка правильности перестройки по обратной связи, в основном, происходит не с другими членами социума, а с им подобными. Хотя взрослые испытуемые заняты в определенном виде деятельности, их жизнедеятельность, в силу обстоятельств, нельзя назвать активной; поэтому процесс расширения, реорганизации лексикона и семантической перестройки интеллекта (термин Н. И. Жинкина [8]), углубления знаний об окружающем мире затормаживается в данной возрастной группе. Данный факт и объясняет, на наш взгляд, уменьшение смысловых реакций у взрослых испытуемых (86%) по сравнению с учащимися училища (93,8%) и стагнацию по сравнению со старшеклассниками школы (85,8%).

Количественные данные по реакциям поверхностного яруса и реакциям, вызванным в результате нарушения мыслительной деятельности испытуемых, составляющих группу формальных реакций, выглядят следующим образом. Первые насчитывают 1785 ответов, что составляет 14,9% от общего количества ответов (12000) и 80,8% от количества формальных реакций (2210). Соответственно итоговая сумма вторых состоит из 425 реакций, в процентном соотношении – 3,5% и 19,2%.

Подводя итоги, можно отметить, что реакции поверхностного уровня составляет большую часть формальных реакций (80,8%), характерны в 14,9% от общего числа реакций и актуализируются, в основном, детьми школьного возраста с тенденцией уменьшения количества подобных реакций по мере направленного обучения ребенка. Так, в группе 1 количество составляет 25,3% от реакций в группе, во группе 2 – 17%, в группе 3 – 9,7%, в группе 4а – 4,6%, в группе 4б – 10,5%.

Изменение количественных данных в возрастных группах позволяет говорить о том, что становление поверхностного уровня лексикона, включающего перестройку и реорганизацию, продолжается на протяжении всей жизни у умственно отсталого человека, в отличие от здорового человека, становление и уточнение грамматического строя языка которого, в основном, завершается в детском возрасте. Однако при этом умственно отсталый ребенок в большей степени обращается к глубинному ярусу лексикона, и чем старше становится ребенок, тем больше проявляется у него осознанность значения слова.

Если рассматривать динамику количественных изменений реакций, вызванных нарушением динамики мыслительного процесса, то можно увидеть, что количество подобных реакций снижается от 6,9% от общего числа реакций в группе в группе 1 до 0,9% в группе 4а, затем резко возрастает у взрослых испытуемых до 5,5%, что может говорить о нормализации процессов мыслительной деятельности по мере коррекционно-направленного обучения умственно отсталого ребенка.

При *анализе смысловых реакций* умственно отсталых испытуемых обнаруживается наличие ряда специфических черт, не свойственных нормально развивающимся людям, а именно: наличие в достаточном количестве словообразовательных и стимульно-опорных реакций; девиантных, жаргонных и эгоцентричных форм реагирования; грамматически несогласованных реакций. Ассоциативные реакции отличаются использованием непосредственных конкретных, наглядно-образных компонентов слова; значение слова, в основном, носит обедненный элементарный характер. При этом обращают внимание ограниченный словарный запас, узость значения и неточная дифференциация значений используемых слов, что приводит к чрезмерно частому употреблению одной и той же группы слов, а реакции становятся однообразными, шаблонными и неточными.

Особенность *словообразовательных реакций* для нашего исследования заключается в том, что они выступают в роли связующего элемента между формальными и собственно смысловыми реакциями. Наличие подобных реакций среди ответов испытуемых символизирует «переходное состояние» при установлении ассоциативной связи, при этом обращение к глубинному ярусу происходит непосредственно с опорой на поверхностный ярус. Испытуемые при образовании данных реакций осознают значение исходного слова, но не могут абстрагироваться и отойти от формы стимула.

Среди словообразовательных реакций имеются *словотворческие ассоциации*, как БЕЛЕТЬ – белитель; СТРАХ – страшище, что характерно для нормально развивающихся детей дошкольного возраста. В нашем эксперименте малое количество таких ассоциаций говорит о завершающемся этапе словотворчества в речевом развитии умственно отсталого ребенка.

Стимульно-опорные реакции, являющиеся контекстным употреблением слова-стимула, представляют собой многословные реакции, образованные с опорой на грамматическую форму исходного слова, обнаруживающие при этом смысловое соотношение между стимулом и реакцией. Например, БОЛЬШОЙ – большая дорога; большая улица; большие горки; большие мячик; ДЕНЬГИ – а деньги-то кутим продукты; деньги в банке; мы тогда получили из кассы денег; ЛЮБИТЬ – любить нужно всех; люблю я помидор; любят человека; я люблю играть в куклы; я люблю маму.

Если среди ассоциативных реакций нормальных детей и взрослых [1, 17, 20, 21, 22] имеются словообразовательные реакции, то стимульно-опорные реакции почти совсем не представлены.

Обратимся к количественным показателям словообразовательных реакций для выявления динамики. Данные показывают, что по мере обучения испытуемых в школе количество словообразовательных существенно не меняется (группа 1 – 6,3% от реакций в группе, группа 2 – 6,7%, группа 3 – 6,3%). У учащихся училища данный показатель понижается (3,8 %), а затем снова увеличивается у испытуемых группы 4б (5,2%). Из чего следует, что процесс овладения производным словом не прекращается ни на одном этапе развития ребенка и стабильно занимает свою «нишу» среди реакций испытуемых, однако, по мере коррекционно-направленного обучения словообразовательные реакции несколько теряют свою актуальность.

По мере обучения ребенка количество стимульно-опорных ассоциаций уменьшается, о чем свидетельствуют количественные данные распределения подобных ассоциаций по возрастным группам. В первой группе было зарегистрировано 4,9%, во второй – 1,8%, в третьей – 1,5 %, в четвертой (училище) – 0,4%, в четвертой (интернат) – 4,3%.

В стимульно-опорных реакциях отражается сдвиг в ассоциировании от чисто формальных к употреблению соединений слов в контексте, свидетельствующему о становлении синтаксического строя языка, когда как наличие словообразовательных реакций говорит об овладении морфологическим строем языка.

Среди смысловых реакций у умственно отсталых испытуемых почти во всех возрастных группах встречается наличие *грамматически несогласованных реакций* на уровне слова (например, *СТОЛ – туфик; РАБОТАТЬ – мамогать; ЦВЕТОК – ондуванчик*), словосочетания (*БОЛЬШОЙ – большая дерево; УЧИТЬСЯ – школу учить*), предложения (*ДОМ – растут капуста; ДУМАТЬ – если не будешь думать, напишешь правильно – будет хорошо; своя башкой думать*).

Данное явление объясняется тем, что, во-первых, дети не приучаются практически пользоваться разными грамматическими формами, так как не слышат различий в окончаниях слов из-за недифференцированного восприятия речи [19]. Во-вторых, это может быть связано с тугоподвижностью нервных процессов и их тормозимостью. Ребенок начинает фразу, желая сказать одно, но затем, отвлеченный другой мыслью, пропускает конец начатого и переходит к середине следующей мысли; таким образом, пропускаются элементы фразы. [13, 16, 19].

Данный недостаток также тесно связан с так называемой некритичностью мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших

предположений. Они редко замечают свои ошибки [13, 19].

И, наконец, присущая умственно отсталым детям слабость обобщения сказывается на недостаточном усвоении грамматических правил. Заучивая правила наизусть, они не понимают их смысла и не умеют их применять. В связи с этим изучение грамматики – предмета, требующего усвоения правил, представляет особую трудность [13, 16].

Девiantiная форма реагирования проявляется в употреблении ненормативной, табуированной лексики, нежелательной в обществе, например, *БЕЛЫЙ – нигер; ВРАГ – дурак; козел; МЕЧТА – идиота; МУЗЫКА – дерьмо; ПЛОХО – дурдом; РАБОТАТЬ – морг; СИЛЬНЫЙ – козел; СТОРОНА – сука; тупо; СТРАХ – трах; УЧИТЬСЯ – дуракам; ЦВЕТОК – козел; ЧЕЛОВЕК – бомжа; придурок; человеченка; ШКОЛА – дураков; дурацкая; дурдом*. Не принимая условности задания эксперимента, испытуемые, особенно взрослые, используют ситуацию эксперимента для утверждения своего престижа в глазах окружающих или привлечения внимания. Подобное «пустое» резонерство объясняется патопсихологами выраженной претенциозно-оценочной позицией обследуемого и является компенсаторным поведением [2: 367].

Эта же причина лежит в основе появления *жаргонных слов* среди реакций испытуемых, сохраняющих разговорный стиль реагирования при проведении эксперимента. Например, *ДЕНЬГИ – бабки; баксы; лавандосы; лафа; мани; ДРУГ – друган; кореш; ДУМАТЬ – мозговать; ЖИЗНЬ – жизньняк; МУЗЫКА – кайф; мафон; медляк; РАБОТАТЬ – болты гонять; нашем*.

Эгоцентричный характер реагирования является особенностью ассоциирования умственно отсталых испытуемых, проявляющийся в выраженном личностном отношении/переживании к предметам или понятиям, которые обозначены словами-стимулами: *БЕЖАТЬ – я бегаю в спортзале; не собираюсь; БОЛЬШОЙ – я – большая; ВРЕМЯ – не знаю сколько; ДОМ – у меня в доме все красиво; у меня остается; ЖИЗНЬ – как здесь я живу; КРАСНЫЙ – мой любимый цвет; МЕЧТА – мечтаю, чтобы купили компьютер; МУЗЫКА – для меня это главное; ПОРЯДОК – у меня дома порядок; у нас в классе порядок; УЧИТЬСЯ – нет, я не училась; СЧАСТЬЕ – здесь, конечно, счастье уже; ЧЕЛОВЕК – это я*.

Стимул дает толчок для всплывания эпизода из прошлого опыта испытуемого, связанного с данным словом. Как отмечается патопсихологами, эта особенность ассоциаций отражает изменение личности испытуемого, называемое эгоцентризмом. Такого рода включение себя в описываемую ситуацию рассматривается как признак преобладания конкретных представлений в мышлении индивида, недостаточности в осмыслении условного характера задания, как проявление эгоцентрических тенденций [2: 290].

Среди слов-реакций обнаруживается особенность, свойственная смысловым реакциям детей и взрослых с недостатками умственного развития. Это наличие так называемых *многословных реакций*. Несмотря на инструкцию экспериментатора реагировать на стимул одним словом, испытуемые нередко предъявляют реакции, состоящие из двух и более слов.

Приведем примеры многословных реакций, среди которых имеются примеры: 1) разъяснения, «определения» слова-стимула: *ХОРОШО* – чтобы жить спокойно; *ВРЕМЯ* – чтобы слышно было рано вставать; 2) перечисления уточняющих слов-реакций: *ЛЮБИТЬ* – маму, папу, брата или сестру; *ГОВОРИТЬ* – долго, мама, папа; *ДОМ* – крыша, дверь, окно; *ЦВЕТОК* – ромашка, колокольчик; 3) реакций, ассоциирующихся у испытуемых с определенной жизненной ситуацией: *БОЛЬШОЙ* – у меня будет собака; *ГОРЬКИЙ* – я поехал с мамой, папой на машине в Павловку; *ДУМАТЬ* – как сделать уроки; *МЕЧТА* – в спортсмане беру мячик, кидаю наверх.

В литературе по патопсихологии отмечается, что многословные речевые реакции свидетельствуют о неспособности выполнения инструкции. Испытуемые, в основном отвечая одним словом, дают многословный ответ в качестве реакции на неиндифферентный для них словесный раздражитель [2: 109]. Однако мы придерживаемся того мнения, что появление многословных реакций у умственно отсталых испытуемых обусловлено несколько другой причиной это нарушение операционной стороны мышления, как один из признаков умственной отсталости, выраженное в снижении уровня обобщения.

Снижение уровня обобщения состоит в том, что в суждениях умственно отсталых людей доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях, оперирование общими признаками заменяется установлением сугубо конкретных связей между предметами [12, 13].

Снижение возможности обобщения — это один из основных недостатков мыслительной деятельности учеников специальных (коррекционных) школ. Установлено, что учащиеся младшего школьного возраста могут производить в основном только простейшие ситуационные обобщения, а также обобщения по категориям, опирающимся на заученные ими родовые названия. Зачастую их обобщения, в частности наглядные, бывают или неправомерно широкими, или неправомерно узкими, а обобщений на малознакомом материале, требующем новых приемов интеллектуальной деятельности, они самостоятельно осуществлять не могут [16].

Общее количество многословных реакций насчитывает 1045 ответов, что составляет 11,1% от числа смысловых реакций (9440) и 8,7% от общего числа реакций по всем возрастным группам (12000). Динамика количественных показателей по возрастным группам обнаруживает уменьшение

многословных реакций у учащихся и резкий скачек у опекаемых. Из чего следует, что процесс развития обобщения имеет место только в ходе направленного обучения: на учащихся младших классов школы приходится 16% многословных реакций от числа смысловых реакций в группе, на учащихся старших классов – 8,2%, на старшеклассников – 8,3%, на учащихся училища – 3,1%, на опекаемых интерната – 24%.

Однако проведенное нами сопоставление с данными нормы показало минимальное количество многословных реакций у нормально развивающихся людей. Это свидетельствует о том, что, несмотря на положительную динамику изменения показателей, процесс опосредования оказывается нарушенным у ряда испытуемых. Умственно отсталые испытуемые в силу ограниченного запаса активного словаря затрудняются ответить одним словом и «соскальзывают» на описание слова-стимула, при этом «лишние слова» не оттормаживаются. Вместо отвлеченного отношения к условиям задания эксперимента, испытуемые подходят к выполнению инструкции конкретно, утилитарно. Обобщение, общее суждение передается через обозначение какого-нибудь отдельного частного факта конкретной ситуации.

Умственно отсталые школьники недостаточно умеют мобилизовать себя, приложить усилия и выбрать наиболее подходящее слово или выражение. По мере обучения в речи начинают появляться и занимать значительное место слова с обобщающим значением, переносным смыслом [16].

Таким образом, недостаточность уровня процессов обобщения, неспособность выделить главное и «оттормаживать» второстепенное, ограниченный запас активного словаря приводят к появлению многословных реакций у умственно отсталых испытуемых. Однако в процессе специального коррекционного обучения отмечается положительная динамика в развитии данной мыслительной деятельности.

ВЫВОДЫ

Для умственно отсталых испытуемых характерны следующие особенности протекания процесса ассоциирования:

1) положительная динамика изменения степени осознания значения исходного слова; стабильность характера данного процесса по мере направленного обучения;

2) обращение как к поверхностному ярусу, так и к глубинному ярусу ментального лексикона;

3) установление грамматических и лексических связей поверхностного яруса на основе совпадения, чередования, дублирования графических и звуковых элементов, реализующиеся на базе совпадения элементов одинаковой и разной протяженности, разной локации в составе вступающих в связь словоформ;

4) наличие реакций, символизирующих «переходное состояние» при установлении ассоциативной связи, при этом обращение к глубинному ярусу

происходит непосредственно с опорой на поверхностный ярус;

5) влияние нарушения мыслительной деятельности на ход ассоциирования и сбоя в работе визуального и аудиального каналов восприятия исходного слова;

6) реагирование одним и тем же видом формальных реакций на большую часть слов-стимулов в силу инертности связей прошлого опыта;

7) наличие грамматически несогласованных, девиантных, жаргонных, эгоцентричных форм реагирования;

8) усваивание наглядных систем связей, неспособность систематизировать свой опыт на основе обобщения и отвлечения, стремление к установлению связей по внешним или случайно выделенным признакам, выраженным в наличии многословных реакций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Береснева, Н. И. Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное поле в онтогенезе) / Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова. Пермь: Перм. гос. ун-т, 1995. 255 с.
2. Блейхер, В. М. Клиническая психопатология / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. М.: НПО «МОДЭК», 2002. 512 с.
3. Гарипова, Р. Н. Развитие семантики слова в условиях патологии: некоторые вопросы психического дизонтогенеза / Р. Н. Гарипова // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология. Уфа: УГАТУ, 2003. С. 82–86.
4. Гарипова, Р. Н. Вопросы организации и проведения свободного ассоциативного эксперимента с умственно отсталыми испытуемыми / Р. Н. Гарипова // Слово и текст: психолингвистический подход. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. С. 37–41.
5. Гарипова, Р. Н. О процедуре проведения сопоставительного анализа экспериментальных данных (на материале свободного ассоциативного эксперимента с умственно отсталыми испытуемыми) / Р. Н. Гарипова // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология. Уфа: УГАТУ, 2005. С. 74–81.
6. Гарипова, Р. Н. Экспериментальное исследование специфики семантического развития слова в условиях патологии: предварительные результаты / Р. Н. Гарипова // Человек. Язык. Культура. Курск: Курск. гос. ун-т, 2005. С. 13–22.
7. Горошко, Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко. Харьков: РА-Каравелла, 2001. 320 с.
8. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации: монография / Н. И. Жинкин. М.: Наука, 1982. 160 с.
9. Залевская, А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: учебное пособие / А. А. Залевская. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. 83 с.
10. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. Воронеж, Воронеж. гос. ун-т, 1990. 206 с.
11. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды / А. А. Залевская. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
12. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / под ред. А. С. Спиваковской / Б. В. Зейгарник. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 576 с.
13. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство / Д. Н. Исаев. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
14. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. М.: Академия, 2003. 144 с.
15. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. СПб.: Питер, 2004. 320 с.
16. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. М.: Академия, 2002. 160 с.
17. Рогожникова, Т. М. Сопоставление ассоциативных реакций детей разных возрастных групп в условиях нормы и патологии / Т. М. Рогожникова // Психолингвистическое исследование в области лексики и фонетики. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1983. С. 133–139.
18. Рогожникова, Т. М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова: монография / Т. М. Рогожникова. Уфа: УГАТУ, 2000. 242 с.
19. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
20. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. I / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, М., Помовский и партнеры, 1994. 224 с.
21. Салихова, Э. А. Изучение структуры ассоциативных полей: опыт теоретико-экспериментального исследования / Э. А. Салихова. Уфа: Восточный университет, 2002. 168 с.
22. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов. М.: Гнозис, 2004. 792 с.
23. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. СПб.: Питер, 2002. 272 с.