

СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76: 159.93(043.5)

**РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ
У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Ковтун Р.А., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті проаналізовано особливості розвитку уявлень про навколишній світ у дітей із синдромом Дауна. Виявлено рівень розвитку уявлень про навколишній світ у дітей 6–11 років із синдромом Дауна.

Ключові слова: психічний розвиток, гра, уявлення, навколишній світ, синдром Дауна.

В статье проанализированы особенности развития представлений про окружающий мир у детей с синдромом Дауна. Выявлен уровень развития представлений про окружающий мир у детей 6–11 лет с синдромом Дауна.

Ключевые слова: психическое развитие, игра, представления, окружающий мир, синдром Дауна.

Kovtun R.A. DEVELOPMENT OF CONCEPTUALIZATION ABOUT THE SURROUNDING WORLD IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes peculiar features of the development of conceptualization about the surrounding world in children from 6 to 11 with Down's syndrome.

Key words: psychic development, play, conceptualization, surrounding world, Down's syndrome.

Постановка проблеми. Результативність психолого-педагогічних досліджень, зроблених в останні роки з проблеми ранньої корекції (К.С. Лебединська, О.М. Мастюкова, Г.А. Мішина, О.С. Нікольська, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко та ін.), створила наукові передумови для більш уважного аналізу стану проблеми щодо осіб із синдромом Дауна, які, незважаючи на глибину та своєрідність інтелектуального порушення, мають у своєму розпорядженні можливості розвитку психічної діяльності. Особливої уваги заслуговує вивчення рівня розвитку уявлень про оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна. Саме цій проблемі присвячена стаття.

Стан дослідження. Основою для дослідження базових складових психічного розвитку дітей є праці А.В. Семенович, К.С. Лебединської, О.С. Нікольської [2; 5]. Аналіз цих робіт дозволив конкретизувати структуру психічного розвитку та психічної діяльності, а також виявити зміни в цій структурі за різних видів розвитку.

Базовими складовими розвитку є такі: довільність психічної активності, просторові та просторово-часові уявлення, базова афективна регуляція. Ці елементи починають формуватися з моменту народження й у ролі складових вбудовуються надалі як базові «технологічні» елементи в психічну діяльність суб'єкта. Виділення подібних базових складових досить умовне, проте дає можливість оцінити внесок кожної з них (і

їхньої взаємодії) у цілісну психічну діяльність дитини. У свою чергу кожна з базових складового розвитку є досить складною багаторівневою системою, що планомірно розгортається (формується) у процесі розвитку дитини. Основним законом подібного формування можна вважати такий: «Своєчасність і послідовність вирішують все». Пропоновані базові складового розвитку спираються, з одного боку, на нейробіологічні, функціональні й соціальні характеристики, з іншого – самі є передумовами формування вищих психічних функцій.

Практика нашої діагностичної й корекційно-розвивальної роботи з дітьми різних категорій показує, що базові складового розвитку дитини, виділені нами, є первинними щодо всіх вищих психічних функцій. Тому оцінювання й аналіз діяльності дитини з погляду особливостей формування саме цих складових психічного розвитку та їхнього впливу на подальший розвиток вищих психічних функцій найважливіші під час заглибленої психологічної діагностики.

Треба зазначити, що для будь-якого варіанта умовно нормативного розвитку або такого, що відхиляється, характерна визначена структура сформованості базових складових розвитку. Це положення дає можливість проводити як оцінювання індивідуального розвитку дитини, так і типологізацію розвитку, що відхиляється. Для різних форм розвитку, що відхиляється, була



показана специфічна структура сформованості трьох складового психічного розвитку дитини. Наприклад, розумово відсталі діти характеризуються власним «профілем», специфічним формуванням і взаємодією базових складових. З урахуванням специфіки профілю базових складового психічного розвитку може бути адекватно поставлено психологічний діагноз дитини, а також зроблено достовірний прогноз її розвитку.

Мета статті – виявити рівень розвитку уявлень про навколишній світ у дітей 6–11 років із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. На думку У. Найссера [4], у кожному організмі, який сприймає, повинні існувати визначені структури, що дозволяють йому помічати одні аспекти середовища більше, ніж інші, або взагалі що-небудь помічати. Такими структурами є схеми, що передбачають, готують індивіда до прийняття інформації строго визначеного, а не будь-якого виду. Схеми, що забезпечують прийом інформації та спрямовують подальший її пошук, мають узагальнено-перцептивний характер, тобто є полімодальними. Як вважає дослідник, навіть дуже маленькі діти володіють деяким уродженням перцептивним «спорядженням» – не тільки органами чуттів, а й і нейронними схемами для керування ними.

Відсутність таких схем позбавляє людину можливості використовувати колективний загальнолюдський, а частково і біологічний досвід. Розвиток уявлень про самого себе, формування Я-концепції в ході онтогенезу – предмет численних психологічних досліджень. Відображенням початкових стадій цього процесу виступає вміння дитини впізнавати себе в дзеркалі, на фотографіях, а також правильне використання особистих займенників. Незалежно від підходів до цієї проблеми, наші дослідження показали, що особливо важливу роль у розвитку уявлень про самого себе відіграє процес формування уявлень про власне тіло. Останнє значною мірою забезпечується нормальним функціонуванням пропріоцептивної сфери.

Формування уявлень необхідне й для розвитку гри. Загалом в ігровій діяльності можливо виділити різні форми ігрової поведінки, а саме:

- маніпулятивну – дитина катає, крутить, підкидає предмет, не звертаючи увагу на його «функції»;

- впорядковування – розкладання предметів у визначеному порядку: один на одного, у ряд, один в інший тощо;

- функціональну гру – використання предметів (у тому числі іграшок) відповідно до їх функцій (наприклад, причісування ляльок іграшковим гребінцем);

- символічну, для якої характерно таке: суб'єкт використовує об'єкт, заміщаючи ним інший об'єкт (наприклад, дитина скаче на паличці, як на коні); суб'єкт наділяє об'єкт властивостями, якими той не володіє («У цієї ляльки брудне обличчя»), суб'єкт відноситься до відсутнього об'єкта так, нібито він наявний («Ця чашка (порожня) наповнена водою»).

З метою розмежування цих двох класів уявлень С. Барон-Коен [7] пропонує використовувати терміни «знак» і «символ». Знак вказує на існування в минулому, сьогоденні або майбутньому речі, події або умови. Інакше кажучи, знак – уявлення про об'єкт. У свою чергу символ – не уявлення про об'єкт, а тільки про поняття (яке у свою чергу відноситься до об'єкта). Іншими словами, символ – це уявлення про уявлення або презентація другого порядку.

Символічна гра передбачає здатність одночасно знати, що реально являє собою об'єкт, і зображувати, що він є чимось зовсім іншим, інакше кажучи, надавати йому нового змісту. Функціональна гра, навпаки, вимагає тільки уявлення про світ, який він є насправді. Порушення символічної функції (як вона розуміється в нашому дослідженні) призводить не тільки до порушення гри, а й до неможливості формувати уявлення про наміри інших людей, що у свою чергу спричинює труднощі соціального функціонування [6]. Цей же механізм лежить в основі труднощів розуміння й використання метафор.

Слово має складну значеннєву будову: з одного боку, воно має «предметну віднесеність», а з іншого – аналізує й узагальнює її, відносячи до визначеної категорії, тобто має визначене значення. Водночас кожне слово породжує систему зв'язків, будучи центром семантичної мережі. Наявність цих зв'язків забезпечує можливість переходу від постійного «денотативного» значення до «конотативного» змісту. Можливо, саме цей перехід порушується за аномального розвитку, як вказують С. Барон-Коен, А. Леслі, Ю. Фріт [7; 8].

Для розуміння метафор і переносного значення необхідно абстрагуватися від безпосередньої системи значень і виявити внутрішній зміст, що виражається алегорично: згідно зі словами О.Р. Лурія [3] «ця здатність оцінювати внутрішній підтекст являє собою зовсім особливу сторону психічної діяльності, що може не корелювати зі здатністю до логічного мислення. Ці обидві системи – система логічних операцій під час пізнавальної діяльності й система оцінювання глибокого змісту тексту – є зовсім різними психологічними системами» [3, с. 246–247].

Виникає питання щодо механізмів, що приводять до цих специфічних особливостей формування уявлень. Як вказувалося вище, існують два шляхи впізнання (і отже, формування уявлень). Спосіб від деякого грубого опису через поступове уточнення до конкретного забезпечується наявністю схем, що передбачають. Завдяки йому стає можливою антиципація – передбачення якоїсь події. Інший спосіб – численні повторні сприйняття, що приводять до створення деякого узагальненого образу й формування поняття. Очевидно, рівнобіжне існування обох способів забезпечує розвиток здатності формувати репрезентації другого порядку.

Первісні уявлення про навколишній світ є основою соціалізації дитини та стимулом пізнавальної діяльності. Надалі це необхідно для стимулювання розвитку особистості дитини, її навчання в школі, успішної соціалізації.

Протягом усього дошкільного віку уявлення дитини про саму себе істотно змінюється: вона починає більш правильно уявляти власні можливості, розуміти, як ставляться до неї оточуючі, чим викликається це ставлення. До кінця дошкільного віку в дітей, які нормально розвиваються, складаються первинні форми самосвідомості – знання й оцінювання дитиною своїх якостей і можливостей, відкриття ними для себе своїх переживань, що становить основне новоутворення цього віку. Розвиток уявлення про цілісність картини світу проходить низку етапів (як і будь-який процес розвитку), одним із яких є наявність передумов для початку цього процесу. У цьому випадку виникає проблема вивчення в дітей із синдромом Дауна елементарних уявлень про навколишній світ, що складаються в безпосередньому життєвому досвіді, а також у ході їх дошкільного навчання.

Діти із синдромом Дауна відчувають труднощі під час вступу в школу, з одного боку, через несформованість пізнавальної діяльності, а з іншого – через психологічну готовність до вступу в новий дитячий колектив. Відсутність засобів спілкування з дорослими й однолітками, несформованість орієнтовно-дослідної діяльності, нерозуміння умов вирішення проблемної ситуації призводять до того, що такі діти в більшості випадків виявляються поза дитячим колективом, що призводить їх до комунікативної неспроможності й появи патологічних рис особистості, зокрема до відмови від діяльності, замкнутості, а часом і агресивності.

У дітей із синдромом Дауна, що нерідко характеризується порушеннями емоційно-вольової сфери та вторинним недорозвиненням мови, виникають труднощі в

розумінні й осмисленні подій свого життя, життя оточуючих людей, подій соціального життя. Вони не вміють будувати й аналізувати стосунки з близькими дорослими, однолітками. Усі ці особливості позначаються на поведінці й розвитку особистості дитини з порушеннями інтелекту.

Як відзначається в працях В.В. Давидова [1] (і це підтверджено нашими дослідженнями), поняття, що історично склалися в суспільстві, зазвичай існують у формах діяльності людини й у її результатах – у доцільно створених предметах. Окремі люди (і насамперед діти) освоюють їх раніше, ніж навчаються діяти з їх окремими емпіричними проявами. Індивід не має перед собою деякої незасвоєної природи, оперуючи якою він повинен утворювати поняття: вони вже задаються йому як кристалізований та ідеалізований, історично сформований досвід людей. Припустимо, що такий досвід засвоєння історично сформованих понять існує й у дітей, які мають інтелектуальні порушення, хоча й менш систематизований і повний, ніж у їх ровесників, які нормально розвиваються.

З метою вивчення стану уявлень про навколишній світ у дітей із синдромом Дауна були досліджені такі уявлення про:

- себе, про будову людського тіла, органи чуттів і найближче оточення;
- об'єкти живої природи: рослини, диких і домашніх тварин, птахів, риб, комах;
- сезонні зміни в природі, їх причини.

Аналіз первинних даних показав, що 32% випробуваних знають своє ім'я та прізвище, 17% – свій вік, 6% опитуваних назвали точну домашню адресу. Діти, починаючи з 8–9 років, знали склад своєї родини, називали імена батьків та інших родичів. Під час визначення частин тіла людини за малюнком правильно назвали голову, руки, ноги, тулуб (тіло) 28% дітей; 9% дітей визначили голову як «волосся», а тулуб не назвали взагалі. Більша частина дітей 9–11 років безпомилково вказали на такі частини тіла, як очі, вуха, язик. Функцію язика як органа мови розуміють 6% випробуваних («говорити»), інші (24%) визначили його призначення в такий спосіб – «їсти». Із загальної кількості обстежених 17% зуміли навести приклади смакових відчуттів, тобто правильно назвали те, що може бути солодким (цукерки, морозиво, торт), солоним (сіль, огірок), кислим (лимон); правильно визначили те, що може бути холодним (вода, морозиво), гарячим (суп, чай).

Питання, пов'язані з уявленнями про об'єкти живої природи, викликають найбільші складнощі, однак не можна говорити про те, що такі уявлення взагалі відсутні.



Так, 14% дітей правильно визначили дерева, кущі, трави, квіти як рослини, а також вибрали їх зображення із серії предметних картинок, однак не змогли пояснити, чому вони вважають їх рослинами. Усі діти називають ті або інші фрукти; як правило, це апельсини, банани, виноград, ананас, рідше згадуються «яблуко, груша»; з овочів були названі картопля, капуста, морква, огірок, помідор.

З назв тих або інших тварин були перераховані собака, кішка, ведмідь, лисиця, вовк, заєць, лев, тигр, корова, коза, свиня, крокодил (у цьому переліку слова розташовані в порядку частоти їх називання). Більшість випробуваних називали собаку й кішку, тому що ці тварини найбільше їм відомі. Відповіді на питання про те, де живуть ті або інші тварини, викликали труднощі, і лише 15% дітей 9–11 років справилися із цим завданням. Розрізнення домашніх і диких тварин було складним завданням для дітей усіх вікових категорій. Розуміння самого визначення домашніх і диких тварин також ускладнено. Випробувані знають назви деяких птахів, найбільше часто у відповідях звучать такі: ворона, горобець, голуб, сойка; однак є вказівки й на ластівку, лебедя, орла. Причини осіннього відльоту птахів не знають 94% дітей. Інші діти пов'язують це головним чином зі змінами погоди: холодно.

До того ж 10% дітей відомі назви риб, найбільше часто згадувалися дельфін та акул, проте були названі й інші: карась, бички. Місце мешкання риб указали 7% дітей: у морі, у воді, у річці, одна дитина назвала місцем мешкання риб акваріум. Відмінності між птахами й рибами 7% дітей установлюють за ознакою їхнього пересування: птах літає, а риба плаває.

Зазначимо, що у випробуваних існують деякі фрагментарні уявлення про комах. І хоча лише 6% випробуваних використовують у мові саме поняття «комахи», однак їх зображення правильно вибрали із серії предметних картинок 9% дітей – самостійно назвали метелика, муху, комара, бабку. Визначаючи за картинками (жук, метелик, бабка, гриб) четвертий зайвий предмет, 7% дітей зробили це правильно.

Визначення пори року за низкою ознак на основі вербального опису показало таке: зиму впізнали 7% опитаних, літо – 9%, осінь – 3%, весну – 7%. Більш високі результати отримані під час визначення пори року за картинкою: зиму впізнали 12% дітей, літо – 13%, осінь – 15%, весну – 11%.

Діти із синдромом Дауна відчували труднощі, відповідаючи на питання про причини явищ, що спостерігаються: чому узимку холодно, улітку жарко, навесні тане сніг, а

восени опадає листя. Деякі діти (6%) вказували не причину, а наслідок того або іншого явища: «узимку холодно, тому що випав сніг». Причину ж літньої жари 4% випробуваних правильно пов'язали з діяльністю сонця: «сонце гріє». Можливо, що цей зв'язок їм більш зрозумілий, тому що він емоційно забарвлений. Так, 3% випробуваних пояснили танення снігу навесні наближенням літа: «настає літо»; у 4% випробуваних осінні зміни – це ознака зими, що наближається: «настає зима».

Висновки. Таким чином, вивчення стану уявлень про навколишній світ у дітей із синдромом Дауна показало, що порівняно більш чіткими є уявлення про себе, найближче оточення, будову людського тіла, органи чуттів і їх функції, що, очевидно, пояснюється доступністю названих об'єктів особистому практичному досвіду; однак ці уявлення фрагментарні, багато з них відрізняються неточністю. Незважаючи на те, що деякі діти мають уявлення про об'єкти живої й неживої природи, вони недостатньо точні, не відображають взаємовідношень, що існують між об'єктами та явищами навколишнього світу. Найбільші труднощі для дітей із синдромом Дауна становлять осмислення й пояснення причинно-наслідкових залежностей у світі природи. Найважчими для дітей були питання, пов'язані з розумінням тимчасових і сезонних змін у природі.

Перспективи подальших розвідок полягають у корекційній роботі з розвитку уявлень про навколишній світ у дітей із синдромом Дауна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М. : ИНТОР, 1996. – 121 с.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития / под ред. К.С. Лебединской. – М. : Наука, 1992. – С. 5–23.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М. : МГУ, 1969. – 504 с.
4. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Просвещение, 1981. – 72 с.
5. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. – М., 1998. – 114 с.
6. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е.А. Сергиенко. – М. : Наука, 1992. – 234 с.
7. Baron-Cohen S. Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children / S. Baron-Cohen, A. Leslie, U. Frith // The British Journal of Developmental Psychology. – 1986. – Vol. 4.
8. Frith U. Autism. Explaining the Enigma / Uta Frith. – Oxford : Blackwell, 1989. – 204 p.