

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ВНУТРІШНІЙ ТА ОТОЧУЮЧИЙ СВІТ У ДІТЕЙ 6–11 РОКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Статтю присвячено проблемі розвитку уявлень про власний внутрішній та оточуючий світ у дітей 6–11 років із синдромом Дауна. Вивчення стану уявлень про оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна дало змогу стверджувати, 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 є фрагментарними, багато з них відрізняються неточністю. Незважаючи на те, що деякі діти мають уявлення про об'єкти живої й неживої природи, ці уявлення є недостатньо точними, не відображають взаємовідношення, що існують між об'єктами та явищами навколишнього світу. У статті наголошується, що найбільші труднощі для дітей із синдромом Дауна становлять осмислення й пояснення причинно-наслідкових залежностей у світі природи.

Ключові слова: уявлення, синдром Дауна, діти, внутрішній світ, оточуючий світ, корекційна робота.

Постановка проблеми. Результативність психолого-педагогічних досліджень, проведених останнім часом щодо проблеми ранньої корекції (К. Лебединська, О. Мастюкова, Г. Мішина, О. Нікольська, Ю. Разенкова, Н. Шматко та інші вчені), створила наукові передумови для більш уважного аналізу стану проблеми щодо осіб із синдромом Дауна, які, незважаючи на глибину й своєрідність інтелектуальних порушень, мають у своєму розпорядженні можливості для розвитку психічної діяльності. На особливу увагу заслуговує вивчення рівня розвитку уявлень про внутрішній та оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна.

Аналіз стану дослідження проблеми. Основою для розгляду базових складових психічного розвитку дітей є праці А. Семенович, К. Лебединської, О. Нікольської [3; 6]. Аналіз цих робіт дозволив конкретизувати структуру психічного розвитку й психічної діяльності, а також виявити зміни в цій структурі за різних видів розвитку.

Базовими складовими розвитку є довільність психічної активності, просторові й просторово-часові уявлення та базова афективна регуляція. Ці елементи починають формуватися з моменту народження, а далі, виконуючи роль складових, вбудовуються як базові «технологічні» елементи в психічну діяльність суб'єкта.

Виділення подібних базових складових є досить умовним, проте дає можливість оцінити внесок кожної з них (і їх взаємодії) у цілісну психічну діяльність дитини.

У свою чергу кожна базова складова розвитку є досить складною багаторівневою системою, що планомірно розгортається (формується) у проце-

сі розвитку дитини. Основним законом подібного формування можна вважати такий: своєчасність і послідовність вирішують усе.

Введення в структуру психічного розвитку дитини додаткової «макроодиниці» – базових складових розвитку – є конкретизацією теоретичних положень Л. Виготського про перехід «від фенотипічної до каузально-динамічної позиції в методиці вивчення та діагностики розвитку» [1].

Пропоновані складові розвитку, з одного боку, спираються на нейробіологічні, функціональні та соціальні характеристики, а з іншого – самі є передумовами для формування вищих психічних функцій (далі – ВПФ).

Практика нашої діагностичної й корекційно-розвивальної роботи з дітьми різних категорій показує, що базові складові розвитку дитини, виділені нами, є первинними щодо всіх ВПФ. Тому оцінювання й аналіз діяльності дитини з позиції особливостей формування саме цих складових психічного розвитку та їх впливу на подальший розвиток ВПФ є найважливішими під час заглибленої психологічної діагностики.

Варто зазначити, що для будь-якого варіанта умовного 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 складових психічного розвитку дитини. Наприклад, розумово відсталі діти характеризуються

власним «профілем», специфічним формуванням і взаємодією базових складових.

З огляду на специфіку профілю базових складових психічного розвитку може бути адекватно поставлено психологічний діагноз дитини та зроблено достовірний прогноз її розвитку.

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

Виклад основного матеріалу дослідження.

На думку У. Найссера [5], 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, які готують індивіда до прийняття інформації суворо визначеного, а не будь-якого виду. Схеми, що забезпечують прийом інформації та спрямовують подальший її пошук, мають узагальнено-перцептивний характер, тобто є полімодальними. На переконання згаданого вченого, навіть дуже маленькі діти володіють деяким уродженим перцептивним «спорядженням»: не лише органами чуттів, а й нейронними схемами для керування ними.

Відсутність таких схем позбавляє людину можливості використовувати колективний загальнолюдський, а частково й біологічний досвід. Розвиток уявлення 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 певною мірою забезпечується нормальним функціонуванням пропріоцептивної сфери.

Формування уявлень необхідне також для розвитку гри. Загалом в ігровій діяльності можна виділити різні форми ігрової поведінки, зокрема такі:

- маніпулятивну – гра, коли дитина катає, крутить, підкидає предмет, не звертаючи увагу на його «функції»;
- упорядкування – 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 характерні такі риси: 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 ставиться до відсутнього об'єкта так, нібито він наявний («Ця чашка (порожня) наповнена водою»).

З метою розмежування таких двох класів уявлень С. Барон-Коен [9] пропонує використовувати терміни «знак» і «символ». Знак вказує на існування (у минулому, сьогодні чи майбутньому) речі, події або умови. Інакше кажучи, знак – уявлення про об'єкт. Натомість символ є уявленням не про об'єкт, а лише про поняття (яке у свою чергу відноситься до об'єкта). Тобто символ – це уявлення про уявлення, або репрезентація 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 лише уявлення про світ, яким він є насправді. Щоб використовувати в грі камінчики замість цукерок, дитині недостатньо мати тільки уявлення про цукерку. Необхідно володіти здатністю абстрагуватись від деяких конкретних якостей цукерки та сформувати поняття про неї, водночас уміючи приписати ці властивості іншому об'єкту (камінчику). Порушення символічної функції (як вона розуміється в нашому дослідженні) призводить не лише до порушення гри, а й до неможливості формувати уявлення про наміри інших людей, що у свою чергу спричиняє труднощі соціального функціонування [7]. 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 та узагальнює різні значення, відносячи до визначеної категорії, тобто має визначене значення. Водночас кожне слово зумовлює цілу систему зв'язків, будучи центром семантичної мережі. Наявність таких зв'язків забезпечує можливість переходу від постійного «денотативного» значення до «конотативного» змісту. Можливо, саме цей перехід порушується під час аномального розвитку, на що вказують С. Барон-Коен, А. Леслі, Ю. Фріт [9; 10].

Для розуміння метафор і переносного значення необхідно абстрагуватись від безпосередньої системи значень та виявити внутрішній зміст, що виражається алегорично. А. Лурія стверджує: «Ця здатність оцінювати внутрішній підтекст являє собою зовсім особливу сторону психічної діяльності, що може зовсім не корелювати зі здатністю до логічного мислення. Обидві системи – система логічних операцій під час пізнавальної діяльності та система оцінювання глибокого змісту тексту – є зовсім різними психологічними системами» [4, с. 246–247].

Виникає питання щодо механізмів, які приводять до цих специфічних особливостей формування уявлень. Як уже зазначалося, існують два

шляхи упізнання (а отже, формування уявлень): а) від деякого грубого опису через поступове уточнення до конкретного (такий спосіб забезпечується наявністю схем, що передбачають діяльність; завдяки йому стає можливою антиципація – передбачення певної події); б) численні повторні сприйняття, що приводять до створення певного узагальненого образу й формування понять. Очевидно, рівнобіжне існування обох способів забезпечує розвиток здатності формувати репрезентації другого порядку.

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

Соціалізація – складний процес суспільного формування й розвитку особистості, що означає весь багатогранний процес олюднення людини, який включає як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище. Вона передбачає такі дії: соціальне пізнання, соціальне спілкування; оволодіння навичками практичної діяльності, у тому числі як предметний світ, так і сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав та обов'язків тощо; активну перебудову оточуючого (як природного, так і соціального) світу, зміну та якісне перетворення самої людини, її всебічний і гармонійний розвиток [8].

Соціалізація розглядається як безперервний процес, що триває все життя людини, залежить не тільки від форм зв'язків людини та соціального середовища, а й від ступеня зрілості самого суспільства.

Протягом усього дошкільного віку уявлення дитини про саму себе істотно змінюється: вона починає більш правильно уявляти собі 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 такому разі виникає проблема вивчення стану в дітей із синдромом Дауна елементарних уявлень про оточуючий світ, що складаються в безпосередньому життєвому досвіді, а також у ході їх дошкільного навчання.

Діти із синдромом Дауна відчують труднощі під час вступу до школи, з одного боку, через несформованість пізнавальної діяльності, а з іншого – через психологічну готовність до вступу до нового дитячого колективу. Відсутність засобів спілкування з дорослими й однолітками, несфор-

мованість орієнтовно-дослідної діяльності, нерозуміння умов вирішення проблемної ситуації спричиняють те, що такі діти в більшості випадків виявляються поза дитячим колективом, що призводить до їх комунікативної неспроможності й появи патологічних рис особистості: відмови від діяльності, замкнутості, часом навіть 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 та аналізувати стосунки з близькими дорослими, однолітками. Усі ці особливості позначаються на поведінці й розвитку особистості дитини з порушеннями інтелекту.

Як наголошується в працях В. Давидова [2] та підтверджується нашими дослідженнями, поняття, що історично склалися у суспільстві, зазвичай існують у формах діяльності людини та в її результатах – у доцільно створених предметах. Окремі люди (насамперед діти) приймають та освоюють їх раніше, ніж навчаться діяти з їх окремими емпіричними проявами. Індивід не має перед собою деякої незасвоєної природи, оперуючи з якою, він повинен утворювати поняття, оскільки вони вже задаються йому як кристалізований та ідеалізований, історично сформований досвід людей. Припустимо, що такий досвід засвоєння історично сформованих понять існує також у дітей, які мають інтелектуальні порушення, хоч і в менш систематизованому й повному вигляді, ніж у їх ровесників, які нормально розвиваються.

З метою вивчення стану уявлень про оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна було досліджено такі уявлення:

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

Аналіз первинних даних показав, що 32% випробуваних знають своє ім'я й прізвище, 17% – свій вік, 6% опитуваних назвали точну домашню адресу. Діти з 8–9 років знали склад своєї родини, називали імена батьків та інших родичів.

Під час визначення частин тіла людини за малюнком 28% дітей правильно назвали голову, руки, ноги, тулуб (тіло), 9% визначили голову як «волосся», а тулуб не назвали взагалі. Більшість 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 як «їсти». Із загальної кількості обстежених 17% змогли 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 труднощі, однак не можна говорити про те, що такі уявлення взагалі відсутні. Так, 14% дітей правильно визначили дерева, кущі, трави, квіти як рослини, а також визначили їх зображення із серії предметних картинок, однак не змогли пояснити, чому вони вважають їх рослинами. Усі діти називають ті чи інші фрукти; як правило, це апельсини, банани, виноград, ананас, рідше згадуються яблуко, груша; з овочів було названо картоплю, капусту, моркву, огірок, помідор.

З назв тих чи інших тварин було наведено собаку, кішку, ведмедя, лисицю, вовка, зайця, лева, тигра, корову, козу, свиню, крокодила (у цьому переліку слова розташовуються 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 упорались із цим завданням. Розрізнення домашніх і диких тварин було складним завданням для дітей усіх вікових категорій. Розуміння самого визначення «домашні» та «дикі» тварини також є ускладненим.

Випробувані знають назви деяких птахів, найчастіше у відповідях лунали ворона, горобець, голуб, сокола; однак є вказівки й на ластівку, лебедя, орла.

Причин осіннього відльоту птахів не знають 94% дітей. Інші діти пов'язують це переважно зі змінами погоди: «холодно».

До того ж 10% дітей відомі назви риб, найчастіше згадувались дельфін та акула, проте було названо й інших, наприклад карася, бичків. Місце мешкання риб вказали 7% дітей («у морі, у воді, у річці»), одна дитина назвала місцем мешкання риб акваріум.

Відмінності між птахами й рибами 7% дітей встановлюють за ознакою їх пересування: «птах літає, а риба плаває».

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

Визначення пори року за низкою ознак на основі вербального опису має такі результати: зиму впізнали 7% опитаних, літо – 9%, осінь – 3%, весну – 7%. Більш високі результати отримано 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 взимку холодно, а влітку жарко, чому навесні тане сніг, а восени опадає листя. Деякі діти (6%) вказували не причину, а наслідок того чи іншого явища: «узимку холодно, тому що випав сніг». Причину ж літньої жары 4% випробуваних правильно пов'язали з діяльністю сонця: «сонце гріє». Можливо, цей зв'язок їм більш зрозумілий, оскільки він є емоційно забарвленим. 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 оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна показало, що порівняно чіткішими є уявлення про себе, найближче оточення, будову людського тіла, органи чуттів і їх функції, що, очевидно, пояснюється доступністю названих об'єктів особистому практичному досвіду. Водночас ці уявлення є фрагментарними, багато з них вирізняються неточністю. Незважаючи на те, що деякі діти мають уявлення про об'єкти живої й неживої природи, ці уявлення є недостатньо точними, не відображають взаємовідношення, 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 щодо розвитку уявлень про внутрішній та оточуючий світ у дітей і підлітків із синдромом Дауна.

Література:

1. Выготский Л. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. Выготский ; гл. ред. А. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4. – 1984. – 265 с.
2. Давыдов В. Теория развивающего обучения / В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 121 с.
3. Лебединская К. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития / под ред. К. Лебединской. – М. : Наука, 1992. – С. 5–23.
4. Лурия А. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Лурия. – М. : МГУ, 1969. – 504 с.
5. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Просвещение, 1981. – 72 с.
6. Семенович А. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. Семенович, С. Умрихин. – М. : Генезис, 1998. – 114 с.

7. Сергиенко Е. Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е. Сергиенко. – М. : Наука, 1992. – 234 с.
8. Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы: труды по дефектологии / отв. ред. И. Унт. – Тарту : ТГУ, 1985. – 141 с.
9. 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. – P. 113–125.
10. Frith U. Autism. Explaining the Enigma / U. Frith. – Oxford : Blackwell, 1989. – 204 p.

Ковтун Р. А. Особенности развития представлений о внутреннем и окружающем мире у детей 6–11 лет с синдромом Дауна

Статья посвящена проблеме развития представлений о собственном внутреннем и окружающем мире у детей 6–11 лет с синдромом Дауна. Изучение состояния представлений об окружающем мире у детей с синдромом Дауна позволило утверждать, что сравнительно более четкими являются представления о себе, ближайшем окружении, строении человеческого тела, органах чувств и их функциях, что, очевидно, объясняется доступностью названных объектов личному практическому опыту. Однако эти представления являются фрагментарными, многие из них отличаются неточностью. Несмотря на то, что некоторые дети имеют представление об объектах живой и неживой природы, эти представления недостаточно точны, не отражают взаимоотношения, существующие между объектами и явлениями окружающего мира. В статье отмечается, что наибольшие трудности для детей с синдромом Дауна составляют осмысление и объяснение причинно-следственных зависимостей в мире природы.

Ключевые слова: представление, синдром Дауна, дети, внутренний мир, окружающий мир, коррекционная работа.

Kovtun R. A. Specific features of inner and outer world vision development in children aged 6–11 with Down's syndrome

Achieved results in psychological and pedagogical research, performed recently in the sphere of early correction, have created scholarly ground for more detailed analysis of the problem connected with the Down's syndrome. This is why studying the level of conceptualization about inner and outer world in children with Down's syndrome is a topical research issue. The author specifies that the process of own body conceptualization formation plays an important part in the development of self-reception. This is ensured by adequate functioning of the proprioceptive sphere. The article stresses upon the fact that such types of conceptualization have been researched as: self-conceptualization, human body, organs of sense perception, the immediate environment; objects of the world of nature: plants, wild and domestic animals, birds, fish, insects; seasonal changes in nature, their reasons. This was done with the aim of studying the state of conceptualization of the environment in children with the Down's syndrome. The author highlights that studying of the state of environment conceptualization in children with the Down's syndrome showed that the most represented is conceptualization about oneself, immediate environment, human body, organs of sense perception and their functions, which is explained by the fact that these things are available for the child's personal experience. At the same time these types of conceptualization are fragmentary and inconsistent. Despite the fact that some children have conceptualization about the objects of live and non-living nature, this conceptualization is not correct and doesn't reflect interrelations which exist between the objects and phenomena of their environment. Understanding and explanation of the cause-and-effect relations in nature present one of the most difficulties for children with the Down's syndrome. The most complicated questions for children were the ones connected with understanding of temporary and seasonal changes in nature. Prospective study lies in correctional work on the development of conceptualization about inner and outer world in children and teenagers with the Down's syndrome.

Key words: imagination, Down's syndrome, children, inner world, outer world, correctional work.