

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Навицкая В.М.

Актуальность данной работы продиктована кризисностью ситуации, сложившейся в сфере коррекционной и диагностической работы с детьми с особенностями в развитии, а также в сфере подготовки специалистов для работы с данной категорией детей [8, 9, 10]. На сегодняшний день со всей очевидностью явствует необходимость пересмотра имеющихся средств и способов организации психологической работы с детьми с особенностями в развитии и открытия ее новых перспектив. Более ста лет назад на проблему, которая находится в эпицентре данного исследования, указывал Л.С.Выготский, говоря о необходимости (в контексте диагностической работы с ребенком) сместить центр тяжести с процедур по измерению ребенка, на истолкование его: «Нам необходимо понять, что наша центральная задача заключается в том, чтобы *объяснить* наблюдаемые в развитии ребенка явления, *предсказать* дальнейший ход развития, *указать* какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку» [3, 910].

Проблема подобной «переориентации» специалиста в контексте перспектив коррекционно-диагностической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью приобретает особое звучание. Известно, что данная категория детей характеризуется «многообразными, с различной степенью выраженности отклонениями в развитии», создающими, в совокупности с внешними факторами развития, свою, глубоко индивидуальную картину психической деятельности этих детей [6, 8]. Создать эту картину (в единстве и взаимосвязи отражающей как симптомы поражения, так и «симптомы борьбы» ребенка с интеллектуальной недостаточностью с собственным нарушением) и в соответствии с ней построить свою работу — вот в чем, по нашему мнению, должна заключаться задача специалиста.

Ключ к созданию целостной неповторимой картины психической деятельности ребенка с особенностями в интеллектуальном развитии лежит, по нашему мнению, в ориентации специалиста на изучение особенностей представления (образа) мира детьми данной категории, иными словами, того, что лежит в основе осмысления и определенного отношения детей к окружающему их миру. Этим мы предостерегаем себя от упрощенного понимания многочисленных клинических форм интеллектуального недоразвития и открываем возможность перехода к «истолкованию» ребенка. В результате, любой материал, получаемый нами в ходе коррекционно-диагностической работы с ребенком всегда будет не только «самим собой», но и «чем-то иным», а именно, указывающим на то, что составляет основу психической жизнедеятельности ребенка и является фундаментальным условием развития его познавательных процессов (!) — образ мира ребенка [5, 7, 11]. Опыт подобной работы и составляет основное содержание данной статьи.

Итак, мы предположили, что изучение образной фиксации детьми знаний и отношений к объектам окружающего мира является одним из множества возможных путей к открытию внутреннего неповторимого мира ребенка с интеллектуальным недоразвитием. В рамках данной статьи мы предлагаем для обсуждения результаты нашего исследования особенностей построения образа объекта реального мира младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Теоретической основой данного экспериментального исследования выступает представление об образе объекта, с одной стороны, как о средстве решения широкого круга познавательных задач, с которыми сталкивается ребенок на этапе младшего школьного возраста. В соответствии с чем нами выделяются критерии продуктивности образа и на их основании описываются уровни его построения. В этом плане образ объекта является «самим собой». С другой стороны, образ конкретного объекта рассматривается как единица анализа представления мира ребенка с интеллектуальной недостаточностью, открывающей взгляд на способы и результаты взаимодействия его с реальным предметным окружением и, соответственно, на

картину его психической деятельности. Данный анализ мы осуществляем посредством описания реальности, которая является основой для формирования того или иного отношения к объектам окружающего мира. В этом случае выстраиваемый ребенком образ является уже «чем-то иным».

Методолого-теоретическим основанием нашего исследования выступила психология субъективной семантики Е.Ю.Артемьевой (далее ПСС). ПСС впервые было предложено конструктивное решение проблемы образа мира человека: порождение и функционирование субъективного мира человека начало обсуждаться на языке конкретных, допускающих экспериментальную фиксацию структур — структур субъективного опыта человека. Одна из них — картина мира, как структурированная совокупность отношений к актуально воспринимаемому предмету (субъективных семантик) — стала объектом непосредственного экспериментального изучения ПСС [1]. Разработанная ею экспериментальная методика построена так, что именно образ объекта, фиксирующий особенности приписания человеком своего отношения к предмету его текущей деятельности, способы и качество этого приписания, выступает в качестве оперативной единицы изучения его картины мира.

Итак, проблема построения образа объекта младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью рассматривалась нами в двух аспектах. Во-первых, перед нами стояла задача изучения особенностей построения образа объекта как средства решения детьми данной категории определенного круга познавательных задач (на примере экспериментального задания). На основании теоретического анализа становления образа в онтогенезе, а также особенностей деятельности и познавательных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью нами были выделены критерии продуктивности образа как средства решения познавательной задачи. *Первый критерий* характеризует умение ребенка использовать задаваемые извне условия как материал для решения поставленной задачи, в данном случае, построения целостного образа объекта. Данный критерий непосредственно свя-

зан с уровнем сформированности мотивационно-целевой сферы деятельности: способности ребенка принимать задачу, формировать цель (образ результата). *Второй критерий* — связанность и соподчиненность конкретного и абстрактного содержания образа. Это свойство особенно актуально для детей школьного возраста, в связи с тем, что данный возрастной этап является переходным в становлении словесно-логического, теоретического мышления. *Третий критерий* — это целостность и структурность образа. В контексте данного исследования целостность трактуется не как данность, а как заданность. «Ее постижение в чувственном образе протекает как творческое открытие некоторого скрытого принципа, имеющего формообразующее значение по отношению к данному кругу человеческих реальностей человеческого мира» [2, 26]. Структурность образа заключается в том, что его свойства жестко связаны между собой, т.е. наличие одного свойства обуславливает наличие другого. Степень представленности в презентуемом ребенком образе всех критериев-свойств выступила в качестве основания для выделения уровней построения образа (от 0-го до 3-го):

*Второе* направление в изучении особенностей построения образа объекта реализовывалось нами посредством описания содержательной модели образа. Иными словами, нас интересовали содержательные элементы, те семантические координаты, из которых ребенок создавал образ. Данные атрибутивные характеристики объекта были интересны нам лишь в той мере, насколько они являлись «свернутым опытом», «следами прожитых и присвоенных деятельностей» ребенка [1]. По мнению представителей ПСС, построение образа объекта осуществляется на основе выбора испытуемым некоторой замещающей реальности действия или взаимодействия с объектом [1]. Замещающая реальность представляет собой ситуацию, в которую включается объект с целью «вычерпывания» его необходимых свойств. Характер замещающей реальности, на основе которой осуществляется познание объекта и формирование отношения к нему, определяет содержание образа. В результате, мы получаем модель, позволяющую нам описать ту

психологическую реальность, ту «ткань, материал», из которой ребенок строит образ объекта, точнее, *образ отношения* к нему.

Выделяемые нами уровни построения образа объекта и описываемая содержательная модель образа тесно взаимосвязаны и их разграничение крайне условно. Более того, оба этих ракурса рассмотрения исследуемой проблемы имеют одну точку пересечения — *целостность* образа. Это качество мы фиксируем, и при анализе уровня построения образа, и при описании его содержательной модели. Через него же мы обозначаем специфику рассмотрения изучаемой проблемы в каждой плоскости. При анализе уровня построения образа целостность рассматривается или как данность (и тогда мы говорим о целостности как о сумме составляющих), или как заданность (и мы фиксируем целостность как наличие некоего принципа, который эту целостность организует). Описание содержательной модели открывает возможность схватывания природы этого принципа, иными словами природы истинной целостности образа.

В качестве основной экспериментальной методики выступило шкалирование двух неясных изображений по 14-шкальной модификации семантического дифференциала [1].

На основании полученных эмпирических данных в соответствии с описанными выше критериями продуктивности было выделено 4 (от 0-го до 3-го) уровня построения образа. Для 0-го уровня построения образа характерно отсутствие этапа ориентации в задаче: обнаружение изображения, подбор эталона-образа, обозначение (называние) изображения. На данном уровне семантические дифференциалы выступают в качестве слов-стимулов: на каждую координату ребенок дает отдельный образ-ассоциацию. Можно сказать, что ребенок не формирует цель, т.е. образ конечного результата, что, как известно, организует процесс решения всякой задачи.

Находясь на 1-м уровне построения образа, ребенок способен удерживать принятый им для описания образ объекта. Однако основной характеристикой образа на данном уровне построения

является высокая степень его обобщенности: образ «раздувается» ребенком за счет включения в него ряда объектов, явлений, ситуаций, к которым описываемый объект может быть причастен.

Ко 2-му уровню построения образа мы отнесли те случаи, когда, *во-первых*, сохранялись этапы построения, *во-вторых*, выстраиваемый образ подпадал под категорию или конкретного, или абстрактного. Показателем абстрактности выстраиваемого образа являлась неспособность ребенка представить объект в описании; т.е. те случаи, когда ребенком описывался не конкретный объект, а скорее некоторая абстракция, которая была трудно уловима не только для исследователя, но и для самого испытуемого. Как правило, при построении ребенком абстрактного образа перед началом описания объект не назывался.

Под конкретностью образа мы подразумеваем то, что за описанием того или иного объекта всегда стояло воспроизведение ребенком его точных предметных качеств. В ходе описания ребенок презентировал конкретную ситуацию действия с конкретным объектом. Конкретность образа обеспечивала специфичность, детальность его описания ребенком. Однако такой способ построения не позволял ему выйти за рамки модальных свойств объекта. Этим объясняются трудности и несуразности в выборе семантических дифференциалов из ряда эмоционально-оценочных, предполагающих способность отвлечения ребенка от ситуации описания представляемого объекта и переход к ситуации его качественного преобразования. Крайняя абстрактность/конкретность образа выступает в связке с еще одной фиксируемой на данном уровне особенностью построения образа — трудностью вербализации, обоснования детьми выбора той или иной семантической координаты.

Ограниченность образа его предметными, физическими свойствами на данном этапе особенно ярко проступает при рассмотрении такой характеристики образа как целостность. На данном уровне целостность следует рассматривать как заданность, т.е. как сумму отдельных предметных, физических характеристик представляемого объекта.

Отличительной особенностью 3-го уровня построения образа объекта является то, что создание образа начинает представлять собой процесс его качественного преобразования. Ребенок оказывается способным оперировать образом в особом роде реальности — речевой. Семантические дифференциалы используются в качестве строительного материала, «кирпичиков», для построения целостного образа. Этим обуславливается отсутствие трудностей обоснования выбора семантических координат. Данный уровень являет собой пример связанности и соподчиненности конкретного и абстрактного содержания образа. Здесь же мы можем говорить о структурности и целостности образа, и в целом, о его продуктивности как средстве мыслительной деятельности.

Обратимся к эмпирическим данным, полученным в трех группах испытуемых. Построение образа в 90% случаев в группе младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР) соответствует 2-му уровню. Содержательную модель образа в данной группе составляют следующие структурные компоненты: модальные свойства объекта (32%); неverbализованные свойства (22%); эмоционально-оценочные свойства (16%) и невыбранные семантические координаты ("неподходящие" свойства) (10%). В качестве фундамента построения образа выступила *неречевая реальность предметного действия с объектом*.

В результате, образ не выступает как независимый элемент, средство мыслительной деятельности: образ жестко привязан к конкретной ситуации действия с представляемым объектом. Процесс построения замещается процессом описания представляемого объекта, а презентуемый образ обладает следующими характеристиками: конкретность, ограниченность модальными свойствами объекта, бессловесность, отсутствие целостности и структуры, и, как следствие, плоскость и одномерность.

В группе умственно отсталых младших школьников зафиксировано 25% случаев невыполнения экспериментального задания, обусловленного трудностями осознания и принятия поставлен-

ной задачи детьми данной категории. Остальные 75% соответствуют 2-му уровню построения. Содержательная модель образа у умственно отсталых младших школьников представлена следующими компонентами: равные доли модальных и эмоционально-оценочных свойств (по 17%); а также равный процент неverbализованных и невыбранных свойств (16%). В качестве реальностей построения образа выступили *неречевая реальность предметного действия с объектом и реальность эмоциональной оценки его свойств*.

В первом случае процесс построения образа сводится к описанию физических свойств представляемого объекта, которые раскрываются посредством манипуляций с ним. Образ обладает следующими характеристиками: конкретность и модальность (отражающие неспособность умственно отсталого ребенка оперировать образом в отрыве от конкретной ситуации действия с объектом); бессловесность (когда со всей очевидностью заявляет о себе разобщенность слова, с одной стороны, и склейка объект-образ, с другой); и, как следствие, отсутствие целостности и структурности.

Реальность эмоциональной оценки свойств представляемого объекта является основанием для еще одного варианта построения образа умственно отсталыми младшими школьниками. Для него характерно: а) отвлеченность от конкретной ситуации действия с объектом; б) отсутствие трудностей выбора и обоснования семантических координат; в) отсутствие ориентации на реальные свойства объекта и, как следствие, г) в образе не находит отражение реальная действительность. И в первом и во втором случае образ не выступает в качестве продуктивного средства решения экспериментального задания.

В качестве контрольной выступила группа нормально развивающихся младших школьников. В норме младшие школьники способны использовать образ в качестве средства решения тех или иных познавательных задач. 65% испытуемых выполнили задание на 3-м или близких к 3-му уровнях (2,50–2,75). Однако функцио-

нальные возможности образа как средства мыслительной деятельности ограничены. Это обусловлено спецификой содержательной модели образа у младших школьников в норме. В содержательной модели образа выделяются следующие структурные компоненты: модальные качества, соответствующие речевой реальности предметного действия с объектом (39%); эмоционально-оценочные свойства, соответствующие реальности эмоционального взаимодействия с объектом (22%); невербализованные качества (19%); невыбранные семантические координаты (10%). В результате, образы, выстраиваемые нормально развивающимися младшими школьниками, в своем большинстве обладают следующими особенностями: конкретность (образ привязан к объекту, который он обозначает), модальность, словесность (образ функционирует в речевой реальности), видимая целостность и структурность (образ как сумма модальных свойств объекта). Это обусловлено тем, что в качестве основания для построения выступает *речевая реальность предметного действия* с объектом.

Также нами были зафиксированы случаи эффективного использования образа как средства мыслительной деятельности нормально развивающихся младших школьников. Это примеры качественного преобразования образа, основанием для которого стала *реальность эмоционального взаимодействия* с «ожившим» объектом. Т.е. в процессе описания объект оживлялся ребенком, более того, он наделялся чертами партнера по общению. В итоге, ребенком воспроизводился не образ объекта как такового, но ситуацию «из жизни» придуманного героя, из которой рождался конечный образ. Образ ситуации (игровой и/или сказочный сюжет) выступал источником того или иного отношения ребенка к описываемому изображению. Отношение, с одной стороны, определяло образ, с другой — реализовывалось в образе. Такого рода образ отвечал всем критериям продуктивности как средства мыслительной деятельности.

Итак, мы можем указать, с одной стороны, на «отставание» младших школьников с особенностями в интеллектуальном раз-

витии от их нормально развивающихся сверстников по уровню построения образа с позиций рассмотрения последнего как средства решения ребенком познавательных задач. С другой стороны, заявляет о себе качественное своеобразие реальностей построения образа в каждой группе испытуемых, реальностей, заключающих в себе способ организации взаимодействия и представление ребенком его ближайшего предметного окружения.

Так, для младших школьников с ЗПР взаимодействие с миром налаживается посредством предметного действия. В результате, окружающий мир и составляющие его объекты существуют для ребенка постольку, поскольку они могут быть, в буквальном смысле слова, осязаемы им. И широта ограниченности подобной картины мира зависит лишь от наличествующих в словаре ребенка с ЗПР прилагательных, передающих модальные свойства объектов.

Умственно отсталые младшие школьники кроме неречевой реальности предметного действия продемонстрировали еще один возможный способ представления окружающего мира, который в исследовании был нами условно обозначен как «реальность эмоциональной оценки свойств представляемого объекта». По сути, воспринимаемый объект лишился своих предметных характеристик, точнее, он сводился к минимуму, а все пространство образа заполнялось описаниями аффективного толка, не имеющего никаких оснований для собственного существования. Таким образом, своеобразие картины мира умственно отсталого ребенка заключается в том, что будучи образованной безосновательными аффективными описаниями, она приобретает качества мыльного пузыря. В результате то, чего недостает детям с ЗПР в гипертрофированном виде представлено в группе умственно отсталых школьников.

Примером органичного сочетания двух способов построения образа и, соответственно, двух вариантов представления предметного мира, тем не менее, создающего совершенно своеобразную картину, являются отдельные примеры выполнения эксперимен-

таньного задания младшими школьниками в норме. «Мир такой, каким он является в отношении ко мне», — так кратко можно передать суть картины мира этих детей. Конечно, такой способ организации взаимодействия ребенка с его ближайшим предметным окружением также имеет свои ограничения, т.к. не обеспечивает открытия существенных свойств объекта, объективных связей предметного мира, предполагающих способность познающего владеть своим субъективным отношением [4]. Тем не менее, это является ступенькой, поднимающей ребенка уже старшего школьного возраста на новый уровень взаимодействия с миром.

Итак, мы продемонстрировали связь особенностей построения образа объекта и образа мира младших школьников в норме и при различной степени интеллектуальной недостаточности. Следующий наш шаг будет связан с глубокой проработкой полученного материала с целью обозначения перспектив коррекционно-диагностической работы с данной категорией детей.

#### Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. — М.: «Смысл», 1999. — 387 с.
2. *Василюк Ф.Е.* Теоретические исследования структуры образа // Вопросы психологии. — 1994, № 5. — С. 30–35.
3. *Выготский Л.С.* Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
4. *Мухина В.С.* Детская психология. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО — Пресс, 1999. — 352 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Психология образа // Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. — 1979, № 2. — С. 3–13.
6. *Петрова В.Г., Белякова И.В.* Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 160 с.
7. *Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. — 1984, № 4. — С. 13–20.

8. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие / Науч. ред. М. Цишчек / Пер. с польск. — СПб.: Речь, 2006. — 276 с.
9. *Слепович Е.С.* Размышления специалиста об авторской практике «Психология ребенка с аномальным развитием» // Общественные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 20–25. — («Университет в перспективе развития»).
10. *Слепович Е.С., Масюкова Н.А.* Специфична ли психология аномального ребенка? // Л.С. Выготский и современность: В 2 тт. Мн.: Изд-во Бел. гос. ун-та им. М.Танка, 1996. Т. 2. — С. 146–148.
11. *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 14, Психология. — 1981, №2. — С. 15–29.