

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЗНАКОВЫХ ФОРМ СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

О.В. Белановская

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

Сознание является не только фундаментальным, но и предельным понятием в системе психологических понятий, кроме того, как реальное явление оно с трудом поддается теоретизации и объективированию, что вновь и вновь порождает сомнения в возможности его научного познания средствами науки. Эти трудности вместе с общей девальвацией проблемы сознания, обусловленной влиянием идеологии, привели к существенному снижению в последнее время усилий академической психологии, направленных на изучение проблемы сознания (Гордеева О.В., 1999). В связи с этим, особую актуальность в настоящий момент приобретает обращение к проблемам генезиса личностного сознания, самосознания, выявлению механизмов его развития и определению возможностей коррекции данного психического образования.

Одно из основных достижений раннего возраста - зарождение знаково-символической функции сознания, т.е. обобщенной способности к различению обозначения и обозначаемого, к выполнению действий замещения реального предмета знаком. Чаще всего термин "замещение" в психологической литературе рассматривается как использование одного предмета (действия) вместо другого предмета (действия) при наличии общих свойств, важных для конкретной задачи в игровой деятельности ребенка (Выготский Л.С., 1984).

Постановка проблемы становления и развития знаково-символической функции сознания (знаково-символической, замещающей, знаково-семиотической, репрезентирующей функции или деятельности), с точки зрения исследователей, представляется достаточно перспективным направлением. Однако необходимо отметить ее недостаточную изученность, несмотря на расширение круга исследований.

Родившийся человек, постепенно вступая в мир материальных вещей - знаков, переживая его и открывая за ним другой мир, открывает значение знака и другой, "отдаленный" мир. Это акт складывания, сопереживания значений, "строительства" совокупности значений, знаний, сознания. Сознание помогает распознаванию и узнаванию, и само является отображением мира значений и знаков. Совокупность значений в знаках и есть знание, приобщение же к знаниям составляет сознание.

Знак - любое материальное тело, обозначающее другое тело (его свойства). Это специфическое отношение обозначающего и обозначаемого, включающее именованное (деноминацию), представление и замещение одного тела другим, образует значение знака. Любое тело в мире обладает свойством и способностью выполнять особую, наряду с другими, функцию - представлять и выступать вместо другого тела. Это свойство, будучи примененным, становится знаковой функцией. Функциональное от-

ношение связывается с отношением представления и замещения и образует два разнонаправленных отношения - отношение репрезентации (свойства тела "А" представлены в свойствах тела "Б") и отношение замещения (свойства тела "Б" выступают вместо свойств тела "А"). Особое значение в раннем возрасте приобретают замещения типа "Я - Я", при которых ребенок, с одной стороны, переносит свое "Я" на окружающие объекты, идентифицируясь с ними и познавая их, и, с другой стороны, отождествляя объекты окружающей среды с собой, формирует свое социальное "Я".

Известно, что в формировании интеллектуальных операций (обобщений, отвлечений, выделении существенного) в онтогенезе решающую роль играет овладение орудийными, т.е. социализированными, способами действий с предметами. Основным содержанием данных действий являются знаковые процессы. Развитие ребенка, с точки зрения Л.С. Выготского, непосредственным образом связано с овладением знаками: "...высшие функции восприятия, памяти, внимания, движения и прочие внутренние связаны с развитием символической деятельности ребенка" (Выготский Л.С., 1984, с. 54). Замещение - это перенос значения с одного объекта на другой, реальный или идеальный. Такое понимание покрывает всю область знаково-символической деятельности.

Авторами подчеркивается социальный характер формирования разных видов символического действия. Выделяя ранний возраст в качестве исходного пункта развития знаково-символической деятельности, исследователи подчеркивают, что появление замещения качественно меняет характер взаимодействия ребенка с окружающей средой, позволяет выйти из ситуации привязанности к предметам и "видеть невидимое".

Предметом данной работы является разработка квалифицированной психолого-педагогической практики, занимающейся проблемами выработки умений детей самостоятельно использовать замещения.

В целях коррекции и профилактики развития ребенка многие авторы предлагают в качестве ведущих для детей раннего возраста игровые коррекционно-развивающие занятия и игротерапию (Карабанова О.А., 1997; Сенько Т.В., 1998, 2000; Хухлаева О.В., 1998 и др.). Выбор игровых методов в коррекционно-развивающей работе обусловлен возрастными особенностями детей, характеристиками ведущей деятельности. Использование игры способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку ребенка (Осипова А.А., 2000).

Структуру детской игры составляют роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов - замещение реальных предметов игровыми (условными), реальные отношения между играющими. То есть в структуре игры имеется ситуация двуплановости: реальная и условная ситуация "как будто", что позволяет ребенку осваивать как реальный план действий, так и условный. Единица игры и в то же время центральный момент, объединяющий все аспекты игры - роль, также совершается в двух планах: реальном и идеальном. Двуплановость игры создает хорошую основу для коррекции знаково-символической деятельности.

В зависимости от направленности, можно выделить два типа коррекции: симптоматическую и каузальную коррекцию. Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, на преодоление внешних признаков, одоление внешней стороны трудностей. Напротив, коррекция каузального типа предполагает устранение или нивелирование причин, порождающих сами эти проблемы и отклонения в развитии ребенка. Работа с симптоматикой, как бы успешна она ни была, не сможет до конца разрешить переживаемые ребенком трудности. Соответственно, приоритетной целью проведения коррекционных мероприятий должно стать устранение причин трудностей и отклонений в развитии функции замещения у ребенка раннего возраста.

При разработке комплекса коррекционных мер основой явились подходы О.А.Карабановой, Т.В.Сенько, О.В.Хухлаевой и др. к использованию игровых методов в коррекции психического развития ребенка. В модели коррекционно-развивающей работы предусматривалась возможность выявления причин несформированности Я-форм замещения, а также выбора формы коррекции, и ее организации с учетом ресурсов самого ребенка, его социального окружения и возможностей специалиста, реализующего эту модель.

Модель коррекционно-развивающей работы по преодолению проблем развития знаковых форм сознания (Я-форм замещения) у детей раннего возраста включала три взаимосвязанных блока: определение целей, выявление сути проблемы; разработку представлений о предполагаемых результатах, постановку задач коррекции и собственно-коррекционный блок, включающий определенные в каждом конкретном случае, подобранные в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, упражнения. Коррекционный блок включал в себя решение задачи коррекции знаково-символической деятельности, структурных звеньев самосознания и оптимизации межличностного взаимодействия в диадах "ребенок-взрослый" и "ребенок-ребенок".

Мы полагаем, что коррекция знаковых форм сознания должна включать триединую задачу: 1) изучение семейного анамнеза и коррекцию социального неблагополучия ребенка раннего возраста, реализуемую через работу со значимыми взрослыми; 2) исследование причин задержки становления функции замещения, и их коррекцию; 3) коррекционную работу по преодолению проблем становления самосознания в раннем возрасте.

Для коррекции было определено по 10 детей из яслей-сада и дома ребенка в возрасте 2 лет 3 мес. - 3 лет. Из отобранных для коррекции детей из семьи и дома ребенка, игровые замещения не использовали 100% респондентов.

Началу осуществления коррекционной работы предшествовал этап прицельного комплексного диагностического обследования. Диагностическое обследование включало сбор первичного анамнеза развития ребенка, истории его жизни, а также дополнительную диагностику с целью выявления особенностей психолого-педагогического статуса респондентов. Для прицельной диагностики были использованы диагностические материалы, предлагаемые Ю.Н.Карандашевым (1993), Т.Хелльбрюге и др. (1997). Критерием выбора данного диагностического материала была его системность, доступность в проведении, а также рассмотрение становления функциональных новообразований в раннем возрасте. В диагностическую характеристику психического развития детей входили параметры, соответствующие функциональным линиям развития.

В ходе прицельной диагностики были выявлены основные проблемы в становлении знаковой функции ребенка, что послужило основой для подбора коррекционного материала. Коррекционная работа осуществлялась с детьми в индивидуальной форме. Требование к проведению индивидуальных коррекционных занятий соотносимо с возрастом клиентов. Время проведения занятий 10-15 минут. Коррекционная программа осуществлялась на протяжении 10 недель и включала не менее 10 встреч с каждым ребенком.

При разработке комплекса коррекционных мер, мы основывались на подходе О.А.Карабановой, Т.В.Сенько, О.В.Хухлаевой и др. к использованию игровых методов в коррекции психического развития ребенка (Карабанова О.А., 1997; Сенько Т.В., 1998, 2000). Содержание коррекционной работы включало специально подобранные упражнения на развитие знаковости, проводимые в виде различных игр: дидактическая игра "Кубы-вкладыши", "Геометрические фигуры", сюжетно-ролевые игры "Автобус", "Больница", игры и действия с предметами "Купание куклы", "Оденем куклу", "Кормление куклы", дидактические игры "Чудесный мешочек", "Что это?" и др.

Кроме названных, проводились также игры-притворства; игры с заместителями; стихийно возникающие игры; игры по предложенному взрослым сюжету; игры с предметами; игры с куклами; игры с водой; игры с песком; театрализованные игры; подвижные игры; игры с элементами сказки и фантазии; рисование, лепка и т.п.

Каждое занятие имело свои цели. Опора на игровые, значимые для ребенка моменты в коррекционных занятиях способствовала успеху коррекции. В отношении детей в коррекционных занятиях отмечался положительный эмоциональный фон в процессе проведения коррекционных занятий. Дети с удовольствием играли в предложенные взрослым игры. Научившись играть в какую-либо игру, достаточно часто начинали пытаться самостоятельно повторять ее. После проведения коррекционно-развивающих занятий была проведена повторная диагностика.

Использование индивидуально ориентированной игровой коррекции каузально-го типа, включающей специально подобранные упражнения на развитие знаковости, проводимые в виде различных игр, позволило увеличить до 70% использование игровых замещений у детей из семьи и до 30% - дома ребенка (рис.2). Анализ критериев сдвига значений по развитию функции замещения на начало и окончание коррекционных мероприятий для детей из семьи соответствовал $T_{эмл.}=105$, $p \leq 0.001$; $G_{эмл.}=3$, $p \leq 0.001$, в доме ребенка - $T_{эмл.}=0$, $p \leq 0.01$; $G_{эмл.}=0$, $p \leq 0.01$.

Таким образом, индивидуально ориентированная игровая психолого-педагогическая коррекция каузального типа, позволила развить до возрастной нормы использование замещений не только детьми, воспитывающимися в семейных условиях, но также и детьми дома ребенка. Несмотря на некоторое отставание в использовании замещений детьми дома ребенка в сравнении с детьми из семьи, факт, что данное возрастное новообразование поддается коррекции у детей, воспитывающихся в социально депривированных условиях, позволяет делать позитивный прогноз развития.