

## **До проблеми мисленнєвих образів в інтелектуальній діяльності дитини зі зниженим зором**

Діна Рождественська

Одним з основних положень корекційно-превентивного навчання (Тарасун В.В.) виступає необхідність раннього запобігання порушень психічного розвитку (у тому числі й інтелектуального) шляхом, в першу чергу, інтенсивного розвитку достатньо зрілих і сформованих психічних структур, функцій та операцій.

Проте, за даними наукових джерел, що розкривають специфіку психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором (М.І.Земцова, Ю.А.Кулагін, О.Г.Литвак та інш.) відомо, що у пізнавальній діяльності такої дитини недорозвинена та порушена у розвитку зорова сенсорна система, що призводить до значного скорочення зорових відчуттів та сприймань, зменшення кількості уявлень, порушення співвідношення чуттєвих та понятійних компонентів у мисленнєвій діяльності тощо. Встановлено, що специфічність наочно-образного мислення (напр., вербалізм, що призводить до видимості знань) призводить до появи особливостей як конкретно-понятійного мислення, так й особистісних особливостей в цілому (Єрмаков В.П., Якунін Г.О.).

Саме тому в центрі нашої уваги образне мислення дитини зі зниженим зором та такий його основний феномен (а також і результат) як образ.

На наш погляд, цілком доречним є вживання терміну мисленнєвий образ (що використовується у межах методології когнітивної психології), що дозволяє зробити акцент на відсутності об'єкта у полі зору в момент здійснення мисленнєвої діяльності (проходження образу перед мисленнєвим зором) та, з іншого боку, дозволяє відійти від «диктату» зорових образів й допустити можливість створення образів через інші модальності. При цьому, коли мова йде

про мисленнєві образи мають на увазі феноменологічний зміст свідомості та кодування інформації, що відрізняється від вербального (Найссер У., 1981). В межах вітчизняної науки мова йде про «вторинні образи» (за Ломовим Б.Ф.) (іншими словами, уявлення). Первинними образами при цьому виступають образи перцепції.

Особливого інтересу проблема дослідження образів набула в американській психології у кінці 60-х років й знайшла свого виразу у двох основних напрямках дослідження: 1) кількісні дослідження образів (Sheehan, 1967; Gordon, 1970 та інш.); 2) якісні дослідження образів як внутрішніх репрезентацій (Anderson (1976), Bower (1970, 1972), Shepard (1976-1978), Kosslyn (1973, 1975, 1976, 1977, 1980) та інш.).

Своєю чергою, дослідники, що вивчали проблематику образних явищ (образ як внутрішня репрезентація) розподіляються за такими трьома групами: перша з них стверджує, що мисленнєві образи - це й справді образи, - тобто в пам'яті ми зберігаємо «зображення» об'єкту (радикальна теорія образів (Бунгельські, Шепард, Подгорний); друга - вся інформація зберігається в абстрактній формі, при цьому, коли ми суб'єктивно відчуваємо мисленнєвий образ, то ми спочатку викликаємо його абстрактну репрезентацію, а вже потім відтворюємо з нього сам образ (концептуально-пропозиційна теорія (Андерсон, Бауер, Пилишин). Існує й ще й третя група дослідників, які вважають, що частина образів може бути кодована суто через образи (напр., пов'язані з просторовими відношеннями), а інші - через вербальний ряд (гіпотеза подвійного кодування (Певіо, Пауер, Брукс).

Проведені вище наведеними дослідниками різноманітні дослідження призвели до того, що питання («образи», «слова» чи «образи та слова» як форми представлення інформації) відносно зберігання у пам'яті було змінене на інше - просторовий чи зоровий досвід є основним у конструюванні мисленнєвих

репрезентацій. У визначенні пріоритетів дослідники знову мають діаметрально різні позиції. Так, С.Косслін вважає, що механізми утворення мисленневих репрезентацій одні й ті ж самі: однакові механізми використовуються як у зоровому сприйманні, так й у зорових образах (Косслін С., 1993). Автор концептуально-пропозиційної теорії (а разом з тим асоціативної теорії пам'яті) Дж.Андерсон, навпаки, стверджує, що образи не пов'язані із зоровою модальністю, бо виступають частиною більш загальної системи уявлень про простір та протяжність, яка може бути отримана не тільки через зоровий, але й через різні аналізатори й передає деякі фундаментальні властивості фізичного світу. Такий підхід розглядає образ скоріше як просторовий код або просторову схему (таким чином є представленою будь-яка інформація)(Найссер У., 1981). Існують також дослідники, що вважають, що мисленнєві образи мають аномодальний характер й передбачають або тісний зв'язок з діями суб'єкта та моторними схемами, або існування деякої просторової матриці, що передбачає будь-яку форму переробки інформації (Landau, Spelke, 1985). Окремими дослідниками (напр., І.В.Блінніковою) робиться висновок про інтегральну роль зорового досвіду у формуванні мисленневих образів й недоречність чіткого розподілення (на автономні) блоків створення таких репрезентацій.

В результаті постає питання, як відбувається процес створення мисленневих образів у людей, що мають певні порушення зорово-просторових процесів і функцій? Вірогідним уявляється покласти в основу подальшого дослідження ідею концептуально-пропозиційної теорії про те, що мисленнєві образи (те, що ми називаємо образами) представлені та зберігаються у нашій пам'яті як інтерпретація будь-якого явища (факту, події), тобто, власне, як результат нашого розуміння, результат мисленнєвої діяльності (Г.С.Костюк, Ж.Ф.Рішар, В.В.Занков, Г.Г.Кларк та інш.). Процес розуміння, як один з компонентів мисленнєвої діяльності, забезпечує опрацювання будь-якої нової

інформації (у тому числі й образів) та підготування її до засвоєння; саме завдяки розумінню формується сенс знання, його смисл. Таким чином, власне процес переробки інформації можна розглядати як ще один з важливих механізмів утворення мисленневих образів (через операційний, формально-динамічний аспект інтелектуальної діяльності) поряд з модальнісно-перцептивними та вербальними характеристиками образів. Висловлене припущення, на нашу думку, вимагає ретельного вивчення індивідуально-специфічних особливостей процесу переробки інформації дитиною зі зниженим зором, а саме: його стилевих особливостей. Розробка проблематики стилю дозволяє виокремити два базових критерію цілісності взаємодії індивідуальності із середовищем: 1) власне інтелектуальний – “відображувати постійне у світі, що постійно змінюється” (Колга В., 1986) та 2) афективний, що обумовлює “психологічний комфорт” та компенсаторний механізм пристосування індивідуальності до навколишнього середовища. Таким чином, при вивченні підкреслюють своєрідність та неповторність індивідуальності кожної дитини, розкривають її особливі стратегії пізнавальної діяльності та враховують специфічні компенсаторні механізми нейродинамічного та нейропсихологічного порядку, що вже є сформованими при взаємодії з навколишнім середовищем.