

DOI: 10.21626/j-chr/2023-4(37)/2
УДК: 364.694:159.955

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ЛЮДЕЙ С ВРОЖДЕННОЙ ГЛУХОТОЙ И ИХ СВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЗНАКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© И.В. Соболев, С.Р. Оганов

Соболев И.В. – студент, ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России

Оганов С.Р. – научный сотрудник лаборатории нейрокогнитивных технологий НИЦ СПбГПМУ, старший преподаватель кафедры логопатологии ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России

E-mail: A-one007@mail.ru

Адрес: 194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам мышления у людей с врожденной глухотой. Уделяется внимание связи знака и понятия, а также анализу формы и содержания понятия с точки зрения культурно-исторической психологии. Из представленных теоретических позиций делается попытка приблизиться к пониманию механизмов взаимодействия понятия и знака и, исходя из этого, к пониманию возможных причин нарушений понятийного мышления у людей с врожденной глухотой.

Ключевые слова: понятие; знак; знаковое опосредование; понятийное мышление; врожденная глухота; глухие.

Связь знака и понятия – одна из центральных проблем психологической науки, поскольку данная связь является одним из существенных проявлений специфически-человеческой психики. Знаковое опосредование, как указывали многие отечественные авторы (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б. и др.), является интегральным элементом всей специфически-человеческой психической деятельности.

Одним из ключевых направлений в изучении знакового опосредования является исследование на предмете психической или физической патологии. В истории отечественной психологии проблемой развития психики, личности и понятийного мышления у лиц с нарушениями функционирования различных анализаторов занимались психологи и философы (Ильенков Э.В., Мерещаков А.И. и др.).

В частности, в 1970-х годах в СССР в Загорском интернате была предпринята попытка обучения и воспитания слепоглухих детей по программе, созданной Мещеряковым А.И. [5]. Целью данного эксперимента было доказать обучаемость людей с потерей слуха и зрения и возможность данной категории лиц пройти программу высшего образования наравне со зрячеслышащими [7]. Загорский эксперимент поставил и отчасти разрешил вопрос отражения объективного мира при нарушении работы анализаторных систем, что напрямую связано с вопросом о связи знака и понятия в фокусе проблемы врожденной глухоты.

Ильенков Э.В., осмысливая опыт Загорского эксперимента писал: «важнейшая особенность работы со слепоглухонемыми детьми заключается в том, что весь процесс формирования психики осуществляется здесь как процесс ее сознательного, целенаправленного “конструирования”...» – здесь речь идет о том, что на предмете такой патологии как слепоглухонемота можно с большей точностью проследить особенности возникновения, развития и функционирования ряда психических явлений [7, с. 133]. В целом, подобное положение вещей сохраняется и для остальных нарушений развития, включая врожденную глухоту, которой посвящено данное исследование.

Но у подобных направлений исследований существует также и практическая актуальность. Так, подобные исследования с одной стороны способны заложить теоретические основы в деле построения программ инклюзивного образования для людей с нарушением работы анализаторных систем, а с другой – повысить эффективность уже имеющихся психокоррекционных и обучающих программ.

Практическая необходимость в осуществлении подобных исследований также обусловлена результатами ряда исследований, продемонстрировавших, что качество жизни глухих людей (порядка 10% мирового населения) по сравнению с качеством жизни лиц с сохраненным слухом является более низким [14, 23, 25]. Кроме того, в исследовании Феллингера и коллег установлено, что около четверти глухих имеют сопутствующие психические нарушения и высокую вероятность появления необходимости в получении высококвалифицированной психологической помощи [24].

МЫШЛЕНИЕ КАК ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН. ДОРЕЧЕВАЯ И РЕЧЕВАЯ ФАЗЫ МЫШЛЕНИЯ

Мышление – это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности [18]. Тем не менее, данный феномен обретает данные качества не сразу – в онто- и филогенезе человека мышление находится в становлении, в связи с чем можно выделять различные этапы его формирования.

Мышление в своем развитии имеет две фазы: доречевую и речевую [4]. Доречевая фаза развития мышления является широко представленной среди высших животных. Так, например, обезьяны при решении поставленной задачи используют сообразные задаче орудия труда, а в ряде случаев находят обходные пути решения поставленной задачи. Тем не менее, у высших животных существуют зачаточные проявления речевой

функции, но речь и мышление в данном случае развиваются и функционируют независимо друг от друга и не входят ни в какое взаимодействие [26]. Яркой характеристикой того, что мышление у животных не опосредуется речью, является неспособность к решению задач, не являющихся оптически-актуальными, на что указывал Выготский [4].

В возрасте около двух лет происходит пересечение линии развития речи и мышления, которые с этого момента становятся функционально взаимосвязанными [4]. Именно при пересечении линий развития мышления и речи наиболее характерно наблюдается феномен знакового опосредования психических функций. Знаковое опосредование психических функций – процесс, при котором знак выступает средством, формирующим систему интрапсихических отношений. Знаки – искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции [3]. Другими словами, можно сказать, что знак есть материальный объект, который обозначает другой объект и при этом не является ни частью этого объекта, ни частью субъекта, поскольку является искусственно созданным.

Знаковая деятельность по своему происхождению является социальной. В данном выше определении есть утверждение, что знак выполняет функцию автостимуляции – это утверждение справедливо для уже сформировавшейся психики. Психика ребенка, которая находится в функциональном становлении, не обладает функцией автостимуляции посредством знака. За ребенка эту функцию выполняет взрослый, который путем интеграции ребенка в культурную среду осуществляет с ним такую деятельность, которая предполагает знаковую стимуляцию извне. Лишь затем ребенок интериоризирует внешнюю знаковую деятельность со взрослым и она становится главным инструментом мышления.

Знаковая деятельность, между тем, представляет из себя не только речевую деятельность. Исходя из данного выше определения, знаком может быть рисунок и жест. Так, одним из первых знаков, которые использует ребенок в коммуникации со взрослым, является указательный жест. Можно возразить, что в определении знака есть утверждение, что это искусственно созданный объект, не являющийся ни частью обозначаемого объекта, ни частью субъекта, а указательный жест представляет из себя руку субъекта (в данном случае, ребенка). Но указательный жест не сводится к руке и не является частью руки, рука лишь является способом передачи этого знака, подобно тому как артикуляционный аппарат является способом передачи слова.

Таким образом, мышление как специфически-человеческий феномен характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности. Опосредование в данном случае происходит посредством знака. Это опосредование делает возможным обобщение действительности в форме понятий.

ОБОБЩЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ФОРМЕ ПОНЯТИЙ. ЗНАК КАК ФОРМА ПОНЯТИЯ

Содержанием понятия является объективно существующее общее в единичных явлениях действительности [19]. Так, если общее существует объективно, то процесс обобщения действительности в форме понятий представляет из себя формирование идеального образа этого общего.

Содержанием этого образа, повторимся, является объективно существующее общее в единичных вещах. Но содержание не может существовать вне какой-либо формы, которая это содержание организует. Этой формой с нашей точки зрения и является знак, благодаря которому может происходить процесс обобщения действительности путем ее опосредования. Знак, таким образом, организует содержание понятия и делает его существование в качестве идеального образа возможным.

Таким образом, в конечном итоге получается следующая цепь рассуждений:

1) Специфически-человеческое мышление есть процесс опосредованного и обоб-

ценного отражения действительности.

2) Обобщение есть процесс формирования идеального образа объективно существующего общего.

3) Общее является содержанием понятия.

4) Содержание понятия не может существовать без формы.

5) Форма понятия – знак (жест, слово, рисунок).

6) Знак и знаковая деятельность появляются только в процессе интеграции в человеческую культуру.

7) Понятия и понятийное мышление появляются только при интеграции в человеческую культуру поскольку знак выступает их формой.

ГЛУХИЕ ЛЮДИ В «СЛЫШАЦЕМ СОЦИУМЕ»

Врожденная глухота – это заболевание слухового анализатора, характеризующееся полным снижением способности обнаруживать и понимать звуки [14]. У человека с врожденной глухотой, таким образом, прекращает функционировать один из анализаторов, отражающих внешний мир. В теоретическом плане подобный феномен должен сказываться на мышлении в общем и на процессе образования понятий в частности, что, вероятно, связано с особенностями реализации знаковой деятельности у людей с врожденной глухотой.

Одна из структурных основ понятийного мышления – знаковая деятельность. Ранее мы указали, что знак есть материальный объект, который обозначает другой объект и при этом не является ни частью этого объекта, ни частью субъекта, поскольку является искусственно созданным. Так, даже глухой от рождения человек может производить операции со знаками. Поэтому феномен врожденной глухоты не является прямым препятствием к овладению знаково-символической деятельностью. Так, в феноменологическом исследовании глухих людей [21] один из респондентов описывает свой собственный опыт: «Когда я был маленьким, мои знания были слабыми. Сейчас они лучше. Я думаю, что добился прогресса, мне комфортно, нормально... Когда я был маленьким, я пользовался жестами. Я ничего не знал, я не был умным ребенком. Сейчас лучше. Мои друзья научили меня жестам, я научился у них...» [21, с. 1068]. Из приведенной цитаты мы можем выяснить, что респондент, будучи ребенком, использовал жестовые знаки для общения с другими людьми. Данный пример наглядно демонстрирует способность глухого человека к овладению знаковой деятельностью, однако интерес вызывают возможности реализации знаковой деятельности у глухих людей в контакте со слышащим социумом. Приведем цитату другого респондента из той же работы: «Я не могу смириться с этими занятиями. Они неплохие, но не дают хорошего образования. У меня есть один учитель, который знает язык жестов, других нет. Только один учитель, умеющий разговаривать на языке жестов. И только он учит. Другие не учат. Они просто пишут что-то на доске и уходят. И это все. Я не доверяю учителям, которые не учат» – данная реплика говорит нам о том, что респондент не имеет возможности к осуществлению развернутой коммуникации с учителями, которые не знают язык жестов [21, с. 1070].

Отсюда следует, что важная особенность реализации знаковой деятельности у глухих людей состоит в том, что знаки, которые создаются глухими, дешифруются гораздо меньшим количеством людей, нежели это происходит с людьми, реализующими знаковую деятельность в устной речи. Некоторые исследователи, такие как Экерт, отмечая, насколько сильный социальный разрыв существует между слышащими и глухими, предлагают описывать отношения слышащих и глухих с использованием этнических принадлежностей, а именно с путем выделения “Deaf Ethnos” – этнической группы глухих [22]. Таким образом, особенности реализации знаковой деятельности у глухих людей можно связать с низкой социальной адаптацией как процессом и результатом

включения личности в социальную среду через решение проблем взаимодействия с другими людьми [12].

О низкой социальной адаптации лиц с нарушениями слуха говорят также и отечественные авторы. Так, Засядько К.И. и Опрощенко Д.А констатировали факт наличия тенденции к более низкой социализации учащихся с нарушениями слуха, что выражается в сниженных показателях моральной нормативности и преобладании дезадаптивных копинг-стратегий у учащихся с нарушениями слуха [6].

Мацапула Т.А. на основе анализа литературы по существующей проблеме указывает, что в ходе исследований были выявлены следующие особенности развития личности с нарушением слуха в подростковом возрасте: 1) недостаток развития речи и владения ею; 2) ограниченное общение; 3) дефицит восприятия информации и окружающего мира; 4) скудность эмоциональной сферы; 5) неадекватная самоидентификация; 6) ситуативная и некритичная самооценка; 7) неправильная оценка поступков и поведения других подростков; 8) замыкание в себе; 9) недостаточное осознание конечной цели и стремление к ней в трудовой деятельности. Исходя из перечисленных особенностей развития личности с нарушением слуха, также можно предположить, что социальная адаптация подобных лиц является сниженной по сравнению с социальной адаптацией лиц без нарушений слуха [13].

Высшие психические функции по своей природе являются социальными и развиваются в психике путем интериоризации – процесса, когда внешняя социальная деятельность становится внутренней психической деятельностью [17]. Таким же образом развивается и понятийное мышление – сначала оно протекает с помощью некоего социального другого, в зоне ближайшего развития, и только затем переходит в зону актуального развития. Это взаимодействие с социальным другим опосредуется знаковой деятельностью, ввиду чего понятийное мышление в дальнейшем тоже опосредуется знаком.

Глухой человек способен овладеть знаковой деятельностью, а также опосредовать знаками свое взаимодействие с другим человеком, будь то глухой или слышащий. Но для формирования понятийного мышления этого недостаточно, так как это взаимодействие должно быть двусторонним, субъект-субъектным. Субъект-субъектность достигается в том случае, если оба субъекта способны понять значение и смысл передаваемого знака.

При взаимодействии глухого человека и слышащего человека как правило возникает непонимание и, как следствие, недостаточная включенность глухого человека в социальную среду, представленную в основном слышащими людьми. Вероятно, это может являться причиной того, что глухие люди обладают специфическими особенностями образования понятий.

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙ ГЛУХИХ ЛЮДЕЙ И ИХ СВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЗНАКОВОЙ СИСТЕМЫ РАЗГОВОРНОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

Большей частью, работы по проблеме развития мышления у глухих от рождения людей ограничиваются как правило описанием нарушений мышления без подробного описания механизма данного нарушения в рамках теории возникновения высших психических функций [9, 10].

Но существуют исследования, в которых уделяется внимание некоторым особенностям понятийных структур у глухих людей. Так, согласно данным Богдановой, сниженные количественные характеристики интеллекта у глухих людей могут быть объяснены конкретностью понятий, которые глухие образуют и используют в процессе мыслительной деятельности [1]. Согласно Розановой Т.В., развитие вербально-логического мышления у детей с глухотой протекает по сравнению с нормотипичными сверстниками в течение более длительного промежутка времени и завершается примерно

к 17 годам и позже. Наиболее долго у детей с глухотой формируются понятия, связанные с аналитико-синтетической деятельностью, проявляющейся в сравнениях разного рода величин («больше на...», «меньше на...», «во сколько раз...») и в понимании взаимобратных отношений [16]. В более раннем исследовании Розановой была обнаружена прямая взаимосвязь между успешностью решения задач (простых задач-«аналогий», а также сложных задач, таких как прогрессивные матрицы Равена) и использованием слов и жестовых обозначений для решения этих задач [15].

Отдельные авторы в качестве объяснительного механизма особенностей мышления глухих людей используют специфику языка жестов. Так, Харламенков А.Е. констатирует, что мышлению глухих не свойственно наличие абстрактных понятий, таких как, например, нормы и правила функционирования в социуме, а понятия, свойственные глухим людям, несут строго материальное понимание и не имеют родовой принадлежности [20]. Этот факт каузально связывается автором прежде всего с особенностями разговорного жестового языка глухих (например, с его внешней агграматичностью, которая внутри этой языковой системы не позволяет выделять рода и падежи).

Факт влияния языка жестов на мышление глухих также констатирует Воскресенский А.А. Причиной по мнению автора выступает полисемичность языка жестов - на ранних этапах онтогенеза глухими людьми используются одни и те же слова (жестовые знаки) для обозначения и предмета, и соответствующего ему действия. Жест, обычно обозначающий «стакан», обозначает как непосредственно стакан, так и действие – пить, а в ином контексте может принимать следующие значения: зубная щетка и чистить зубы, нож и резать, улочка и удить и т.д. Таким образом, для глухих по данным, которые приводит автор, характерно предметно-практическое мышление [2].

Подобная теоретическая концептуализация, предполагающая прямую связь языка и мышления (выражающаяся в том числе утверждением, что понятийное мышление есть исключительно мышление словами и что слова языка напрямую определяют характер мышления), представляется нам спорной, поскольку: 1) слово не тождественно понятию, а лишь является одной из его форм; 2) мышление (в том числе и абстрактное) может протекать в других формах, при помощи других знаковых систем [8]; 3) абстрактность понятия определяется не его формой, а содержанием (тем, насколько понятие отражает объективное общее).

С другой стороны, невозможно не признавать факт наличия некоторой взаимосвязи между использованием языка жестов как основной знаковой системы и связанными с этим особенностями образования понятий. Поэтому мы предполагаем, что существует взаимосвязь между этими явлениями, опосредованная количеством информации, которое способен нести знак.

Если знак является формой понятия, то знак как форма организует содержание понятия. Другими словами, с помощью знака содержание некоторого понятия: 1) существует вне человека как информация (общественное значение), закодированная в знаке с целью ее передачи социальному другому; 2) существует в субъективном мире человека с целью знакового опосредования и передачи закодированной в знаке информации интериоризированному социальному другому, что представляет собой форму отстранения от себя, взгляда на себя как на объект и основу сознательного взгляда на вещь [8, 11]. Так, знак «ой!» несет в себе меньшее количество специфичной информации, поскольку он в различных контекстах принимает различное значение. Знак же «априорные синтетические суждения» несет предельно конкретную информацию, то есть имеет предельно конкретное (всестороннее) значение, независимое от контекста. Понятие же, существующее исключительно в форме знака, имеет содержание, отличное от того количеству информации, которое может нести знак.

Таким образом, у людей с неразвитой знаковой системой (где значение знака является сильно зависимым от контекста, а сам знак является полисемичным) содержание

понятия является недифференцированным и наглядным, зависящим от предметно-ситуативного контекста, что говорит о наличии предметно-практического, а не теоретического мышления. В фокусе проблемы связи мышления глухих людей и разговорного жестового языка этом может выглядеть следующим образом: разговорный жестовый язык является полисемичным, значение жеста является сильно зависимым от контекста, жест как форма понятия сам по себе несет меньшее количество информации чем слово другого языка, следовательно, понятия, которые формируются глухими людьми, имеют предметно-практический, зависящий от контекста предметной деятельности характер. Подобный взгляд отличается от представленных Харламенковым, Воскресенским и другими авторами теоретических воззрений, суть которых заключается в том, что знак определяет особенности мышления, поскольку понятие тождественно знаку. Мы предполагаем, что связь между знаком и понятием не является прямой и не представляет собой отношение тождества – связь содержания понятия и знака (формы понятия) является опосредованной через то количество информации, которое может нести знак вне ситуативного контекста

Это предположение на наш взгляд является заслуживающей внимания теоретической концептуализацией факта наличия связи между языком и мышлением, требующее, тем не менее, дальнейшей теоретической разработки и эмпирической проверки

К тому же, дискуссионным и в достаточной степени нерешенным остается вопрос о том, какие компенсаторные стратегии имеют место в особенностях реализации знаковой деятельности.

Также особый интерес представляет вопрос о том, какие различия присутствуют в особенностях реализации знаковой деятельности и процессе образования понятий у людей с врожденной глухотой и глухотой, приобретенной в ходе онтогенеза. Исследование данного вопроса позволит раскрыть и уточнить механизмы образования понятий в связи с особенностями различных знаковых систем, а также при изменении особенностей реализации знаковой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, особенности понятийного мышления у людей с врожденной глухотой можно объяснить двумя различными путями. С одной стороны, эти особенности объясняются связью понятийного мышления и социализации.

Механизм этой связи можно кратко выразить следующим образом:

- 1) Понятийное мышление как высшая психическая функция формируется в ходе социализации через зону ближайшего развития;
- 2) Социализация у глухих людей снижена, так как затруднено взаимодействие с социальной средой (в основном, слышащие люди) – знаки, используемые глухими, дешифруются меньшим количеством людей;
- 3) Понятийное мышление у глухих имеет специфические особенности, связанные с затрудненной социализацией

Таким образом, связь особенностей понятийного мышления и социализации опосредуется фактом затрудненного взаимодействия со слышащим социумом.

Но особенности понятийного мышления у глухих людей заключаются не только в особенностях социализации. Вероятно, существует связь между понятием и знаком, опосредованная тем количеством информации, которое способен нести знак вне предметно-практического контекста.

Механизм этой связи можно кратко выразить следующим образом:

- 1) Знак как форма понятия организует содержание понятия.
- 2) Понятие существует только в форме знака.
- 3) Знаки несут в себе информацию о действительности (то есть, имеют некоторое значение).

4) Понятие имеет содержание, сообразное тому количеству информации, которое может нести знак (сообразное значению знака).

5) Жестовый язык является полисемичной знаковой системой [2] – одно слово несет множество зависимых от контекста значений, – а значит слово само по себе в жестовом языке несет меньшее количество информации.

6) Понятия, которые формируются глухими людьми с помощью подобных знаков, имеют предметно-практический, зависящий от контекста предметной деятельности характер [20].

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова, Т. Г. Типы соотношений в развитии мышления и речи лиц с нарушениями слуха / Т.Г. Богданова // Преподаватель XXI век. – 2009. – №3-1. – С. 164-174.

2. Воскресенский, А.Л. Выявление особенностей мышления глухих путем сопоставления языка жестов и разговорного языка / А.Л. Воскресенский // Dialogue. - 2005. – № 14. - С. 76-80.

3. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. - Т.3. - М.: Педагогика. – 1983. – Т. 3. – 617 с.

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 2-е изд. - М.: Национальное образование, 2019. – 373 с.

5. Дубровский, Д.И. Феномен слепоглухоты. Еще раз о Загорском эксперименте (о фактах фальсификации, ее защитниках и об актуализации проблемы) / Д.И. Дубровский // Философские науки. – 2018. – № 1. – С. 89-117.

6. Засядько, К.И. Социально-психологическая адаптации глухих учащихся учреждений начального профессионального образования: диагностика, прогноз / К.И. Засядько, Д.Л. Опрощенко // Педагогика XXI века: стандарты и практики. – 2016. – С. 241-248.

7. Ильенков, Э. В. Психика человека под «луной времени» / Э.В. Ильенков // Природа. – 1970. – Т. 1. – С. 88-91.

8. Ильенков, Э.В. Абстрактное и конкретное: собр. соч. / Э.В. Ильенков. - Т. 1. - М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2023. - 464 с.

9. Кузнецов А. П. Особенности развития мышления у детей с нарушениями слуха / А.П. Кузнецов // Наука и образование сегодня. – 2015. – №. 1. – С. 86-88.

10. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

11. Леонтьев, А. А. Языковое сознание и образ мира / А.А. Леонтьев // Вопросы психолингвистики. - 2016. – № 1 (27).

12. Лунева, О. В. Адаптация социальная / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – №. 3. – С. 240-247.

13. Мацапула, Л.В. Развитие личности с нарушением слуха как социально-психологическая проблема в подростковом возрасте / Л.В. Мацапула // Актуальные проблемы правового, экономического и социально-психологического знания: теория и практика. – 2020. – С. 368-377.

14. Роль социально-демографической структуры сообществ глухих людей в распространенности наследуемых форм потери слуха / О.А. Посух, М.С. Бады-Хоо, М.В. Зыцарь, В.Ю. Михальская [и др.] // Вавиловский журнал генетики и селекции. - 2016. - №1 (20). - С. 214 - 232.

15. Розанова, Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М., 1978. – 321 с.

16. Розанова, Т. В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом // Т.В. Розанова / Дефектология. - 1992. – №2-3. – С. 5-11.

17. Рубчевский, К. В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация

//Общественные науки и современность / К.В. Рубчевский. – 2003. – №. 3. – С. 147-147.

18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - 4 изд. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720 с.

19. Семенов, Ю. И. Введение в науку философии / Ю.И. Семенов. - Книга 2. – 1-е изд. - М.: URSS, 2008. - 345 с.

20. Харламенков, А. Е. Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих / А.Е. Харламенков // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2015. – № 5. – С. 191-218.

21. Aydoğdu B. N., Yüksel M. Psychological Problems and Needs of Deaf Adolescents: A Phenomenological Research //Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. – 2019. – Т. 7. – №. 3. – P. 1062-1079.

22. De Saint-Loup A. A History of Misunderstandings: The History of the Deaf //Diogenes. – 1996. – Т. 44. – №. 175. – P. 1-25.

23. Fellingner J., Holzinger D., Dobner U., Gerich J., Lehner R., Lenz G., Goldberg D. Mental distress and quality of life in a deaf population // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology . - 2005. - №40. - P. 737–742.

24. Fellingner J., Holzinger D., Pollard R. Mental health of deaf people //The Lancet. – 2012. – Т. 379. – №. 9820. – P. 1037-1044.

25. Kushalnagar P., Topolski T.D., Schick B., Edwards T.C., Skalicky A.M., Patrick DL. Mode of Communication, Perceived Level of Understanding, and Perceived Quality of Life in Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education., - 2011. - №4 (16). - P. 512–523.

26. Köhler W. Aus psychologie das schimpanseen. // Psychologische Forschung, 1921. №1

Получена: 01.11.2023г.

Принята к публикации: 18.12.2023 г.

PECULIARITIES OF CONCEPTUAL THINKING IN PEOPLE WITH CONGENITAL DEAFNESS AND THEIR CONNECTION WITH THE CHARACTERISTICS OF SIGN ACTIVITY

© Ivan V. Sobolev, Sergey R. Oganov

Ivan V. Sobolev – Student, St. Petersburg State Pediatric Medical University

Sergey R. Oganov – Researcher at the Laboratory of Neurocognitive Technologies of St. Petersburg State Pediatric Medical University, Senior Teach of the Department of Logopathology, Petersburg State Pediatric Medical University

Address: 194100, St. Petersburg, Litovskaya str., 2, Russian Federation

ABSTRACT

The article is devoted to issues of thinking in people with congenital deafness. Attention is paid to the connection between the sign and the concept, as well as to the analysis of the form and content of the concept from the point of view of cultural-historical psychology. From the presented theoretical positions, an attempt is made to come closer to understanding the mechanisms of interaction between concept and sign and, based on this, to understanding the possible causes of disturbances in conceptual thinking in people with congenital deafness.

Keywords: concept; sign; sign mediation; conceptual thinking; congenital deafness; deaf.

23

REFERENCES

1. Bogdanova T. G. Tipysootnoshenij v razvitiimyshleniyairechilic s narusheniyamisluha //Prepodavatel' HKHI vek. – 2009. – №. 3-1. – P. 164-174. Voskresensky A.L. Identification of the thinking characteristics of deaf people by comparing sign language and spoken language // Dialogue. - 2005. - No. 14. - P. 76-80.
2. Voskresenskij A.L. Vyyavlenie osobennostej myshleniya gluhih putem sopostavleniya yazyka zhestov i razgovornogo yazyka // Dialogue. - 2005. - №14. - P. 76-80.
3. Vygotskij L. S. Problemy razvitiya psihiki. Sobr. soch.:V 6 t //M.: Pedagogika. – 1983. – Book 3. – P. 366. Vygotsky L. S. Thinking and speech. - 2nd edition - M.: National Education, 2019. – 373 p.
4. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. - 2-e izd. - M.: Nacional'noe obrazovanie, 2019. – 373 P.
5. Dubrovskij D.I. Fenomen slepogluhoty. Eshche raz o Zagorskom eksperimente (o faktah fal'sifikacii, ee zashchitnikah i ob aktualizacii problemy) // Filosofskienauki. – 2018. – №. 1. – P. 89-117.
6. Zasyad'ko K. I., Oproshchenko D. L. Social'no-psihologicheskay aadaptacii gluhih uchashchihsya uchrezhdenij nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: diagnostika, prognoz // Pedagogika XXI veka: standarty i praktiki. – 2016. – P. 241-248.
7. Il'nikov E. V. Psihika cheloveka pod «dupoj vremeni» // Priroda. – 1970. – Book 1. – P. 88-91.
8. Il'nikov E.V. Abstraktное i konkretное: sobr. soch. Book 1. - M.: Kanon + ROOI “Reabilitaciya”, 2023. - 464 P.
9. Kuznecov A. P. Osobennosti razvitiya myshleniya u detej s narusheniyami sluha // Nauka i obrazovanie segodnya. – 2015. – №. 1. – P. 86-88.
10. Kuznecova, L. V. Osnovy special'noj psihologii / L. V. Kuznecova, L. I. Peresleni, L. I. Solnceva. – M.: Akademiya, 2002. – 480 P.

11. Leont'ev A. A. Yazykovoe soznanie i obraz mira // Voprosy psiholingvistiki. 2016. №1 (27)
12. Luneva O. V. Adaptaciya social'naya // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2018. – №. 3. – P. 240-247.
13. Macapula L. V. Razvitie lichnosti s narusheniem sluha kak social'no-psihologicheskaya problema v podrastkovom vozraste // Aktual'nye problemy pravovogo, ekonomicheskogo i social'no-psihologicheskogo znaniya: teoriya i praktika. – 2020. – P. 368-377.
14. Posuh O.L., Bady-Hoo M.S., Zycar' M.V., Mihal'skaya V.YU., Lashin S.A., Barashkov N.A., Romanov G.P. Rol' social'no-demograficheskoy struktury soobshchestv gluhih lyudej v rasprostranennosti nasleduemyh form poteri sluha // Vavilovskij zhurnal genetiki i selekcij . - 2016. - №1 (20). –P. 214-232..
15. Rozanova T. V. Razvitie pamyati i myshleniya gluhih detej. – M., 1978.
16. Rozanova, T. V. Metody psihologo-pedagogicheskogo izucheniya gluhih detej s oslozhnym defektom // Defektologiya. 1992. – №2-3. – P. 5-11.
17. Rubchevskij K. V. Socializaciya lichnosti: interiorizaciya i social'naya adaptaciya // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. – 2003. – №. 3. – P. 147-147.
18. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. - 4 izd. - SPb.: PiterKom, 1999. - 720 p.
19. Semenov YU.I. Vvedenie v nauku filosofii, kniga 2. - M.: URSS, 2008. - 345 P.
20. Harlamenkov A. E. Yazyk i mentalitet: vliyanie zhestovogo yazyka na mentalitet gluhih // Nauchnye trudy Instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. – 2015. – №. 5. – P. 191-218.
21. Aydoğdu BN, Yüksel M. Psychological Problems and Needs of Deaf Adolescents: A Phenomenological Research // Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. – 2019. – T. 7. – No. 3. – P. 1062-1079.
22. De Saint-Loup A. A History of Misunderstandings: The History of the Deaf // Diogenes. – 1996. – T. 44. – No. 175. – P. 1-25.
23. Fellingner J., Holzinger D., Dobner U., Gerich J., Lehner R., Lenz G., Goldberg D. Mental distress and quality of life in a deaf population // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. - 2005. - No. 40. - P. 737–742.
24. Fellingner J., Holzinger D., Pollard R. Mental health of deaf people // The Lancet. – 2012. – T. 379. – No. 9820. – P. 1037-1044.
25. Kushalnagar P., Topolski T.D., Schick B., Edwards T.C., Skalicky A.M., Patrick D.L. Mode of Communication, Perceived Level of Understanding, and Perceived Quality of Life in Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, . - 2011. - No. 4 (16). - P. 512–523.
26. Köhler W. Aus psychologie das schimpanseen. // Psychologische Forschung, 1921. No. 1

Received: 01.11.2023

Accepted: 18.12.2023