

Татјана ТАКАШМАНОВА - СОКОЛОВСКА

## **ИСПИТУВАЊЕ НА РАЗВОЈОТ НА ПОИМИТЕ КАЈ ГЛУВИ АДОЛЕСЦЕНТИ**

Оштетувањето на слухот, особено раната тешка глувост како најтежок вид на ова сензорно оштетување, претставува облик на сензорна попреченост кој придонесува за мултипли последици во општиот развој на личноста. Слушниот механизам е еден од најсовершените и најважните сензорни механизми бидејќи претставува важен канал за комуникација помеѓу човекот и неговата средина. При неговото нарушување, доаѓа до разни степени на отежнување или дури и оневозможување на учење на говорот. На тој начин се редуцираат или понекогаш сосема се губат многу важни стимулативни влијанија и фактори особено за когнитивниот, социјалниот и емоционалниот развој на младата личност, но и на личноста во подоцнежните развојни периоди.

Глувото дете тешко и со голем напор може да ја совладува вештината на говорот кој би му служел како средство за социјална комуникација и размени со околината, и тоа како во смисла на задоволување на сопствените потреби, така и во смисла на негово успешно вклопување во барањата што пред него ги поставува средината. Поради пречките во вербалната комуникација, отежнат е процесот на разбирање на специфичните потреби на глувото дете од страна на околината, но и глувото дете се соочува со проблемот на воочување и прифаќање на потребите на другите луѓе. На глувото дете оневозможено му е вербално изразување на сопствените потреби, чувства, идеи, како што е отежнато и сфаќањето на потребите, идеите, намерите, поточно пораките од другите луѓе.

Тешкотиите во комуникацијата, особено во вербалната комуникација, очигледно ја отежнуваат социјализацијата на глувите, придонесувајќи и за ограничувања во искуството на младата личност. Глувото дете минува низ свет на неми подвижни слики без звуци и значења (Радоман, 1996). Глувото дете не слуша звук и говор, или ги прима во деформиран и нејасен облик, во зависност од степенот на оштетувањето на слухот. Значи, когнитивниот развој тече без ауди-

тивните доживувања и претстави и без вербалниот код којшто на најефикасен начин го шифрира човековото искуство (Vigotski, 1987). Когнитивниот развој се одвива преку специфичен напор на индивидуата информациите што пристигнуваат однадвор да ги опфати и преработи без помошта на вербалниот медијатор, или со негово значително намалено учество. Ова придонесува за разни последици во когнитивниот развој на глувите, особено во детството и младоста, бидејќи вербалното посредување има фундаментална улога во процесот на синтетизирање, симболизирање и апстрахирање на човековото искуство.

Во таа смисла, се смета (Šekspir, 1979) дека глувоста е најголема пречка на патот на образованието, бидејќи тешко е да се воведува апстрактен материјал без користење говор и вербална комуникација. Уште Pinter-овите истражувања (1915-1920 год., според Радоман, 1996), кого го нарекуваат татко на психологијата на глувите, покажале дека глувите деца, во просек, заостануваат за две години во менталната возраст, (тој го отворил проблемот на односот помеѓу глувоста и менталната ретардација), а за пет години во образовен поглед.

Всушност, попреченоста во когнитивниот развој настанува како резултат на непостоење или недоволна аудитивна перцепција на звучни и говорни стимулации и доведува до развојни промени, пред сè, во мислењето и мисловните процеси. Многубројни истражувања (според Hodapp, 1998), покажуваат дека во мислењето доминираат нагледност и конкретност, анализата доминира над синтезата, а визуелното помнење над вербалното. Други истражувања во 60-те и 70-те години (според Нпјјса и сор., 1991) исто така покажуваат дека глувите, особено при конгениталните или рано стекнатите оштетувања, особено прелингвалните, имаат тешкотии во развојот на поимното мислење, односно покажуваат особени тешкотии во апстрактното мислење. Во истиот извор се посочени и резултати од посовремени психолошки истражувања кои укажуваат на тоа дека претходното тврдење не може во целост да се генерализира за сите облици на апстрактно мислење. Глувите се инфериорни особено ако од нив се бара апстрактно резонирање кое вклучува неминовно дедукција, а притоа во задачата не се многу очигледно дадени сите поединечни факти, неопходни при заклучувањето и решавањето на проблемот.

Mc Andrews (според Радоман, 1996) го истражувал апстрактното и конкретното мислење кај глувите и слепите и ги споредувал со лица без пречки во развојот. Заклучоците од неговите истражувања покажале дека мислењето на глувите е многу поблиско до конкретното мислење, отколку мислењето кај слепите и оние без пречки во развојот. Во истиот извор, презентирано е и истражувањето на Wright според наводи на Myklebust, во кое било испитувано апстрактното мислење на глуви адолесценти-студенти, во споредба со апстрактното мислење на адолесценти-студенти без пречки во развојот, како контролна група. Испитаниците во експерименталната и контролната група не се разликувале во однос на интелектуалните способности, социоекономското потекло и во степенот на образование. Им бил зададен тестот на прогресивни матрици, тестови на аритметичко резонирање и геометриски цртежи и посебен тест за мерење на апстрактно резонирање. Разлики се јавиле во корист на контролната група во врска со аритметичкото и апстрактното резонирање, што значи дека глувоста не ги погодува подеднакво сите процеси на апстрактно мислење.

Во истражувањата на поимното и апстрактното мислење кај глувите главно се јавуваат два вида интерпретации на добиените резултати. Едни, кои тврдат дека послабите постигнувања на глувите се должат на тешкотиите при меѓусебното разбирање помеѓу испитаникот и истражувачот. Другите интерпретации, во основа, тргнуваат од тоа дека говорот е основно средство за развој на апстрактното мислење, и токму оштетувањата или заостанувањето во говорниот развој влијаат на слабата способност на глувите за апстрактно мислење. Тука мора да се нагласи дека во поранешните истражувања глувите биле третирани како категорија на испитаници без говор и јазик. Најновите истражувања сè повеќе ја нагласуваат важноста на гестовниот јазик, но и на значењето на вербалните кодови кои глувите ги стекнуваат во текот на школувањето и рехабилитацијата.

Од досегашните емпириски истражувања, во рамките на различни теоретски определби, во врска со развојот на когнитивните способности и когнитивното функционирање кај лицата со оштетен слух, можат да се резимираат неколку важни заклучоци. Пред сè, оштетувањето на слухот и говорот придонесува за оштетен или забавен

развој на вербалната интелигенција, способноста за апстрактно мислење, откривањето на логичкото значење на симболите и на нивното користење, конзервациите, мислењето во аналогии, вербалното и нумеричко помнење, помнењето на сукцесивно изложен материјал, одложеното и логичкото помнење. Тешкотии се јавуваат и при брзината на перципирањето, во разликувањето на меѓусебно слични предмети, како и при синтеза и ограничувања во анализата во текот на перципирањето. Последиците во когнитивниот развој се најизразени на пониските возрасти, а на повисоките, особено во подоцнежниот училишен период, можат во голема мера да дејствуваат компензаторните програми. Сепак, најмал напредок се забележува кај когнитивните способности кои експлицитно или имплицитно го содржат вербалниот фактор. Користењето на зборови, гестови и манипулацијата со разни предмети стимулативно влијае на развојот на некои облици на перципирање, помнење и мислење и овие сознанија задолжително, во голема мера се препорачува да се применуваат во едукативната работа со глувите и наглувите лица. Во таа смисла, особено се истакнува потребата од развивање на внатрешен говор кој наместо од вербално-аудитивно потекло, може да биде од кинестезичко и визуелно потекло. Исто така, истражувачите нагласуваат и дека сè уште не е разрешен проблемот околу улогата на јазикот и говорот во развојот на поимите и апстрактното мислење. Денес сè уште не е доволно јасно дали развојот на поимите директно зависи од вербалните знаци, или пак, знаците можат да бидат и од гестовен вид, особено што резултатите од некои современи истражувања (според Нодарп, 1998; Радоман, 1996) покажуваат дека за развојот на поимите најважна е функционалната употреба на знаците (онака како што во својата теорија тоа го постулираше Виготски). Поточно, резултатите од истражувањата на развојот на мислењето кај постари адолесценти и возрасни покажале дека глувите можат да развиваат одредени облици на поимно мислење, иако се вербално ограничени, но, притоа сè уште останува отворено прашањето околу развојниот ритам и специфичните социјализаторски, особено образовни потреби и пристапи.

Во нашата средина систематски, на начин неопходен за научни генерализации, досега не е следен развојот на мислењето кај глуви

испитаници, особено развојот на поимите и специфичностите на мисловните операции кои овозможуваат поимно класифицирање, увидување на односи помеѓу нештата и заклучување (анализа, синтеза, апстракција, споредување, генерализација). Главната цел на ова истражување е токму научно-емпирискиот придонес во расветлувањето на развојот на поимното мислење кај глувите адолесценти. Истражувањето се обидува да даде одговор, пред сè, на прашањето дали и кога во развојот на мислењето кај глувите адолесценти се јавуваат поимите, кои и какви критериуми и структури на класифицирање се јавуваат во мислењето, каков е односот помеѓу конкретното и апстрактното мислење. Појдовна основа на истражувањето, при планирањето на методолошкиот пристап и толкувањето на резултатите, освен сознанијата од посочените досегашни истражувања и искуства во оваа област, се и развојно-когнитивните теории на Виготски, Брунер и Пијаже.

### *Испитаници*

Примерокот во истражувањето (табела 1), го сочинуваат 44 глуви адолесценти на возраст од 15-20 години.

Категоријата на глуви за потребите на ова истражување е одредена според дефинирањето на глувите во учебникот „Сурдопсихологија“ (Радоман, 1996). Глуви се оние лица чиешто оштетување на слухот го спречува аудитивниот контакт и аудитивното учење на говорот. Тука спаѓаат најчесто лицата со длабока вродена глувост или рано настаната прелингвална глувост. При овие категории на оштетување кај лицата не постои аудитивна перцепција, аудитивни претстави, ниту аудитивно помнење, а говорот го учат преку сетилото за вид.

Во категоријата наглуви спаѓаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот придонесува за ограничен аудитивен контакт со средината, сведен на потесен дијапазон на звуци кои можат да бидат нејасни или пак искривени. Ваквото оштетување, во зависност од степенот на губитокот на слухот, повторно создава разни тешкотии при разбирањето и учењето на говорот, како и при разни аспекти на психичкото функционирање, тешкотии во вербалната комуникација,

во разбирањето и особено во учењето на говорот, како и при неопходното потенцирано користење на сетилото за вид и допир.

Во вкупниот број испитаници во истражувањето, според податоците добиени од педагогот и воспитувачите во Центарот, кај седум испитаника постојат остатоци на слух, веројатно многу рудиментирани, бидејќи по начинот на комуникацијата, а особено во развиеноста на говорот, овие ученици не се разликуваа од останатите. Причина за многу слабо развиениот говор кај нив можеби е и доцниот и неадекватен третман и рехабилитација. Во истражувањето акцентот не е ставен на испитување на развојот на поимите во зависност од прецизната проценка на степенот на губиток на слухот. Од друга страна, тргнувајќи од критериумот на развиеност на говорот, особено од начинот на кој испитаниците го учеле и сè уште го учат говорот (без аудитивно учење), не постоеше очигледна причина овие испитаници да бидат издвоени од категоријата глуви.

**Табела 1.** Опис на примерокот според возраста и полот

Календарска возраст	Број на испитаници		
	Според полот		Вкупно
	М	Ж	
15 години	4	1	5
16 години	7	2	9
17 години	11	1	12
18 години	5	1	6
19 години	7	3	10
20 години	2	/	2
<b>ВКУПНО</b>	<b>36</b>	<b>8</b>	<b>44</b>

Сите испитаници се ученици од прва до четврта година во Центарот за образование и рехабилитација „Партение Зографски“ во Скопје.

Примерокот е пригоден. Опфатени се скоро сите ученици во Центарот: не се испитувани помал број ученици кои од различни причини често се отсутни, како и оние што покажаа крајно одбивање за учество во истражувањето. Тука мора да се нагласи општата претпазливост и амбивалентност што скоро сите испитаници ја покажаа на почетокот на истражувањето. За нив многу беше важно да го запознаат истражувачот уште пред почетокот на задавањето на задачите. Така, истражувачот за време на подготовките за истражувањето мина повеќе дена во Центарот. За воспоставување на добар контакт со испитаниците помогна и поддршката што истражувачот ја доби од некои, за испитаниците блиски и почитувани воспитувачи, со кои учениците веќе воспоставиле односи на доверба.

Учениците се од Скопје и од други општини во Македонија. Учениците што не живеат со своите семејства во Скопје живеат интернатски во склоп на Центарот, а викендите скоро редовно ги минуваат со своите семејства, освен петмина испитаници во примерокот кои, од економско-материјални причини, тоа многу ретко можат да го прават.

Учениците потекнуваат од семејства со следната образовна структура на родителите: 25 ученици се од семејства каде што родителите се само со основно образование, 3 ученици каде што само татковците се со средно образование, а мајките со основно, на 11 ученици родителите им се со средно образование и на 5 ученици со више образование.

Информациите за интелектуалните способности на испитаниците се дадени во приказот на резултатите од истражувањето.

### *Задачи и постојайка при испитувањето*

Задачата *Експериментално испитување на развојот на поимите*, според методот на Виготски, претставува постапка со помош на која може да се испитуваат многу проблеми во врска со формирањето на поимите кај децата и адолесцентите.

Материјалот се состои од 22 мали фигури кои се разликуваат по боја (жолта, бела, црвена, зелена и црна), по форма (кружни, полу-кружни, квадратни, триаголни, трапезоидни и шестаголни), по величина (помали и поголеми), по височина (високи, односно подебели, и ниски, односно потенки фигури). На секоја фигура напишано е од едната страна нејзиното име (мур, сев, фик и лаг). Фигурите несредено се распоредуваат пред испитаникот, така што натписите со нивните имиња не се гледаат, односно тие се на долната страна на фигурите. На испитаникот му се кажува дека тука има четири групи (класи) фигури и дека сите фигури кои спаѓаат во иста група имаат на долната страна напишано исто име. Потоа му се објаснува дека негова задача е да се обиде да ги класифицира фигурите кои спаѓаат во иста група и тоа без да го гледа претходно нивното име.

Во истражувањето се работи за адолесценти и планирано беше да се користи форма на работа без откривање на фигурите. Но, ниеден испитаник не успеваше дури ни сосема добро да ја разбере инструкцијата на задачата доколку не се задаваше форма на работа со откривање на фигурите. Задачата беше задавана истовремено и со гласно и гестовно зборување од претходно обучен воспитувач од страна на истражувачот.

За да може правилно да ги класифицира фигурите, испитаникот мора да ги открие релевантните заеднички обележја на фигурите кои сочинуваат иста група. Решавањето на задачата не е временски ограничено, како и бројот на обидите низ кои испитаникот се труди да ја реши задачата.

Ова беше посебно корисно и значајно за процесот на решавање на задачата. Неограниченоста на времето и мноштвото обиди кај голем број испитаници делуваше релаксирачки, кажуваа дека ова им личи на многу интересна игра, се будеше интерес и се подобруваше позитивната мотивација. Сето тоа помагаше во надминување на проблемите сврзани за засилената емоционална чувствителност и дистрактибилноста на вниманието, со што најчесто се среќавале и други истражувачи кај глуви лица во тест-ситуации.

По секое класифицирање, поточно, по секој обид се бараше испитаникот да го експлицира правилото на групирање, да го објасни критериумот на групирањето, да ја објасни можноста за екстензија



на класите и откако повторно ќе се измешаат фигурите да го повтори (успешното) класифицирање(то).

При бележењето на одговорите на испитаникот се опишуваат сите активности кои испитаникот ги изведува и сè она што го кажува притоа, што овозможува јасно да се види според кое обележје или обележја испитаникот ги групира фигурите од обид во обид. Во протоколот јасно се назначува дали во текот на групирањето испитаникот ги согледал правилата (критериумите) или до крај случајно ги ставал фигурите во соодветната група. При повтореното класифицирање се забележува дали испитаникот веднаш пристапува кон формирање на правилни групи или повторно работи по пат на обиди и грешки. Во протоколот се наведува дали испитаникот е во состојба да ги објасни правилата на групирање и дали е во состојба да искаже какви би требало да бидат предметите (фигурите) за да можат да припаѓаат на одредена група.

Оценувањето на постигнувањата на испитаниците е извршено според развојните фази во процесот на формирање на поимите на кои укажува Виготски : синкрети, комплекси и поими (Такашманова-Соколовска, 1998).

Задачата „Сличности“ се засновува врз сфаќањето на три-степен хиерархиски односи меѓу поимите: наткласа, класа, поткласа. Задачата овозможува да се провери дали испитаникот умее да ги експлицира правилата на групирање и дали е во можност да направи екстензија на класата. Особено јасно може да се види дали кај испитаникот постои способност за хиерархија на поимите по општост.

Задачата „Сличности“ обезбедува мерка на способностите на испитаникот за вербално-поимно расудување. Задачата се состои од 21 ајтем, односно од 21 низа од три збора. Испитувачот вели: „Ќе ти кажам имиња на три нешта и потоа сакам ти да ми кажеш уште некое друго коешто може да оди заедно со нив во низата. Слушај внимателно: портокал, цреша, банана... Што друго би можело да ја продолжи низата, кој друг збор“ (поим, во секоја низа во функција на поткласа) „или зборови може да стојат заедно со овие што јас ти ги кажав?“ Ако испитаникот одговори точно, од него, потоа, се бара да објасни зошто тие стојат во иста низа (класа) и при објаснувањето се очекува да го каже името на поимот кој за случајот претставува наткласа, поточно стои како суперординирана категорија во однос

на презентираниите поими во низата. Во примерите на задачата, без разлика дали испитаникот ќе го каже точниот одговор или не, испитувачот констатира кој би бил најдобриот одговор. Така, во претходниот пример испитувачот би рекол дека најдобар одговор е ако се каже дека тие може да стојат заедно во една низа, бидејќи се овошја.

При задавањето на задачата се користеше истовремено и гласно и гестовно зборување, како и мали писмени „порции“ со поединечна низа на зборови и место за запишување на одговорите. На тој начин, посредно, се дојде до некои впечатоци за развиеноста на писмениот говор, иако единствена цел на вклучување на трет вид стимулација при задавање на оваа задача беше да им се олесни на испитаниците разбирањето на секоја низа на поими (зборови) без притисок и постојано повторување на низата. Поточно, тешкотиите беа во врска со исклучителната заситеност на задачата со вербално градиво и затоа времето за решавање на ајтемите (низите на зборови) не беше ограничувано, туку секој испитаник можеше да работи со сопствен ритам и да поставува потпрашања, што овозможуваше истражувачот да го следи и процесот на решавање (мислење) на проблемот.

По примерите (најмногу три), се преминува на низите во задачата кои се задаваат едноподруго, според предвиден редослед, кој означува раст според тежината на задачата, поточно најнапред во низите поимите се исклучиво конкретни, а потоа се повеќе стануваат апстрактни. Со испитувањето се прекинува по 4 едноподруго неуспешни одговори на испитаникот. Тука мора да се нагласи дека кај поголем број испитаници беше неопходно да се „вежба“ низ поголем број примери. Искуството низ задачата покажа и дека четири едноподруго неуспешни одговори не секогаш значат понатамошен неуспех во решавањето на задачата, затоа секогаш се одеше до крај на листата. Можеби ова се должеше токму на импулсивноста како црта манифестирана во однесувањето, која често е споменувана и од други истражувачи што работеле со глуви адолесценти и возрасни. Поточно, кај испитаниците често се јавуваше многу брзо реагирање на задачата (некоја низа на поими), без размислување и планирање.

За секоја точно решена и објаснета низа се добива по еден поен. За точен одговор се смета ако испитаникот може да ја продолжи низата барем со еден нов член и да може да даде одговор околу адекватното именување на класата. Во рамките на задачата дадена е

листа на прифатливи и неприфатливи одговори за секоја низа во задачата, со што се објективизира оценувањето на постигнувањето на испитаниците. Потоа, врз основа на вкупниот број постигнати поени на задачата, се изведува оцена за развојното ниво на мислењето на испитаникот. Оценувањето е вршено врз основа на Брунеровите развојни степени на репрезентирање: акциона, иконичка и симболичка репрезентација (Такашманова-Соколовска, 1998).

*Тестиоџ на резонирање на ликови* во истражувањето е користен за да може психометриски, брзо и едноставно, да се добие мерка за општите интелектуални способности на испитаниците. Интелигенцијата е мерена повеќе да послужи како контролна варијабла во однос на следењето на развојот на поимното мислење кај глувите испитаници.

TRL претставува невербален тест за мерење на општата интелигенција и од конструкторите посебно се препорачува како многу погоден за мерење на интелигенцијата кај глуви испитаници. Според структурата и начинот на решавање, мошне е сличен на Raven-овите прогресивни матрици. При проверка на валидноста на тестот TRL, утврдена е и висока корелативна поврзаност ( $r = 0,93$ ) со Равеновиот тест.

Тестот содржи вкупно 45 невербални задачи и 6 примери. За реализирање на задачите дозволени се 30 минути и 10 минути за давање на упатства за решавање на тестот. При инструкцијата повторно се користеше и гласното зборување и гестот, а времето за давање упатства беше пролонгирано. Испитаниците имаа потреба секој пример да биде анализиран и објаснет.

При решавањето на тестот до израз доаѓа способноста на испитаниците да ги увидат односите помеѓу понудените елементи во задачите. Оценувањето на задачите е објективизирано со посебно подготвен клуч за таа намена. Нормите од прирачникот на тестот се однесуваат на возрастите поголеми од десет години.

### *Резултатите и дискусија*

Во табела 2, односно 2а презентирани се добиените резултати во врска со категоризирањето на испитаниците во однос на развојното ниво на поимното мислење според методот на Виготски. Пред објаснувањето на овие резултати, кусо ќе се продискутираат резул-

татите во врска со интелектуалните способности на испитаниците, презентирани преку добиениот умствен количник според нормите на тестот на резонирање на ликови во табела 26.

Раните тестирања на интелигенцијата на глувите давале наоди во прилог на Пинтеровите заклучоци за интелектуалната инфериорност на глувите. Подоцнежните испитувања не дале така еднозначна слика, дури има и голем број истражувачи во оваа област кои тврдат дека интелигенцијата кај глувите е слична како и кај испитаници кои немаат никакви нарушувања во слухот. Денес, и покрај усовршувањето на методологијата на истражувањата на интелигенцијата кај глувите, сè уште се добиваат контрадикторни резултати. Во сурдопсихологијата не постои единствен и усогласен одговор на прашањето за природата на интелектуалните способности кај глувите, како што ниту во психологијата на мислењето сè уште не е достатно разрешен проблемот околу влијанието на говорот и јазикот на мислењето.

Овој стар психолошки проблем особено се заострува во психологијата на глувите, резултирајќи во две спротивни гледишта. На едната страна се оние кои под влијание на Пинтеровата школа сметаат дека глувоста и оштетената вербална способност на глувите е следена со одредена интелектуална и поимна дефициентност. На другата страна се оние чии сфаќања се темелат на Пијажеовата развојно-когнитивна теорија и тврдат дека говорот нема пресудно влијание во развојот на мислењето, бидејќи мислењето има потекло во акциите. Така, глувите деца, иако вербално инфериорни, непречено би можеле да се развиваат во поглед на интелектуалните способности.

Во резимираните заклучоци од многубројни емпириски истражувачки резултати за спознајните способности кај лицата со оштетен слух, Радоман (1996), истакнува дека интелигенцијата кај глувите корелира со степенот на оштетувањето на слухот. Кај поблагите оштетувања не постојат разлики во интелигенцијата, споредено со мерењата на интелигенцијата кај лица без пречки во слухот и говорот. Кај тешката и длабока глувост интелигенцијата може значително да заостанува во однос на интелигенцијата кај врсници што немаат пречки од ваков вид. Притоа, опсегот на интелектуалното ниво, изразен преку умствен количник е голем, така што меѓу глувите можат да се најдат и лица со супериорна невербална интелигенција, но и такви кои ментално заостануваат.

**Табела 2.** Категоризирање на испитаниците според постигнувањата на задачата „Експериментално испитување на развојот на поимите“ и тестот на интелигенција (ТРЛ)

Календарска возраст	Табела 2а			Табела 2б		
	Разни видови комплекси	Псевдо-поими	Невербализиран поим	Умствен количник 70–79	Умствен количник 80–89	Умствен количник 91–105
15 години	5	/	/	1	4	/
16 години	6	3	/	2	2	5
17 години	4	8	/	1	2	9
18 години	4	1	1	/	2	4
19 години	8	2	/	3	4	3
20 години	/	2	/	/	/	2
<b>ВКУПНО N = 44</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>23</b>

Од податоците во табелата 2б, се гледа дека кај 23 испитаници во примерокот на ова истражување умствениот количник се движи од 91-105, поточно, според Векслеровата класификација овие испитаници се со просечни интелектуални способности, кај 14 испитаници умствениот количник се движи помеѓу 80-89, или тоа се испитаници со потпросечни интелектуални способности, и 7 испитаници се во категоријата „гранични“ случаи, односно нивниот умствен количник се движи помеѓу 70-79.

Тука нема попродабочено да се дискутираат резултатите од мерењето на интелигенцијата кај глувите адолесценти и тоа од повеќе причини. Пред сè, мерењето на интелигенцијата имаше за цел само ориентиращка функција примарно во врска со толкувањето на развојните нивоа во поимното мислење кај глувите адолесценти. Токму затоа, табелата 2б е дадена во функционален продолжеток на табела 2а. Значи, истражувањето немаше за цел да се бави со специфичностите, природата и степенот на развиеноста на интелектуалните способности кај глувите. Од друга страна, умствените количници се пресметани врз основа на нестандардизирани норми за испитаници од нашата социо-културна средина, уште помалку врз основа на норми адаптирани за глуви и наглуви испитаници. Ова, во современите истражувачки тенденции, особено се потенцира како потреба при користењето дури и на невербалните тестови за мерење на интелигенција кај глуви лица. Во тој контекст често се расправа и за валидноста на невербалните тестови за мерење на интелигенција кај глувите, наспроти вербалните тестови на интелигенција. Поточно, се поставува како отворено прашањето околу разбирањето на вербалната инструкција за решавање на тестот од страна на глувото лице, како и можноста дека невербалните тестови сепак поставуваат пред испитаникот барања за имплицитни вербални инструкции.

Податоците во табела 2а јасно зборуваат дека кај глувите адолесценти во примерокот доминираат разни видови комплекси и псевдопоими, поточно дека развојот на поимите доцни. Најчести видови на комплекси беа синцирестиот (кај 19 од 27 испитаника) и дифузниот комплекс и тоа во подоцнежните обиди при решавањето на задачата. Во почетните обиди најчесто се јавуваше асоцијативниот комплекс и тоа по боја и форма, а поретко се јавуваа комплекси од

типот збирка. Иако псевдопоимот претставува најчест вид на комплексно групирање, сепак, во анализата на резултатите е издвоен како посебна категорија (повисока категорија во постигнувањето на задачата) бидејќи според своето значење псевдопоимите претставуваат функционален еквивалент на поимот.

Во основата на *асоцијативниот комплекс* е секоја асоцијативна врска со кое и да е својство што испитаникот го забележал кај предметот кој претставува јадро на идниот комплекс. На пример, испитаникот гради комплекс вклучувајќи во него најразновидни предмети врз основа на тоа што тие имаат иста боја со предметот што претставува јадро, или врз основа на иста форма, големина или некое друго својство што му паднало в очи. Значи, асоцијативниот комплекс се темели врз наметливата сличност на својствата на одделните предмети.

Во *комлексниот збирка*, разните конкретни предмети се спојуваат врз основа на меѓусебно дополнување според кое и да е својство и така формираат единствена целина. Соединувањето по основа на збирка, разновидноста на составот на елементите и заемното надолнување ја сочинуваат основата на овој вид комплексно групирање, на пример: комплет од основните бои или форми што ги има во основниот материјал. Исто така, овој вид групирање би можел да се опише и како обопштување на предметите врз основа на нивното соучество во иста практична активност, врз основа на нивната функционална соработка.

*Синцирестниот комплекс* се создава врз основа на динамично, привремено спојување на одделни алки во единствен синцир и пренесување на значењето преку одделни алки од тој синцир. На пример, кон моделот бел триаголник испитаникот одбира неколку аглести фигури, на пример, бели, и ако на крајот последната избрана фигура има, на пример, црна боја тогаш ќе продолжи кон неа да додава црни елементи, но со друга форма. Во текот на формирањето на овој вид комплекс постојано се менува критериумот на групирање, постојано се минува од едно својство на друго. Секоја алка е споена, од една страна, со претходната, а, од друга страна, со онаа што претставува нејзин следбеник, при што врските или критериумите на спојување со онаа што претходи и со онаа што следи можат да бидат

сосема различни. Во овој вид комплекс станува мошне очигледно дека воопшто комплексното мислење е перцептивно-конкретно и сетилно-претставно. Синцирестиот комплекс може да се смета и како најчист вид на комплексно мислење, бидејќи тој не се издига над своите елементи, доаѓа до спојување на општото и посебното, на комплексот и елементот.

*Дифузниот комплекс*, главно, се одликува со тоа што својството кое асоцијативно ги спојува одделните конкретни елементи и комплексите како да се распрснува, станува неодредено, магловито. Така настанува комплекс кој со помош на дифузни, неодредени врски ги спојува перцептивно-конкретните групи ликови или предмети. На пример, кон триаголниците детето ги придружува трапезите како перцептивно слични, ним им ги придружува квадратите, потоа шестаголниците, а ним круговите. Во овој вид комплекс може да се открие уште една специфична црта на комплексното мислење: неодреденост на контурите и начелна безграничност.

*Псевдоимот* служи како мост (премин) помеѓу комплексното мислење и вистинските поими. Гледано надворешно, потсетува на поим, но според својата суштина, според својата психолошка природа или гледано внатрешно, сè уште е комплекс. На пример, испитаникот кон дадениот модел квадрат ги придружува сите квадрати кои постојат во материјалот за класифицирање. Но, притоа ги соединува предметите врз основа на нивните конкретни, перцептивни врски, врз основа на обично асоцирање, а не врз основа на апстрактно мислење. Како резултат на тоа, испитаникот не може да направи ниту екстензија на класите, ниту, пак, може да го објасни критериумот на групирање.

Според теоријата на Виготски, говорот на средината со трајните, постојани значења ги предодредува патиштата по кои се движи развојот на обопштувањето кај детето, но, од друга страна, детето мисли на начин својствен на она ниво од интелектуалниот развој на кое се наоѓа. Готовите значења на зборовите детето ги усвојува од возрасните, но тие не можат да му го предадат на детето својот начин на мислење. Така, детето коешто не може одеднаш да го усвои начинот на мислење на возрасните доаѓа до нешто што според надворешниот изглед се совпаѓа со значењето на зборовите на возрасните (псевдо-поим), но во суштина многу се разликува од тие значења, бидејќи до



псевдопоимот стигнало со помош на сосема различни интелектуални операции.

Во псевдопоимот, како најраспространета форма на комплексно мислење, всушност, содржана е внатрешна противречност: како псевдопоим се јавува таков комплекс кој во функционална смисла е еквивалентен со поимот до таа мера што при говорното комуницирање и заемното разбирање со детето возрасниот не ја забележува разликата помеѓу тој комплекс и вистинскиот поим. Говорното комуницирање со возрасните станува моќен двигател на развојот на детските поими. Детето почнува да ги применува поимите во практиката и да оперира со нив уште пред вистински да ги спознае. Така, незабележливо, детското комплексно мислење преминува во вистинско поимно мислење.

Според Виготски, *поимите* се појавуваат дури на почетокот на адолесценцијата. Критериум на групирање не се повеќе објективните врски, туку апстрактно-логичките врски меѓу елементите или, појасно, групирањето се врши врз основа на апстрактно издвоено обележје. Поимното групирање се однесува и на конкретните и на апстрактните атрибути.

Единствениот критериум на групирање, субјектот доследно го применува, па оттука произлегува дека поимите се јасно одредени според својот обем. Во поимите постои јасен, логички однос помеѓу општото и поединечното (поединечното влегува во групата, во поимот, како апстрактен елемент и ги губи своите индивидуални својства). Во таа смисла зборот (поимот) претставува ознака само за општото (заедничкото) својство кое претставува основа на групирањето. Карактеристично за поимите е што меѓу нив постои хиерархија по општост.

Во експериментална ситуација, поимното мислење се манифестира така што субјектот уште во текот на задачата ги издвојува специфичните обележја и во одредена фаза на решавањето на проблемот (задачата) доаѓа до некој вид „аха-доживување“ кога субјектот увидува кое или кои обележја се релевантни. При повторено решавање на истата задача, субјектот може веднаш да го изврши правилното класифицирање, може да направи трансфер и да пронајде нови елементи кои би припаѓале во дадената група (поим).

Очигледно, поимите се формираат по пат на мисловните операции и тоа, пред сè: споредување, разликување, анализа, синтеза, апстракција и генерализација. Процесот на формирање на поимите, всушност, претставува долготраен процес на заклучување. Од друга страна, токму со помош на поимите се заклучува и се донесуваат судови за нештата.

За жал, од добиените резултати повеќе од очигледно е дека кај адолесцентите во примерокот поимите сè уште не се формирани. Сепак, околу 17-та година се забележува развоен тренд во корист на псевдопоимите. Развојната линија потоа тешко може да се следи, како заради малиот број испитаници на 18 и 20-годишна возраст, така и поради големиот број испитаници во рамките на 19-та година кои покажуваат ниски резултати на тестот за интелигенција.

Со внимателна анализа на податоците во табела 2, може да се заклучи дека кај глумите адолесценти кои на тестот за интелигенција покажале просечни интелектуални способности, доминираат псевдопоимите. Дополнителната анализа во тој правец покажа дека: од 5-те испитаници на 16 години во категоријата на умствен количник 91-105, 3 испитаници постигнуваат псевдопоими, а 2 синџирести комплекси, од 9-те испитаници на 17 години, 8 постигнуваат псевдопоим и 1 синџирест комплекс, на 18 години од 4 испитаници со просечни способности 1 постигнува невербализиран поим, 1 псевдопоим и 2 синџирести комплекса, на 19 години од 3 испитаници двајца постигнуваат псевдопоим, како и последните два испитаника на 20-годишна возраст.

Значи, повисоките интелектуални способности влијаат врз развојот на поимното мислење и кај глумите адолесценти. Но, сепак, сите испитаници во примерокот покажуваа тешкотии при аналитичко-синтетичкото мислење, особено при синтезата и апстракцијата. Во споредувањето беа успешни само во увидувањето и објаснувањето на очигледните разлики. Така, некакви рудиментирани генерализации поуспешните испитаници на задачата даваа само во врска со „ЛАГ“ (високи и големи фигури) и „СЕВ“ (ниски и мали фигури), но во именувањето на овие класи тие за испитаниците беа многу, многу големи и многу, многу мали фигури. Вакви толкувања се среќаваа само кај поголем број испитаници кои на тестот на интелигенција покажаа просечни интелектуални способности.

Особено тешкотии во аналитичко-синтетичкото мислење, особено во споредувањето и заклучувањето за односите меѓу општото и поединечното, како и тешкотии при определување на обемот на групирањето, испитаниците, дури и оние со подобри интелектуални способности, манифестираа на задачата *Сличности*. Испитаниците при решавање на задачите останаа длабоко врзани за површинските, непосредни аспекти на елементите во вербалните низи. Како најчести критериуми за групирање се јавуваа перцептивниот (бојата, обликот, материјалот од кој се направени) и функционалниот - употребата или функцијата на предметите. Притоа, речиси кај сите испитаници доминантен беше т.н. егоцентричен функционализам, односно се земаа себеси како референтна точка и групирањето го врзуваа за она што тие можат да го направат со посочените нешта во низата, или пак го врзуваа за некои нивни минати искуства. На пример, еден од оригиналните одговори на надредено класифицирање на низата „тажен, лут, среќен...“ беше „девојка“, или на низата „книга, телефон, весник...“ одговорот беше „дома“. Често се јавуваа како одговори произволни и невообичаени употреби, но и конвенционални употреби на предметите, на пример: „млеко, чај, сок...“, низата беше продолжена со зборот мармалад, а надреденото класифицирање со објаснување дека се јадат за појадок.

Точни надредени класификации се јавуваа во многу мал број случаи (само кај 12 испитаници) и тоа само во рамките на првите 10 низи од задачата каде што поимите во низите се исклучиво конкретни: на пример, кога наткласата означува бои, животни, цвеќе, риби, облека, зеленчук, пијалаци, обувки (кажано како облека за нозете).

Со порастот на тежината на низите, поточно со внесување на сè поголеми барања за вербално-поимното расудување, а особено со појавата на апстрактните поими во низите, испитаниците сè повеќе покажуваа неразбирање на значењето и неуспех дури и во продолжување на низите, а не само во надреденото класифицирање.

При запишувањето на одговорите, кај испитаниците се забележаа специфични тешкотии и во писмениот говор, најчесто инверзии и голтање на букви.

Според резултатите од задачата „Сличности“ може да се каже дека кај испитаниците се забележува пролонгирање на иконикиот

начин на репрезентирање, а помал број испитаници во примерокот (12) се наоѓаат на премин од иконички во симболички начин на репрезентација. Ова е во согласност со претходно презентираниите резултати од задачата „Експериментално испитување на развојот на поимите“.

Значи, би можело да се заклучи дека кај глувите адолесценти на возраст од 15-20 години доминираат псевдопоими и разни други видови на комплекси, особено кај испитаниците со пониски интелектуални способности. Постојат специфични тешкотии во мисловните операции синтеза, апстракција и генерализација. Најчести критериуми на класификација се перцептивниот и поретко функционалниот. Глувите адолесценти покажуваат посебни тешкотии во ситуации на вербално-поимно расудување, особено при вербално-апстрактен материјал. Искуствата на глувите се посиромашни и оттаму веројатно се забележува сиромаштво во мисловните асоцијации. Мислењето е сè уште во голема мера перцептивно-конкретно и сетилно-претставно.

Резултатите од истражувањето се во согласност со поголемиот број наоди, посочени во првиот дел од текстот. Резултатите ги потврдуваат тешкотиите при брзината на перципирањето, разликувањето на меѓусебно слични предмети, како и тешкотиите при синтезата и ограничувањата во анализата во текот на перципирањето. Оштетувањето на слухот и говорот придонесува за оштетен или забавен развој на вербално-поимното расудување, на способноста за апстрактно мислење, во откривањето на логичкото значење на симболите и во нивното успешно користење.

Генерализациите на резултатите од ова истражување за развојот на поимите кај глуви адолесценти секако дека треба да се земат предвид со одреден степен на претпазливост, пред сè, поради пригодноста на примерокот, не толку во однос на бројот и неизедначеноста на испитаниците во примерокот според календарската возраст, туку во врска со специфичностите околу општите интелектуални способности, ниското образовно и социо-културно ниво на семејствата на испитаниците и интернатското сместување. Не е за занемарување и недостигот на податоци за претходното школување и рехабилитација на испитаниците во нивните порани возрасти.

Во секој случај резултатите поттикнуваат да се отвори прашањето колку и на каков начин кај овие испитаници во текот на

школувањето и рехабилитацијата, вклучувајќи го и методот на работа во актуелното училиште што го посетуваат, им се посветува грижа за изнаоѓање соодветни начини за развој на симболизацијата и стимулирањето на поимното мислење. Притоа најважно е да се учи и усовршува функционалната употреба на знаците, (гест или збор, или дури истовремено, што во последно време се смета и за најдобро).

Поврзувањето на искуствата со симболи го стимулира развојот на внатрешниот говор. Глумите не мора да размислуваат со зборови кои имаат аудитивно-вербален карактер, туку со визуелно-претставни зборови (Јашкова, 1988). Оваа авторка ги резимира искуствата од разни компензаторни програми што со своите колеги ги негувала токму во функција на развивање на внатрешниот говор кај глуви деца на постара училишна возраст. Таа потврдува дека кај глумите деца доаѓа до пролонгирање на акционата и иконичката репрезентација, но, нагласува дека за развојот на внатрешниот говор кај глумите дури е неопходно да се комбинира акционо-иконичко репрезентирање на стварноста долго време во нивното образование и во нивната рехабилитација, дури понекогаш и во адолесценцијата. Поточно, во техниката на учење на говорот или на што и да било друго, мора да се настојува глумото лице да ја доживее сензомоторната основа на секој поим што го учи (Ќордиќ и сор., 1997).

**Клучни зборови:** адолесценција, глувост, наглувост, поимно мислење, развој.

## Литература

1. Hodapp M.R.(1998) *Development and Disabilities*.Cambridge University Press.
2. Hrnjica.S., Bala J., Dimčović, N., Novak, J., Popović, D., Radoman, V., Radonjić, J., Živković, G. (1991). *Ometeno dete - uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Радоман, В. (1996). *Сурројсихолоџија*. Београд, БИГ штампа.
4. Такашманова, С.Т. (1998) *Коџниџивниотџ развој и сликаџија за себе во џериодотџ на адолесценцијаџија*, Скопје, Графохартија.
5. Ќордиќ, А.; Ивановиќ П.; Лукиќ Д.; Бојанин С. (1997), Влијанието на Виготски и Пијаже врз развојот на дефектологијата. *Дефектџолошка теорија и џрактика I*. Скопје, стр. 131-136.
6. Vigotski, L.(1987), *Osnovi defektologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Яшкова Н.В.(1988). *Наџглядное мџшление џлухих деџтей*. Москва: Педагогика.
8. Šekspir, R.(1979). *Psihologija ometenih u razvoju*. Beograd: Nolit.

## SUMMARY

Tatjana TAKAŠMANOVA - SOKOLOVSKA

### RESEARCH OF THE CONCEPTS FORMING IN THE DEAF ADOLESCENTS' THINKING

This research is a trial to answer the question whether and when the concepts are forming in the development of thinking of the deaf adolescents; which and what kind of criteria and structures of classification are forming in the thinking of deaf adolescents and what kind of relation there is between the concrete and abstract thinking. Main resources of this research are the knowledge of previous research and experiences in this field and the developmental-cognitive theories of Vigotsky, Bruner and Piaget. The sample consists 44 subjects aged 15-20. The results show that the developing of concepts of the deaf adolescents is late and that the pseudo-concepts and some other kinds of complexes are domineering, especially at subjects with lower intellectual capacity. The processes of synthesis, abstraction and generalization are developing with difficulties. The perceptual and sometimes functional criteria of classification are the most often. The thinking is concrete and the degree of iconic representation is prolonged.