

*ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА*

Саратовский государственный университет имени Г. Чернышевского

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Учебное пособие

Саратов
2013

УДК 376.015.3.-056.263 (075.8)
ББК 74.3я73

С 90 Основы психологии детей с нарушениями слуха: Учебное пособие / Сост. О.И. Сулова.- Саратов: **Издательский центр «Наука»**, 2013.- 92 с.

ISBN

Пособие адресовано студентам психолого-педагогических специальностей, а также может быть использовано педагогами-психологами специальных образовательных учреждений.

Рецензенты:

***Ю.В. Селиванова**, профессор, д. социол. наук, зав. кафедрой коррекционной педагогики
СГУ им. Н.Г. Чернышевского*

***Л.В. Шинова**, доцент, к. психол. наук, зав. кафедрой специальной психологии СГУ им.
Н.Г. Чернышевского*

УДК 376.015.3.-056.263 (075.8)
ББК 74.3я73

Работа издана в авторской редакции

ISBN

© Сулова О.И., 2013

Учебное пособие

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Сулова Ольга Ивановна

Работа издана в авторской редакции

Компьютерная верстка Сулова О.И.

Подписано в печать 25.12.2010. Формат 60x84 1/16
Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5,12 Тираж 300 экз. Заказ № .

Издательство Латанова В.П.
410012, Саратов, Б. Садовая, 127
Отпечатано в типографии ООО «Мелон»
410005, г. Саратов, ул. Пугачевская, 161

УДК 376.015.3.-056.263 (075.8)

ББК 74.3я73

С 90

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Теоретические основы сурдопсихологии.....	6
<i>Сурдопсихология как наука.....</i>	<i>6</i>
<i>Методы сурдопсихологии.....</i>	<i>7</i>
Развитие сурдопсихологии в России и за рубежом.....	11
<i>Развитие сурдопсихологии в России.....</i>	<i>11</i>
<i>Изучение лиц с нарушениями слуха за рубежом.....</i>	<i>14</i>
Закономерности психического развития детей с нарушениями слуха.....	15
<i>Причины нарушений слуха.....</i>	<i>15</i>
<i>Классификация детей с нарушениями слуха.....</i>	<i>16</i>
<i>Закономерности психического развития детей с нарушениями слуха.....</i>	<i>18</i>
Своеобразие в развитии психических процессов и свойств личности у детей с нарушениями слуха.....	20
<i>Особенности развития ощущений и восприятия у детей с нарушенным слухом.....</i>	<i>20</i>
<i>Внимание детей с нарушениями слуха.....</i>	<i>24</i>
<i>Память детей с нарушениями слуха.....</i>	<i>25</i>
<i>Мышление детей с нарушениями слуха.....</i>	<i>27</i>
<i>Развитие речи детей с нарушениями слуха.....</i>	<i>29</i>
Особенности психического развития детей младенческого и раннего возраста с нарушениями слуха.....	34
<i>Познавательное развитие детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста.....</i>	<i>34</i>
<i>Речь детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста.....</i>	<i>38</i>
<i>Предпосылки формирования личности детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста.....</i>	<i>39</i>
Особенности психического развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	41
<i>Познавательное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....</i>	<i>41</i>
<i>Развитие деятельности и игры детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....</i>	<i>44</i>
<i>Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....</i>	<i>45</i>
<i>Развитие речи детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....</i>	<i>46</i>
<i>Личностное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....</i>	<i>47</i>
<i>Готовность детей к обучению в школе детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....</i>	<i>48</i>
Особенности развития личности школьников с нарушениями слуха.....	52
<i>Самооценка и уровень притязаний.....</i>	<i>53</i>
<i>Интересы и жизненные ценности.....</i>	<i>55</i>
<i>Учебная деятельность.....</i>	<i>56</i>
<i>Межличностные отношения.....</i>	<i>57</i>
<i>Отношение глухих школьников к профессиям.....</i>	<i>59</i>
<i>Проблемы социализации людей, имеющих нарушения слуха.....</i>	<i>60</i>
Психолого-медико-педагогическое обследование детей, имеющих нарушения слуха.....	62

<i>Принципы психолого-медико-педагогического обследования детей, имеющих нарушения слуха</i>	62
<i>Содержание психолого-педагогического обследования детей с нарушениями слуха</i>	67
Психологическое обследование детей различного возраста с нарушениями слуха	69
<i>Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха первых 3 – 4 лет жизни</i>	69
<i>Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха дошкольного и школьного возраста</i>	71
Социальная защита лиц с нарушениями слуха	74
<i>Формы социальной защиты</i>	74
<i>Деятельность общественных организаций</i>	76
Психологическое сопровождение детей с нарушениями слуха	78
<i>Сущность психолого-педагогического сопровождения</i>	78
<i>Специфика сурдопсихологической диагностики</i>	81
<i>Психодидактика в психологическом сопровождении лиц с нарушениями слуха</i>	84
<i>Психопрофилактическая работа в учреждениях для детей с нарушениями слуха</i>	85
<i>Психологическая коррекция в работе с глухими детьми</i>	85
<i>Психологическое консультирование детей с нарушениями слуха</i>	87
<i>Психотерапевтическая работа с детьми с нарушенным слухом</i>	88
Вопросы к зачёту	90

Введение

Программа дисциплины «Психология лиц с нарушениями слуха» составлена в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшей школы по специальности 050716 – Специальная психология.

Программа курса рассчитана на студентов дневной, заочной и дистанционной формы обучения факультета психолого-педагогического и специального образования.

Методологической основой курса являются данные о закономерностях формирования психики человека в условиях нормального и аномального развития, взаимосвязи компенсаторных процессов с социальным воздействием.

В курсе рассматривается история психологии лиц с нарушением слуха и современные их психологические особенности, классификация нарушений слуха и психологическая характеристика глухих и слабослышащих детей (познавательных и эмоционально – волевых процессов, речи, свойств личности). Рассматриваются психологические проблемы сопровождение детей с нарушением слуха.

Цель дисциплины:

Изучение особенностей психического развития людей с нарушениями слуха.

Задачи дисциплины:

- формирование представлений об особенностях психического развития людей с нарушениями слуха;
- ознакомление студентов с методами изучения людей с нарушениями слуха;
- анализ коррекционно – развивающей работы с учетом возраста и структуры нарушений в развитии.

Студент должен знать:

- классификацию нарушений слуха;
- психологическую характеристику глухих и слабослышащих детей;
- методы сурдопсихологии;

Студент должен уметь:

Осуществлять психологическую диагностику лиц с нарушениями слуха.

Тема: «Теоретические основы сурдопсихологии»

1. Сурдопсихология как наука

Сурдопсихология (психология лиц с нарушениями слуха) — раздел специальной психологии, изучающий психическое развитие глухих и слабослышащих людей, возможности коррекции слуха в условиях обучения и воспитания.

Сурдопсихология исследует пути предотвращения немоты у людей с дефектами слуха, исключая нормальное речевое общение, выявляет особенности их познавательной деятельности, выясняет компенсаторные возможности замены слухового восприятия зрительным восприятием, вибрационными ощущениями и т.п., изучает особенности мышления, памяти и других психических процессов, формирующихся в условиях отсутствия или недоразвитости слуховых ощущений.

Учет данных сурдопсихологии — необходимое условие организации обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей, их производственной подготовки и трудоустройства.

Предметом сурдопсихологии являются изучение своеобразия психического развития людей с недостатками слуховой функции и установление возможностей и путей компенсации нарушений различной сложности.

Задачи сурдопсихологии заключаются в следующем:

- выявить общие и специфические закономерности психического развития людей с нарушенным слухом по сравнению с людьми, имеющими сохраненный слух;
- изучить особенности развития отдельных видов познавательной деятельности людей с нарушенным слухом;
- изучить закономерности развития их личности;
- разработать методы диагностики и психологической коррекции нарушений психического развития людей с недостатками слуха;
- дать психологическое обоснование наиболее эффективных путей и способов педагогического воздействия на детей и взрослых с нарушенным слухом, изучить психологические проблемы интеграции людей с нарушенным слухом в общество, в частности проблемы интегрированного обучения.

Между сурдопсихологией и сурдопедагогикой существуют самые тесные взаимоотношения.

Сурдопсихология раскрывает закономерности психического развития детей с недостатками слуха, выявляет, на каких этапах, у каких детей обнаруживается то или иное своеобразие в развитии. С помощью психолого-педагогических исследований сурдопсихология раскрывает, какими путями и средствами следует воспитывать и обучать глухих и слабослышащих детей, чтобы обеспечить им компенсаторное развитие, и дает психолого-

педагогические рекомендации к совершенствованию процесса обучения и воспитания.

Задачи сурдопедагогики - рассмотреть эти рекомендации и найти пути наиболее рационального их внедрения в практику. Вместе с тем сам по себе процесс обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей носит характер творческих поисков, которые находят отражение в науке сурдопедагогики. Наука в свою очередь ищет новые способы усовершенствования практики: создаются новые теории воспитания и обучения детей с недостатками слуха, они внедряются в практику обучения и воспитания.

Задачи сурдопсихологии состоят в изучении характера психического развития детей при использовании новых систем обучения и воспитания, в оценке последних и, если нужно, в поисках способов коррекции тех или иных звеньев новой системы.

Опыт изучения психического развития глухих и слабослышащих детей, который накоплен сурдопсихологией, имеет большое значение для других отраслей психологии.

Психическое развитие детей с недостатками слуха свидетельствует о том, как велика роль слуха в развитии речи и роль речи в формировании всех познавательных процессов, особенно словесно-логического (понятийного) мышления, а также в развитии эмоций и чувств, волевых действий и черт личности. Изученные закономерности психического развития детей с недостатками слуха позволяют полнее и точнее понять формирующуюся структуру психической деятельности любого ребенка. Особенности развития психики наиболее отчетливо выражены у детей с глухотой - тяжелым нарушением слуха, которое является причиной неспособности ребенка самостоятельно овладеть речью.

2. Методы сурдопсихологии

Сурдопсихология заимствует *методы* из общей психологии и модифицирует их с учётом своих потребностей. К методам относятся: наблюдение, психологический эксперимент, анализ продуктов деятельности, тестирование, беседа, анкетирование.

Т.Г. Богданова выделяет основные и вспомогательные методы в сурдопсихологии. К основным методам относятся метод наблюдения и психологический эксперимент. К вспомогательным — метод анализа продуктов деятельности, метод тестов, анкетирование и др.

Метод наблюдения применяется по отношению к широкому кругу явлений. Основными его характеристиками являются целенаправленность, опосредованность теоретическими представлениями и планомерность. В специальной психологии при изучении детей с отклонениями в развитии, в частности детей, имеющих нарушения слуха, этот метод приобретает еще большее значение, поскольку из-за ограничений контакта с испытуемым, обусловленных потерей слуха, никакой другой метод не может быть использован. Предметом наблюдения могут быть внешние компоненты

деятельности — движения, перемещения; речевые акты, включая особенности лексического, грамматического и фонетического строя речи (что особенно важно при исследовании лиц с нарушением слуха); своеобразии мимики и пантомимики; внешние проявления вегетативных реакций (например, усиление потоотделения в какой-то ситуации). При этом нужно учитывать, что присутствие наблюдателя может менять поведение детей, нарушая его естественность. Для того чтобы этого не произошло, можно использовать регистрирующую аппаратуру (кино-, видеосъемку), как бы заменяя наблюдателя; сделать его присутствие привычным (при исследовании детей дошкольного и младшего школьного возраста) или объяснить его какой-то приемлемой целью (подросткам или взрослым).

Чтобы получить достаточный для выводов и обобщений материал, необходимо проводить длительные и систематические наблюдения за детьми в различных видах деятельности — в игре, на уроках, при выполнении домашних заданий и т.п., в повторяющихся и изменяющихся ситуациях. Это позволит сопоставлять частные проявления наблюдаемых свойств с общей ситуацией психического развития ребенка.

Другим, не менее важным методом изучения является *психологический эксперимент*. Этот метод отличается активным вмешательством со стороны исследователя, который осуществляет планомерное изменение одной или нескольких переменных в поведении человека и регистрирует происходящие изменения.

При организации психологических экспериментов с детьми, имеющими нарушения слуха, следует *учитывать несколько важных моментов*:

- Необходимо обеспечить адекватное понимание инструкции.
- При объяснении инструкции можно использовать жестовую речь.
- Для объяснения инструкции можно использовать наглядность, показ, обращая особое внимание на то, чтобы в них не содержалось подсказки.
- Т.В. Розанова советует при проведении эксперимента с глухими детьми использовать предварительное задание — относительно более легкое, но по существу такое же, как основное.
- Только после того, как ребенок правильно выполнит предварительное задание, можно приступать к основному.
- Проводя эксперимент, исследователь оказывается включенным в ситуацию общения с испытуемым и невольно может повлиять на его поведение. В процессе работы с глухими детьми следует учитывать эту возможность, поскольку они более внушаемы, чем слышащие, в большей степени ориентированы на взрослого.
- Большое внимание надо уделять подбору сравниваемых групп испытуемых. Необходимо принимать во внимание условия воспитания и обучения ребенка (был ли он в специальном детском саду, по какой программе учился), время и степень нарушения слуха, причины потери слуха, данные об остаточном слухе, уровень развития словесной речи, виды речи, которыми он владеет (жестовая, словесная, устная, письменная, тактильная); успеваемость,

тип семьи (имеется в виду наличие или отсутствие нарушений слуха у родителей).

- При сравнении особенностей психического развития глухих и нормально слышащих детей группы подбираются по принципу возрастного соответствия, т.е. испытуемыми должны быть глухие и слышащие дети одного возраста, что позволяет сопоставить данные о состоянии их психического развития.

В исследованиях, направленных на изучение особенностей психики детей с нарушениями слуха, используются все виды психологического эксперимента:

- Лабораторный эксперимент.
- Естественный эксперимент, разработанный А.Ф. Лазурским.
- Психологический обучающий эксперимент.
- Диагностический обучающий эксперимент, разработанный А.Я. Ивановой.

Среди вспомогательных методов, используемых при изучении особенностей психического развития глухих детей, на первое место по значению и частоте применения можно поставить **метод анализа продуктов деятельности**. Изучению подвергаются разные материальные или материализованные результаты различных видов деятельности — рисунки, поделки, аппликации, конструкции, изделия, изготовленные в процессе труда, письменные работы, сочинения. Анализ продуктов деятельности позволяет проследить и выделить затруднения и ошибки, способы преодоления трудностей, провести их соотношение на конечном и промежуточном этапах деятельности.

В настоящее время за рубежом, особенно в США, для определения уровня интеллектуального развития детей и взрослых с нарушениями слуха используется **тестирование**, которое позволяет с известной степенью вероятности определять актуальный уровень развития знаний, умений, свойств. Для тестирования глухих создаются так называемые шкалы действия, а также невербальные тесты. Шкалы действия сводятся к операциям с предметами, одна из наиболее известных — шкала действия Артура. Невербальные тесты часто не требуют словесного общения экспериментатора с испытуемым, инструкции к ним даются в форме показа или жестами без участия устной или письменной речи. По мнению французского сурдопсихолога П. Олерона, с помощью тестов достигается слишком глобальная оценка интеллектуального уровня людей с нарушениями слуха. В некоторых случаях, например при запоминании форм, их показатели такие же, как у слышащих, в других, например при запоминании цифр, их успехи хуже. Это обусловлено различиями в темпах развития познавательных процессов у детей с сохранным и нарушенным слухом. Поэтому следует очень тщательно относиться к подбору тестов для обследования лиц с нарушениями слуха.

Возможности использования при изучении лиц с нарушениями слуха **методов беседы и анкетирования** ограничены, поскольку и тот и другой связаны с получением информации на основе словесного — устного или

письменного — общения. Однако у детей, имеющих нарушения слуха, метод беседы позволяет судить об уровне развития устной речи и о ее особенностях. С возрастом и повышением уровня развития речи становится возможным и более широкое использование метода беседы.

При оптимальном сочетании методов психологического изучения детей и взрослых с нарушениями слуха удастся получить данные, позволяющие охарактеризовать специфические закономерности их психического развития.

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «сурдопсихология».
2. Назовите предмет изучения сурдопсихологии.
3. Перечислите задачи сурдопсихологии.
4. Какие методы используются при психологическом изучении детей с нарушениями слуха?
5. Охарактеризуйте специфические особенности организации психологического эксперимента при исследовании лиц с нарушениями слуха.
6. Особенности применения тестов при изучении детей с нарушениями слуха — возможности и ограничения.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте взаимосвязь сурдопсихологии с другими науками.
2. Подготовьте материалы для исследования особенностей умственного развития детей с нарушениями слуха дошкольного возраста.

Рекомендуемая литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. — М., 1982.
2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. - М., 1994.
3. Методы исследования в психологии: Квазиэксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой. - М., 1998.
4. Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.
5. Розанова Т.В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом // Дефектология. — 1992. — № 2, 3.

Тема: «Развитие сурдопсихологии в России и за рубежом»

1. Развитие сурдопсихологии в России

Психологические особенности людей с недостатками слуха привлекали внимание педагогов и врачей-психиатров уже с середины XIX в. Развитие российской сурдопедагогике того времени связано с педагогической деятельностью и исследованиями таких известных ученых, как В.И. Флери, А.Ф. Остроградский, Н.М. Лаговский, Ф.А. Рау. В их работах содержится немало тонких наблюдений и определений психологических особенностей людей с нарушениями слуха. Так, В.И. Флери описывал особенности развития движений глухих, указывая на неточную координацию, неуверенность движений. Н.М. Лаговский писал о наличии у глухих детей остатков слуха, которые могут быть активизированы и развиты. Ему принадлежит одна из первых попыток создания классификации людей, имеющих нарушения слуха. В компенсации нарушенного психического развития при глухоте Н.М. Лаговский отмечал большую роль зрительного восприятия.

Отечественная сурдопедагогика на всех этапах своего развития придавала большое значение изучению психологических особенностей детей с нарушениями слуха для обоснования методов педагогического воздействия.

В начале XX в. появляются первые собственно психологические исследования. Из них наиболее квалифицированной можно считать работу А.Н. Поросятникова, опубликованную в 1904 г. и посвященную изучению особенностей памяти глухонемых школьников. К этому же времени относятся исследования особенностей сохранения людьми, имеющими нарушения слуха, статического и динамического равновесия, сделанные Ф.Ф. Заседателевым.

В 20-е гг. XX в. систематическая разработка проблем специальной психологии (и в частности сурдопсихологии) проходила под руководством Л.С. Выготского и под влиянием его идей. В начальный период своей научной деятельности Л.С. Выготский столкнулся с проблемами обучения детей, имеющих различные нарушения – глухоту, слепоту, умственную отсталость; с необходимостью выявления их потенциальных возможностей и оказания им помощи. В 1924–1926 гг. появляются первые работы по этим проблемам (например, в 1925 г. – статья «Принципы социального воспитания глухонемых детей»).

Л.С. Выготский создает лабораторию аномального детства при Медико-педагогической станции Наркомпроса РСФСР, на базе которой в 1929 г. организуется Экспериментально-дефектологический институт Наркомпроса.

Последователи Л.С. Выготского Л.В. Занков и И.М. Соловьев разработали экспериментально-психологические методики изучения детей с отклонениями в развитии, в том числе детей с нарушениями слуха, провели исследования развития восприятия и памяти, мышления и речи таких детей и обобщили результаты этих исследований в первой в нашей стране монографии по сурдопсихологии – «Очерки психологии глухонемого ребенка», вышедшей в 1940 г. Эта книга сохранила свою значимость до настоящего времени.

В 1930–1940 гг. было проведено много психологических исследований особенностей развития глухих детей, в основном изучению подвергались познавательные процессы. Так, К.И. Вересотская рассмотрела процесс узнавания глухими детьми изображений предметов в зависимости от положения в пространстве; Л.В. Занков и Д.М. Маянц исследовали особенности произвольного запоминания наглядного материала; М.М. Нудельман – изменения зрительных представлений глухих школьников при забывании.

Важное значение для становления сурдопсихологии имела монография И.М. Соловьева «Познавательная деятельность нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений» (1966), в которой анализировались особенности познания различий и сходства, обусловленные уровнем психического развития человека. Под руководством И.М. Соловьева был осуществлен синтез результатов экспериментальных исследований психического развития глухих детей, который нашел свое отражение в коллективном труде – «Психология глухих детей» (1971).

В 1950–1960 гг. были проведены многочисленные исследования, направленные на изучение различных аспектов психического развития глухих детей. Большое влияние на исследования этого периода оказали теоретические подходы С.Л. Рубинштейна, а именно его представления о том, что человек и его психика формируются и проявляются в практической деятельности и потому должны изучаться через их проявления в разных видах деятельности (игре, учении, труде, познании). Основными особенностями деятельности С.Л. Рубинштейн считал социальность, предметный характер, творчество и самостоятельность. Объекты деятельности характеризуют ее не прямо, а опосредованно – через внутренние условия – цели, мотивы и г. д.

К этому же периоду относятся работы Т.А. Власовой о влиянии нарушений слуха на психическое развитие детей, Н.Г. Морозовой об особенностях мотивации речи и о психологических условиях формирования познавательных интересов глухих детей. Г.Л. Выгодская рассмотрела особенности сюжетно-ролевой игры глухих дошкольников, выявив условия, обеспечивающие успешное их обучение разным видам игр. А.П. Розова исследовала зрительное и осязательное восприятия, специфику формирования двигательных навыков, а позже – психологические аспекты трудового обучения глухих и совершенствование познавательной деятельности взрослых глухих в процессе обучения. Ж.И. Шиф раскрыла роль речи в развитии мышления глухих детей, мотивационную сторону усвоения языка, выявив закономерности овладения его грамматическим строем, специфику формирования сообщений. В.Г. Петрова изучала особенности запоминания и воспроизведения глухими школьниками словесного материала. Н.В. Яшкова проанализировала особенности развития наглядных форм мышления у глухих детей.

В эти годы известный сурдопедагог С.А. Зыков с коллективом сотрудников разработал и предложил новый психологически обоснованный подход к организации освоения глухими детьми словесной речи – коммуникационную систему. Этот подход основывался на учете социальной сущности и коммуникативной функции речи, материальной природы языка.

Формирование и развитие речи глухих детей должно было осуществляться в условиях предметно-практической деятельности, при постоянной и целенаправленной работе по развитию мышления.

В последующие годы положения теории деятельности А.Н. Леонтьева, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, представления В.В. Давыдова о структуре учебной деятельности послужили теоретической базой для исследования особенностей психического развития глухих детей.

М.М. Нудельман изучил особенности развития у глухих детей воссоздающего и творческого воображения, разработал ряд методик целенаправленного исследования воображения. Эти работы легли в основу учебного пособия «Особенности психического развития глухого ребенка» (1975), написанного им совместно с В.А. Синяком. Л.И. Тигранова исследовала психологические основы формирования логического мышления слабослышащих детей, особенности и условия формирования у них обобщений.

Т.В. Розановой принадлежат многие исследования особенностей восприятия, образной и словесной памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления глухих детей, в которых раскрываются не только особенности психического развития глухих детей, обусловленные нарушением слуха и недоразвитием речи, но и потенциальные возможности развития их познавательной сферы в условиях адекватного обучения и воспитания. Особое внимание Т.В. Розанова уделяет клинко-психолого-педагогическому изучению глухих детей со сложным дефектом, которое позволяет глубже понять особенности этих детей, выявить условия их психического развития и на этой основе строить адекватное обучение.

Большое место в работах Т.В. Розановой занимают поиск методов исследования особенностей психического развития глухих детей, разработка принципов диагностики. Под ее руководством были проведены исследования развития эмоциональной сферы глухих детей, самооценки и уровня притязаний, межличностных отношений.

Работы А.А. Венгер отражают психологические особенности формирования перцептивных обобщений у глухих дошкольников, специфику становления наглядных форм мышления, основные направления и особенности психодиагностической работы с детьми данной группы.

Таким образом, на современном этапе развития сурдопсихологии наблюдается перенос акцентов в исследованиях: все большее внимание уделяется внутренним регуляторам социального поведения – потребностям, мотивам, ценностям, становлению самосознания, механизмам межличностного восприятия. Именно на эти фундаментальные и многоплановые научные работы, раскрывающие своеобразие развития у детей с нарушениями слуха восприятия, памяти, мышления и других психических процессов, опирается организация обучения и воспитания в специальных детских садах и школах. Для отечественной сурдопсихологии на всех этапах ее развития характерна ориентация на реальную педагогическую практику.

2. Изучение лиц с нарушениями слуха за рубежом

Интерес к изучению психологических особенностей глухих детей отмечается во многих странах мира. Изучение развития детей с ограниченными возможностями представляет собой своеобразный методический прием выявления особенностей умственного развития нормального ребенка, детальное, исследование которого затруднено из-за быстроты его протекания.) Так, при разработке проблем мышления и речи в общей психологии американский психолог В. Джемс (1892) и французский психолог Т. Рибо (1897) обращались к изучению глухих детей.

Наиболее близки отечественным исследователям взгляды французского психолога П. Олерона, экспериментальные труды которого (1965, 1977) посвящены изучению наглядных форм мышления глухих детей, роли речи в их формировании и протекании. П. Олерон, как и многие французские психологи, большое значение придавал разработке методов изучения глухих детей, анализировал возможности использования тестов.

Единство социокультурных корней сказалось на развитии сурдопсихологии в **Болгарии**, где ощущалось сильное влияние отечественных психологических школ (главным образом, С.Л. Рубинштейна и А.П. Леонтьева). Изучению мышления и речи людей, имеющих нарушения слуха, посвящены работы Д. Денева (1969), становлению самосознания и самооценки – исследования Ц. Попзлатевой (1999).

Иные традиции существуют в немецкой психологии. В качестве примера можно привести работы В. Фрона (1951, 1966), изучавшего мышление глухих. В. Фрон считал, что глухой ребенок, не обученный речи, не в состоянии подняться до уровня общих представлений, не способен к элементарным формам абстракции и обобщения. Поэтому основной задачей обучения глухих речи он считал «постановку понятий» и вытеснение с их помощью единичных впечатлений.

В настоящее время в **Германии** сурдопсихологи придают большое значение психологической реабилитации и социальной адаптации людей с нарушениями слуха, изучению влияния отношений в семье на психическое развитие детей с нарушениями слуха (А. Лева, 1988, Р. Стеги, 1988).

В **США** отмечается высокий уровень развития сурдопсихологии, разнообразие теоретических позиций и ориентации (бихевиористические, психоаналитические, этнологические и др.), в соответствии с которыми разрабатываются методические приемы; существенное продвижение в решении проблем социальной адаптации людей с нарушениями слуха, проблем, которые приобретают в настоящее время первостепенное значение. Необходимо отметить также, успешное сосуществование в американской сурдопсихологии и сурдопедагогике различных педагогических подходов к обучению глухих – тотальная коммуникация, билингвистическая система, устный метод в современной интерпретации.

Задания для самоконтроля

1. Расскажите о систематической разработке проблем специальной психологии (и в частности сурдопсихологии) в 20-х гг. XX в.
2. Раскройте вопрос о становлении сурдопсихологии в 1930-1940гг. XX в.
3. Назовите исследования, направленные на изучение различных аспектов психического развития глухих детей в 1950–1960 гг. XX в.
4. Охарактеризуйте особенность отечественной сурдопсихологии на всех этапах ее развития.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать сводную таблицу «Изучение лиц с нарушениями слуха за рубежом».
2. Разработать сводную таблицу «Изучение лиц с нарушениями слуха в России».
3. Вклад (любого отечественного учёного) в развитие сурдопсихологии.

Рекомендуемая литература

1. Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1976
2. Психология глухих детей. / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. — М., 1971.

Тема: «Закономерности психического развития детей с нарушениями слуха»

1. Причины нарушений слуха

Представления о причинах нарушения слуха способствуют лучшему пониманию особенностей развития детей разного возраста с нарушениями в деятельности слухового анализатора.

В настоящее время М.Я. Козлов, А.Л. Левин, Д.И. Тарасов и др. выделяют три группы причин и факторов, вызывающих нарушение слуха или способствующих его развитию:

I группа. Причины и факторы наследственного характера, которые приводят к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости.

II группа. Факторы эндогенного и экзогенного воздействия на орган слуха плода, обуславливающие появление врождённой тугоухости.

III группа. Факторы, действующие на орган слуха здорового ребёнка в один из периодов его развития и приводящие к возникновению приобретённой тугоухости.

Причинами нарушений слуха могут быть:

1. Инфекционными заболеваниями детей (менингит, энцефалит, корь, скарлатина, отит, грипп и его осложнения).

2. В школьном (особенно подростковом) возрасте к факторам риска относится длительное воздействие звуковых раздражителей предельной интенсивности, например, слушание чрезмерно громкой музыки, особенно с использованием технических средств, таких, как плееры.

3. Неблагополучное протекание беременности, прежде всего — вирусные заболевания матери в первом триместре беременности (краснуха, корь, грипп, герпес).

4. Врожденная деформация слуховых косточек.

5. Атрофия или недоразвитие слухового нерва.

6. Химические отравления (например, хинином).

7. Родовые травмы (например, деформация головы ребенка при наложении щипцов).

8. Механические травмы — ушибы, удары, акустические воздействия сверхсильными звуковыми раздражителями (свистки, гудки и т.п.), контузии при взрывах.

9. Нарушение слуха может оказаться последствием острого воспаления среднего уха.

10. Стойкое снижение слуха часто возникает в результате заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоиды и др.). Наиболее серьезную опасность для слуха эти заболевания представляют в тех случаях, когда происходят в младенческом и раннем возрасте.

11. Среди факторов, влияющих на снижение слуха, важное место занимает неадекватное применение «ототоксических» препаратов, в частности антибиотиков.

12. Наследственные факторы. В семьях глухих дети с нарушениями слуха рождаются значительно чаще, чем в семьях слышащих. Вероятность рождения глухого ребенка повышается в семьях, где один или оба родителя являются врожденно глухими, а также при браках между близкими родственниками или при большой разнице в возрасте супругов.

13. Заболевания родителей - алкоголизм, «кессонная болезнь» (у летчиков и водолазов).

14. К группе риска относятся дети с различными хромосомными заболеваниями.

2. Классификация детей с нарушениями слуха

Важное значение для правильного понимания особенностей психического развития детей с нарушениями слуха, для своевременной диагностики и организации их обучения и воспитания, в частности для определения типа

учреждения, в котором должен учиться ребенок, имеет классификация таких детей.

В нашей стране наибольшее распространение получила медицинская классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В.Нейманом. Если нарушение слуха распространяется на диапазон частот, относящийся к разговорной речи (от 500 до 3500 Гц), то ее восприятие становится невозможным. При потере слуха более 80 дБ наступает глухота, при частичном нарушении (тугоухости) отмечается потеря от 15 до 80 дБ. В соответствии с данной классификацией устанавливаются три степени тугоухости в зависимости от средней арифметической потери слуха в области речевого диапазона частот:

1 степень – снижение слуха не превышает 50 дБ. Для ребёнка доступно речевое общение – разборчивое восприятие речи на расстоянии более 1-2 м.

2 степень – средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ. Речевое общение затруднено, разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м.

3 степень – потеря слуха превышает 70 дБ. Общение нарушено, разговорная речь воспринимается неразборчиво даже у самого уха.

Люди, имеющие нарушения слуха, в зависимости от его остаточной сохранности могут быть отнесены к одной из четырех групп:

1 группа – дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты (125-250 Гц).

2 группа – дети, воспринимающие звуки до 500 Гц.

3 группа – дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц.

4 группа – дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т.е. 2000 Гц и выше.

Педагогические классификации направлены на обоснование различных подходов к обучению детей с нарушениями слуха. В нашей стране наибольшее применение находит психолого-педагогическая классификация Р.М. Боскис, предложившей критерии, учитывающие своеобразие развития детей с нарушениями слуха:

- степень потери слуха;
- время возникновения нарушения слуха;
- уровень развития речи.

В соответствии с названными критериями выделяют следующие группы.

Первая — **глухие (ранооглохшие)** дети, родившиеся с нарушенным слухом или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. К этой группе относят детей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Они овладевают зрительным (чтение с губ) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в условиях специального обучения.

Вторая — **позднооглохшие** дети, «глухие, сохранившие речь» — те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной

педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети имеют навыки словесного общения. Важным для них является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия словесной речи. Развитие мышления в большей степени сходно с его развитием у слышащих детей, чем у ранооглохших. Это сходство оказывается тем большим, чем лучше сохранены речевой запас и связанные с ним возможности отражения действительности при помощи словесных обобщений.

Третья — дети с частичной потерей слуха — **слабослышащие (тугоухие)**. В зависимости от степени сохранности слуха некоторые из них могут в какой-то мере самостоятельно овладевать речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушений слуха.

На основе психолого-педагогической классификации осуществляется дифференцированное специальное обучение детей, имеющих разные степени нарушений слуха и разные уровни речевого развития. При направлении ребенка в тот или иной вид специальной школы учитываются и степень нарушения слуха, и уровень его речевого развития. Так, позднооглохшие часто учатся в школах для слабослышащих детей; глухим детям с высоким уровнем речевого развития и сформированными навыками восприятия устной словесной речи также рекомендуют учиться в школе для слабослышащих.

3. Закономерности психического развития детей с нарушениями слуха

Особенностью психического развития детей с нарушениями является то, что первичный дефект слухового анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных со слухом опосредованно. Нарушения развития частных психических функций в свою очередь тормозят психическое развитие глухого или слабослышащего ребенка. Психическое развитие детей, имеющих нарушения слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей (Л.С. Выготский). Эти *общие закономерности* характеризуются следующими положениями:

1. Положение о соотношении биологических и социальных факторов в процессе психического развития ребенка.

2. Процесс перехода от одной стадии психического развития к другой предполагает глубокое преобразование всех структурных компонентов психики, т.е. психологический возраст — это определенная, качественно своеобразная ступень онтогенеза.

3. Неравномерность психического развития детей — сензитивность психического развития.

4. Метаморфозы в детском развитии (развитие — это цепь качественных изменений).

5. Развитие высших психических функций.

Психическое развитие детей с нарушениями слуха подчиняется тем же закономерностям, которые характерны для детей, имеющих различные отклонения в психическом развитии:

- Все дети с нарушениями в развитии испытывают трудности во взаимодействии с окружающим миром.

- Особенности развития личности и самосознания.

В психическом развитии детей со всеми типами нарушений можно выделить *специфические закономерности* (В.И. Лубовский):

1. Снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации.

2. Трудность словесного опосредствования.

3. Замедление процесса формирования понятий.

И.М.Соловьев выделяет две закономерности психического развития, характерные для детей с нарушенным слухом:

- Компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях.

- Отличия в темпах психического развития у детей с нарушениями слуха по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление психического развития после рождения и ускорение в последующие периоды.

Задания для самоконтроля

1. Раскройте причины возникновения нарушений слуха.

2. На основании, каких критериев проведена психолого-педагогическая классификация детей с нарушениями слуха?

3. Проанализируйте классификацию детей с нарушениями слуха, предложенную Р.М. Боскис.

4. Охарактеризуйте общие со слышащими закономерности психического развития детей, имеющих нарушение слуха.

5. Какие биологические и социальные факторы определяют психическое развитие детей, имеющих нарушение слуха? Каковы специфические закономерности психического развития детей с нарушениями слуха? Как учитываются эти закономерности при организации обучения этих детей?

Задания для самостоятельной работы

1. Обоснуйте и приведите примеры общих закономерностей психического развития детей с нарушениями слуха.

2. Обоснуйте и приведите примеры закономерностей психического развития, характерных только для детей с нарушениями слуха.

Рекомендуемая литература

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984.
3. Занков Л. В., Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребенка. — М., 1940.
4. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей // Дефектология. — 1971. — № 4.
5. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учебное пособие / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 2001.
6. Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1976
7. Психология глухих детей. / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В.Розановой, Н.В. Яшковой. — М., 1971.
8. Синяк В. А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. — М., 1975.
9. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.
10. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. — М., 1961.

Тема: «Своеобразие в развитии психических процессов и свойств личности у детей с нарушениями слуха»

1. Особенности развития ощущений и восприятия у детей с нарушенным слухом

Зрительное восприятие детей с нарушениями слуха

Большое значение для компенсации нарушений слуха приобретает зрительное восприятие. Развитие зрительного восприятия следует рассматривать в соответствии с этапами его формирования в детском возрасте.

Как показало исследование К.И. Вересотской, у детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. Так, глухим и слышащим детям младшего школьного возраста показывали изображения хорошо знакомых предметов на короткие промежутки времени (от 22 до 7 с.). Это позволило выявить, какое время необходимо детям для узнавания предметов.

У глухих детей восприятие и узнавание протекало более медленно, чем у них слышащих сверстников. Им требовалось больше времени для того, чтобы выделить информативные признаки предмета. Еще большие трудности у них возникали при необходимости узнавания знакомых предметов геометрических фигур, разрозненных элементов (групп точек и линий) в перевернутом на 180° положении. По мнению исследователей, это связано с менее подробным

анализированном и синтезированием предметов в прошлом опыте, с замедленным формированием у глухих детей произвольности процесса восприятия

Выделение и различение форм предметов облегчается благодаря овладению соответствующими обозначениями и применений их на практике. Исследование А.И. Дьячкова продемонстрировало большую роль речи в развитии восприятия форм предметов. Оказалось, что 7–8-летние дети, не владевшие жестовыми обозначениями форм предметов, плохо различали их по этому признаку. Дети, владевшие жестовыми обозначениями, подбирали предметы в 2-3 раза точнее. При этом степень различения форм прямо зависела от степени знания жестовых обозначений. Еще меньше трудностей в различении форм отмечено у детей, с раннего детства находившихся в условиях специального обучения и овладевающих словесной речью.

По данным А.А. Венгер и А.Л. Венгера, уже глухие дошкольники оказываются в состоянии различать многие предметы по форме. Это свидетельствует о компенсаторных возможностях развития восприятия у детей с нарушениями слуха, в частности о возможности формирования у них такого свойства восприятия, как осмысленность.

Для точного восприятия формы предмета важно выделять его контур. Умение узнавать предмет по контуру формируется постепенно, так как требует определенного уровня развития анализа и абстракции. При исследовании, узнавания глухими детьми контурных плоских изображений хорошо знакомых предметов оказалось, что у глухих детей такое умение формируется позднее, чем у слышащих сверстников (А.П. Гозова). Так, в младшем школьном возрасте слышащие дети не узнавали третью часть предъявленных предметов, глухие – более половины. В процессе дальнейшего обучения это умение у всех детей значительно совершенствовалось, причем у глухих более интенсивно, так что к 14-15 годам по развитию этого умения они приближались к слышащим сверстникам.

Таким образом, зрительное восприятие детей с недостатками слуха развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью), а это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие одного из самых сложных свойств восприятия – осмысленности. Аналогичные нарушения можно обнаружить при анализе других видов восприятия.

Двигательные ощущения детей с нарушениями слуха

Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. По данным А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард, 70 % детей позже срока начинают держать головку, позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять и ходить. Задержка самостоятельной ходьбы отмечается у 50 % таких детей. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия,

недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются у многих детей с недостатками слуха на протяжении всего дошкольного возраста.

По данным Ж.И. Шиф, на первом году обучения в школе у глухих детей скорость двигательной реакции заметно снижена по сравнению со слышащими сверстниками. К 14 годам она почти не отличается от таковой у слышащих, т.е. за время обучения скорость движений возрастает. Для детей, имеющих нарушения слуха, характерно более медленное овладение двигательными навыками.

Потеря слуха создает сложные условия для развития двигательной чувствительности. Слуховой контроль помогает выработке четких плавных и размеренных движений, его отсутствие приводит к трудностям в их формировании. У детей с нарушениями слуха компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счет увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятия. Для ее достижения нужно заботиться о развитии у таких детей двигательного контроля за качеством своих движений.

Компенсация отсутствующего слухового контроля у глухих детей может совершаться за счет увеличения роли зрительного восприятия и кожной чувствительности. Большое значение имеет развитие собственно кинестетического контроля за качеством движений.

Велика роль двигательных ощущений в овладении глухими устной речью – они являются для детей и взрослых единственным средством самоконтроля за произношением, поскольку при исправлении неправильного произношения глухой зачастую может опираться только на те ощущения, которые получает от движений артикуляционного аппарата.

Специфические особенности развития двигательных ощущений детей с недостатками слуха вытекают из структуры нарушения и связаны с отставанием в формировании межфункциональных взаимодействий. У детей с недостатками слуха наблюдаются:

- недостаточно точная координация и неуверенность движений (Р.Д. Бабенков, Л.И. Боброва, А.П. Гозова).
- замедленность в овладении двигательными навыками (В.Ф. Holland, R. Pinter, И.М. Соловьев, А.О. Костанян).
- трудности в овладении статического и динамического равновесия (Е.В. Хохрякова, В.А. Какузин).
- нарушение плавности и синхронности движений (Р.Д. Бабенков, Л.И. Боброва).
- низкий уровень пространственной ориентировки (И.С. Бериташвили, С.Н. Хчинашвили).
- замедленная скорость выполнения отдельных движений и темпа в целом (А.П. Гозова, А.В. Влодавец, Б.М. Зайцев, Б.И. Орлов).

Кожные ощущения и восприятия детей с нарушениями слуха

Кожные ощущения и восприятия возникают при непосредственном контакте предмета с кожей, к ним относятся тактильные, вибрационные, температурные, болевые. Из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные.

Колебания вибрирующих предметов распространяются в воздушной среде, передаются через твердые тела и жидкость. В том случае, когда человек не прикасается непосредственно к источнику вибраций, а воспринимает их через передающую среду – пол, воздух и т.п., вибрационные ощущения дают возможность судить о явлениях, удаленных от человека. При нарушениях слуха это очень важно, поскольку глухой человек лишен одного из важнейших дистантных каналов приема информации.

Вибрационная чувствительность может оказать заметную помощь в познании и в тех случаях, когда у людей имеются остатки слуха.

Например, глухие определяют место источника вибрации в два раза точнее, чем слышащие; у них обнаружено снижение абсолютных порогов вибрационных ощущений по сравнению со слышащими людьми, т.е. увеличение чувствительности к вибрационным воздействиям в диапазоне 100 – 1000 Гц.

У детей с нарушениями слуха наблюдается значительное отставание в развитии осязания, особенно в развитии его сложных форм. В период раннего детства осязание связано с предметными действиями и развивается на их основе. В дошкольном возрасте оно начинает выделяться в самостоятельный процесс познания, но успешно совершается лишь тогда, когда сопровождается зрительным восприятием. В дальнейшем осязание все в большей степени перестает нуждаться в поддержке зрительного восприятия, одновременно происходит совершенствование движений. Если, вначале они имеют развернутый характер, то затем постепенно их количество сокращается, причем обследующий перестает обращать к несущественным элементам и сосредотачивает свое внимание на том, что несет максимальную информацию, у него формируется умение сочетать крупные и мелкие, движения рук.

Глухие дети 7-8-летнего возраста испытывают затруднения в узнавании предметов, посредством осязания при выключенном зрении, тогда как их слышащие сверстники хорошо узнают предметы в такой ситуации. Это говорит об отставании в развитии осязания как самостоятельного познавательного процесса. Так, А.П. Гозова исследовала особенности узнавания посредством осязания объемных предметов и их контурных изображений глухими и слышащими детьми при выключенном зрении. Объемные предметы легче распознаются всеми детьми. При их узнавании различия между глухими и слышащими школьниками уменьшаются к V классу (у слышащих – 37 правильно распознанных фигур из 40, у глухих – 35). В распознавании плоских изображений наибольшие трудности наблюдались у глухих первоклассников (1 правильное распознавание из 40, у слышащих сверстников – 11 правильных).

Различия, между глухими и слышащими особенно отчетливо выступали в тех случаях, когда распознавание объектов требовало мыслительных операций.

Таким образом, анализ особенностей развития ощущений и восприятия у детей с нарушенным слухом показывает, что у них наблюдается определенная закономерность развития этих процессов, которая характерна для дефицитарного нарушения – асинхрония, что проявляется в разной степени недоразвития одних систем восприятия (двигательная чувствительность, осязание) при более высоком уровне развития других систем восприятия (зрительное восприятие, вибрационная чувствительность).

2. Внимание детей с нарушениями слуха

В дошкольном возрасте у детей с нарушениями слуха, так же как у их слышащих сверстников, ведущим видом внимания является произвольное. Оно вызывается интересными, новыми и необычными для ребенка предметами и явлениями. Устойчивость внимания с возрастом меняется: если поначалу ребенок не может заниматься каким-либо делом более 3 мин, то к концу дошкольного возраста это время измеряется уже 10-12 мин, а при смене заданий в конце данного периода это уже может быть 40 мин.

В школьном возрасте происходит становление произвольного внимания, оно становится сознательным и контролируемым, вырабатываются такие его свойства, как устойчивость, распределение, переключаемость.

У детей с нарушенным слухом гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека. Ежесекундная фиксация мимики лица и положения губ говорящего требует напряжения внимания, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности и увеличению количества ошибок.

Продуктивность внимания у глухих школьников в большой степени зависит от изобразительных качеств воспринимаемого материала. Чем они выразительнее, тем легче дети выделяют информативные признаки объектов, делают меньше ошибок (А.В. Гоголева). В связи с этим при обучении детей с нарушенным слухом широко используются средства наглядности разной степени абстрактности: одни из них рассчитаны на привлечение произвольного внимания (яркая картина, например), другие – на развитие внимания произвольного (схемы, таблицы).

Наибольший темп развития произвольного внимания приходится у детей с нарушенным слухом на подростковый возраст (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше). Более позднее становление высшей формы внимания связано и с отставанием в развитии речи. Первоначально произвольное внимание ребенка опосредовано общением со взрослыми. Указательный жест,

затем речевая инструкция взрослого выделяют из окружающих предметов вещь, на которую направляется внимание ребенка. Постепенно ребенок начинает управлять своим поведением на основе самоинструкций (сначала развернутых, с внешними опорами, затем – совершающихся во внутреннем плане). У ребенка с нарушенным слухом эти переходы совершаются в более поздние сроки.

3. Память детей с нарушениями слуха

Исследования особенностей памяти детей с нарушенным слухом имеют принципиальное значение для психологии, поскольку позволяют выявить, в какой мере нарушение слуха (первичное нарушение) и особенности развития речи (вторичные отклонения) оказывают влияние на развитие разных видов памяти.

Образная память. Процесс запоминания у глухих детей так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия глухих влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки. Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих детей: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем их слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или функциональному назначению. При дальнейшем обучении разница со слышащими детьми в успешности запоминания постепенно уменьшается.

По характеру произвольного запоминания можно заключить, что в памяти глухих детей образы предметов в меньшей степени организованы, чем у слышащих. Глухие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти. Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур глухими детьми показали, что у них сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными и менее прочными. Например, при запоминании схематичных фигур имеющееся между ними объективное сходство затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры глухой школьник рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них (Т.В. Розанова, 1978). При этом глухие школьники реже пользовались словесными обозначениями как средством для запоминания, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект, вследствие чего мысленный синтез и сравнение образов предметов были затруднены.

Все перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала глухими детьми накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т.е. длительность хранения материала в памяти. У

глухих детей изменение образов, хранящихся в памяти, совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов (М.М. Нудельман).

Словесная память. В развитии данного вида памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти.

Особенности запоминания слов глухими детьми были изучены Д.М. Маянц, которая обнаружила как сходство, так и различие глухих и слышащих детей при осуществлении запоминания. Сходство определяется тем, что у всех детей запоминание было осмысленным. Но если у слышащих детей все замены слов при воспроизведении были смысловыми, то у глухих детей наблюдалось три типа замен: 1) замены по внешнему сходству слова (угол – уголь, дрожит – держит); 2) смысловые замены; 3) замены слов, в которых сочетается внешнее сходство и смысловая близость (выбрали – собрали, описывал – уписывал).

На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся эти слова. Глухие дети прежде всего овладевают существительным, имеющим прямую предметную отнесенность. Формирование представлений о других грамматических категориях проходит значительно сложнее, поскольку должно опираться на соответствующие мыслительные операции (например, на абстрагирование – при усвоении прилагательных, обобщение действий – при усвоении глаголов). Поэтому при запоминании существительных различия между глухими и слышащими детьми к подростковому возрасту постепенно уменьшаются, при запоминании глаголов и прилагательных эти различия продолжают существовать на протяжении всех лет обучения.

Трудности, испытываемые глухими детьми в запоминании слов, связаны с особенностями овладения ими словесной речью.

Во-первых, во время обучения речи слово воспринимается глухими детьми не как одна смысловая единица, а как последовательность элементов (слов, букв), на фиксацию которых они затрачивают значительные усилия, т.е. субъективно увеличивается и общее число запоминаемых элементов (отсюда искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов).

Во-вторых, замены могут быть результатом недостаточной дифференцированности значений слов, относящихся к одной ситуации (отсюда такие замены, как хоккей – шайба, горшок – миска).

В-третьих, глухие дети гораздо реже используют приемы опосредствованного запоминания, такие, например, как группирование слов по смыслу и др.

При запоминании глухими детьми предложений и связных текстов были обнаружены особенности, отражающие общие закономерности усвоения ими речи.

Для глухих детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные, иерархически организованные системы как единые смысловые единицы. Причина этого в недостаточно высоком уровне понимания предложений и текстов. Часто глухие дети воспроизводят предложение только частично, пропуская слова, что нарушает его смысл или делает егоagramматичным.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами и стремятся к дословному его воспроизведению. По мнению Л.В. Занкова и Д.М. Маянца, такое стремление объясняется не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что слова, используемые глухими школьниками, являются «инертными», «малоподвижными», застывшими в определенных сочетаниях.

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий (И.М. Соловьев).

Для первой стадии (I – III классы) характерен распространяющийся тип запоминания, т.е. прирост воспроизводимого материала от повторения к повторению. На этой стадии ребенок может вообще не понять текст, поэтому каждый его элемент выступает для него как рядоположный, а текст – как последовательность элементов.

Для второй стадии (IV – VI классы) характерен охватывающий тип запоминания, при котором ребенок понимает и запоминает общий смысл текста и ключевые его слова, а в дальнейшем пополняет его недостающими элементами.

Для третьей стадии развития словесной памяти характерно полное понимание и запоминание текста (VII – VIII классы).

Таким образом, память глухих детей совершенствуется в ходе формирования словесной речи, в процессе игровой и учебной деятельности.

4. Мышление детей с нарушениями слуха

Глухие дети, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития – превалирование наглядных форм мышления над понятийными. Это подтверждается различными экспериментальными исследованиями. Так, например, Т.В. Розанова исследовала особенности наглядно-образного мышления глухих детей с помощью матриц Дж. Равена. Оказалось, что наибольшие различия в развитии наглядно-образного мышления наблюдаются между глухими и слышащими детьми в начале школьного обучения (I класс). В период от 7 до 10 лет у глухих детей наблюдается более быстрый темп развития наглядно-образного мышления, чем у слышащих.

В процессе обучения глухих детей необходимо учитывать индивидуальные особенности развития их мышления. На основе исследования и длительного клинического наблюдения глухих детей в процессе обучения можно выделить, по крайней мере, пять групп детей, каждая из которых требует своего подхода (Т.В. Розанова).

У глухих детей старшего школьного возраста своеобразие в развитии наглядно-образного мышления обнаруживается лишь при решении сложных задач. Это объясняется тем, что у них страдает точность и полнота отражения существенных признаков и их отношений, лежащих в основе условия задачи. Неполное осознание принципа решения задачи, возникновение трудностей при переходе от одной задачи к другой, сходной по принципу построения, но различной по наглядному выражению. Отмечено, что чем больше глухие дети пользовались жестами и словами для анализа условий наглядных задач там, где требовалось установление отношений между различными признаками, тем успешнее они их решали.

Полноценное наглядно-образное мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у глухих детей переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, завершается к семнадцати годам и даже позднее (Т.В. Розанова). Большие трудности вызывает у глухих детей решение многих задач, сформулированных словесно, оперирование понятиями, выражающими разностное и кратное сравнение величин («больше на...», «меньше на...», «во сколько раз...»), понимание взаимообратных отношений между величинами.

Глухие дети длительное время испытывают сложности при выполнении заданий, требующих выразить словесно сформулированные отношения с помощью наглядных средств. Особые трудности возникают у глухих детей при необходимости сделать умозаключение по содержанию текста, что требует сопоставления словесно сформулированных суждений. При этом глухие дети (даже десятиклассники) давали ответы, в которых логическая связь формально как бы присутствовала и была оформлена речевыми средствами, но содержательно отсутствовала. Все эти трудности свидетельствуют о том, что у глухих детей позже формируются мыслительные операции.

Условия развития словесно-логического мышления у глухих детей

Т.В. Розанова выделяет следующие условия развития словесно-логического мышления у глухих детей.

Первое условие – это формирование речи как средства мыслительной деятельности на наглядно-действенном и наглядно-образном уровне. Глухой ребенок должен приобрести опыт решения задач, условия которых выражены наглядными средствами. При этом речь должна выступать как средство

произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи нужно направлять глухих детей на то, чтобы они не только называли предметы и действия с ними, но и использовали словесные обозначения пространственных отношений между предметами, характеризовали временную последовательность действий, отмечали собственные ошибки.

Второе условие – это обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого глухие дети должны овладевать соответствующими речевыми средствами, уметь устанавливать связи слов и словесных высказываний с их предметным содержанием и обратно, связи предметов, признаков действий, отношений – с их словесным обозначением, причем связи эти должны быть многосторонними, разнообразными

Третье условие – это развитие всех мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение). Глухие дети овладевают этими операциями в более поздние сроки, чем слышащие. Особые трудности они испытывают, когда приходится оперировать понятиями, явлениями, описанными словесно. Поэтому сначала нужно учить глухих детей выделять видимые, внешние свойства предметов, потом – внутренние свойства, затем функциональное назначение предмета, родовую и видовую его принадлежность

Четвертое условие – это овладение глухими детьми началами логической грамоты, которые включают в себя усвоение принципов классификации, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей (причинно-следственных, целевых, условных). При этом глухих детей нужно учить оперировать понятиями разной степени обобщенности – родовыми, видовыми. По мере оперирования понятиями в их соотношении друг с другом глухие дети овладевают основами иерархической структуры классификации.

5. Развитие речи детей с нарушениями слуха

Проблемы формирования речи у глухих и слабослышащих детей исследовали многие ученые – Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Е.Н. Марциновская, А.М. Гольдберг, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Носкова и другие, на результаты их исследований мы будем опираться в дальнейшем.

Важной особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение несколькими различными видами речи, т.е. своеобразная полигlossия, как называл ее Л.С. Выготский:

- 1) словесной (устной и письменной);
- 2) дактильной;
- 3) жестовой.

Рассмотрим последовательно, как глухой ребенок овладевает разными видами речи, и какие при этом наблюдаются психологические особенности. Речевое общение детей с нарушениями слуха формируются в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как

процесс формирования разных видов речевой деятельности (устной, письменной, дактильной), при этом развиваются обе ее стороны – говорение, дактилирование, письмо. Все виды речевой деятельности формируются в единстве.

При этом у глухих детей иные, чем у слышащих, сенсорные основы, формирования первичных образом слова является слуховой, у глухих детей – зрительный подкрепляемый двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом).

Зрительное восприятие слов, написанных на табличках («глобальное чтение»), начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек, сначала – по цвету, фактуре, позднее – по первой букве.

По мнению видных сурдопедагогов Ф.Ф. Рау и Е.П. Кузьмичевой, специалистов по формированию устной речи и по развитию слухового восприятия у глухих, главной задачей работы по совершенствованию речевого слуха является развитие у глухих детей остаточного слуха, на базе которого создается слухозрительная основа восприятия устной речи.

Особенность овладения речью, отличающая глухих детей от слышащих, выделенная Ж.И. Шиф, – разный порядок анализа речевого материала. Овладевая речью, слышащий ребенок схватывает фонетический образ слова, практически членит его на слоги, затем на морфемы, потом на «азбучные звуки». Умение выделять слово из речевого потока появляется гораздо позднее, чем умение говорить, и позднее – при обучении грамоте – происходит точный фонетический анализ состава слов.

У глухих детей последовательность иная. Зрительное восприятие написанных слов дает им сведения о буквенном составе слова, которые закрепляются при обучении произношению звуков. Слоговой структурой слова глухие дети и овладевают позднее, чем буквенным его составом, уже в процессе усвоения устной речи. При этом происходит перестройка отношений речедвигательных компонентов и зрительного восприятия. Осуществляется она медленно, поскольку в речевом опыте многих глухих детей зрительный образ слова длительно доминирует над медленнее формирующимся двигательным его образом. Характерной особенностью формирования речи у глухих детей являются трудности, которые они испытывают при овладении грамматическими преобразованиями и которые обусловлены иными сенсорными основами овладения речью. Звучащее слово воспринимается на слух как единое.

В среднем школьном возрасте продолжают сохраняться у глухих трудности установления грамматических связей между словами в предложении. Например: «Отец сказал мальчика», «Мама приходила в лагере», «Мама и папа сидели в лодку». Регулярный характер ошибок при грамматическом оформлении речи свидетельствует о том, что в одних случаях они обусловлены особенностями сенсорного опыта глухих, в других – своеобразием их наглядно-образного мышления, трудностями познания сложной структуры языка, для овладения которой нужен высокий уровень развития понятийного мышления.

И, наконец, своеобразны и неблагоприятны у глухих по сравнению со слышащими условия формирования речедвигательных навыков. Если исходить из представления о структуре нарушения, то чем ближе вторичные отклонения к первичному нарушению, тем труднее осуществляется их коррекция. Произносительная сторона речи находится в наиболее тесной зависимости от нарушений слуха, поэтому ее формирование оказывается наиболее трудным делом. Кроме того, речевое общение глухих остается ограниченным даже при наилучшей организации обучения.

Ограниченные возможности словесного общения и обозначенные выше психологические особенности обуславливают характер ошибок, которые глухие дети допускают при грамматическом оформлении речи. По мнению Ж.И. Шиф, основное своеобразие речи глухих учеников младших классов заключается в том, что в своих высказываниях они оперируют конкретными образами, а не понятиями овладение которыми возможно лишь на основе более или менее развитого языкового обобщения.

Таким образом, при овладении словесной речью глухие дети испытывают целый ряд трудностей, связанных с особенностями усвоения словарного состава языка, грамматического строя, речедвигательных навыков. Все это обедняет их познавательную деятельность, хотя предпосылки ее развития сохранены. Чем раньше глухого ребенка начинают обучать словесной речи, тем в большей степени будут использованы предпосылки развития познания, тем лучше такой ребенок будет усваивать словесную речь. Развитие наглядных форм мышления у глухих детей опережает развитие речи, в то время как у слышащих мышление и речь развиваются в единстве. Однако опережающее развитие мышления существенно помогает глухому ребенку в усвоении речи.

В процессе обучения глухие дети овладевают *дактильной речью* – своеобразной кинетической формой словесной речи, построенной на движениях пальцев руки в воздухе. Движения рук обозначают буквы алфавита национального языка, например русского. В русской дактильной азбуке дактилемы воспроизводят буквы. Некоторые дактильные знаки полностью обрисовывают букву, другие передают очертания букв, остальные обозначаются условно. Общаясь при помощи дактильной речи, разговаривающие следуют правилам письменной речи. Если (по количеству составляющих элементов дактильная форма речи отражает письменную, то по функции аналогична устной речи, так как основная ее функция – служить непосредственному общению глухих. В современной отечественной системе обучения глухих детей дактильная речь используется начиная с дошкольного возраста и служит вспомогательным средством при формировании словесной речи (Б.Д. Корсунская). При этом дети лучше усваивают звуко-буквенный состав слов (в тех случаях, когда их написание соответствует произношению). Дактилизация облегчает слухозрительное восприятие речи, например, при восприятии тех звуков, которые плохо считываются с губ (например, такие звуки, как *г-к-х*).

Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с

окружающими людьми. Особенности формирования и использования жестовой речи в процессе общения, ее роль в обучении глухих детей глубоко исследованы (Г.Л. Зайцевой.)

На начальных этапах психического развития жестовая речь возникает на основе экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения: глухие дети прибегают к естественным жестам в сочетании с выразительной мимикой, так как испытывают потребность в общении стремятся установить контакты с близкими людьми и выразить свои желания. При этом сначала используются указательные жесты, затем – жесты, имитирующие некоторые действия, отражающие соотношения между предметами, драматизацию событий. Жестовая речь развивается во взаимосвязи с успехами глухих людей в познавательной и практической деятельности. Наглядные представления выражаются жестами, которые совершенствуются, все более точно и обобщенно отражают окружающую ребенка действительность. Для обозначения действия применяется его имитация например жестом «резать» изображается процесс резания. Этим способом часто обозначаются не только действия, но и предметы с помощью которых эти действия совершаются («нож» изображается жестом, соответствующим действию «резать»). Для обозначения качества предмета используется имитация переживания, связанного с этим качеством (например, для обозначения качества «кислый» лицу придается выражение, соответствующее ощущению кислого). Еще один способ жестового обозначения заключается в наглядном описании предмета с помощью рисующего или пластического жеста.

Выделяют следующие особенности жестовой речи. Её многослоенность (по Р.М. Боскис) означает, что одному слову русского языка соответствует несколько жестов, например, обозначению «стирать тряпкой», «стирать резинкой» соответствуют разные жесты. Особенностью жестового языка является его многозадачность (один и тот же жест обозначает предмет и действие). В разговоре конкретное значение жеста уточняется благодаря контексту – речевому или ситуационному, предметному. Исследователи жестового языка отмечают своеобразие синтаксиса, несовпадение его с синтаксисом словесной речи: последовательность жестов в высказывании не соответствует последовательности слов в предложении («Мама чайник зеленый стол ставить»); предлоги, союзы, служебные слова отсутствуют; отрицание следует за названием действия («я читать нет»). При обучении глухих детей словесной речи последняя начинает влиять на жестовую, привнося в нее, например, предлоги и союзы. В контекст жестового высказывания часто включается дактилирование: приставки, окончания слов, слова, для обозначения которых нет жестов, дактилируются.

По мнению ведущего специалиста в области исследования жестовой речи в нашей стране Г.Л. Зайцевой, система общения глухих имеет сложную структуру, поскольку помимо других видов речи включает в себя две разновидности жестовой речи: русскую и калькирующую.

Использование в общении средств русского жестового языка основывается на самобытной лингвистической системе, обладающей

своеобразной лексикой, грамматикой о некоторых особенностях которой говорилось выше. Устная словесная речь при таком высказывании не используется. Калькирующая, жестовая речь – это вторичная знаковая система, которая усваивается на базе и в процессе изучения глухими детьми словесной речи. Жесты становятся эквивалентами слов, а порядок их следования – такой же, как в предложении, т.е. этот вид речи калькирует лингвистическую структуру словесного языка. Жесты сопровождают устную речь говорящего.

Большинство глухих владеют разными видами речи – и русской жестовой, и калькирующей жестовой и словесной речью (во всех ее формах). У них наблюдается, по словам Г.Л. Зайцевой, своеобразное словесно-жестовое двуязычие, для которого характерны различный уровень владения каждым видом речи, распределение коммуникативных функций между взаимодействующими речевыми системами, взаимное влияние сосуществующих речевых систем. Словесно-жестовое двуязычие глухих влияет на их психическое развитие в целом и на отдельные его стороны – развитие памяти, мышления личности. Поэтому, по мнению Г.Л. Зайцевой, необходимо включить национальный жестовый язык наряду со словесным в систему средств педагогического воздействия при организации обучения и воспитания глухих детей.

Таким образом, в речевом развитии детей с нарушениями слуха наиболее наглядно и ярко выступает их своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми – поздние сроки начала овладения словесной речью, одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), характерное для многих глухих словесно-жестовое двуязычие, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, прежде всего мышления, сказываются на формировании личности детей, их познавательных интересов.

Задания для самоконтроля

1. Назовите особенности развития двигательных и кожных ощущений детей с нарушениями слуха.
2. Охарактеризуйте зрительное восприятие детей с нарушениями слуха.
3. Расскажите об особенностях развития внимания у детей с нарушениями слуха.
4. Проанализируйте особенности развития памяти у детей с нарушениями слуха.
5. Дайте характеристику особенностям развития мышления детей с нарушениями слуха.
6. Раскройте особенности речи у детей с нарушениями слуха.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализировать статью из периодической печати (например, журнал «Дефектология», «Специальная психология» и др.), посвящённые изучению детей с нарушениями слуха.

2. Провести психологическое обследование любого психического процесса младшего школьника с нарушением слуха и подробно его описать.

Рекомендуемая литература

1. Занков Л. В., Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребенка. — М., 1940.

2. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей // Дефектология. — 1971. — № 4.

3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учебное пособие / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 2001.

4. Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1976

5. Психология глухих детей. / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В.Розановой, Н.В. Яшковой. — М., 1971.

6. Синяк В. А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. — М., 1975.

7. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.

8. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. — М., 1961.

Тема: «Особенности психического развития детей младенческого и раннего возраста с нарушениями слуха»

Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов. Различные стороны психического развития детей с нарушениями слуха в раннем и дошкольном возрасте являлись предметом научных исследований Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодской, А.А. Катаевой, Б.Д. Корсунский, Э.И. Леонгард, Л.П. Носковой, Т.И. Обуховой, Т.В. Розановой, Ж.И. Шиф и др.

1. Познавательное развитие детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста

Первоначальные представления об окружающем мире и элементарные формы восприятия складываются уже в младенческом возрасте. Восприятие и

мышление младенца тесно связаны с овладением движениями и опосредованы *действиями с предметами*. Для формирования предметности восприятия важнейшее значение имеет овладение простейшими действиями: хватанием, удерживанием, манипулированием предметами. В результате этих действий ребенок исследует предметы, познавая их свойства, хотя точность и осмысленность восприятия у младенца невелики: он не способен последовательно исследовать предмет, а ориентируется лишь на отдельные его признаки.

У детей младенческого возраста с недостатками слуха развитие восприятия совпадает с закономерностями формирования этого процесса у слышащих детей. Однако врожденные или рано приобретенные нарушения слуха обуславливают своеобразие в развитии восприятия (А.А. Катаева, Ж.И. Шиф и др.). Отсутствие слуха влияет на создание полноценной основы для формирования восприятия. У детей с врожденной глухотой некоторое своеобразие в развитии зрительного восприятия возникает уже в первые месяцы жизни, так как у них не формируются связи между слуховыми и зрительными воздействиями. По сравнению со слышащими детьми задерживается развитие локомоторных и статических функций, что отражается на формировании межанализаторных связей, сужает пространство, доступное ребенку. Негативно отражается на развитии восприятия невозможность зрительно-слуховой ориентации в пространстве, зрительного поиска невидимых звучащих предметов, локализации звуков в пространстве, в основе которой лежит бинауральный слух. Звучащие предметы реже привлекают внимание глухого ребенка, меньше им выделяются из совокупности. У некоторых детей отмечаются вялость хватания и удержания предметов (А.А. Катаева, Ж.И. Шиф).

По мнению Ж.И. Шиф, в последние месяцы первого года жизни у глухого ребенка выявляются отличия от слышащего, обусловленные отсутствием слуха. Они выражаются в том, что меньше оказывается число познаваемых предметов и их свойств, медленнее развивается наблюдательность, а выделение зрительно воспринимаемых объектов, не подкрепленное слухом, происходит менее активно, чем у слышащих детей.

Восприятие интенсивно развивается в раннем возрасте в связи с овладением предметными действиями и становлением предметной деятельности. Для получения практического результата важно овладение соотносящими действиями, которые предполагают учет свойств предметов при их сопоставлении, подборе или совмещении их частей. Постепенно внешние действия (пробы, прикладывание, примеривание) переходят во внутренний план.

В раннем возрасте сенсорное развитие глухих и слабослышащих детей претерпевает значительные изменения, в первую очередь благодаря овладению ходьбой, что способствует расширению осваиваемого пространства и существенно влияет на познание предметного мира. У детей возникает интерес к окружающим предметам, стремление к их познанию, появляется понимание функционального назначения наиболее часто используемых в быту объектов.

Действия с предметами носят в основном характер манипуляций, как специфических, так и неспецифических.

В раннем возрасте у детей с нарушениями слуха активно развиваются действия с предметами по подражанию, что значительно продвигает развитие восприятия: дети начинают ориентироваться на такие свойства предметов, как цвет, форма, величина, воспринимать некоторые пространственные отношения между предметами. В ходе практической деятельности они овладевают предметными действиями, прежде всего соотносящими (открыванием и закрыванием коробочек, накладыванием предметов один на другой, нанизыванием колечек на стержень и т. д.).

Под предметными действиями понимаются исторически сложившиеся, закрепленные за отдельными предметами общественные функциональные способы их употребления. Предметные действия в отличие от манипуляций, свойственных младенцам, предполагают употребление предметов по назначению. Овладевая предметными действиями, ребенок усваивает назначение предметов, способы действий с ними и технику выполнения этих действий.

В процессе развития предметных действий происходит интенсивное развитие восприятия, формируются основные компоненты мышления. Особое значение при этом имеет овладение предметами-орудиями, например ложкой, расческой, карандашом, которые служат для воздействия на другие предметы и материалы. Их использование требует опосредованных действий, которые первоначально передает ребенку взрослый, а затем ребенок переходит к самостоятельному установлению их в новых условиях, при выполнении других задач. Овладение орудийными действиями связано с развитием мышления, первоначально *наглядно-действенного*, когда происходит решение задач путем внешних проб, а затем и *наглядно-образного*, когда решение задачи происходит во внутреннем плане, путем оперирования образами.

На втором и отчасти на третьем году жизни ребенок овладевает употреблением большинства окружающих бытовых предметов. Вначале он использует предмет строго по назначению, а затем знакомство с основными функциями предметов позволяет ребенку более свободно оперировать им. Он может выполнять действие без предмета или с другим предметом, придав ему несвойственную роль. Такое отделение действия от предмета характеризует зарождение знаковой функции сознания и определяет зарождение игры. На втором году жизни у ребенка формируется активный интерес к окружающим предметам, стремление к активному манипулированию предметами, как неспецифическому, так и специфическому. На основе подражания действиям взрослого с предметами плохослышащий ребенок овладевает некоторыми такими умениями, что способствует развитию восприятия. Практическое ориентирование на свойства предметов складывается в основном на третьем году жизни: дети начинают ориентироваться на величину, цвет, форму предметов, пространственные отношения между ними. В практической деятельности с предметами и игрушками происходит развитие соотносящих предметных действий.

Таким образом, практическая ориентировка на качества и свойства предметов складывается у большинства неслышащих детей на третьем году жизни, в то время как у нормально слышащих малышей она формируется в основном на втором году жизни.

Однако подлинные предметные действия у глухих детей раннего возраста только начинают формироваться. Несмотря на то, что в большинстве случаев у глухих и слабослышащих детей наблюдаются адекватные действия с предметами или игрушками, отмечается их однократность, неразвернутость, неполнота (ребенок только подносит ложечку ко рту куклы, расческой действует поверх волос, не касаясь их). По подражанию окружающим он переносит в свой опыт действия взрослых, однако воспринимает их не полностью, фрагментарно, недостаточно осмысляя их направленность и значение. Для большинства детей еще недоступны самостоятельный анализ ситуации, выделение существенных для данной деятельности свойств предметов. По мнению Е.И. Исениной, более позднее появление предметных действий связано с отсутствием понимания речи взрослого и более замедленным формированием взгляда «ищет оценку», который способствует привлечению внимания к предмету и к действию взрослого с ним.

Таким образом, одной из основных причин отставания в сенсорном развитии является отсутствие или резкое недоразвитие речевого общения и средств невербальной коммуникации (жестов, мимики и др.). Особенности в развитии восприятия у глухих детей по сравнению со слышащими становятся более выраженными на втором-третьем годах, так как слышащие дети в этот период овладевают речью, что существенно продвигает их сенсорное развитие. Его уровни у глухих и слабослышащих детей к трем годам чрезвычайно неоднородны, они зависят от состояния речи, участия взрослых в развитии малыша, способов общения с ним.

Овладение предметными действиями лежит в основе формирования предметной деятельности, которая интенсивно развивается у слышащих детей в раннем возрасте. В орудийно-предметной деятельности происходит овладение общественно выработанными способами использования окружающих предметов, в том числе бытовых орудий, игрушек. Предметная деятельность формируется при непосредственном участии взрослого, который демонстрирует способ употребления разнообразных предметов. Невозможность слухового контроля за действиями с предметами и игрушками обедняет представления глухих детей о предметном мире (Н.В. Яшкова). Тенденции развития предметной деятельности у глухих детей совпадают с основными направлениями формирования этой деятельности у нормально слышащих детей. Однако предметная деятельность у детей раннего возраста с нарушениями слуха только начинает складываться, она не становится ведущей на этом этапе развития (А.А. Катаева).

Развитие предметной деятельности и формирование в ее недрах восприятия и мышления опосредовано речью, так как в ходе своей деятельности ребенок первоначально обобщает предметы практически, а затем посредством слова. Речь становится средством обобщения знакомых ребенку

предметов и их качеств, регулирует способы употребления и действий с ними, стимулирует выполнение действий без предмета, т.е. речь поднимает предметную деятельность на более высокий уровень, опосредует возникновение игр.

Важным средством развития предметной деятельности является раннее обучение ребенка с нарушенным слухом, развитие речи и общения.

2. Речь детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста

Условия формирования речи у детей с недостатками слуха оказываются иными в сравнении со слышащими детьми. Отсутствие восприятия голоса и звучащей речи уже в первые месяцы жизни не создает предпосылок для последующего овладения речью. Однако и у глухих младенцев отмечается большое количество голосо-артикуляционных реакций. Влияние глухоты на голосовые и артикуляционные реакции малыша проявляется не сразу. В первые 2—3 месяца жизни различия между глухим и слышащим ребенком почти не обнаруживаются (Е.Ф. Рау; Ф.Ф. Рау). Крик, а в дальнейшем и гуление глухого ребенка резко не отличают его от слышащего. Вибрационные и кинестетические ощущения, которые испытывает ребенок в процессе голосовых реакций, вызывают у него положительные эмоции и стимулируют голосо-артикуляционные реакции. У глухих детей появляется лепет, однако невозможность слухового восприятия речи окружающих и контроля за собственными произношением обуславливают его постепенное угасание. На первом году жизни у глухих детей задерживается развитие генетически обусловленных предпосылок к овладению устной речью. Из-за отсутствия слуха ребенок не может овладеть даже небольшим числом слов, которое появляется у слышащих детей в конце первого — начале второго года жизни.

У глухих детей раннего возраста устная речь не формируется. Однако у них даже без специального обучения появляются различные голосовые и артикуляционные реакции. Это могут быть восклицания, различные нечленораздельные звуки (кряхтение, мычание), связанные с эмоциями ребенка или используемые им для привлечения внимания взрослых. У маленьких глухих детей наблюдаются звонкие голоса, естественный смех, плач. Иногда отдельные звуки носят характер речевых вокализаций и воспроизводятся детьми раннего и младшего дошкольного возраста в играх. У некоторых детей отмечается лепет, которым дети пытаются выразить свои потребности и желания. Использование звуковых комплексов получает дополнительные стимулы в ходе общения, и в некоторых случаях ребенок начинает применять звукосочетания для обозначения предметов или действий, хотя они мало похожи на слова родного языка и их понимает только ограниченный круг близких людей. Как правило, эти звукосочетания используются в сочетании с неречевыми средствами общения: естественными жестами, взглядами, указаниями на предметы и др. Некоторые дети внимательно смотрят на лицо и губы, пытаются подражать артикуляции и речевым движениям взрослых, особенно при попытках их обучения. Однако без обучения речи количество

голосовых реакций с возрастом сокращается, они становятся более однообразными, иногда исчезают совсем.

Общение глухих детей раннего и дошкольного возраста с окружающими взрослыми (чаще всего с родителями) осуществляется с помощью предметных действий, естественных жестов (прежде всего указательного), мимики и других неречевых средств в сочетании с вокализациями, лепетом. Дети иногда адекватно реагируют на некоторые обращения взрослого, в большей степени ориентируясь на его мимику, взгляд, действия с предметами.

Речевое развитие слабослышащих детей характеризуется большим разнообразием, что связано с их состоянием слуха. В младенческий период формирование предпосылок речи протекает примерно так же, как и у глухих. Однако в раннем возрасте у детей с легкой передней тугоухостью наблюдается много голосовых реакций. Как правило, в раннем возрасте, обычно на втором году жизни, у них появляется лепет, более обедненный по сравнению со слышащими детьми, но отличающий слабослышащих от глухих. У некоторых детей к двум-трем годам появляются лепетные слова и звукоподражания, немного слов, обозначающих названия игрушек, окружающих предметов. Эти слова произносятся усеченно, с большим количеством грамматических и фонетических искажений. Лишь у небольшого числа слабослышащих детей с лучшим состоянием слуха появляется короткая фраза. Некоторые дети с тяжелой тугоухостью в раннем возрасте по состоянию речи внешне похожи на глухих, хотя в процессе обследования у этих детей выявляется больше, чем у глухих, голосовых реакций, лепетных и усеченных слов, заметно лучшее подражание речи взрослых.

Отсутствие слышимой речи взрослых отрицательно воздействует на развитие способности общения глухих детей (А.А. Катаева, Е.И. Исенина). Как отмечает Е.И. Исенина, изучавшая средства дословесной коммуникации у слышащих детей и у детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста, у глухих малышей по сравнению со слышащими более поздно формируются типы взглядов, имеющих коммуникативную направленность: взгляд, ищущий оценку и соединяющий.

Наблюдается отставание и в формировании другого средства дословесной коммуникации — жестов. Основной особенностью коммуникативной деятельности глухих детей является ее ярко выраженный ситуативный характер. Главными компонентами процесса общения являются такие средства, как жест, мимическая экспрессия, взгляд, изменение позы. Они дополняются голосовыми средствами — вокализациями, лепетом.

3. Предпосылки формирования личности детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста

Предпосылки формирования личности складываются в раннем возрасте, когда ребенок начинает выделять себя как персону, носителя определенного имени, в связи с чем складывается его самосознание и понимание своей половой принадлежности. На этом этапе ребенок притязает на признание

другими людьми, т.е. у него формируется социально обусловленная потребность в признании окружающими. В раннем возрасте у ребенка формируется чувство симпатии к близким людям, стремление своим поведением заслужить их одобрение, положительную оценку. У него возникает стремление к самостоятельности.

Для глухих и слабослышащих детей раннего возраста характерны те же тенденции по отношению к взрослому, которые есть у слышащих детей этого возраста: они стремятся к контакту со взрослыми и активны в его поддержании, проявляют заинтересованность в общении с ним в процессе совместной деятельности, чаще всего игры. Большинство детей учитывают реакции взрослого, особенно одобрение их действий. Даже самые маленькие дети реагируют на замечания взрослых, хотя не всегда стремятся исправиться. Дети раннего возраста, как правило, не оценивают свою неудачу, не стремятся внести исправление в поведение. Адекватная реакция на неудачу и стремление к исправлению ошибки отмечается у детей дошкольного возраста.

Отсутствие речевого общения приводит и к трудностям понимания других людей. Детям раннего возраста с нарушенным слухом присуща повышенная ориентировка на реакцию взрослого, зависимость от него. Ребенок не начинает или прекращает действия, не получив одобрения взрослого, чаще всего он старательно действует по подражанию взрослому. Это нередко носит механический характер в силу непонимания смысла действий. Такое подражание способствует усвоению социального опыта в практических условиях, но не содействует развитию самостоятельности и инициативности, которые формируются на этапе кризиса трех лет. Такая зависимость от реакций взрослого отмечается у детей и в процессе обучения. Поэтому важное значение приобретает формирование стиля педагогического общения с глухим или слабослышащим ребенком. Для развития активности и самостоятельности важно включение ребенка в интересные игры и другие доступные виды деятельности, где он может добиться успеха, почувствовать свои достижения. Этапы познания себя формируются у глухих малышей позже, чем у их слышащих сверстников. По данным Е.И. Исениной, глухие дети и указывать на себя начинают позже, чем слышащие. Появление жеста, указывающего на себя и части своего тела или свои вещи, связывается исследователем с появлением у детей взглядов «ищущий оценку» и «соединяющий», которые формируются в процессе занятий родителей с детьми.

Задания для самоконтроля

1. В чем заключается своеобразие психического развития детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста?
2. Как происходит развитие познавательной деятельности глухих и слабослышащих дошкольников?
3. Расскажите о формировании игровой и изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте.
4. Как развивается речь необученных глухих и слабослышащих детей?

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать таблицу «Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста».

Рекомендуемая литература

1. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. — М., 1999.
2. Катаева А.А. Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. - М-, 1984.
3. Обухова Т.И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. — М., 1993.
4. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. - 1989. - № 6.

Тема: «Особенности психического развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха»

Значительные сдвиги в психическом развитии происходят в дошкольном возрасте, что обусловлено развитием различных сторон познания — восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти, формированием произвольности психических процессов. В дошкольном возрасте большое влияние на развитие ребенка оказывает формирование разных видов детской деятельности:

- игровой,
- изобразительной,
- конструктивной,
- элементарной трудовой.

На психическое развитие слышащего ребенка влияет интенсивное развитие речи.

1. Познавательное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

У детей дошкольного возраста формируется интерес к окружающему миру, познанию предметов и явлений, различных связей между ними. Однако основой познания в первую очередь является чувственное — процессы восприятия, наглядные формы мышления.

Процессы чувственного познания интенсивно развиваются в дошкольный период детства и у детей с нарушениями слуха. Развитие познавательных интересов, становление предметной деятельности, формирование игр способствуют сенсорному развитию глухих и слабослышащих детей. Однако нарушение речи и средств общения, отставание в предметной и игровой деятельности приводят к своеобразию и задержке сенсорного развития необученных глухих и слабослышащих детей. По мнению А.А. Катаевой, у глухих необученных детей в возрасте от трех до пяти лет в основном формируется тот уровень восприятия свойств и отношений предметов, с которым слышащие дети вступают в дошкольный период. Дети четырех-пятилетнего возраста могут вычленять такие свойства предмета, как величину, цвет, форму, причем, не только подражая действиям взрослого, но и по образцу. Успешность выполнения задания в значительной степени зависит от числа элементов, подлежащих сопоставлению. По мере сенсорного развития ребенка совершенствуются способы восприятия: на смену более простым способам («пробам», примериванию) приходит развернутое зрительное соотнесение, что свидетельствует о интериоризации перцептивной ориентировки. С пяти лет происходит дальнейшее усвоение сенсорных эталонов и их систем, развитие предметности восприятия и становление целостного образа предмета. Важную роль в сенсорном развитии играют овладение предметной и игровой деятельностью, появление предметного рисунка, овладение элементами трудовой деятельности. Наряду с овладением восприятием свойств предметов и отношений формируются пространственные и временные представления, значительно обогащающие ориентирование ребенка в окружающем мире.

Вместе с тем у дошкольников с нарушениями слуха отмечаются большие по сравнению со слышащими сверстниками трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове (А.А. Катаева). Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит свое отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок. Замедленное формирование целостного образа обуславливает более позднее по сравнению с нормально слышащими детьми становление предметного рисунка у глухих детей. Особенности сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов и в других видах деятельности.

Уровень сенсорного развития неслышащих и слабослышащих дошкольников претерпевает существенные изменения в процессе обучения. Возможности усвоения сенсорного опыта увеличиваются по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, фиксирующих сенсорные эталоны, что способствует закреплению более четких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, как было убедительно показано А.А. Венгер, употребление глухими детьми слов, фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Устранению таких

проблем может способствовать обучению детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталона со словом. При рано начатом систематическом обучении глухие и слабослышащие дошкольники могут достигать высокого уровня сенсорного развития, характерного для их слышащих сверстников.

Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии наглядного мышления у детей с нарушениями слуха (А.А. Катаева, Ж.И. Шиф, Т.И. Обухова, Н.В. Яшкова). Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей. Наглядно-действенное мышление связано с решением практических задач в проблемной ситуации, для решения которых необходимо самостоятельно найти выход, чаще всего с помощью вспомогательных средств или орудий. Для характеристики уровня наглядного мышления важен учет способов выполнения заданий, которыми пользуется ребенок. У дошкольников с нарушениями слуха в возрасте трех-четырех лет отмечаются более простые способы выполнения заданий: действия силой, многократные пробы. Эти способы выполнения заданий наблюдаются и у слышащих детей, однако пробы у них носят осмысленный характер, нерезультативные пробы отбрасываются, что свидетельствует об анализе ситуации.

Дошкольники с нарушениями слуха прибегают к многократным пробам, фиксируя внимание при выполнении практических заданий в основном на цели, а не на способах ее достижения. Дети старше четырех лет при выполнении заданий начинают использовать зрительное примеривание, но при выполнении сложных заданий они тоже нередко прибегают к пробам, т.е. у них отмечается сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием. Лишь некоторые дети старше пяти лет действуют на уровне зрительного соотнесения, при котором у них наблюдается свернутая ориентировка, в то время как у слышащих дошкольников она появляется значительно раньше и становится основным способом выполнения заданий.

Переход к наглядно-образному мышлению предполагает оперирование представлениями, сформированными в процессе зрительной ориентировки. Решение наглядно-образных задач, предполагающих зрительную свернутую ориентировку, также представляет трудности для большинства необученных дошкольников с нарушениями слуха. При этом дети отстают от своих слышащих сверстников тем больше, чем медленнее овладевают словесными обозначениями и включаются в речевое общение.

Развитие мышления у глухих детей идет в том же направлении, что и у слышащих: развиваются возможности практического анализа, сравнения, синтеза. Однако более сложные процессы, требующие высокого уровня обобщения и синтезирования целого, развиваются медленнее. Вместе с тем участие детей в практической деятельности, ориентирование в окружающем

мире, осмысление назначения различных предметов, понимание некоторых явлений, с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни, способствуют возможности осуществлять практический анализ, синтез, наглядное обобщение.

Детям с нарушениями слуха старше пяти лет становятся доступными такие задания, как осуществление простейшей предметной классификации: группировки предметов по форме, цвету, величине; выстраивание сериационных рядов. Все это происходит в результате совместной со взрослыми деятельности, демонстрации способов выполнения различных действий, уточнения значения соответствующих слов.

Уровень развития наглядных форм мышления неоднороден у дошкольников с различным состоянием слуха и речи. Развитие мышления у слабослышащих детей раннего возраста не имеет принципиальных отличий от формирования этого процесса у глухих. Однако после четырех лет такие отличия могут быть обусловлены участием речи в становлении познавательных процессов. Решение интеллектуальных задач слабослышащими детьми старше пяти лет осуществляется на более высоком уровне: они пользуются более сложными способами ориентирования по сравнению с глухими сверстниками. По данным А.А. Катаевой, тугоухие дети лучше справляются с выполнением заданий, требующих более сложных обобщений, пространственной ориентировки, представлений.

Систематическая работа по умственному воспитанию, тесно связанная с развитием различных сторон и функций речи, является важнейшим условием развития наглядных форм и словесного мышления, сглаживания различий в познавательной деятельности между детьми с нарушениями слуха и их слышащими сверстниками.

2. Развитие деятельности и игры детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Развитие предметной деятельности подготавливает возникновение игры, которая начинает формироваться уже в раннем возрасте и особенно бурно развивается в дошкольном. Особенности формирования игры у глухих детей связаны с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения, что обедняет восприятие окружающего мира. Ограниченность речевого общения существенно влияет на становление сюжетно-ролевой игры. Особенности игровой деятельности глухих дошкольников были подробно исследованы Г.Л. Выгодской. Важно отметить, что дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть и стремятся в играх отразить те впечатления, которые они получают посредством наблюдений за окружающей их жизнью и участия в ней. Однако, поскольку круг впечатлений глухого ребенка ограничен тем, что он видит, а его представления о жизни не пополняются за счет общения с другими детьми и со взрослыми, восприятия рассказов и сказок, у него преобладают в основном бытовые игры. Эти игры в случае отсутствия специального обучения

длительное время носят предметно-процессуальный характер, не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой.

Для игр глухих детей характерна чрезмерная детализация: вместо развертывания сюжета дети, как правило, переходят на воспроизведение детализированных предметных действий. Не умея самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей, дети воспроизводят частные элементы ситуации, нередко не являющиеся основными для данной игры. Нередко они стремятся изо дня в день повторять одни те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым (маме, воспитательнице) часто становится целью при вхождении ребенка в роль. Дети хорошо копируют жесты, походку взрослых, не стремясь передать их отношения с окружающими, воспроизводя в игре лишь внешнюю сторону поведения. Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры, продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие дети тяготеют к развитию сюжета.

Одной из особенностей игр глухих детей являются трудности игрового замещения, т.е. возможности использования в игре предметов, которые в быту имеют другое назначение, например, палочка используется в роли карандаша или термометра, листок — в роли денег и т. д. Игровое замещение помогает ребенку осознать смысловое значение слова, отойти от конкретного значения. Введение предметов-заменителей связано с развитием знаковой (символической) функции сознания, развитием воображения, мышления, речи. В самостоятельных играх глухие дети редко прибегают к использованию предметов в несвойственной им функции. Даже формально соглашаясь на переименование предмета в игре, глухие дети не используют его в новой функции. Например, ребенок согласился со взрослым на переименование и использование шарика в качестве яблока, а карандаша — в качестве ножа. На предложение взрослого «нарезать яблоко» ребенок берет карандаш и рисует им по поверхности шарика (пример Г.Л. Выгодской).

Полноценная сюжетно-ролевая игра, включающая различные компоненты, без специального обучения не формируется. В старшем дошкольном возрасте у большинства детей наблюдаются процессуальные действия или игры, включающие элементы сюжета.

У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников.

3. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Интерес к рисованию, лепке, конструированию появляется у слышащих детей уже с трех-четырёх лет и особенно бурно развивается в старшем дошкольном возрасте. Развитие изобразительной деятельности тесно связано с

развитием предметной и игровой деятельности, предполагает достаточно высокий уровень восприятия, формирования представлений.

Дети с нарушениями слуха любят рисовать, лепить не меньше, чем слышащие, а по мере овладения продуктивной деятельностью в процессе целенаправленного обучения рисование становится одним из наиболее любимых занятий. Однако без специального руководства дети с нарушениями слуха овладевают рисованием позже в сравнении со слышащими сверстниками. Отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность содержания, стереотипия (А.А. Венгер). У большинства детей с нарушенным слухом к трем годам не наблюдается попыток тематического рисования или соотнесения каракулей с какими-то реальными предметами либо игрушками. Тематическое рисование появляется, как правило, к четырем-пяти годам, когда дети начинают активно рисовать, лепить. При этом отмечается тяготение их к образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Отмечается большая склонность к детализации рисунков. Сюжетное рисование в силу ограниченности речевого общения появляется поздно и развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков длительное время остаются очень упрощенными и ограниченными, рисование по замыслу оказывается примитивным.

В ходе целенаправленного обучения глухих и слабослышащих дошкольников создаются условия для обогащения изобразительной и конструктивной деятельности.

4. Развитие речи детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

У глухих детей дошкольного возраста без обучения речь не формируется. У них отмечаются различные голосовые реакции, неотнесенный лепет, звукосочетания. Однако без обучения число голосовых реакций с возрастом сокращается. Они становятся более однообразными, иногда к пяти-шести годам исчезают совсем. Некоторые необученные старшие дошкольники начинают осознавать свои речевые проблемы, очень неохотно идут на общение с новыми людьми, уходят от контактов со взрослыми и слышащими детьми.

Общение глухих детей дошкольного возраста с окружающими взрослыми (чаще всего с родителями) осуществляется с помощью предметных действий, естественных жестов, мимики и других неречевых средств в сочетании с голосовыми реакциями, неотнесенным лепетом. Количество средств неречевого обучения с возрастом у глухих дошкольников расширяется: становится больше естественных жестов, некоторые из них дети придумывают сами или заимствуют у взрослых. Развиваются разнообразные взгляды, наблюдательность, внимание к мимике взрослых.

В раннем возрасте различия в речи глухих и детей с тяжелой тугоухостью не выражены, более заметны они становятся после четырех лет. Слабослышащие дети отличаются от глухих тем, что у них даже без специального обучения увеличивается число произносимых слов, хотя и не похожих на слова, которыми пользуются слышащие дети. У некоторых детей

спонтанно появляются короткие аграмматичные фразы, например: «Мама, ди» («Мама, иди»); «Мати па» («Мальчик упал»). Только некоторые дети с тяжелой тугоухостью не начинают пользоваться хотя бы отдельными искаженными словами.

Уровень понимания слабослышащими детьми обращенной речи также неоднороден: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые слабослышащие дети с развернутой фразовой речью способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении слабослышащие дети также широко пользуются указаниями на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Однако они в большей степени (по сравнению с глухими) сочетаются с использованием речи, характеризующейся большим количеством грамматических и фонетических искажений.

5. Личностное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

В дошкольном возрасте ребенок усваивает правила поведения в обществе, нормы общественной морали. У него появляются самооценка и самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, формируются мотивы деятельности. Важнейшими условиями формирования личности ребенка является общение со взрослыми и сверстниками, включение в разные виды детской деятельности.

Особенности личностного развития глухих детей обусловлены рядом причин:

- обеднением или недостатком звуковых ощущений, что имеет важное значение для развития эмоционально-волевой сферы;
- трудностями в общении с окружающими и невозможностью полноценного усвоения социального опыта посредством речи;
- существенным недоразвитием разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарной трудовой), в процессе которых идет усвоение социального опыта и формирование личностных качеств.

Становление личности ребенка связано с формированием эмоционально-волевой сферы. Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития эмоций и чувств слышащих детей, однако имеет и свою специфику. Недостаток звуковых раздражений ставит ребенка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», не только задерживая его психическое развитие, но обедняя его мир и эмоционально (Й. Лангмейер и З. Матейчик). Несмотря на то, что у глухих дошкольников наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний глухие дети уступают слышащим.

Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь частично обусловлена нарушением слуха и

непосредственно зависит от характера общения со взрослыми (В. Летшак). Поведение родителей, особенно неумение взрослых слышащих людей вызвать глухих дошкольников на эмоциональное общение, влияет на эмоциональную сферу детей. По данным В. Петшака, глухие дети, имеющие неслышащих родителей, демонстрируют более высокий уровень эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей. По опознанию эмоций глухие дети существенно уступают слышащим.

Усвоение нравственных норм, понимание их смысла происходит у слышащих детей в процессе речевого общения со взрослыми в различных ситуациях, в ходе одобрения или порицания взрослыми поступков ребенка. Важная роль в этом плане принадлежит игре, где дети постигают отношения между людьми, нормы поведения в обществе. Для детей дошкольного возраста большое значение имеют чтение и рассказывание взрослыми сказок, рассказов, стихов.

Значительно сложнее происходит этот процесс у дошкольников с нарушениями слуха. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысл, и причины. Своеобразие игровой деятельности, трудности понимания и передачи смысловых отношений в игре не позволяют рассматривать игру необученных детей как средство нравственного воспитания. Родители испытывают затруднения в объяснении ребенку сути поступков, норм поведения. В тех случаях, когда родители выполняют все капризы плохослышащего ребенка, балуют его, не предъявляют требований к его поведению, не фиксируют внимание на негативных результатах его действий, у него уже в дошкольном возрасте формируются такие качества, как эгоизм, капризность. В дальнейшем отрицательные качества только закрепляются, так как ребенок привыкает к неукоснительному выполнению родителями всех его требований. В процессе обучения, направленного на развитие ребенка, формирование речи и речевого общения, личностное развитие дошкольников с нарушениями слуха происходит более интенсивно. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки. У них формируются такие качества характера, как активность, самостоятельность. На протяжении дошкольного возраста происходят развитие и соподчинение мотивов, формирование интереса к окружающему миру (Н.Г. Морозова). У старших дошкольников появляются социальные мотивы, интерес к жизни людей в обществе, стремление к общению с ними. В процессе обучения языку можно наблюдать и формирование интереса к речевой деятельности.

6. Готовность детей к обучению в школе детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Дошкольный возраст — важнейший этап в развитии личности ребенка с нарушенным слухом. Главная задача этого периода - обеспечить необходимый уровень подготовленности к обучению в школе. Для достижения этой задачи важно точно выявить сформированность у ребенка

тех свойств личности и тех знаний, которые позволят ему вступить в совершенно новую сферу деятельности и обеспечат успешность последующего обучения.

Дети со слуховой недостаточностью представляют собой очень сложный по своему составу контингент. Причинами этого являются многие факторы:

- различная степень снижения слуха и развития речи,
- особенности мышления,
- особенности эмоционально-волевой сферы и др.

Известно, что к началу обучения в школе у детей с нарушенным слухом сохраняется своеобразие в развитии речевой и познавательной деятельности.

Психолого-педагогическое понимание готовности к школе включает совокупность показателей, характеризующих социальные, психологические, интеллектуальные и двигательные свойства ребенка. Их сформированность дает возможность оценить полноту и целесообразность полученной дошкольной подготовки.

Социальная готовность связана с оценкой способности детей со слуховой недостаточностью к принятию новой для них социальной позиции «ученика» и определяющей ее деятельности, а также с особенностями сформированности **мотивации**, которая складывается из

- внутренней позиции дошкольника с нарушенным слухом при его поступлении в школу, что выражается в стремлении стать учеником, в интересе к школьной жизни, в желании выполнять новые правила и обязанности;

- познавательной мотивации, которая проявляется в интересе к знаниям, в желании учиться, в осознании важности учёбы, познавательного значения учебной деятельности, в умении принимать учебные задания;

- уровня коммуникабельности, что важно для овладения новой социальной ролью ученика и сказывается в потребности общения со сверстниками, в умении подчинять свое поведение требованиям учебной группы и обстановки, в желании выполнять школьные правила и обязанности.

Для большинства слабослышащих дошкольников (66%) наиболее характерны мотивы, связанные с косвенным продуктом учения. Аналогичные тенденции отмечаются и у слышащих дошкольников (70%) Приблизительно у трети изученных дошкольников, имеющих нарушения слуха, доминируют познавательные мотивы. При этом выявляется зависимость между преобладающей мотивацией и степенью осведомленности о школьной жизни. Так, около 29% слабослышащих дошкольников имеют довольно ограниченное представление о школе, в результате чего их больше интересует внешняя атрибутика школьной жизни. Недостаточный уровень мотивационной готовности к школьному обучению подтверждает необходимость специального коррекционно-педагогического воздействия на личность ребенка с нарушенным слухом и мотивы его учебной деятельности.

Психологическая готовность во многом обусловлена особенностями эмоциональных и волевых свойств личности. При этом **эмоциональная**

готовность выражается в ослаблении негативных, импульсивных реакций на внешние требования и замечания, высказанные взрослым и сверстниками, в уравниловке поведения и настроения, в способности анализировать свои поступки и давать им оценку (естественно, в той форме и в той мере, которые характерны для нравственного и интеллектуального развития ребенка-дошкольника).

Волевые характеристики готовности к школе проявляются в произвольности поведения, сознательном подчинении правилам, ориентировке на систему школьных требований, стремлении к точному выполнению заданий, предъявляемых в устной, устно-дактильной, слухозрительной, письменной формах, согласии ребенка на не очень привлекательную для него работу.

Е.Г. Речицкая отмечает зависимость между уровнем развития эмоционально-волевой регуляции и степенью снижения слуха, развитием речи и опытом дошкольного обучения. Так, по уровню эмоционально-волевой готовности слабослышащие дошкольники приближаются к слышащим сверстникам. Главными проблемами для слабослышащих детей являются недостаточность их речевого развития и связанные с этим трудности регуляции поведения и произвольно-волевых качеств.

Интеллектуальная готовность выражается в наличии у детей такого уровня психического развития, который обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления и, следовательно, возможность успешно справляться с учебной деятельностью.

Для детей с нарушенным слухом главными показателями являются:

- богатый словарный запас;
- умение выделять существенное в предметах окружающего мира;
- способность концентрировать и распределять внимание;
- устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и событиями;
- возможность логического и зрительного запоминания;
- умения выделять заданный объект из множества других;
- оперировать понятиями «больше», «меньше»;
- способность к обобщению и классификации;
- сформированность воображения;
- наличие представлений о числах, цвете, форме и т. п.

В период, предшествующий поступлению неслышащих детей в школу, крайне важно определить состояние их **речевой готовности**:

- уточнить объем словарного запаса,
- уровень развития импрессивной и экспрессивной сторон речи,
- владение навыками связного высказывания.

С.А.Зыков неоднократно подчеркивал, что количественная сторона словаря — один из самых значимых критериев, характеризующих речевую подготовленность детей к школе.

Исследование Н.Г. Речицкой и Е.В.Пархалиной показывает, что связная речь как слабослышащих, так и слышащих выпускников дошкольных

подготовительных групп характеризуется недостаточно высоким уровнем развития. Состав и объем словарного запаса, а также степень понимания обращенной речи обнаруживают, что для большинства слабослышащих более доступны вопросы, направленные на раскрытие понимания родовидовых отношений, знаний о профессиях людей, а вопросы, ответы на которые требуют установления причинно-следственных связей, вызывают затруднения. Прослеживается зависимость объема словарного запаса от степени снижения слуха и сроков обучения.

Выявляются существенные различия в интеллектуальной и речевой готовности к школе между глухими, слабослышащими и нормально развивающимися детьми. Кроме специфических нарушений, обусловленных слуховой недостаточностью, обнаруживаются трудности, связанные с появлением вторичных отклонений и проявляющиеся в своеобразии развития сенсорики и мышления: большинство слабослышащих имеют недостаточный уровень развития наглядно-образного мышления и речемыслительной деятельности.

В работах Т.В. Розановой, М.Ю. Рау, Т.Н. Прилепской, изучавших интеллектуальные способности глухих детей, поступающих в школу, указывается на значительное число учащихся с низким уровнем интеллектуального развития. Их отличают недостаточная познавательная активность, неумение организовать деятельность, слабое развитие наглядного мышления. Все это в свою очередь влияет на становление речи и начальных этапов понятийного мышления, предопределяя трудности усвоения содержания школьной программы.

Двигательная готовность к обучению в школе, к участию во всех режимных процессах обусловлена физическим развитием ребенка. Кроме состояния его здоровья для обучения в школе важны такие качества, как развитие мелкой моторики и координации движений рук и глаз.

Исследование Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной свидетельствует о том, что, например, слабослышащие дети ко времени обучения в школе составляют весьма полиморфную группу имеют значительные различия по уровню как речевого, так и психического развития.

По некоторым показателям эти дети приближаются к слышащим сверстникам, в большей мере это касается эмоционально - волевой сферы, а по другим — отстают в разной степени выраженности, что проявляется, прежде всего, в интеллектуальном развитии.

При раннем включении детей с нарушенным слухом в среду педагогической помощи достигается более высокий уровень готовности к обучению в школе, так как работающие с ними сурдопедагоги, учитывая ожидающие их трудности, своевременно оказывают им целенаправленную помощь.

Задания для самоконтроля

1. В чем причины своеобразия личностного развития дошкольников с нарушениями слуха?
2. Охарактеризуйте особенности готовности к школе у детей с нарушениями слуха.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать таблицу «Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями слуха дошкольного возраста» с использованием необходимых методик.

Рекомендуемая литература

1. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. — М., 1999.
2. Обухова Т.И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. — М., 1993.
3. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. - 1989. - № 6.

Тема: «Особенности развития личности школьников с нарушениями слуха»

Проблемой изучения личности глухих и слабослышащих людей в нашей стране занимались Т.Г. Богданова, А.П. Гозова, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман и др.

Особенности развития личности, имеющей нарушения слуха, зависят от ряда факторов:

- времени поражения слуха;
- степени потери слуха;
- уровня интеллектуального развития;
- отношений в семье;
- сформированности межличностных отношений.

Отставание в овладении речью приводит к ограниченности социальных контактов неслышащих детей, появление фрустраций у них и у их родителей. Трудности в обсуждении жизненных планов, описании событий внутренней жизни приводит к ограничениям социальных взаимодействий.

Глухие дети менее социальны зрелы (адаптированы в обществе), чем их слышащие сверстники. Глухие дети глухих родителей относительно более

социально зрелы, чем глухие дети слышащих родителей. Интернатная жизнь глухих детей также связана с их социальной незрелостью.

1. Самооценка и уровень притязаний

Социальное развитие тесно связано с самооценкой как ядерным личностным образованием: как только ребенок осознает себя как личность и видит себя с точки зрения других людей, он начинает лучше понимать поведение окружающих и свое собственное.

Самооценка играет не последнюю роль в становлении процессов поведения, определяет уровень его притязаний. Самооценкой и притязаниями во многом обуславливаются эмоциональное самочувствие человека, степень зрелости его личности. Л.И. Божович указывает, что формирование самооценки и уровня притязаний отражают те противоречия, которые могут стать факторами психического развития индивида.

Уровень притязаний, с одной стороны, зависит от способностей человека, являющихся субъективными условиями успешного выполнения деятельности, и адекватной их оценкой, с другой - определяет формирование этих способностей. Как правило, уровень притязания характеризуется как устойчивый обобщенный признак личности. Первые его проявления отмечаются уже у детей двух- трех лет при нормальном развитии их личности.

Развитие самооценки и уровня притязаний глухих школьников идет в том же направлении, что и в норме.

Количество исследований особенностей формирования самооценки у детей с нарушениями слуха, к сожалению невелико. Использовались проективные методики разного типа, опросники, разные варианты методики незаконченных предложений, рисунки, автопортреты. Результаты исследований показали, что для детей с нарушениями слуха характерна неадекватно завышенная и неустойчивая самооценка.

На формирование самооценки детей с нарушениями слуха влияют разные факторы:

- условия семейного воспитания;
- учебные навыки и достижения;
- степень развития коммуникативных навыков;
- условия обучения.

Сравнительное исследование самооценки глухих детей глухих родителей и глухих детей слышащих родителей показало, что у первых самооценка более адекватна (К. Мидоу, 1980). Кроме того, более позитивной была «Я-концепция» у тех детей, чьи глухие родители принимали активное участие в жизни сообщества глухих. Это может быть обусловлено несколькими причинами. Глухие родители дают глухим детям положительную ролевую модель поведения. На формирование завышенной самооценки влияет тот факт, что глухие дети получают похвалу за меньшие достижения. Замедленные темпы интеллектуального развития у глухих детей приводят к более позднему формированию механизмов рефлексии и самоанализа.

Из-за того, что окружающие иначе относятся к глухому, чем к слышащему, у него возникают и закрепляются специфические черты личности. М.М. Нудельман, В.А. Синяк отмечают, что глухой ребенок замечает неодинаковое отношение к нему и к слышащим братьям, сестрам: с одной стороны он чувствует по отношению к себе любовь, жалость, сострадание (в результате чего нередко возникают эгоцентрические черты), с другой – испытывает исключительность своего положения и у него порой начинает складываться мнение, что он является обузой для близких.

Ряд исследований посвящен изучению и сравнительному анализу самооенок детей с нарушениями слуха, обучавшихся в разных типах образовательных учреждений. Ученики школ-интернатов имели более высокую самооценку, чем дети с нарушениями слуха, проходившие обучение в специальных классах обычных школ.

Представление глухих детей о самих себе часто бывают неточными, для них характерны преувеличенные представления о своих способностях и, об оценке их другими людьми. У глухих детей, имеющих глухих родителей, самооценка более адекватна по сравнению с глухими детьми слышащих родителей.

У глухих младших школьников со средним уровнем интеллектуального развития отмечаются в основном завышенные самооценки.

У слабослышащих младших школьников с высоким интеллектуальным уровнем наблюдаются в основном адекватные самооценки, то есть они в целом соответствуют по уровню развития личности нормально развивающимся детям того же возраста.

Глухие и слабослышащие дети младшего школьного возраста адекватнее всего оценивают свою учебную деятельность. Для оценки этой деятельности есть объективные внешние показатели - отметка, опора на которую приводит к более адекватному анализу успехов в учебе. По данным Н.В. Лозовацкой слабослышащие младшие школьники более критично оценивают себя как ученика и как личность по сравнению с глухими сверстниками.

Т.Н. Прилепская отмечает отставание глухих от слышащих, проявляющееся у младших подростков в ситуативности оценок, их обоснования, зависимости их от мнения педагога, окружающих. Уровень притязания глухих учащихся в учебной деятельности характеризуется высокой лабильностью (неустойчивостью), особенно это заметно в младшем школьном возрасте. В.Л. Белинский, Т.Н. Прилепская утверждают, что с возрастом устойчивость оценок, уровень притязаний и критичность глухих детей повышается.

У А.П. Гозовой мы находим, что у глухих детей имеются большие трудности в формировании морально - этических представлений и понятий, преобладают конкретные, крайние оценки.

В исследованиях В. Петшак отмечается, что у глухих детей затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний.

М.М. Нудельман, В.Г. Петрова выявили затруднение у глухих детей выделение и осознание личностных качеств.

Все указанные затруднения мешают как адекватной оценке глухими детьми окружающих, так и формированию у таких детей правильной самооценки.

Интенсивное развитие самосознания в подростковом возрасте отличается большим своеобразием, которое усиливается в период вступления подростка в юношеский возраст. Именно в этот период, по данным В.Л. Белинского, у глухих школьников появляется обостренное отношение к своему дефекту, который отчасти носит болезненный характер.

В.С. Собкин обращает внимание на то, что неслышащие подростки более чем их слышащие сверстники, уверены и оптимистичны в завтрашнем дне. Особенно это касается слабослышащих.

Таким образом, к особенностям формирования личности глухого ребенка относятся следующие:

1. Глухой ребенок испытывает трудности в общении с окружающими слышащими людьми, что, естественно, замедляет процесс усвоения информации.

2. Нарушение слухового анализатора обедняет опыт глухих детей, лишает их возможности познать весьма существенную сторону действительности – акустическую (звучание человеческого голоса, пение птиц, музыкальные звуки и др.), которая имеет важное значение в эмоциональном развитии.

3. В отличие от слышащих, которые способны спонтанно усвоить значительную часть социального опыта людей, глухие дети ограничены в своих возможностях: до начала обучения в специальных детских учреждениях (детсад для глухих детей, школа для глухих) развитие их задержано, протекает в замедленном темпе.

4. Трудности общения и своеобразие взаимоотношений со слышащими также накладывают определенный отпечаток и на характерологические черты глухого.

2. *Интересы и жизненные ценности*

Интересы старшеклассников в основном группируются вокруг трех видов деятельности:

- учеба,
- труд,
- спорт.

Интересно, что учеба у глухих старшеклассников является главным интересом только в выпускных классах.

В исследованиях В.Л. Белинского выявлено, что глухие ученики старших классов, не являющимися выпускными, наибольший интерес проявляют к спортивной деятельности.

Несмотря на то, что слабослышащие более чем глухие оптимистичны относительно своего будущего, более сориентированы на социальное достижение, также они более социально инфантильны в построении своих

жизненных планов, предпочитают думать о сегодняшнем дне, а не строить планы на будущее.

У глухих жизненные планы более определенные, в силу суженности сфер профессиональной деятельности. Для глухих менее значима ценность социального достижения, отмечает В.С. Собкин. Также названный автор выделяет для глухих и слабослышащих подростков первую тройку жизненных ценностей. Для глухих подростков приоритетными являются:

- 1) счастливая семейная жизнь (72%),
- 2) успешная профессиональная деятельность (36,5%),
- 3) воспитание детей (34,1%);

Слабослышащие подростки отдают предпочтение следующим ценностям:

- 1) счастливая семейная жизнь (65,6%),
- 2) достижение успеха в жизни (60,8%),
- 3) успешная профессиональная деятельность (45,6%).

3. Учебная деятельность

Особенности учебной деятельности глухих школьников изучал В.Л. Белинский, который отмечал, что, осознавая важность учения, глухие учащиеся часто не проявляют к нему интереса. Основным мотивом учебной деятельности у глухих старшеклассников является получение образования. Интерес к самим знаниям у многих глухих старшеклассников отодвигается на второй план.

Стремление к самоутверждению, самоусовершенствованию приводит одних учащихся старших классов к чрезмерному увлечению спортом, которые затмевают все другие интересы, у других к бездеятельности и иждивенчеству.

Интересны наблюдения В.С. Собкина, в которых учитель в школе для незлышащих, особенно для старшеклассников обладает большим социальным авторитетом по сравнению с той ролевой позицией, которую занимает на уроке учитель общеобразовательных школ. Если у учащихся общеобразовательных школ доминируют негативные характеристики к взаимодействию с учителем на уроке, то у глухих и слабослышащих – позитивные.

Большинство глухих старшеклассников с уважением относятся к труду педагога. Большим уважением у глухих старшеклассников пользуются педагоги, отличающиеся высокой требовательностью, справедливостью и одновременно уважением к их личности.

По мнению В.Л. Белинского отрицательные оценки получают те педагоги, которых учащиеся не понимают, педагоги, которые грубо разговаривают с глухими. Для глухих школьников по-настоящему авторитетен тот учитель, который всем своим моральным обликом, поведением, делами служит для них примером.

Ценность учителя для глухих детей заключается, прежде всего, по данным Г.Н. Пенина, в широте его кругозора и умении выполнять самые разнообразные дела. Стоит учителю показать свои знания в различных областях, а самое главное, проявить свои умения в искусстве, технике, спорте,

как он становится признанным авторитетом для учащихся в разрешении любого спора, советчиком по любому вопросу, ценителем любых дел и поступков школьников. Уважают в учителе трудолюбие, доброту, честность, а старшеклассники отмечают и строгость.

4. Межличностные отношения

Личность формируется в разных видах деятельности, в первую очередь - в общении, усваивая социальный опыт. На развитие личности положительно влияют:

1) развитие внимания к средствам, с помощью которых могут быть выражены и сформированы эмоции, к использованию мимики, выразительных движений, жестовой речи;

2) становление межличностных отношений на начальных этапах семейного воспитания;

3) наличие или отсутствие слуха у родителей (глухие родители – глухие дети – лучше, чем слышащие родители + глухие дети).

Т.Г. Богданова и Н.В. Мазурова отмечали, что:

а) глухие дети глухих родителей проявляют меньше положительных эмоций к родственникам;

б) они хорошо относятся к членам своей семьи: глухие дети слышащих родителей положительно относятся к братьям и сестрам, лучше, чем к родителям;

в) отрицательные эмоции проявляются чаще к отцу, чем к матери;

г) общительность в группе сверстников глухих детей из семей глухих родителей 62,5%, из семей слышащих – 60%;

д) глухие дети из семей слышащих имеют более низкий уровень любознательности по сравнению с глухими из семей глухих (65% и 45% соответственно);

е) 45% глухих детей из семей глухих стремятся к лидерству; среди слышащих детей к лидерству стремятся – 30% респондентов; у глухих детей из семей слышащих стремление к лидерству отмечено лишь в 5% случаев.

Наиболее доминирующую позицию занимают глухие дети из семей глухих, а глухие дети из семей слышащих вообще не хотели быть лидерами.

ж) социальная перцепция (восприятие, понимание и оценивание людей) – у глухих детей недостаточно развита.

Проблема межличностных отношений слабослышащих школьников изучалась Э.И. Вийтар. Как отмечает исследователь, на ребенка влияют не столько сами взаимоотношения, сколько то, как они им воспринимаются и оцениваются. Именно умение оценить отношение товарищей к себе, умение определить свое положение в коллективе обуславливает характер микроклимата, отражаемого ребенком. Осознание своих успехов, соответствия своих стремлений ценностной ориентации коллектива способствует самоутверждению личности.

Исследование Г.А. Антоновой, Т.Г. Богдановой показали, что в коллективе неслышащих к числу лиц, имеющих хорошее социометрическое положение, в основном (80%) относятся ученики контактные, с хорошо развитой речью, успевающие на «хорошо» и «отлично», причем остатки слуха у таких детей не всегда значительны. Только 20% детей этой группы имеют неразвитую речь, учатся на «три», а также имеют неудовлетворительное поведение.

Среди учеников, имеющих плохое социометрическое положение, 100% имеют плохую неразвитую речь, тяжелые нарушения слуха и замкнутый, необщительный характер. Замкнутость и некоммуникабельность - это те основные качества, которые отличают детей, имеющих плохое социометрическое положение. Ученики ценят в своих товарищах доброту, доброжелательность, желание помочь друзьям.

Но если у глухих учеников 7-8-ых классов фактор успеваемости играл ведущую роль, то у глухих учеников в более старших классах на первый план выходили личностные особенности товарищей.

Глухие учащиеся с ярко выраженными отрицательными чертами характера, такими как скупость, лживость, капризность, уклонение от труда, не пользуются уважением в коллективе глухих, дополняет В.Л. Белинский.

Э.А. Вийтар отмечает, что слабослышащие школьники средних и старших классов при описании друга менее полно характеризовали его внутренние качества, чем слышащие, и заметно превосходили глухих по полноте описаний.

В коллективе глухих учащихся наблюдается смена лидеров, которая образуется в результате возникающих противоречий между потребностями и стремлениями лидеров, с одной стороны, и общей тенденцией развития школьного коллектива - с другой.

Случаи смены лидеров сопровождаются угнетенным эмоциональным состоянием, ощущения неблагоприятного положения в системе личных взаимоотношений. Анализ положения лидеров, попавших в неблагоприятное эмоциональное положение, показывает, что их острая реакция на возникающую ситуацию сопровождается неадекватным отношением к действительности, игнорированием своего неуспеха и нежеланием переосмыслить действительность.

Неслышащие школьники, посещающие спецшколы гораздо чаще находятся в конфликтных отношениях с одноклассниками, по сравнению со своими сверстниками из общеобразовательных школ. Это связано с суженностью поля социального взаимодействия неслышащих, большой значимостью в общении неслышащих эмоционального аспекта взаимодействия.

Сенсорный дефект мешает глухому ребенку в нормальном общении со взрослыми, от которых он получает накопленный человечеством опыт, затрудняет контакты со слышащими сверстниками.

Глухим пятиклассникам трудно встать на точку зрения другого человека, понять его внутреннее состояние утверждают М.М. Нудельман и В.А. Синяк.

Глухие старшекласники в общении друг с другом предпочтение отдают жестовой речи, рассматривая его как более легкий и удобный способ общения.

5. Отношение глухих школьников к профессиям

Вопрос о выборе профессии решается глухими учащимися обычно раньше, чем слышащими. Объясняется это тем, что специальная школа и родители глухих детей довольно рано начинают психологически готовить их к выбору профессий. Поэтому у старшекласников уже формируется определенное отношение ко многим известным профессиям, они начинают серьезно задумываться о путях и средствах своего будущего трудоустройства.

Наблюдения за учащимися во время занятий на уроках по домоводству, во время работы в столярной и слесарной мастерских позволили зафиксировать многочисленные факты, свидетельствующие об отношении глухих школьников к деятельности столяра, слесаря, швеи.

В анкете были вопросы о 25 профессиях, которые условно можно было разделить на три группы:

- 1) интеллектуальный труд (инженер, учитель, врач, артист и др.);
- 2) физический труд (швея, шофер, столяр, слесарь и др.);
- 3) труд военных (разведчик, летчик, матрос, пограничник и др.).

В каждой группе были и такие профессии, для которых необходим слух.

Оказалось, что учащиеся IV и VIII классов по-разному относятся к профессиям. Глухие ученики IV класса отдавали предпочтение военным профессиям. На второе место они ставили профессии, связанные с физическим трудом, и несколько меньший интерес проявляли к интеллектуальным профессиям. Учащиеся же старших классов наиболее высоко оценивали профессии физического труда, а на второе место ставили профессии интеллектуальные.

Большой интерес представляет вопрос о том, почему глухим школьникам одни профессии нравились, а другие нет. Некоторые учащиеся IV класса (26%) еще совсем не могли объяснить причины своего выбора. Довольно много детей (24%) мотивировали свой выбор тем, что это труд легкий и такой профессии легко научиться. Другие дети (20%) отмечали, что труд интересен, приятен. Небольшая часть детей (13%) отдавали предпочтение профессиям, по их мнению, материально выгодным, полезным. Отдельные дети объясняли свой выбор тем, что люди обычно уважают человека такой профессии.

У учащихся VIII класса круг мотивов выбора был значительно шире. Они чаще объясняли свой выбор уважением к людям труда (19%) и тем, что труд приносит пользу людям и обществу в целом (15%).

Отношение глухих учащихся к профессиям значительно изменяется в среднем школьном возрасте. Глухие учащиеся VIII класса обнаруживают более серьезный подход к трудовой деятельности, чем четверокласники. Они глубже понимают особенности разных видов труда и внимательно относятся к вопросу о том, имеются ли у них способности и знания, чтобы успешно трудиться в той или иной области.

6. Проблемы социализации людей, имеющих нарушения слуха

Социализация, социальная зрелость чрезвычайно сложны для изучения. И, тем не менее, в американской сурдопсихологии постоянно ведется поиск и разработка адекватных методик, направленных на оценку уровня социального развития детей с нарушениями слуха, на изучение эффективности процессов их социализации. Так, в 30-е годы была разработана Вайнеландская шкала социальной зрелости, с помощью которой измеряли коммуникативные навыки, способы установления межличностных отношений, навыки самообслуживания, уровень социально-трудовой адаптации (Е. Долл, 1965). Исследования, проведенные с помощью данной шкалы, показали превосходство слышащих детей в социальном развитии по сравнению с глухими. Анализ поведения дошкольников с нарушениями слуха дал основания предположить, что по результатам Шкалы социальной зрелости можно судить и о коммуникативной компетентности детей. Последняя включает в себя оценку общения, уровня развития экспрессивной речи, понимания речи, навыков считывания с губ. Сравнение уровня социальной зрелости глухих и слышащих детей в возрасте от 10 до 20 лет показало, что различия между ними увеличиваются с возрастом. Так, среднее значение коэффициента социальной зрелости у глухих школьников составило 85,8 балла (при норме 100), при этом в период от дошкольного возраста до 15 лет – чуть больше 90 баллов, в 15 лет – 82, в 17 лет – 80, в 19 лет – 76 баллов (Х.Р. Майклбаст, 1960). Одна из причин низкого уровня социальной зрелости глухих подростков и юношей состоит в том, что многие из них учились и учатся в специальных школах, пребывание в которых по мнению американских психологов, задерживает развитие независимости, самостоятельности и ответственности.

На социальное развитие детей с нарушениями слуха влияет такой фактор, как характер, взаимодействий между родителями и детьми, особенно на начальных этапах, в период раннего детства.

Так в работе Д. Плапингера и Р. Кретчмера (1991) анализируется влияние типа взаимодействия между слышащей матерью и ее дочерью с нарушением слуха на характер их общения, на развитие речи девочки.

Осознание родителями факта нарушения слуха у их ребенка и возникающие в связи с этим установки ограничивают отношения между матерью и ребенком и могут препятствовать развитию общения и речи.

На уровень социализации детей с нарушением слуха оказывает влияние такой фактор, как наличие или отсутствие нарушений слуха у родителей. Исследования К. Мидоу (1980) показали, что глухие дети глухих родителей имеют более высокий уровень социальной зрелости, независимости и способности взять ответственность на себя, чем глухие дети слышащих родителей (обе группы детей жили в интернате). Это отставание связано с особенностями семейного воспитания, в частности, с гиперопекой, которая характерна для слышащих родителей по отношению к детям с нарушениями слуха. Тот же автор приводит данные о предоставлении ребенку независимости и самостоятельности почти половина глухих родителей и только 15%

слышащих, родителей разрешают своим детям с нарушениями слуха одним играть на ближайшей территории.

При анализе обучения детей с нарушениями слуха в условиях интеграции получены неоднозначные результаты, которые свидетельствуют о том, что поверхностные контакты слышащих детей и взрослых с неслышащими, обусловленные только общим пространством, недостаточны для улучшения отношений между ними (С. Антия, 1992). Будь то специальная школа, специальный класс в общеобразовательной школе или обычная школа, образовательная программа будет эффективна и будет содействовать социализации детей только при наличии тесных связей между глухими и слышащими детьми.

Задания для самоконтроля

1. От каких факторов зависят особенности развития личности, имеющей нарушения слуха?
2. Раскройте особенности самооценки глухих и слабослышащих школьников.
3. Интересы и жизненные ценности подростков с нарушениями слуха.
4. Особенности межличностных взаимоотношений старшеклассников с нарушениями слуха.
5. Охарактеризуйте особенности социализации лиц с нарушениями слуха.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализировать 2 журнальных статьи, посвящённых изучению личности лиц с нарушениями слуха

Рекомендуемая литература

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984.
3. Занков Л. В., Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребенка. — М., 1940.
4. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей //Дефектология. — 1971. — № 4.
5. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учебное пособие / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2001.
6. Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1976
7. Психология глухих детей. / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В.Розановой, Н.В. Яшковой. — М., 1971.

8. Синяк В. А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. — М., 1975.
9. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.
- Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. — М., 1961.

Тема: «Психолого-медико-педагогическое обследование детей, имеющих нарушения слуха»

1. Принципы психолого-медико-педагогического обследования детей, имеющих нарушения слуха

Раннее выявление и диагностика нарушений слуха являются важными условиями организации своевременной психолого-педагогической помощи детям в семье и в образовательных учреждениях. В настоящее время проблеме ранней (с первых недель жизни) помощи детям с нарушенным слухом уделяется большое внимание. Введены в действие приказ Минздравмедпрома России № 108 от 23.03.96 г. «О введении аудиологического скрининга новорожденных и детей первого года жизни» и Указания Минздрава России № 103 от 05.05.92 г. «О внедрении единой системы раннего выявления нарушений слуха у детей, начиная с периода новорожденности, и их реабилитации».

Исследование слуха новорожденных детей организуется в родильных домах, детей младенческого, раннего и дошкольного возраста — в детских поликлиниках. В случае выявления снижения слуха или подозрения на его нарушение детей направляют в сурдологические кабинеты или центры, которые есть во всех областных городах. Врачи-сурдологи проводят дифференцированную диагностику состояния слуховой функции ребенка, используя результаты отиатрического осмотра, данные аудиологического исследования, проверки слуха с помощью неречевых звучаний и речи. Специалисты назначают лечение, при необходимости подбирают индивидуальные слуховые аппараты. В сурдологических кабинетах с ребенком и его родителями работают и другие специалисты: детский психиатр, психолог, сурдопедагог. Они знакомят родителей с методикой специальных занятий с ребенком, дают советы по их организации в семье.

Для получения наиболее полных данных о состоянии слуха и развитии ребенка, необходимых для диагностики и определения путей коррекционной работы, проводится комплексное медико-психолого-педагогическое обследование. Такое обследование ребенка проводится членами психолого-медико-педагогических комиссий (консультаций). Основными задачами работы ПМПК являются следующие:

- уточнение характера и причин нарушений слуха у ребенка;
- изучение индивидуальных особенностей психического развития ребенка;
- определение условий воспитания и обучения ребенка (в семье, в

специальном дошкольном учреждении, в условиях интеграции в массовом дошкольном учреждении и др);

- обоснование педагогического прогноза;
- контроль за воспитанием и обучением ребенка со сниженным слухом;
- подготовка рекомендаций для родителей.

ПМПК решает вопросы комплектования групп в специальных дошкольных учреждениях; осуществляет контроль за развитием детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха; особо обсуждает проблемы обучения детей со сложными нарушениями в развитии; изучает уровень готовности детей к школе и определяет тип школы, в которую будет направлен ребенок.

Принципы и методы психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха отражены в работах Г.П. Бертынь, А.Л. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, Т.В. Розановой и др.

Основными принципами психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха являются следующие.

1. Комплексный характер изучения детей раннего и дошкольного возраста.

Принцип комплексности, в соответствии с которым психологическое обследование – это составная часть обследования ребенка, в его процессе используются сведения, полученные специалистами других направлений – медиками, педагогами, социальными работниками.

Для психологического изучения ребенка с нарушением слуха необходимо располагать сведениями о семье – составе, уровне образования, трудовой деятельности родителей, наличии других детей в семье, о нарушениях слуха у родителей или других родственников.

Важным является сбор данных о протекании внутриутробного периода жизни ребенка, об особенностях его психофизического развития от рождения до момента обследования, о характере полученной им специальной педагогической помощи, условиях обучения и воспитания.

Комплексный подход предусматривает различные направления в диагностике отклонений в развитии: медико-физиологический, психолого-педагогический, социологический. Предполагается участие различных специалистов: врачей — сурдолога и психиатра; психолога, сурдопедагога, логопеда, при необходимости — привлечение других специалистов (невропатолога, офтальмолога). Нужны данные врачей разных профилей, в нашем случае – сведения о состоянии слуха, полученные на основе аудиологического обследования, о состоянии зрения, так как оно имеет большое значение для компенсации нарушенного слуха.

Только комплекс данных совместного медицинского, психологического и педагогического изучения ребенка со сниженным слухом позволяет составить квалифицированное заключение о здоровье ребенка; правильно определить пути педагогической помощи; определить тип дошкольного учреждения, условия пребывания в нем. В случае отсутствия некоторых специалистов в процессе изучения ребенка возможны диагностические ошибки, которые в

дальнейшем могут привести к неправильному комплектованию групп в дошкольных учреждениях, невозможности создания условий для полноценного коррекционного воздействия на ребенка. Например, отсутствие данных офтальмолога в процессе обследования ребенка может привести к тому, что в группы для глухих или слабослышащих дошкольников попадут дети, имеющие комбинированное нарушение: недостатки слуха и нарушение зрения. А это может привести к сложностям восприятия речи в устной и письменной форме. Значительно затрудняют обучение ребенка нарушения эмоционально-волевой сферы, если они своевременно не выявлены специалистами.

Важное значение имеет педагогическое изучение ребенка: выявление его обучаемости, возможностей пребывания в дошкольном учреждении, педагогический прогноз. В процессе обследования ребенка со сниженным слухом большое значение придается анализу условий жизни ребенка, возможности участия родителей в процессе обучения и коррекционной работы, т. е. социологическому аспекту.

2. Всесторонний характер психолого-педагогического обследования.

Принцип целостности и системности. Психологическое обследование должно быть всесторонним, поэтому включает в себя изучение всех сторон психики:

- познавательных процессов,
- речи,
- эмоционально-волевой сферы
- личностных особенностей.

При предположении о нарушениях слуха кроме его состояния особое внимание следует обратить на:

- развитие движений,
- работу вестибулярного аппарата,
- особенности развития речи.

При оценке состояния слуха нельзя ограничиваться его аудиологическим исследованием. Аудиограмма позволяет судить о степени снижения слуха и его диапазоне. Кроме этого, нужно знать, как ребенок пользуется остаточным слухом в быту, при общении с окружающими людьми. Принцип целостного системного изучения ребенка дает возможность обнаружить не отдельные проявления нарушений психического развития, а установить связи между ними. Системный анализ нарушения слуха можно осуществить, опираясь на положение Л.С. Выготского о структуре дефекта. Целостное изучение ребенка с нарушением слуха будет успешным, если оно осуществляется в процессе деятельности – эмоционального общения, предметной, игровой, учебной, трудовой. Эти условия помогут лучше выявить особенности познавательной сферы ребенка, мотивации, интересов, направленности личности.

Данные комплексного изучения ребенка со сниженным слухом позволяют:

- выяснить причины и время нарушения слуха;
- уточнить состояние слуха;
- обследовать речь и соотнести ее состояние со степенью потери слуха и уровнем интеллектуального развития;

- проверить уровень развития познавательной деятельности ребенка в соответствии с возрастом, характер детской деятельности (игры, рисования);
- выявить личностные особенности ребенка.

Всесторонний характер психолого-педагогического обследования дает возможность выявить и определить характер других отклонений в развитии: зрения, интеллекта, движений, если развитие ребенка со снижением слуха осложнено дополнительными нарушениями.

Целостный системный анализ результатов психолого-педагогического обследования позволяет не только выявить отдельные нарушения в развитии, но и установить иерархические связи между ними, выявив систему первичных и вторичных отклонений.

Важно то, что основанием для педагогического прогноза и определения для ребенка типа дошкольного учреждения является не изолированное исследование слуха или познавательных процессов, а целостная характеристика и заключение, составленные на основании учета всех данных, полученных в процессе психолого-педагогического изучения.

3. Учет возраста ребенка при организации психолого-педагогического изучения.

Психолого-педагогическое обследование и по форме, и по содержанию организуется в соответствии с возрастом ребенка. В плане организации обследования это предполагает создание условий для проведения обследования:

- удобное расположение ребенка за детским столом,
- подбор дидактического материала в зависимости от возраста,
- использование соответствующих возрасту методов.

Например, при изучении детей раннего возраста преобладают игровые приемы. В обследовании детей дошкольного возраста используются рисование, игра, подбор и называние картинок. Возраст ребенка играет ведущую роль и при оценке результатов.

С возрастным принципом тесно связана научность в подборе заданий для каждого возрастного этапа. При этом система диагностических заданий ориентирована не на сложность нарушения (например, состояние слуха ребенка), а на его возраст. Предъявление случайно подобранных заданий для детей разного возраста не позволяет выявить структуру нарушений, определить их первичный и вторичный характер, например задержку психического развития у глухого ребенка, что в конечном итоге может привести к неправильному определению индивидуальной программы воспитания и обучения ребенка.

4. Изучение ребенка в динамике. Принцип динамического изучения

Большое значение для понимания сути нарушения слуха и его влияния на ход психического развития ребенка имеет принцип динамического изучения, согласно которому важно выяснить не только то, что дети знают и умеют в настоящее время, но и их потенциальные возможности, «зону ближайшего развития». Т.В. Розанова считает, что предлагаемые для выполнения задания должны быть доступны для ребенка, ведь если он все задания будет выполнять неправильно, мы не поймем, какого уровня психического развития он достиг. Если ребенок не в состоянии выполнить задания, доступные его сверстникам,

надо предложить ему задания, ориентированные на младших по возрасту детей. Для выяснения «зоны ближайшего развития», ее величины целесообразно включить в программу обследования один из вариантов психологического обучающего эксперимента. Если такой возможности нет, то на разных этапах обследования при ошибках ребенку оказывается помощь. Виды помощи, особенности ее принятия или непринятия ребенком – все это даст материал для анализа его обучаемости. Результаты самостоятельного решения задач разной степени сложности и оценка влияния оказываемой помощи позволяют судить не только об уровне развития познавательных процессов ребенка, но и о возможных путях их дальнейшего совершенствования в условиях специально организованного обучения и воспитания.

Необходимо не только учитывать конечный результат деятельности, но и анализировать процесс ее выполнения – способы действий, их рациональность, последовательность, логичность, настойчивость в достижении целей, отношение к избранным способам решения, критичность.

При психолого-педагогическом обследовании детей с нарушениями слуха наблюдаются определенные трудности, связанные со специфическими особенностями их психического развития:

- организация общения;
- непонимание ребенком обращенной к нему речи;
- отсутствие речи у самого обследуемого или ее неразборчивость.

Это ограничивает возможности применения экспериментальных методик.

На последующих этапах все большее значение приобретают вторичные отклонения – отсутствие или отставание в развитии речи, замедленное по сравнению с нормой формирование мышления.

Этот принцип предполагает длительное изучение особенностей развития ребенка с нарушенным слухом, наблюдения за характером развития, анализ его особенностей. Возрастные и индивидуальные особенности детей со сниженным слухом раннего и дошкольного возраста не всегда позволяют выявить различные аспекты развития ребенка и сформулировать обоснованное заключение и рекомендации по поводу обучения в течение однократного обследования. Так, поведенческие реакции детей раннего возраста не всегда дают возможность в течение одного обследования определить состояние их слуха, интеллекта. Нередко очень сложным оказывается уточнение состояния слуха у детей с так называемым «пограничным с глухотой» состоянием слуха, когда в одних случаях (особенно при первичных проверках) они проявляют себя как глухие, однако в процессе динамического изучения, особенно если оно сочетается со слуховой тренировкой, реакции детей на звучания характеризуют их состояние слуха как тяжелую тугоухость. Изучение ребенка в динамике важно, если обследуемый имеет сложную структуру нарушений, например сочетание тугоухости с умственной отсталостью или тугоухости с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Динамическое изучение детей проводится в течение года, с наблюдениями за развитием ребенка в детском саду, обсуждениями

особенностей развития с родителями и педагогами, повторными консультациями на ПМПК.

5. Индивидуальный подход к ребенку.

Данный принцип предполагает учет возраста, индивидуальных особенностей ребенка, создание во время обследования доброжелательной обстановки. Особенно это важно при работе с детьми раннего возраста, дошкольниками со сложной структурой нарушений развития. Индивидуальный подход предполагает полное предварительное знакомство с историей развития: характером раннего моторного и речевого развития, перенесенными заболеваниями, особенностями воспитания ребенка в семье, характером общения с ним.

Нередко у детей в ходе обследования, особенно в его начале, возникают беспокойство, настороженность, испуг, влекущие за собой замкнутость, отказ от выполнения заданий, желание уйти. В таких случаях необходимо перестроить систему предъявления задания, предпочесть вначале игровые задания, интересные и доступные для ребенка, а более сложные, например проверку состояния слуха, провести позже.

В некоторых случаях при отказе ребенка от выполнения заданий целесообразно привлечение к участию в предъявлении задания родителей ребенка, оказание помощи ребенку, поддержание его попыток действовать самостоятельно.

6. Качественный анализ результатов обследования и выяснение потенциальных возможностей ребенка.

Помимо выяснения результативности выполнения задания ребенком во внимание должны приниматься показатели, характеризующие качество выполнения: интерес к заданию, самостоятельность, использование предложенной помощи, обучаемость в процессе исследования. При оценке результатов надо учитывать способы выполнения задания, их соответствие возрасту ребенка. Именно учет способов выполнения задания ребенком является важнейшим показателем уровня его психического развития. В процессе психолого-педагогического обследования выявляется высший уровень возможностей ребенка, т.е. то, что он может сделать с помощью взрослого. Это характеризует «зону ближайшего развития», потенциальные возможности ребенка, учет которых имеет важное значение в процессе воспитания и обучения.

2. Содержание психолого-педагогического обследования детей с нарушениями слуха

На заседаниях психолого-медико-педагогической комиссии проводится всестороннее обследование детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха. Первоначально комиссия рассматривает необходимую документацию: выписку из истории развития ребенка, предварительные диагнозы и заключения специалистов, первичные аудиограммы и др. Особенно внимательно комиссия изучает данные о протекании беременности матери, заболеваниях, способах их лечения во время беременности, родах, а также о

болезнях, перенесенных ребенком, и их лечении. Комиссия исследует информацию о физическом и моторном развитии, особенностях формирования речи, предполагаемых причинах и времени снижения слуха. Важное значение придается анализу условий воспитания ребенка в семье: способах общения с ребенком, использованию слуховых аппаратов, организации общеразвивающей и коррекционной работы.

Комплексное обследование ребенка проводится с использованием различных психолого-педагогических методов: беседы с родителями и ребенком; анализа документации (аудиограмм, заключений врачей-специалистов и т. д.); наблюдений за деятельностью (игрой, рисованием, конструированием); использования специальных методик психологического обследования.

Обследование проводится в доброжелательной спокойной обстановке. Заранее подбирается дидактический материал, необходимый для проведения обследования:

- игрушки для проведения наблюдений за игрой,
- дидактические игрушки и пособия для обследования умственного развития,
- картинки и детские книги,
- звучащие игрушки и др.

Важно, чтобы обследование проходило в тихом помещении, изолированном от внешних шумов, так как это одно из условий проведения проверки слуха.

Содержание каждого из разделов психолого-педагогического изучения подготавливается различными специалистами:

- ✓ Сурдолог проводит обследование слуха ребенка и уточняет диагноз.
- ✓ Врач-психиатр на основе медицинских документов и наблюдений за уровнем умственного развития приходит к выводу о соответствии интеллектуального развития ребенка его возрасту. В отдельных случаях он выявляет сочетанные нарушения в развитии (умственная отсталость, задержка психического развития у ребенка с нарушением ЦНС и др.).
- ✓ Психолог выясняет уровень умственного развития, наблюдает за поведением ребенка, характеризует особенности эмоционально-волевой сферы, его личностные особенности.
- ✓ Сурдопедагог концентрирует внимание на проверке состояния речи и общения.
- ✓ В случаях выявления каких-либо специфических нарушений речи (дизартрии, алалии и др.) к обследованию речи подключается логопед, который уточняет причины и характер сложных нарушений речи у ребенка со сниженным слухом.

Подробно различные аспекты психолого-педагогического изучения детей раннего и дошкольного возраста изложены в работах А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, Т.В. Розановой, Н.Д. Шматко и др.

Задания для самоконтроля

1. Как происходит выявление детей с нарушениями слуха?
2. Назовите медицинские учреждения и специалистов, занимающихся выявлением и диагностикой нарушений слуха у детей.
3. Каковы цели работы психолого-медико-педагогических комиссий?
4. Какие специалисты входят в состав ПМПК и каковы их функции?
5. Назовите основные принципы и содержание психолого-педагогического изучения на ПМПК детей с нарушениями слуха.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать систему упражнений (5-6) на развитие мыслительных процессов у детей, имеющих нарушения слуха, указав их возраст.

Рекомендуемая литература

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. Пособие для студ. Высш.учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 304 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 560 с.

Тема: «Психологическое обследование детей различного возраста с нарушениями слуха»

1. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха первых 3 – 4 лет жизни

В содержание психолого-педагогического изучения ребенка раннего и дошкольного возраста включаются следующие разделы:

- наблюдения за деятельностью ребенка (игрой, рисованием);
- обследование умственного развития;
- проверка состояния слуха;
- проверка состояния речи;
- наблюдения за поведением, выявление личностных особенностей.

Основным методом изучения детей с нарушениями слуха в младенчестве и раннем детстве является метод наблюдения. В естественной обстановке ведется наблюдение за внешними компонентами поведения – двигательными составляющими практических и гностических действий, движениями тела и его частей, перемещениями ребенка, мимикой и пантомимикой, внешними

проявлениями вегетативных реакций, вокализациями и речевыми актами, их характером, содержанием, направленностью, продолжительностью, фонетическими, грамматическими, лексическими особенностями.

При проведении психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха первых 3 – 4 лет жизни необходимо учитывать:

1. Развитие общения – сначала его дословесных форм (вокализации, мимика, естественные жесты, взгляды, движения тела).

У глухих детей гуление появляется позже, чем у слышащих, оно более однообразное, монотонное, хрипловатое. Ответный лепет не появляется, хотя дети издают большое количество звуков – это и неотнесенный лепет, кряхтенье, чмоканье и т.д. С возрастом количество звуков уменьшается, они становятся однообразными.

У слабослышащих детей наблюдается сходство в развитии речи с глухими детьми в первые 2–3 года жизни, в дальнейшем все больше становятся заметными различия – у слабослышащих детей в дошкольном возрасте появляются слова, иногда – фразы. Для их речи характерны фонетические искажения, ошибки в грамматическом оформлении речи.

2. Степень развития слухового восприятия. Реакция ребенка на погремушку рано позволяет судить о том, воспринимает ли он звуки. В дальнейшем нужно обращать внимание на интерес ребенка к звучащим игрушкам, звукам радиоприемника и телевизора. Следует проверить способность ребенка воспринимать звуки игрушек и музыкальных инструментов. Для этого нужно взять три по-разному звучащих инструмента (гармонь, свисток, колокольчик), повернуть ребенка к себе лицом и произвести звуки поочередно всеми тремя предметами, а затем поставить ребенка к себе спиной и проверить возможности восприятия звуков этих инструментов.

Самым важным является проверка восприятия речи. Слух проверяют на речь шепотную, обычную разговорную и громкую. Вот как описывает эту процедуру Р.М. Боскис. Сначала проверяют слух на шепот на расстоянии не менее 5–6 м. Для этого следует поставить ребенка к себе спиной и произносить знакомые слова шепотом (сначала нужно предъявлять слова, содержащие шипящие звуки, потом другие). Если ребенок не сможет повторить слово, нужно подойти ближе на 1 м (так постепенно приближаясь к нему). Если ребенок не различает слова, произнесенные шепотом ушной раковины, то значит, что он не воспринимает шепотную речь.

Затем переходят к проверке восприятия речи обычной разговорной громкости. Процедура обследования повторяется. При подборе слов их нужно выбирать из разных областей, можно задать несколько простых вопросов (например: «Как зовут твою маму?»). Слова для повторения должны быть хорошо известны ребенку. Если ребенок совсем не слышит речь разговорной громкости, то его относят к категории глухих, у которых нужно установить наличие остаточного слуха. Для этого проверяют возможности восприятия ребенком громкой речи. После того как определено расстояние, на котором ребенок слышит слова, проверяют, как он слышит гласные и согласные звуки. По мнению видного сурдопедагога Р.М. Боскиса, исследование слуха на

речевые звуки следует проводить даже в том случае, если не обнаружена недостаточность слуха на слова, но замечены дефекты речи и неуспеваемость по русскому языку.

В дальнейшем у детей с нарушенным слухом могут быть выявлены недостатки произношения; ограниченный запас слов; недостаточное усвоение звукового состава слов, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов; неверное понимание и неправильное употребление слов; недостатки грамматического строя речи (неправильное построение предложения, неправильные согласования слов внутри предложения); трудности понимания устной речи и читаемого текста.

3. Особенности развития движений. Кроме указанных ранее особенностей, таких, как задержка прямохождения, у детей с нарушениями слуха в раннем детстве и дошкольном возрасте отмечаются некоторая неустойчивость сохранения равновесия, недостаточная координация движений, отставание в развитии мелкой моторики, дифференцированных движений. В последующем может наблюдаться шарканье ногами при ходьбе, раскачивание («походка моряка»), непроизвольное произнесение разных звуков при выполнении бытовых действий с предметами из-за отсутствия или неполноты слухового контроля.

4. Характер подражания. Его развитие замедлено. Дети с нарушениями слуха до 3 лет затрудняются в подражании при выполнении некоторых действий, легче это им удается с хорошо знакомыми предметами, труднее – при необходимости выбора по образцу. В дошкольном возрасте способность к подражанию развивается, дети могут воспроизводить сложные действия, требующие вычленения свойств предметов, возрастает количество предметов, с которыми дети могут действовать по образцу.

5. Реакция на одобрение и неудачу. До двух лет меньше реакций на оценку их действий, дети не ждут одобрения, часто не понимают, когда им показывают образец действия. В дальнейшем многие из них начинают излишне ориентироваться на реакцию взрослого, что может препятствовать ориентировке на свойства предметов. В дошкольном возрасте реакция на одобрение становится адекватной. С возрастом увеличивается количество исправлений при замечаниях взрослого, самостоятельные оценки неудачи и попытки внести исправления появляются уже в дошкольном возрасте.

6. Представления о самом себе. У детей с нарушениями слуха выделение себя и собственных качеств формируется позднее: они начинают указывать на себя, выделять части своего тела позже, чем слышащие дети (хотя могут это делать в отношении взрослых и игрушек).

2. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха дошкольного и школьного возраста

При обследовании детей дошкольного и школьного возраста наряду с наблюдением используются:

- экспериментально-психологические методики;

- все виды *психологического эксперимента* (лабораторный, естественный, обучающий), направленные на выявление особенностей в развитии восприятия, пространственных представлений, памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления.

- Большое значение при обследовании детей с нарушениями слуха имеет *анализ продуктов деятельности*, в этом случае изучению подлежат материальные или материализованные результаты разных видов деятельности – изобразительной, конструирования, учебной, трудовой. Анализ позволяет выделить то, что ребенок делает по указаниям взрослых, и то, что он выполняет самостоятельно. На разных этапах развития глухих детей важно подвергать анализу продукты различных видов деятельности: в дошкольном и младшем школьном возрасте – рисунки, аппликации, поделки из пластилина, конструкции; в среднем школьном – письменные работы, сочинения, которые раскрывают лексические и грамматические особенности речи; в юношеском – результаты трудовой деятельности.

- В настоящее время за рубежом, особенно в США, для определения уровня интеллектуального развития детей и взрослых с нарушениями слуха широко используются *тесты*. Для тестирования людей: нарушениями слуха создаются специальные шкалы действия, включающие задания на составление узоров, идентификацию картинок, решение головоломок из блоков, складывание фигур по образцам и т.п. Основной их особенностью является то, что решение достигается путем операций с различными элементами предметов, а речь используется минимально. Хорошо зарекомендовали себя матрицы Дж. Равена (широко использовались в работах Т.В. Розановой) и подобные им наглядные задачи. Плодотворны попытки применения стандартизированных шкал, разработанных для исследования детей, имеющих нормальный слух (шкала Д. Векслера, школьный тест умственного развития, созданный под руководством К.М. Гуревича).

Если дети не владеют словесной речью или владеют ею недостаточно, применяется невербальная форма заданий, когда и ребенок и взрослый могут не пользоваться устной речью. Условия заданий вытекают из характера предъявленного материала или могут быть показаны с помощью естественных жестов.

Если ребенок владеет жестовой речью, то ее можно использовать для объяснения инструкции. К таким формам предъявления, или переводу, широко обращаются американские психологи. При этом особую важность приобретает отработка согласованного взаимодействия между психологом и переводчиком.

При проведении обследования детей с нарушениями слуха Т.В. Розанова советует использовать предварительное аналогичное задание, относительно более легкое, но по существу такое же, как основное. Только после того как ребенок выполнит предварительное задание, можно переходить к основному. В более старшем возрасте возможно письменное предъявление инструкций.

При обследовании детей с нарушениями слуха необходимо использовать задания, направленные на изучение всех видов восприятия, предметных

действий, конструирования, образной и словесной памяти, пространственных и временных представлений, всех видов мышления.

В школьном возрасте особую важность приобретает изучение навыков чтения, письма, счета и учет выявленных особенностей при разработке программы коррекционной работы.

Задания для самоконтроля

1. Раскройте принцип целостного и системного изучения ребенка с нарушением слуха.

2. Дайте характеристику принципу комплексности изучения детей с нарушениями слуха.

3. Обоснуйте принцип динамического изучения детей с нарушениями слуха.

4. Перечислите трудности, возникающие при психолого-педагогическом обследовании детей с нарушениями слуха.

5. Проанализируйте особенности психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха первых 3 – 4 лет жизни.

6. Раскройте психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха дошкольного и школьного возраста.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте материалы для исследования особенностей умственного развития детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста.

2. Проанализируйте статью из периодических изданий, посвященную изучению детей с нарушениями слуха.

Рекомендуемая литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. — М., 1982.

2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. - М., 1994.

3. Методы исследования в психологии: Квазиэксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой. - М., 1998.

4. Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.

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

Тема: «Социальная защита лиц с нарушениями слуха»

1. Формы социальной защиты

Родителям детей с нарушениями слуха, сурдопедагогам, психологам, работающим с данной категорией детьми, надо знать различные нормативные документы по правовой защите лиц с нарушениями слуха. Незнание родителями прав детей с тяжелыми нарушениями слуха часто приводит к их *беззащитности, неумению защитить права ребенка в различных ситуациях.*

В Российской Федерации действует механизм государственной социальной политики в области защиты и реализации прав и интересов детей, обеспечения их выживания и развития. Постановления Правительства и области защиты прав детей связаны с принятием и выполнением Конвенции ООН о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Меры по защите прав ребенка значительно расширены в связи с принятием Гражданского кодекса Российской Федерации, Семейного кодекса Российской Федерации, Уголовного кодекса Российской Федерации, Уголовно-исполнительного кодекса.

Положения, отраженные в этих документах, распространяются на всех детей и обеспечивают правовую защиту детства, поддержку семьи как естественной среды жизни детей, охрану их здоровья, обеспечение воспитания, развития и образования, поддержку детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах.

Права детей (в возрасте от двух месяцев до семи лет) на воспитание и обучение закрепляются, кроме названных выше документов, Законом РФ «Об образовании» (1996), Постановлением Правительства РФ «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» (от 01.07.95 № 677) и рядом других нормативно-правовых документов.

На детей с нарушениями слуха распространяется также действие основных нормативных актов, направленных на социальную защиту лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии.

Лица с тяжелыми нарушениями слуха (3—4-я степень тугоухости и глухота) признаются инвалидами, а дети с такими нарушениями слуха в возрасте до шестнадцати лет относятся к категории «ребенок-инвалид». Признание лица инвалидом осуществляется Государственной службой медико-социальной экспертизы.

К детям-инвалидам относятся дети, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, трудовой деятельности в будущем.

На детей-инвалидов распространяется система государственной социальной помощи. Система мер по социальной защите инвалидов отражена в Федеральном Законе РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ. Социальная защита инвалидов в

нем определяется как «система гарантированных государством экономических, социальных и правовых мер, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения (компенсации) ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества» (статья 2).

Законом о социальной защите инвалидов предусматривается система медицинских, психологических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма (статья 9).

В законе «О социальной защите инвалидов в РФ» раскрывается понятие *реабилитации*, включающее в себя систему медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванную нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма (статья 9).

В качестве одного из условий реабилитации лиц с нарушениями слуха, обеспечения их полноценной жизнедеятельности рассматривается воспитание и обучение. В системе непрерывного воспитания и образования выделяется дошкольное воспитание детей с нарушениями слуха, которое может осуществляться как в детских дошкольных учреждениях общего типа, так и в дошкольных учреждениях компенсирующего вида. Содержание ребят в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха бесплатно для родителей. Оно осуществляется за счет бюджета соответствующего субъекта Российской Федерации. Соответствующие указания на этот счет имеются в законе «О социальной защите инвалидов» (статья 18) и в «Законе об образовании».

Государство обеспечивает инвалидам получение основного, среднего (полного) общего образования, начального профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальными возможностями (статья 19).

Дети-инвалиды имеют ряд льгот, важных для обеспечения их медицинской и социальной реабилитации. Квалифицированная медицинская помощь инвалидам, включая лекарственное обеспечение, осуществляется бесплатно или на льготных условиях. Дети с нарушениями слуха имеют право на бесплатное получение один раз в четыре года индивидуальных слуховых аппаратов.

Дети-инвалиды и дети, у которых один из родителей является инвалидом, обеспечиваются местами в детских дошкольных, лечебно-профилактических и оздоровительных учреждениях в первоочередном порядке.

Инвалиды в возрасте от трех до шестнадцати лет и сопровождающие их лица (один из родителей, опекуны, попечитель) при направлении в санаторно-курортное учреждение обеспечиваются билетами на проезд к месту лечения инвалида и обратно с 50-процентной скидкой, а сопровождающее лицо, кроме того, — бесплатной путевкой. Дети-инвалиды имеют такие же скидки при следовании к

месту лечения и обратно железнодорожным, воздушным и междугородным автомобильным транспортом.

Определенный ряд льгот имеют матери, воспитывающие детей-инвалидов. По просьбе женщины, имеющей ребенка-инвалида в возрасте до шестнадцати лет, администрация обязана установить ей неполный рабочий день или неполную рабочую неделю. Женщины, имеющие детей-инвалидов в возрасте до шестнадцати лет, могут привлекаться к сверхурочным работам или направляться в командировки только с их согласия.

Одному из родителей (опекуну, попечителю), воспитывающему ребенка-инвалида, предоставляется один выходной день в месяц с оплатой его в размере дневного заработка за счет средств социального страхования. Увольнение с работы женщин, имеющих детей-инвалидов до шестнадцати лет, по инициативе администрации не допускается, кроме случаев полной ликвидации предприятия, учреждения, когда допускается увольнение с обязательным трудоустройством.

Матери инвалидов с детства, воспитавшие их до восьми лет, имеют право на льготную пенсию по достижении 50 лет и общем трудовом стаже не менее пятнадцати лет.

Помимо указанных льгот, действующих на территории Российской Федерации, существуют региональные льготы, действие которых регулируется на уровне субъектов Российской Федерации. Эти льготы предусмотрены и распространяются только на территории отдельных городов (Москвы, Санкт-Петербурга и др.) или регионов.

2. Деятельность общественных организаций

Среди различных общественных организаций, занимающихся проблемами социальной реабилитации лиц с нарушениями слуха, большую роль играют Всероссийское и региональные общества глухих. Основными задачами этой общественной организации являются защита прав и интересов неслышащих людей, расширение возможностей их интеграции в общество. В отделениях ВОГ проводятся консультации по вопросам образования детей и взрослых с нарушениями слуха; оказывается поддержка школьникам и студентам различных учебных заведений; оказывается помощь в трудоустройстве; организуется совместный отдых неслышащих детей и родителей; оказывается материальная помощь остро нуждающимся членам ВОГ. Общество глухих организует культурные, физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия. Имеющиеся в разных регионах дома культуры и клубы Общества глухих проводят значительную культурно-просветительную работу: организуют лекции по различной тематике, в том числе и по правовым вопросам, организуют педагогический всеобуч. Региональные отделения Общества глухих поддерживают деятельность различных кружков, организуют конкурсы и смотры художественной самодеятельности воспитанников детских садов и школ.

Всероссийское общество глухих издает журнал «В едином строю», содержащий различную информацию о жизни людей с нарушениями слуха, проблемах медицинской и социальной реабилитации, в том числе значительное внимание в нем уделяется вопросам обучения детей дошкольного и школьного возраста. В журнале «В едином строю» имеется рубрика «Университет для родителей», в которой содержатся материалы по воспитанию и обучению детей раннего и дошкольного возраста, конкретные советы и рекомендации по воспитанию плохослышащих детей в семье.

В социальной реабилитации детей с нарушениями слуха принимают участие различные региональные организации, оказывающие помощь детям-инвалидам. Количество этих организаций возросло в последние годы, они активизировали свою деятельность. Среди них необходимо подчеркнуть значение деятельности таких организаций, как ассоциации родителей глухих детей (или детей с нарушениями слуха), которые существуют в отдельных регионах. Основными задачами таких организаций являются защита прав детей с нарушениями слуха, организация помощи родителям, распространение среди родителей информации о лечении нарушений слуха, слухопротезировании, методах воспитания и обучения детей и др.

Важное значение для приобщения к спорту, проведения оздоровительных и спортивных мероприятий имеют спортивные союзы и ассоциации, например Московский спортивный союз глухих, Московская федерация футбола глухих и др. Для развития художественных способностей глухих и слабослышащих детей разного возраста важны контакты детских садов и школ с Домами детского творчества, студиями, кружками.

Задания для самоконтроля

1. Объясните значение понятий «социальная защита», «социальная поддержка».
2. Что понимается под системой социальной реабилитации детей-инвалидов?
3. Какие льготы имеют дети-инвалиды по слуху?
4. Как законодательство защищает права матерей детей-инвалидов?
5. Какие общественные организации осуществляют социальную поддержку детей с нарушениями слуха?

Задания для самостоятельной работы

1. Найти развивающие игры, применяемые в работе с детьми, имеющими нарушения слуха, указав возраст.

Рекомендуемая литература

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. Пособие для студ.

Высш.учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 304 с. – (Коррекционная педагогика).

2. Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 560 с.

Тема: «Психологическое сопровождение детей с нарушениями слуха»

1. Сущность психолого-педагогического сопровождения

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

Поэтому в настоящее время особое внимание уделяется организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха с целью раннего выявления вторичных недостатков развития и оказания комплексной лечебно-оздоровительной и коррекционно-психологической помощи в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения.

Сущность психолого-педагогического сопровождения по-разному трактуется в научной литературе. Так, в психологических источниках говорится о психологическом сопровождении, а в педагогических – о педагогической поддержке и педагогическом сопровождении.

Согласно «Словарю русского языка», сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения в психологии отражены в исследованиях Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, Д.П. Заводчикова, В.П. Зинченко, Э.Ф. Зеера, Е.И. Казаковой, Е.А. Климова, В.Я. Романовым, С.В. Кульневича, Г.С. Никифорова, Н.М. Пейсахова, В.Я. Романова, А.П. Тряпициной и др.

В педагогической литературе вопросы педагогической поддержки и педагогического сопровождения раскрыты в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, Е.И. Казаковой, С.В. Кульневича, А.П. Тряпициной и др.

Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, а вслед за ними и Н.М. Борытко определяют педагогическую поддержку как совместное с воспитанником определение его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию. Согласно исследованиям С.В. Кульневича, в организационном отношении педагогическая поддержка включает в себя следующие этапы:

- диагностический (выявление и фиксация проблемы);

- поисковый (совместный поиск причин возникновения проблемы);
- договорной (проектирование действий каждой из сторон с распределением функций и ответственности);
- деятельностный (обеспечение успеха в разрешении проблемы);
- рефлексивный (анализ достигнутого в решении проблемы).

Е.П. Казакова и А.П. Тряпицина определяют педагогическое сопровождение как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанника) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника.

Для педагогической поддержки, как считает Т.Б. Гребенюк, характерны такие методы, как:

- упражнение,
- тренинг,
- драматизация,
- оценивание,
- пример.

Следует отметить, что в работах педагогов и психологов сущность понятия «сопровождение» не имеет существенных расхождений. Вместе с тем выявленные характерные показатели не исключают, а взаимодополняют друг друга, что служит основанием для использования понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Тем более что в научных публикациях данный термин применяется довольно широко.

Содержание и формы работы с детьми с нарушениями слуха направлены на создание системы комплексной помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

В основе этой работы лежит единство четырех функций:

- диагностики проблем,
- информации о проблеме и путях ее решения,
- консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы,
- помощь на этапе решения проблемы.

Психологическая помощь детям с нарушениями слуха осуществляется по существующим направлениям практической психологии:

- психологическая диагностика;
- психодидактика;
- психопрофилактика;
- психокоррекция;
- психологическое консультирование;
- психотерапия в специальных школах и интернатах – С(К)ОШ I вида (глухих детей) и II вида (для слабослышащих и позднооглохших).

Основными принципами содержания и форм работы в образовательном учреждении с детьми с нарушениями слуха являются:

- соблюдение интересов ребенка;
- системность;
- непрерывность;
- вариативность;
- рекомендательный характер.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с детьми с нарушениями слуха осуществляют:

- логопед,
- психолог,
- классный руководитель,
- учитель-предметник.

В рамках должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся.

В системе работы с детьми с нарушениями слуха выделяют следующие формы:

- проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями (тематические беседы, посещение квартир, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПК);
- проведение малых педагогических советов, административных советов;
- ведение карт наблюдений динамики учебных навыков;
- посещение, взаимопосещение уроков, анализ уроков с точки зрения здоровьесбережения;
- разработка методических рекомендаций учителю;
- анкетирование учащихся, диагностика;
- обследование школьников по запросу родителей;

Содержание работы с детьми с нарушениями слуха:

⇒ наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности (ежедневно);

⇒ поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, школьным психологом, медицинским работником, администрацией школы, родителями;

⇒ составление психолого-педагогической характеристики учащегося с детьми с нарушениями слуха при помощи методов наблюдения, беседы, экспериментального обследования, где отражаются особенности его личности, поведения, межличностных отношений с родителями и одноклассниками, уровень и особенности интеллектуального развития и результаты учебы, основные виды трудностей при обучении ребенка:

⇒ составление индивидуального маршрута сопровождения учащегося (вместе с психологом и учителями- предметниками), где отражаются пробелы знаний и намечаются пути их ликвидации, способ предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы;

⇒ контроль успеваемости и поведения учащихся в классе;

- ⇒ формирование такого микроклимата в классе, который способствовал бы тому, чтобы каждый учащийся с нарушениями слуха чувствовал себя комфортно;
- ⇒ ведение документации (психолого-педагогические дневники наблюдения за учащимися и др.);
- ⇒ организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов учащихся, их общее развитие.

Для повышения качества коррекционной работы необходимо выполнение следующих условий:

- + обучение детей (в процессе формирования представлений) выявлению характерных, существенных признаков предметов, развитие умений сравнивать, сопоставлять;
- + побуждение к речевой деятельности, осуществление контроля за речевой деятельностью детей;
- + установление взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием;
- + использование более медленного темпа обучения, многократного возвращения к изученному материалу;
- + максимальное использование сохранных анализаторов ребенка;
- + разделение деятельности на отдельные составные части, элементы, операции, позволяющее осмысливать их во внутреннем отношении друг к другу;
- + использование упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, восприятия.

Организация групповых и индивидуальных занятий, которые дополняют коррекционно-развивающую работу и направлены на преодоление специфических трудностей и недостатков, характерных для учащихся с нарушениями слуха.

Организация педагогической деятельности учителей и воспитателей этих учреждений подчиняется специфическим целям и задачам процессов обучения, воспитания, развития и просвещения школьников с нарушениями слуха. Психологическая помощь оказывается работниками С(К)ОШ I и II вида во всех этих процессах и имеет смысл психологического сопровождения в течение времени пребывания в школе-интернате.

2. Специфика сурдопсихологической диагностики

В содержание диагностики ребенка с нарушениями слуха входит следующее:

- Сбор сведений о ребенке у педагогов, родителей. Ежегодно в первую неделю сентября психологом и логопедом с целью выявления группы риска школьной дезадаптации изучаются медицинские карты форма первоклассников. Важно получить факты жалоб, с которыми обращаются. При этом необходимо учитывать сами проявления, а не квалификацию их родителями, педагогами или самими детьми.

- Изучение истории развития ребенка. Психолог выявляет обстоятельства, которые могли повлиять на развитие ребенка (внутриутробные поражения, родовые травмы, тяжелые заболевания в первые месяцы и годы жизни). Имеют значение наследственность (психические заболевания или некоторые конституциональные черты), семья, среда, в которой живет ребенок (социально неблагополучная, ранняя депривация). Необходимо знать характер воспитания ребенка (чрезмерная опека, отсутствие внимания к нему и др.).
- Изучение работ ребенка (тетради, рисунки, поделки и т. п.).
- Обследование ребенка по окончании адаптационного периода проводится, если ребенок не справляется с программным материалом. Заполняется протокол первичного обследования и дневник динамического наблюдения.
- Анализ материалов обследования. Психолог анализирует полученные о ребенке сведения и данные собственного обследования, выявляются его резервные возможности. В сложных дифференциально-диагностических случаях проводятся повторные обследования.
- Выработка рекомендаций по обучению и воспитанию.
- Составление индивидуальных карт психолого-медико-педагогического сопровождения.
- Составление индивидуального образовательного маршрута.

В каждом конкретном случае определяются ведущие направления в работе с ребенком. Для одних детей на первый план выступает ликвидация пробелов в знаниях учебного материала; для других — формирование произвольной деятельности, выработка навыка самоконтроля; для третьих необходимы специальные занятия по развитию моторики и др.

Сбор информации психологом о ребенке с нарушениями слуха более затруднен и продолжителен в связи с его дефицитным развитием.

В этом случае делается акцент на:

- опрос и рейтинг родителей, воспитателей, медиков, сурдопедагогов;
- анализ продуктов деятельности детей;
- анализ документов;
- психорисуночные методики;
- эксперимент.

Содержание психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха зависит от актуальных задач его обучения, воспитания и развития, а также может осуществляться в форме мониторинга (отслеживания динамики развития тех или иных процессов, состояний, свойств на протяжении длительного времени).

Составление заключения и психолого-педагогической характеристики по результатам обследования ребенка с нарушением слуха имеет некоторые особенности. В них необходимо отразить не только уровень интеллектуального и речевого развития, но и такие важные для организации коррекционной работы показатели, как степень потери слуха, уровень развития двигательной

сферы, наличие сопутствующих нарушений. В систематизации этих данных целесообразно придерживаться схемы исследования:

1. Характеристика состояния слуха.

Степень потери слуха (глухота, частичная потеря) – использовать данные из медицинской документации.

Возраст, в котором произошло нарушение слуха: врожденное нарушение слуха, ранняя потеря слуха (в возрасте до трех лет), нарушение слуха в более позднем возрасте.

Причины, приведшие к данному нарушению.

Наличие или отсутствие в семье родственников с нарушениями слуха.

2. Уровень развития двигательной сферы.

Пантомимика – осанка, походка, индивидуальные позы. Мимика – общее выражение лица, выразительность мимических движений, характер естественных жестов.

Координация движений (крупных и мелких). Возможности сохранения статического и динамического равновесия.

3. Познавательная сфера.

Уровень развития разных видов восприятия. Анализ и синтез в процессе зрительного восприятия.

Соотношение в развитии разных видов памяти (образной и словесной), разных способов запоминания материала (механического и логического).

Мышление – виды мышления, его соответствие возрастным нормам; характеристика уровня обобщений, степень развития мыслительных операций.

Развитие речи – виды речи, которыми владеет и пользуется ребенок (словесно-устная, письменная, дактильная, жестовая). Состояние навыка чтения с губ. Индивидуальные особенности. Аграмматизмы. Объем словаря (активного и пассивного). Соотношение разных видов речи. Выделение ситуаций, в которых используется тот или иной вид речи.

Взаимосвязи в развитии познавательных процессов. Соотношение в развитии мышления и речи (словесной и жестовой).

4. Особенности ведущей деятельности (в зависимости от возраста).

5. Уровень развития личности.

Реакции на разные виды воздействий (поощрение, наказание, оценка). Эмоциональные состояния ребенка. Особенности внешних выражений эмоций. Понимание эмоций других людей.

Самооценка – степень ее адекватности и устойчивости, причины, вызывающие ее изменение.

Психолого-педагогическое изучение детей нарушениями слуха поможет правильно организовать их обучение, воспитание, развитие определить направления коррекционной работы способствующей полноценному развитию познавательной сферы и личности ребенка достижению успешной компенсации данного нарушения.

3. Психодидактика в психологическом сопровождении лиц с нарушениями слуха

Психодидактика как наиболее востребованное направление практической психологии, имея специфику реализации в С(К)ОШ I и II видов, подчиняется и общим закономерностям.

В связи с этим, что в отличие от других направлений психологического сопровождения детей с нарушениями слуха по психодидактике меньше публикаций обобщающего (теоретического и эмпирического) характера, рассмотрим подробнее специфику этого направления.

В развитие психодидактики как научного направления внесли вклад как ученые (И.И. Ильясов, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Т.В. Охитина, Э. Стоуне, Н.Ф. Талызина), так и практики – психологи и педагоги (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, Н.В. Самоукина, В.Ф. Шаталов и др.).

Как определяет А.Н. Крутский, в предмет психодидактики включена система методологических подходов к обучению:

- проблемное обучение;
- программированное обучение;
- дискретный подход к усвоению знаний;
- системно-функциональный подход;
- системно-структурный подход;
- системно-логический подход;
- индивидуально-дифференцированный подход;
- групповая учебная работа;
- дидактические игры;
- межпредметный подход;
- историко-библиографический подход;
- демонстрационно-технический подход;
- задачный подход.

В старших классах С(К)ОШ I и II видов могут быть использованы элементы всех названных технологий обучения.

Нельзя не согласиться с определением названного уже автора функций психодидактики, основной из которых «является интеграция психологического, дидактического и методического знания для повышения эффективности обучения конкретному учебному предмету». Средствами такой интеграции А.Н. Крутский называет системный анализ методов обучения и дидактических возможностей учебного материала, активизацию обучающихся, в частности, - в процессе систематизации, овладение обучающимися педагогическим мастерством, организацию и контроль учения. Самообучение этим средствам выделяется этим автором как недостаточное, т.к. необходимо решать задачи по освоению методологии, технологий, методов и приемов психодидактики в процесс обучения.

Центральными компонентами психодидактики являются: формулирование, планирование и реализация задач урока: обучающей, воспитательной и развивающей.

Более успешно, полно, профессионально сурдопедагог планирует и решает задачи обучения. В конспектах уроков зачастую способы и средства реализации воспитательных и развивающих задач совершенно не отражены, а в процессе анализа урока психологическим его аспектом посвящены в лучшем случае, несколько общих фраз.

Таким образом, необходимо глубокое и широкое осмысление как планирование, так и реализации психодидактической деятельности учителями и психологами, работающими в С(К)ОШ I и II видов.

4. Психопрофилактическая работа в учреждениях для детей с нарушениями слуха

Психопрофилактическая работа в учреждениях для детей с нарушениями слуха осуществляется по нескольким направлениям:

- комплексная диагностика и оказание ранней помощи детям;
- проводится коррекционно-развивающее и компенсирующее обучение детей и подростков с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития и сложными недостатками развития;
- интеграция в общество детей с особыми образовательными потребностями;
- помощь семьям, имеющим детей с проблемами в психо-физическом и речевом развитии (психокоррекционная и психопрофилактическая работа с детьми);
- консультации и помощь специалистам общеобразовательных учреждений; проведение комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий.

Психопрофилактика как предупреждение трудностей и отклонений в развитии психики этих детей проводится в форме консультирования родителей и школьников среднего и старшего возраста.

Особое значение психопрофилактическая работа имеет в кризисные возрастные периоды психического развития с целью снижения остроты противоречий в развитии психики.

Психопрофилактика ошибок в деятельности сурдопедагогов также включает различные формы психологического просвещения, тренингов общения и профессионального роста.

Таким образом, психопрофилактическая работа необходима со всеми участниками учебно – воспитательного процесса.

5. Психологическая коррекция в работе с глухими детьми

Психологическая коррекция в С(К)ОШ I и II видов – это многогранная, сложная профессиональная деятельность психолога (или сурдопедагога в случае отсутствия школьного сурдопсихолога). Она может осуществляться в русле следующих направлений:

- а) телесноориентированного (физкультминутки, ритмика, упражнения и приемы на снятие мышечных зажимов и др.);

- б) арттерапия (осуществляемая средствами искусства);
- в) гештальтпсихология (например – в форме групповых тренингов, социальной чувствительности);
- г) сказкотерапии;
- е) гуманистического, с опорой на позитивные качества, стремлением максимальной актуализации положительных предпосылок и особенностей развития, например – тренинги личностного роста;
- б) бихевиорального, например, тренинг поведения, отвечающего этическим и этикетным нормам и другим.

В психокоррекционной работе проводится психологическое сопровождение развития психических процессов внимания и памяти (как базовых), ощущений, восприятий, мышления, воображения, речи, психических состояний и свойств личности.

Например, задача формирования и коррекции развития внимания у школьников с нарушениями слуха решается благодаря правильно организованной учебной деятельности.

К общим условиям способствующим формированию произвольного внимания, можно отнести:

- 1) организацию учебного материала;
- 2) его структурирование;
- 3) подбор ярких примеров;
- 4) формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов;
- 5) организацию деятельности самого учителя, особенно оптимальное соотношение устной, тактильной, письменной форм речи, правильное дозирование нагрузки, использование разнообразных методов педагогического воздействия формирование у учащихся навыков учебной деятельности, в частности контроля и самоконтроля.

К специфическим условиям можно отнести:

- 1) использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального коллективного пользования);
- 2) широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать непроизвольное внимание и развивать произвольное (для этого используются средства определенного уровня абстрактности – схемы, диаграммы, таблицы).

Важным фактором, который всегда следует учитывать, является своеобразный способ восприятия глухими детьми устной речи, постоянная фиксация внимания на лице и губах говорящего, требующая особой сосредоточенности. Поэтому, с одной стороны нужно дозировать речевую нагрузку, с другой – формировать и автоматизировать навык считывания с губ. Чем лучше глухой ребенок считывает с губ, тем легче ему сосредоточить внимание на говорящем, тем меньше он будет утомляться.

Для человека, обучающегося с неслышащими людьми, обязательны определенные правила поведения – нужно стоять или сидеть лицом к глухому человеку, избегать ненужных хождений, жестикуляции. В процессе обучения

глухих детей для привлечения и регуляции внимания важно использовать различные виды чувствительности, например, тактильную и вибрационную.

Таким образом, развитие внимания у глухих детей заключается в становлении произвольного внимания как сознательного и контролируемого, в формировании основных свойств внимания глухих как устойчивость, распределение, переключаемость.

Методы психокоррекции многообразны, поскольку они разрабатывались в русле каждого направления психокоррекционной работы. Так, активно применяются сурдопедагогами и сурдопсихологами:

- дидактические и развивающие игры;
- решение психологических задач;
- психотехнические, ролевые и деловые игры;
- психорисуночные методики («Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное», «Моя семья» и др.);
- метод психодиагностики.

6. Психологическое консультирование детей с нарушениями слуха

Психологическое консультирование является важнейшим направлением деятельности практического сурдопсихолога по психологическому сопровождению детей с нарушениями слуха.

Следует четко различать такие направления психологического сопровождения как психологическое консультирование, психологическая коррекция и психотерапия.

Психологическое консультирование в узком смысле – это собеседование или интервью, основанное на результатах психодиагностики. В широком смысле психологическое консультирование может включать все другие направления деятельности практического психолога, рассмотренные выше и осуществляться в течение длительного периода времени.

В целом же, психологическое консультирование менее продолжительно по времени, чем психокоррекция и относительно кратковременно по сравнению с психотерапией.

Психологическое консультирование в С(К)ОШ I и II видов осуществляется в индивидуальной и групповой форме, если в нем участвуют школьники. В отношении родителей детей с нарушениями слуха применяется как индивидуальное, так и групповое консультирование.

Актуальными психологическими проблемами консультирования в школах для слабослышащих и глухих детей являются: развитие базовых психических процессов, речи, речевое и неречевое общение с родителями, учителями, сверстниками; в старших классах – особенно дружбы и любви; девиантное поведение, вредные привычки; профессиональная ориентация и возможности выбора той или иной профессии и др.

Сурдопсихологами применяются в консультировании следующие методы: информирование, директивный метод, ролевые указания,

интерпретация, самораскрытие, рефлексивное и нерефлексивное слушание, перефразирование, открытые и закрытые вопросы, резюмирование.

В свою очередь, каждый из названных методов имеет в своем арсенале конкретные приемы. Например, директивный метод реализуется посредством: фантазирования, парадоксальной инструкции, конкретных пожеланий, релаксации, языковых замен, отзеркаливания, принятие чувств и т.д.

Методов и приемов консультирования существует много, тем более, что они разработаны в русле многочисленных научных направлений: психоанализа, бихевиоризма, гештальтпсихологии, логотерапии, гуманистического направления, нейролингвистического программирование и др.

7. Психотерапевтическая работа с детьми с нарушенным слухом

Когда происходит нарушение здоровья (физического или психического) детей с нарушенным слухом, клиент психолога – консультанта превращается в пациента и осуществляется психотерапевтическая работа.

Показаниями к ней являются: психопатии характера, болезненные нарушения реализации психических процессов, состояний и свойств.

В С(К)ОШ I и II видов психотерапевтическая работа осуществляется или приглашенными психотерапевтами (врачами) или специально подготовленными в этой области науки и практики психологами.

Психотерапия – это продолжительный процесс лечения психологическими средствами, поэтому рассмотренные выше направления, методы, приемы применяются и для решения психотерапевтических задач. Используются также гипноз, аутотренинг, групповой тренинг, драматическая психоэлевация и многое другое.

В заключении следует отметить, что психологическое сопровождение лиц с нарушениями слуха является основой системной работы по их социально – психологической и медико–психологической реабилитации восстановлению утраченных функций и профориентации (профпросвещения, профессионального выбора, профконсультирования, профотбора, профподбора, профобучения и профадаптации).

Задания для самоконтроля

1. Понятие о психологическом сопровождении и психологической помощи.
2. Направления психологического сопровождения и психологической помощи, их краткая характеристика.
3. Сурдопсихологическая диагностика.
4. Психологическое консультирование по вопросам сурдопсихологии.
5. Сурдопсихологическая коррекция.

Задания для самостоятельной работы

Проанализировать статью из периодической печати (например, журнал «Дефектология», «Специальная психология» и др.), посвящённые раскрытию вопросов данной темы.

Рекомендуемая литература

1. Занков Л. В., Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребенка. — М., 1940.
2. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей // Дефектология. — 1971. — № 4.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учебное пособие / Под ред. В.И. Селиверстова. — М., 2001.
4. Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1976
5. Психология глухих детей. / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В.Розановой, Н.В. Яшковой. — М., 1971.
6. Синяк В. А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. — М., 1975.
7. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.
8. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. — М., 1961.

ВОПРОСЫ К ЗАЧЁТУ

1. Предмет и задачи сурдопсихологии.
2. Связь сурдопсихологии с другими науками.
3. Методы сурдопсихологии.
4. Общие и специфические закономерности психического развития детей с нарушениями слуха.
5. Психологические параметры нарушений психического развития.
6. Дефект и компенсация.
7. Основные направления в трактовке проблемы компенсации.
8. Л.С. Выготский о дефекте и компенсации.
9. Особенности зрительного восприятия детей с нарушениями слуха.
10. Восприятие изображений детьми с нарушениями слуха.
11. Роль слуха в познании окружающего мира.
12. Кинестетические ощущения и восприятие детей с недостатками слуха.
13. Кожная чувствительность у детей с нарушениями слуха.
14. Вибрационные ощущения у детей с нарушениями слуха.
15. Осязательное восприятие у детей с нарушениями слуха и его развитие.
16. Особенности запоминания слов и предложений детьми с нарушениями слуха.
17. Особенности словесной памяти глухих детей. Этапы развития запоминания текстов.
18. Особенности внимания глухого школьника.
19. Особенности образной памяти глухих детей. Значение слова для запоминания наглядного материала.
20. Особенности воображения у глухих детей.
21. Произвольное запоминание наглядного материала глухими детьми.
22. Особенности отсроченного воспроизведения наглядного материала.
23. Проблема соотношения мышления и речи в онтогенезе.
24. Взгляды зарубежных психологов на эту проблему.
25. Особенности овладения причинно-следственными отношениями глухими детьми. Особенности умозаключений у детей с нарушениями слуха.
26. Стадии развития мышления у глухих детей.
27. Наглядно-действенное мышление глухих детей.
28. Развитие наглядно-образного мышления у глухих детей при решении наглядно-образных задач.
29. Характеристика мыслительных операций у глухих детей.
30. Особенности актуализации знаний у глухих детей при решении задач.
31. Особенности сравнения и наглядного обобщения у глухих детей.
32. Соотношение в развитии наглядного и словесно-логического мышления у глухих детей.
33. Условия развития мышления у глухих детей.

34. Психологические особенности решения математических задач глухими школьниками.

35. Условия овладения языком у глухих детей в отличие от слышащих. Усвоение словарного состава языка глухими детьми.

36. Отношение глухих школьников к овладению языком.

37. Аграмматизм глухих детей и его возможные причины.

38. Отношение глухих детей к товарищам и самооценка.

39. Межличностные отношения глухих и слабослышащих детей.

40. Особенности эмоциональной сферы глухих детей.

41. Самооценка и уровень притязаний глухих детей.

42. Психологические особенности трудовой деятельности глухих детей.

43. Особенности игровой деятельности глухих детей.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского