

## Оглавление

<b>ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....</b>	<b>2</b>
<b>ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛУХА НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА. 2</b>	<b>2</b>
<b>Ощущения.....</b>	<b>3</b>
<b>Внимание.....</b>	<b>5</b>
<b>Память.....</b>	<b>7</b>
<b>Восприятие.....</b>	<b>8</b>
<b>Деятельность.....</b>	<b>9</b>
<b>Мышление.....</b>	<b>10</b>
<b>Задачи коррекционного обучения.....</b>	<b>12</b>

## **ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

### **ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛУХА НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА**

При рассмотрении вопроса о психическом развитии ребенка с нарушениями слуха следует исходить из того, что он подвергается воздействию того общества, в котором живет, впитывает социальный опыт той действительности, которая его окружает. Это говорит об общих тенденциях в развитии нормального и аномального ребенка. Л. С. Выготский отмечал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим... у дефективного ребенка такого слияния не наблюдается». У нормально развивающегося ребенка усвоение общественного опыта, «врастание в цивилизацию» происходит поступательно, по мере физического и органического развития. В качестве примера такого слияния органического и культурного плана развития Л. С. Выготский приводит развитие речи ребенка. На определенной стадии ребенок овладевает языком, если его мозг и речевой аппарат развиваются нормально в благоприятных социальных условиях. Дефект вызывает выпадение отдельных функций, что влечет за собой отклонения в протекании нормального биологического процесса. Так, при нарушении тех или иных анализаторов приток разного рода информации может быть значительно ограничен, что создает необычные условия для жизни. Л. С. Выготский характеризует ребенка, развитие которого осложнено дефектом, не как менее развитого по сравнению с нормальным ребенком, а как несколько по-другому развитого и приводит такое сравнение: «Как ребенок на каждой ступени развития, в каждой его фазе представляет качественное своеобразие, специфическую структуру организма и личности, так точно дефективный ребенок представляет качественно отличный, своеобразный тип развития». Говоря о ребенке с нарушениями слуха, Л. С. Выготский отмечает, что все культурное развитие такого ребенка будет протекать по иному руслу, чем нормального, и качественный характер развития в обоих планах будет существенно различным, так как дефект создает одни затруднения для органического развития, а другие — для культурного. В связи с этим часто нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка».

Важным, на наш взгляд, является выдвинутое Л. С. Выготским положение о том, что если глухой ребенок достигает того же развития, что и нормальный, то происходит это с помощью иных способов и средств. Поэтому для педагога особенно важно знать своеобразие путей, по которым он должен вести ребенка. Выбор пути не может ограничиваться только установлением степени тяжести недостатка, он должен включать и компенсаторный фонд, что способствует выравниванию процесса развития и поведения ребенка. Выбор цели определяется прежде всего характером социальных последствий как прямого результата первично пострадавшей функции.

У ребенка с нарушенным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора очень рано возникают вторичные дефекты как в физическом развитии, так и в области всей познавательной деятельности. Следовательно, ребенок с нарушенным слухом (если нарушение является внутриутробным) сразу же или после рождения (если поражение является постнатальным) попадает в неблагоприятные условия развития по сравнению с ребенком, у которого нет биологических отклонений в развитии. Это неблагоприятие сказывается прежде всего в нарушении содержания возрастных этапов развития ребенка.

Как известно, сложившийся педагогический опыт и психологические наблюдения позволили выделить в ходе развития ребенка несколько возрастных этапов, для каждого из которых характерным является определенный вид ведущей деятельности. Ее

содержание и структура изменяются на протяжении детства. Так, уже в первые месяцы жизни у ребенка возникает своеобразная деятельность, непосредственно-эмоциональное общение с окружающими, которое приобретает ведущее значение в младенческом возрасте (от рождения до одного года). К концу первого года жизни характер общения изменяется и появляется наглядно-действенное общение с окружающими. В связи с этим происходит переход к предметным действиям, приобретающим ведущее значение в раннем возрасте (от одного до трех лет). В процессе предметной деятельности развиваются различные стороны познавательной деятельности: восприятие, наглядное мышление и т. д. По мере овладения детьми предметными действиями происходит обобщение последних и возникает возможность их переноса с одних предметов на другие, имеющие в реальной жизни другое назначение. Таким образом, создаются предпосылки для перехода к игровой деятельности, которая приобретает ведущее значение в дошкольном возрасте.

Смена одного вида ведущей деятельности другой знаменует собой переход от одного этапа психического развития к другому и приводит к глубоким качественным изменениям детского сознания. Поскольку формирование нового вида деятельности существенным образом зависит от условий жизни и воспитания ребенка, дети одного и того же возраста, подвергавшиеся различным педагогическим воздействиям, могут приобретать различные психологические особенности. Это свидетельствует о том, что при одной и той же тенденции развития каждой возрастной группы может наблюдаться качественное своеобразие даже по отношению к нормально развивающимся детям.

Это положение имеет прямое отношение к детям, имеющим нарушения слуха, где дефект не только ведет к нарушению деятельности ребенка по отношению к миру физическому, но происходит разрыв, смещение тех систем, которые определяют отставание ребенка в усвоении общественного опыта как в количественном, так и в качественном отношении. Это и находит свое выражение в смещении овладения ведущими видами деятельности соответственно возрастным этапам к их качественному своеобразию. Но, как известно, изучение развития аномального ребенка не может ограничиваться" только установлением степени и тяжести недостатка, а непременно включает компенсаторный процесс. Этот процесс и должен быть направлен на последовательное выравнивание в овладении ведущими видами деятельности, начиная от исходной, независимо от того, на каком возрастном этапе находится ребенок, к началу целенаправленного воспитания и обучения.

Все разнообразие отклонений в развитии ребенка с нарушениями слуха не является следствием только ограниченного доступа звуковых раздражителей. Здесь, как прямое следствие, вытекают лишь отклонения в речевом развитии. У такого ребенка возникает своеобразие в развитии разных сторон, в том числе и в сфере физического развития. В ряде работ (Р. Д. Бабенкова, А. О. Костянян, Г. В. Трофимова и др.) показано, что у детей с дефектами слуха отмечается задержка развития локомоторных статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает «ближнее» пространство, которое доступно органам чувств младенца. Задержка в развитии «прямостояния» (овладение сидением, ходьбой и т. д.) приводит к нарушению ориентировки в пространстве и в предметном мире и т. д. Здесь мы можем констатировать несвоевременность, неполноценность формирования процесса присвоения (хотя и в начальной форме) общественного опыта. Задерживается взаимодействие с миром вещей, которое, как известно, осуществляется при активном участии чувственных форм познания. Как же происходит у ребенка с нарушенным слухом познание окружающего мира посредством этих чувственных форм?

### **Ощущения**

Одной из основных форм познавательной деятельности человека являются ощущения. Под ощущениями понимаются такие психические процессы, которые возникают при

непосредственном воздействии предметов и явлений окружающей действительности на органы чувств. В познавательном отношении из всех анализаторов ведущая роль принадлежит зрению и слуху, хотя считается, что жизненно и социально значимые раздражители чаще и больше отражаются через слух, чем через зрение.

Нарушение слухового анализатора обуславливает качественное своеобразие мира ощущений детей, имеющих то или иное снижение слуха: затруднены или невозможны восприятие звука и локализация его в пространстве, недоступны познанию звуковые свойства ряда объектов и явлений окружающего мира и т. д. Если для слышащего ребенка уже на первом году жизни слуховые ощущения являются одним из основных средств контакта с окружающими (реакция на интонацию, различение звуков, постепенное понимание обращенной речи и т. д.), то у ребенка с нарушенным слухом прежде всего отмечается дефицит эмоционального общения со взрослым: отсутствует воздействие речи взрослого, ее эмоционального тона, который задолго до развития собственного понимания речи является одним из действенных стимулов поведения нормально слышащего ребенка. Вследствие этого у детей складывается слабо выраженный «комплекс оживления», играющий основополагающую роль на начальной стадии их развития. Встает вопрос об использовании таких вспомогательных средств, которые в какой-то степени могли бы восполнить имеющиеся пробелы.

Чтобы корригировать у человека с дефектом слуха познание звучащего мира посредством имеющихся у него анализаторов, необходимо знать не только то, что отсутствует в сфере ощущений у этой категории людей, но и то, чем они располагают и какие компенсаторные возможности имеют. Особенно важное значение в этом аспекте имеют вибрационные ощущения. По своей природе они близки к слуховым ощущениям. Как слуховые, так и вибрационные ощущения вызываются сходными по форме раздражителями: их возбудителями являются ритмические колебания тел, в том числе и воздуха; как те, так и другие имеют характер длящегося процесса. Вибрационные ощущения возникают благодаря чувствительности кожи к колебаниям звуковых волн и особенно к колебаниям вибрирующих тел. Человек с нарушениями слуха широко опирается на вибрационные ощущения и может достичь высокой степени развития, познавая таким образом местонахождение предмета, направление его движения, ряд свойств предметов, музыкальных ритмов и т. д. Вибрационные ощущения приобретают значение для ребенка, когда его внимание к этому процессу обращает взрослый, когда его этому обучают. Особую трудность в выделении вибраций в общем комплексе ощущений испытывают маленькие дети. Эти трудности, на наш взгляд, обусловлены еще и тем, что у ребенка с нарушением слуха в силу особенностей его физического развития позже формируется акт хватания и удержания предмета в руках, что не позволяет ему своевременно знакомиться со свойствами предмета, в том числе и с вибрирующими. Это ведет к задержке формирования тактильно-вибрационных ощущений. Поэтому в комплекс воспитательно-педагогического воздействия обязательно должны быть включены такие виды работы, которые были бы направлены на формирование у ребенка вибрационных ощущений разной сложности по интенсивности, по характеру, по местонахождению и т. д. В качестве источника может быть взят любой объект, как способный к передаче вибрирующих ощущений, так и сам являющийся источником вибрации.

В познавательном отношении большое значение имеют осязательные ощущения, так как они носят комплексный характер. В них объединяются ощущения прикосновения, температурные и двигательные ощущения. Посредством осязания познаются многие признаки предметов: их величина, форма, свойства материала и т. д. В результате этих ощущений создается целостный образ предмета, как необходимый для детей с нарушениями слуха при формировании у них словесной речи. Как известно из литературных источников, формирование осязания как самостоятельного процесса совершается у детей с дефектами слуха более медленно, чем у слышащих, и с большим качественным своеобразием. Качественные различия между слышащими детьми и детьми

с нарушениями слуха не исчезают на протяжении школьного обучения вплоть до старших классов. Как правило, осязательные движения отличаются бедностью и однообразием, часто напоминают манипулятивные движения, что не обеспечивает познание предметов. Причина этих трудностей объясняется тем, что в раннем детстве действия с объектами запаздывают по сравнению с нормой; «комплекс оживления» еще не характеризуется переходом на новую ступень развития — эмоционально-действенное общение ребенка со взрослым, где объектом взаимодействия становится предмет; характер движения ребенка руками хаотичный, предмет случайно попадает в зону их действия. Все это вызывает необходимость как можно раньше начинать коррекционную работу по обогащению чувственного опыта ребенка через непосредственные действия: ощупывание, обведение, поглаживание, с постепенным усложнением методических приемов обучения, с усложнением содержания этой работы и т. д.

К активным познавательным средствам можно отнести и еще один вид ощущений — кинестетические ощущения, т. е. ощущения движений органов тела и самого человека. Кинестетические ощущения в значительной степени связаны со зрением, тактильным восприятием, слухом. Их необходимо использовать как вспомогательные средства для выработки более самостоятельных и устойчивых кинестетических ощущений. Наиболее слабо развит этот вид восприятия у детей раннего возраста, так как из-за задержки в овладении основными двигательными функциями они не способны фиксировать возникающие у них ощущения, вызванные движением собственного тела. Этот пробел необходимо восполнить в условиях специально организованной работы, вырабатывая у детей навыки ритмических движений с максимальной опорой на слуховое восприятие. Постепенно роль слухового контроля может быть сведена до минимума и анализ качества движений заменен полностью кинестетическим. Использование кинестетической чувствительности должно найти широкое применение при обучении детей распознавать некоторые свойства предметов: массу предмета по степени мышечного усилия, упругость, величину, форму и т. д.

Значение кинестетического контроля очень велико при овладении детьми произношением. Контроль над произносительными нормами речи у слышащих, как известно, осуществляется посредством речевого слуха. В этом контроле огромное значение имеют слуховые образы слов. У детей, имеющих нарушения слуха, такие образы слов неточны, фрагментарны, а иногда и вообще отсутствуют. Они замещаются кинестетическими образами слов, как и звуки речи — артикулемами. Обучение глухих (с минимальными остатками слуха или же не имеющих его вообще) звучащей речи происходит в основном на базе речевой кинестезии, т. е. путем выработки ощущения движений речевых органов. Опора на речевую кинестезию широко используется и при значительных остатках слуха, что намного облегчает формирование фонетической стороны речи и овладение устной речью. Для развития кинестетических ощущений большое значение имеет осмысливание совершаемых движений. Поэтому детей необходимо учить анализировать свои движения на основе наглядного показа, но эту работу следует проводить в сочетании с усвоением детьми словесных обозначений, чтобы в дальнейшем можно было использовать словесные указания для включения кинестетического контроля.

### **Внимание**

Полноценное развитие психических процессов, в том числе и всех видов ощущений, во многом зависит от определенных условий, среди которых особое значение имеет внимание.

Понятие «внимание» заключается в ясном и четком отражении человеком того, что он воспринимает или делает, в выделении одних объектов или свойств и качеств с одновременным отвлечением от всего остального. В развитии внимания у нормального ребенка и ребенка, имеющего нарушения слуха, имеется много общего. Прежде всего это

непроизвольность внимания, которая вызывается интересными для ребенка предметами или явлениями, при воздействии на него нового, необычного. Такие существенные свойства внимания, как устойчивость, распределяемость и переключаемость, у дошкольников развиты слабо. Ребенок в раннем возрасте не владеет специальными действиями, которые дают возможность на чем-либо сосредоточиться. В основном это результат общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и регулирование практических действий, а не на удержание внимания. С возрастом происходят определенные изменения: увеличивается сосредоточенность и устойчивость внимания. Но все же перелом наступает под влиянием новых видов деятельности и новых требований, предъявляемых взрослыми. Помимо ситуативных средств, организующих внимание в связи с конкретной задачей, используется универсальное средство организации внимания — речь. Роль речи возрастает не только как непосредственного регулятора, но и как регулятора поведения ребенка, что создает предпосылки для формирования произвольного внимания.

Развитие внимания у детей, имеющих нарушения слуха, происходит в несколько иных условиях. Прежде всего они лишены возможности получать звуковую информацию так же естественно, как слышащие дети, а следовательно, у них не формируется с рождения слуховое внимание. Некоторая компенсация этого пробела зависит от степени нарушения слухового анализатора, активизация которого возможна только вследствие длительной и систематической работы по развитию слухового восприятия. У многих детей очень рано отмечается концентрация внимания к губам говорящего, что свидетельствует о поиске самим ребенком компенсаторных средств, роль которых берет на себя зрительное восприятие. Общим недостатком для всех маленьких детей являются трудности в переключаемости внимания. Их причина, на наш взгляд, заключается в сохранении длительного времени суженного поля зрительного поиска, пока ребенок не начинает овладевать основными двигательными функциями и более активно знакомиться с миром вещей в широком диапазоне. У маленьких детей отмечается минимальная концентрация внимания. Так, преддошкольник может заниматься одним и тем же делом не более 3 минут, после чего требуется смена вида деятельности. Средний и старший дошкольники могут заниматься одним видом деятельности до 10—12 минут. Устойчивость внимания может меняться и в зависимости от видов деятельности. Отмеченные особенности состояния внимания требуют и соответствующих коррекционных мер воздействия.

Прежде всего в развитии внимания ребенка с нарушениями слуха большое значение имеет использование специальных упражнений, особенно на начальных этапах работы. Вот несколько примеров таких упражнений.

Для выработки концентрации внимания можно использовать трубку, через которую прокатывать мяч, шарик или маленькую машинку. В ожидании появления игрушки в одном и том же месте (через отверстие в трубке) ребенок учится сосредоточивать внимание, концентрировать его довольно длительное время. С этой же целью можно организовать игру «Ку-ку»: ребенок ждет появления куклы или какой-либо зверюшки в одном и том же месте. Для выработки способности переключать внимание можно использовать ту же игру «Ку-ку», но игрушка появляется не в одном месте, а сначала в двух определенных местах, потом в трех. Игрушка может и передвигаться, а ребенок взором прослеживает путь передвижения объекта. Интересной для детей является и такая игра, как прослеживание передвижения луча фонарика. Для формирования внимания могут быть использованы и другие игры, дидактическая цель которых может быть шире, например учить детей действовать по подражанию или соотносить парные игрушки и т. д., но в целевую установку надо обязательно включать и формирование внимания, без опоры на которое не могут быть реализованы другие задачи. Одним из основных средств привлечения внимания детей является использование разнообразных наглядных пособий. При этом не следует одновременно требовать от детей рассматривания предмета и внимания к рассказу, пояснению взрослого. Эти процессы должны быть разделены в

пользу наглядного средства с дальнейшим подключением слов.

## **Память**

Одним из важнейших условий психического развития ребенка является память. Понятие «память» определяется как отражение того, что было в прошлом опыте. Это отражение основано на образовании достаточно прочных временных связей (запоминание) и на их актуализации или функционировании в дальнейшем (воспроизведение и узнавание). В зависимости от того, что запоминает и воспринимает человек, различаются следующие виды памяти: образная, двигательная, эмоциональная, словесно-смысловая. Развитие памяти, как и развитие любой другой формы отражения ребенком объективной действительности, протекает закономерно и заключается как в качественных изменениях процессов памяти, так и в изменении содержания фиксируемого памятью материала.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Память дошкольника в основном носит произвольный характер. Запоминание и припоминание происходят независимо от воли и сознания ребенка в процессе деятельности и зависят от ее характера. У младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение — единственная форма работы памяти. Произвольные формы этих двух процессов начинают складываться в среднем дошкольном возрасте и существенно совершенствуются у старших дошкольников. Приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам, их организует взрослый. Но произвольное запоминание, связанное с активной умственной деятельностью, остается до конца дошкольного детства более продуктивным, чем произвольное.

Особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета своеобразия развития других психических процессов. Своеобразие развития внимания, восприятия детей, имеющих нарушения слуха, заметно влияет на деятельность их памяти. Их восприятие окружающего определяет и способы запоминания и воспроизведения ранее ими воспринятого. Так как у детей с дефектами слуха доминирует зрительное восприятие, то это не может не сказываться на особенностях их памяти, важнейшей из которых является ее наглядно-образный характер.

Но объем запоминаемого будет зависеть от состояния зрительного восприятия и внимания, которые, в свою очередь, требуют коррекции. Процессы памяти, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном строится на зрительных образах, в то время как у слышащих детей этот процесс слухо-зрительный и опирается на активную звуковую речь. Следовательно, еще с дошкольного, а лучше с раннего возраста необходимо начинать работу с детьми, которая обеспечивала бы развитие зрительного внимания и восприятия, слухового восприятия, речи в деятельности. Все это будет способствовать развитию всех видов памяти.

Кроме реализации общих условий, способствующих развитию памяти, целесообразно использовать специальные игры, упражнения, направленные непосредственно на стимулирование этого процесса.

Например, детям предлагается запомнить несколько игрушек, расположенных на столе. Затем за ширмой педагог убирает одну из игрушек, открывает ширму и предлагает детям посмотреть, какой игрушки нет. Ответными действиями детей могут быть различные варианты в зависимости от их готовности: нахождение недостающей игрушки на другом столе, в комнате, на более удаленном расстоянии; выбор таблички, соответствующей названию игрушки, и т. д.

Игра может иметь и другой вариант: запомнить место расположения игрушки среди других, а затем вернуть игрушку на прежнее место после того, как учитель за ширмой нарушит этот порядок.

На запоминание местонахождения предмета может быть использована игра «Ящик».

Ящик составляется из коробочек попарно, которые склеиваются между собой. Количество коробочек постепенно увеличивается, примерно до 12. В одну из них на глазах у детей прячется, например, мозаика, после чего на некоторое время ящик закрывается экраном. Затем детям предлагается найти мозаику.

При проведении специальной работы на запоминание очень важно, чтобы требование взрослого было воспринято ребенком. Для этого ему необходимо разъяснить, зачем нужно запоминать. Это очень важно, так как в работе с детьми с нарушениями слуха особое внимание следует уделять формированию произвольной памяти в силу специфики их обучения, где большое место занимает процесс запоминания определенных объектов, действий, явлений, ситуаций с последующим воспроизведением. Немаловажное значение в произвольном запоминании имеют и такие виды деятельности, как наблюдения за окружающим, конструктивная и изобразительная деятельность, счет, работа с речевым материалом. Произвольное запоминание, как известно, делится на механическое и логическое. Механическое запоминание основано на многократных повторениях без проникновения в сущность предметов и явлений. Но такой способ не является возрастной особенностью, а часто диктуется самим материалом, недостаточностью запаса слов и т. д. Механическую память нельзя рассматривать как предшествующую логической памяти. Память с самого начала должна развиваться как осмысленная деятельность, так как понимание — это основа как произвольной, так и произвольной памяти. Поэтому элементы формирования приемов умственной деятельности должны всегда иметь место независимо от развития различных сторон познавательной деятельности.

### **Восприятие**

Познание человеком действительности начинается с ощущений. Это первая ступень познания. На основе ощущений возникает процесс восприятия, в котором отражаются своеобразие и особенности процесса ощущений. Под восприятием понимается психический процесс, возникающий при непосредственном воздействии на органы чувств предметов и явлений и заключающийся в отражении совокупности присущих им свойств в форме единого сложного воспринимаемого образа. Характер восприятия не является постоянным: он совершенствуется, углубляется, расширяется. Уже в младенчестве нормально развивающийся ребенок в ходе хватания и манипулирования овладевает зрительными действиями, что дает ему возможность выделить некоторые свойства предметов и как-то в своих действиях учитывать их. Но ребенок даже в возрасте одного года еще не способен последовательно, систематически осмотреть предмет. Происходит выхватывание отдельных признаков. Ребенок еще не в состоянии фиксировать пространственное положение воспринимаемого. Переход к новому уровню развития восприятия отмечается тогда, когда ребенок на третьем году жизни начинает овладевать предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями. Этот процесс постепенно совершенствуется, что и находит свое выражение в переходе от действий соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий к соотнесению свойств предметов на зрительной основе.

Восприятие ребенка в раннем возрасте тесно связано с выполняемыми предметными действиями. При этом у детей впервые возникает необходимость учитывать свойства предметов в их отношениях к свойствам других предметов. Все это проявляется тогда, когда ребенок начинает овладевать соотносящими действиями.

Вначале ребенок овладевает способами сопоставления предметов и подбором необходимых сочетаний с применением внешних приемов, таких, как прикладывание, накладывание и т. д. На основе внешних приемов формируются действия восприятия, обеспечивающие предварительную ориентировку в условиях выполнения предметных действий. Ребенок переходит к зрительному соотнесению свойств, и эти свойства уже выступают для него в качестве постоянных признаков предметов, от которых зависят возможность и способы выполнения тех или иных практических действий. Начинается

интенсивное накопление представлений, составляющих фундамент последующего развития образных форм мышления. Чувственный опыт создает необходимую основу для полноценного усвоения слова.

По мере овладения детьми речью их восприятие становится более полным, осмысленным и дифференцированным. Как показывает опыт, ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о пяти-шести формах и восьми цветах.

Период дошкольного детства является периодом дальнейшего интенсивного сенсорного развития — совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени, овладения новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир. Происходит переход от применения предметных образцов к использованию общепринятых сенсорных эталонов, совершенствование преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

Такова общая схема развития восприятия у нормально развивающихся детей.

### **Деятельность**

У детей с нарушениями слуха, как было отмечено выше, наблюдаются особенности как в физическом развитии, так и в формировании чувственной основы на уровне ощущений. Все это сказывается и на развитии восприятия. Анализ хватательных движений характеризуется отсутствием четкой дифференциации форм и величин в зрительном плане, недостаточным участием осязательной чувствительности в восприятии этих свойств. Невозможной оказывается слуховая ориентировка в пространстве, задерживается зрительный поиск объектов в пространстве, так как ребенок еще не способен управлять движением своей головы и может фиксировать свой взор только в рамках ограниченного пространства. С формированием двигательных функций в сенсорном развитии ребенка происходят значительные изменения.

Когда же он овладевает ходьбой (около полутора лет) и начинает свободно передвигаться, кардинально меняется его отношение с предметным миром. У него не только возникает интерес к предметам и явлениям окружающего мира, но и отмечается активная деятельность с предметами, хотя характер этих действий остается на уровне манипуляций. Подлинные предметные действия с опорой на функциональное назначение предмета, использование способов действия, закрепленных в человеческом опыте, только начинают складываться. Общее развитие совпадает с развитием нормально слышащих детей: осваивается специфическое манипулирование предметами, появляется возможность функционального использования некоторых предметов на основе развития подражания. Основу подражания у детей все чаще составляют элементы восприятия. Они начинают вычленять свойства и качества объектов (цвет, форму, величину), воспринимать пространственные отношения между объектами и учитывать свойства объектов в процессе практической деятельности с ними. Происходит развитие соотносящих предметных действий.

Все эти изменения происходят без специального обучения, спонтанно, стихийно и развиваются чрезвычайно медленно и неравномерно. Описанная тенденция развития не соответствует всей совокупности развития детей раннего возраста в норме. Эти компоненты развития появляются, как правило, после двух лет, у многих — к трем годам, т. е. к концу преддошкольного возраста.

Все эти данные свидетельствуют об отставании сенсорного развития детей с нарушениями слуха раннего возраста от уровня нормально развивающихся детей того же возраста, у которых практическая ориентировка на свойства предметов развивается в конце первого — начале второго года жизни. Отставание в сенсорном развитии детей раннего возраста с нарушениями слуха связано с вторичными дефектами: недоразвитие деятельности, отставание в развитии общения со взрослыми как речевого, так и невербального. Этим детям, как правило, еще недоступны самостоятельный анализ

ситуации, выделение существенных для выполнения данной деятельности свойств и отношений объектов. У некоторых детей только начинает складываться подражание действиям взрослого, часть же детей совсем не ориентируется на свойства предметов, возникает бессодержательное подражание, которое выражается в бессмысленном повторении жестов взрослого.

Только на третьем году жизни в деятельности детей с нарушениями слуха начинает складываться практическая ориентировка на свойства объектов, которая в основном проявляется в действиях с дидактическими игрушками. Те дети, которые добиваются положительных результатов, действуют в большинстве случаев с помощью практической ориентировки, т. е. методом проб. Лишь у некоторой небольшой части детей этого возраста наряду с практической ориентировкой возникает и перцептивная, но она еще очень близка к практической. Предметная деятельность не становится ведущей у детей в раннем возрасте.

### **Мышление**

Отставание в развитии предметной и орудийной деятельности не только сказывается на формировании чувственной основы, но и находит свое отражение в уровне развития наглядного мышления у детей с нарушением слуха. Эта сторона познавательной деятельности ребенка является центральной линией становления человека. В процессе восприятия ребенок получает сведения о внешних качествах вещей (форме, цвете, величине и т. д.), используя определенные, выработанные человеком средства познания. Иные средства нужны, когда перед ребенком возникает необходимость выделения скрытых свойств и связей объектов. Такое изменение содержания познавательной деятельности влечет за собой и ее принципиальное изменение, направленное на активное преобразование объектов. Различные практические действия с предметами позволяют ребенку выявить такие их свойства, которые недоступны непосредственному восприятию. Перед ним впервые начинают раскрываться связи между предметами, возможность воздействовать одним предметом на другой. Отсюда следует, что наряду с развитием восприятия, при усвоении предметных действий, у ребенка формируются и основные компоненты мышления.

Начальные проявления мышления относятся к концу первого — началу второго года жизни, когда он овладевает практическими действиями, направленными на достижение цели и основанными на выявлении элементарных связей между объектами. Умение получать исходные сведения об объекте в процессе практической деятельности связано с развитием наглядно-действенного мышления.

Этапы развития детского мышления определяются последовательным возникновением и развитием все более сложных форм практической деятельности, т. е. если сначала ребенок познает готовые связи, то в дальнейшем учится выявлять скрытые связи между предметами или предметом и действием. В развитии мышления детей все большее место занимает формирование у них способности к обобщению. Овладение способами действия с какими-то предметами и перенос этих способов на другие — одно из первых доступных ребенку раннего возраста обобщений, осуществляемых на практике. Первые обобщения имеют функциональную природу, и их носителями являются предметы-орудия, с помощью которых ребенок производит обобщение по одному из свойств. В развитии ребенка орудийная деятельность является ведущей в решении практических задач, составляет основу развития детского мышления как деятельности, опосредованной предшествующим опытом и формирующейся в процессе его становления и обобщения.

Как известно из опыта, ребенок на начальном этапе при решении практических задач ориентируется на внешнее сходство между ситуациями, затем — уже в дошкольном возрасте — он начинает улавливать внутренние механические связи и отношения между предметами, их принцип и получает соответствующие обобщения.

Обобщение опыта опосредованной деятельности ребенка подготавливает функциональную основу для усвоения обобщенного опыта, данного ребенку в слове. С формированием первых обобщений связано развитие более сложной формы мышления — наглядно-образной, что представляет собой более высокий уровень умственного развития. В это время ребенок уже способен открывать новые связи в плане представлений. Способность к оперированию представлениями есть результат различных линий развития ребенка: развитие восприятия, предметной и орудийной деятельности, развитие речи и игры и т. д.

К трем годам изменяется и ведущий вид деятельности ребенка. На смену предметной деятельности и элементам сюжетной игры приходит сюжетно-ролевая игра, существенной стороной которой является образно-символический характер. Она протекает с определенным участием речи, выполняющей не только функцию коммуникации, но и планирующую и регулирующую функции.

Следовательно, переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению происходит на основе более высокого типа ориентировки при активизации речевых форм общения в процессе этой практической деятельности. Это особенно важно для перехода к решению задач в словесном плане.

Изучение состояния наглядных форм мышления у детей с нарушениями слуха свидетельствует об отставании не только в развитии наглядно-образного, но и наглядно-действенного мышления. Формирование наглядно-действенного практического мышления протекает у них со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей, несмотря на наличие общих тенденций развития.

Наглядно-действенное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами. Исходя из того, что задачи на уровне наглядно-действенного мышления решаются через практические действия, важен тот способ выполнения задания, который выбирает ребенок. У детей с нарушениями слуха в большинстве случаев отмечаются более простые способы выполнения задания. Так, например, у детей с патологией слуха действие силой для достижения результатов (без учета особенностей ситуации) наблюдается на протяжении всего дошкольного возраста, тогда как у слышащих детей в ряде случаев действия силой нет даже у младших дошкольников.

При выполнении заданий как те, так и другие дети прибегают к пробам, но характер этих проб бывает разный. У слышащих детей пробы носят осознанный характер, направлены на понимание существенных связей. Дети с нарушением слуха, особенно 3—5 лет, прибегают к многократным пробам, но в большинстве случаев они не анализируют их, и поэтому нерезультативные пробы не отбрасываются. Это говорит о том, что пробы часто не являются ориентировочными, не ведут к оценке ситуации, к вычислению наиболее простых, лежащих на поверхности вариантов, близких к действию силой. Такой характер проб связан с тем, что внимание детей при выполнении задания направлено на цель, а не на средство, способ ее достижения. Соответственно у данной категории детей по сравнению со слышащими больше преобладает ориентировка на несущественные признаки.

У большинства детей с нарушениями слуха можно констатировать отсутствие представлений о возможности использования вспомогательных средств-орудий, тогда как у слышащих детей они уже есть в опыте в раннем возрасте. Если и встречаются случаи использования вспомогательных средств, то этот опыт недостаточно обобщается, а следовательно, и не используется в других ситуациях.

Значительно медленнее, чем у слышащих, идет переход к свернутой ориентировке, ведущей к безошибочному выполнению задания. Даже среди тех детей, которые достигают положительного результата, большинство опирается на развернутую ориентировку. Свернутая ориентировка наблюдается в единичных случаях, тогда как у

слышащих она становится преобладающей.

Большинство детей с нарушениями слуха остаются на низком уровне ориентировки в задании на протяжении всего дошкольного возраста. В то же время решение задач в образном плане требует значительно более высокой ориентировки, чем решение аналогичных задач в действии. При переходе к наглядно-образному мышлению необходимо оперирование образами, возникающими в процессе зрительной ориентировки. Только небольшая часть детей к концу дошкольного возраста осваивает зрительную и свернутую ориентировки, что находит отражение в решении наглядно-образных задач.

Значительным качественным отличием в действиях детей с нарушениями слуха является то, что у них речь не участвует в процессе решения ими наглядных задач. У слышащих детей принцип решения задачи, вычлененный в действии, фиксируется и обобщается в речи. В дальнейшем дети могут оперировать выделенными закономерностями, о чем свидетельствует появление планирующей речи. У детей с нарушениями слуха такая возможность отсутствует.

Таким образом, особенности уровня развития наглядного мышления, как и развития восприятия, у детей с нарушениями слуха свидетельствуют о неполноценности развития чувственного познания, практической ориентировки, осмысления закономерностей, существующих в предметном мире. Все это выдвигает на первое место задачи коррекционного обучения.

### **Задачи коррекционного обучения**

У детей необходимо как можно раньше формировать предметную деятельность, создавать обобщенные представления о роли вспомогательных средств в практической деятельности человека; подводить детей к обобщению собственного опыта действий с предметами-орудиями; создавать у них необходимую направленность не только на результат, но и на условия выполнения заданий; формировать ориентировочную деятельность.

Воспитание и обучение дошкольника, имеющего нарушения слуха, осуществляются с учетом возрастных психофизиологических особенностей в условиях организованного педагогического воздействия, что помогает обеспечить необходимое развитие и подготовить его к новому этапу жизни — обучению в школе.

Укрепление преемственных связей в содержании и методике коррекционной воспитательно-образовательной работы этих двух звеньев системы народного образования является одной из важнейших задач. Следует полнее использовать соответственные возрасту ребенка с дефектом слуха методы и приемы педагогической работы, чтобы в процессе воспитания и обучения развились все его психические качества, особенно те из них, которые нужны для подготовки к школе и имеют более общее значение, а также присущи только данному возрастному этапу в развитии ребенка.

Как было уже отмечено, важно не только установить тяжесть дефекта, но и сделать правильный выбор компенсаторных средств, чтобы обеспечить полноценное психическое, а следовательно, и социальное развитие ребенка, имеющего нарушения слуха. Это может быть реализовано только при условии ранней коррекции всей познавательной деятельности. Для этого необходимо обеспечить ребенку возможность полноценных контактов с окружающим миром через развитие всех видов восприятия: тактильного, зрительного, осязательного, кинестетического и т. д., что создаст у него нужную чувственную основу существующей действительности. В то же время полноценность этого процесса может быть обеспечена при развитии других психических процессов. Среди них особое место занимают мыслительные операции, так как полноценность воспринятого может быть реализована только через осмысление окружающей действительности. С процессом осмысления теснейшим образом связано и развитие

памяти, особенно произвольной (учитывая особенности обучения и воспитания дошкольника с дефектом слуха). Все эти процессы — восприятие, понимание, осмысление, запоминание — во многом зависят от внимания. Поэтому одной из существенных задач в обучении и воспитании детей с нарушениями слуха является развитие еще в дошкольном возрасте внимания, особенно целенаправленного, произвольного.