

Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - с. 3-203

Оглавление

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СУРДОПСИХОЛОГИИ

1.1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ СУРДОПСИХОЛОГИИ

Причины нарушений слуха

1.2. СУРДОПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ (Краткий исторический обзор)

Вопросы и задания:

Рекомендуемая литература

1.3. МЕТОДЫ СУРДОПСИХОЛОГИИ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

1.4. ПРОБЛЕМА КОМПЕНСАЦИИ ГЛУХОТЫ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

1.5. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

2.1. ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

2.2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

2.3. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

2.4. ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

2.5. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

2.6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

3.1. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

3.2. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

3.3. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

3.4. РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

4.2. ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

4.3. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

4.4. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

ГЛАВА 5. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЮДЕЙ С

НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В АМЕРИКАНСКОЙ СУРДОПСИХОЛОГИИ

5.1. СУРДОПСИХОЛОГИЯ В США (Исторический экскурс)

5.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

5.3. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

5.4. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Психологические исследования самооценки

Вопросы и задания

Использованная литература

ГЛАВА 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Вопросы и задания

Рекомендуемая литература

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ФРАГМЕНТЫ ИЗ РАБОТ ВЕДУЩИХ СУРДОПСИХОЛОГОВ

И. М. Соловьев. ВОСПРИЯТИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ. РОЛЬ СЛУХА В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

Ф.Ф.Рау. О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Ж.И.Шиф. РОЛЬ РЕЧИ В РАЗВИТИИ НАГЛЯДНЫХ ОБОБЩЕНИЙ ЦВЕТА

О ЗНАЧЕНИЯХ СЛОВ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ, НАЧИНАЮЩИХ ОВЛАДЕВАТЬ РЕЧЬЮ

А. В. Запорожец. РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАКТИКИ И РЕЧИ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Выводы

А. А. Катаева. РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА

Т. В. Розанова. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Пьер Олерон. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ГЛУХОГО РЕБЕНКА

Умственное развитие

Восприятие и память

Общение

А.А.Венгер, Г.Л.Выгодская, Э.И.Леонгард. ОТБОР ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНЫЕ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Развитие игры

Поведение

Л.И.Тигранова. ОБУЧАЕМОСТЬ КАК УСЛОВИЕ И ПОКАЗАТЕЛЬ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Прогноз развития. Рекомендации

РЕКОМЕНДАЦИИ К СОСТАВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕБЕНКА

РЕКОМЕНДАЦИИ К СОСТАВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССА (ГРУППЫ)
МЕТОДИКИ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
СЛУХА
Исследование свойств внимания
Исследование образной памяти
ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ТРУДОУСТРОЙСТВУ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СУРДОПСИХОЛОГИИ

1.1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ СУРДОПСИХОЛОГИИ

Сурдопсихология (психология лиц с нарушениями слуха) — это отрасль специальной психологии, которая анализирует особенности формирования психики человека, имеющего серьезные дефекты слуха, вплоть до полной глухоты.

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 сохранный 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.

Причины нарушений слуха

Нарушения слуха могут вызываться различными инфекционными заболеваниями детей. Среди них — менингит и энцефалит, корь, скарлатина, отит, грипп и его осложнения. Нарушения слуха возникают в результате заболеваний, поражающих наружное, среднее или внутреннее ухо, слуховой нерв. Если поражено внутреннее ухо и стволовая часть слухового нерва, в большинстве случаев наступает глухота, если же среднее ухо, то чаще наблюдается частичная потеря слуха.

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

Большую роль в возникновении нарушений слуха у ребенка играет неблагоприятное протекание беременности, прежде всего — вирусные заболевания матери в первом триместре беременности, такие, как краснуха, корь, грипп, герпес. Причинами нарушения слуха могут послужить врожденная деформация слуховых косточек, атрофия или недоразвитие слухового нерва, химические отравления (например, хинином), родовые травмы (например, деформация головы ребенка при наложении щипцов), а также механические травмы — ушибы, удары, акустические воздействия сверхсильными звуковыми раздражителями (свистки, гудки и т.п.), контузии при взрывах. Нарушение слуха может оказаться последствием острого воспаления среднего уха. 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. Среди

факторов, влияющих на снижение слуха, важное место занимает неадекватное применение "ототоксических препаратов, в частности антибиотиков.

Нарушение слуховой функции чаще всего происходит в раннем детстве. Исследования Л.В.Неймана (1959) свидетельствуют о том, что в 70 % случаев потеря слуха возникает в возрасте двух-трех лет. В последующие годы жизни число случаев потери слуха уменьшается.

Большое значение в возникновении нарушений слуха имеют 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. Причинами нарушений слуха могут быть и такие заболевания родителей, как алкоголизм, «кессонная болезнь» (у летчиков и водолазов). К группе риска относятся дети с различными хромосомными заболеваниями.

Отечественная и зарубежная статистика показывают, что число людей с нарушениями слуха увеличивается. Становится выше и число лиц со сниженным слухом в возрастной группе после пяти — десяти лет. Проведенные в различных странах исследования показали, что 4 — 6% от всего населения планеты имеют нарушения слуха в степени, затрудняющей социальное общение. Из этого числа

2 % людей имеют двустороннее снижение слуха и воспринимают разговорную речь на расстоянии менее 3 м, а 4% — выраженную одностороннюю тугоухость.

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. Проблема дифференциации лиц, имеющих нарушения слуха, интересовала как врачей, так и сурдопедагогов. В нашей стране наибольшее распространение получила медицинская классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В.Нейманом (1961). 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. Люди, имеющие нарушения слуха, в зависимости от его остаточной сохранности могут быть отнесены к одной из четырех групп (от 125 до 2000 Гц; от 125 до 1000 Гц; от 125 до 500 Гц; от 125 до 250 Гц).

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. Ее основу составляют положения теории компенсации психических функций Л. С. Выготского, в частности положение о сложной структуре нарушения. Р. М. Боскис предложила новые 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» (Р. М. Боскис, 1971) — 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 (Р. М. Боскис, 1971).

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.

В данном учебном пособии в основном будут рассматриваться особенности психического развития детей, относящихся к первой группе — ранооглохших детей.

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.

1.2. СУРДОПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ (Краткий исторический обзор)

Психологические особенности людей с недостатками слуха привлекали внимание педагогов и врачей-психиатров уже с середины XIX в. Развитие российской сурдопедагогики 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.

На основе генетического принципа анализа особенностей развития детей разных категорий Л.С.Выготский показал наличие в их психическом развитии как общих, так и специфических закономерностей. Он отстаивал тезис о единстве биологических и социальных факторов, определяющих стадийный характер развития, согласно которому каждую стадию отличают

специфические отношения между ребенком и социальной средой, в результате чего его развитие поднимается на качественно новый уровень. Своеобразная социальная ситуация развития глухого ребенка обуславливает иные сроки появления психологических новообразований, но не отменяет характерной для нормального развития их последовательности.

Практика работы в сфере специальной психологии стала для Л. С. Выготского опорой при формулировании основных положений созданной им культурно-исторической теории развития, таких, как представление о знаке как психологическом орудии, о мотивации поведения, о соотношении обучения и развития, о зоне ближайшего развития ребенка. Взгляды Л. С. Выготского оказали большое влияние на специальную педагогику, позволили по-новому взглянуть на проблемы специального дифференцированного обучения детей с отклонениями в развитии. Его теоретические положения стимулировали экспериментально-психологические исследования, в которых изучались компенсаторные возможности глухих детей.

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; Э.С. Бейн — константность зрительного восприятия; Ж. И. Шиф изучала особенности сравнения объектов и установления сходства глухими детьми, восприятие ими цвета; М.Е.Хватцев — развитие письменной речи и чтения у глухих школьников. Многие исследования этого времени имели сравнительный характер — особенности глухих детей рассматривались в сравнении со слышащими или умственно отсталыми сверстниками. Такой подход давал авторам возможность формулировать рекомендации, позволяющие эффективно работать с детьми всех категорий.

И.М.Соловьев с 1930 г. занимался исследованиями особенностей познавательной сферы глухих детей. Совместно со своими сотрудниками А. П. Розовой и Е. Н. Обозовой он провел сравнительные исследования зрительного и осязательного восприятия глухих детей, на основании которых удалось установить закономерности развития этих видов восприятия. 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 этой работе изложены и обобщены многоплановые исследования, позволяющие охарактеризовать различные стороны психики глухих детей в сравнении со слышащими. В книге показано, как под влиянием специального обучения достигается компенсаторное развитие психики детей с нарушениями слуха.

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 т.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. Гозова 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 обобщений. 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.

Вопросы и задания:

1. Определите предмет и задачи сурдопсихологии.
2. Какое влияние оказывает сурдопсихология на организацию процесса обучения и воспитания детей с нарушениями слуха?
3. Назовите причины нарушений слуха.

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

Рекомендуемая литература

Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.

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

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

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

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

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

1.3. МЕТОДЫ СУРДОПСИХОЛОГИИ

При изучении особенностей психики детей и взрослых, имеющих нарушения слуха, используются основные и вспомогательные методы психологии, которые в данном случае приобретают определенную специфику. К основным методам относятся метод наблюдения и психологический эксперимент. К вспомогательным — метод анализа продуктов деятельности, метод тестов, анкетирование и др.

В психологии 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); своеобразие 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.

Примером удачного применения метода наблюдения при изучении общения слышащей матери с ребенком, имеющим нарушение слуха, можно считать работу американских психологов Д. Плапингера и Р. Кретчмера. Они использовали видеорегистрацию взаимодействий матери и ребенка в различных ситуациях в течение тринадцати месяцев. Регистрация проводилась в разное время дня и в разные дни недели (всего около восьмидесяти часов), что позволило сделать репрезентативную выборку эпизодов, соответствующих различным типам взаимодействий. Авторы интересовали следующие показатели: по чьей инициативе (ребенка, матери или спонтанно) возникает общение; объем и особенности речевой продукции — общее число высказываний; средняя величина высказывания; тип предложения (вопросительное, утвердительное и т.п.). Авторы обнаружили, что в одних ситуациях инициатива в общении принадлежала матери (чтение книг, игра с разрезной азбукой), в других (обед, купание в ванне) — возникала спонтанно. Отмечены ситуации, где инициатива принадлежала ребенку (игра в куклы). Общение в разных ситуациях различалось количественно и качественно (другие важные результаты исследования данных авторов будут представлены в 5.4).

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. Экспериментальное исследование включает в себя несколько этапов: постановку цели, куда входит конкретизация гипотезы исследования; планирование; собственно проведение эксперимента; анализ полученных результатов, включая проверку статистических гипотез; формулирование выводов.

При организации психологических экспериментов с детьми, имеющими нарушения слуха, следует учитывать несколько важных моментов. Необходимо обеспечить адекватное понимание инструкции, так как ребенок может не понять или понять неправильно предъявленную ему словесную инструкцию. Чтобы этого не произошло, при объяснении инструкции можно использовать жестовую речь. Такой прием-перевод широко используется, например, в американской сурдопсихологии, при этом большие требования предъявляются к отработке взаимодействия между психологом и переводчиком. 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 приступить 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. Это — лабораторный эксперимент, при котором обеспечивается строгий контроль изучаемых зависимых и независимых переменных. Естественный эксперимент, разработанный А. Ф. Лазурским, который объединяет положительные черты наблюдения (естественность обстановки, привычную для детей деятельность, что позволяет избежать отрицательного влияния эмоционального напряжения, преднамеренности ответов, часто возникающих при лабораторном эксперименте) и эксперимента (возможность целенаправленного воздействия на изучаемые параметры и фиксацию их изменения).

В последние десятилетия все большее значение приобретает психологический обучающий эксперимент. С помощью этого вида эксперимента выявляется не столько состояние знаний, умений и навыков, сколько особенности их становления. Разработка методики проведения обучающего эксперимента опирается на положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка, на понятия об «актуальном уровне умственного развития» и «зоне ближайшего развития», которую определяют, как способность ребенка в содружестве с взрослым усваивать новые способы действий, поднимаясь тем самым на более высокую ступень умственного развития. Наличие более широкой «зоны ближайшего развития» является важным диагностическим признаком успешности обучения. Оценка размера «зоны ближайшего развития» ребенка в экспериментальных условиях делается на основе анализа выполнения трудного для его возраста задания с оказанием ему помощи. Таким образом, «зона ближайшего развития» — значимый показатель перспектив развития ребенка под воздействием обучения. Кроме того, его оценка имеет дифференциально-диагностическое значение для выявления комбинированных дефектов — нарушения слуха и задержки психического развития; нарушения слуха и умственной отсталости.

Диагностический обучающий эксперимент был разработан А. Я. Ивановой, получил широкое распространение в специальной психологии. Для обследования детей с нарушениями слуха он применялся Т. В. Розановой по отношению к глухим детям, Л. И. Тиграновой при исследовании слабослышащих. Основным методический принцип обучающего эксперимента заключается в отработке поэтапной, строго дозируемой помощи, которая оказывается ребенку при выполнении задания. Помощь варьируется по таким направлениям, как степень информативности, т. е. переход от общих указаний к более конкретным и подробным, и время оказания. В качестве помощи также используется система вспомогательных заданий. Количество помощи, необходимой ребенку для достижения правильного результата, является показателем, подлежащим оценке и определяющим широту «зоны его ближайшего развития». После того как ребенок выполняет основное задание, ему предлагается аналогичное, сходное с основным по способу выполнения. При этом никакая помощь уже не оказывается, поскольку определяются возможности переноса усвоенного способа действия.

Один из вариантов организации обучающего эксперимента, хорошо зарекомендовавший себя при обследовании детей с нарушениями слуха, представлен в приложении 2.

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. Для этого необходимо знать условия, в которых протекала деятельность, установить, являются ли полученные результаты случайными или типичными для данного человека, подвергая анализу не единичные, а многие продукты деятельности. Важно выделить то, что ребенок делает по указаниям взрослых, и то, что он выполняет самостоятельно.

На разных этапах психического развития детей имеет значение анализ разных продуктов деятельности: в дошкольном и младшем школьном возрасте это рисунки, аппликации, в среднем школьном — письменные работы, сочинения, что позволяет проанализировать особенности употребления слов, усвоения грамматического строя речи, в юношеском возрасте и у взрослых глухих — продукты трудовой деятельности. Так, рисунки глухих детей младшего и среднего школьного возраста обнаруживают, что у них развитие изобразительной деятельности проходит те же стадии, что и у нормально слышащих сверстников, но более выражены затруднения (М.Ю.Рай). В этом возрасте дети переходят к рисованию правдоподобных изображений, т.е. пытаются воспроизвести реальный вид предмета. Например, при изображении человека части тела рисуются закругленными с большим количеством деталей, фигура выполняется более пропорционально. У глухих школьников не выявлены значимые ошибки в воссоздании фигуры человека, но они отстают в воспроизведении деталей — рук, позы, точности контура и пропорциональных соотношений.

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. Тестирование основывается на использовании стандартизированных заданий и вопросов, имеющих определенную шкалу значений. Это дает возможность математической обработки результатов и их последующего сравнения.

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 жеста без участия устной или письменной речи. В США широко применяется тест Хискей—Небраска, направленный на оценку способности к обучению, рассчитанный на детей с нарушениями слуха от трех до шестнадцати лет. Как и большинство подобных тестов, он был стандартизирован на выборках нормально слышащих детей и считается в США одним из самых надежных. Среди заданий можно отметить такие, как складывание узоров из бусинок, завершение рисунков, составление моделей из блоков, идентификация картинок, исследование объема зрительного внимания и т. п. Особые требования предъявляются к использованию жестовой речи при сообщении инструкций.

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.

Хорошо зарекомендовали себя при обследовании детей с нарушениями слуха матрицы Дж. Равена. На их основе возможно не только традиционное тестирование, но и организация психологического обучающего эксперимента, что хорошо показано в исследованиях Т.В.Розановой (1978). Интересные результаты дают попытки использования стандартизированных шкал, широко применяемых при изучении детей с нормальным слухом (шкала Д. Векслера, школьный тест умственного развития).

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.

Вопросы и задания

1. Какие методы используются при психологическом изучении детей с нарушениями слуха?
2. Охарактеризуйте специфические особенности организации психологического эксперимента при исследовании лиц с нарушениями слуха.
3. Подготовьте материалы и спланируйте психологический обучающий эксперимент для исследования особенностей умственного развития глухих детей младшего школьного возраста.
4. Особенности применения тестов при изучении детей с нарушениями слуха — возможности и ограничения.

Рекомендуемая литература

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

1.4. ПРОБЛЕМА КОМПЕНСАЦИИ ГЛУХОТЫ

Компенсация психических функций — это возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций (Психологический словарь. — М., 1990). При компенсации психических функций возможно вовлечение в ее реализацию новых структур, которые раньше не участвовали в осуществлении данных функций или выполняли при этом другую роль. Выделяют два типа компенсации. Первый — внутрисистемная компенсация, которая осуществляется за счет привлечения сохранных нервных элементов пострадавших структур. При потере слуха это развитие остаточного слухового восприятия. Второй тип — межсистемная компенсация, которая осуществляется путем перестройки функциональных систем и включения в работу новых элементов из других структур, выполнения ими несвойственных ранее функций. Компенсация функций слухового анализатора у родившегося глухим ребенка происходит за счет развития зрительного восприятия, кинестетической и тактильно-вибрационной чувствительности. При нарушениях слуха наблюдаются оба типа компенсации функций.

Вопрос обучения словесной речи детей с нарушениями слуха становится, по мнению Л. С. Выготского, центральным вопросом сурдопедагогики. Необходимо как можно раньше так организовать жизнь ребенка с нарушенным слухом, чтобы речь была ему нужна и интересна. «Надо создавать потребность в общечеловеческой речи — тогда появится и речь» (Л.С.Выготский).

Высшие формы компенсации выражаются в создании условий для полноценного развития личности, которые для детей с нарушениями слуха предполагают наличие возможностей для овладения знаниями основ наук, трудовыми навыками, основами производства, формирования способности к систематическому труду, возможности выбора профессии, формирования мировоззрения и нравственных качеств личности.

Проблема компенсации нарушений продолжает оставаться центральной для специальной педагогики вообще и сурдопедагогики в частности, поскольку основной смысл специально организованного обучения и воспитания детей с нарушенным психическим развитием заключается в том, чтобы найти наиболее эффективные пути компенсации нарушенных функций. Специальное обучение и воспитание имеют выраженную компенсирующую направленность.

На разных этапах развития специальной педагогики изменялись взгляды ученых на решение проблемы компенсации нарушений. Эти изменения происходили в связи с изменениями в системах специального обучения и воспитания, с углублением понимания причин и сущности нарушений психического развития, с изменениями отношений к людям с отклонениями в развитии в разных социальных системах. В трактовке компенсации глухоты выделяются различные подходы. Долгое время существовало непонимание зависимости немоты от нарушений слуха. Открытие этой зависимости в XVI в. Д.Кардано получило признание далеко не сразу. В этих условиях объяснения попыток и результатов успешной компенсации носили мистический характер.

В конце XIX — начале XX в. основным движущим принципом психического развития считалось саморазвитие изначально заложенных способностей, поэтому в процессах компенсации внешнее воздействие рассматривалось лишь как толчок к их спонтанному развитию, к пробуждению души. Часто роль такого толчка отводилась слову, которому приписывалась возможность мистического воздействия на психику человека. Слово как бы пробуждает человеческую душу; в последующем процесс психического развития совершается сам собой.

Своеобразное решение проблемы компенсации дается в рамках индивидуальной психологии А.Адлера — одного из направлений психоанализа. А.Адлер исходит из того, что структура личности ребенка формируется в детстве, в возрасте до пяти лет, в виде особого «стиля жизни», который предопределяет все последующее психическое развитие. С его точки зрения, человек — самое биологически неприспособленное существо, поэтому у него изначально возникает ощущение малоценности, которое усиливается при наличии какого-либо сенсорного или физического дефекта. Само ощущение своей малоценности является постоянным стимулом к развитию психики человека, т.е. дефект, неприспособленность, малоценность оказываются не только минусом, но и плюсом — источником силы, стимулом к компенсации и сверхкомпенсации. В попытках преодолеть чувство малоценности, вплоть до неполноценности из-за неразвитости своих телесных органов, складываются жизненные цели ребенка, он самоутверждается. Если эти цели реалистичны, личность развивается нормально, если фиктивны — становится асоциальной и невротичной.

В раннем возрасте возникает конфликт между прирожденным чувством общности и чувством неполноценности. Этот конфликт приводит в действие механизмы компенсации. Стил жизни — та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Он тесно связан с чувством общности — своеобразным стержнем, на котором держится вся конструкция стиля, который определяет ее содержание.

Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У детей, растущих рядом с холодными, отстраненными матерями, или у чрезмерно избалованных детей чувство общности не развивается.

Уровень развития чувства общности определяет систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Если чувство общности определяет стиль жизни, то два других врожденных чувства — неполноценности и стремления к превосходству — являются своеобразными носителями энергии, необходимой для развития личности. Если чувство

неполноценности, воздействуя на человека, вызывает в нем стремление преодолеть свои недостатки, то стремление к превосходству пробуждает желание быть лучше других, быть умелым и знающим. А. Адлер выделял четыре вида компенсации любого нарушения — полная и неполная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая компенсация (или уход в болезнь).

При неразвитом чувстве общности у детей формируются невротические комплексы, что приводит к отклонениям в развитии личности. Неполная компенсация обуславливает возникновение комплекса неполноценности, изменяет жизненный стиль ребенка, делая его тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным. Невозможность преодолеть свои дефекты, особенно физические, часто ведет к мнимой компенсации, при которой ребенок (а позднее — взрослый человек) начинает спекулировать своими недостатками, пытаясь вызвать сочувствие к себе и извлечь из этого привилегии. Такой вид компенсации порочен: он останавливает личностный рост, формирует неадекватную, завистливую, эгоистичную личность.

В случае сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Такие личности используют свои знания для приобретения власти над людьми, их порабощения, думая лишь о своих выгодах, что приводит к отклонению от социально ценных норм поведения.

При развитом чувстве общности дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как для них оказывается возможным компенсироваться за счет других людей, в основном сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. Это особенно важно при физических дефектах, которые часто не дают возможности полной компенсации и тем самым служат причиной изоляции ребенка, останавливают его личностный рост. В случае сверхкомпенсации человек с развитым чувством общности старается обратить свои знания и умения на пользу людям, его стремление к превосходству не превращается в агрессию, слабость оборачивается силой.

Стремясь преодолеть чувство неполноценности и самоутвердиться, человек актуализирует свои творческие возможности. По мнению Л.С. Выготского, А.Адлер вывел психологический закон превращения органической неполноценности через субъективное чувство малоценности, которое является оценкой своей социальной позиции, в стремление к компенсации и сверхкомпенсации.

Идея сверхкомпенсации ценна тем, что «оценивает положительно не страдание само по себе, а его преодоление; не смирение перед дефектом, а бунт против него; не слабость самое по себе, а заключенные в ней импульсы и источники силы» {Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 42). Сверхкомпенсация — это только крайняя точка одного из двух возможных исходов процесса компенсации, один из полюсов осложненного дефектом развития. Другой полюс — неудача компенсации, бегство в болезнь, невроз, полная асоциальность психологической позиции. Между этими двумя полюсами расположены все возможные степени компенсации — от min до max.

Проанализировав существовавшие взгляды на проблему компенсации психических функций, Л. С. Выготский обосновал понимание компенсации как синтеза биологического и социального факторов. Такое понимание имело большое значение для развития всех отраслей специальной педагогики, так как позволило более эффективно построить процессы обучения и воспитания детей с различными типами нарушений психического развития, в том числе детей с недостатками слуха.

В теории компенсации психических функций Л. С. Выготского можно выделить ряд важных положений.

Первое. Л. С. Выготский придавал большое значение включению детей с нарушениями психического развития в разнообразную социально значимую деятельность, созданию активных и действенных форм детского опыта. При выпадении из нормального функционирования какого-либо органа чувств другие органы начинают выполнять те функции, которые у нормального человека ими обычно не исполнялись. Так, у глухого человека зрение играет иную роль, чем у человека с сохранными органами чувств, так как оно должно содействовать восприятию и переработке огромного количества информации, которую глухой другим путем получить не может. Сущность работы с детьми, имеющими недостатки слуха, заключается не столько в развитии у них оставшихся органов восприятия, сколько в создании активных, действенных форм детского опыта.

Второе. Л. С. Выготский ввел понятие о структуре дефекта, о системном характере нарушений. Это положение является ключевым при организации необходимых условий обучения и воспитания, условий, способствующих успешной компенсации.

Педагогическое воздействие в первую очередь направлено на преодоление и предупреждение вторичных дефектов. С его помощью может быть достигнута значительная компенсация нарушенных функций.

Своеобразие структуры психического развития глухого ребенка можно представить в следующем виде: первичный дефект — нарушение слуха, вторичное отклонение — нарушения в развитии речи или отставание в нем, отклонения третьего порядка — своеобразное развитие всех познавательных процессов — восприятия, памяти, воображения, мышления, отклонения четвертого порядка — нарушения в развитии личности.

Третье. Л.С.Выготский сформулировал положение о связи задач общего воспитания и специальных методик, подчинение специального воспитания социальному, их взаимозависимость. При этом необходимость специального воспитания не отрицалась: обучение детей с любыми нарушениями требует специальной педагогической техники, особых приемов и методов. Например, при нарушении слуха обучение детей устной речи становится не только специальным вопросом методики формирования ее артикуляции, но и центральным вопросом сурдопедагогики. Глухота и даже незначительные нарушения слуха, по мнению Л. С. Выготского, оказываются для человека большим несчастьем, поскольку изолируют его от общения с другими людьми, препятствуют установлению социальных связей. Следует, как можно раньше так организовать жизнь ребенка с нарушенным слухом, чтобы речь была ему нужна и интересна.

Развитие человека происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Побудительные факторы развития приводятся в движение деятельностью субъекта, которая возникает в ответ на появление потребности. Потребности, в свою очередь, формируются в процессе психического развития ребенка, одна из первых и важнейших потребностей — потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, отношения и способы взаимодействий с которыми в дальнейшем усложняются (используются предметы, знаковые системы).

В сурдопедагогике это положение Л. С. Выготского было развито и реализовано С.А.Зыковым, разработавшим и обосновавшим коммуникационную систему обучения глухих детей словесной речи. Глухие дети должны усваивать язык как средство общения, пользоваться им на всех этапах обучения и в условиях социального взаимодействия. Для возникновения и развития потребности в общении организуется предметно-практическая деятельность.

Четвертое. Основной путь к компенсации людей с различными нарушениями развития Л.С.Выготский видел во включении их в активную трудовую деятельность, которая обеспечивает возможность формирования высших форм сотрудничества. Л. С. Выготский высоко оценивал потенциальные возможности компенсации у людей с нарушениями слуха, при этом считал, что таким людям доступны очень многие виды трудовой деятельности за исключением некоторых областей, непосредственно связанных со звуком. При правильном подходе к делу именно благодаря включению в трудовую деятельность создаются условия для полноценной интеграции в общество. Включение людей с недостатками слуха в активную трудовую жизнь вместе со слышащими — вот главное направление компенсаторной работы. Расширение списка специальностей, рекомендуемых для глухих людей, которое базируется на знании их психофизиологических особенностей и возможных ограничений, было достигнуто в работах, проведенных под руководством А. П. Розовой.

Пятое. Глубокий научный и практический смысл имеет положение Л.С.Выготского о том, что «сама по себе слепота, глухота и тому подобные частные дефекты не делают еще носителя их дефективным». По его мнению, судьбу личности решает не дефект сам по себе, а его социально-психологическая реализация. Поэтому говорящий глухой, участвующий в общей жизни и воспринимающий ее во всей полноте и многообразии, не будет сам ощущать своей неполноценности и не даст для этого повода другим. При анализе теории А. Адлера Л. С. Выготский отрицательно оценивал спонтанность возникновения стремления к сверхкомпенсации. Положительной стороной идеи сверхкомпенсации он считал оценку не страдания, а усилий, направленных на его преодоление. Компенсаторные возможности индивида полностью раскрываются только при условии, когда дефект становится осознанным. Сверхкомпенсация, с

одной стороны, детерминируется характером, степенью дефекта и резервными силами организма, а с другой — внешними условиями. Это положение ярко иллюстрируют слова К. Э. Циолковского, который с детства имел нарушенный слух: «Глухота была моим погоняем, кнутом, который гнал меня всю жизнь. Она отдаляла меня от людей, от шаблонного счастья, заставила меня сосредоточиться, отдаться своим навеянными наукой мыслям. Без нее я никогда бы не сделал и не закончил столько работ» (Жизнь глухих. — 1967. — № 1. — С. 11). Таким образом, в процессах компенсации участвуют и биологические и социальные факторы.

В дальнейшем в работах отечественных психологов (А. Р. Лурия, Б.В.Зейгарник, В.В.Лебединского) была продолжена разработка проблем компенсации психических функций; вопросы компенсации глухоты разрабатывались в исследованиях И.М.Соловьева, Ж. И. Шиф, А. И. Гозовой, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой и других.

Практическая реализация основных положений Л. С. Выготского была осуществлена отечественными сурдопедагогами Ф. Ф. Рау, С.А.Зыковым, К.А.Волковой, Е.П.Кузьмичевой, Э.И.Леонгард, Г.Л.Выгодской, Г.Л.Зайцевой и другими.

Положения Л. С. Выготского легли в основу выделенных В. В.Лебединским параметров, определяющих тип нарушения психического развития (дизонтогенез). В соответствии с этими параметрами психическое развитие лиц с недостатками слуха относится к дефицитарному типу дизонтогенеза. Рассмотрим его особенности по отдельным параметрам.

Первый параметр связан с функциональной локализацией нарушения и определяет его вид — общий дефект, связанный с нарушением регуляторных систем (корковых и подкорковых), или частный дефект, обусловленный недостаточностью отдельных функций. Общие и частные нарушения выстраиваются в определенную иерархию. Поскольку нарушения в деятельности регуляторных систем в той или иной степени влияют на все аспекты психического развития, недостатки слуха как частные нарушения можно компенсировать из-за сохранности регуляторных или других частных систем в условиях адекватного обучения и воспитания.

Второй параметр — время поражения — обуславливает характер нарушения психического развития. Чем раньше произошло поражение (врожденная или рано приобретенная глухота), тем вероятнее явление недоразвития психических функций; при позднем возникновении нарушения возможны повреждения психических функций с распадом их структуры (в случае несвоевременного начала коррекционной работы у позднооглохших детей).

В ходе психического развития каждая функция проходит сензитивный период, который отличается не только наиболее интенсивным развитием данной функции, но и наибольшей ее уязвимостью по отношению к воздействиям. Неустойчивость психических функций может привести к явлениям регресса — возврата функции на более ранний возрастной уровень — или к явлениям распада, т.е. грубой дезорганизации. По мнению В.В.Лебединского, нарушение в развитии никогда не имеет равномерного характера: в первую очередь страдают те психические функции, которые в это время находятся в сензитивном периоде, затем — функции, непосредственно связанные с поврежденной. Поэтому у детей с недостатками слуха одни функции будут относительно сохранными (например, зрительное восприятие, вибрационная чувствительность), другие — в разной степени задержанными (например, осязание, развитие движений).

Третий параметр вытекает из идеи Л.С.Выготского о системном строении нарушения и характеризует взаимоотношения между первичными и вторичными дефектами. Нарушение слуха как первичный дефект ведет к недоразвитию речи как психической функции, связанной с пострадавшей наиболее тесно, а также к замедлению развития других функций, связанных с пострадавшей опосредованно.

Четвертый параметр — нарушение межфункциональных взаимодействий. В психическом развитии ребенка выделяются такие типы взаимодействий психических функций, как временная независимость функций, ассоциативные и иерархические связи. Временная независимость функций характерна для ранних этапов онтогенеза, например относительная независимость развития мышления и речи до двухлетнего возраста. У детей с недостатками слуха, особенно у ранооглохших, эта независимость в развитии мышления и речи может сохраняться намного дольше. С помощью ассоциативных связей разномодальные чувственные впечатления объединяются в одно целое на основе пространственно-временной близости (например, образ дома, времени года). Самый сложный — иерархический — тип взаимодействия обладает высокой

пластичностью и устойчивостью, которые позволяют в случае необходимости произвести компенсаторную перестройку психической функции (Н.А. Бернштейн, 1966).

Перестройка и усложнение межфункциональных взаимодействий происходят в определенной последовательности, при этом каждая из психических функций имеет свой цикл развития, в котором чередуются периоды более быстрого и более медленного их формирования. У людей с недостатками слуха наблюдаются нарушения межфункциональных взаимодействий, возникновение диспропорций в психическом развитии, например несоразмерности в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления, формировании письменной и устной речи (И.М. Соловьев, 1971).

Другие нарушения межфункциональных взаимодействий будут охарактеризованы при анализе развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха.

Вопросы и задания

1. Определите понятие «компенсация психических функций».
2. Какие теории компенсации глухоты вы знаете? Раскройте их сущность.
3. Что нового внес Л.С.Выготский в решение проблемы компенсации психических функций при разных типах нарушений психического развития?
4. К какому типу дизонтогенеза относится психическое развитие при нарушении слуха? Охарактеризуйте данный тип по его основным параметрам.
5. Приведите примеры сверхкомпенсации при нарушении слуха — из жизни, из художественной литературы, из литературы по специальной педагогике и психологии.

Рекомендуемая литература

- Адлер А. Индивидуальная психология. — М., 1996.
- Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.
- Лебединский В. В. Нарушения психологического развития детей. — М., 1985.
- Ярмаченко Н.Д. Проблема компенсации глухоты. — Киев, 1976.

1.5. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Психическое развитие детей с нарушениями слуха — это своеобразный путь развития, совершающегося в особых условиях взаимодействия с внешним миром. При этом дефицитарном типе нарушенного развития 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. При дефицитарном типе наблюдаются такие особенности, как нарушения сложных межфункциональных связей и иерархических координации. Это проявляется, в частности, в различной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других.

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. Для сурдопсихологии большое значение имеет положение о соотношении биологических и социальных факторов в процессе психического развития ребенка. К биологическим факторам относятся особенности развития нервной системы, определяющие тип темперамента; задатки способностей — общих и специальных. Важное значение для последующей жизни ребенка имеют условия протекания внутриутробного периода — болезни матери, лекарства, которые она принимала в период беременности, травмы при родах. Социальные факторы объединяют все то, что характеризует общество, в котором живет и развивается ребенок, — тип идеологии, культурные традиции, религию, уровень развития науки и искусства. Социальная среда и преобразованная человеком природа являются источниками развития человека, определяют принятую в данном обществе систему обучения и воспитания. Усвоение социального опыта

происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме — в различных видах деятельности — общении, игре, учении, труде. Дети овладевают этим опытом не самостоятельно, а при помощи взрослых.

Л. С. Выготский сформулировал положение о единстве и взаимодействии биологических и социальных факторов в процессе развития. Это единство характеризуется двумя особенностями. Во-первых, каждый из факторов имеет разный удельный вес в становлении различных по сложности психических функций. В формировании более простых функций, например ощущений, велика роль биологических, наследственных факторов. В развитии более сложных, высших психических функций, например произвольной памяти, абстрактно-понятийного мышления, главенствующее значение приобретают социальные факторы. Чем сложнее функция, тем больше времени требуется на ее формирование, тем больше сказывается влияние социальных факторов, условий обучения и воспитания. Во-вторых, единство и взаимодействие биологических и социальных факторов меняются в процессе развития, т. е. на разных возрастных этапах. Роль каждого фактора в развитии одной и той же функции оказывается различной.

Нарушения слуха могут быть вызваны биологическими факторами, такими, как наследственность, патология родов, химические отравления и т. п. Большое значение имеет время повреждения: одна и та же причина, действуя в разные периоды онтогенеза, может привести к разным последствиям. Особенности детского возраста по сравнению с взрослыми являются, с одной стороны, незрелость структур мозга, несформированность отдельных компонентов психики, с другой — пластичность нервной системы и способность к компенсации. Важную роль в успешной компенсации нарушений слуха играют социальные факторы — условия семейного воспитания, ограничивающие, например, эмоциональный опыт ребенка на ранних этапах онтогенеза, в том числе уровень образования родителей, своевременность их обращения к специалистам, степень участия в коррекционной работе.

2. Общей закономерностью, проявляющейся в психическом развитии всех детей, является его сложная организация во времени: свой ритм, который меняется в разные годы жизни, и свое содержание, которое обусловлено особенностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания ребенка. 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.

Неравномерность психического развития детей, обусловленная активным созреванием мозга в определенные периоды жизни, а также тем, что одни психические функции формируются на основе других. По мере продвижения от одного возраста к другому увеличивается сложность межфункциональных связей. Поэтому каждый возрастной период характеризуется повышенной восприимчивостью к разным педагогическим воздействиям. Такие периоды называют сензитивными. На каждом возрастном этапе происходит перестройка связей и взаимодействий психических функций, изменение соотношений между ними. Наличием сензитивных периодов объясняется то, что наибольшее влияние обучение оказывает на те психические функции, которые только начинают формироваться, поскольку в этот период они наиболее гибки, податливы, пластичны. Учет наиболее известного сензитивного периода в развитии речи — от 1 до 3 лет — необходим при организации коррекции психического развития детей с недостатками слуха.

4. Четвертая закономерность сформулирована в положении Л.С.Выготского о метаморфозах в детском развитии, и состоит она в том, что развитие — это цепь качественных изменений. Психика ребенка своеобразна на каждом возрастном этапе, что является результатом перестройки межфункциональных взаимодействий, интеграционных процессов, происходящих при развитии ребенка. Сочетание в этом процессе эволюции и инволюции обуславливает на новом этапе усвоение, преобразование или даже отмирание того, что было сформировано на предшествующих этапах.

5. Пятая закономерность — развитие высших психических функций, которые первоначально возникают как форма коллективного поведения, сотрудничества с другими людьми, в первую очередь со взрослыми, и лишь постепенно становятся внутренними функциями самого ребенка. Высшие психические функции — сложные, системные образования, социальные по своему происхождению; они формируются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Прежняя структура «натуральных»

психических функций изменяется, они становятся «культурными», приобретают такие признаки, как опосредованность, осознанность, произвольность.

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, у них возникают особенности развития личности и самосознания. Анализ особенностей психического развития детей с различными типами нарушений проводится через понятие, введенное Л. С. Выготским, о структуре дефекта. Первичный дефект, в данном случае — нарушение слуха, приводит к отклонениям второго и третьего порядка. При разной первичной причине многие вторичные отклонения в младенческом, раннем и дошкольном возрасте имеют сходные проявления. Вторичные отклонения имеют, как правило, системный характер, меняют всю структуру межфункциональных взаимодействий, причем чем ближе вторичное отклонение к первичному дефекту, тем сложнее его коррекция. Например, отклонения в произношении у глухих детей находятся в наиболее тесной зависимости от нарушений слуха, поэтому их коррекция оказывается наиболее трудной. Развитие других сторон речи не находится в столь тесной зависимости от нарушений слуха, и их коррекция оказывается более легкой — так, словарный запас приобретает не только за счет устного общения, но также благодаря чтению и письму.

Вторичные отклонения являются основными объектами психолого-педагогической коррекции развития при нарушенном слухе. Необходимость наиболее ранней коррекции вторичных нарушений обусловлена особенностями психического развития детей. Пропущенные сроки в обучении и воспитании ребенка с недостатками слуха автоматически не компенсируются в более старшем возрасте, а потребуют более сложных специальных усилий по преодолению нарушений. В процессе психического развития изменяются иерархические отношения между первичными и вторичными нарушениями. На начальных этапах основным препятствием к обучению и воспитанию является первичный дефект. На последующих этапах вторично возникшие нарушения психического развития играют ведущую роль, препятствуя социальной адаптации ребенка.

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

При всех типах нарушений наблюдается снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. В нескольких отношениях у детей с нарушенным слухом снижение характерно только для определенного периода онтогенеза. Например, замедленная скорость переработки информации при зрительном восприятии, менее точное и длительное хранение наглядного материала (зрительных образов хорошо знакомых детям предметов) у детей с нарушенным слухом отмечаются в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10 — 11 лет). На последующих этапах онтогенеза дети с нарушенным слухом не отстают по этим параметрам от нормально слышащих сверстников.

Следующей закономерностью, наблюдающейся у всех категорий аномальных детей, является трудность словесного опосредствования. У детей с нарушенным слухом эта закономерность также может иметь преходящий характер, при адекватных условиях обучения соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания изменяется в пользу последнего. Дети учатся пользоваться адекватными приемами осмысленного запоминания в отношении наглядного и словесного материала.

Для всех типов аномального развития характерно замедление процесса формирования понятий. У детей с нарушениями слуха эта закономерность имеет свои временные и структурные особенности проявления. Так, на начальных этапах обучения глухого ребенка речи для него характерно своеобразное употребление слов, обусловленное тем, что опирается такой ребенок только на впечатления, возникающие от непосредственного восприятия окружающей действительности с помощью сохранных анализаторов (Ж. И. Шиф). В начале обучения маленький глухой ребенок может уловить в слове только указание на определенный предмет, поэтому слова для него имеют более неопределенные, размытые значения, мало различаются по степени общности. По мере овладения речью глухой ребенок усваивает более точные и обобщенные значения слов, приобретает способность оперировать отвлеченными понятиями.

В психическом развитии детей с нарушенным слухом выделяют закономерности, характерные для данного вида нарушения психического развития. И.М.Соловьев выделяет две такие закономерности.

Первая закономерность связана с тем, что необходимым условием успешного психического развития всякого ребенка является значительное возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена. Поэтому компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях, например, наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; письменная речь в обеих формах — импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) — приобретает большую роль по сравнению с устной; импрессивная форма речи превалирует над экспрессивной.

Вторая закономерность — 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. Изменения в темпах психического развития внутренне связаны с отличиями в структуре психики. И. М. Соловьев путь психического развития ребенка с нарушенным слухом представлял в следующем виде: различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребенком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определенного этапа, когда вследствие систематических сурдопедагогических воздействий различия перестают нарастать и даже уменьшаются. Чем благоприятнее условия, тем раньше возникает поворот в сторону пути слышащего ребенка; тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с нарушенным слухом с развитием нормальнослышащего ребенка. Основной смысл сурдопедагогических мероприятий состоит, таким образом, в создании новых условий для психического развития, прежде всего в расширении и качественном изменении доходящих до ребенка внешних воздействий, изменении их состава за счет воздействий, заменяющих акустические и равных им по значению.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте общие со слышащими закономерности психического развития детей, имеющих нарушение слуха.
2. Какие биологические и социальные факторы определяют психическое развитие детей, имеющих нарушение слуха? Обоснуйте и приведите примеры.
3. Каковы специфические закономерности психического развития детей с нарушениями слуха? Как учитываются эти закономерности при организации обучения этих детей?

Рекомендуемая литература

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей // Дефектология. — 1971. — № 4.

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

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

2.1. ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

Рассмотрим, как выделенные общие и специфические закономерности психического развития детей с нарушениями слуха проявляются в процессе становления конкретных познавательных процессов. Анализ особенностей развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха начнем с рассмотрения ощущений и восприятий.

Преимущественной координатой нарушений развития в данном случае становится координата «снизу вверх». Асинхрония сказывается в разной степени недоразвития одних систем восприятия при сохранности других. Нарушение деятельности органов слуха способствует возникновению явлений изоляции.

Ощущение — это отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их воздействии на рецепторы. Восприятие — отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств в совокупности их свойств, их целостности. Восприятие имеет активный саморегулирующий характер. Его активность реализуется благодаря участию двигательных компонентов — движений периферических частей анализаторов, перемещений тела или его частей. Все движения, включенные в акт восприятия, имеют значение для анализа воздействующих раздражителей, их синтеза в целостный образ предмета. Успешность восприятия определяется конкретными условиями протекания деятельности и прошлым опытом.

Генетически перцептивные действия являются производными от практических, овладение ими требует специального обучения и долгого опыта. В практической деятельности восприятие становится активным, целенаправленным процессом познания. С первыми действиями ребенка, направленными на внешние объекты и приспособленными к их местоположению, форме и другим особенностям, связано формирование предметности восприятия. Предметность выступает в форме целостности, константности и осмысленности образа восприятия. Целостность — это элементарная форма предметности: всякий объект, ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое, даже если его некоторые части не могут быть наблюдаемы. Константность — относительная независимость воспринимаемых характеристик объекта от их отображения на рецепторных поверхностях. Источником константности являются активные перцептивные действия.

Наконец, благодаря осмысленности восприятие перестает быть биологическим процессом. Вместе с восприятием предмета происходит осознание его функций, выработанных в практической деятельности предшествующих поколений. Восприятие становится осмысленным и категориальным (А. В. Запорожец). Большую роль в развитии осмысленности восприятия играет речь, с помощью которой происходит обобщение и категоризация информации, получаемой органами чувств.

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с недостатками слуха имеются специфические особенности.

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 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 анализированием 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 применению 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 овладающих 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.

Зрительное восприятие формы предметов складывается в практической предметно-манипулятивной деятельности детей при одновременном овладении соответствующими обозначениями. У глухих детей дошкольного возраста появляются целостные образы предметов, что дает им возможность справляться со складыванием разрезных картинок из 2 — 5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза в процессе зрительного восприятия. По данным А. А. Венгера, Г. Л. Выгодской и Э.И.Леонгард, половине детей 4-го года жизни удается сложить картинку из двух-трех частей, из пяти частей — половине детей старше шести лет. Таким образом, более сложные процессы, требующие не только наличия зрительного образа, но и способности синтезировать целое, формируются у детей с нарушениями слуха медленнее, им труднее дается единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов.

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.

Особенности развития осмысленности восприятия отчетливо проявляются при анализе восприятия изображений, картин. На картине всегда изображена какая-то часть действительности. Подбирая картинки, показывая их детям разного возраста, мы получаем возможность судить о тех ступенях, через которые ребенок проходит в восприятии действительности. Восприятие изображений у слышащих детей формируется постепенно, при постоянном речевом общении со взрослыми, в то время как у глухих речевое общение нарушено и обеднено.

Как показало исследование Н.В.Яшковой, при восприятии изображений глухие дети испытывают затруднения в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между изображенными предметами; у них возникают трудности в восприятии предметов в движении, в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений; дети не узнают предмет, если он частично закрыт другим.

Для ребенка с нарушением слуха зрительное восприятие — это и главный источник представлений об окружающем мире, и канал, обеспечивающий возможности общения с другими людьми, восприятия обращенной к нему речи. В процессе обучения и воспитания у этих детей совершенствуется тонкость и дифференцированность зрительного восприятия, в том числе мимики, движений губ, лица и жестов партнеров по общению, изменений положения пальцев при дактилировании.

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 восприятий.

Двигательные ощущения. 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. Особенности развития моторики проявляются как в передвижении, так и в действиях с предметами. В. И. Флери в прошлом веке писал: «Их поступь вообще неловка и тяжка, они своими ногами не ступают на землю, но как бы только ударяют оную или тащат их небрежно» {Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, свойственным их природе. — СПб., 1835. — С. 27).

У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата. Трудности сохранения статического и динамического равновесия проявляются и в школьном возрасте. Так, если при ходьбе с открытыми глазами глухие держатся так же, как и слышащие, то при ходьбе с закрытыми глазами у 45 % глухих младших школьников наблюдаются расстройства равновесия, которые сохраняются до 12—14 лет. Затем эти различия уменьшаются. Замедленная по сравнению со слышащими скорость выполнения отдельных движений влияет на темп деятельности в целом — он оказывается более медленным. 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 восприятий. Для ее достижения нужно заботиться о развитии у таких детей двигательного контроля за качеством своих движений.

Особенности развития речи у детей с нарушениями слуха накладывают определенный отпечаток на становление их движений, в частности на высшие формы их регуляции. Развитие произвольных движений начинается с того, что ребенок учится подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям окружающих. Затем слово становится средством организации собственных движений, упорядочивает их, делает более организованными и дифференцированными. Двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, имеют более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия (А. В. Запорожец). У детей с нарушениями слуха вследствие более позднего формирования словесной речи произвольная регуляция движений формируется позже.

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 у детей с недостатками слуха вытекают из структуры нарушения и связаны с отставанием в формировании межфункциональных взаимодействий.

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. Это объясняется тем, что для возникновения вибрационных ощущений могут быть достаточными воздействия меньшей интенсивности, чем те, которые необходимы для возникновения слуховых ощущений при пораженном слухе. Но для того чтобы дети с нарушениями слуха могли использовать вибрационную чувствительность как средство познания, требуется специальная работа. Маленьким детям трудно выделить ощущения вибрации в общем комплексе ощущений, трудно понять, что является причиной их появления. Они приобретают предметно-познавательное значение для ребенка только тогда, когда взрослый обращает его внимание на вибрацию того или иного предмета, показывает его отличие от невибрирующих. Детей знакомят с различными вибрирующими предметами, учат локализовать

источник вибрации в пространстве. В результате наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности. Например, глухие определяют место источника вибраций 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. Оказалось, что при полном выключении слухового анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха снижается. Упражнения активизируют вибрационную чувствительность.

Развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятия и произношения. Некоторые из вибраций, возникающих при произнесении слов, улавливаются глухим ребенком при прикладывании ладони к шее говорящего, при поднесении ладони ко рту, при использовании специальных технических средств, включающих вибратор. При этом неслышащие дети лучше воспринимают такие компоненты речи, как темп, ритм и ударение. Вибрационные ощущения помогают глухому осуществлять контроль за собственным произношением.

Осязание — это сложный, иерархически организованный процесс познания, в котором сочетаются кожные и двигательные компоненты. С помощью активного осязания возможны наиболее тонкие формы предметного восприятия. Фактором, организующим фрагментарную информацию о предмете в целостный образ, являются активные движения человека. Для такого отражения необходимо последовательное обследование признаков предмета с последующим синтезированием их в образ предмета. С помощью осязания человек может определить форму предметов, их плотность, протяженность и вес, получить представление о качественных особенностях поверхности.

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 обращаться к несущественным элементам и сосредоточивает 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. Слышащие дети использовали более сложные формы обследования — сложные виды движений, поиск добавочных признаков, характерных для рассматриваемого объекта. Глухие школьники обычно не пытались найти дополнительные признаки, специфические для данного объекта, и таким образом проверить правильность своего распознавания. Различия между слышащими и глухими детьми уменьшались только к старшему школьному возрасту, но не полностью (глухие девятиклассники правильно распознали 18, слышащие — 30 плоских объектов из 40). При выключенном зрении осязание нуждается в активном привлечении прошлого опыта, в сопоставлении полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о предметах, в правильной организации процесса обследования. Недостаточное развитие мышления и речи у детей с нарушениями слуха сказывается на развитии осязания. Таким образом, анализ особенностей развития ощущений и восприятия у детей с нарушенным слухом показывает, что у детей данной категории наблюдается определенная закономерность развития этих процессов, которая характерна для дефицитного

типа нарушения, — асинхрония, что проявляется в разной степени недоразвития одних систем восприятия (двигательная чувствительность, осязание) при более высоком уровне развития других (зрительное восприятие, вибрационная чувствительность).

Вопросы и задания

1. Какие виды ощущений и восприятий имеют наибольшее значение с точки зрения компенсации нарушений слуха?
2. Какие основные свойства восприятия развиваются у детей с нарушениями слуха замедленно?
3. Какие факторы влияют на развитие двигательной сферы детей с нарушениями слуха?
4. Охарактеризуйте особенности зрительного восприятия глухих детей.
5. Какое участие в формировании устной речи глухих детей принимает кожная чувствительность?

Рекомендуемая литература

Венгер А. А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. — М., 1972.

Мухина В. С. Возрастная психология. — М., 1997.

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

2.2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ

Внимание — это сосредоточенность психической деятельности человека в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Внимание представляет собой динамическую характеристику деятельности, поскольку активизирует нужные и тормозит ненужные психические процессы, способствует целенаправленному отбору поступающей информации, регулирует и контролирует протекание деятельности. Внимание характеризуют такие свойства, как объем, избирательность, устойчивость, распределение, переключение. Все эти свойства формируются у детей постепенно в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Наиболее простым и генетически исходным видом внимания является непроизвольное внимание, которое имеет пассивный характер, так как определяется внешними по отношению к целям деятельности событиями и предметами. И именно оно оказывается ведущим у детей дошкольного возраста — как глухих, так и слышащих. Оно вызывается новыми, необычными или интересными для ребенка предметами и явлениями. На протяжении дошкольного возраста устойчивость внимания меняется — от 10—12 мин в начале данного возрастного периода до 40 мин в его конце.

Произвольное внимание возникает как результат воздействия взрослых, результат воспитания и обучения. Оно отличается активным характером, сложной структурой, опосредованной социально выработанными способами организации поведения. По мнению А. Н. Леонтьева, вначале гораздо быстрее идет развитие внешне опосредствованного внимания. В школьном возрасте наступает перелом, который характеризуется тем, что внешне опосредствованное внимание становится внутренне опосредствованным.

Первоначально произвольное внимание опосредовано общением ребенка со взрослыми. Указательный жест, речевая инструкция взрослых выделяют из окружающего мира определенный предмет. Постепенно ребенок начинает строить свое поведение на основе самоинструкций, путем самостоятельной постановки задач. Сначала самоинструкции даются во внешней развернутой речевой форме.

На начальных этапах становления произвольного внимания необходимым условием его поддержания является наличие внешних опор — развернутых практических действий с выделенными предметами. В ходе дальнейшего развития происходит интериоризация, переход внешних опор во внутренний план. Для детей с нарушениями слуха характерно более позднее становление высшей формы внимания — произвольного и опосредствованного, что обусловлено как более поздним формированием умений использовать средства организации внимания, управления им, в том числе более поздним переходом к внутренним средствам, так и отставанием в развитии речи, способствующей организации и управлению собственным поведением.

Особенности в развитии внимания детей с нарушениями слуха связаны с тем, что для них большее значение имеет зрительное восприятие, 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, восприятие дактильной речи — на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании, напряжении ребенка. Поэтому глухие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «вработывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок.

Продуктивность внимания у глухих школьников в большей степени, чем у их слышащих сверстников, зависит от изобразительной выразительности воспринимаемого материала. При увеличении выразительности глухие школьники точнее устанавливают информативные признаки объектов, делают меньше ошибок. Например, при работе с корректурными таблицами разного типа (буквенными, цифровыми, фигурными) глухие дети на протяжении всех лет обучения (с I по XII класс) успешнее действуют с фигурными таблицами. В этом случае они показывают лучшую продуктивность, т. е. просматривают большее число знаков и допускают меньше ошибок; несколько хуже работают с цифровыми пробами; самое большое количество ошибок дети допускают в работе с буквенными пробами. Внимание детей с нарушениями слуха в большей степени, чем у слышащих, зависит от выразительности материала: они легче различают фигурный материал, поэтому и работают с ним лучше всего; хуже — буквы, поэтому работают медленнее и делают больше ошибок.

В связи с этим при обучении детей с нарушенным слухом широко используются различные средства наглядности: одни — для привлечения непроизвольного внимания (например, яркая картинка), другие — для развития произвольного внимания (схемы, таблицы).

В процессе школьного обучения у детей с нарушенным слухом произвольное внимание развивается, формируются основные его свойства. Существенное отличие от нормально слышащих детей заключается в том, что наибольший темп развития произвольного внимания приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3 — 4 года раньше).

Задача формирования внимания у школьников с нарушениями слуха решается благодаря правильно организованной учебной деятельности. К общим условиям, способствующим формированию произвольного внимания, можно отнести организацию учебного материала, его структурирование, подбор ярких примеров; формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; организацию деятельности самого учителя (особенно — оптимальное соотношение устной, дактильной и 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 такие, как использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования); 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, общающегося с неслышащими людьми, обязательны определенные правила поведения — нужно стоять или сидеть лицом к глухому человеку, избегать ненужных хождений, жестикуляций. 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, таких, как устойчивость, распределение, переключаемость.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте основные свойства внимания. Как развиваются эти свойства у глухого ребенка?
2. Чем обусловлено своеобразие в развитии разных видов внимания у глухих детей?
3. Расскажите об условиях развития произвольного внимания у глухих школьников.

Рекомендуемая литература

- Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Я. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.
- Гоголева А. В. Особенности развития внимания глухих школьников // Дефектология. — 1981. — № 3.

2.3. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Изучение особенностей памяти детей с нарушенным слухом имеет принципиальное значение для психологии, поскольку именно в этой сфере можно найти ответы на важные вопросы, в частности на такой: в какой мере нарушение слуха (первичное нарушение) и особенности развития речи (вторичные отклонения) оказывают влияние на развитие разных видов памяти?

Под памятью в психологии понимаются процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память — важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. В процессе психического развития происходит изменение способов запоминания, возрастает роль выделения в материале семантических связей, т.е., как и другие высшие психические функции, память из непосредственной превращается в опосредованную, из произвольной — в произвольную. Кроме того, происходит возрастание объема запоминаемого материала, увеличение прочности его удержания.

Образная память у глухих детей так же, как у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что глухие дети отмечают в окружающих предметах и явлениях яркие, контрастные признаки, часто — несущественные, влияют на эффективность их образной памяти. Глухие дети раньше познают в объектах специфическое, чем особое и общее, отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным. У слышащих детей эти два вида познания предметов развиваются одновременно, что приводит к все возрастающему у них числу «ступеней разноспецифического узнавания» (И.М.Соловьев). Особенности возникающего образа предмета зависят от восприятия и влияют на последующее запоминание и воспроизведение.

Исследования Т.В.Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих сверстников: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению. Сами изображения предметов глухие дети запоминают неточно, на протяжении младшего школьного возраста они отстают от нормально слышащих сверстников — легче смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между глухими и слышащими постепенно уменьшается.

По характеру произвольного запоминания глухими детьми наглядного материала можно заключить, что в их памяти образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы системно. Глухие дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти. Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур показали, что у глухих детей сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными, менее прочными, менее устойчивыми к помехам со стороны сходных образов, чем у слышащих сверстников. Например, при запоминании схематичных фигур имеющееся объективное сходство между фигурами затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то

определенной фигуры глухой школьник рисовал такую, которая отдаленно напоминала любую из них, или рисовал фигуры, похожие на предшествующие, ранее нарисованные (Т.В.Розанова, 1978). При этом глухие школьники реже пользовались словесными обозначениями как средствами запоминания схематических фигур, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект. Специфические трудности глухих детей связаны с необходимостью интегрировать, воссоздавать образ фигуры мысленно, без опоры на непосредственное восприятие целой фигуры, оперировать образами.

Словесные обозначения объектов имеют двоякое значение для запоминания: с одной стороны, они ведут к тому, что возникающий образ конкретного предмета уподобляется привычному представлению о нем, с другой стороны, выполняют роль средств для запоминания и интеграции различных частей фигуры в единое целое, тем самым, увеличивая устойчивость образов, облегчая воспроизведение. При запоминании глухие дети редко пользовались словесными обозначениями, менее точно характеризовали объект, что отрицательно сказывалось на воспроизведении схематических фигур. Если им удавалось подобрать удачное словесное обозначение, то это положительно влияло на воспроизведение фигур — рисунки приобретали большее сходство с образцами. В старшем школьном возрасте глухие дети чаще использовали словесные обозначения, воспроизведение фигур улучшалось. Глухие дети пользовались и жестовыми обозначениями фигур, что также приводило к улучшению запоминания.

Перечисленные особенности непроизвольного и произвольного запоминания наглядного материала накладывают отпечаток и на прочность запоминания, на длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов совершается одновременно в двух направлениях: теряется своеобразие запомнившегося объекта или наоборот — оно усиливается. У слышащих детей точные образы объектов сохраняются более устойчиво и длительно. При отсроченном воспроизведении у глухих детей наблюдается тенденция взаимоуподобления сходных объектов. Например, при запоминании изображений рыб (лещ, щука, окунь, карась) рисунки разных рыб у глухих детей были похожи друг на друга в четыре раза чаще, чем у слышащих (М. М. Нудельман).

В процессе психического развития глухих детей образы памяти совершенствуются, формируется умение пользоваться различными средствами для запоминания. Для развития образной памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции — анализ и синтез, сравнение, абстракцию; учить их использовать различные средства для запоминания.

В развитии словесной 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 все замены слов при воспроизведении были смысловыми, то у глухих наблюдалось три типа замен: 1) замены одного слова другим, сходным с первым по внешнему образу слова (угол — уголь, дрожит — держит); 2) смысловые замены, среди которых часто встречались замены по единству предметной ситуации {крыло—голубь, кисть — краска); 3) замены слов, в которых сочетаются внешнее сходство и смысловая близость (выбрали—собрали, описывал—уписывал).

На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся слова. Глухие дети прежде всего овладевают существительным, имеющим прямую предметную отнесенность. Представления о других грамматических категориях формируются позже и с большими сложностями, поскольку их формирование опирается на соответствующие мыслительные операции (например, абстракцию — 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

глухим ребенком не как смысловая единица, а как последовательность элементов (слогов, букв), на фиксацию которых он затрачивает значительные усилия. Это субъективно увеличивает и общее число запоминаемых элементов. Отсюда — искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов. Во-вторых, не достигается необходимая дифференцированность значений слов, относящихся к одной ситуации. В-третьих, реже используются приемы опосредствованного запоминания, например группировка слов по смыслу. При запоминании от двух до шестнадцати слов, принадлежащих к известному детям списку из 87 слов, глухие и слышащие дети показали примерно одинаковые результаты, но глухие дети хуже использовали организующие возможности материала (смысловые и синтаксические), хуже структурировали материал (П.Олерон).

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. Это зависит от уровня и глубины понимания предложений и текстов. Поэтому дети воспроизводят предложения с пропущенными словами, что нарушает их смысл или делает предложение аграмматичным. Часто дети могут вспомнить только часть предложения, переставляют и заменяют слова. Например, предложение «Рабочие выстроили дом рядом с лагерем» глухой школьник воспроизвел так: «Рабочие выстроили дом рядом с этажом». Часто глухие школьники стремятся воспроизвести предложение с точно той же последовательностью слов, в какой оно было предъявлено, поэтому, забыв какое-либо слово, опускают его, оставляя все остальные на своих местах. В результате предложение становится аграмматичным. Недостаток прочно установившихся связей между словами, соответствующих нормам языка, приводит к тому, что глухим детям бывает трудно удержать в памяти предложение как целое и воспроизвести его. При запоминании предложения глухие дети не используют его грамматическую конструкцию.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому 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 используемые глухими слова «инертны», «малоподвижны», застыли в определенных сочетаниях. Глухие дети часто не могут вырвать слово из определенной группы слов и использовать его в соответствии с его значением в других сочетаниях. В конце младшего школьного возраста глухие дети мало отличаются от слышащих сверстников по числу правильно воспроизведенных слов (55 и 69), но значительно отличаются по числу точно воспроизведенных предложений (21 и 62).

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий (И.М.Соловьев). Для первой (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 (VII—VIII классы) характерно полное понимание и запоминание текста.

Особенности развития словесной памяти глухих детей находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития, от неполного понимания текста. Дети часто понимают, о каких предметах идет речь, правильно устанавливают предметную отнесенность, довольно хорошо могут понять, какие действия совершаются персонажами; гораздо хуже они улавливают отношения между персонажами. Это приводит к упрощению отношений, обеднению содержания. Часто наблюдается сплав осмысленного и механического запоминания: то, что поняли, запоминают осмысленно, остальное — механически. Это затрудняет запоминание на длительный срок, поскольку для такого запоминания необходимо глубокое понимание текста, установление сложных логических связей и отношений.

В ходе развития речи, в процессе игровой и учебной деятельности память глухих детей совершенствуется. Т. В. Розанова выделила следующие направления развития словесной памяти глухих детей. Главное направление связано с обеспечением запоминания на длительный срок. Для этого нужно, во-первых, добиться полного понимания текста, используя, в частности, наглядные средства; во-вторых, помочь детям овладеть приемами произвольного запоминания — разбивкой

текста на смысловые куски, выделением в нем опорных пунктов, подбором заголовков к смысловым кускам, составлением плана текста и т.д.; в-третьих, научить включать новый материал в уже сложившуюся систему знаний. Для этого нужно уметь находить сходство и различия, систематизировать и классифицировать материал. Важно создать у детей установку на длительное хранение материала. Поскольку произвольное запоминание формируется у глухих детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание — подачу материала в игровой форме, приемы, способствующие переработке и осмыслению материала.

Все виды работ по развитию памяти будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи — расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста своими словами. Таким образом, все направления работы по развитию словесной памяти глухих детей имеют своей целью формирование осмысленного запоминания.

Вопросы и задания

1. Как идет развитие памяти в детском возрасте? Какие виды памяти вы знаете?
2. Расскажите о развитии образной памяти глухих детей. Лучше ли образная зрительная память у глухих детей, чем у слышащих?
3. Какова роль слова при запоминании наглядного материала? Какие ответы дает на этот вопрос сурдопсихология?
4. Сформулируйте основные направления коррекционной работы по развитию словесной памяти глухих детей.

Рекомендуемая литература

- Выготский Л. С.* Память и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 т.-М., 1981.-Т. 2.
- Розанова Т. В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. — М., 1978.
- Олерон П.* Психологическая оценка глухого ребенка // Дефектология. — 1977.-№.
- Психология глухих детей. / Под ред. И.М.Соловьева и др. — М., 1971.

2.4. ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ

Сущность воображения как познавательного процесса заключается в преобразовании представлений, создании новых образов на основе имеющихся. Воображение выражается в построении образа средств и конечного результата деятельности, в создании программы поведения в тех случаях, когда ситуация неопределенна, в воссоздании образов, соответствующих описанию объекта.

В онтогенезе постепенно формируются основные функции воображения. Познавательная его функция реализуется благодаря отделению предмета от образа и обозначению его с помощью слова, в результате у ребенка формируется способность составлять план предстоящих действий.

Аффективно-защитная функция обуславливает возможность предохранить легкоранимую личность ребенка от тяжелых переживаний, душевных травм. С помощью создания воображаемой ситуации может происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное символическое разрешение конфликтов, которые трудно снять иными способами, например, ребенок строит воображаемые ситуации, снимающие угрозы его «я».

В дошкольном возрасте воображение формируется в ведущей деятельности данного периода — сюжетно-ролевой игре, все структурные компоненты которой способствуют этому — воображаемая ситуация, творческое принятие на себя роли, использование предметов-заместителей.

С развитием речи и мышления воображение детей развивается, освобождается от конкретных образных компонентов. Участие в воображении понятий освобождает от скованности конкретной ситуацией, обеспечивает возможность творческой переработки и преобразования имеющихся представлений, создания новых представлений.

Активное воображение может быть воссоздающим и творческим. Воссоздающее воображение заключается в создании образов, соответствующих описанию. Творческое воображение предполагает создание образов, реализуемых в оригинальных продуктах деятельности.

У детей с нарушениями слуха специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Как показали исследования Г.Л.Выгодской, глухие дошкольники долго не переходят от предметно-процессуальных игр, главным в которых является воспроизведение действий с предметами, к сюжетно-ролевым, требующим создания воображаемой игровой ситуации. Их сюжетные игры более однообразны, стереотипны, чем у слышащих детей, они больше склонны к простому подражанию. Воображение глухих дошкольников как бы дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет — образ — слово». Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза глухие дети начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения. И хотя образы памяти у них отличаются достаточной яркостью и живостью, отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова. Это затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов.

Исследование особенностей воссоздающего воображения, проведенное М.М.Нудельманом, показало, что образы, возникающие у глухих школьников при чтении литературных произведений, не всегда соответствуют описанию. Такое несоответствие часто является результатом неполного понимания детьми смысла прочитанного. В рисунках, сделанных к рассказу, изображаемая обстановка не всегда соответствует его содержанию. Большие расхождения между текстом и рисунком возникают из-за того, что дети вносят в рисунки много подробностей из своего прошлого опыта, так как текст рассказа актуализирует образы хорошо знакомых детям предметов, больше относящихся к образам памяти, чем воображения. Так, глухие дети часто иллюстрировали эпизоды, имеющие лишь косвенное отношение к событиям (в 16 % случаев, у слышащих детей этого не наблюдалось). С этим же связаны трудности в воссоздании окраски объектов — лишь в 40 % случаев изображенные объекты были окрашены в соответствии с текстом. Дети воспроизводили многократно виденные объекты определенной окраски, формы, размера. М. М. Нудельман приводит высказывание школьника, подтверждающее этот факт: «Красной крыши не бывает, у нас зеленая крыша».

Большие трудности наблюдаются у глухих детей в воссоздании пространственных отношений между объектами, описанными в литературном произведении. Ученики IV класса делали ошибки в 77% случаев (против 17% у слышащих сверстников), причем некоторые даже не пытались правильно расположить объекты, а просто без всякой связи выстраивали их в ряд. Восьмиклассники лучше представляли пространственное расположение объектов, но и у них ошибки встречались достаточно часто (в 47 % случаев). Это связано, прежде всего, с трудностями понимания соответствующих отрывков: обычно пространственные отношения выражаются при помощи сложных обратимых конструкций, в которых используются предлоги «под», «над» и т.д. Основная сложность заключается в том, что схемы отношений должны быть заменены последовательной цепью звеньев. Для облегчения понимания эти конструкции могут быть преобразованы, например, расчленены на части. Еще одной причиной отставания в развитии воссоздающего воображения является бедность запаса представлений, неумение их перестраивать.

На протяжении школьного обучения происходит развитие воссоздающего воображения: так, восьмиклассники уже точнее изображают описанные в рассказе события, выбирая главные; они стремятся передать динамику события, правильно воссоздают цвет и размеры объектов.

По мнению М. М. Нудельмана, большой интерес представляет исследование творческого воображения глухих детей, так как ограниченность общения со взрослыми и сверстниками не дает им возможности получать достаточное количество информации, а отставание в развитии мышления и речи препятствует усвоению приемов и способов переработки имеющихся представлений. В младшем школьном возрасте наблюдается отставание в развитии творческого воображения. Как показали исследования Е. Г. Речицкой и Е. А. Сошиной, глухие первоклассники проявляют недостаточную гибкость в использовании идей (требовалось дорисовать простые геометрические фигуры, такие, как круг, квадрат и т.п., или неопределенные конфигурации). Типичными были рисунки, в которых одна и та же фигура превращалась в один и тот же предмет

— в колесо), которые представляли собой повторяющиеся композиции (круг, квадрат — часы). Созданные глухими детьми композиции оказались менее оригинальными, чем у слышащих детей, более стереотипными и шаблонными, дети больше зависели от заданных моделей, образцов действий. Отставание глухих младших школьников в развитии творческого воображения объясняется недостаточностью их сенсорного опыта, его малым разнообразием, а главное — несформированностью комбинаторных механизмов воображения, что приводит к трудностям в переструктурировании прошлого опыта.

Исследования творческого воображения глухих подростков с помощью таких методических приемов, как «творческая реконструкция басни», «творческое описание картины» и другие, показали, что и у них сохраняется ряд особенностей — зависимость от ранее усвоенных представлений или реальных объектов, отсутствие полноценных трансформаций текста басни, описание событий только в настоящем времени (без прошлого и будущего), т.е. отсутствие представлений о протяженности события во времени (М. М. Нудельман).

Важнейшими условиями развития воображения у детей с нарушениями слуха являются, во-первых, обогащение их опыта, знаний и представлений о мире (например, в младшем школьном возрасте за счет использования на уроках и во внеклассной работе широкого ассортимента разнообразных природных и синтетических материалов), воспитание интереса к чтению художественной литературы; во-вторых, формирование умений мысленно оперировать представлениями и образами, преобразовывать их, т.е. способствовать развитию операциональных компонентов творческого воображения. Для этого можно использовать разные виды конструирования, иллюстрирования прочитанных литературных произведений; проведение ролевой игры по рассказу, драматизации. Одновременная реализация этих условий приводит к положительным сдвигам в развитии воображения детей с нарушениями слуха уже в младшем школьном возрасте (Е. Г. Речицкая, Е.А. Сошина). Таким образом, при оптимальной организации обучения глухих детей, при совершенствовании их мышления и речи достигается компенсаторное развитие воображения.

Вопросы и задания

1. Дайте определение воображения, назовите его виды и функции. Как развивается воображение в дошкольном и младшем школьном возрасте у слышащих детей?
2. Охарактеризуйте особенности воссоздающего воображения глухих детей.
3. Как развивается творческое воображение глухих детей? Какие факторы влияют на развитие у них творческого воображения?
4. Какие методы и приемы можно использовать для развития воображения глухих детей в процессе обучения? Во внеклассное время? В процессе психокоррекционной работы?

Рекомендуемая литература

Нудельман М. М. Воссоздающее воображение у глухих детей: Об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников // Психология глухих детей / Под ред. И.М.Соловьева и др. — М., 1971.

Рау М. Ю. Развитие воображения глухих детей средствами изобразительной деятельности //Дефектология. — 1984. — № 5.

Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. — М, 1999.

2.5. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Мышление — это познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В настоящее время достаточно четко охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления — наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, или понятийное. В последней стадии выделяются две подстадии в зависимости от обобщенности, уровня сформированности понятий, характера используемого материала — конкретно-понятийное и абстрактно-понятийное мышление.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной основе, именно в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов. Проблема развития мышления у ранооглохших детей давно привлекает внимание философов и психологов, так как анализ своеобразной ситуации развития глухого ребенка позволяет лучше понять роль речи в процессе развития и функционирования мышления.

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешние действия с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. При решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений.

А. В. Запорожец исследовал особенности наглядно-действенного мышления глухих детей, не владеющих ни одним видом речи. Он предъявлял детям задачи разной сложности, в которых требовалось применить средства, например воспользоваться палкой или линейкой для того, чтобы достать какой-то удаленный предмет; детям предлагали решать различные задачи с рычагами, где кроме внешней связи между вещами нужно было уловить внутренние механические отношения между ними. По мнению А. В. Запорожца, переходя от одной задачи к другой, ребенок вынужден пользоваться рычагом, который выступает каждый раз с новой стороны и требует иных приемов применения.

Именно в переносе способа действия из одной ситуации в другую проявляется осмысление, которое идет по линии обобщения средства, примененного ребенком при решении практических задач, таким образом, у него формируется доречевое обобщение. Для этих обобщений характерна слитность сенсорных и моторных компонентов, так как в них отражается и сходство функционального значения, и сходство внешнего вида предметов, используемых при решении задач. Эта слитность обуславливает трудности, которые возникают у глухих детей при переносе в ситуацию, сходную не по внешним, а по внутренним признакам. Иногда достаточно сделать рычаг из другого материала или окрасить его в другой цвет — и дети станут решать задачу как новую или попытаются одинаково действовать двумя разными рычагами. Своеобразие наглядно-действенного мышления заключается в том, что при переносе недостаточно разделяется принцип связи вещей и структура собственного действия ребенка. При решении задач с рычагами детям необходимо усмотреть принцип объективной связи между вещами, а структура собственного действия может быть разной — в одном случае рычаг нужно тянуть к себе, в другом — от себя. Это разделение оказывается трудным для глухого ребенка, не владеющего ни, одним видом речи.

Таким образом, доречевое мышление инертно, лишено подвижности. Осмыслив вещь с определенной точки зрения, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же доречевые обобщения служат предпосылкой для овладения жестовой или словесной речью. Обучение глухого ребенка речи, которое играет важную роль в дальнейшем развитии его мышления, предусматривает предварительное знакомство с предметным содержанием речи. Такое знакомство, по мнению А. В. Запорожца, может произойти только в результате приобретения ребенком практического опыта и сенсорного воспитания. Практический опыт ребенка — это и знакомство с предметами, созданными руками человека, и соотнесение действий с их результатами, и начало установления причинно-следственных связей, например, между действием, осуществляемым с помощью орудия, и перемещением предмета. Тем самым дети познают межпредметные отношения и связи, ведущие к адекватному способу деятельности. Усвоенные ребенком с помощью взрослого общественно выработанные способы употребления предметов и есть его первые знания.

Отставание в развитии наглядно-действенного мышления наблюдается и у тех глухих детей, которые владеют речью. В исследованиях Н.В.Яшковой установлено, что глухие дети приобретают умение решать наглядно-действенные задачи в более старшем возрасте, чем слышащие. Для девяти-десятилетних глухих детей характерно использование более элементарных способов действия, например подражание образцу действия взрослого, копирование его. Глухие дети не владеют обобщенным способом действия, поэтому им требуется (согласно исследованию) в четыре раза больше времени и в три раза больше показов, чтобы научиться решать такие задачи.

В переходе к следующей стадии — наглядно-образному мышлению — важную роль играют два взаимосвязанных условия. Первое условие — формирование у детей умений различать план

реальных объектов и план образов и моделей, отражающих данные объекты. При этом формируется умение оперировать образами предметов или их частей, совершенствуется и усложняется структура образов, образуется система конкретных представлений о предмете. Второе условие — развитие речи. Исследования А. Р. Лурии и Ф. Я. Юдович слышащих детей-близнецов с задержкой речевого развития показали специфические особенности их мышления — дети не могли отделить слово от действия, не владели планированием, их мыслительные операции были настолько неполноценными, что даже элементарная классификация оказывалась для них недоступной. Усваивая обозначения предметов, их признаков, отношений, ребенок приобретает способность осуществлять мысленные действия с образами предметов.

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 понятийным. Это подтверждается различными экспериментальными исследованиями. Так, Т. В. Розанова исследовала особенности наглядно-образного мышления глухих детей с помощью матриц Дж. Равена разной сложности. Оказалось, что наибольшие различия между глухими и слышащими детьми в развитии наглядно-образного мышления отмечаются в начале школьного обучения (I класс). В период от семи до десяти лет у глухих детей наблюдается более быстрый темп развития наглядно-образного мышления, чем у слышащих. У глухих старшеклассников своеобразие в развитии наглядно-образного мышления обнаруживается лишь при решении сложных задач. Это объясняется тем, что осознание принципа решения задачи различалось у слышащих и глухих детей по своему содержанию — по степени точности и полноты отражения существенных признаков и их отношений, лежащих в основе построения матрицы. Неполное осознание принципа чаще встречалось у глухих, поэтому у них возникало больше трудностей при переходе от одной задачи к другой, сходной по принципу построения, но отличающейся по наглядному выражению. Отмечена зависимость успешности решения задач от использования речи — жестовой и словесной: 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 строится формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления с замедленным развитием словесной речи переход на стадию словесно-логического мышления у глухих детей происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих. Это проявляется и в развитии мыслительных операций. Мыслительные операции — наиболее общие действия, интериоризированные, организованные в системы и обратимые. Указанные свойства мыслительных операций формируются постепенно. Согласно исследованиям, все мыслительные операции у глухих детей проходят становление в более поздние сроки, чем у слышащих.

Исследования Ж. И. Шиф показали, что при формировании наглядного обобщения у глухих и слышащих детей вначале наблюдается сходство: в возрасте около трех лет и для тех, и для других характерны широкие по объему обобщения, к пяти годам они сужаются, становятся более дифференцированными. Например, при классификации цветных карандашей дети сначала раскладывают их в два стаканчика, по цвету соответствующие холодному и теплomu краям спектра, затем — в пять-шесть стаканчиков (красный с оттенками, синий с оттенками и т.п.). На данных этапах глухие дети незначительно отстают от слышащих. В дальнейшем у слышащих детей идет формирование категориальных обобщений, и именно в этом глухие значительно отстают от слышащих. Еще более сложным для них оказывается обобщение действий, поскольку обязательными компонентами действий являются движения и изменения в предметах (или их перемещение). В связи с этим результат изменений обычно воспринимается менее отчетливо, что создает трудности анализа и сравнения действий, выделения в них существенных признаков и на этой основе — обобщения. Глухие дети с большим трудом усваивают названия действий, например, смешивают глаголы, различающиеся только приставками; дают недостаточно полную характеристику действий, а иногда ограничиваются только описанием предмета, с которым производится действие.

В развитии анализа и синтеза у детей с нарушениями слуха также наблюдается отставание, так как их жизненный опыт менее разнообразен, позже формируется умение выделять как общие, так

и специфические признаки объектов, для них характерно длительное использование общих терминов, а не специальных обозначений, анализ остается менее детализированным. Недостатки развития анализа отрицательно сказываются на синтезе — он дольше остается менее последовательным и систематическим.

В процессе сравнения выделяются отношения различия, сходства и тождества объектов. И. М. Соловьев отметил следующие особенности развития сравнения у глухих детей: отход от сравнения двух объектов к анализу одного из них, т.е. упрощение задачи; трудности при выявлении сходства объектов, поскольку определение сходства требует опосредованного анализа объектов, а их различие может восприниматься непосредственно. В подростковом возрасте у глухих детей заметны успехи в овладении техникой сравнения, увеличивается количество сравнивающих высказываний, улучшается их качество — сравнение становится более подробным и полным.

Такая мыслительная операция, как абстракция, формируется в процессе сюжетно-ролевой игры и учебной деятельности. Одной из характерных особенностей сюжетно-ролевой игры является использование предметов-заместителей, т.е. использование в соответствии с игровой ситуацией предметов, имеющих в жизни другое назначение. Выделение одних признаков заменяющих предметов и отвлечение от остальных основано на абстракции. Слышащие дети при замещении предметов обычно и называют эти предметы в соответствии с их новым игровым употреблением. Глухие дети испытывают трудности при использовании предметов-заместителей. Даже предметы, функционально пригодные для замены, не всегда ими применяются, так как им трудно отвлечься от их реального функционального назначения, переосмыслить и использовать в другом качестве. По данным Ж. И. Шиф, не только глухим дошкольникам, но и младшим школьникам легче использовать в качестве заместителей незнакомые объекты, чем знакомые. Отставание в развитии абстракции проявляется и в учебной деятельности глухих детей, и в особенностях усвоения значений слов.

Таким образом, в становлении всех мыслительных операций у детей с нарушениями слуха наблюдаются трудности. К семи-восемью годам мыслительные операции слышащего ребенка начинают приобретать такое важное свойство, как обратимость (Ж.Пиаже). Психологическим критерием ее появления служит формирование у ребенка представления о сохранении количества вещества, затем — веса, объема и т. п. С этого времени ребенок становится способен преодолеть влияние восприятия и овладевает умением применять операции в конкретных постепенно усложняющихся ситуациях.

Обратимость мыслительных операций у детей с нарушениями слуха формируется позднее: понятие сохранения веса — на пять-шесть лет (по данным П. Олерона). Более сложное понятие — «сохранение площади» — еще позднее. По данным Т. В. Розановой, слышащие второклассники решают задачу на сохранение площади успешно (две трети — самостоятельно, остальные — с помощью взрослого); в то время как у глухих учеников IV класса обратимость операций применительно к оценке площадей не сформирована (только четверть детей решили задачу). Лишь к X классу глухие дети могли использовать знания о взаимнообратных отношениях двух величин в качестве способа решения новой задачи. Одной из причин задержки в формировании обратимости у глухих детей считается отставание в развитии словесной речи, поскольку именно речь значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности.

В развитии словесно-логического, или понятийного, мышления у детей с нарушениями слуха наблюдается еще большее своеобразие по сравнению с его развитием у слышащих сверстников. Словесно-логическое мышление характеризуется использованием понятий, логических конструкций, формирующихся и функционирующих на базе языковых средств. В связи с этим большое значение приобретает вопрос о соотношении в развитии мышления и речи. При рассмотрении генетических корней мышления и речи Л. С. Выготский констатировал, что они имеют разные корни. В развитии речи можно наблюдать доинтеллектуальную стадию, на первом и втором годах жизни речь — это средство социального взаимодействия. В развитии мышления — до-речевую стадию: сначала ребенок овладевает действиями с предметами, а через них — общественными значениями, заключенными в этих предметах. Развитие мышления и речи до известного момента идет по различным линиям, независимо друг от друга. В возрасте около двух лет слышащий ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: каждый предмет имеет свое название, т.е. открывает символическую функцию речи. С этого момента линии развития мышления и речи пересекаются, мышление становится речевым, а речь — интеллектуальной. Как говорил Л.С.Выготский, «...высшие, присущие человеку формы психического общения возможны

только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» {Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982.-Т. 2.-С. 19).

У детей с нарушениями слуха пересечение линий развития мышления и речи совершается позже, чем у слышащих. При этом для устранения трудностей недостаточно интенсифицировать использование речи, поскольку не всякое слово или фраза оказывает благоприятное воздействие на развитие мышления. По мнению П. Олерона, эффективно не то обучение, которое предусматривает только правильность употребления языковых средств, а то, которое позволяет достичь понимания значений слов. Языковые средства должны использоваться в реальной познавательной деятельности детей, должны быть связаны с мыслительными операциями, с установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Большие трудности испытывают дети с нарушениями слуха при решении многих задач, сформулированных словесно, при оперировании понятиями, выражающими разностное и кратное сравнение величин («больше на...», «меньше на...», «во сколько раз...»), при понимании взаимообратных отношений между величинами, в переходе от текста задачи к наглядному представлению ее содержания, в выделении в наглядной ситуации определенных отношений. Особые затруднения возникают при необходимости сделать умозаключение по содержанию текста, которое предполагает сопоставление словесно сформулированных суждений, совершение анализа и синтеза сведений, предъявленных в словесной форме. При этом глухие дети (даже десятиклассники) дают ответы, в которых логическая связь оформлена речевыми средствами, но отсутствует по содержанию (тавтологии).

В процессе обучения детей с нарушениями слуха необходимо учитывать индивидуальные особенности развития их мышления, типы соотношений наглядных и понятийных форм мышления. Так, Т. В. Розанова на основе этого принципа выделяет следующие группы детей, каждая из которых требует особого подхода. В первую входят дети с относительно высоким уровнем развития наглядного и понятийного мышления. Они не уступают слышащим сверстникам по уровню развития наглядно-образного мышления, а по уровню развития понятийного мышления отстают примерно на три года. Эти дети имеют высокую обучаемость, проявляют активность и самостоятельность при решении задач, успешно усваивают школьную программу. Во вторую группу входят дети со средним уровнем развития наглядного и понятийного мышления, т. е. отстают от слышащих сверстников по развитию обоих видов мышления. В процессе обучения они нуждаются в постоянной помощи сурдопедагога. Третью группу составляют дети с высоким уровнем развития наглядного и низким уровнем развития понятийного мышления. По уровню развития наглядно-образного мышления эти дети не уступают слышащим сверстникам, но у них наблюдаются трудности в овладении словесной речью. В связи с этим они испытывают трудности в усвоении школьной программы, их мыслительные операции неполноценны, недостаточно обобщенны и необратимы. Поскольку по уровню развития мышления эти дети уже «подшли к порогу логики», интенсификация формирования их словесной речи благодаря адекватному и своевременному обучению может способствовать развитию словесно-логического мышления, а следовательно, и формированию первого типа соотношения. В четвертую группу входят дети с относительно высоким уровнем развития понятийного мышления при низком уровне развития наглядно-образного. Такая диспропорция является результатом интенсивного обучения этих детей словесной речи без достаточной дифференциации языковых средств, соответствующих коммуникативной и интеллектуальной функциям, при невнимании к развитию практических видов деятельности, сюжетно-ролевой игры, конструирования, изобразительной деятельности, т.е. тем видам деятельности, в которых развиваются наглядные формы мышления. Как следствие диспропорции у детей наблюдается постепенное снижение успешности усвоения школьной программы, особенно по математике. В некоторых случаях происходит компенсаторное развитие наглядно-образного мышления и в дальнейшем — гармоничное развитие всех его видов. Выделенные Т. В. Розановой типы соотношений в развитии видов мышления у детей, имеющих нарушения слуха, свидетельствуют о необходимости своевременной диагностики и определения причин тех или иных диспропорций в развитии разных видов мышления и составления на их основе коррекционных программ.

В результате анализа особенностей перехода от одного вида мышления к другому Т. В. Розанова выделяет ряд условий развития словесно-логического мышления у глухих детей.

Первое — формирование речи как средства мыслительной деятельности. Работу в этом направлении следует начинать как можно раньше и на материале наглядно-практических задач, в которых предполагается преобразование предмета с помощью действия или путем оперирования образами. Глухой ребенок должен приобрести опыт решения задач, условия которых выражены наглядными средствами. При этом речь выступает как средство произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи нужно побуждать глухих детей не только называть предметы и действия с ними, но и использовать словесные обозначения пространственных отношений между ними, научить их характеризовать временную последовательность действий, находить и отмечать собственные ошибки. Использование разных способов словесного определения одной и той же предметной ситуации позволяет глубже понять ее, способствует гибкости мышления.

Второе — обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого дети должны овладевать соответствующими речевыми средствами, уметь устанавливать связи от слов и словесных высказываний к их предметному содержанию и обратно, от предметов, признаков действий, отношений — к словесным обозначениям, причем связи эти должны быть многосторонними, разнообразными. Необходимо научить их оперировать речевыми средствами для выражения относительных понятий, для описания пространственных и временных отношений. При этом пространственные отношения между предметами следует анализировать со стороны каждого из включенных в ситуацию предметов (круг над квадратом — квадрат под кругом).

Третье условие формирования словесно-логического мышления — развитие всех мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение). Дети с нарушениями слуха овладевают этими операциями в более поздние сроки, чем слышащие. Они долго испытывают трудности в выделении малозаметных частей и свойств предметов, в нахождении сходства между предметами и явлениями. Особые трудности испытывают при осуществлении мыслительных операций по отношению к явлениям, описанным словесно, по отношению к понятиям. Поэтому сначала нужно учить глухих детей выделять внешние свойства предметов, потом — внутренние, их функциональное назначение, родовую и видовую принадлежность. Для этого необходимо, чтобы дети научились классифицировать сначала предметы, потом их изображения и затем уже словесные обозначения. Важно, чтобы они умели проводить классификацию одних и тех же объектов по-разному, на основе различных критериев. Как показывают результаты исследований, основные трудности у детей с нарушениями слуха возникают тогда, когда они должны вычленить главное свойство объекта и отвлечься от остальных его свойств, т. е. произвести ряд операций по вычленению определенных признаков и соотнесению различных сведений. Для них характерен выборочный учет обстоятельств и взаимосвязей, что препятствует полноценному усвоению знаний.

Четвертое условие — овладение началами логической грамоты, что включает усвоение принципов классификации логических понятий, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей (причинно-следственных, целевых, условных). Глухих детей следует учить оперировать понятиями разной степени обобщенности — родовыми, видовыми. По мере оперирования понятиями в их соотнесении друг с другом происходит овладение основами иерархической структуры классификации, формируется умение устанавливать внутренние зависимости между событиями, явлениями типа «причина — следствие», «цель — действие» и т. д.

Исследования Т. А. Григорьевой показывают, что при специально организованной работе можно успешно сформировать умения устанавливать причинно-следственные отношения между событиями у глухих учеников уже IV класса. Такое целенаправленное формирование позволяет точнее и глубже понимать тексты, относящиеся к разным учебным предметам; лучше осознавать смысл арифметических задач и успешнее их решать.

В ходе овладения системами конкретных понятий, логическими терминами и зависимостями в их соотнесенности между собой постепенно намечается переход от конкретно-понятийного мышления к абстрактно-понятийному. Следует отметить, что среди глухих детей можно выделить тех, кто по результатам развития мышления не отличается от слышащих сверстников. Это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте закономерности развития разных видов мышления у детей с нарушениями слуха. Какие можно выделить особенности в развитии мышления, общие со слышащими детьми?
2. Какие трудности в развитии мыслительных операций наблюдаются у глухих детей? Какие факторы влияют на своеобразие в становлении мыслительных операций? В какие сроки формируется обратимость мыслительных операций?
3. Виды мышления и специфика их формирования у глухих детей. Какие можно выделить типы соотношений в развитии наглядных и понятийных форм мышления у глухих детей?
4. Каковы условия развития понятийного мышления у глухих детей?
5. Перечислите основные направления коррекции развития мышления глухих детей. Что способствует и что препятствует развитию мышления у детей данной категории?
6. Предложите приемы развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления у глухих детей в разные возрастные периоды.

Рекомендуемая литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2.
- Запорожец А. В.* Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) // Избр. психол. труды. — М., 1986. - Т. 1.
- Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.
- Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения. / Под ред. Т.В.Розановой. - М., 1991.
- Розанова Т. В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. — М., 1978.
- Розанова Т. В.* Особенности развития познавательной сферы глухих дошкольников //Дефектология. — 1997. — № 2.
- Тихомиров О.К.* Психология мышления. — М., 1984.
- Шиф Ж.И.* Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. — М., 1968.
- Яикова Н.В.* Наглядное мышление глухих детей. — М., 1988.

2.6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ

Для правильного понимания особенностей психического развития детей, имеющих нарушения слуха, необходимо разобраться в общих и специфических закономерностях развития у них общения, усвоения ими различных средств общения, особенностях становления разных видов речи. Без этого невозможны адекватная организация их обучения и воспитания, педагогического процесса формирования речевых средств общения, осуществление успешной психологической коррекции. Проблемы формирования словесной 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.

Общение — это взаимодействие людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Процесс общения может быть включен в различные виды деятельности человека и приобретать относительную самостоятельность. В онтогенезе происходит развитие используемых средств общения: сначала ребенок пользуется экспрессивно-мимическими средствами, т.е. выразительными движениями, мимикой, вокализациями, затем — предметно-действенными средствами общения, т.е. движениями, связанными с предметами, и наконец на определенном этапе развития — речевыми средствами. По мнению Л.С.Выготского, «...общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, возможно, только самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах» (Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 2. — С. 18).

Таким образом, речь — это процесс использования языка для общения, реальный процесс оперирования языком, а язык — это система знаков и правил их преобразования. В психологии выделяют две основные функции речи, связанные между собой. Первая — коммуникативная, благодаря реализации которой осуществляется процесс общения между людьми, вторая —

интеллектуальная, вследствие которой речь выступает как средство выражения мыслей, их образования и развития, благодаря чему человек становится способным планировать и прогнозировать собственное поведение. Усваивая язык как общественно-заданную знаковую систему, человек овладевает соответствующими формами и операциями мышления. Речь становится средством анализа и синтеза, сравнения и обобщения предметов и явлений действительности. При каких-либо отклонениях в психическом развитии ребенка гармония в становлении основных функций речи нарушается. Подобная дисгармония наблюдается в психическом развитии детей с нарушениями слуха.

Важной особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи — словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой, т.е. своеобразная полигlossия, как называл ее Л. С. Выготский.

Рассмотрим последовательно, как глухой ребенок овладевает разными видами речи и какие при этом наблюдаются психологические особенности.

Словесной речью глухие дети могут овладеть только обходными путями, в условиях специального обучения. На определенной ступени развития отношения глухого ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются не соответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса достигается переход к новым формам общения — речевым. Дети познают речь, опираясь на зрительное восприятие, подкрепленное речевыми двигательными ощущениями. Они не имеют возможности улавливать интонационно-выразительные средства речи и воспринимать на слух ее образцы, подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка. В связи с этим Ж. И. Шиф выделила следующие психологические условия овладения речью глухими детьми в отличие от слышащих.

Речевое общение детей с нарушениями слуха формируется 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 — импрессивная (зрительное, слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Все виды речевой деятельности формируются в единстве.

При этом у глухих детей иные, чем у слышащих, сенсорные основы формирования первичных образов слов. У слышащих первичным 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 слова и т. п. Эти таблички педагог соотносит с определенными предметами и действиями, таким образом благодаря нерасчлененному зрительному восприятию слов у глухих детей закладываются представления об их сигнальных функциях (см. рис. 1). Зрительное восприятие глухими написанных слов отличается от первоначальных этапов усвоения чтения слышащими детьми. Чтение слышащих — деятельность, производная от устной речи, предполагающая преобразование графических символов (букв) в речевые звуки. Для глухого ребенка зрительное восприятие слова — первый этап знакомства с языком. У многих и в дальнейшем при восприятии речи ведущими остаются зрительные и речедвигательные компоненты, за счет которых и совершается компенсация недостаточности слухового восприятия.

В последние десятилетия XX в. большое внимание уделялось развитию у глухих детей остаточного слуха.

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.

Для успешного создания слухозрительной основы восприятия речи важную роль играют следующие моменты.

Во-первых, у многих глухих имеется слуховой резерв, т.е. потенциальная возможность восприятия тех или иных элементов, составляющих фонетическую структуру речи. Это позволяет

им распознавать при необходимом усилении звука хорошо знакомые слова, и даже фразы; доступными восприятию могут стать ритмический контур слов и некоторые компоненты интонации.

Во-вторых, необходимо учитывать избыточность акустической структуры речи. По отношению, например, к интонации избыточность обеспечивается сочетанием составляющих ее компонентов — динамического, темпорального, мелодического. Избыточность акустической структуры речи служит важной предпосылкой надежности ее восприятия. По мнению Ф. Ф. Рау, именно эта особенность обуславливает возможность слухового восприятия элементов речи с опорой на их резервные признаки при резком ограничении сенсорной базы, создаваемом нарушением слуха.

В-третьих, восприятие речи в затрудненных условиях (слушание, чтение с губ, чтение) вызывает активизацию моторного отдела речевой системы. В процессе упражнений неполноценность акустических образов стимулирует компенсаторное проговаривание слов. Это ведет к укреплению слухокинестетических связей, благодаря чему даже фрагментарного восприятия звуковой структуры слова в ряде случаев оказывается достаточно для актуализации кинестетического образа в поддержку слуховому. Затрудненные условия восприятия речи с помощью остаточного слуха в результате тренировки приводят к повышению встречной активности, выраженной в вероятностном прогнозировании речевой информации и ее переработке на основе речевого и внеречевого контекста.

В-четвертых, важным условием развития речевого слуха является создание слухоречевой среды, предусматривающей постоянное восприятие глухим ребенком речи окружающих при помощи звукоусиливающей аппаратуры (индивидуальные слуховые аппараты и стационарные устройства). При этом формируются и совершенствуются функциональные связи между слуховыми, зрительными и кинестетическими раздражениями, возникающими при восприятии и воспроизведении глухими детьми слов. Тем самым создается полисенсорная основа для формирования устной речи глухих детей.

Следующая 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 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 целое, в случае преобразований оно часто начинает звучать по-другому (например, меняется ударение). В зрительных образах слов преобразования касаются только определенной части слова, поэтому эти изменения воспринимаются глухим ребенком как более «внешние» по отношению к слову в целом. Начиная пользоваться речью, он должен обдумывать не только то, какие слова применить, чтобы выразить свою мысль, но и то, как их изменить, сочетать в предложении, т.е. осмыслить их грамматические особенности (Ж. И. Шиф).

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. Для глухих детей этого возраста характерно наглядно-образное мышление. В слове они имеют возможность уловить предметную отнесенность, отраженный с помощью сохранных органов чувств наглядный образ, отдельные признаки обозначаемых явлений. В более обобщенном значении слово будет использоваться позже, когда более высокий уровень овладения речью позволит включить его в систему языка. Уточнение значений слов происходит у глухих детей по мере накопления словарного запаса. По мере овладения речью глухие дети усваивают все более точное и обобщенное значение слов, приобретают способность адекватно оперировать отвлеченными понятиями. У глухих детей наблюдаются большие трудности при усвоении грамматического строя языка — как в случае необходимости грамматически правильно оформить свои мысли, так и в случае понимания грамматических конструкций в речи окружающих людей.

На разных стадиях овладения речью характер ошибок различен. На ранних этапах глухие дети нередко не различают части речи и не всегда правильно ими пользуются, с трудом овладевают местоимениями и предлогами, неправильно используют суффиксы. Ж. И. Шиф приводит примеры таких ошибок: изменение существительных по нормам глагола («бабочки», «стрекозил»); неправильное присоединение суффиксов («доменький» вместо домик и наоборот — «добрик» вместо добренький); использование окончаний существительных при падежном изменении прилагательных («интереснов» вместо интересных). В процессе обучения количество грубых ошибок уменьшается, но сохраняются ошибки, связанные с познанием тонких различительных признаков системы языка (например, различение категорий рода, числа, одушевленности, правильное использование падежных форм). Например, при образовании множественного числа существительного можно говорить о ступенях перехода от лексических к грамматическим решениям. Наиболее простая форма сообщения о множестве предметов, которой пользуются глухие дети, — многократное повторение названия («кукла, кукла, кукла»). Они используют также наречие много — «много одеяло». Ранние грамматические обобщения проявляются в своеобразных изменениях конца слова: «ногаи», «кошкаи». Наконец, производится замена последней гласной: «ноги», «кошки», «одеяли». Эти изменения наблюдаются на начальных этапах обучения. Слова во множественном числе становятся своего рода обобщениями в том случае, если в них отражены и закреплены результаты умственной деятельности глухих детей. Своеобразие грамматических изменений слов сглаживается по мере обучения их речи и развития мышления. По мере того как глухие дети учатся различать названия предметов и названия свойств по их морфологическим признакам, учатся различать и правильно употреблять разные грамматические категории в системе языка, у них возникают иные условия отражения действительности, иные возможности обобщения и абстракции.

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.

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 сохранны. 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 (например, З, см. рис. 2, а), другие передают очертания букв (Г, рис. 2, б), остальные обозначаются условно (В, рис. 2, в). 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 звукобуквенный состав слов (в тех случаях, когда их написание соответствует произношению). Дактилизация облегчает слухо-зрительное 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. Ее многословность (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 многозначность (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 дактилизация: 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 и 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.

Условия развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха оказываются чрезвычайно сложными. Взаимодействие первичного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии изменяет структуру познавательной сферы глухих детей. Центральное место при этом занимают сложности становления высших психических функций, формирование таких качеств, как произвольность, опосредованность, осознанность. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью, поэтому позволяют осуществлять внутрисистемные и межсистемные функциональные перестройки и в значительной степени компенсировать отклонения в психическом развитии глухих детей. Результаты исследований сурдопедагогов и сурдопсихологов показали, что достигается это только в условиях целенаправленного адекватного обучения и воспитания.

Вопросы и задания

1. Какие вы знаете средства общения? Как меняется использование средств общения разного типа в первые годы жизни слышащего ребенка? Сопоставьте с особенностями использования средств общения ребенком с нарушенным слухом.
2. Влияют ли возрастной период, время потери и степень потери слуха на развитие словесной речи?
3. Выделите условия овладения речью глухими детьми в отличие от слышащих.
4. Каковы особенности использования слов в речи глухих дошкольников? Младших школьников? Подростков?
5. Какие трудности при овладении грамматическим строем речи испытывают глухие дети?
6. Перечислите виды речи, которыми овладевает глухой ребенок. Как вы думаете, что такое «полигlossия», «двуязычие» и можно ли использовать эти понятия по отношению к глухим детям?

Рекомендуемая литература

- Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2.
- Зайцева Г.Л. Дактильная и жестовая речь. — М., 2000.
- Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1989.
- Кузьмичева Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. — М., 1991.
- Леонтьев А. А. Психоллингвистика. — М., 1997.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1979.
- Психология глухих детей. / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.

Рау Ф. Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей //Дефектология. — 1991. — № 1.

Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. — М., 1968.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

3.1. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА

Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок с нарушениями слуха, имеет важное значение в возникновении у него особенностей в развитии эмоций, становлении определенных черт личности. Личность ребенка формируется в ходе усвоения социального опыта, в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Окружающая социальная среда раскрывается перед ним с реальной позиции, которую он занимает в системе человеческих отношений. Но при этом большое значение имеет и его собственная позиция, то, как он сам относится к своему положению. Ребенок не пассивно приспосабливается к окружающей среде, миру предметов и явлений, а активно овладевает ими в процессе деятельности, опосредованной отношениями ребенка и взрослого.

На развитие эмоциональной сферы глухих детей влияют определенные неблагоприятные факторы. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта. Не-слышащим детям не доступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в развитии речи отрицательно сказывается на осознании своих и чужих эмоциональных состояний и обуславливает упрощенность межличностных отношений. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний глухого ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений. К факторам, благоприятно влияющим на эмоциональное развитие глухих детей, можно отнести их внимание к выразительной стороне эмоций, способность к овладению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения.

Основные направления в развитии эмоциональной сферы у ребенка с нарушенным слухом те же, что и у нормально слышащего: и тот и другой рождаются с готовым механизмом оценки значимости внешних воздействий, явлений и ситуаций с точки зрения их отношения к жизнедеятельности — с эмоциональным тоном ощущений. Уже на первом году жизни начинают формироваться собственно эмоции, которые носят ситуативный характер, т.е. выражают оценочное отношение к складывающимся или возможным ситуациям. Развитие собственно эмоций происходит по следующим направлениям — дифференциация качеств эмоций, усложнение объектов, вызывающих эмоциональный отклик, развитие способности регулировать эмоции и их внешние проявления. Эмоциональный опыт формируется и обогащается в процессе общения в результате сопереживаний другим людям, при восприятии произведений искусства, музыки. Например, симпатия по отношению к близкому человеку возникает на основе накопления удовлетворяющих ребенка и приятных для него актов ситуативно-личностного общения. Такая эмоция может возникнуть по отношению к человеку, достаточно часто общающемуся с ребенком. Об этом свидетельствует и факт повышенной чувствительности младенцев с сохранным слухом к словесным воздействиям в первом полугодии жизни. Но уже на первом году жизни ощущаются различия между слышащими детьми и детьми с нарушениями слуха в развитии собственно эмоций, которые в дальнейшем часто увеличиваются.

В ряде исследований отечественных и зарубежных авторов рассматривались проблемы своеобразия эмоционального развития глухих детей, обусловленного неполноценностью эмоционального и речевого общения с окружающими людьми с первых дней их жизни, что вызывает трудности социализации детей, их приспособления к обществу, невротические реакции (Е.Ливайн, К. Мидоу, Н. Г. Морозова, В. Ф. Матвеев, В. Петшак и другие). Изучение развития эмоций детей с нарушениями слуха становится особенно актуальным в настоящее время в связи с тем, что достигнуты успехи в разработке общей теории эмоций, в определении характера и причин возможных нарушений в эмоциональном развитии детей (Г. М.Бреслав, В. К. Вилюнас, А. В. Запорожец, Я.С.Неверович, В.В.Лебединский).

В. Петшак провел исследование эмоционального развития глухих детей, в котором решались следующие взаимосвязанные проблемы. Первая — определение особенностей эмоционального развития и эмоциональных отношений у глухих детей дошкольного и школьного возраста в

зависимости от сохранности или нарушения слуха у родителей, а также в зависимости от социальных условий, в которых воспитывается и обучается ребенок (дома, в детском саду, в школе или школе-интернате). Вторая проблема — исследование возможностей понимания эмоциональных состояний другого человека глухими дошкольниками и школьниками. Способность понимать эмоции других людей отражает уровень эмоционального развития ребенка и степень осознания им своих и чужих эмоциональных состояний. Пониманию эмоциональных состояний другого человека способствует восприятие их внешних проявлений в мимике лица, жестах, пантомимике, голосовых реакциях и речевой интонации. Такое понимание происходит более успешно, если воспринимающий знаком с той ситуацией, в которой возникло наблюдаемое эмоциональное состояние, или с данным человеком, его личностными особенностями и может предположить, что послужило причиной этого состояния. Понимание эмоциональных состояний предполагает обобщение многих наблюдаемых ранее аналогичных состояний и их символизацию, словесное обозначение. По мере развития симпатии к другому человеку у ребенка возникает и синтония как способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего — близкого. Синтония является основой сопереживания как способности «присваивать» основные свойства эмоционального состояния другого человека и вчувствоваться в его жизненную ситуацию.

В обычных условиях детям с нарушениями слуха мало доступно восприятие речевой эмоционально измененной интонации (для ее восприятия необходима специальная слуховая работа с использованием звукоусиливающей аппаратуры). Отставание и своеобразие в развитии речи сказываются на овладении словами и словосочетаниями, обозначающими те или иные эмоциональные состояния. Вместе с тем при благополучном социально-эмоциональном общении с ближайшими родственниками у глухих детей очень рано формируется повышенное внимание к выражению лиц общающихся с ними людей, к их движениям и жестам, к пантомимике. Постепенно они овладевают естественными мимико-жестовыми структурами для общения с другими людьми и жестовой речью, принятой в общении между глухими, поэтому недостаток в понимании речевой интонации и в развитии словесной речи восполняется повышенным вниманием к мимике и жестам окружающих, обозначением эмоциональных состояний средствами жестовой речи.

В экспериментально-психологических исследованиях В.Петшака прослежены зависимости между характером общения глухих детей с взрослыми и эмоциональными проявлениями детей. Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь косвенно обусловлена их дефектом и непосредственно зависит от характера эмоционально-действенного и речевого общения со взрослыми. Так, глухие дети глухих родителей обнаруживают наибольшее количество эмоциональных проявлений разного типа, в том числе и интеллектуальных эмоций, и приближаются по этим показателям к слышащим детям. Глухие дошкольники, имеющие слышащих родителей, показали наименьшее количество эмоций в разных жизненных ситуациях (25 отчетливых эмоциональных проявлений в среднем по группе против 38 у слышащих детей).

Результаты исследования позволили сделать вывод, что обедненность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников в значительной мере обусловлена недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение. В отличие от слышащих глухие матери, как правило, обеспечивают необходимое эмоциональное общение со своим ребенком, поэтому глухие дети глухих родителей, воспитывающиеся дома, по количеству эмоциональных проявлений приближались к слышащим детям, хотя статистические различия между ними все же сохранялись. Глухие дети глухих родителей, воспитывающиеся дома, обнаруживали существенно большее число положительных эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей, находящиеся дома или в специальном саду интернатного типа. На эмоциональном развитии детей и их взаимоотношениях с родителями и другими членами семьи также отрицательно сказывается оторванность от семьи (пребывание в детских учреждениях интернатного типа). Эти особенности социальной ситуации развития детей с нарушениями слуха обуславливают трудности в осознании эмоциональных состояний, в их дифференциации и обобщении.

В дошкольном возрасте начинает формироваться такой вид эмоциональных состояний, как чувства, с помощью которых выделяются явления, имеющие стабильную мотивационную значимость. Чувство — это переживание человеком своего отношения к предметам и явлениям,

отличающееся относительной устойчивостью. Сформировавшиеся чувства начинают определять динамику и содержание ситуативных эмоций. В процессе развития чувства организуются в иерархическую систему в соответствии с основными мотивационными тенденциями каждого конкретного человека: одни чувства занимают ведущее положение, другие — подчиненное. Формирование чувств проходит длинный и сложный путь, его можно представить как своеобразную кристаллизацию сходных по своей окраске или направленности эмоциональных явлений.

Развитие чувств происходит в рамках ведущей деятельности дошкольного периода — сюжетно-ролевой игры. Д. Б. Эльконин отмечает большое значение ориентации на нормы отношений между людьми, формирующейся в сюжетно-ролевой игре. Нормы, лежащие в основе человеческих отношений, становятся источником развития морали, социальных и нравственных чувств ребенка.

Эмоции и чувства участвуют в подчинении непосредственных желаний игровым ограничениям, при этом ребенок может ограничить себя даже в самом любимом виде активности — двигательном, если по правилам игры нужно замереть. Постепенно ребенок овладевает умением сдерживать бурные выражения чувств, например, может сдерживать слезы. Кроме того, он учится облекать выражение своих чувств в культурно принятую форму, т.е. усваивает «язык» чувств — принятые в обществе способы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи улыбок, мимики, жестов, движений, интонаций. Овладев языком чувств, он пользуется им уже осознанно, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них.

Н. Г. Морозова исследовала развитие нравственных чувств у глухих дошкольников. Нравственная сторона поведения проявляется, прежде всего, в стремлении посочувствовать, поделиться с другими тем, что им дорого, сделать что-либо для других, помочь им. Эта сторона поведения выступает отчетливо при наблюдении взаимоотношений между дошкольниками разных возрастных групп.

У маленьких глухих в силу ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности слушать и понимать чтение рассказов, сказок затруднено понимание желаний, намерений, переживаний сверстников. Однако тяга друг к другу выражается в попытках приблизиться, обнять понравившегося сотоварища, погладить его по голове. Эти попытки чаще всего не встречают ответного чувства и воспринимаются как помеха, стесняющая движения. Чаще всего дети отмахиваются от своих сверстников, не воспринимая их поведение как проявление симпатии. Дети, недавно пришедшие в детский сад, ищут сочувствия у взрослых (педагогов, воспитателей); оторванные от дома, они ждут от них ласки, утешения, защиты. В начале пребывания в детском саду дети не приходят на помощь товарищам, не выражают сочувствия друг к другу.

Сочувственное отношение глухих детей друг к другу побуждается не столько ласковым и добрым отношением к ним взрослых, сколько постоянным обращением их внимания на сотоварищев по группе, специально направленным пробуждением сочувствия и приучением выражать его по отношению к плачущему, обиженному или огорченному товарищу: обычно воспитатель использует прямое обращение одного ребенка к другому, совместно с ним утешает обиженного, демонстрирует свое сочувствие — такое эмоциональное проявление как бы заражает ребенка. Важно действенное указание — пожалей, погладь или приглашение (по подражанию) к сопереживанию, сочувствию по отношению к плачущему.

В младшей группе в начале года наблюдается эгоистическая направленность детей, сложившаяся в результате воспитания дома. Заметно стремление захватить лучшую или новую игрушку, нежелание дать поиграть своей собственной игрушкой другому ребенку. К среднему и старшему дошкольному возрасту намечаются положительные сдвиги в развитии дружеских и нравственных чувств. Положительный эмоциональный тон создается благодаря формированию сюжетно-ролевой игры, проведению праздников, дней рождения, общему укладу жизни в детском саду с установкой на другого человека, другого ребенка, на его переживания и трудности.

Важную роль в развитии эмоций и чувств, в формировании межличностных отношений имеет понимание внешних выражений эмоций у других людей. В. Петшак исследовал особенности понимания эмоций глухими дошкольниками и школьниками. В ходе эксперимента дошкольникам показывали картинки с изображениями лиц человека, выражающих то или иное эмоциональное состояние. Для опознания были выбраны выражения наиболее типичных эмоций — радости, печали, страха, гнева, удивления, равнодушия. Использовались три варианта изображений: 1)

условно-схематические, 2) реалистические, 3) в жизненной ситуации (на сюжетной картине). Задача испытуемого состояла в опознании эмоционального состояния человека по выражению его лица и по целостной ситуации с определенной мимикой и пантомимикой персонажа. Надо было назвать эмоциональное состояние, изобразить его или обозначить с помощью жестовой речи.

Опознание эмоциональных состояний по используемому набору изображений оказалось трудным как для слышащих, так и для глухих дошкольников. Среди глухих детей лишь немногие правильно опознали эмоции при схематических и реалистических вариантах изображений. Лучше понимались эмоциональные состояния персонажей картины: в одной трети случаев глухие дети давали изображенным эмоциональным состояниям мимическую, пантомимическую и жестовую характеристику, достаточно эмоционально насыщенную. Словесные обозначения эмоций встречались только в отдельных случаях.

По опознанию эмоций во всех вариантах изображений глухие дошкольники существенно уступали слышащим сверстникам, но с одним исключением: изображения гнева опознавались глухими детьми столь же успешно, как и слышащими. Они обычно при этом использовали жестовое обозначение «взволнованность».

Наиболее успешно опознавали эмоции по их внешнему выражению те дети, у которых родители также имели нарушения слуха, а менее успешно — дети слышащих родителей.

Таким образом, четкие внешние проявления (мимика, жесты, пантомимика), понятность и однозначность ситуации имеют большое значение для адекватного опознания глухими детьми дошкольного возраста эмоционального состояния другого человека.

В процессе психического развития у детей с нарушениями слуха происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы. Результаты исследования В. Петшака свидетельствуют о том, что глухим учащимся на рубеже младшего и среднего школьного возраста вполне доступно понимание эмоциональных состояний персонажей, изображенных на картинках: учащиеся IV класса достаточно четко различают радость, веселье и грусть, удивление, страх и злость. Вместе с тем у большинства из них еще очень невелики знания сходных эмоциональных состояний, их оттенков, а также высших социальных чувств. Такие знания глухие дети приобретают постепенно — по мере обучения в средних и старших классах школы. Аналогичными знаниями слышащие дети обладают уже в младшем школьном возрасте. Отмечается положительное значение владения жестовой речью не только для адекватного понимания эмоциональных состояний других людей, но и для овладения словесными способами описания эмоциональных состояний.

Относительно позднее знакомство с многообразием чувств человека, наблюдавшееся у глухих детей, может иметь целый ряд неблагоприятных последствий. Так, для них характерны трудности в понимании литературных произведений, причин и следствий поступков тех или иных героев, в установлении причин эмоциональных переживаний, характера складывающихся отношений между персонажами (Т. А. Григорьева), поздно возникает (и нередко остается достаточно одноплановым) сопереживание тем или иным литературным героям (М. М. Нудельман). Все это в целом обедняет мир переживаний глухого школьника, создает у него трудности понимания эмоциональных состояний других людей, упрощает складывающиеся межличностные отношения. Затруднения в выражении своих желаний и чувств при общении с окружающими могут привести к нарушению социальных отношений, появлению повышенной раздражительности и агрессивности, невротическим реакциям.

Исследования показали, что на протяжении школьного возраста происходят существенные сдвиги в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха — они овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциям и высшим социальным чувствам, лучше опознают эмоции по их внешнему выражению и словесному описанию, правильно определяют причины, их вызывающие. Это происходит в значительной мере в результате развития познавательной сферы — памяти, речи, словесно-логического мышления, а также благодаря обогащению их жизненного опыта, увеличению возможностей его осмысления.

Вопросы и задания

1. Какие общие и какие специфические особенности можно выделить в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха и детей с сохранным слухом?
2. Перечислите факторы, благоприятно влияющие на развитие эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха.

3. Какие сложности наблюдаются при формировании у детей с нарушениями слуха социальных и нравственных чувств?

4. Влияют ли на развитие эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха условия семейного воспитания? Каким образом? Определите основные направления этих влияний.

Рекомендуемая литература

Исследование личности детей с нарушениями слуха. / Под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. — М., 1981.

Матвеев В. Ф. Психологические нарушения при дефектах зрения и слуха. - М., 1987.

Морозова Н. Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. — 1985. — № 3.

Петшиак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. — 1989. — № 4.

Петшиак В. Понимание глухими школьниками эмоций других людей // Дефектология. — 1981. — № 4.

3.2. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ

Развитие личности и самосознания детей с нарушениями слуха протекает в сложных условиях, связанных с трудностями в общении с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта.

Личность — это относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Под личностью понимают некую целостность, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую устойчивость. По мнению А.Н.Леонтьева, реальной основой личности является совокупность общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются совокупностью его многообразных деятельностей. В качестве внутренних систем регуляции личности выделяют самосознание, включающее в себя образ собственного «я» (Я-концепция), самооценку и уровень притязаний, мотивационную сферу (потребности, интересы, направленность).

У нормально развивающегося ребенка самосознание определяется его социальным опытом и проходит в своем развитии следующие этапы: на первом этапе ребенок сознает свою тождественность, отделяет себя от окружающих людей (примерно к одиннадцати-двенадцати месяцам); на втором происходит осознание себя как активного деятеля (к трем годам); на третьем — осознание собственных психических процессов и овладение умением произвольно управлять ими (в младшем школьном возрасте); на четвертом этапе происходит осознание моральных норм, нравственных правил и соответствующих им оценок (в период юности).

Ребенок, родившийся глухим или потерявший слух в первые два года жизни, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его от людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. На начальных этапах психического развития самооценка ребенка зависит от оценок родителей, их же стандартами он пользуется для оценки окружающих людей. С возрастом все большее значение в формировании самосознания приобретают другие значимые для ребенка люди — педагоги, затем сверстники.

У детей с нарушениями слуха отделение себя от окружающих людей, выделение собственных качеств и качеств другого человека, т. е. становление первого этапа в развитии самосознания, происходит в более старшем возрасте, чем у нормально слышащих детей. Они позже начинают указывать на себя. По данным Е. И. Исениной, из 70 слышащих детей в возрасте 9—20 месяцев все дети, кроме одного, указывали на себя жестом, из 19 глухих детей того же возраста — только трое. Аналогично дело обстояло с показом частей своего тела (глаз, носа и т.п.) — невидимые им части своего лица дети не показывали, хотя указывали на них у взрослых и у кукол.

В связи с замедленным формированием у детей с нарушениями слуха такой ведущей деятельности, как предметная, в более поздние сроки совершается и переход ко второму этапу в

развитии самосознания — к осознанию себя как активного деятеля. Отставание в развитии познавательной сферы, своеобразие в становлении эмоций приводят к задержке перехода к третьему и четвертому этапам развития самосознания.

Формирование такого важного компонента самосознания, как самооценка, представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественно новые виды самооценки, формированию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает различные места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению, известной системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями. Самооценка играет важную роль в становлении механизмов саморегуляции, определяет уровень притязаний, влияет на развитие межличностных отношений.

В отечественной сурдопсихологии развитие личности детей с нарушениями слуха, особенности становления у них самооценки изучали В.Г.Петрова, В.Л.Белинский, М.М.Нудельман, А.П.Гозова, Т. Н. Прилепская. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже.

В исследовании В. Г. Петровой подчеркивается, что от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его отношение к успехам и неудачам, тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний, т.е. степенью трудности целей, которые человек перед собой ставит. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что он неправильно себя оценивает и его поведение становится неадекватным. Самооценка влияет и на то, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других.

В данном исследовании дети (с нарушениями слуха и без них) должны были оценить себя в качестве товарища, друга. По мнению В. Г. Петровой, о несформированности самооценки у глухих пятиклассников свидетельствуют отсутствие у них сомнений и колебаний при ответе на этот вопрос и высокие оценки, которые они дают себе: «Я — хороший товарищ». Дети перечисляют свои положительные качества («добрый», «вежливый» и т.п.) и обязательно упоминают о школьных успехах («хорошо учусь», «умею решать задачи»), т.е. они недостаточно дифференцировали понятия «хороший товарищ» и «хороший ученик».

У слышащих учеников III класса уже проявляется скромность и самокритичность, у пятиклассников отмечаются элементы анализа и сомнений («Я не очень хороший товарищ»), попытки обосновать свою точку зрения.

От класса к классу и у глухих детей наблюдаются сдвиги в личностном развитии. Так, у семиклассников появляется больше сомнений, отрицательных самооценок. Одни из них находят у себя только положительные качества, другие — и хорошие, и плохие, многие высказывания отличаются излишней детализированностью, большим числом подробностей (например, они рассказывают, кому конкретно помогают, как помогают, в каких делах), отсутствием обобщенности. В XII классе ответ на этот вопрос уже вызвал много раздумий, даже попыток уйти от ответа: «Пусть другие скажут обо мне...» Среди ответов встречались такие, в которых пояснялось, как они проявляют себя в дружбе, достаточно глубоко раскрывалась суть дружеских отношений. Но и на этом возрастном этапе встречались ненужные уточнения и подробности (что помогает решать и кому). Таким образом, к старшему школьному возрасту у глухих детей обнаруживается умение критически оценить себя и сопоставить свои поступки с поступками других людей.

По данным В.Л.Белинского, оценка себя и товарищей у учащихся II — IV классов школы для глухих детей недостаточно критична, ситуативна. Многие ученики VII — X классов переоценивают свои личностные качества, в то же время у учащихся XI — XII классов представление о себе критичнее и адекватнее.

Изучение оценки подростками с нарушенным слухом своей успеваемости и возможностей усвоения учебных предметов показывает, что, например, большинство пятиклассников оценивают свою успеваемость высоко, учащиеся VII класса уже дают ей среднюю оценку, при этом основная их часть утверждает, что могут учиться лучше. Однако в отличие от слышащих сверстников многие (в V классе — 52%, в VII — 30%) говорят, что по своим возможностям могут занять среди одноклассников первое место. Не считающие себя способными продвинуться в учебе объясняют

это разными причинами — непониманием, плохой памятью, невнимательностью, болезнями. У слышащих подобные оправдания редки. С возрастом увеличивается дифференцированность и адекватность самооценок (М. М. Нудельман). Но у глухих детей переход от общей, неспецифической самооценки к более специфической, дифференцированной происходит на два-три года позднее.

Исследование ожидаемой оценки со стороны сверстников показало, что большое значение старшеклассники с нарушенным слухом придают таким качествам, как трудолюбие и аккуратность, успехи в учебе и спорте. Слышащие школьники особенно чувствительны к оценке своего интеллектуального развития. В ряде случаев (33 %) глухие подростки ожидали от товарищей более высоких оценок, чем оказалось в действительности. Завышенными обычно оказывались оценки качеств личности, а не учебных и спортивных достижений. На оценки окружающих и самооценку детей с нарушениями слуха, особенно младшего школьного возраста, заметно влияют мнения учителей.

Исследования Т. Н. Прилепской показали, что от младшего к старшему школьному возрасту наблюдается увеличение устойчивости самооценок и адекватности притязаний, хотя последние продолжают оставаться недостаточно устойчивыми. У учащихся IV класса правильными были 71 % оценок, у учеников VIII класса — 89 %. Наблюдалась тенденция к переоценке: в IV классе завышенных оценок было в шесть раз больше, чем заниженных. Самооценки и оценки товарищей у глухих учащихся IV класса нередко бывают ситуативными, зависят от мнения педагога, дети часто не разделяют понятий «хороший друг» и «хороший ученик». Оценки других качеств учеников (спортивных успехов, здоровья) иногда определяются их успеваемостью. Данные эксперимента Т. Н. Прилепской позволяют говорить о большой ситуативности поведения глухих учащихся младшего школьного возраста, о заметном влиянии на него мнения окружающих.

У учеников VIII класса больше адекватных оценок, чем у четвероклассников, они правильнее оценивают свою успеваемость; с возрастом устойчивость самооценок увеличивается.

Некоторой неустойчивостью и неадекватностью, по мнению Т.Н.Прилепской, отличается и уровень притязаний глухих детей. Часто выбор задания по степени трудности зависел от решений товарищей и не соответствовал возможностям самого школьника, был завышенным. В целом дети учитывали результаты своей деятельности: 4/5 общего числа реакций на успех и неудачу могли

быть отнесены к адекватным, в случае успеха выбиралась задача того же уровня или более сложная, в случае неудачи — той же трудности или более легкая. У многих отмечалась неустойчивость притязаний. Детей, которые проявляли заниженные притязания, среди глухих было больше, чем среди слышащих: глухие дети чаще выражали нежелание работать над сложными заданиями. В тех видах деятельности, выполнение которых не предполагает широкого использования речи, глухие и слышащие школьники проявляли себя одинаково. Но при успешном достижении целей глухие учащиеся нередко не только не изменяли свои притязания, но даже снижали их, стремились добиться успеха ценой меньших усилий. С возрастом у глухих детей повышается правильность оценки результатов своей деятельности, возрастает самокритичность и адекватность притязаний.

В отечественной психологии интерес к изучению личности детей и взрослых с нарушениями слуха возник в последние десятилетия XX в. До этого основное внимание уделялось исследованиям познавательной сферы. Все большее распространение системного подхода в изучении психических явлений, характерное для 1970 — 1980-х годов, требования педагогической практики, обуславливавшие осознание необходимости целостного изучения ребенка, привели к появлению исследований особенностей развития эмоций и личности детей, имеющих нарушения слуха.

Несколько иная ситуация сложилась в зарубежной сурдопсихологии. Во многих странах (Германия, США) раньше, чем у нас, были начаты исследования личностных особенностей детей и взрослых, имеющих нарушения слуха. Особый интерес среди зарубежных исследований представляют работы американских сурдопсихологов: с одной стороны, для них характерно использование широкого спектра разнообразных методик изучения личности, с другой — у них накоплен опыт исследования личности в рамках различных теоретических подходов.

Одним из авторитетных направлений в США продолжает оставаться психоаналитическое. По мнению сурдопсихологов, работающих в русле психоанализа, словесная речь является важнейшим фактором формирования таких структурных компонентов личности, как «Эго» (Я) и «супер-Эго»

(сверх-Я). В тех случаях, когда словесная речь не развивается естественным образом из-за нарушения слуха, отмечаются и трудности в становлении «Эго» и «супер-Эго» ребенка. Психопсихологи находят этому подтверждение в таких чертах личности глухих, как дефицит социальной приспособленности, эгоцентрические мотивы поведения, предпочтение немедленного вознаграждения, импульсивность, поверхностные эмоциональные проявления, бесцветная продукция воображения. Возможными причинами возникновения таких свойств являются, по их мнению, трудности, испытываемые глухим ребенком в идентификации со слышащими родителями. Многие слышащие родители испытывают эмоциональное напряжение при общении со своим ребенком. Это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие у ребенка чувства безопасности, ощущения принятия и комфорта, необходимых для усиления его «Эго». Поэтому глухой ребенок вынужден взаимодействовать с окружающим миром с «Эго», ослабленным, с одной стороны, нарушением слуха, с другой — ограниченной способностью идентифицировать себя со своими родителями, меньшим количеством любви и понимания, которое он получал на протяжении детства.

В американской сурдопсихологии для исследования личности используется большое количество методов: опросники — как те, что предназначены для изучения особенностей личности слышащих (например, MMPI, 16 PF), так и разработанные специально для людей с нарушениями слуха; проективные тесты разного типа — тест Роршаха, тематический апперцептивный тест, тест руки Вагнера. Исследования американских психологов показали, что глухие дети имеют меньшую социальную зрелость, чем их слышащие сверстники. Глухие дети глухих родителей обладают большей социальной зрелостью по сравнению с детьми, имеющими слышащих родителей. В семьях, воспитывающих детей с какими-либо нарушениями, особенно — глухих детей, родители часто опекают своего ребенка, неохотно предоставляя ему свободу и самостоятельность, действия матерей нередко носят директивный характер. Все это приводит к разрыву между возможностями ребенка и задачами, которые он регулярно выполняет, к усилению его зависимости от взрослых и соответственно более медленному формированию социальной зрелости. По сравнению с соответствующими группами слышащих у глухих детей заметно чаще встречаются эмоциональные и поведенческие нарушения, невротические реакции (по данным американских сурдопсихологов, число невротических расстройств у детей и взрослых с нарушениями слуха в два раза выше, чем у слышащих сверстников).

Отставание в овладении словесной речью приводит к ограничениям социальных контактов, появлению фрустрации у них и у их родителей. Невозможность сообщить планы на будущее, описать события внутренней жизни, обсудить возникающие проблемы приводит к замыканию в себе, к трудностям социальных взаимодействий.

Особенности самооценки зависят, по мнению американских сурдопсихологов, от многих факторов — времени и степени нарушения слуха, уровня интеллектуального развития ребенка, отношений в семье, типа посещаемой школы. Представление глухого человека о самом себе («Я-концепция») менее точное, чем у слышащих: у них наблюдаются преувеличенные представления о своих возможностях, об оценке их другими людьми. В развитии самооценки имеют преимущество глухие дети глухих родителей — у них она более адекватна и устойчива. При слышащих родителях наибольшие проблемы в развитии самооценки обнаруживают глухие дети, которые учатся в школах-интернатах, по сравнению с теми, кто посещает дневную школу.

У глухих детей больше, чем у слышащих, проблем, связанных с приспособлением к окружающему миру. Это приводит к появлению у них таких личностных черт, как ригидность, эгоцентризм, отсутствие внутреннего контроля, импульсивность, внушаемость, более высокий уровень агрессивности в поведении, меньшее, чем у слышащих, стремление к сотрудничеству, эмоциональная незрелость. При этом у женщин с нарушениями слуха отмечается большая, чем у неслышащих мужчин, эмоциональная стабильность, сообразительность, добросовестность, меньшая, чем у них, подозрительность, настойчивость, склонность к риску.

Обнаружена зависимость личностных проявлений от уровня развития словесной речи: группа глухих с высокими достижениями в развитии речи по личностным особенностям не отличается от слышащих; в группе глухих со средним уровнем развития словесной речи выявлены разные типы психологической слабости, связанные с трудностями в общении (например, замкнутость, эмоциональные проблемы). Наконец, в группе глухих с низким уровнем развития речи проявились выраженные особенности, такие, как ригидность, чувство отличия от других людей, чувство неполноценности (Е. Ливайн).

Сведения о чертах личности людей с нарушениями слуха, об особенностях их самооценки, приводимые американскими психологами, противоречивы: одни авторы говорят о преобладании завышенной самооценки, другие — о заниженной, одни — об эмоциональной впечатлительности, другие — об ее отсутствии. Большинство результатов получено с помощью проективных методов исследования личности и опросников. По мнению американского ученого Д. Ф. Моореса, разногласие в результатах порождается несколькими причинами. Прежде всего, неадекватностью используемых методик. Правомерность применения тех же опросников, что и в работе с нормально слышащими людьми (например, ММПИ), вызывает сомнения, так как большая часть опросников требует высокого уровня развития словесной речи. При использовании проективных методов требования к речевой продукции также достаточно высоки, чаще всего от испытуемых ждут развернутых высказываний, в которых должны быть описаны события реальной или внутренней жизни человека. Перевод на жестовую речь или с жестовой речи, его однозначность при толковании материала, полученного с помощью проективных методик, недостаточно отработаны. В трактовку результатов вносят осложнения особенности ситуации развития: непринятие и даже враждебность со стороны собственной семьи, социума, экономическая и социальная дискриминация приводят к тому, что ответы глухих, говорящие о наличии у них чувства недоверия к миру, агрессивности и тому подобном, — это особые типы приспособления к «аномальному» окружению, это здоровая, а не психопатологическая реакция. Кроме того, ситуация тестирования сама по себе травмирует глухого человека, потому что почти все исследователи — люди слышащие, использующие устную речь, в которой для глухого много незнакомых слов. Даже при использовании жестовой речи ситуация выглядит искусственной: исследователь использует устную речь, глухой испытуемый — и устную, с помощью которой привык общаться со слышащими, и письменную, и жестовую. И наконец, во всех случаях возникает проблема, о которой мы уже упоминали, — установление соответствия при переводе.

Поэтому на современном этапе исследования личностных особенностей людей с нарушениями слуха существует много вопросов как теоретического, так и методического плана, на которые психологам разных стран предстоит найти ответы в ближайшее время.

Таким образом, можно выделить следующие направления работы по развитию личности детей с нарушенным слухом, которые связаны с передачей исторически сложившихся норм поведения и эталонов оценки другого человека как личности.

Во-первых, необходимо сформировать у детей с нарушениями слуха представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, о нормах поведения.

Во-вторых, нужно научить их видеть проявления этих качеств в поведении других людей — детей и взрослых, формировать умение понимать поступки окружающих людей и для этого дать обучаемым эталоны оценки.

В-третьих, формировать у детей с нарушениями слуха адекватную самооценку, являющуюся, с одной стороны, основой регуляции собственного поведения, с другой — залогом успешного установления межличностных отношений.

Для этого в школьном возрасте следует использовать такие формы работы, в которых дети были бы поставлены перед необходимостью оценивать результаты своей деятельности, сравнивать их с образцом, с работами других детей. Нужно предоставлять детям самостоятельность в решении задач различной трудности как в процессе учебной деятельности, так и в разнообразных жизненных ситуациях. В школьном возрасте важно обогащать представления детей с нарушениями слуха о личностных качествах, межличностных отношениях на основе анализа эмоциональных переживаний и отношений героев художественной литературы, фильмов, спектаклей в сопоставлении с реальными жизненными ситуациями.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте основные этапы развития личности ребенка. Обозначьте то общее, что можно выделить в развитии личности нормально слышащих детей и детей с нарушениями слуха.
2. Каковы особенности в развитии самооценки и уровня притязаний у глухих детей школьного возраста? Какие изменения происходят в подростковом возрасте?
3. Перечислите методики, которые можно использовать при исследовании особенностей личности детей с нарушениями слуха дошкольного возраста (подросткового возраста, взрослых).

Обоснуйте свой выбор ссылками на особенности психического развития детей и взрослых с нарушениями слуха.

4. Какие трудности существуют при исследовании личности человека с нарушенным слухом?

Рекомендуемая литература

Мухина В. С. Возрастная психология. — М., 2001.

Петрова В. Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка // Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.

Прилепская Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. — 1989. — № 5.

3.3. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Межличностные отношения — это те непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами.

Внутренней основой взаимоотношений между людьми является одна из ведущих социальных потребностей — потребность в общении. Важнейшая черта межличностных отношений — их эмоциональная основа. Они возникают и складываются на основе определенных чувств, появляющихся у людей по отношению друг к другу. Это могут быть положительные, сближающие чувства, когда другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к содружеству. Это могут быть отрицательные, разъединяющие чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, по отношению к которой не возникает желания сотрудничать. Готовность к взаимодействию может реализоваться в поведении субъектов в общении, в совместной деятельности. Однако анализ межличностных отношений не может считаться достаточным для характеристики группы, так как отношения между людьми не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Сама деятельность (учебная, трудовая) задает и другой ряд отношений, опосредованных ею. Поэтому необходим одновременный анализ двух типов отношений в группе — как межличностных, так и опосредованных совместной деятельностью. Становление отношений обоих типов происходит в малых группах — немногочисленных по составу объединениях людей, члены которых имеют общую цель и находятся в непосредственном общении друг с другом (класс, группа воспитанников и т.п.).

В малых группах протекают те социально-психологические процессы, от которых зависит эмоциональное самочувствие каждого отдельного человека и эмоциональный климат всей группы. Группа предстает перед нами как целостное образование, у которого есть свои определенные свойства и структура. Каждый ученик в классе занимает определенное место в системе не только деловых отношений, но и личных. Личные отношения никем специально не устанавливаются, они складываются стихийно в силу ряда психологических обстоятельств. Положение школьника может быть благополучным — ученик чувствует себя принятым в группе. Может оно быть и неблагоприятным, что становится источником тяжелых осложнений в развитии личности. Личные взаимоотношения, существующие в классах, обуславливают возникновение небольших группировок, которые играют заметную роль в жизни коллектива. В группировке складываются своя этика, свои требования к личности. Таким образом, класс рассматривается как группа, в которой существуют сложнейшие системы отношений — деловых и личных, каждая из которых имеет свою динамику развития и структуру.

Проблема становления межличностных отношений у детей и подростков с нарушениями слуха приобретает особое значение. Специфика развития личности ребенка обуславливается нарушением слуха и относительной изолированностью его от социума. От микроклимата, созданного в школе, в трудовом коллективе, в группе, от личных взаимоотношений детей и взрослых зависит и то, усилится травмирующее влияние нарушения, вызывая при этом дополнительные невротические реакции, или оно нейтрализуется.

Нормально слышащие дети имеют большие возможности накопления опыта общения в повседневной жизни. У них достаточно легко и своевременно формируются способы оценки партнеров по общению. У детей с нарушениями слуха — глухих и слабослышащих — опыт

общения не столь широк и разнообразен, поэтому для формирования у них межличностных отношений требуются специальные усилия со стороны взрослых — родителей и педагогов. При этом важны два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, нужно, чтобы дети усвоили нормы и правила поведения, необходимые при общении с другими людьми, с другой стороны, следует научить их распознавать личностные качества, выполнение или невыполнение норм и правил в реальном процессе общения, давать им оценку.

В сурдопсихологии разные аспекты межличностных отношений глухих и слабослышащих детей и подростков были исследованы В.Г.Петровой, В.Л.Белинским, Э.А.Вийтар, М.М.Нудельманом. Психологи использовали различные методы исследования межличностных отношений: сочинения, разные варианты социометрических тестов («Посвящение в секрет», «Выбор соседа по парте», «Приглашение надень рождения»), социометрические сочинения, беседы, измерение ожидаемых оценок. Большинство исследований выявило дифференциацию изученных групп на статусные категории, причем аналогичные тем, которые выделяются у нормально слышащих, — «звезды», предпочитаемые, принятые, непринятые (социометрически конфликтные), пренебрегаемые (социометрически изолированные). В то же время иными были факторы, влияющие на положение ребенка в системе личных взаимоотношений. У слышащих младших школьников и подростков к факторам, повышающим положение ученика в классе, относились такие, как хорошие способности (при этом хорошая успеваемость не обязательна), общительность, верность в дружбе, готовность оказать помощь товарищу, самостоятельность, инициативность, богатая фантазия, привлекательная внешность. Факторы, понижающие статус ученика в системе личных взаимоотношений, — это аффективность, драчливость, вспыльчивость, упрямство, лживость, замкнутость.

В исследовании Э.А. Вийтар межличностных отношений слабослышащих школьников с VI по XII класс установлено, что общение между детьми происходит в основном в узкой формальной группе (внутри класса). Главными факторами, определяющими социометрический статус, оказываются успеваемость, уровень развития речи, степень сохранности слуха, дисциплинированность. Среди учащихся, занимающих хорошее положение, 56% имеют развитую речь и учатся на «хорошо» и «отлично», нет неуспевающих детей с неудовлетворительным поведением, только 11 % среди них имеют тяжелые нарушения слуха. В группе с низким статусом преобладают неуспевающие и недисциплинированные ученики, только у 22 % детей отмечены относительно легкие нарушения слуха и развитая речь и лишь у 11 % — хорошая или отличная успеваемость. Таким образом, учебные показатели — успеваемость и дисциплина — в значительной степени определяют положительное или отрицательное отношение слабослышащих учащихся друг к другу.

Установленные в этом исследовании зависимости, особенно наличие тесной связи между успеваемостью и положением ученика в классе, свидетельствуют об ответственной и значимой роли учителя в формировании межличностных отношений между школьниками.

Особенности межличностных отношений глухих подростков были исследованы В.Л.Белинским. Объектом исследования стали ученики IX—XI классов школы-интерната для глухих детей. В этом возрасте у старшеклассников уже сложились не только отношения деловой зависимости, но и сложная система личных взаимоотношений, формируется характер, мировоззрение и достигнут существенный сдвиг в умственном развитии. Но наряду с этим наблюдается непонимание многих процессов, протекающих в жизни, вызванное отсутствием слуха, что приводит к необоснованным аффективным вспышкам, неожиданным реакциям в поведении и неадекватной оценке поступков других людей. В исследовании установлено, что в системе межличностных отношений между глухими учащимися в старших классах наиболее предпочтительными оказываются ребята с четко выраженными положительными качествами личности. На первое место ставятся хорошая успеваемость, добросовестное выполнение общественных поручений, трудолюбие, общительность, широта интересов. Бывают случаи, когда в число игнорируемых попадают подростки с хорошей успеваемостью. Этих детей, как правило, характеризует замкнутость, нежелание прийти на помощь, уклонение от общественных поручений, упрямство, грубость в общении. Выявлено также, что, несмотря на в целом достаточное осознание нравственных качеств личности, многие учащиеся переоценивают своих товарищей. В связи с этим необходимо на конкретных примерах обучать их умению правильно оценивать лучшие и худшие качества личности товарища и предъявлять необходимые требования к себе и к окружающим.

Важной стороной межличностных отношений является их восприятие и оценка (социальная перцепция и рефлексия), т.е. способность адекватно воспринимать, познавать и оценивать другого человека, основные параметры своих отношений с другими членами группы, отношения членов группы между собой. В процессе восприятия людьми друг друга формируются их представления друг о друге, умение определять черты характера, способности, интересы, эмоциональные особенности. Этот процесс включает в себя все уровни психического отражения, от ощущений и восприятий до мышления. В исследовании Э.А.Вийтар установлено, что в характере восприятия и понимания межличностных отношений у слабослышащих школьников обнаруживаются те же зависимости, что и у слышащих. И те и другие наиболее адекватно оценивают отношения близких к ним людей (средний коэффициент адекватности — 0,65), наименее адекватно — отношения тех одноклассников, которые для данного человека незначимы (коэффициент адекватности — 0,3). Исследование показало, что у слабослышащих детей интерперсональная перцепция формируется медленнее, чем у слышащих. Это проявляется в том, что слабослышащие дети склонны отождествлять свое отношение к другому с его отношением к себе, приписывать другим свое отношение. Приблизительно 75 % испытуемых ожидают выбора от тех же лиц, которым они сами отдают предпочтение. Адекватность оценки выборов, ожидаемых от учащихся, которые для испытуемого значимы, выше, чем адекватность определения собственного положения в общей системе личных взаимоотношений (коэффициенты ожидаемых выборов — 0,51 и 0,32). Свое место в системе положительных отношений дети воспринимают точнее, чем в системе отрицательных (коэффициент адекватности — 0,5 и 0,3). Учащиеся, занимающие хорошее и среднее положение, правильно оценивают положительные ожидаемые выборы, чем отрицательные. А учащиеся, занимающие плохое положение, адекватнее оценивают отрицательные ожидаемые выборы.

Неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии затрудняют контакт с партнером, заставляя человека с нарушенным слухом прибегать к интенсивному использованию невербальных средств общения, вносят специфические особенности в осознание и осмысление отношений. Обучение в школе-интернате ограничивает сферу общения таких учащихся и усиливает влияние педагога на формирование перцепции и рефлексии слабослышащего школьника.

Умение правильно воспринимать и понимать другого человека представляет собой сложный процесс, который формируется постепенно в соответствии с накоплением жизненного опыта, опыта общения. Возможность оценивать свое отношение к кому-то и его отношение к себе, по данным Э.А. Вийтар, возрастает к старшему школьному возрасту.

Формирование социально-перцептивных процессов, обуславливаемое спецификой деятельности и особенностями актуализации отношений в различных сферах общения, а также индивидуальными особенностями развития личности, степенью потери слуха, происходит неравномерно. Так, дети с нарушенным слухом не всегда адекватно оценивают свое место в общей системе личных взаимоотношений в группе (степень адекватности — 0,3 — 0,5). Иначе обстоит дело с умением воспринимать и оценивать успеваемость, поведение и внешность, т.е. параметры, характеризующие роль ученика (степень адекватности — 0,96; 0,94 и 0,85 соответственно). Важно, что именно становится объектом рефлексии: собственные отдельные внешние действия, поступки или внутренние эмоции, мыслительные операции и т. п. Познание личности другого человека, осознание значимости собственной личности, понимание межличностных отношений и их оценка — это достаточно сложные процессы, требующие и высокого уровня интеллектуального развития, поэтому такое познание достигается значительно позднее, чем познание внешнего, видимого. Высокая адекватность рефлексии и перцепции параметров, характеризующих роль ученика (успеваемость, поведение, внешность), являющаяся результатом повседневной работы педагогов, позволяет предположить, что при соответствующем специальном воздействии на формирование восприятия межличностных отношений можно достичь значимых успехов в этой сфере. Нужно обучать не только средствам общения, но и его формам, пониманию сущности и истинного содержания межличностных отношений. Только в общении и через общение можно развить все богатство качеств личности.

Особенности межличностного восприятия глухих школьников в сравнении со слышащими сверстниками исследовались М. М. Нудельманом. Использовалась методика измерения ожидаемой оценки одноклассников и себя в представлении одноклассников путем ранжирования по 10-балльной системе качеств личности по следующим основаниям: «Каким я хотел бы быть в

представлении окружающих?» (идеальное «Я») и «Мне кажется, что окружающие считают меня...» (реальное «Я»). Проводилась письменная работа на тему «Что думают обо мне, как меня оценивают, как ко мне относятся ребята нашего двора? Учителя? Учащиеся моего класса? Мои близкие друзья?».

Выявлено три группы испытуемых с высокой, средней и низкой ожидаемой оценкой: у слышащих старшеклассников оценок, отнесенных к высокому уровню, почти в 1,5 раза больше, чем у глухих (57,3 и 33,4%), у глухих больше случаев ожидаемой оценки низкого уровня (16,6 против 7,4% у слышащих).

При сопоставлении ожидаемой оценки с самооценкой выяснилось, что у глухих школьников самооценка полностью совпадает с ожидаемой оценкой. У слышащих школьников они близки между собой, но во многих случаях ожидаемая оценка несколько выше самооценки. Слышащие испытуемые, как правило, полагают, что окружающим не известны свойственные им отдельные отрицательные качества или их недостойные поступки, в то время как большинство глухих уверены в том, что их сверстники знают о них все. Это связано с условиями жизни интерната, когда в классе 8—10 человек. Качественный анализ данных показал, что у глухих школьников в ряде случаев ожидаемые оценки полностью совпадают с оценками, характерными для идеальной личности, т.е. глухие учащиеся нередко полагают, что многие из качеств личности (честность, вежливость, трудолюбие, ум, смелость) будут оценены их одноклассниками самым высоким баллом.

Особый интерес представляет проблема адекватности оценок, ожидаемых глухими школьниками. Способность правильно представлять, что ожидают от тебя окружающие, каково их отношение к тебе, определяет самочувствие личности в группе. Поэтому было важно выяснить, насколько ожидаемая оценка школьника совпадает с реальными оценками, даваемыми окружающими, в частности с оценками сверстников. Сравнение ожидаемых и реальных оценок показало, что адекватность ожидаемых оценок у глухих школьников несколько выше, чем у учащихся массовой школы (60,5 и 48,6 %). Вместе с тем отмечена недостаточная критичность некоторых учащихся к свойствам своей личности: в 28,8 % случаев реальная оценка со стороны группы была ниже ожидаемой учащимся.

У подавляющего большинства как слышащих, так и глухих школьников выявлен высокий и средний уровень сензитивности к оценкам окружающих (83,1 % у глухих и 89,4% у слышащих) — большинство из них постоянно ориентируется на мнение окружающих. Низкий уровень сензитивности присущ лишь небольшой части испытуемых. Интересно, что для слышащих школьников при этом наиболее значимы ожидаемые оценки интеллектуальных качеств (сообразительности, общего развития, начитанности), в то время как глухие школьники преимущественно заинтересованы в высокой оценке таких качеств, как трудолюбие, аккуратность, учебные и спортивные успехи.

Среди разных видов межличностных отношений выделяются дружеские отношения, как наиболее личностно значимые для людей. Исследования В.Г.Петровой и Э.А.Вийтар показали, что глухие дети отстают от слышащих и слабослышащих сверстников в усвоении и выделении существенных сторон понятия «дружба», их суждения отличает упрощенность и излишняя конкретность (например, если упоминается такая черта, как способность прийти на помощь, то указывается, кому именно и когда), даже у старшеклассников наблюдается подмена понятий «хороший друг» и «примерный ученик». С возрастом углубляется и становится более тонким понимание личностных, дружеских взаимоотношений, на первый план выдвигаются качества нравственного плана, такие, как чуткость, внимательность. Слабослышащие юноши и девушки ценят в друзьях такие качества личности, как доброта, готовность помочь, верность, приветливость и др. По мере взросления они более глубоко и точно чувствуют сущность дружеских отношений, точнее выделяют среди многих положительных качеств человека именно те, которые характеризуют его как хорошего друга, но затрудняются в обосновании сделанных выборов, приводят ряд однообразных пояснений. В описании друга часто наблюдается излишняя детальность и ситуативность.

Формирование более глубокого понимания таких сложных человеческих отношений, как дружба и товарищество, требует не только усвоения соответствующего словарного запаса, но и широкого круга общения, активного участия в нем, постоянного осмысления и анализа различных ситуаций, оценки общающихся и их поведения.

Таким образом, при работе с детьми, имеющими нарушения слуха, необходимо знать характерные для них особенности межличностных отношений и межличностного восприятия. Педагогу и психологу надо учитывать характер групповой дифференциации и те факторы, которые на него влияют. Обычно педагог в своей работе опирается на высокостатусных учеников, но основное внимание уделяет низкостатусным в связи с плохой успеваемостью, низким уровнем развития речи, дисциплиной. Поэтому важно выработать устойчиво положительный стиль отношения ко всем детям, уделять достаточное внимание всем статусным группировкам. Тем более что известна такая закономерность: для приобретения высокого статуса ученику необходимо обладать целым набором положительных качеств, а для приобретения низкого иногда достаточно одной отрицательной черты. Выявление причин попадания конкретного ученика в ту или иную статусную группировку и целенаправленная работа по изменению его положения — одно из важнейших направлений совместной деятельности педагога и психолога в школах для детей с нарушениями слуха.

Вопросы и задания

1. Какие факторы влияют на особенности становления межличностных отношений у детей с нарушениями слуха?
2. Перечислите методы, с помощью которых можно исследовать межличностные отношения у детей с нарушениями слуха.
3. Какие особенности глухих и слабослышащих детей влияют на замедленное формирование у них межличностного восприятия?
4. Проведите исследование межличностных отношений в классе школы для детей с нарушениями слуха (с помощью одного из вариантов социометрических тестов, наиболее подходящих и соответствующих возрасту). Изучите статусные группировки. Определите причины попадания конкретного ребенка в ту или иную статусную группу.

Рекомендуемая литература

Белинский В. Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих // Вопросы сурдопедагогики. — М., 1972.

Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. — 1981.-№4.

Нудельман М. М. Представление глухих школьников об оценке их личности сверстниками // Дефектология. — 1983. — № 6.

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

3.4. РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

При формировании личности ребенка с отклонениями в психическом развитии, в том числе детей с нарушениями слуха, значимость семьи существенно возрастает. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет их взаимодействие с окружающей средой. Н.Г.Морозова утверждает, что при правильно организованной коррекционно-воспитательной работе, при участии в ней и поддержке со стороны родителей наиболее успешно преодолеваются нарушения в развитии личности, поскольку именно они оказываются наиболее удаленными от первичного дефекта.

Для формирования гармоничной личности, для развития у ребенка адекватной самооценки, необходимой для установления правильных взаимоотношений с окружающими людьми, рядом с ребенком должен находиться любящий и понимающий его взрослый человек. Э.Эриксон считает наличие в младенчестве тесного и эмоционально насыщенного контакта с матерью основой развития у ребенка самостоятельности, уверенности в себе, независимости и в то же время теплого, доверительного отношения к другим людям. В этот период ребенок должен приобрести чувство доверия к окружающему миру, что становится основой формирования позитивного самоощущения. В дальнейшем недостаток эмоционального общения лишает ребенка возможности самостоятельно ориентироваться в направленности и характере отношений с другими людьми, что может привести к страху перед общением.

Однако именно в семьях, где у детей есть какие-то нарушения в психическом развитии, часто возникает специфическая ситуация, носящая характер личной трагедии родителей. Рождение ребенка с отклонением в развитии оказывается испытанием для всех членов семьи. Поскольку родители связывают с детьми свои надежды, в том числе по реализации своих неисполненных мечтаний, они тем самым как бы поднимаются на более высокую ступень личностного развития, принимая на себя обязанности воспитателей следующего поколения. Ребенок с отклонениями в развитии в силу своих особенностей лишает родителей многих возможностей. Создается психологическое противоречие между созревaniem новых отношений в семье и невозможностью их осуществления, которое углубляется в случае единственно возможного ребенка. В большей степени это затрагивает слышащих родителей. А. С. Спиваковская отмечает, что родительские позиции в семьях, где есть дети с нарушениями развития, отличаются неадекватностью, ригидностью и сиюминутностью, т.е. адресуются к сегодняшним проблемам жизни ребенка, в противовес родительским позициям в семьях с нормальными детьми, которые характеризуются адекватностью и прогностичностью, т.е. адресуются к завтрашнему дню, к будущему ребенка.

Отношения в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии, не являются постоянными. В литературе имеются различные описания так называемых фаз психологического осознания факта рождения ребенка с каким-либо нарушением, в том числе с нарушением слуха (Г.Г.Гузеев, Д.Льютеман, Е.Шухард). Первая фаза характеризуется состоянием растерянности, порой страха. Родители испытывают чувство собственной неполноценности при рождении ребенка с дефектом развития, ответственность за судьбу больного ребенка, ощущение беспомощности и многие другие чувства, которые определяют их поведение. Эта сложная гамма чувств и отрицательных эмоций выбивает людей из привычных рамок жизни, приводит к нарушениям сна, изменениям в характере и во взаимоотношениях между супругами. Часто длительное заболевание ребенка и последующая его инвалидность, отсутствие быстрого и видимого эффекта лечения, состояние безнадежности ухудшают взаимоотношения между родителями, приводят к семейным неурядицам и даже к разрушению семьи. Значимость момента сообщения диагноза заключается в том, что в это время закладываются предпосылки для установления своеобразной социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком.

Суть второй фазы — отрицание поставленного диагноза и негативизм. Функция отрицания направлена на то, чтобы сохранить определенный уровень надежды или чувство стабильности семьи перед лицом факта, грозящего их разрушить. Таким образом, отрицание может быть своеобразным способом устранения эмоциональной подавленности, тревоги. Родители стараются вырваться из плена неприятных переживаний, отрицая факт, например, глухоты. Они становятся пленниками иллюзий и каждое утро спешат к постели малыша с надеждой, что он слышит, ищут врачей, которые скажут, что глухота их ребенка — медицинская ошибка, или дадут какое-то необычное лекарство, способное вылечить ребенка. Крайней формой негативизма становится отказ от обследования ребенка и проведения каких-либо коррекционных мероприятий.

Многие родители признают диагноз, но при этом становятся неоправданными оптимистами в отношении прогноза развития и возможностей излечения. Так начинают формироваться семейные мифы, искажающие реальную ситуацию, мешающие адекватной адаптации всей семьи и началу целенаправленной работы.

По мере того как родители начинают принимать диагноз и понимать его смысл, они погружаются в глубокую депрессию. Это состояние характеризует третью фазу. Родители чувствуют горе, угрызения совести и даже обиду: «Почему именно мой ребенок глухой?»

Четвертая фаза — самостоятельное, сознательное обращение родителей за помощью к специалистам. Это начало социально-психологической адаптации, когда родители уже в состоянии правильно оценить ситуацию, начать руководствоваться интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты. Часть родителей способны самостоятельно достичь периода зрелой адаптации, большинство же, по мнению специалистов, нуждаются в психологической и медицинской помощи и поддержке. На этой стадии родители изменяют свой образ жизни, меняются их цели и жизненные ценности. В их жизни появляется новая важная цель — воспитать глухого малыша так, чтобы он вырос личностью, мог стать счастливым человеком. По мере роста и развития ребенка в семье возникают новые проблемы и новые стрессовые ситуации, к которым родители не подготовлены. Поэтому наиболее оправданна конструктивная и динамическая психологическая помощь таким семьям на всех возрастных этапах жизни ребенка с нарушением слуха.

В семьях, где дети имеют нарушения слуха, существуют специфические проблемы, осложняющие взаимоотношения между родителями, детьми, другими родственниками. Известно, что глухой ребенок обладает практически сохранным интеллектом и, следовательно, желанием общаться с другими людьми. Он может быть адаптирован в социуме людей с нарушениями слуха и испытывать элементы социальной депривации в отношении общества слышащих. Его родители могут принадлежать к социуму слышащих людей, переживших трагедию рождения ребенка с нарушением слуха и крах определенных надежд. Взаимное непонимание в процессе социальных контактов становится причиной значительного своеобразия в эмоциональных отношениях глухих детей с окружающими. Постоянный дефицит в удовлетворении потребностей в общении ведет к преобладанию отрицательных эмоций, к повышенной раздражительности или инертности. Дальнейшее следствие — возникновение социальной изоляции, тяжелое переживание дискриминации. Подобная ситуация особым образом влияет на развитие личностных качеств детей с нарушениями слуха.

Сведения о психологическом состоянии членов семьи (матерей, отцов, братьев, сестер), имеющей ребенка с нарушениями слуха, есть в работах зарубежных психологов. Они приводят данные о противоречивости позиции родителей по отношению к своим детям: с одной стороны, они инвалидизируют ребенка, сопротивляются предоставлению ему свободы и самостоятельности, с другой — желают более быстрого его развития, преодоления социальных последствий нарушения, болезненно воспринимают неудачи ребенка в обучении и общении с окружающими. У матерей чаще наблюдается естественное отношение к детям: несмотря на периоды депрессии, большинство из них, ухаживая за ребенком с первых дней его жизни, любят его таким, какой он есть, готовы к самопожертвованию. Сложнее реакции и отношения отцов: многие из них при рождении аномального ребенка склонны к реакции психологического отказа от него, чаще всего тогда, когда речь идет о сыне. Причинами этого, как показали исследования, являются ориентация отцов на будущее и более сильное, чем у матерей, ощущение своей ущербности перед социумом из-за дефекта ребенка, снижение самооценки, которое приводит к гневу и агрессивности по отношению к другим членам семьи.

Взаимное удачное или неудачное приспособление братьев и сестер, одни из которых имеют нарушения слуха, а другие — нет, зависит от многих факторов: пола, возраста, порядка рождения, социально-экономического статуса семьи, поведения родителей. Часто старшие сестры несут груз обязанностей по уходу за ребенком, младшие же братья и сестры обделены родительским вниманием. При обследовании семей, имеющих детей с нарушениями слуха, немецкие психологи обнаружили, что слышащие братья и сестры, которые проявляли положительные чувства по отношению к глухому брату или сестре, сохраняли тесную эмоциональную связь с родителями. Те же, кто выказывал негативные чувства, считали, что их связь с родителями нарушилась из-за глухого ребенка, что эта связь была поверхностной, а забота и внимание распределяются неодинаково.

Большое влияние на внутрисемейные отношения оказывает наличие или отсутствие нарушений слуха у родителей. В исследованиях В.Петшака, Т.Г.Богдановой, Н.В.Мазуровой установлено, что в семьях, где глухой ребенок и глухие родители, складываются эмоциональные отношения, близкие к тем, которые характерны для семей слышащих. В начале подросткового возраста у глухих детей, имеющих глухих родителей, выявляются примерно равные положительные эмоциональные отношения с матерью, отцом, братьями и сестрами. В несколько большей степени, чем у слышащих, отмечаются проявления отрицательных отношений к отдельным членам семьи. Эмоциональное благополучие глухого ребенка в такой семье обусловлено, по мнению В.Петшака, тем, что при общении жестовой речью, понятной обеим сторонам, достигаются более полный контакт и взаимопонимание. В отличие от них слышащие родители не могут наладить столь же успешное общение со своими детьми с помощью небольшого набора слов и высказываний, уже усвоенных детьми, и естественных жестов.

У глухих детей младшего школьного и подросткового возраста, имеющих слышащих родителей, обнаруживается меньше положительных эмоциональных проявлений к родителям, чем у слышащих детей или глухих, имеющих глухих родителей; у них отмечается примерно такое же число проявлений положительных эмоций по отношению к братьям и сестрам и резко отрицательное эмоциональное отношение к отцу, что составляет их специфическую особенность. При этом наиболее благополучные эмоциональные отношения у них складываются с братьями и сестрами. Дети открыто выражают свои чувства по отношению к ним, хотят заниматься с ними,

играть, проводить свободное время. Отношения с матерью эмоционально обеднены, а отношения с отцом чрезмерно насыщены отрицательными эмоциями. Можно предположить, что многие слышащие родители глухих детей не умеют устанавливать с ними естественные родственные отношения. Матери, вероятно, недостаточно одобряют своих детей за хорошие поступки и обнаруживают равнодушие при их плохом поведении. Отцы, напротив, стремятся проявить по отношению к детям «мужской характер» и внушить им правила хорошего поведения, но делают это неумело. Исследования В. Петшака показали, что в развитии эмоциональных отношений в семьях, имеющих глухих детей, происходят изменения, обусловленные развитием личности детей. К концу подросткового возраста достигается сходство эмоциональных отношений в семьях, воспитывающих глухих и слышащих детей.

На развитие личности ребенка и на формирование отношений в семье чрезвычайно влияет такой фактор, как пребывание ребенка в учреждении интернатского типа. Родители, узнав о глухоте ребенка, помещают его в специальное детское учреждение в сравнительно раннем возрасте и перестают принимать достаточное участие в его воспитании. Зачастую это делается из соображений общего порядка: из-за невозможности обеспечить дома надлежащий присмотр за ребенком, из-за неумения справляться с задачами обучения речи и т.п. Дело осложняется тем, что специальные дошкольные учреждения имеются лишь в крупных городах, что вынуждает родителей отдавать детей на интернатский режим, расставаясь с ними на длительный срок.

Л. С. Выготский расценивал постоянное пребывание глухого ребенка в стенах специального учебного учреждения как отрыв его от нормальной среды. Эта искусственная среда во многом отличается от того нормального мира, в котором ребенку придется жить. В результате из-за отсутствия общения с близкими людьми не только не развиваются, но и систематически атрофируются те силы, те средства, которые могли бы потом помочь ребенку войти в жизнь. Так, семейное воспитание, с самого раннего детства формирующее нравственную основу личности, дающее человеку запас ласки, доброты, любви, рано уходит из жизни большинства глухих детей, и без того лишенных многого в отношениях с окружающими.

Для глухого ребенка, особенно для того, кто воспитывается в семье слышащих родителей, наличие братьев и сестер играет положительную роль. Можно предположить, что глухой ребенок, безусловно, желая найти тесный эмоциональный контакт с родителями и не достигая этого, переносит свои положительные эмоции и отношение на братьев и сестер. Конечно, в этом важную роль играет уровень общения глухого ребенка с братьями и сестрами. В процессе игровой и бытовой деятельности дети быстрее находят контакт между собой и легче устанавливают взаимопонимание, что труднее происходит у них с родителями, которые не всегда способны понять и принять ребенка таким, какой он есть.

В исследовании Т.Г.Богдановой и Н.В.Мазуровой были получены сведения об особенностях личности детей. Слышащие дети характеризовались достаточно высоким показателем любознательности (75%), глухие дети глухих родителей — более низким показателем (65%), глухие же дети из семей слышащих — самым низким (45%). Незначительно различались дети всех групп по общительности (60 — 70%): все младшие школьники с удовольствием рассказывали о своих друзьях, о желании общаться с ними, играть, отдыхать.

Рассматривалась и такая особенность личности, как стремление к лидерству, доминированию в группе сверстников. Самый высокий показатель обнаружили глухие дети из семей глухих (45 %). Они избирали себе место в центре группы сверстников либо во главе ее. Чуть ниже показатель у слышащих (30 %). Они не всегда выбирали положение в центре, объясняя это нежеланием обращать на себя внимание, большой ответственностью. Самым низким был показатель в группе глухих детей слышащих родителей — 18%. Свой выбор места среди играющих сверстников они объясняли стеснительностью, неумением хорошо говорить и т.д., т.е. не хотели лидировать в группе. Уровень конфликтности у слышащих учащихся в среднем составлял 17%. Они редко стремились оказаться среди дерущихся или ссорящихся сверстников. Глухие дети из семей глухих имели показатель конфликтности 22,5%. Практически таким же (25 %) был показатель в группе глухих детей слышащих родителей. Но, как уже отмечалось выше, у глухих детей из семей глухих этот показатель сочетался со стремлением к лидерству, а у глухих из семей слышащих — со стремлением занять позицию подчиненного.

По склонности к уединению, отгороженности самый высокий показатель обнаружили глухие дети слышащих родителей (40%), выбирая для себя самое удаленное положение. У слышащих

детей и глухих детей из семей глухих данный показатель колебался от 0 до 20%. Они, как правило, видели себя либо внутри группы сверстников, либо вблизи нее.

Таким образом, взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, с родителями, родительская позиция по отношению к нему оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. Долговременная деформация, искажение отношения к ребенку со стороны одного или обоих родителей становится фактором риска, способным привести к нарушениям в развитии его личности. Целенаправленная работа по психологической коррекции отношений родителей и детей может стать важным средством воздействия на развитие личности детей, имеющих нарушения слуха.

Вопросы и задания

1. Какие факторы влияют на установление положительных внутрисемейных отношений в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха?
2. Как изменяются отношения в семье, имеющей ребенка с какими-либо нарушениями, в период установления диагноза? Какая помощь требуется родителям в этот период? К каким специалистам вы бы посоветовали им обратиться в первую очередь, если у ребенка предполагается нарушение слуха?
3. Отношения разных членов семьи (матери, отца, братьев, сестер) к ребенку, имеющему нарушение слуха. Приведите примеры разных типов отношений (из жизни, литературных произведений, художественных фильмов).
4. На какие личностные качества детей с нарушениями слуха влияют условия семейного воспитания?

Рекомендуемая литература

- Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
- Богданова Т. Г., Мазурова Н. В.* Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // Дефектология — 1998. - № 3.
- Корсунская Б. Д.* Воспитание глухого дошкольника в семье. — М., 1970.
- Петшиак В.* Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи // Дефектология. — 1990. — № 6.

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

На формирование психики ребенка решающее влияние оказывает развитие деятельности. В процессе активного взаимодействия человека с окружающей действительностью происходит совершенствование психических процессов, обогащение и усложнение форм познания, усвоение социального опыта.

В возрастной психологии выделяют ведущую деятельность (А.Н.Леонтьев), реализация которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований на данной стадии развития человека. Значение ведущей деятельности для психического развития зависит, прежде всего, от ее содержания, от того, какие стороны действительности ребенок открывает для себя и усваивает в процессе ее выполнения. На начальных этапах онтогенеза Д. Б. Эльконин выделил следующие виды ведущих деятельностей: непосредственно-эмоциональное общение (младенчество), предметно-манипулятивная деятельность (раннее детство), сюжетно-ролевая игра (дошкольный возраст), учебная деятельность (младший школьный возраст).

В психическом развитии детей с нарушениями слуха наблюдаются те же ведущие деятельности, что и у нормально слышащих. Однако их становление происходит в осложненных нарушением условиях и имеет специфические особенности.

У ребенка, родившегося глухим или потерявшего слух в первые месяцы жизни, сложности в становлении ведущей деятельности начинаются достаточно рано, с развития эмоционального общения. Общение с окружающими людьми складывается в онтогенезе постепенно. Его предпосылкой служит реакция сосредоточения, возникающая у младенца при контактах со

взрослыми, затем — появление улыбки и, наконец, комплекс оживления. Комплекс оживления — это сложная реакция, включающая в себя выразительные движения, вокализации, зрительное и слуховое сосредоточение, на основе которой позднее возникают и становятся разнообразными движения рук, эмоциональные реакции (улыбка, смех), издаваемые ребенком звуки. Это — начало непосредственно-эмоционального общения вне практического сотрудничества с взрослыми. В таком общении дети используют различные экспрессивно-мимические средства и движения. Система дословесных средств коммуникации, формирующаяся сначала в эмоциональном общении ребенка с матерью, близкими, а затем в предметной деятельности и служащая для выражения чувств, представлений об окружающем мире и о себе, была названа Е. И. Исениной прото-языком. Он является предпосылкой усвоения речи — словесной или жестовой и формируется у всех детей, как и у глухих, так и у слышащих, ибо все они общаются с взрослыми.

Е. И. Исенина изучала развитие протоязыка у глухих и слышащих детей в возрасте до двух лет. При этом анализировалось формирование жестов — указательного, «не хочу», «на», «дай», «нет», «да» и других; взглядов и действий. Выделено четыре типа взглядов: контактный взгляд, направленный в глаза другому человеку с целью обратить на себя внимание; указательный, направленный на предмет с целью привлечь к нему внимание другого человека; взгляд, ищущий оценку (своего действия), направленный в глаза другому человеку после совершения какого-либо действия; соединяющий взгляд, объединяющий предмет, на который указывает ребенок, и человека, к которому он обращается по поводу этого предмета. У годовалых глухих детей отмечены два типа взглядов — контактный (98%) и ищущий оценку (2%), у слышащих сверстников представлены уже все четыре типа взглядов: контактный, указательный, ищущий оценку и соединяющий. К полутора годам, т.е. на полгода позже, чем у слышащих, у глухих детей появляются и другие типы взглядов. На этих показателях сказывается влияние условий семейного воспитания: они характерны для глухих детей слышащих родителей. Глухие родители умеют устанавливать контакты со своими глухими детьми, поэтому развитие взглядов и естественных жестов у детей идет быстрее и лучше.

Анализ естественных жестов показывает, что физическая структура жеста формируется постепенно, прежде всего путем подражания жестам взрослого («дай», «на») и путем выделения физической структуры действия, частично совпадающей с жестом по форме («хочу», «не хочу»). У глухих детей в возрасте до двух лет медленнее формируется функциональное содержание жеста. У слышащих детей формированию и правильному использованию жеста помогает речь. В протоязыке глухих детей большое значение приобретают движения, в первую очередь жесты, число и частота употребления которых в функции привлечения внимания больше, чем в протоязыке слышащих. В процессе общения глухому ребенку необходимо удерживать внимание взрослого. Слышащие дети добиваются этого вокализацией перед жестом или после него. Глухие дети удерживают внимание взрослого взглядом, всегда сопровождающим жест. Сохранение глухим ребенком нужного для воздействия выражения лица в течение всего высказывания свидетельствует об усилении роли эмоциональной экспрессии. Она передает внутреннее эмоциональное состояние ребенка, его отношение к партнеру по общению. Эмоционально-экспрессивные функции, а также функцию удерживания внимания взрослых, по мнению Е. И. Исениной, у глухих детей выполняют жесты, взгляд и мимическая эмоциональная экспрессия.

Таким образом, в становлении первой ведущей деятельности — эмоционального общения — у многих глухих детей, особенно у глухих детей слышащих родителей, наблюдается отставание.

Любая ведущая деятельность возникает не сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления, внутри данной ведущей деятельности осуществляется подготовка к переходу к следующей ведущей деятельности. Ее формирование проходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания.

Развитию предметной деятельности предшествует длительный период овладения действиями с предметами хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями, собственно предметными действиями (использованием предметов по их функциональному назначению) — и овладения определенными способами действий с предметами, закрепленными в общественном опыте.

У детей с нарушениями слуха переход от неспецифических манипуляций к специфическим, к собственно предметным действиям совершается медленнее, чем у слышащих. Это связано с тем, что на предыдущем этапе психического развития в эмоциональном общении не были

сформированы те его компоненты, которые способствуют привлечению внимания к предметам и действиям с ними, — указательный и соединяющий взгляды, соответствующие жесты.

Особенно значимы в период раннего детства, соотносящие и орудийные действия. Становление этих видов действий у глухих детей протекает примерно так же, как и у слышащих, — от специфического манипулирования предметами совершается переход к их функциональному использованию на основе вычленения свойств предметов и пространственных отношений между ними. По мнению Д. Б. Эльконина, это — одно из важнейших направлений овладения предметными действиями, благодаря которому ребенок начинает правильно использовать орудия. При этом происходит перенос действия с одного предмета на другой; например, ребенок учится пить из чашки, кружки, стакана и т.п. Благодаря переносу осуществляется отрыв действия от предмета, от конкретной ситуации. Ребенок открывает функции предметов, усваивает их постоянное значение, закрепленное за ними обществом. Но у глухих детей без специального обучения такое развитие совершается медленно и неравномерно. По данным А.А.Венгер, Г.Л.Выгодской,

Э. И.Леонгард, некоторые виды действий появляются у них только после двух — двух с половиной лет и даже в старшем дошкольном возрасте.

Дети выполняют только некоторые действия, чаще всего с хорошо знакомыми предметами. Понимание функционального назначения предмета обычно предшествует орудийному действию. Вот как эти авторы описывают особенности этого перехода у глухих детей: «Например, тапочки прикладываются к ногам куклы; расческа может "гулять" поверх платка или шапочки; ложечка небрежно тычется в лицо куклы. В большинстве, случаев действия, производятся однократно, как бы просто демонстрируются. Однако при этом ребенок не допускает неадекватных действий, т.е. не прикладывает тапочек к голове, а расческу к ногам. Однократность и неразвернутость действий объясняются тем, что дети не владеют соответствующим орудийным действием (не умеют надеть туфельку, шапку, не владеют расческой и т.п.)» (Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные детские учреждения. — М., 1972. — С. 12). Часто глухие дети пытаются опереться на побочные ориентиры, например порядок предъявления раздражителя. Большая роль в овладении действиями принадлежит ориентировке ребенка на реакцию взрослого, но, так как доречевое общение неполноценно, дети не всегда правильно понимают или истолковывают эту реакцию.

Развитие предметных действий глухих детей продолжается в дошкольном возрасте, когда способы их ориентировочной деятельности изменяются. По степени сложности выделяются следующие виды ориентировки.

Первый — ориентировка только на результат — ребенок производит практические пробы, пытается применить физическую силу для достижения результата, но не учитывает свойства предметов.

Второй — внешние ориентировочные действия — ребенок производит пробы или примеривание.

Третий — сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным соотносением — ребенок опирается на свойства предметов, выделяет их, но в трудных случаях прибегает к примериванию.

Четвертый — свернутая ориентировка — исполнительное действие, ведущее к нужному результату.

На протяжении дошкольного возраста у глухих детей совершается переход от примитивных способов ориентировки к все более сложным. Однако, по данным А. А. Венгер, они не обладают достаточным обобщением собственного опыта действий с предметами, поэтому дети не осознают необходимости использования орудия в новой ситуации. Они пытаются достичь цели непосредственно, прибегая к неадекватным пробам (например, пытаются опрокинуть стол, чтобы столкнуть мяч, лежащий на его противоположном конце) и не обращая внимания на предметы, которые можно использовать в качестве орудия. В случаях, когда глухие дошкольники понимают необходимость применить орудие, они не всегда умеют найти его в окружающей обстановке, что происходит из-за низкого уровня ориентировки, недостаточного выделения свойств объектов, трудностей их соотношения.

В условиях специально организованного обучения возможно формирование у детей с нарушениями слуха полноценной предметной деятельности. По мнению А. А. Венгер, для этого необходимо предусмотреть особые игры и упражнения, направленные на ознакомление с орудиями, имеющими фиксированное назначение и общественно выработанный способ употребления, формировать у них обобщенное представление об орудиях, их роли в жизни человека. От обобщенного представления об орудиях нужно идти к собственному опыту ребенка и обратно — от его опыта к обобщению. Следует включать ребенка в проблемные ситуации, для решения которых нет фиксированного орудия, и учить их, что в таких случаях орудие можно поискать в окружающей обстановке.

В связи с развитием предметной деятельности меняется отношение ребенка к окружающим его предметам, меняется тип ориентировки в предметном мире, расширяется интерес к миру предметов, увеличивается время действия с каждым предметом, появляется многообразие действий. Благодаря этому развиваются все виды восприятия, у глухого ребенка в первую очередь зрительное, на которое он опирается при осуществлении предметных действий; развиваются и усложняются движения, формируется генетически исходный вид мышления — наглядно-действенное. Постепенно ребенок переходит на новый этап развития самосознания: по мере усложнения предметных действий начинает осознавать себя как активного деятеля. В рамках предметной деятельности формируются предпосылки для других видов детской деятельности — сюжетно-ролевой игры, продуктивной, элементов трудовой.

Вопросы и задания

1. Дайте определение ведущей деятельности. Каковы общие и специфические закономерности становления ведущих деятельностей у детей с нарушениями слуха и без них?
2. Какими средствами пользуется ребенок при осуществлении непосредственно-эмоционального общения? Назовите черты сходства и различия в развитии эмоционального общения у нормально слышащих детей и детей с нарушениями слуха.
3. В какой период психического развития ребенка ведущей становится предметная деятельность? Есть ли трудности в ее формировании у детей с нарушениями слуха? Как эти специфические трудности влияют на развитие познавательных процессов — восприятия, мышления? Для ответа на вопрос используйте материал главы 2.

Рекомендуемая литература

Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. — М., 1972.

Исенина Е. И. Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни // Дефектология. - 1988. - № 3.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1984.

4.2. ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. В процессе этой деятельности дети берут на себя роли взрослых людей и в специальной, создаваемой самими детьми ситуации воссоздают деятельность взрослых и их отношения между собой. В сюжетно-ролевой игре формируется потребность ребенка оказывать активное воздействие на окружающие предметы. В игре происходит становление основных психологических новообразований — усвоение мотивов деятельности и установление между ними иерархических отношений, развитие действий с символами, формирование произвольной регуляции. В игре дети ориентируются в смыслах и мотивах деятельности взрослых, усваивают правила социального поведения и нравственные нормы, действующие в обществе. Выделяются следующие структурные компоненты игры — сюжет и ее содержание; использование предметов-заместителей, т.е. игровое использование предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой и последний используется в связи с приданным ему новым значением; роль взрослого, которую берет на себя ребенок (Д. Б. Эльконин).

В развитии сюжетно-ролевой игры у детей с нарушениями слуха наблюдается ряд особенностей. Посмотрим, как происходит становление основных структурных компонентов игры.

Сюжет и содержание — два взаимосвязанных компонента. Играя, дети отражают окружающую их действительность; чем шире сферы действительности, с которой они сталкиваются, тем разнообразнее сюжеты игр. Содержанием ролевой игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Поэтому за одним и тем же сюжетом может скрываться разное содержание. Выделяют три этапа в развитии содержания игры: в младшем дошкольном возрасте содержанием игры оказывается воспроизведение действий взрослых с предметами (предметно-процессуальная игра); в среднем дошкольном возрасте содержанием игры становятся отношения между людьми, их внешняя сторона; в старшем дошкольном возрасте содержанием игры является подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли, т.е. отражение внутренней стороны социальных отношений.

По своему содержанию сюжетно-ролевые игры глухих дошкольников обнаруживают известное сходство с играми слышащих сверстников (Г.Л.Выгодская). Они также воспроизводят отдельные эпизоды из жизни взрослых, их деятельность и взаимоотношения при этом. Глухие дети играют, используя круг впечатлений, получаемых из окружающей жизни. Но поскольку восприятие мира осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, невозможно ожидать полного сходства в содержании игр глухих и слышащих детей. Игры глухих дошкольников долгие, чем у слышащих, задерживаются на этапе предметно-процессуальных, их сюжетные игры однообразнее и упрощеннее, чем у слышащих сверстников. Без специальной работы, направленной на расширение опыта глухих детей, задерживается становление мотивационного плана игры. Преобладают бытовые игры, воссоздающие лишь немногие отношения между людьми.

Вследствие того, что глухие дети менее обобщенно, чем слышащие, отражают ту или иную сторону действительности, они не умеют самостоятельно вычленив в воспринимаемом основное, существенное и сосредотачивают внимание на особенностях, которые имеют второстепенное значение. Так, игра «в магазин» прекращается, если нет бумаги для того, чтобы завернуть покупки; при игре «в доктора» больному отказывают в медицинской помощи, если он не постучал в кабинет или не поздоровался.

Глухие дети не всегда могут самостоятельно осознать скрытые отношения, зато наглядные предметные действия отражают в играх детально и педантично. Сюжет заслоняется детально выполняемыми предметными действиями. Так, при игре «в дочки-матери» дети не забывают «ополоснуть» корыто или таз во время «стирки» или «купания детей», «разбавить горячую воду холодной» и т.д. Иногда вся игра сводится к детальному изображению какого-нибудь одного действия: дети начинают играть просто «в стирку», причем эта «стирка» осуществляется не ради какой-нибудь другой цели, а ради нее самой.

Для глухих дошкольников типична склонность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. Из-за задержки речевого развития способность к обобщению и творческому отражению действительности в игре оказывается весьма ограниченной. Зачастую можно обнаружить тенденцию к стереотипности действий. Дети механически повторяют из раза в раз одни и те же действия, слова и роли. Они стремятся воспроизвести условия, в которых игра протекала раньше.

В играх глухих детей значителен элемент механического подражания действиям друг друга. Стоит одному ребенку затеять какую-нибудь игру, как сразу же у него находится несколько «последователей», которые начинают ему слепо подражать. Подражая кому-нибудь, сам ребенок в ряде случаев не вносит от себя ни одной детали. Особенно ярко проявляется подражание у малышей, но от элементов подражания не свободны и игры старших дошкольников.

Использование предметов-заместителей. Настоящее игровое действие возникает только тогда, когда ребенок под одним предметом подразумевает другой, под одним действием — другое. Игровое действие носит символический характер. Игровые заместители предметов могут иметь небольшое сходство с самими предметами, главное — они должны давать возможность действовать с ними так же, как и с замещаемыми. При игровом употреблении предметов слышащие дети обычно называют их по-новому, соответственно тому, какую функцию они должны выполнять в игровой ситуации. Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Даже предмет, функционально пригодный для роли заместителя, не всегда используется глухим ребенком. Если взрослый назвал карандаш ложкой или кубик утюгом и

ребенок согласился так называть этот предмет, это еще вовсе не означает, что, играя, он начнет «есть» карандашом или «гладить» кубиком. Слово (новое название) как таковое не диктует глухому ребенку способа действия с предметом. Формально принимая новое название предмета, предложенное взрослым, глухие дети в ряде случаев действуют не в соответствии с этим новым названием (назначением) предмета, а сообразуясь с его непосредственно воспринимаемыми особенностями. Например, ребенок согласился с тем, что шарик будет изображать яблоко, а карандаш — нож, и называет эти предметы новыми игровыми названиями. Однако в ответ на предложение взрослого «нарезать яблоко» он, вместо того чтобы выполнить это игровое действие, берет карандаш не как нож, а как карандаш и рисует им по поверхности шарика.

Г.Л.Выгодская считает, что подводить детей к использованию предметов-заместителей нужно постепенно и учитывать при этом следующее: знакомый предмет труднее принимается в качестве заместителя, чем незнакомый; пока ребенок не знает названия заменяемого предмета, его реального назначения, нельзя заменять его в игре другим предметом; предмет-заместитель должен, иметь некоторое сходство с заменяемым предметом; он должен быть функционально пригоден к выполнению роли заместителя, обладать свойствами, позволяющими совершать те действия, которые выполняются с заменяемым предметом.

У слышащих детей в результате развития игровой деятельности игровые действия становятся менее подробными, как бы «сворачиваются», сокращаются. Это происходит за счет того, что исполнительная часть действия, его операционные компоненты могут частично редуцироваться, частично совсем опускаться. Такое укороченное действие заменяется словесным высказыванием ребенка. Так, кормя куклу, ребенок, дав кукле ложку с едой всего несколько раз, добавляет: «Уже поела». Их интересы в игре перемещаются в область человеческих взаимоотношений.

Для глухих детей, наоборот, характерно, что по мере овладения игровой деятельностью их игровые действия становятся более развернутыми, полными, начинают изобиловать подробностями, деталями. Так, кормя куклу, ребенок уже не ограничивается тем, что подносит ложку к ее рту. Предварительно он наливает еду из кастрюли в тарелку, помешивает еду, дует на нее, чтобы не обжечь куклу, наливает добавку из кастрюли и снова кормит и т.д.

Восприятие мира у глухого ребенка обеднено за счет отсутствия слуховых ощущений и восприятий, затрудненного и ограниченного речевого общения. Это усложняет как руководство детским восприятием, так и передачу накопленного взрослыми опыта. Отсутствие слуховых впечатлений не возмещается зрительным восприятием, да и само зрительное восприятие, не направляемое взрослыми, не может дать глухому ребенку достаточного материала для необходимых обобщений.

Принятие на себя роли — стремление воспроизводить функции и отношения другого человека или других людей. В игре ребенок начинает действовать в соответствии со взятой на себя ролью. Поскольку у глухого ребенка отстает развитие воображения, ему трудно творчески войти в роль. Например, играя «в больницу» или «в детский сад», дети, как правило, называют ребенка, изображающего врача или педагога, именем врача из своего детского сада, педагога своей группы (например, «тетя Таня», даже если эта роль досталась мальчику). Ребенок стремится, как можно более точно передать внешние особенности изображаемого персонажа, даже не существенные для игры, — манеру ходить, снимать очки, привычные жесты и т. п.

Таким образом, в становлении всех структурных компонентов сюжетно-ролевой игры у глухих детей наблюдаются специфические особенности. Это приводит к отставанию в развитии новообразований дошкольного возраста — задержке формирования произвольной регуляции поведения, отставанию в переходе к наглядно-образному мышлению, к решению задач в плане представлений (на основе использования предметов-заместителей), трудностям в анализе собственных действий, поступков, мотивов, в соотношении их с общечеловеческими нормами и правилами поведения, отставанию в развитии творческого воображения. Эти особенности сюжетно-ролевой игры глухих детей и их последствия могут быть, по мнению Г.Л.Выгодской, объяснены задержанным развитием речи. Недостатки развития смысловой стороны речи глухого ребенка, обобщающей и регулирующей функций слова проявляются в том, что слово не всегда направляет и определяет выполнение игровых действий. Задержка речевого развития глухого ребенка мешает отвлечению от непосредственно воспринимаемого и затрудняет создание воображаемой игровой ситуации.

Без специального обучения умению играть игры глухих детей развиваются медленно и носят в основном процессуальный характер. При специальном обучении игровая деятельность глухих детей принципиально меняется: в ней находит отражение все больший круг впечатлений; сюжеты игр и игровые действия заметно усложняются; от простого отображения предметных действий дети переходят к изображению взаимоотношений людей, их чувств; появляется разнообразное использование предметов, которые получают многообразное значение; все более существенную роль выполняет речь.

В процессе игр возникает потребность в общении, реализуемая в их ходе, обогащается словарь детей, повышается роль слова в регуляции действий.

Вопросы и задания

1. Каково значение сюжетно-ролевой игры в психическом развитии детей? Какими ее особенностями определяется это значение?
2. Назовите основные структурные компоненты сюжетно-ролевой игры. Чем обусловлены специфические особенности их становления у глухих детей?
3. Какие условия нужно учитывать при обучении глухих детей использованию предметов-заместителей?
4. Что нужно делать взрослым для развития сюжетно-ролевой игры у детей с нарушениями слуха?

Рекомендуемая литература

- Выгодская Г. Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. — М., 1975.
Речицкая Е. Г. Развитие глухих учащихся в процессе внеклассной работы. - Л., 1988.
Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.

4.3. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В младшем школьном возрасте у детей формируется учебная деятельность, которая в этом периоде психического развития является ведущей. Младший школьник переходит от сюжетно-ролевой игры к учению как к основному способу усвоения социального опыта, выраженного в форме научного знания. В процессе учебной деятельности ребенок приобретает умение выделять и удерживать учебные задачи, учится выполнять предметные и умственные действия, с помощью которых происходит полноценное усвоение образцов того, чем нужно овладеть, учится проследивать связи своих действий с получаемыми результатами. На основе учебной деятельности в младшем школьном возрасте формируются основные психологические новообразования — произвольность психических процессов и внутренний план действий.

Учебная деятельность имеет сложную структуру (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). Рассмотрим основные структурные компоненты учебной деятельности и особенности их формирования у детей с нарушениями слуха.

Первый компонент — мотивация. Учебная деятельность может побуждаться разными мотивами. Наиболее адекватными для овладения содержанием учебной деятельности считаются учебно-познавательные мотивы, в основе которых лежит познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Благодаря им развивается интерес к содержанию учебной деятельности — к тому, что изучается и какими способами достигается результат. Другая группа мотивов — социальные мотивы учения, среди них главное место, особенно в младшем школьном возрасте, занимает мотив получения высоких отметок, поскольку высокая отметка — залог эмоционального благополучия, источник поощрений, условие обеспечения социального статуса в группе. К широким социальным мотивам относятся мотивы долга, ответственности, необходимости получить образование. Эти мотивы придают определенный смысл учебной работе, но они остаются скорее «знаемыми», чем действенными. Важной является мотивация достижения успеха, которая обычно сочетается с желанием получать хорошие отметки. При этом виде мотивации ребенок ориентируется на качество, благодаря чему формируется саморегуляция. У плохо успевающих детей часто закрепляется мотивация избегания неудачи — отрицательной отметки и тех последствий, которые она за собой влечет, — недовольства учителя и родителей, запретов,

низкого социального статуса в группе. Она сопровождается тревожностью, страхом в ситуации оценивания, придает всей учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску. Выделяют и такой вид мотивации, как компенсаторная, — не относящиеся к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в других областях — спорте, рисовании и т.п. Самоутверждаясь в другой области, ребенок как бы компенсирует для себя неудачи в учебной деятельности и они не приводят к тяжелым эмоциональным переживаниям.

Особенности становления учебной деятельности у глухих младших школьников представлены в работах Е. Г. Речицкой. По ее данным, у глухих детей наблюдаются все виды мотивов учебной деятельности. Наиболее значимой является мотивация, связанная с получением высоких отметок, — это сильные, реально действующие мотивы. Причем у глухих детей они остаются доминирующими на протяжении всего младшего школьного возраста, вплоть до IV класса, тогда как у слабослышащих детей к III классу перемещаются на второе по значимости место, а у слышащих — на четвертое. На втором месте по степени выраженности у глухих детей находится престижная мотивация — «хочу учиться лучше всех», тогда как у слышащих сверстников она проявляется не так часто. Это обусловлено, с одной стороны, отставанием в развитии такого ядерного личностного образования, как самооценка, с другой — условиями обучения в специальной школе — небольшим числом учеников в классе (6 — 8), обстановкой поощрения даже небольших успехов, создания ситуаций успеха, щадящим отношением к детям. Учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места в системе мотивации учебной деятельности как у глухих детей, так и у слышащих — они оказываются на 3 — 8-м ранговом месте. При этом у детей вначале появляется интерес к результатам учебной деятельности, к выполненным заданиям, решенным задачам, после этого возникает интерес к процессу, а лишь затем — к содержанию учения. Под влиянием обучения происходит возрастание роли учебно-познавательной мотивации у глухих младших школьников, к III — IV классу она занимает второе ранговое место. Отмечаются и компенсаторная мотивация, которая появляется к концу младшего школьного возраста, и мотивация избегания неудачи (находится на последнем ранговом месте).

Следующий структурный компонент учебной деятельности — учебная задача, которая требует от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности всеобщего способа решения широкого круга проблем путем выполнения учебных действий. В. В. Давыдов выделяет следующие учебные действия: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий. Предметом контроля является не столько конечный результат, сколько способы его получения, оценка усвоения общего способа действия как результата решения данной учебной задачи. Функция контроля состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели. Каждое учебное действие состоит из соответствующих учебных операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий той или иной задачи.

В связи с особенностями умственного развития глухих детей, в частности с отставанием в развитии мышления и речи, у них наблюдаются значительные трудности в формировании всех учебных действий. Один из наиболее существенных недостатков учебной деятельности глухих детей заключается в том, что они часто выполняют учебные действия, которые диктуются не самой задачей, а стремлением удовлетворить требования учителя. Отставание в развитии мыслительных операций обуславливает замедленное формирование учебных действий: так, недоразвитие анализа и синтеза приводит к трудностям преобразования условий задачи, недоразвитие абстракции — к трудностям моделирования выделенного отношения. Отмечаются затруднения в использовании теоретических знаний при решении практических задач. В исследовании Ж. И. Шиф показано, как трудно глухим детям абстрагировать такие свойства предметов, как прозрачный и бесцветный. Глухие ученики IV и VII классов должны были выделить прозрачные предметы из следующего набора: стакан с чаем, стакан с раствором марганцовокислого калия, стакан с водой, кусок слюды, куски бесцветного, темно-зеленого, желтого, красного и светло-зеленого стекла. Ученики IV класса выбрали в качестве прозрачных воду, бесцветное стекло, слюду, некоторые добавили светло-зеленое и желтое стекло, т.е. у основной части детей понятие прозрачности сузилось по объему до понятия бесцветной прозрачности. Семиклассники ошибок практически не делали. Достаточно часто учебные действия формируются на суженной, недостаточно обобщенной основе. Поэтому глухие дети

испытывают затруднение при переносе учебных действий в новые условия, на новые учебные задачи.

В исследовании Е. Г. Речицкой приводятся данные, свидетельствующие о трудностях реализации действия контроля. При проверке правильности текста глухие учащиеся больше всего затрудняются в нахождении ошибок, касающихся смысловой стороны текста (не было исправлено 77% ошибок), предложений (75% неисправленных ошибок), слов (64%). Проведенное целенаправленное обучение действиям самоконтроля с использованием методики поэтапного формирования умственных действий позволило достичь более высокого уровня сформированное™ данного учебного действия (улучшение результатов в среднем в 2,6 раза). Важно обучать глухих детей самостоятельному составлению правил контроля. Большое значение в совершенствовании данного учебного действия приобретает «развернутая материализация действия на первом этапе формирования и постепенное ее свертывание путем преобразования правила проверки в своеобразную пространственно организованную модель с включением элементов графической схематизации» (Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. — Л., 1990. — С. 88).

Ведущую роль в формировании учебной деятельности глухих детей (так же, как и слышащих) играют познавательные интересы. Познавательные интересы способствуют лучшему восприятию содержания учебной деятельности, приводят к прочному усвоению знаний и более успешному применению их на практике, под их влиянием изменяются характер деятельности и связанные с ней переживания. Интерес — это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности, т. е. на более полное отражение действительности.

Н.Г.Морозова выделила следующие черты, характеризующие познавательные интересы: познавательное отношение, окрашенное особенной интеллектуальной эмоцией, например переживание радости в связи с познанием нового и овладением учебной деятельностью; непосредственный мотив, идущий от самой деятельности. На протяжении школьного возраста меняется отношение детей к разным учебным предметам: ученики младших классов с одинаковым старанием относятся ко всем учебным предметам, ученики IV класса отдают некоторое предпочтение математике, ручному труду и чтению, в V—VI классах на первое место выходят предметы, связанные с изучением языка (чтение), что совпадает с более осознанным и дифференцированным отношением к изучению словесной речи. В VIII—IX классах растет интерес к естественным наукам, особенно к географии, и резко снижается интерес к математике, что связано с переходом к изучению геометрии и алгебры, требующих достаточно высокого уровня развития абстрактно-понятийного мышления.

Для формирования познавательных интересов важны оптимальная организация учебной деятельности, всего педагогического процесса, обеспечивающая успешное накопление знаний, и положительное эмоциональное отношение к педагогам, особенно на начальных этапах обучения. Для глухих младших школьников существенное значение имеет и внешняя привлекательность наглядных пособий, всей школьной атрибутики. При обучении глухих детей целесообразно организовать самостоятельный практический поиск ответов на вопросы, так как к мысленным поискам они становятся способны несколько позже. Успешному формированию познавательных интересов у глухих школьников способствуют актуализация имеющихся у них знаний, показ нового в старом и уже знакомого в новом. Реализация этих условий сделает возможным вызвать у учащихся интерес не только к результату, но и к содержанию учебной деятельности.

Учебная деятельность — это один из сложных видов деятельности, она формируется постепенно в процессе школьного обучения. В отечественной психологии выделяют три стадии ее формирования.

Для первой стадии характерно освоение отдельных учебных действий. На этой основе возникает интерес к способам действия, и формируются механизмы принятия учебных целей. Осуществление учебной деятельности возможно только при непосредственном взаимодействии с педагогом, который ставит цели, организует действия, осуществляет и контроль и оценку. При неблагоприятных условиях, в частности при нарушениях слуха у детей, развитие учебной деятельности может остановиться на первой стадии. О том, что нередко так и происходит, свидетельствует отставание в формировании основных психологических новообразований соответствующего возрастного периода. Так, произвольность психических процессов, в частности

произвольное внимание, формируется у глухих детей только уже в подростковом возрасте, т.е. на два-три года позже, чем у слышащих (А.В.Гоголева).

На второй стадии учебные действия объединяются в целостные акты; по мере формирования таких актов учебно-познавательная мотивация приобретает все более устойчивый характер; в связи с этим происходит развитие механизмов целеполагания, обеспечивающих не только принятие поставленной извне цели, но и самостоятельное ее уточнение.

Третья стадия характеризуется объединением отдельных актов учебной деятельности в целостные системы, учебно-познавательная мотивация становится еще более устойчивой, обобщенной и избирательной. В системе учебных действий одно из центральных мест занимают действия с различными источниками учебной информации.

Исследования педагогов и психологов показывают, что при тех возможностях компенсации нарушенного психического развития, которыми обладают дети с нарушениями слуха, и при оптимальной организации процесса обучения у них возможно сформировать полноценную учебную деятельность.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте структуру учебной деятельности. В формировании каких структурных ее компонентов у глухих детей наблюдаются трудности?
2. Какими могут быть мотивы учебной деятельности? Назовите те мотивы, которые наиболее оптимальны для формирования учебной деятельности глухих детей младшего школьного возраста.
3. Что такое познавательный интерес? Как изменяются интересы глухих детей в процессе школьного обучения?

Рекомендуемая литература

Проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха / Под ред. Е. Г. Речицкой. — М., 1994.

Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1990.

Речицкая Е. Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. — Л., 1990.

4.4. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Важным направлением в компенсации нарушений слуха и в социальной адаптации к жизни является приобщение людей с нарушениями слуха к труду, предоставление им возможностей для выбора профессии, соответствующей как их склонностям и способностям, так и специфическим особенностям. Л.С.Выготский считал, что труд есть основной стержень, вокруг которого организуется и строится жизнь общества.

«Труд, общество и природа — таковы три основных русла, по которым направляется воспитательная и образовательная работа в школе... Именно применительно к глухонемому ребенку трудовое воспитание дает выход из всех тупиков. Самое главное: трудовое воспитание есть лучший путь в жизнь; оно есть залог активного участия в жизни с самых первых лет; оно, поэтому обеспечивает для глухонемого ребенка все, что с этим связано, — общение, речь, сознание» (Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухих детей // Проблемы дефектологии. — М., 1995. — С. 69).

В становлении трудовой деятельности людей с нарушениями слуха выделяются специфические особенности, обусловленные структурой дефекта, возрастными закономерностями развития познавательных процессов и личностных образований.

Психологи указывают на четыре обязательных признака трудовой деятельности:

- 1) сознательное предвосхищение результата, при этом сознание социальной ценности результата выступает у человека как существенный регулятор;
- 2) сознание обязательности достижения социально-фиксированной цели, которое подкрепляется одобрением, например, представителей старших поколений — родителей, членов семьи, учителей, что особенно важно на начальных этапах трудового обучения;

3) выбор, применение или создание орудий, средств трудовой деятельности — деятельность будет тем эффективней, чем лучше человек ориентируется в средствах ее осуществления, как внешних, так и внутренних;

4) осознание межличностных отношений и зависимостей, складывающихся в трудовой деятельности (Е. А. Климов).

Замедленное развитие у детей и подростков с нарушениями слуха мыслительных операций, в частности таких, как анализ и синтез, абстракция, обуславливает у них трудности в выделении и осознании цели. В процессе трудовой деятельности они стремятся как можно быстрее получить результат, т.е. достичь цели. Но им не хватает сосредоточенности, умения соотнести образ будущего результата с получаемым продуктом, проанализировать причины трудностей. Иногда подростки и юноши в стремлении быстро получить результат пренебрегают важными трудовыми операциями. Полученный неудовлетворительный продукт оказывается для них неожиданным, при этом возникает отрицательное эмоциональное состояние, неудовлетворенность, которые при повторных неудачах распространяются на всю трудовую деятельность. У подростков с нарушениями слуха часто не наблюдается осознания обязательности достижения поставленной цели. Поэтому для полноценного формирования этих обязательных признаков трудовой деятельности необходимо усиление положительного отношения к труду, создание соответствующей мотивации, заинтересованности в достижении определенных показателей, в стремлении стать хорошим специалистом.

Большие проблемы связаны, особенно на начальных этапах трудовой жизни людей, имеющих нарушения слуха, с осознанием межличностных производственных отношений. Они обусловлены замедленным формированием межличностных отношений и механизмов межличностного восприятия, о которых говорилось в параграфе 3.3. У подростков и юношей недостаточно сформированы оценочные критерии межличностных отношений, они часто допускают крайности в оценке окружающих, с которыми встречаются в рабочей обстановке, недостаточно дифференцируют личные и деловые отношения, руководствуются не столько отношением к себе, сколько своим отношением к другому. Эти ошибки межличностного восприятия часто связаны с неадекватно завышенной самооценкой, которая характерна для них даже в период ранней юности. На межличностные отношения могут отрицательно влиять недифференцированные и неустойчивые трудовые интересы, недостаточно сформировавшиеся личностные качества. Одни и те же личностные качества приобретают либо положительный, либо отрицательный характер в зависимости от отношения к трудовой деятельности, от ее мотивации: в одних случаях эмоциональная возбудимость может привести к бодрости, большей активности в процессе труда; в других, например при неуспехе или неадекватно понятых межличностных отношениях, — к повышенной раздражительности, агрессивности.

Большая часть специальностей, которые осваивают люди с нарушениями слуха, относится к рабочим профессиям, что предполагает формирование различных двигательных навыков. А. П. Гозова выделяет две группы профессий, требующих разных по характеру двигательных навыков. Первая группа связана с обеспечением работы станков, необходимые при этом движения не требуют большой затраты мышечной энергии. Вторая группа профессий связана с ручной обработкой материалов, что сопряжено со значительными затратами мышечной энергии, точным соблюдением пространственно-временной структуры действий. Выполнение такого вида работ в течение длительного времени и с достаточной производительностью невозможно, если не сформированы высокоавтоматизированные двигательные навыки.

Особенности в развитии двигательной сферы, характерные для лиц с нарушениями слуха, влияют на ограничение круга профессий, которым их можно обучать. К этим особенностям относятся такие, как недостаточно точная координация и неуверенность движений, трудность сохранения статического и динамического равновесия, относительно низкий уровень пространственной ориентировки, замедленная по сравнению со слышащими скорость выполнения отдельных движений, замедленный темп деятельности в целом, относительная замедленность овладения двигательными навыками. Некоторые из этих особенностей обусловлены степенью потери слуха: по данным Т. В. Розановой, нарушения равновесия, связанные с поражением вестибулярного аппарата, встречаются гораздо чаще у лиц с приобретенной, а не с врожденной глухотой. При врожденной глухоте нарушение вестибулярного аппарата наблюдается примерно у одной трети людей. Приобретенная же глухота сопровождается нарушением деятельности вестибулярного аппарата примерно в двух третях случаев. Между степенью сохранности слуха и

ощущениями равновесия наблюдается прямая зависимость: чем меньше нарушен слух, тем в меньшей степени затронута и деятельность вестибулярного аппарата.

Анализ психологических особенностей развития лиц с нарушениями слуха позволил А.П.Гозовой выделить принципиальные подходы в ограничении рекомендованных профессий. Для людей, имеющих нарушения слуха, непригодны профессии, где:

- § необходим слуховой контроль (например, настройка аппаратуры);
- § используется акустическая сигнализация опасности;
- § работа ведется на высоте;
- § требуется постоянный речевой контакт с окружающими.

Общим требованием является выбор профессии, соответствующей уровню образования, которое имеет конкретный человек с нарушением слуха.

В исследованиях А. П. Гозовой и ее последователей представлены основные фазы профориентации — знание психологических и личностных особенностей претендентов на профессию; изучение требований профессий, которые предполагалось рекомендовать людям с нарушениями слуха; и, наконец, сопоставление данных, полученных при изучении указанных факторов, и принятие решения о возможности рекомендации данной профессии людям с нарушениями слуха. Благодаря этой работе «узкий круг бесполезных ремесел» (Л.С.Выготский) был расширен и качественно изменен. В него вошли и продолжают вводиться профессии, соответствующие новому этапу развития производства, — новые специальности в электротехнической, радиотехнической промышленности, металлообработке, строительстве, полиграфии, бытовом обслуживании, использовании компьютеров в разных сферах и т.д.

Для успешного овладения данными профессиями необходимо в процессе трудового обучения решить несколько взаимосвязанных задач. Во-первых, обеспечить достаточный уровень умственного развития, высокий уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, что даст возможность приобрести достаточную техническую грамотность, позволяющую пользоваться чертежами, схемами, читать соответствующую техническую документацию. От этого в значительной степени зависит самостоятельность человека в трудовой деятельности. Во-вторых, сформировать у подростков и юношей с нарушениями слуха политехнические способы действий, т.е. умение планировать собственную деятельность, знание принципов работы различных механизмов и их устройства; знание принципов работы измерительных инструментов и умение ими пользоваться. Формирование политехнических, а не узкопрофильных способов действий позволит быстрее сформировать конкретные навыки, достичь оптимального сочетания внешних и внутренних средств трудовой деятельности и на основе этого — более высокого уровня обобщения. В-третьих, в процессе трудового обучения необходимо добиваться такой степени сформированности трудовых навыков, которая обеспечит выполнение деятельности со скоростью, принятой на производстве. В-четвертых, необходимо формировать у детей и подростков с нарушениями слуха психологическую готовность к труду.

Трудовая деятельность, в которую включаются школьники, должна иметь нравственную основу, социальную значимость и педагогическую ориентацию на достижение конкретного результата, на производительный труд. Характер ориентации зависит от возраста детей: с возрастом происходит ее усложнение. На всех возрастных этапах должны быть обеспечены возможности для выделения и осознания нравственной основы и значимости получаемых результатов труда, способов достижения заданных или поставленных целей трудовой деятельности. Необходима четкая организация трудовой деятельности, ее следует осуществлять в специальных кабинетах труда, оснащенных современным оборудованием. Объекты труда выбираются в соответствии с интересами детей, их значение должно быть понятно детям. Конструкторская и технологическая сложность работ должна постепенно возрастать. Труд школьников с нарушениями слуха следует стимулировать оценкой, критерии которой четко задаются педагогом и ориентированы на разные моменты трудового процесса — качество выполненной работы, полученный результат, правильность выполнения трудовых действий и операций, степень самостоятельности, проявления взаимопомощи и т.д. Предпочтительной формой организации труда на всех этапах трудового обучения является бригадная форма — наиболее эффективная в плане как формирования межличностных отношений, так и воспитания.

Таким образом, задачи трудового обучения детей с нарушениями слуха направлены на планомерное формирование всех обязательных признаков полноценной трудовой деятельности.

Вопросы и задания

1. Каковы особенности формирования психологических признаков трудовой деятельности людей, имеющих нарушения слуха?
2. Назовите особенности развития у них двигательной сферы, которые препятствуют формированию полноценных трудовых навыков.
3. Перечислите те профессии, которые, по вашему мнению, можно рекомендовать людям с нарушениями слуха, и те профессии, овладение которыми не следует им рекомендовать. Обоснуйте свой выбор.

Рекомендуемая литература

Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. — М., 1979. Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.

ГЛАВА 5. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В АМЕРИКАНСКОЙ СУРДОПСИХОЛОГИИ

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.Н.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 ФРГ 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).

Однако в нашей работе мы решили остановить свой выбор на анализе принципиальных подходов и исследований сурдопсихологии в США. Такой выбор обусловлен двумя причинами. Первая — высокий уровень развития сурдопсихологии в данной стране, разнообразие теоретических позиций и ориентации (бихевиористические, психоаналитические, этологические 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. Вторая причина — успешное сосуществование в американской сурдопсихологии и сурдопедагогике различных педагогических подходов к обучению глухих — тотальная коммуникация, билингвистическая система, устный метод в современной интерпретации.

5.1. СУРДОПСИХОЛОГИЯ В США (Исторический экскурс)

Как и во всем мире, в США сурдопсихология начала оформляться как наука в начале XX в. Несмотря на сходство проблем, и некоторых методов изучения особенностей психического развития лиц с нарушениями слуха, пути развития сурдопсихологии у нас в стране и в США различаются. Эти различия обусловлены многими причинами — разными историческими, социально-экономическими и национальными условиями, а также особенностями развития психологии как науки.

Психология развивается как часть большой культуры, поэтому подвержена внутренним влияниям. Становление психологических теорий и гипотез нельзя понять вне общего контекста развития науки, вне развития естествознания, философии, других областей знания. Подвержена она и внешним влияниям — социальным, экономическим и другим.

В начале XX в. в США произошли изменения, как в самой психологии, так и в работе психологов, предопределившие становление психологии и ее отраслей на многие годы вперед. В этот период в США хлынул поток иммигрантов, что сказалось на повышении уровня рождаемости и соответственно увеличении приема в государственные школы. «Многие психологи, воспользовавшись открывающимися возможностями, искали пути применения своим знаниям в сфере образования. Так начиналась стремительная смена акцентов в американской психологии — от экспериментирования в университетских лабораториях к применению психологии к проблемам обучения, воспитания и другим практическим вопросам педагогики» (Шульц Д., Шульц С.-Э. История современной психологии. — СПб., 1998. — С. 26 — 27). Вот как характеризуют эту ситуацию в американской психологии начала века те же авторы: поскольку американская культура ориентирована на практику, в ней ценится то, что дает видимый результат, психология тоже должна была стать «практической», приобрести прикладной характер. В русле этой направленности появились клиники, цель которых состояла в максимально ранней диагностике и лечении нарушений психического развития у детей. В них использовался бригадный метод работы: психологи, психиатры и социальные работники совместно оценивали, а затем занимались коррекцией нарушений у пациента. Эти тенденции сказались и на развитии сурдопсихологии. Рассмотрим кратко историю развития сурдопсихологии в США и те проблемы, которые исследовались здесь в последние десятилетия.

Начало изучения детей с нарушениями слуха относится к XIX в., когда в США открылись первые государственные школы. Учителя столкнулись со множеством проблем, связанных с особенностями поведения глухих детей, и были вынуждены заняться изучением особенностей их психики. Одной из первых в этой области была работа Д. Гринбергера (1889), автор которой предложил свою методику обследования интеллектуальных возможностей глухих детей. Методика была направлена на решение задач дифференциальной диагностики детей при поступлении в школу. Фактически это была одна из первых работ по оценке психического развития детей, но в то время она не получила признания. Подвижником на пути к пониманию проблем развития глухих был Н.Тейлор, который, как и Д. Гринбергер, работал учителем в школе и в 1894 г. опубликовал статью о важности психологических исследований для специального образования и о необходимости тщательного психологического изучения глухих школьников.

Исследования начала XX в. в основном представляют собой сравнительные описания умственного и психофизического развития глухих и слышащих детей. Применялись такие методики, как проверка остроты зрения, состояния слуха, запоминания материала разного плана — образного, схематического, словесного, проговаривания слов по буквам и т. п. Результаты свидетельствовали в одних случаях о соответствии, в других — об отставании глухих детей от слышащих сверстников. Исследуя образную зрительную память, Р. Пинтнер (1917) представил данные о более низком уровне ее развития у глухих детей по сравнению со слышащими.

Перевод на английский язык в 1910 г. шкалы Бине — Симона способствовал началу нового периода развития сурдопсихологии. При изучении глухих детей исследователи в первую очередь стремились установить их интеллектуальный статус, используя для этого всевозможные появляющиеся тесты. Первая попытка такого рода была сделана Р. Пинтнером и Д. Паттерсоном в 1915 г. с использованием шкалы Бине—Симона. При обследовании 22 глухих школьников со средним возрастом 12 лет они обнаружили, что умственное развитие этих детей соответствует 7—9 годам, средняя задержка интеллектуального развития составила 4—5 лет. Ученые пришли к выводу, что при обследовании глухих детей не могут быть использованы обычные словесные

инструкции. Результатом этих исследований явилось создание одной из самых известных в психологии шкал действия — шкалы Р.Пинтнера—Д. Паттерсона (1917), которая до сих пор используется в США при изучении психологических особенностей детей с нарушениями слуха.

В последующие десятилетия до начала Второй мировой войны сурдопсихология в США продолжала активно развиваться. Психологи исследовали академические достижения глухих, их навыки и умения, личностные особенности, но главным по-прежнему оставался вопрос об интеллектуальном развитии. В основном исследования проводились с помощью шкал действия и невербальных тестов. Часто полученные результаты противоречили друг другу: одни говорили о соответствии или минимальном отставании глухих детей, другие — о значительной их задержке в интеллектуальном развитии. Р. Пинтнер в 1941 г. попытался подвести итог этим исследованиям и пришел к выводу, что глухие отстают от слышащих в развитии интеллекта, среднее отставание, если использовать коэффициент интеллектуальности (IQ), составляет примерно 10 баллов.

Новый подъем в развитии сурдопсихологии в США начался в 60-х годах. Поиски адекватных методик исследования интеллекта шли в двух направлениях: создание и стандартизация методик, созданных специально для обследования глухих; поиск и апробация на глухих детях и взрослых тех методик, которые хорошо себя зарекомендовали при исследовании слышащих. Именно в эти годы были апробированы различные версии шкалы Векслера, усовершенствованные матрицы Дж. Равена. Результаты исследований показали, что глухие дети обладают нормальными интеллектуальными возможностями, показывают средние и выше среднего результаты по невербальным шкалам и низкие результаты по вербальным. Из этого некоторые психологи сделали вывод, что стойкое отставание по вербальным тестам при нормальном интеллекте — результат неправильно организованного обучения глухих детей.

Еще одним направлением развития сурдопсихологии в эти годы стала разработка проблем реабилитации. Отмечалось, что психологическая реабилитация не менее важна, чем физическая или социальная. В специальной психологической литературе появились такие термины, как «реабилитация», «помощь человеку» и т.п. В 1954 г. Бюро по работе с детьми-инвалидами Департамента образования г. Нью-Йорка провело конференцию по работе психологических служб для глухих детей. Участники этой конференции рассмотрели такие вопросы, как потребность в подобных службах, обязанности сотрудников психологических служб, возможные методики обследования.

Таким образом, уже в середине XX в. в США был совершен переход от исследований особенностей психического развития людей, имеющих нарушения слуха, к оказанию им реальной психологической помощи, осуществляемой специалистами. Подлинное признание эти службы получили в 1959 г. на Первой национальной конференции по психологической помощи глухим, а с 1974 г. работа с людьми, имеющими нарушения слуха, получила профессиональный статус психологической специализации. С тех пор число программ по подготовке сурдопсихологов в университетах США заметно увеличилось. Многие из проходящих обучение по этой специализации и работающих сурдопсихологов сами имеют нарушения слуха. Специалисты по сурдопсихологии могут работать в различных образовательных учреждениях, местных психологических службах, психологических консультациях, клиниках. Их профессиональная деятельность весьма разнообразна и включает в себя экспериментальные исследования, психологическую диагностику, психологическую коррекцию, психотерапию, консультирование, помощь в кризисных ситуациях, в приобретении профессий и др.

На всех этапах своего развития сурдопсихология в США, как и в других развитых странах, была тесно связана с проблемами обучения детей с нарушениями слуха, с сурдопедагогикой. Подобно отечественным сурдопсихологам, о чем говорилось выше, американские ученые отмечали, что на начальных этапах обучения важно обеспечить готовность ребенка к этому процессу, как к самому обучению, так и к общению со взрослыми и сверстниками, что требует определенного уровня интеллектуального развития и социальной готовности. В процессе обучения такая готовность влияет на формирование учебных навыков и уровень академических достижений, развитие познавательной сферы и успешность социализации. Эти проблемы, связанные с успешностью обучения детей с нарушениями слуха, и являются в последние десятилетия предметом особого внимания сурдопсихологов США.

5.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Важными показателями развития познавательных способностей детей с нарушениями слуха служат достижения в учебной деятельности, уровень сформированности учебных навыков по различным школьным предметам, особенно по чтению, письму и математике.

Американскими психологами были проведены разнообразные исследования по оценке сформированности учебных навыков и академических достижений глухих детей. Неоднократно обследовались навыки чтения. Так, Х. Фурт (1974) протестировал более 5 тыс. глухих детей в возрасте от 10,5 до 16,5 лет. Определив 4,9 балла как минимальный уровень грамотности, он обнаружил, что 4,9 и более баллов набрал 1 % глухих детей в возрасте от 10,5 до 11,5 лет, в возрасте от 13,5 до 14,5 лет — 7 % детей и в возрасте от 15 до 16 лет — 13 %. Более поздние исследования учебных навыков, проведенные в 1969, 1971, 1974 гг. под эгидой Галлодетского университета, показали, что у девочек уровень сформированности учебных навыков выше, чем у мальчиков, навыки чтения у всех детей лучше развиваются в первые три года обучения, после III класса лучше формируются навыки письма и арифметических вычислений. Прирост достижений в возрасте от 12 до 19 лет происходит медленнее, чем на начальных этапах обучения. Навыки чтения зависят от тяжести нарушения и сложности дефекта — у детей, не имеющих дополнительных нарушений, навыки чтения формировались быстрее, чем у детей со сложными дефектами; раннее начало обучения положительно влияет на развитие навыков чтения. На академические достижения детей оказывает влияние наличие или отсутствие нарушений слуха у родителей: так, школьники, имеющие неслышащих родителей, обнаружили более высокий уровень сформированности учебных навыков, чем дети из семей слышащих. Обследование выпускников Калифорнийской школы для глухих показало, что средний уровень академических достижений в 7 баллов характерен для школьников, имевших слышащих родителей, и 8,4 балла — для школьников, имевших родителей с нарушениями слуха. Исследование К. Мидоу (1980) выявило отставание глухих детей слышащих родителей от своих сверстников, имевших глухих родителей, на 2,1 года в чтении, на 1,3 года в арифметических навыках и на 1,3 года в общем интеллектуальном развитии. В работе М. Вернона и С.Коха (1970) отмечена значительная разница между двумя группами детей в пользу глухих детей глухих родителей по следующим типам заданий: понимание отрывка, определение значения слов и чтение.

Важным аспектом исследований сформированности учебных навыков и академических достижений у детей с нарушениями слуха является зависимость этих показателей от условий интеграции. В США детям с нарушениями слуха предлагается на выбор три варианта интегрированного обучения: первый тип интеграции — обучение в обычной школе в классе, где учатся дети с нарушениями слуха; второй тип — совместное обучение глухих и слышащих детей в классе, при этом часть предметов глухие дети изучают отдельно; третий — прохождение глухими детьми общеобразовательных программ вместе и наравне со слышащими детьми. Чтобы определить, какой тип интегрированного обучения наиболее эффективен, неоднократно исследовались учебные навыки и достижения глухих детей, обучавшихся в разных условиях. Так, Т.Аллен и Т. Осборн (1984) изучили навыки чтения и математических вычислений 1500 школьников с нарушениями слуха в возрасте от 8 до 18 лет. Результаты сравнения показали, что у школьников, обучавшихся в условиях интеграции, лучше сформированы навыки чтения и решения математических задач, а навыки арифметических вычислений такие же, как у школьников из специальных школ. Сравнительный попарный анализ (по степени нарушения слуха, социальным условиям и предыдущим успехам в учебе) достижений в математике детей, обучавшихся в трех типах условий (специальные школы, специальные классы и обычные школы), обнаружил самый высокий уровень достижений у глухих школьников, учившихся вместе со слышащими в обычном классе, на втором месте были ученики из специальных классов, на третьем — учащиеся из специальных школ для глухих.

Интересные результаты были получены Т.Алленом с сотрудниками (1989) в исследовании влияния на академические достижения ряда факторов, таких, как возраст, степень потери слуха, пол, этническая принадлежность, навыки общения, уровень развития речи, наличие нарушений слуха у родителей и условия обучения (обследовано около тысячи детей с нарушениями слуха). Было выявлено несколько зависимостей: наиболее высокий уровень академических достижений наблюдается в условиях полной интеграции. При этом обнаружилось, что полная интеграция больше шла на пользу глухим детям с плохими навыками общения, чем детям с хорошими навыками общения. Частичная интеграция не оказала заметного влияния ни на навыки чтения, ни на достижения в области математики. Тот факт, что наибольшую пользу — как в формировании

учебных навыков, так и в социальном развитии — от интегрированного обучения получают дети с плохими навыками общения и низким уровнем достижений, не учитывается при организации обучения детей и выборе типа интегрированного обучения. Глухие дети, проходящие обучение в массовой школе, традиционно квалифицировались психологами и педагогами как дети, имеющие меньшую степень нарушения слуха, более поздний срок потери слуха, высокий социально-экономический статус, хорошие навыки общения и средний или выше среднего уровень развития интеллекта.

Таким образом, исследования американских сурдопсихологов свидетельствуют о достаточно хорошем уровне сформированности учебных навыков у детей с нарушениями слуха. Но, как правило, этот уровень оказывается ниже, чем у слышащих детей того же возраста. Лучшие учебные достижения выявлены у тех школьников, родители которых также имели нарушения слуха. В ряде исследований обнаружен более высокий уровень сформированности школьных навыков у детей, обучавшихся в условиях полной интеграции.

5.3. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Исследование особенностей развития познавательной сферы у детей с нарушениями слуха всегда представляло наибольший интерес для сурдопсихологов, и в то же время именно в этой области возникали споры и сомнения, результаты имели противоречивый характер.

Отношения между мышлением и речью, развитие восприятия, проблемы формирования понятий, особенности функционирования памяти, оценка интеллекта глухих детей и взрослых на основе тестирования — вот те проблемы, которые находятся в центре внимания психологов уже многие годы. И хотя было проведено много исследований и опубликовано много работ, ясной картины развития восприятия, памяти и мышления у детей с нарушениями слуха по-прежнему нет. Неточности в терминологии, трудности в подборе сравниваемых групп, сложности в организации и проведении тестирования приводят к затруднениям в оценке и толковании полученных результатов.

Одним из наиболее дискуссионных является вопрос о соотношении мышления и речи. На этот вопрос американские исследователи дают разные ответы. Американский сурдопсихолог Х. Р. Майклбаст (1960) утверждает, что потеря слуха приводит к снижению деятельности всей сенсорной сферы глухих. И следствием этого оказываются более слабые, чем у слышащих, интеллектуальные способности глухих и большие трудности усвоения словесной речи. При этом влияние глухоты рассматривается вне проблемы развития глухих детей под воздействием обучения, не учитывается компенсаторная перестройка сенсорной сферы глухих, происходящая под воздействием расширяющегося опыта и обучения. В качестве критерия свободного пользования языком Х. Р. Майклбаст выбрал длину предложения в письменной речи. Использование этого критерия для оценки речевого развития глухих позволило ему прийти к выводу, что оно неудовлетворительно при любых способах обучения. Х. Р. Майклбаст говорит о возможности независимого развития мышления и речи, «реципрокности» отношений между ними, имея в виду, что у глухих детей можно наблюдать абстрактные формы поведения при низком уровне владения словесной речью. Х. Р. Майклбаст считает, что даже если глухие дети по количественным показателям (в баллах, полученных при определении коэффициента интеллектуальности) равны слышащим при выполнении некоторых тестов, то качественные отличия существенны. Формирование и использование понятий глухими детьми, их рассуждения протекают по-другому. Более низкий качественный уровень функционирования интеллекта глухих Х. Р. Майклбаст объясняет тем, что их понятия более «конкретны», а значит — менее «абстрактны», чем у слышащих. Глухота, по его мнению, приводит к тому, что человек видит мир по-другому, ощущает запахи по-другому, иначе использует свою тактильную и кинестетическую чувствительность, т. е. в целом по-другому воспринимает мир. Эти изменения в функционировании чувствительности обуславливают изменения поведения и личностных установок. Взгляды Х. Р. Майклбаста, в частности рассмотрение глухого ребенка как человека, живущего в мире конкретных вещей и объектов, получили широкое признание в 50—60-е годы и оказали большое влияние на организацию обучения глухих детей в США.

К числу ученых, которые сомневаются в необходимости обучения глухих детей речи, особенно устной, принадлежит Х. Г. Фурт (1963, 1969, 1973, 1974), который стремился в своих исследованиях доказать, что в мыслительной деятельности глухих и их жестовой речи содержатся

необходимые предпосылки к совершенствованию структур интеллекта, а словесная речь не является определяющим фактором их интеллектуального развития. Он считал, что для большинства глухих язык — это «чужеродное тело», что, даже зная известную совокупность слов, глухие не овладевают сложными грамматическими формами, так как лишены «лингвистической компетенции». Поэтому обучение их словесной речи — напрасный труд, отнимающий много сил и времени, тем самым задерживающий их развитие, возможное и без языка.

Главной заслугой Х. Г. Фурта является, по мнению американских ученых, использование теории Ж. Пиаже для анализа интеллектуального развития глухих, что положительно сказалось на организации их обучения. Х. Г. Фурт отличал позитивный подход к изучению глухих — не с позиции отклонения, дефицита и патологии, а с точки зрения поиска оптимальных возможностей для развития. Для американской сурдопсихологии тех лет это было очень важным. В то же время взгляды этого ученого были противоречивы. Можно привести несколько противоречивых положений Х. Г. Фурта: 1) на основе использования теории Ж. Пиаже можно прийти к заключению, что мышление глухих детей развивается даже при низком уровне развития речи; 2) естественным для глухих языком является жестовый; 3) в то же время язык (словесная речь) имеет принципиальное значение для развитого мышления, для того уровня его развития, который Ж. Пиаже называл стадией формальных операций, т. е. для абстрактно-понятийного мышления (это положение противоречит первому); 4) глухие испытывают трудности в достижении стадии формальных операций.

По мнению Х. Г. Фурта, умственное развитие, в конечном счете, зависит не от словесной речи, а от деятельности, в процессе которой дети выделяют различные связи и отношения, например логические. Х. Г. Фурт провел широкомасштабное исследование: половина глухих детей занимались в так называемых лабораториях мышления, где они практиковались в заданиях, предложенных в свое время Ж. Пиаже, — заданиях на классификацию и сериацию различных объектов, без использования при этом словесной речи. У другой половины детей с помощью различных упражнений развивали именно словесную речь. Итоговое тестирование не показало преимуществ ни одной из групп детей.

Взгляды Х. Г. Фурта анализировались и подвергались критике разными учеными — американскими (Д. Моорес и др.), французскими (П. Олерон), русскими. Так, Ж. И. Шиф отмечала, что Х. Г. Фурт противопоставляет речевой символической «символы мышления», не учитывая того, что последние вырабатываются на речевой основе. Поэтому его взгляды, служащие реабилитации возможностей глухих, «недоучитывают их обучаемость и сдвиги в умственном развитии, которые возникают благодаря обучению речи, возможности общаться со слышащими, читать» (Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. — М., 1968. — С. 7).

Исследования формирования понятий у глухих детей, проведенные учеными разных стран (Россия, Франция, США), показали, что их развитие идет в той же последовательности, что и у слышащих детей. Однако формирование совершается медленнее, и полноценными понятия становятся у глухих детей в более позднем возрасте, чем у слышащих. Задания на классификацию объектов глухие дети выполняют лучше, чем задания на установление аналогий. Относительно небольшое отставание у глухих детей наблюдается при овладении такими понятиями, как тождество и симметрия, гораздо большее — понятием противоположности. Отмечаются трудности при решении задач, требующих развернутых рассуждений, сопоставления понятий и суждений.

Таким образом, и в настоящее время проблема соотношения мышления и речи остается для американских сурдопсихологов актуальной. Они решают ее не так, как отечественные ученые, взгляды которых сложились под влиянием идей Л. С. Выготского о соотношении мышления и речи. Одни исследователи считают, что относительно высокий уровень интеллектуального развития детей с нарушениями слуха является подтверждением того, что мышление в своем развитии не зависит от речи. Другие предполагают, что речь влияет на формирование мышления, во всяком случае, его сложных видов — конкретно-понятийного и абстрактно-понятийного мышления, а развитие и мышления, и речи определяется опытом.

Практическая реализация этих теоретических положений обнаруживается в продолжающейся в американской психологии и педагогике полемике о том, какой вид речи — жестовую или словесную — нужно использовать на начальных этапах обучения глухих детей. Применение новых достижений психолингвистики в изучении процесса овладения речью дает надежду на

открытие новых направлений в обучении глухих и на сдвиги в анализе проблемы соотношения мышления и речи.

5.4. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Трудности, которые дети с нарушениями слуха испытывают в развитии познавательной сферы, влияют на протекание процессов социализации, на их социальное и личностное развитие.

Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определенные ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций. В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности.

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, азличия 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. Это и другие исследования показали, что матери детей с нарушениями слуха менее непринужденны в общении со своими детьми, для них характерен контролирующий стиль взаимодействия, который распространяется как на поведение ребенка, так и на общение с ним. Они стремятся сами определять темы разговоров и их направление, а не следовать за интересами ребенка, порой даже игнорируя их. Кроме того, эти матери недостаточно часто (по сравнению с матерями слышащих детей) дают разъяснения, если ребенок их не понял. В исследовании Д. Плапингера и Р. Кретчмера выделено два типа взаимодействия между матерью и ребенком. Первый — предписывающий, который лучше всего передается ситуацией «учитель—ученик», т.е. мать — инициатор и организатор общения, она руководит им и направляет его, она же задает критерии оценки эффективности общения и производит оценку. Второй тип взаимодействия — диалогический. Для него характерны другие особенности: инициаторами общения могут быть оба — и мать, и ребенок. Важным является то, что мать обращает внимание не только на речь, но и на жесты и вокализации ребенка и отвечает на них соответствующим образом. Кроме того, при

диалогическом типе мать не применяет требований и предписаний, поэтому ребенок ведет себя непринужденно, он инициативен в диалоге, использует больше слов и грамматических конструкций. Главная причина преобладания предписывающего типа взаимодействий в отношениях родителей и детей с нарушениями слуха, по мнению авторов, состоит в следующем: родители слышащих детей при общении с ними не думают постоянно о том, что детей нужно учить говорить, а для родителей детей с нарушениями слуха развитие речи — главный фокус взаимодействия, они постоянно об этом думают и становятся в позицию «учителя» по отношению к своим детям, их общение не такое непринужденное и разнообразное, как у слышащих родителей со своими слышащими детьми. Это отрицательно сказывается на социальном развитии ребенка, на формировании у него коммуникативных навыков. Отсюда авторы делают выводы, относящиеся к практике: нужно показать родителям разные типы взаимодействия со своими детьми (двумя упомянутыми выявленными типами не исчерпываются), подчеркнув, как тип взаимодействия влияет на развитие общения ребенка, на развитие его речи. И здесь велика роль психолога, который, используя видеозаписи общения ребенка с родителями, показывает им разные типы взаимодействий, их отрицательные и положительные последствия, вместе с родителями анализирует их поведение и помогает организовать общение со своим ребенком.

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 близлежащей территории. Стараясь одинаково относиться к слышащим и неслышащим детям, слышащий родитель скорее снизит требования к слышащему ребенку, чем предоставит такую же степень независимости ребенку с нарушенным слухом. Матери слышащих мальчиков склонны реагировать на трудности, с которыми те сталкиваются, увеличением требований к ним, в то время как матери мальчиков с нарушениями слуха реагируют смягчением требований. Исследования показали, что матери детей с нарушениями слуха более навязчивы, более дидактичны, менее гибки, они реже подбадривают своих детей, чем матери слышащих. Они считают, что их дети нуждаются в постоянном обучении и руководстве (К.Ми-доу, 1972). Для поведения родителей, имеющих детей с нарушениями слуха, характерны крайности, связанные с неправильной оценкой их возможностей, — они ожидают от своих детей то слишком малого, то слишком многого, поэтому либо излишне опекают их, либо оставляют без внимания. Такие крайности препятствуют успешной и своевременной социализации детей с нарушениями слуха.

В психологических исследованиях американских ученых содержится анализ зависимости уровня социальной зрелости, особенностей социальных взаимодействий от условий обучения — совершается ли оно в специальной школе или в условиях интеграции со слышащими. Данный аспект проблемы в отечественной психологии исследован недостаточно.

По мнению американских психологов, одной из главных причин совместного обучения детей с нарушениями слуха и слышащих детей является положительное влияние на социализацию детей с нарушениями слуха, повышение ее уровня. Однако проводятся аналогии с расовой дегрегацией: подобно тому как простое помещение школьников разных рас в одну школу не приводит автоматически к социальной интеграции, так и пребывание детей с нарушениями в развитии, в том числе с нарушениями слуха, в одной школе с обычными сверстниками не сказывается автоматически положительно на их межличностных взаимодействиях. Выделяют следующие общие факторы, обуславливающие успешную интеграцию детей с нарушениями слуха, — уровень развития личности, мотивацию, коммуникативные навыки. Результаты многих исследований подтверждают эту мысль. Так, дошкольники с нарушениями слуха в свободной игре чаще выбирают детей с такими же нарушениями. У школьников с I по VI класс наблюдается то же самое (С.Антис, 1982). Кроме того, замечено, что и дошкольники, и школьники с нарушениями слуха чаще общаются с учителями, чем со слышащими сверстниками. Зафиксированы аналогичные реакции со стороны слышащих: студенты колледжа с сохраненным слухом в целом не принимают своих сверстников с нарушениями слуха. Простое объединение детей в классе не

обеспечивает условий для их успешного взаимодействия, для преодоления трудностей и неопределенностей в общении. Часто школьники принимают друг друга в формальной сфере, в сфере обучения, но редко — в социальной активности за стенами школы (Р.Браун, Е.Фостер, 1989). По мнению психологов, для того чтобы интеграция была успешной, необходимо целенаправленно формировать личностные контакты.

Успешность интеграции зависит от многих факторов. Среди них — уровень развития речи. Дети с хорошим уровнем развития словесной речи чаще общаются со своими слышащими сверстниками, чем дети с неудовлетворительным уровнем развития речи (С.Антиа, 1985). Дети с нарушениями слуха бывают пассивными, проявляют мало инициативы в общении с учителями и сверстниками, т.е. простая физическая приближенность не влечет за собой активных социальных взаимодействий слышащих и неслышащих. Многие исследователи отмечают, что причина трудностей не личностные качества, а сущность ситуации общения. Поэтому контакты, возникающие в учебном процессе, не всегда ведут к образованию межличностных отношений. К образованию таких неформальных отношений ведут непринужденность в общении, близость, которые оказываются важными составляющими во взаимодействии слышащих детей и детей с нарушениями слуха. На характер взаимодействия влияет как тип возникающего контакта, так и условия его возникновения. Например, контакты, требующие соревновательности между слышащими и неслышащими учениками, редко улучшают отношения между ними, в то время как ситуации сотрудничества способствуют установлению межличностных отношений.

Статус участников взаимодействия является одним из важных факторов, определяющих его эффективность. Одинаковый статус улучшает общение, а неравный — ухудшает. В исследовании В. Ли-наса (1986) изучались условия интеграции 50 учеников с нарушениями слуха. Были проведены наблюдения, опросы этих учеников, их слышащих сверстников, учителей. Оказалось, что слышащие ученики воспринимали учеников с нарушениями слуха как тех, кому отдается предпочтение, внимание учителей. Это исключительное положение вело к их отдалению от слышащих сверстников. Интересно, что исключением из правил оказались школьники с нарушениями слуха, которые хорошо считывали с губ и владели устной речью. Из-за сходного способа общения слышащие сверстники хорошо их принимали.

Таким образом, 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.Антиа, 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. Последствия психологической и социальной изоляции для глухого ребенка, для развития и благополучия его личности могут быть более серьезными, чем последствия несовершенной образовательной программы (В. Берри, 1992). Большинство исследователей предлагают проводить целенаправленную работу по созданию ситуаций сотрудничества глухих и слышащих детей, по формированию адекватной взаимной оценки, осуществлять сложный комплекс психолого-педагогических мероприятий. Их реализация должна базироваться на учете потребностей и способностей, индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка с нарушением слуха.

Психологические исследования самооценки

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.

Количество исследований особенностей формирования самооценки, к сожалению, невелико. Использовались различные методики: уже упоминавшиеся в параграфе 3.2 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.

Ряд исследований посвящен изучению и сравнительному анализу самооценок 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. При сравнении самооценки глухих детей, обучавшихся в трех типах школ, самой высокой была самооценка у детей, учившихся в обычных массовых школах со вспомогательными службами, по сравнению с детьми из обычных школ или из специальных классов этих школ. Дети, обучающиеся в массовых школах, несмотря на успехи в приобретении учебных и социальных навыков, часто имеют заниженную самооценку (К. Ли, С.Антта, 1992).

Таким образом, при исследовании самооценки детей с нарушениями слуха психологи сталкиваются со многими проблемами. Главными из них являются методическое обеспечение, трудности подбора адекватных методик исследования. С одной стороны, проблемы возникают из-за того, что большинство методик предполагает высокий уровень коммуникативного взаимодействия, которого могут и не достичь слышащий психолог и неслышащие испытуемые (Е. Ливайн, 1981). С другой стороны, даже традиционно надежные методики дают противоречивые результаты. Например, в одних исследованиях с использованием теста Гудинаф—Харриса «Нарисуй человека» отмечались отличия в рисунках детей с нарушениями слуха (уши большого размера, подчеркнутый рот) по сравнению с рисунками слышащих, в других исследованиях никаких отличий в рисунках обнаружено не было и высказывалось сомнение в возможности использования данной методики как проективной для исследования личностных особенностей детей с нарушениями слуха (Дж.Кейтс, 1991).

В американской сурдопсихологии продолжают попытки разработки соответствующих методик для исследования самооценки детей с нарушениями слуха. Одна из таких специально созданных методик — шкала самооценки для детей с нарушениями слуха от 11 до 19 лет (Н.Обловитз и др., 1991). Эта шкала сконструирована следующим образом: она состоит из сорока утверждений, сгруппированных в блоки и направленных на изучение коммуникативной компетентности («Я могу разговаривать с моим учителем»), осознания нарушения («Я не хочу носить слуховой аппарат»), чувства отличия от других людей («Другие думают, что я смешной, потому что я плохо слышу»), восприятия положительного отношения («Я нравлюсь моему учителю»), восприятия собственных успехов в учебе, не связанных с нарушением слуха («Я учусь в школе так же хорошо, как слышащие мальчики и девочки»). Каждое утверждение дается в трех вариантах, а каждый вариант сопровождается рисунком, на котором изображены мальчик или девочка с разными выражениями лиц — довольным и веселым, нейтральным или грустным. Так, утверждение «Я не боюсь слышащих мальчиков и девочек» соответствует довольному и веселому выражению лица изображенного на рисунке ребенка; утверждение «Иногда я боюсь слышащих мальчиков и девочек» — нейтральному, а утверждение «Я боюсь слышащих мальчиков и девочек» — грустному. Каждый ребенок должен выбрать то утверждение и сопровождающий его рисунок, которые соответствуют его состоянию. Рисунки дают возможность сделать эмоциональную оценку, тогда как утверждения обеспечивают точное определение конкретной ситуации. Несмотря на то что шкала нуждается в усовершенствованиях, она достаточно надежна и валидна. Ее можно использовать при работе с подростками, имеющими нарушения слуха.

Таким образом, совершенствование методического обеспечения исследований детей и взрослых с нарушениями слуха — одно из важных направлений работы американских сурдопсихологов. Они занимаются как разработкой новых, специально ориентированных на данный контингент методик, так и адаптацией методик, первоначально рассчитанных на исследование психологических особенностей людей с сохранным слухом.

В развитии американской сурдопсихологии можно отметить известное сходство с развитием отечественной сурдопсихологии — в обоих случаях педагоги и психологи начинали изучение ребенка, имеющего нарушения слуха, с исследований особенностей познавательной сферы,

гораздо позже осознав необходимость изучения личности и самосознания как важнейших условий успешной социализации ребенка. В исследовании познавательной сферы психологи всех стран добились наибольших успехов. В то же время наблюдаются и явные отличия: для американской сурдопсихологии характерны иная теоретическая направленность, большее разнообразие подходов при исследовании лиц с нарушениями слуха. Ее отличает также масштабность исследований, в которых часто задействованы тысячи детей и взрослых. Эта масштабность приводит к преобладанию количественных методов исследования над качественными, которые в большей степени характерны для отечественной психологии.

Важным достоинством сурдопсихологии США можно считать ее практическую направленность и обусловленные этим результаты, а именно — создание системы психологической помощи детям и взрослым с нарушениями слуха на всех этапах социализации, организацию активно действующих специальных психологических служб.

Исследования, проведенные за последние пятьдесят лет, свидетельствуют о зависимости развития познавательной сферы и личности детей с нарушениями слуха от многих факторов — степени и времени нарушения слуха, особенностей семейного воспитания, условий обучения. Эти факторы становятся особенно значимыми в связи с увеличившимся качеством слухопротезирования, успехами ранней диагностики и возросшей осведомленностью родителей.

Американская сурдопсихология, как и отечественная, тесно связана с сурдопедагогикой, поскольку оптимальная организация обучения основывается на изучении и использовании особенностей психического развития детей с нарушениями слуха.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте факторы, которые определили развитие психологии и ее отраслей в США в начале XX в. Как они повлияли на развитие сурдопсихологии?
2. Каковы основные направления в развитии американской сурдопсихологии? Обсудите их практическую направленность. Проиллюстрируйте конкретными примерами исследований американских сурдопсихологов.
3. Сформулируйте основные условия социализации детей с нарушениями слуха, выделенные американскими учеными.
4. Каким образом условия обучения, в частности интегрированного обучения, влияют на учебные достижения и социальную зрелость детей с нарушениями слуха? Обсудите, каковы положительные и отрицательные стороны обучения детей с нарушениями слуха совместно со слышащими.

Использованная литература

Allen T.E., Osborn T.I. Academic Integration of Hearing-Impaired students: Demographic, Handicapping and Achievement factors // *American Annals of the Deaf*. — April. — 1984.

Berry V. S. Communication Priorities and Strategies for the Mainstreamed Child with Hearing Loss // *Volta Review*. — 1992. — № 1.

Cates J.A. Comparison of Human Figure Drawings by Hearing and Hearing-Impaired Children // *Volta Review*. — 1991. — № 1.

Lee C, Antia S. A Sociological Approach to the Social Integration of Hearing-Impaired and Normally Hearing Students // *Volta Review*. — 1992. — № 9.

Levine E. S. The Ecology of Early Deafness. — New York, 1981.

Meadow K. Deafness and Child Development. — Los Angeles, 1980.

Moore D.F. Educating The Deaf: Psychology, Principles and Practices — Boston, 1987.

Oblowitz N., Green L, Heyns de V.J. A Self-Concept Scale for the Hearing-Impaired // *Volta Review*. — 1991. — № 1.

Plapinger D., Kretschmer R. The Effect of context on the Interaction Between a Normally Hearing Mother and Her Hearing: Impaired Child // *Volta Review* — 1991.-№2.

The Present Situation and Trends of Research in the Field of Special Education. — Paris, 1973.

Wilson N. O. Organizing Special Education. — New York, 1992. ШульцД., Шульц С.-Э. История современной психологии. — СПб., 1998.

ГЛАВА 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

При обследовании особенностей психического развития детей и взрослых с нарушениями слуха реализуются основные принципы психологической диагностики, в частности принципы, сформулированные психологами применительно к разным типам нарушений (А. Р. Лурия, С. Д. Забрамная, В. И. Лубовский, Т. В. Розанова).

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. 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. 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.

Психологическое обследование должно быть всесторонним, поэтому включает в себя изучение всех сторон психики — познавательных процессов, личностной и эмоционально-волевой сферы. 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.

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: организацией общения, непониманием ребенком обращенной к нему речи, отсутствием

речи у самого обследуемого или ее неразборчивостью. Это ограничивает возможности применения экспериментальных методик.

Как мы уже говорили в главе 1, психическое развитие детей с нарушениями слуха — это особый тип развития, совершающийся в специфических условиях взаимодействия с окружающим миром, он относится к дефицитарному типу дизонтогенеза. При этом типе замедляется формирование сложных межфункциональных взаимодействий, иерархических координации. Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на ребенка сужен, взаимодействие со средой обеднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях — наблюдается несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления, письменная речь превалирует над устной. Асинхронии проявляются в разной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других. Так, у детей с нарушениями слуха сохранна кожная чувствительность, компенсаторно развивается зрительное восприятие. Отмечаются также изменения в темпах психического развития по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление развития через некоторое время после рождения или после потери слуха и ускорение в последующие периоды при адекватных условиях обучения и воспитания. Изменения в темпах психического развития связаны со структурными особенностями психики детей с нарушениями слуха. При нарушениях слуха большое значение имеет сохранность других сенсорных и перцептивных систем, интеллектуальной сферы, систем регуляции.

В зависимости от возраста ребенка, от периода психического развития, в котором в момент обследования находится данный ребенок, выделяются специфические задачи изучения его особенностей. В период младенчества обращают внимание на развитие двигательной сферы — умение держать головку, развитие прямо-стояния. Отсутствие реакции на укачивание в коляске (ребенок не успокаивается до тех пор, пока его не берут на руки) свидетельствует о раннем поражении вестибулярного аппарата, нередко сопутствующем нарушению слуха. Раннее нарушение слуха часто сопровождается небольшой задержкой развития прямостояния, скомпенсированной к 1,3—1,4 годам. Эти данные косвенно могут указать на время потери слуха, возможные причины нарушения. О врожденном характере или раннем нарушении слуха свидетельствуют такие особенности, как характер гуления — оно у таких детей однообразное, сипловатое и монотонное, лепетной речи нет или спонтанный лепет при отсутствии ответного.

В раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует уделять особенностям развития речи и познавательной сферы, в первую очередь — формированию взаимоотношений между мышлением и речью, а также развитию движений. Выявление нарушений в данных областях необходимо для организации адекватной коррекционной работы. В подростковом и юношеском возрасте при правильной организации обучения отставание в развитии познавательной сферы обычно наблюдается в отношении самых сложных психических процессов, формирование которых зависит от уровня развития словесной речи, словесной памяти, абстрактно-понятийного мышления, воображения. Исследование этих процессов следует провести в первую очередь. Трудности в развитии двигательной сферы к подростковому возрасту в основном компенсируются, но некоторые особенности, такие, как замедленный темп выполнения движений, замедленный (по сравнению со слышащими) темп овладения двигательными навыками, трудности удержания статического и динамического равновесия, сохраняются. Наличие этих особенностей надо учитывать при профессиональной ориентации подростков и юношей с нарушениями слуха. Большое значение в подростковом и юношеском возрасте приобретает изучение развития личности и самосознания, так как именно эти факторы влияют на степень компенсации данного нарушения и определяют социально-трудовую адаптацию.

Диагностика уровня психического развития ребенка с нарушенным слухом в младенчестве, раннем детстве и дошкольном возрасте продолжает оставаться сложной проблемой. Сложности отграничения глухоты от частичной потери слуха, от снижения интеллекта, от речевых нарушений зачастую приводят к тому, что, например, глухие дети квалифицируются как умственно отсталые, слабослышащие — как сенсорные и моторные алалики. Трудности дифференциальной диагностики отдельных нарушений психического развития по отношению к детям раннего возраста обусловлены тем, что разные отклонения в развитии могут иметь сходные внешние проявления (трудности общения, отсутствие речи).

Рекомендации по обследованию детей с нарушениями слуха первых лет жизни представлены в работах А.А.Венгер, Г.Л.Выгодской, Э.И.Леонгард, Е. И. Исениной, Н.Д. Шматко, Т. Пельм-ской. Для этого также можно использовать методики, содержащиеся в пособиях по психодиагностике раннего возраста, но при предъявлении заданий и анализе результатов необходимо учитывать структуру нарушения, степень и время потери слуха. Анализируя психологические особенности ребенка, в первую очередь необходимо выделить те факторы, которые могут влиять на развитие познавательной сферы. На ранних этапах психического развития наибольшее влияние оказывает само нарушение слуха, на последующих этапах все большее значение приобретают вторичные отклонения — отсутствие или отставание в развитии речи, замедленное по сравнению с нормой формирование мышления.

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, крихтенье, чмокание 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. Наконец, 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 по степенно 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. Бос-кис, 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»), произвольное 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).

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. 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.

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 с 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).

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 следующей схемы:

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.

В приложении 2 приведены ориентировочные схемы психолого-педагогического обследования детей дошкольного и школьного возраста.

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

Вопросы и задания

1. Назовите основные задачи и особенности психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха разного возраста.
2. Какие методы используются при обследовании детей с нарушениями слуха?
3. Подберите методики для обследования уровня развития зрительного восприятия детей с нарушениями слуха.
4. Каким образом можно провести проверку возможностей слухового восприятия речи у ребенка с нарушенным слухом младшего школьного возраста?
5. Сформулируйте основные требования к составлению психолого-педагогического заключения по результатам обследования ребенка с нарушением слуха.

Рекомендуемая литература

- Боскис Р. М.* Учителю о детях с нарушениями слуха. — М., 1988.
- Ветер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И.* Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. — М., 1972.
- Исенина Е. И.* Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. — М., 1999.
- Миронова Э. В., Пельмская Т. В., Шматко Н. Д.* Педагогические методики выявления детей с подозрением на снижение слуха (младенческий, ранний дошкольный и школьный возраст). — М., 2000.
- Розанова Т. В.* Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом //Дефектология. — 1992. — № 2, 3.
- Розанова Т. В.* Принципы психологической диагностики отклонений в развитии у детей //Дефектология. — 1995. — № 1.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ФРАГМЕНТЫ ИЗ РАБОТ ВЕДУЩИХ СУРДОПСИХОЛОГОВ

И. М. Соловьев. ВОСПРИЯТИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ. РОЛЬ СЛУХА В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

Жизнь человека — это его деятельность. В процессе деятельности человек должен непрестанно ориентироваться в окружающем. Эта ориентировка в широкой мере опирается на чувственное отражение окружающей действительности, осуществляемое нашими органами чувств — анализаторами.

В чувственном отражении обстановки первостепенное значение имеет деятельность зрительного анализатора; им осуществляется обозрение окружения. В каждый данный момент жизни наши глаза получают со стороны окружающей действительности сложную совокупность многообразных воздействий, результатом которых является зрительное отражение более или менее обширного участка действительности: части комнаты в одном случае, куса простирающейся перед нами улицы — в другом, части городской площади — в третьем. Обычно мы не удовлетворяемся восприятием того участка действительности, который в данный момент находится перед нашими глазами и воздействует на них. Обозрение только небольшой части окружения нередко влечет отрицательные последствия. Путем поворота глаз, головы, всего тела мы знакомимся со всей доступной взору окружающей действительностью.

В чувственном отражении обстановки кроме зрительных впечатлений участвуют показания органов обоняния, осязания, а также показания органа слуха. Справедливо подчеркивается, что главным делом органа слуха у людей является восприятие речи. К этому добавляется восприятие музыки. Значение слуха в других отношениях нередко умаляется, а иногда полностью игнорируется. Такой взгляд на роль слуха не имеет серьезных оснований.

Мы остановимся более подробно на роли слуха в восприятии окружающей действительности, чтобы было более понятно, как много теряют люди, если у них поражен слух. Восприятие окружения посредством слуха, «ослушивание», дает солидное пополнение зрительно осуществляемому ознакомлению с окружением.

В природе никогда не бывает абсолютного покоя. Но если есть движение, неизбежно возникают звуки. Звуковые волны возникают и распространяются в воздухе при колебаниях любого тела.

В зависимости от особенностей объектов издаваемые ими звуки в большей или меньшей мере отличаются один от другого, что дает возможность по звуку распознать объект. Мы узнаем, книга или нож упали со стола в соседней комнате. В звуке отражаются и отдельные свойства предметов, например величина: мы распознаем, была ли упавшая книга большая или малая, уронили столовый или перочинный нож. Кроме величины по звуку распознается материал, из которого сделаны предметы, а именно: картон, дерево, металл, стекло и т.д. В звуке проявляются важные признаки внутреннего строения, например наличие полостей в непрозрачном объекте, толщина стенок. В звуке обнаруживаются имеющиеся в предмете дефекты (например, трещина в стакане). Таким образом, звук имеет предметно-познавательное значение.

Издаваемый объектом звук оказывается различным в зависимости от расстояния, отделяющего нас от источника звука. Это позволяет не только узнать звучащий предмет, но и определить, как далеко он находится. Благодаря же особому устройству слухового анализатора, а именно пространственной разделенности обоих слуховых рецепторов, расположенных на двух противоположных сторонах головы, мы имеем возможность воспринять направление источника звука. Следовательно, слухом возможно определить местоположение объекта, иначе говоря, локализовать его в пространстве.

Не только предметы познаются слухом, но также процессы, явления и события: работа машин, деятельность людей, перемещение и передвижение объектов. Неверно думать, что мы знаем только своеобразные звуки, присущие отдельным предметам, процессам, явлениям. Мы воспринимаем характерное сложное, многообразное звучание совокупной обстановки, например: леса, поля, морского берега, завода, большого города и т.д.; мы в состоянии его анализировать и определять наличие отдельных объектов, их расположение, перемещение, а также распознавать, что за процессы происходят в среде. Слухом возможно воспринять многие невидимые предметы. Так, например, днем в лесу не видно ни одной птицы, но весенний гомон не только свидетельствует об их наличии: это хор, где каждый голос поет свою особую песню, по которой можно узнать, какой из птиц она принадлежит, а значит, что за птицы находятся здесь.

Итак, окружающая нас действительность отражается благодаря исходящим от нее звукам значительно полнее, чем при восприятии посредством одного лишь зрения. Звуки сигнализируют о наличии невидимых объектов и процессов в зрительно воспринимаемом в данную минуту участке окружения. Наличие звуков ослабляет значение неизбежной «фрагментарности» обозрения, заключающейся в том, что всякий раз взором выхватывается лишь часть совокупного окружения, имеющаяся в так называемом поле зрения. Обозрение всегда осуществляется по частям и последовательно. Звуки же могут восприниматься одновременно. Видимый кусок действительности восполняется объектами, находящимися в невидимых в данный момент участках окружения, но воспринимаемых слухом. Таким образом, слух содействует более полному, широкому и цельному отражению окружающей действительности.

Значение слуха обнаруживается при необходимости быстро реагировать на внезапно возникающее изменение в окружении, о котором дает знать раньше всего именно звук. Без восприятия звучания изменение в окружающем мире остается порой не воспринятым до последней секунды, вследствие чего создаются трудные и даже опасные положения.

Не только звуки, возникающие независимо от нас, но также звуки, порождаемые нашей деятельностью, исходящие от предметов, с которыми мы приходим в соприкосновение, используются нами для регуляции нашего поведения.

Слухом сознательно контролируется работа станка, автомашины, самолета, комбайна, так как характер издаваемых механизмами звуков и их изменения сигнализируют о процессах, совершающихся внутри них.

Слух освобождает от необходимости часто обзирать окружение, чтобы определить, не возникают ли существенные изменения в невидимых его частях. Когда мы заняты работой в нешумном помещении, слуховой анализатор оказывается как бы «сторожевым» анализатором. Он

отражает изменения, происходящие в достаточно широком окружении, зрительно в это время невоспринимаемом. Эти изменения познаются, учитываются, что позволяет реагировать немедленно лишь на строго специальные изменения, на другие же — позднее, во время рабочей паузы, на третьи — много спустя, по окончании всей работы.

У глухого человека потеря слуха в той или иной степени компенсируется деятельностью сохранных анализаторов: зрительного, тактильно-вибрационного, кинестетического и др. Но для того чтобы компенсация наступила, необходимо специальное развитие соответствующих видов восприятий.

(Печатается по кн.: Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971. -С. 36-38.)

Ф.Ф.Рай. О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Настоящая статья имеет целью выделить некоторые узловые психологические вопросы, связанные с развитием у глухих слухового восприятия речи.

Для этого прежде всего необходимо хотя бы в общих чертах рассмотреть механизм слухового восприятия речи нормально слышащим и говорящим человеком, а также основные этапы формирования речевого слуха у ребенка.

Говоря о слуховом восприятии речи, следует прежде всего помнить о том, что в условиях непосредственного общения людей оно составляет лишь один из компонентов двуединого акта речевой коммуникации, предполагающего по меньшей мере двух партнеров, из которых один передает некоторые сообщения, а другой принимает их. Партнеры постоянно меняются ролями, выступая то в качестве отправителя передаваемого сообщения, то в качестве его адресата.

Условием успешного речевого общения служит некоторая общность в том жизненном опыте и багаже познаний, которыми располагают отправитель и адресат. Чтобы понять услышанное, надо иметь известное представление о предмете, о котором идет речь.

Столь же важным условием служит, разумеется, общность языка партнеров. Чтобы понять услышанное, надо владеть языком, на котором передано сообщение.

Когда в акте коммуникации у отправителя возникает намерение передать адресату некоторое сообщение, то он, исходя из своих познаний, опираясь на язык и его правила, кодирует свою мысль в речевое сообщение. Это сообщение, материализованное в звучащей речи, передается по каналу связи (которым в повседневной жизни служит обычно воздушная среда) адресату.

Речь может подвергнуться воздействию помех, например в виде заглушающего ее постороннего шума, или искажению, например при использовании плохого телефона. В этом случае переданное сообщение поступает к адресату в несколько ином виде. Задача адресата состоит в том, чтобы на основе своих познаний и жизненного опыта с помощью тех же правил языка декодировать полученное сообщение, извлечь из него переданную мысль. <...>

Тесное взаимодействие речеслухового анализатора с речедвигательным отражает взаимосвязь слушания и говорения как видов речевой деятельности в процессе коммуникации, где каждый из партнеров то слушает, то говорит. При этом партнер, передающий информацию, одновременно слушает себя, а принимающий ее в той или иной мере опирается на речевые кинестезии, которые отражают речедвигательную структуру поступающих слов и фраз.

Слуховое восприятие речи предполагает наличие в долговременной памяти слуховых и кинестетических образов слов и привычных словосочетаний, а также образов, соответствующих таким фонетическим элементам речи, как фонемы, словесное ударение, интонация. В процессе слухового восприятия речи происходит актуализация этих образов, что служит необходимой предпосылкой осмысления принимаемого сообщения.

Наличие четких образов позволяет восполнять пробелы в звучании речи, обусловленные помехами. Способность по части услышанного восстанавливать на основе имеющихся слуховых образов целое создает высокую помехоустойчивость восприятия звучащей речи. Четкие слуховые образы позволяют воспринимать и видоизмененную по своему звучанию искаженную речь, если, конечно, это искажение не слишком сильно.

Современная психология рассматривает всякое восприятие как действие, подчеркивая его активный характер. Это целиком относится к восприятию речи, в ходе которого слушающий не просто фиксирует и обрабатывает поступающую информацию, а, проявляя встречную активность, непрерывно прогнозирует, моделирует ее, сличает фактически услышанное с моделью, вносит необходимые поправки и, наконец, принимает окончательное решение относительно смысла, заключенного в прослушанной части сообщения.

Подобное прогнозирование, или антиципация, носит вероятностный характер. Оно опирается на статистические соотношения в языке, на сочетаемость тех или иных языковых единиц (фонем, морфем, слов), а также на смысловой контекст, определяемый семантикой и грамматическим оформлением принятой части поступающего сообщения, содержанием предшествующего сообщения, темой разговора, обстановкой, а также позой, мимикой и жестами говорящего. Антиципация во многом определяется предшествующим жизненным опытом слушающего, всем строем его мыслей и чувств, его установкой в момент приема сообщения.

Если активный характер восприятия речи проявляется уже при нормальном ее звучании, то при наличии различных помех, маскирующих речь и искажающих ее, неполноценность сенсорной основы принимаемого сообщения требует максимального усиления встречной активности с опорой на слуховые и кинестетические речевые образы и вовлечения всей совокупности психических процессов, направленных на прогнозирование и переработку поступающей информации.

Процесс восприятия речи во всей его сложности, присущей взрослому человеку со сложившейся речевой системой и достаточным умственным кругозором, является результатом длительного развития, которое начинается в раннем детстве. <...>

Обращаясь к узловым психологическим вопросам, связанным с развитием слухового восприятия у глухих, следует прежде всего коснуться той сенсорной базы, которой располагают глухие для слухового восприятия речи.

Нарушение периферического отдела слухового анализатора влечет за собой сужение сенсорной основы для приема звучащей речи, выраженное менее резко при тугоухости и более резко при глухоте.

Как известно, полная или тотальная глухота встречается редко. В большинстве случаев при средней потере слуха, равной или превышающей 85 дБ в области речевых частот, глухие сохраняют большие или меньшие остатки слуха, благодаря чему они имеют потенциальную возможность восприятия тех или иных элементов, составляющих фонетическую структуру речи. Это позволяет глухим, воспринимающим чистые тоны в достаточно широком диапазоне частот (III и IV группы, по Л.В.Нейману), распознавать при необходимом усилении звука хорошо знакомые слова и некоторые фразы.

Возможность восприятия фонетических элементов речи с помощью остаточного слуха обусловлена прежде всего тем, что звучание голоса с его изменениями по силе, высоте и длительности, а также некоторые акустические признаки фонем оказываются в пределах доступных глухому частотного и динамического диапазонов. Благодаря этому в значительной мере доступными восприятию оказываются ритмический контур слов, паузальный, динамический, темпоральный и мелодический компоненты интонации и в известной мере фонематическая структура слов.

Оценивая сенсорную базу слухового восприятия слов, необходимо учитывать избыточность акустической структуры речи. По отношению к интонации эта избыточность обеспечивается сочетанием составляющих ее компонентов. Сочетание тех же динамических и темпоральных компонентов создает избыточность акустического выражения словесного ударения. Избыточность акустических признаков фонем выражается прежде всего в том, что наряду с теми формантами, по которым фонемы опознаются при нормальном слухе, в их спектр входят другие составляющие, способные служить опорой для опознавания.

Другое выражение избыточности заключается в тех переходных явлениях, которые наблюдаются при сочетании фонем в словах. Так, мягкость фонемы *н* в слове *няня* обнаруживается в *и*-образном начале последующей гласной фонемы *а*. Подобным же образом характер звучания гласной фонемы в значительной мере определяет принадлежность смежной согласной к губным или язычным, к переднеязычным или заднеязычным, взрывным или фрикативным и т. п. Иначе говоря,

информация о фонеме, входящей в состав слова, заключена не только в ее звучании, но и в звучании смежной фонемы, порой приобретающем решающее значение.

Избыточность акустической структуры речи служит важной предпосылкой надежности ее восприятия. Наличие наряду с основными признаками, характеризующими те или иные фонетические элементы речи, дополнительных резервов способствует бесперебойному ее восприятию нормально слышащими людьми в условиях, когда речь маскируется или искажается помехами. Подобным же образом при резком ограничении сенсорной базы, создаваемой глухотой, избыточность акустического строения речи обуславливает возможность слухового восприятия ее элементов с опорой на их резервные признаки.

Для правильного понимания механизма восприятия речи с помощью остаточного слуха, а также для обоснования методов развития слухового восприятия чрезвычайно важно иметь экспериментальные данные, касающиеся доступности тех или иных фонетических элементов речи для слуха человека, страдающего глухотой. <...>

Само собой разумеется, однако, что сенсорная основа, зависящая от степени сохранности слуховой функции, составляет лишь исходное условие для слухового восприятия речи глухими. При одной и той же сенсорной основе возможность слухового восприятия речевого материала зависит от ряда других факторов, роль которых должна быть подвергнута психологическому анализу. Важнейшим фактором является степень сформированное™ речи и речевого слуха.

Говоря о развитии слухового восприятия у глухих, необходимо различать, по крайней мере, три их категории.

Первую составляют дошкольники, которые еще не получили специального воспитания. У этих детей отсутствует речь, отсутствуют соответственные слуховые и кинестетические образы, не сформирован механизм слухового восприятия речи.

Ко второй категории относятся те глухие, которые были обучены устной речи на зрительно-тактильно-кинестетической основе и не получили необходимой тренировки в восприятии элементов речи с помощью имеющихся у них остатков слуха. Эти глухие обладают сформированной речевой системой, у них сложились зрительные и кинестетические речевые образы, имеются навыки зрительного восприятия речи посредством чтения с губ, но так же, как у глухих первой группы, у них отсутствуют соответственные слуховые образы и не сформирован механизм речевого слуха.

Наконец, третью категорию составляют оглохшие, у которых до наступления глухоты уже полностью сложились как речевая система, так и механизм речевого слуха, включающий полноценные слуховые и кинестетические образы речи.

Указанные психофизиологические особенности, отличающие каждую из трех категорий, должны быть проанализированы и приняты во внимание при подходе к задачам, содержанию, методам и организации работы по развитию слухового восприятия глухих. <...>

Научное обоснование системы работы по развитию слухового восприятия немислимо без хотя бы гипотетического ответа на вопрос о том, в чем заключается такое совершенствование.

Вопрос этот настолько сложен, что в рамках журнальной статьи мы позволяем себе затронуть лишь некоторые его стороны.

Прежде всего следует указать на формирование слуховых образов, которые становятся в результате акупедических упражнений все более четкими, дифференцированными, прочными и обобщенными (Л.П.Назарова, 1969; И.Я.Темкина, Е.П.Кузьмичева, Э.И.Леонгард, 1973). Эти образы могут соответствовать как словам, отдельным словосочетаниям, фразам, так и более дробным элементам речи — морфемам, фонемам. Накопление слуховых образов слов (словосочетаний, фраз), их четкость, прочность, дифференцированность и обобщенность, обусловленные тренировкой глухого в их восприятии разных людей, сами по себе уже составляют важное достижение. Однако если бы совершенствование речевого восприятия сводилось только к этому, то оно вскоре зашло бы в тупик. Поскольку на основе остаточного слуха акустическая структура слов воспринимается глухими далеко не полностью и не точно, накопление «слухового словаря» неизбежно должно приводить ко все большим и большим затруднениям в дифференциации слов, многие из которых оказываются для дефектного слуха сходными или даже подобными, превращаются в многочисленные практически неразличимые омофоны.

Всякое восприятие речи в затрудненных условиях (слушание, чтение, чтение с губ) вызывает активизацию моторного отдела речевой системы. В процессе акустических упражнений неполноценность акустических впечатлений стимулирует компенсаторное проговаривание слов. Это ведет к укреплению слухокинестетических связей, благодаря чему даже фрагментарное восприятие звуковой структуры слов в ряде случаев оказывается достаточным, чтобы актуализировать их кинестетические образы в поддержку слуховым. При этом в связи с использованием глухими дактиль-ной речи следует иметь в виду не только артикуляционные, но и пальцевые кинестетические образы, роль которых в восприятии речи на основе остаточного слуха пока совершенно не изучена.

Наконец, те же затрудненные условия восприятия речи с помощью остаточного слуха, как и посредством чтения с губ, должны в результате акустической тренировки привести к повышению встречной активности, выраженной в вероятностном прогнозировании речевой информации и ее переработке на основе речевого и внеречевого контекста, на основе статистических и комбинаторных характеристик языка.

Прогнозирование (антиципация) тех или иных компонентов передаваемого сообщения, обусловленное избыточностью, которую несет с собою речевой и внеречевой контекст, ограничивает выбор для толкования неполноценно воспринимаемых остаточным слухом речевых звукоком-п-лексов. Это обстоятельство должно сказываться на эффективности слухового восприятия речевого материала, повышать ее за счет усиления встречной активности. <...>

Говоря о слуховом восприятии речи у глухих, следует ясно представлять себе различия тех условий, которые характерны для тех, кто еще не обучен речи, кто обучен ей, но преимущественно на зрительно-тактильно-кинестетической основе, и для тех, кто потерял слух после того, как на его основе уже полностью сложилась речь. Очевидно, развитие слухового восприятия у первой из упомянутых категорий глухих возможно лишь на фоне формирования речи и расширения познаний об окружающем мире. Только при этом условии специальные упражнения по развитию слухового восприятия и тренировка, сопряженная с его использованием в дополнение к зрительному восприятию устной речи посредством чтения с губ, могут обеспечить формирование необходимых вербальных образов, их связь с соответственными кинестетическими и визуальными (произносительными, а также дактильными) образами, формирование всех тех компонентов встречной активности, без которых невозможно восприятие речевого материала на базе остаточного слуха.

Для второй категории глухих, имеющих достаточное речевое и умственное развитие и опыт зрительного восприятия устной речи путем чтения с губ, т. е. в условиях сенсорного дефицита, на первый план выступает необходимость формирования слуховых вербальных образов, установление их связи с кинестетическими и визуальными (произносительными, а также дактильными) вербальными образами.

Наконец, глухие, относящиеся к третьей категории, характеризуются тем, что при сохранившейся речи и слуховых вербальных образах, надлежащем умственном развитии они испытывают специфические трудности слухового восприятия произносимых слов. Эти трудности связаны с искажением акустической структуры воспринимаемых ухом слов, обусловленным характером нарушения слуха, особенностями сохранившегося слухового поля. Подобное искажение приводит к несоответствию принимаемого глухим звукового облика слов хранящимся в его памяти эталонам. Необходима известная тренировка для того, чтобы оглохший смог узнать искаженно звучащее слово, т. е. отождествить его звучание с эталоном, а в дальнейшем и перестроить самый эталон. Не имея достаточного опыта восприятия речи в условиях резко обедненной сенсорной основы, оглохшие нуждаются в мобилизации тех связей, которые в их прежнем речевом опыте сложились между, с одной стороны, слуховыми, с другой стороны, зрительными, кинестетическими образами произносимых слов. От них требуется значительное повышение встречной активности во всех ее проявлениях. <...>

В любом педагогическом процессе важным условием успеха служит активность учащихся. И тем более это относится к сложному процессу формирования навыка восприятия устной речи с помощью остаточного, т.е. глубоко неполноценного, слуха. Поэтому большую остроту приобретает психологическая проблема мотивации. <...>

В статье затронуты лишь некоторые психологические вопросы, касающиеся развития слухового восприятия у глухих и требующие научной разработки.

Подлинно научное исследование проблемы развития слухового восприятия у глухих детей будет достигнуто лишь в том случае, если наряду с медико-педагогическим и физиолого-акустическим аспектами этого исследования должное внимание будет уделено также психологическому его аспекту.

(Печатается по журн.: Дефектология. — 1991. — № 1. — С. 81-88)

Ж.И.Шиф. РОЛЬ РЕЧИ В РАЗВИТИИ НАГЛЯДНЫХ ОБОБЩЕНИЙ ЦВЕТА

Подробнее рассмотрим, в чем проявляется воздействие речи на познание цвета, выясним, когда она начинает оказывать прямое, а не только косвенное влияние на формирование наглядных обобщений детей.

Слышащие дети трех лет знали названия основных цветов, глухонемые дети трех лет их названий не знали, но обе группы детей мало отличались друг от друга по характеру обобщения цвета. Следовательно, обобщение выполнялось на основе воспринимаемого сходства, а не определялось знанием названий цвета.

В возрасте четырех лет слышащие дети владели большим количеством названий цвета, чем в три года, а глухие дети по-прежнему не владели речью. Но и те и другие уже иногда разграничивали смежные цвета, в силу чего круг обобщаемых ими оттенков стал немного уже, чем у детей трех лет.

Отметим, что эта особенность обобщения несколько более отчетливо и устойчиво проявилась у слышащих детей. Можно полагать, что знание названий цвета уже оказывало некоторое влияние на их обобщение, помогало закрепить возникшее разграничение смежных цветов. Вопросы детей относительно названий цветовых тонов, которые они уже разграничивали в восприятии и деятельности, говорят в пользу того, что знание названий цвета начинает влиять на действия детей.

В возрасте пяти лет слышащие дети производили при подборе к образцу и при группировке узкие обобщения цветовых оттенков. Эти дети в большинстве случаев уже знали названия основных и промежуточных цветов и иногда пользовались словосочетаниями светло-зеленый, темно-зеленый и т.д.

Глухие дети пяти лет, воспитывавшиеся в детском саду, знали названия четырех основных цветов, а также слова белый и черный. Они знали их в дактильной форме, находили среди карточек с написанными на них названиями, даже пытались устно проговаривать их. Эти дети иногда называли красными оттенки не только красного, но и оранжевого цвета; синими называли оттенки синего, фиолетового, даже зеленого. Изредка дети путали названия: синими они называли оранжевые оттенки, зелеными — коричневые. Но все-таки у глухих детей как раз в этом возрасте возникли узкие обобщения цвета. Они отделяли полноцветные оттенки красного цвета от оттенков оранжевого, хотя называли и те и другие красными. Более того, те глухие дети пяти лет, которые не знали ни одного названия цвета, тоже выполняли узкие обобщения полноцветных оттенков одного цветового тона.

Следовательно, узкие обобщения полноцветных оттенков одного цвета формируются в связи с успехами познавательной и практической деятельности и являются наглядными обобщениями, прямо не зависящими от усвоения названий цвета. Поэтому до среднего дошкольного возраста, т. е. до пяти-шести лет, отличия между глухими и слышащими детьми при обобщении оттенков цвета не очень велики, но они есть. Обобщения у глухих детей всегда несколько шире, чем у слышащих. Большая дифференцированность поведения последних обусловлена тем общим влиянием, которое оказывает развитие речи на поведение ребенка в целом.

Начиная со второй половины дошкольного возраста слышащие дети перестают объединять не только полноцветные, но и светлые оттенки смежных цветов. Вместе с этим они быстро овладевают умением обобщать светлые и темные оттенки одного цвета, обладающие на глаз меньшим сходством друг с другом, чем темные или светлые оттенки смежных цветов между собой. Успехи в развитии внутривидовых обобщений (т.е. обобщения оттенков одного цвета) происходят за счет участия речи на этом этапе познания цвета. Использование в разных грамматических формах словосочетаний, которые состоят из названия цвета и слов, указывающих на его светлоту (светло-зеленый, темно-зеленый, очень светло-желтый, темно-желтый и т.д.), значительно расширяет возможности слышащих детей обозначать и обобщать оттенки

определенного цветового тона, так как в таком назывании оттенков содержится указание на то, что они — варианты одного цвета. Называние, при котором используется сложная система средств языка, играет существенную, направляющую роль на этом уровне развития наглядного обобщения и не только содействует формированию внутривидовых обобщений цвета, но обеспечивает его.

Обратимся к глухим дошкольникам. Начиная с пяти лет глухие дети выполняли узкие обобщения полноцветных оттенков цвета. Они оказывали известное противодействие предложению экспериментатора расширить эти обобщения. Если экспериментатор все же на этом настаивал, глухие дети пяти лет объединяли полноцветные оттенки смежных цветов, но светлые оттенки заданного цвета они с полноцветными его оттенками не объединяли. Развитие внутривидовых обобщений цвета в значительной мере задерживается у глухих детей, что в основном зависит от различного участия речи в этой деятельности у слышащих и глухих детей.

Легко увидеть, что развившееся у глухих детей в дошкольном возрасте наглядное обобщение значительно опережает словесное обозначение ими цвета, которое только начинает формироваться. Следует обратить внимание на то, что успехи в развитии узкого наглядного обобщения оттенков цвета побуждали глухих детей, уже владевших названиями нескольких цветов, задавать вопросы относительно названий цветовых тонов, которые они уже различали, но не умели обозначить. Так, Аркаша 3. (5,5) отобрал к синему образцу два оттенка — Син. 2 и Син. 4 — и назвал их синими. Экспериментатор просит его продолжать отбор, т.е. побуждает перейти к расширению обобщения. Ребенок нехотя присоединяет к ним два оттенка фиолетового, но спрашивает об их названии. Потом отдельно объединяет светлые оттенки синего цвета, интересуется их названием. Деятельность этого ребенка, а также других детей показывает, что опережающее развитие наглядного мышления, проявившееся в узких обобщениях, создает потребность и благоприятные условия для расширения и закрепления названий основных и промежуточных цветов, полноцветные оттенки которых они уже дифференцируют в восприятии и действии. Овладение названиями разных цветовых тонов, которые принадлежат в языке к одной «мере общности» (условно говоря, они рядоположены), содействует отграничению их полноцветных оттенков друг от друга. Их функция заключается в закреплении и уточнении межвидовых наглядных обобщений цветов, представленных полноцветными оттенками.

Существенная предпосылка внутривидового обобщения цвета у слышащих детей — овладение сложными языковыми словосочетаниями типа светло-зеленый, в состав которых входят слова разной меры общности, и использование этих словосочетаний в их многообразных грамматических изменениях по степеням сравнения. Такими словосочетаниями глухие дошкольники не владеют: в силу ограниченности своего речевого развития они лишены одной из существенных предпосылок, обеспечивающих специализацию обозначения оттенков одного цвета, и поэтому не имеют условий для внутривидовых обобщений.

Глухие дети пяти лет, как и слышащие, делают успехи в развитии обобщений светлых оттенков всех цветов; еще значительно эти успехи у глухих детей шести и семи лет. Но это само по себе не подводит глухих детей к внутривидовым обобщениям, не научает их объединять светлые и темные оттенки одного цвета, а скорее закрепляет их представление о многообразии цветов, чем помогает увидеть единство в этом многообразии.

Наш материал убеждает в том, что задержка развития внутривидовых категориальных обобщений цвета у глухих детей — проявление недостаточного участия речи с присущей ей системой обобщений в наглядном обобщении. В самом деле, развитию категориального обобщения цвета содействует не столько приобретение большего количества названий цвета, т.е. не столько рост словаря, сколько то, что на определенном уровне познания цвета слышащие дети овладевают словосочетаниями, состоящими из слов разной меры общности, и грамматическими преобразованиями этих словосочетаний по степеням сравнения.

Единство путей развития обобщений цвета у глухих и слышащих детей младшего и начала среднего дошкольного возраста мы объясняли тем, что оно осуществлялось в известной мере независимо от овладения названиями цвета, благодаря развитию практической и умственной деятельности детей. Начиная с этого возраста отчетливо выступает отставание глухих детей в обобщении цвета от их слышащих сверстников, что особенно ярко проявляется в задержке развития внутривидовых обобщений. Мы с полным основанием связываем это с поздним и недостаточным развитием речи и как средства общения, и как орудия мышления. Задержки глухих

детей в развитии внутривидовых, а в случаях неполноцветности оттенков межвидовых обобщений, тем более стойки и длительны, чем позднее дети овладевают речью.

О ЗНАЧЕНИЯХ СЛОВ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ, НАЧИНАЮЩИХ ОВЛАДЕВАТЬ РЕЧЬЮ

Самой общей, но существенной характеристикой словарного состава языка в целом, как и его грамматического строя, является его системность. Слова, обозначающие и обобщающие явления, происходящие в окружающем мире и самом человеке, представляют собой систему, содержащую разряды слов, каждый из которых имеет самостоятельное широко обобщенное значение (предмет, действие, качество, количество, отношения пространственные, временных и т.д.). Внутри таких разрядов, как названия предметов, действий и др., слова распределяются на группы слов, объединенных содержанием, но различных по уровню обобщенности; они образуют иерархические системы взаимосвязанных слов, различающихся по степени общности. Природа языка такова, что он представляет собой систему, которая и расчленяет действительность, и обобщает ее, и сообщает о ней специфически-языковыми средствами. <...>

Обратимся к данным, имеющимся в литературе, и нашим материалам. В исследованиях выявлено непомерно широкое значение первых усвоенных слов. Р. М. Боскис показала, что на начальных этапах овладения словарем глухие дети пользуются одним словом, обозначая им и предмет, и связанное с ним действие. Так, говоря «картошка», имеют в виду чистить картошку, вместо рубить топором говорят «топор», вместо исцарапал — «когти», «кровь» и т.д. Исследованиями других авторов эти данные многократно подтверждались. Р. М. Боскис объясняет эту особенность тем, что, применяя мимико-жестикulatoryные средства, внешне сходные со зрительно воспринимаемой ситуацией, глухие дети одним жестом обозначают и предмет, и выполняемое им действие; этот жест, в зависимости от ситуации, означает то предмет, то действие. В качестве примера приводятся жесты, означающие в одних случаях стакан, в других — пить, зубную щетку и чистить зубы, нож и резать, удочку и удить и т.д. Следовательно, и в значениях первых усваиваемых глухими детьми слов, и в мимико-жестикulatoryных средствах обозначения предметов отражен предметно-ситуационный характер наглядных обобщений. Этим объясняется непропорционально широкое значение первых слов.

Но когда, например, обучившись слову пить как названию действия, дети начинают противопоставлять ему слова чашка, стакан как названия объектов действия, т. е., когда дети усваивают слова разных категорий, первичные, недифференцированно широкие значения слов сужаются. При этом успехи происходят не только в овладении компонентами словесной речи, но и в развитии наглядного мышления, так как в него вносятся и в нем закрепляются присущие системе языка постоянные устойчивые противопоставления, по-новому расчленяющие и обобщающие действительность. В этом случае можно говорить, что речь перестает только оформлять в словесной форме наглядные и мимико-жестикulatoryные обобщения детей, но начинает их преобразовывать и совершенствовать.

Благодаря развитию в среде слышащих, участию в их практической деятельности и накоплению личного практического опыта регулярных действий с предметами у глухих детей постепенно преодолевается ситуационный характер практических и наглядных обобщений. Выделяя предметы из ситуаций, они оказываются подготовленными к усвоению значений слов, обозначающих предметы (например, стол, стул, скамья, чашка, ложка, шапка, дом), действия, признаки предметов, и относительно быстро усваивают их, так как речь уже оказывает воздействие на категориализацию мышления.

Но значения слов еще продолжают оставаться чрезмерно широкими. Это было нами показано еще в 40-х годах на примере того, как дети овладевают названиями цвета... Подобно тому как названия цветов (красный, белый) глухие дети широко распространяли на сходные цвета, так и названия предметов, например слово дом, глухие дети, обучавшиеся речи второй год, использовали для называния беседки, ворот, крыльца, вокзала; слово шапка — для называния капора, кепки, башлыка, берета и т.д. (Б.Я.Василевская и Б.Д.Корсунская, 1941).

Широта значений слов, однако, своеобразна, она сопровождается их узостью, «недобором». Глухие дети часто не пользовались хорошо известным им словом в тех случаях, когда объекты, называемые этим словом, оказывались отличающимися друг от друга. Так, ученики I класса не называли детский стульчик стулом, мотивируя тем, что он маленький (Ф. Ф. Рау, Н.Ф. Слезина).

Мы сообщали, что для называния светлых оттенков цвета дети не привлекают названия этого цвета из-за их отличия от выраженных цветовых оттенков.

К объяснению этого этапа речевого развития глухих детей мы привлекаем теоретически важные соображения И.М.Соловьева (1958), убедительно показавшего, что в описанных случаях у детей своеобразны не только значения слов, но и их предметная отнесенность. Иначе говоря, круг предметов, именуемых этим словом, и уже и шире положенного, т.е. расходится с нормами языка.

И.М.Соловьевым внесено существенное исправление в ошибочное утверждение, что при изменении значений слов их предметная отнесенность сохраняется.

Известно, что значения слов, которые приобретают слышащие дети в условиях общения, вначале тоже широки. Но широта значений слов у глухих детей на начальных этапах овладения речью усугубляется тем, что, сообщая детям слова-названия, их учат абстрагироваться от варьирующих свойств предметов. Этим лишают слова, по выражению Л. В. Щербы, «привкуса эпитета», характерного для мимико-жестикulatorного обозначения предмета с его богатыми изобразительными возможностями. Поэтому первые слова глухих не только слишком широки по значению и предметной отнесенности, но длительно не приобретают для них достаточной значимости как средства общения. Так как глухие дети начинают пользоваться словами, еще не умея отличить второстепенные признаки предметов от их существенных признаков, то нередко, как уже сообщалось, дети отказываются одинаково назвать разновидности одного и того же объекта и в то же время используют это название, именуя другие объекты, в каком-то отношении похожие на называемый.

Спутником этого уровня пользования словами является «отрицательный» речевой опыт (Л. В. Щерба), о котором мы неоднократно говорили.

Неправомерно широкое значение слов, проявляющееся в одинаковом именовании различных объектов, обладающих внешним сходством, встречается у глухих детей тем чаще, чем реже они пользуются этими словами в своей речи, чем меньше испытывают в них нужду, чем меньше эти слова связаны с их деятельностью. Слово шапка, обозначающее объект, постоянно входящий в детскую жизнь и деятельность, даже у ученика I класса не столь широко распространяется, как слово дом. Жизненная практика ребенка, необходимость в правильном пользовании словами для удовлетворения своих потребностей — решающий момент, способствующий успешному накоплению слов-названий предметов.

Незнание нужных детям слов вызывает у учащихся III класса иные проявления, чем у учащихся I и даже II классов, распространяющих известные им слова далеко за законные пределы. Третьеклассники, не зная названий, нужных для обозначения незнакомых им предметов, часто уже отказываются от называния и настоятельно просят учителя помочь им. Значения слов у них сужаются, предметная отнесенность становится правильнее. Все еще распространяя в ряде случаев известные им термины за их законные пределы, дети теперь нередко отказываются от называния или отмечают, что данный объект лишь похож на тот, названием которого они пользуются, что он, «как тот». У детей, получающих специальное дошкольное воспитание, эти проявления наблюдаются гораздо раньше.

За первые годы обучения глухие дети приобретают прежде всего большое количество предметных обозначений, принадлежащих к одной мере общности. Накопление словаря предметных обозначений способствует тому, что дети постепенно перестают столь неправомерно широко распространять известные им слова-названия за законные пределы, значения слов сужаются, становятся точнее, в них адекватнее отражаются познавательные возможности глухих детей и их требования к речи. Часто словам как бы вновь возвращается «привкус» эпитета, утраченный на первом этапе усвоения значений слов. Все это способствует уточнению значений слов, их сближению к наглядным обобщениям, пока еще более значимым для глухих, чем словесные обобщения.

У детей появляются вопросы о том, как назвать незнакомые предметы. Не зная названия, дети описывают признаки предмета, его местонахождение. Так, не зная слова светофор, ученики V класса описывали его: «Фонарь, красный, зеленый, желтый. Зеленый свет — можно переходить улицу; нельзя переходить — красного света». Не зная термина укутал, они говорят: «Много оделся — шубу, и голова надел платок — много»; вместо замаскировался говорят: «Белый халат не видно, похоже снегу» (В. Г. Петрова, 1951). Стремление уточнить именование предметов и действий — несомненный успех в усвоении словарного состава языка.

Нельзя не отметить, что значения слов иногда сужаются на этом и последующих этапах до тех оттенков значения и предметной отнесенности, в которых были заучены в контексте или при знакомстве с одним определенным предметом (Н.Г.Морозова, 1946, 1953; А.Ф.Понгильс-кая, 1941).

Постепенно воздействие речи на расчленение мышления усиливается, возможность черпать все большее количество сведений, опираясь на речь, возрастает. Но вместе с этим дети все сильнее испытывают трудности в оформлении своей активной речи и трудности понимания текста, так как у них повышается уровень требования к пользованию словами. Существенным шагом в развитии словесного мышления глухих детей — что уже в 30-е годы было подчеркнуто Л.С.Выготским — является использование в речи слов разной меры общности, благодаря которым возникает возможность разностороннего, т.е. более обобщенного и более специализированного, отражения действительности. Справедливость этого положения широко подтверждена последующими исследованиями мышления нормальных и аномальных детей.

(Печатается по кн.: Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. — М., 1968— С. 246-251.)

А. В. Запорожец. РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАКТИКИ И РЕЧИ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

(на материале глухонемых детей)

Развитие мышления у ребенка представляет собой сложный процесс изменения, который вмещает в себя ряд взаимообуславливающих моментов, что образует большие трудности для психологического анализа. Поэтому отклонение от обычного пути развития, где отношения между этими моментами смещаются, обнаруживая тем самым их внутреннюю природу, составляет значительный интерес для решения общих проблем психологии мышления.

Такого рода материалом, который имеет важное значение в выяснении одного из центральных моментов рассматриваемой проблемы, а именно проблемы отношения мышления и речи, является развитие глухонемого ребенка. Развитие мышления на основе нормальных способностей при изолированном выпадении или задержке речи сделало психологию глухонемых классической областью для постановки общей проблемы о роли речи в развитии мышления.

В традиционной психологии и лингвистике решение этой проблемы находилось под сильным влиянием умозрительных построений, которые были в значительной степени только пересказом старых философских взглядов, в свое время выдвинутых Гердером, Кантом и др. Эти взгляды сводились к тому, что глухонемых детей нужно считать за человекоподобных животных, которые не способны к умственной деятельности, никогда не смогут достигнуть чего-то большего, чем аналог ума, и умом не превышают орангутангов или слонов, которые имеют ум только в потенции, но не в действительности (Шопенгауэр).

От этого необоснованного и ложного отождествления глухонемого и животного буржуазная психология, по существу, «икогда не могла избавиться, а в последнее время имеются попытки возобновить старый предрассудок идеалистической философии на основе нового экспериментального материала.

За недооценкой мышления глухонемого лежит обычно скрытое либо явное выражение понимания речи как движущей причины, как фактора психического развития человека. Слово, согласно этой идеалистической концепции, является не образом, не слепком действительности, который воспроизводится в процессе жизненного опыта ребенка, а само определяет содержание и форму этой жизни. В этом небольшом исследовании сделана попытка собрать экспериментальные факты, которые показывают, что подобная концепция является такой же неубедительной в объяснении развития глухонемого ребенка, как и во всякой другой области.

Материалистический принцип единства мышления и речи оказывается в каждой отдельной области исследования верным, и везде это единство возникает только при определенном содержании жизненных отношений, при наличии определенных жизненных потребностей.

Развитие глухонемого ребенка, при всем своеобразии, не составляет исключения из этого правила. По выражению Энгельса, потребность создает себе орган. На определенной ступени развития отношения глухонемого ребенка к вещам и людям, которые его окружают, старые

способы общения оказываются несоответственными новому содержанию его деятельности. Тогда при наличии правильно построенного педагогического процесса, который предусматривает одновременно и воспитание нового отношения к действительности, и обучение соответствующим речевым формам, осуществляется переход к новым формам общения — речевому общению. Когда же систематическая воспитательная работа отсутствует, ребенок стремится самостоятельно удовлетворить свои новые потребности, образуя такие формы графической и мимической речи, которые при всем своем своеобразии являются все-таки, безусловно, формами речевыми.

Развитие учения о мышлении глухонемых тесно связано с развитием конкретного метода исследования.

Большое значение имел переход от субъективно-феноменологического исследования мышления к исследованию его в процессе деятельности. Если такие отрасли, как детская психология или зоопсихология, только вследствие этого приобрели возможность существовать самостоятельно, то и для психологии глухонемых это имело решающее значение. Несмотря на то, что из этой области обычно черпались философами, психологами и лингвистами отдельные факты, которые иллюстрируют те и другие утверждения об отношении мышления и речи, сама проблема мышления глухонемого длительное время оставалась чрезвычайно малоразработанной. <...>

В наших опытах мы с помощью структурного анализа имели возможность понять то, каким образом цель и средство могут выступить замкнутой структурой на фоне стола, но как одна из этих фигур становится целью, а другая средством — этого нам структурный анализ не объясняет.

Возникновение и развитие этого отношения нельзя понять из речевых отношений, которые имеют место в речевой среде, ибо, какие бы ни были эти речевые отношения, к ним во всяком случае неприменимы категории средства и цели.

Однако в одинаковой мере эти отношения не могут возникнуть внутри субъекта, ибо в его сознании выступает отражение той же внешней действительности, а физиологические процессы, которые происходят в его «нервном поле», на которые стремились сослаться представители структурной психологии, могут, конечно, иметь целостный характер. Однако мы не можем приписать им целенаправленность, если хотим остаться в пределах научного рассмотрения вопроса.

Следовательно, ни в изолированном субъекте, ни в отделенном от него объекте не может возникнуть осмысленная структура, которая включает в себя некоторые средства и цели; она возникает только в отношении субъекта к предмету в его деятельности, которая удовлетворяет его жизненные потребности.

Развитие смысла предусматривает изменение отношений внутри деятельности, однако, очевидно, это должны быть изменения такого рода, которые включают в себя последовательность этапов, иначе онялмели бы простое изменение смыслов, а не их развитие. Эти условия выступают, например, в тех случаях, когда ряд различных задач решается с помощью одинаковых методов. Скажем заранее, консервативность средств в этом случае может оказаться видимой, ибо в то время, как цели просто будут снимать одна другую, средства, оставаясь тем же самым, будут развиваться, изменяя свое значение и способы своего употребления.

При таких условиях решение испытуемым ряда единичных задач объединяется применением одного средства, которое, оставаясь принципиально тем же самым, изменяет конкретные формы своего употребления, т. е. становится соединительным звеном между рядом единичных решений ребенка и образует условия для изменения в процессе его деятельности смысла вещей, что возникает в результате их обобщения. Возникновение и смена этого обобщения осуществляются в процессе перенесения способа решения с одной задачи на другую, сходную, но не тождественную первой. <...>

Применяемый нами метод переноса отражает реальное движение процесса и поэтому является адекватным методом исследования практической интеллектуальной деятельности. Нашими испытуемыми были 14 глухонемых детей в возрасте от 4 до 9 лет. Все они — воспитанники детского сада, где обучались, за исключением специальных занятий, вместе с говорящими, нормальными детьми

Наша испытуемые приходили в детский сад не обученными звуковой речи. Никто из них не владел также мимической речью глухонемых. Те речевые навыки, которые они успели приобрести

в детском саду, были очень незначительны: преимущественно ограничивались умением невыразительно произносить немного отдельных слов. <...>

Проблема доречевых обобщений не является новой в психологии. Однако она обычно разрабатывалась односторонне в плане исследования этих доречевых обобщений как субъективных чувственных образов, прежде всего зрительных.

Мы стремились исследовать доречевые обобщения не как субъективные переживания, а как закономерности деятельности ребенка, которые отражают закономерности действительности, на которую эта деятельность была направлена. Поэтому нужно попробовать раскрыть доречевые обобщения в логике действий, в связи «действенных суждений», т.е. в переносе.

Наши испытуемые свободно переносят найденный способ решения задачи из одной ситуации в другую, если последняя имеет внешнее сходство с первой. Один раз достигнув цели (картинку или конфетку) с помощью палки, ребенок без затруднений переносит этот способ решения задачи в сходные ситуации, где вместо палки выступают книга, карандаш, линейка, молоток, кисточка, ножницы.

Поскольку задание «эксперимента» заключается не в исследовании единичного решения, а в переносе его, экспериментатор не ждет самостоятельного открытия со стороны ребенка, а широко пользуется указаниями и подсказками. Существенным является не первое решение ребенка, а то, каким образом он переносит решение на последующие задачи.

Рассмотрим характерный пример.

Испытуемый Д., мальчик 5 лет.

I. На столе — цель вне зоны непосредственного достижения ребенка. Возле испытуемого лежит молоток. Испытуемый тянется обеими руками. Ряд однообразных попыток. Быстрое сжимание и разжимание пальцев — хватательное движение руками, вытянутыми к цели.

Экспериментатор перемещает молоток так, что он оказывается между целью и испытуемым. Испытуемый и далее игнорирует молоток, тянется поверх него к цели. Экспериментатор указывает на молоток, делает хватательные движения в направлении к цели. Испытуемый берет молоток и решает задачу.

II. Та же ситуация. Молоток заменяется ножницами. Испытуемый делает попытки непосредственно достичь цель. Останавливается с вытянутыми вперед руками. Поворачивает их ладонями вверх. Быстро сжимает и разжимает кисти рук (как будто «зовет» к себе цель). Вопросительно смотрит на экспериментатора. Экспериментатор жестом предлагает ребенку повернуться к протоколисту, стол которого находится за его спиной. Испытуемый поворачивается. Протолист поднимает руку и делает ею хватательное движение. Ребенок указывает на молоток, положенный на столе протолиста после предыдущего опыта. Вопросительно смотрит на экспериментатора. Экспериментатор отрицательно кивает головой. Испытуемый поворачивается обратно к цели. Взгляд его падает на ножницы. Ребенок указывает на них пальцем и вопросительно смотрит на экспериментатора. Экспериментатор делает утвердительный жест. Испытуемый берет ножницы и решает задачу.

Ребенок здесь устанавливает сходство «функционального значения» нескольких разных предметов. Следовательно, динамические понятия, которые возникают у него, отображают, во-первых, сходство функционального значения предметов, а во-вторых, сходство их внешнего вида.

Этим обобщениям присуща слитность сенсорных и моторных компонентов, и они могут быть характеризованы как сенсорно-динамические образования.

Картина меняется, когда возникает потребность осуществить перенос в ситуацию, сходную с предыдущей не по внешним, чувственно данным признакам, а по внутренним существенным моментам, вызванным непосредственным восприятием. Эта трудность проявляется при решении серии задач на механические связи и отношения.

Примеры ошибок, которые допускает при этом ребенок, такие:

§ он не обнаруживает сходства новой задачи со старой и решает ее как новую или совсем не решает (для этого иногда достаточно, чтобы, например, данный вторично рычаг был сделан из другого материала, или окрашен в другой цвет, или был повернут под другим углом);

§ он улавливает в двух механических задачах сходство, однако внешнее, случайное, а не существенное (например, стремится действовать одинаково и рычагом первого и рычагом второго рода).

Трудность, которую ощущает ребенок в решении подобного рода задач, в определенной мере объясняется специфическими особенностями сенсорно-динамических обобщений. Последние отличаются способом движения или, иначе говоря, им отвечает определенная логика — логика наглядно-действенного мышления. Такое мышление не отличается от восприятия, и логика его неразрывно слита с логикой практического действия. Это ведет к тому, что мышление имеет своеобразный, абсолютный характер восприятия. Ребенок, образно говоря, не приходит к мысли, что эта вещь подобна той по определенным признакам, а просто усматривает «то это или не то». Иначе говоря, более сложная операция установления подобия и различия заменяется более простой — отождествлением или полным игнорированием подобия между двумя вещами или двумя ситуациями. Такое отождествление проявляет себя в ряде переносов, которые мы наблюдаем. <...>

Из этого, однако, не вытекает, что глухонемой ребенок не может решить задачу на механические связи и отношения. Весь наш экспериментальный материал показывает обратное. Ребенок улавливает способ применения предметов и обобщает их по функциональным признакам, но он испытывает трудности там, где необходимо обобщить предметы, сходные по их внутреннему строению, но требующие разных способов применения или различных способов действий. Этот момент с особенной ясностью выступает в тех случаях, где испытуемый стремится решить двухфазную задачу, как задачу с рычагом, по той причине, что она внешне напоминает эту последнюю задачу. Таким образом, ребенок в данном случае даже немного «злоупотребляет» механическими принципами решения задачи.

Рассмотрим пример.

Испытуемый Ю., мальчик 7 лет.

В предыдущем опыте испытуемый решает двухфазную задачу и задачу с рычагом, который находится вне поля его непосредственного достижения и приводится в движение отдельно поставленной палкой... Ситуация: рычаг, который фигурировал в предыдущем опыте, сдвигается влево таким образом, что при обращении вокруг оси он не может захватить цель. Решение заключается в том, чтобы использовать его не как рычаг, а просто как длинную палку, которую можно снять с оси короткой палкой и, придвигая к себе, использовать ее для достижения цели.

Испытуемый берет короткую палку, упирается в короткое плечо рычага, который описывает дугу, не касаясь цели. Удивленно смотрит на экспериментатора. Делает напрасные попытки продвинуть цель (картинку) к рычагу. Затем стремится отодвинуть весь рычаг в направлении к картинке. Тянется к цели. Указывает на палку и объясняет жестами, что она короткая. Снова стремится достать цель палкой.

Экспериментатор делает перерыв и в то время, когда ребенок идет играть, устанавливает рычаг так, что он еле держится на оси.

Испытуемый, возвратившись, несколько минут тянется палкой к цели. Затем воспроизводит попытки придвинуть рычаг к цели. Плечо рычага плохо закреплено, падает с оси. Ребенок вмиг придвигает его к себе, использует как длинную палку и решает задачу.

Для решения нужно было, чтобы рычаг физически распался. Разложить этот рычаг мысленно, в уме, наш ребенок не мог — нужно было изменение самой вещи для того, чтобы выступил другой смысл ее в свете другого переноса.

Приведенные факты представляют нам проблему доречевого мышления с другой стороны. Они характеризуют его как мышление инертное, лишенное той подвижности, которой оно характеризуется на высших ступенях развития. Раз придя к какой-то мысли или осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большими трудностями отказывается от этой раз принятой мысли, если только внешняя обстановка не приходит ей на помощь.

Мышление доречевое, охарактеризованное нами ранее как мышление непосредственно чувственное, лишенное самостоятельной логики, вместе с тем является мышлением произвольным. Эта несвобода мышления и выявляется в отсутствие активности в переносе. С другой стороны, пассивность и отсутствие самостоятельного дискурсивного плана мышления вызывает трудности в решении задач, которые представляют собой как будто объединение разных

задач, решенных ранее, следовательно, и требуют не одного, а нескольких, так сказать, перекрестных переносов.

Большинство наших испытуемых ощущали трудности в решении подобного рода задач. Когда они имеют перед собой объединение блока и рычага, то усматривают в нем то блок, то рычаг, а не их комбинацию; следовательно, и действия детей оказываются неадекватными. <...>

В той же степени, в которой доречевое мышление связано с вещами, которые выступают в данной конкретной ситуации, мы можем сказать, что неговорящий глухонемой связан мыслями, которые эти вещи ему внушают. Его несвобода в вещах тянет за собой также несвободу в мыслях. Ребенок не доискивается смысла вещи в уме, а видит ее так, как будто бы процесс осознания был независимым изменением самой вещи, а не следствием деятельности испытуемого. Это — мышление в меру действия и восприятия. Оно никогда не ставит перед собой самостоятельных задач и является неотъемлемым от практической деятельности наших глухонемых детей. Можно было бы сказать, что они не столько мыслят, сколько им мыслится. <...>

Неразличение общего принципа и представления об отдельной вещи, которые выступают в этих формах наглядно-действенного мышления, лишает ребенка самостоятельной логики, которая здесь равнозначна логике восприятия и действия. Все это и является отсутствием мышления как самостоятельной деятельности сознания.

Нужно дать речевое выражение вещам и понятиям для того, чтобы план мысли и план вещей приобрели в сознании самостоятельное существование. Мышление должно само приобрести характер внешней речевой деятельности для того, чтобы иметь для субъекта самостоятельное значение и вместе с тем подчиняться его воле. Задержка в развитии речи у глухонемого ребенка мешает выделению его мыслительной деятельности. Переход к речевым формам делает мышление произвольным, но не в понимании отрыва его от объективной действительности, а в понимании освобождения от непосредственного восприятия и действия.

Мышление неразговаривающего глухонемого ребенка может быть названо доречевым только в том относительном понимании, что оно осуществляется без помощи развитых форм звуковой речи. Однако возможны другие формы речи и соответственно другие формы речевого мышления. Иногда даже, когда глухонемой ребенок не овладел не только звуковой, но и специально жестовой речью глухонемых, характер связи ребенка с другими людьми, содержание его общения уже образуют начало речи. Это уже речь, хотя еще и не специализированная, еще не отделенная от практических действий ребенка.

Некоторые наши испытуемые хорошо справлялись с задачами на механические связи и отношения, начинали чувствовать трудности только в тех случаях, где нужно было не только пользоваться наличными условиями, но и внести в них некоторые изменения, рассчитывая на будущие действия. <...>

Отсутствие речи лишает глухонемого ребенка возможности дискурсивного мышления, но это не значит, что его практическая интеллектуальная деятельность остается на уровне животного. И дело обстоит не так, как думают некоторые исследователи, что деятельность ребенка под влиянием внешней социальной среды просто меняет свой фактический характер. Дело заключается в изменении самого принципа построения деятельности.

Практическая интеллектуальная деятельность глухонемого ребенка, который не владеет речью, оказывается опосредствованной еще не словом, но уже предметом.

Само расхождение и отставание сознания глухонемого ребенка от практической деятельности, опосредованной предметом, представляется нам специфическим для человеческой психики. «Забегаая вперед», предметная деятельность глухонемого ребенка создает предпосылки для его речевого развития, так как для того, чтобы выполнить свои интеллектуальные функции, сам язык должен быть предметно соотнесенным.

Таким образом, при обучении глухонемого ребенка звуковой речи последняя находит основу и опору в чувственном опыте его деятельности. Вместе с тем он получает по наследству опыт опосредования деятельности примитивными формами речи.

Тот огромный сдвиг, к которому приводит обучение речи в развитии глухонемого ребенка и без которого он уже никогда бы не поднялся до уровня нормального развитого ребенка, все же наименее похож на открытие, поскольку этот сдвиг неминуемо подготавливается на предыдущих этапах развития глухонемого.

Расхождение между речевым и предметным опосредованием, которое выступает на определенном этапе развития наших глухонемых, представляется нам производным от более общих условий их психической жизни, от тех конкретных отношений, в которые они вступают в процессе своего развития к предметной и социальной действительности.

Выводы

Исследование практической интеллектуальной деятельности глухонемого ребенка, не обученного речи, имеет не только специальный, но и общепсихологический интерес. Переоценка роли речи и духовного общения в развитии сознания человека и игнорирование значения практической деятельности привели ряд буржуазных психологов к неверному выводу, будто сознание глухонемого ребенка, не обученного речи, стоит на уровне сознания животного.

Автор проводит исследование практической интеллектуальной деятельности глухонемых детей дошкольного возраста, еще не обученных речи, или таких, которые только вступили в этот процесс обучения. Исследование ведется по специально разработанной методике, построенной на принципе переноса. Серия сходных практических задач, которые приходится решать ребенку, и необходимость перенести прием решения от одной задачи к другой приводят его к формированию соответствующих обобщений. Таким образом, примененный метод дает возможность изучить условия возникновения и характер возникших обобщений.

Исследование показывает, что содержание и структура действия глухонемого ребенка принципиально отличаются от наисложнейших действий даже высших животных, действия которых всегда сохраняют свой непосредственный инстинктивный характер. Обобщения глухонемого ребенка (так называемые функциональные значения предметов), которые возникают на основе этой деятельности, точно так же принципиально отличаются от непосредственных чувственных обобщений и вместе с тем служат этому ребенку предпосылкой для осознанного овладения звуковой и мимической речью.

Таким образом, обучение глухонемого ребенка речи, которое играет выдающуюся роль в дальнейшем развитии его мышления, предусматривает предварительное знакомство с предметным содержанием речи. Это знакомство может произойти только в результате специфического для ребенка практического опыта и сенсорного воспитания.

(Печатается по кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я.Ляудис. - М., 1980. — С. 228 — 244.)

А. А. Катаева. РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА

Так же как и наглядно-действенное, наглядно-образное, в том числе схематическое, мышление сохраняет непреходящее значение в деятельности человека на протяжении всей его жизни. Наглядно-образное и наглядно-действенное мышление в конце дошкольного возраста вступают между собой в весьма подвижные отношения — при решении практической задачи ребенок очень легко переходит от практических действий к идеальным и обратно.

Параллельно с наглядно-образным мышлением развиваются в дошкольном возрасте и элементы логического мышления.

В работах психологов, изучающих формы мышления младших школьников с дефектами развития, мы встречаем рекомендации, обращенные к тем, кто занимается дошкольным воспитанием аномальных детей, призыв к своевременной коррекции наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, исходных форм, которые предопределяют дальнейшее формирование мыслительной деятельности человека (Т.В.Егорова, 1975; Т.В.Розанова, 1978). Наши исследования наглядных форм мышления в дошкольном возрасте шли «снизу», навстречу тем, в которых изучались аномальные школьники, и позволили нам осветить некоторые важные вопросы. Первый и основной, как мы считаем, это вопрос о том, можно ли добиться коррекции наглядного мышления аномальных детей в дошкольном возрасте. Вопрос второй — в какой мере это касается детей с разным типом аномалий, имеются ли необратимые изменения или же при аномалиях увеличиваются только сроки развития? Третий вопрос — в какой мере коррекция и компенсация развития наглядного мышления связаны с другими сторонами коррекционно-воспитательного процесса в дошкольном возрасте?

На начальном этапе исследования мы столкнулись с двумя весьма серьезными фактами. Первый заключается в том, что глухие дети дошкольного возраста, встречаясь с необычными явлениями в обычной ситуации (в быту, игре), проявляли значительно меньшее удивление, чем их слышащие сверстники, и не разворачивали по этому поводу ориентировочную деятельность. По-видимому, ситуация не воспринималась ими как проблемная. Второй факт выявился при изучении причинного мышления.

Во время эксперимента, включавшего описание простой игровой ситуации «девочка положила шарик на кубик, кошка толкнула кубик, шарик упал», выяснилось, что дети не могут ответить, почему упал шарик, хотя хорошо читают, пересказывают текст и отвечают на вопросы по содержанию. Выяснилось также, что дети не могут изобразить с помощью игрушек ни первичную ситуацию (шарик на кубике), ни тем более ее преобразование (кошка толкнула кубик, шарик упал). После того как ситуация и ее преобразование были представлены детям наглядно, в рисунках, они отвечали на вопрос, почему упал шарик, вполне адекватно (А.А. Венгер, 1968).

Первый факт свидетельствовал, как мы считаем, о недостаточном обобщении глухими дошкольниками опыта собственных действий и недостаточном обобщении опыта действий окружающих взрослых. Второй — говорил о том, что слова и выражения, усвоенные глухими детьми, не имеют достаточной опоры в образах восприятия и представлений, не актуализируют эти образы. Между тем обобщение опыта действий с предметами является одним из основных условий функционирования наглядно-действенного мышления (С.Л.Новоселова, 1978), а наличие образа за словом, способности его актуализации — совершенно обязательной предпосылкой функционирования развитого наглядно-образного, основанного на преобразовании ситуации в представлении, а затем и дискурсивного мышления.

Полученные факты побудили нас в дальнейшем предпринять более систематическое изучение предметной деятельности, восприятия и наглядного мышления аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых). Изучение наглядного мышления этих детей, проводившееся нами и под нашим руководством (С.Г.Ким, Т.И.Обуховой, Е.А.Стребелевой), показало, что у аномальных детей, с которыми не проводилось специальной коррекционной работы, при разном первичном дефекте имеются некоторые сходные вторичные нарушения: задерживается развитие предметной деятельности, нет достаточного обобщения собственного опыта действий с предметами и, как следствие этого, отсутствует основа для развития наглядно-действенного мышления. Как дети с нарушениями слуха, так и умственно отсталые дети раннего и младшего дошкольного возраста не осознают необходимости использовать вспомогательные средства (орудия) в новой, проблемной ситуации. Дети пытаются достичь цели непосредственно, прибегая даже к неадекватным попыткам (становятся одной ногой на другую, чтобы достать высоко лежащий предмет; пытаются опрокинуть стол, чтобы столкнуть мяч, лежащий на противоположном его конце, и т.п.), игнорируя лежащие в поле зрения предметы, которые можно использовать в качестве вспомогательного средства (палку, стул, скамейку и др.). В случаях, когда дошкольники понимают необходимость применить вспомогательные средства, они не всегда могут найти их в окружающей обстановке, а также соотнести свойства предмета-цели и предмета-орудия. В основе этих трудностей лежат недостатки восприятия — плохая ориентировка в окружающем, недостаточное выделение свойств и качеств объектов, трудности их соотнесения.

Между тем в условиях обучения решению задач между детьми с нарушением слуха и детьми с нарушением интеллекта обнаружились существенные различия. Глухие и слабослышащие дети в качестве способа решения задачи, как правило, применяют практические пробы, и результативность проб возрастает у них от задания к заданию. Это свидетельствует о том, что дети с нарушением слуха в специально организованной деятельности не только отбрасывают ошибочные варианты, но и в известной мере фиксируют условия, в которых достигают положительного результата, т.е. постепенно подходят к практическому обобщению опыта действий. Иная картина наблюдается у умственно отсталых детей: попытки выполнить задание, как правило, не являются подлинными пробами, а представляют собой перебор вариантов, в процессе которого попытки, не давшие результата, не отбрасываются, а многократно повторяются, удачные же варианты не фиксируются. Различна и динамика развития наглядно-действенного* мышления детей с нарушением слуха и детей с нарушением интеллекта. У первых возрастная динамика достаточно выражена, у вторых без специальной коррекционной работы существенных изменений на протяжении дошкольного возраста не происходит.

У глухих и слабослышащих детей,, не владеющих или слабо владеющих речью, последняя спонтанно не; включается в решение наглядно-действенных задач. У умственно отсталых детей речь может сопровождать деятельность. Она фиксирует результат деятельности — в большинстве случаев неудачу и эмоциональное отношение к ней, но не выполняет подлинно фиксирующей функции: в речи детей не отражаются ни цель, ни условия выполнения задания, ни способы, которыми пользуется ребенок для достижения цели. Иными словами, в речи не отражается ориентировка в задании. Следовательно, при разном уровне речевого развития и разном характере речевого сопровождения действий, по существу, ни у той, ни у другой категории детей речь на данном этапе развития не может рассматриваться как средство, способное обеспечить ребенку решение стоящих перед ним задач. Между тем в норме наглядно-действенное мышление в среднем и старшем дошкольном возрасте уже тесно переплетено с речью.

Поскольку наглядно-действенное мышление не только генетически наиболее ранняя, но и исходная форма мышления, естественно, что его недоразвитие уже само по себе предопределяет трудности в формировании наглядно-образного мышления. Однако имеются и другие, не менее важные затруднения: недостаточное развитие восприятия, выражающееся в том, что у детей до конца дошкольного возраста сохраняются примитивные способы обследования и сопоставления объектов (пробы, примеривание) при слабости зрительной ориентировки; страдает целостное восприятие предметов, с одной стороны, и выделение свойств и качеств объектов — с другой; полученные образы восприятия недостаточно фиксируются в слове, что затрудняет их сопоставление с образами-эталоном. В результате у детей с большим трудом и с опозданием формируются образы представления. Эти образы, не будучи фиксированы в слове, не могут быть произвольно актуализированы ни ребенком, ни тем более извне. Сами образы оказываются нечеткими и нестойкими, что чрезвычайно затрудняет, а порой делает невозможным оперирование ими. В то же время наглядно-образное мышление — это и есть в значительной степени оперирование образами представления, которые должны быть достаточно четкими, подвижными и произвольно актуализируемыми для того, чтобы можно было представить себе не только объекты, действия, ситуацию в ее изначальном виде, данном в изображении (рисунке, схеме, модели), но и те преобразования, которые нужно с ними произвести, и конечный результат этих преобразований. <...>

Особого внимания заслуживают успехи, достигнутые в развитии наглядно-схематического мышления: дети научились пользоваться схемой, например создавать конструкции, пользуясь планом. Аналогов таких заданий в обучении не было. Единственными вариантами использования моделирования пространства были уже упоминавшаяся «Вертушка» и плоскостной реалистический рисунок-образец. По рисунку-образцу, наглядно отражающему пространственные свойства и отношения элементов, дети делали постройки из 3 — 5 элементов, составлявших одно целое. Постройки могли быть как предметные (дом, дом с башенкой, дом с забором и воротами и т.п.), так и не предметные.

Рисунок-образец вводился на определенном этапе развития восприятия и конструктивной деятельности детей. Чтобы самостоятельно проанализировать и воспроизвести его в постройке, ребенок должен был обладать следующим уровнем знаний: а) понимать, что объемный предмет может быть изображен на плоскости; б) уметь соотносить объемную и плоскостную (графическую) формы, т. е. в нарисованном прямоугольнике видеть кирпичик или брусок, в квадрате — куб и т.п.; в) ориентироваться в пространстве листа бумаги и уметь соотносить пространственное расположение элементов на рисунке и в реальном пространстве. Лишь при наличии всех перечисленных условий ребенок мог прочесть рисунок. Такой уровень в результате обучения достигался к старшему дошкольному возрасту и глухими и умственно отсталыми детьми.

Детям, справлявшимся с конструированием несложных целостных объектов по рисунку-образцу, предлагали построить по плану совсем новый для них объект — комнату для куклы. На плане по длинным стенам располагались друг против друга окно и дверь, в середине комнаты — стол и два стула. Остальная мебель расставлялась вдоль стен. На столе, изображавшем пространство комнаты, кирпичиками были обозначены дверные и оконные проемы. План располагался параллельно пространству комнаты на плоскости стола. Объекты, подлежащие расстановке в комнате, стояли вперемежку на другом столе. Экспериментатор рассматривал с ребенком план, называя все изображенные объекты (окно, дверь, стол, шкаф, кровать и т.п.), а затем давал задание построить для куклы такую же комнату, как изображенная на плане.

По окончании постройки ребенка сначала просили рассказать о том, что он сделал, а затем спрашивали, почему он расположил предметы именно так, как он это сделал (независимо от того, правильно или неправильно).

Следует особо отметить, что обучение, направленное на развитие восприятия и деятельности, дало большинству как глухих, так и умственно отсталых детей возможность увидеть в плане изображение реальной ситуации и в той или иной мере соотнести изображение и реальное пространство, а также целесообразно действовать в пределах реального пространства, используя предложенные объекты. В этом, бесспорно, сказался и опыт использования рисунка-образца, который в данном случае был перенесен детьми на новую ситуацию и использован для решения новой задачи.

Именно в этом задании проявились и большие различия между детьми с сенсорным и интеллектуальным дефектом. Все глухие дети, участвовавшие в эксперименте, справились с заданием, т. е. самостоятельно прочли план и построили комнату, осуществив перенос с листа бумаги на плоскость стола. Не было ни одной ошибки в расположении мебели по отношению к двум основным ориентирам — окну и двери (посередине, справа, слева, около). Единичные и, как правило, несущественные ошибки встречались в определении середины, размещении объекта, расположенного на столе, под столом. В целом дети проявили хорошую ориентировку в пространстве, наличие пространственных представлений, умение использовать в деятельности схематическое изображение пространства. <...>

Развитие всех видов деятельности ребенка, развитие восприятия, формирование представлений являются обязательным, необходимым, но недостаточным условием для полноценного развития наглядного мышления у аномального ребенка. Во всех видах деятельности необходимо предусмотреть особые игры и упражнения для ознакомления глухих, слабослышащих и умственно отсталых детей с орудиями, имеющими фиксированное назначение и общественно выработанный способ употребления, формировать у них обобщенное представление о предметах-орудиях, об их роли в повседневной жизни человека. При этом необходимо идти от обобщенного представления об орудиях, данного взрослым, к собственному опыту ребенка и обратно — от собственного опыта к обобщению. Следует сталкивать детей с проблемными ситуациями, не имеющими фиксированного орудия, учить понимать, что в таких случаях орудие нужно искать в окружающей обстановке, приспособлять, выбирать такое, которое соответствует не только цели, но и условиям выполнения задачи, ориентироваться в проблемной ситуации.

В качестве важнейшей задачи нужно предусмотреть формирование у детей способов решения, учитывающих механические связи и отношения между объектами, причинные зависимости и т.п. Одним из способов решения задач являются целенаправленные пробы, в чем особенно нуждаются умственно отсталые дети. Однако этот способ, как мы уже говорили выше, не может обеспечить ребенку переход к решению задачи в наглядно-образном плане. Такой переход может совершиться на уровне зрительной ориентировки в задании и при участии речи. Поэтому большое внимание следует уделять формированию у детей сначала фиксирующей, а затем и планирующей речи.

Печатается по кн.: Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. — М, 1984. — С. 74-90)

Т. В. Розанова. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Экспериментальные психологические исследования Р. М. Боскис, Н. Г. Морозовой, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф и других показали, что мышление у детей с нарушениями слуха имеет целый ряд особенностей, которые обусловлены, во-первых, более медленным и своеобразным развитием речи у этих детей и, во-вторых, недостаточным вниманием, которое уделяется формированию мыслительной деятельности детей в практике дошкольного и школьного воспитания и обучения.

Исследования свидетельствуют о том, что наибольшие трудности возникают у глухих детей при овладении логическими и понятийными формами и способами мышления. Вместе с тем, по нашему мнению, при систематической педагогической работе, направленной на формирование этого вида мышления, можно было бы предупредить возникновение этих трудностей.

На основе обобщения исследований в области общей детской и сурдо-психологии можно выделить ряд условий развития понятийного мышления у глухих детей.

Как известно, понятийное мышление опирается на более рано возникающие формы — наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. У детей с нормальным слухом речь постепенно включается в процесс мышления. Сначала акт мышления осуществляется путем реального действия, и ребенок еще очень слабо владеет речью. Затем речь начинает сопровождать процесс мышления, в ней отмечаются некоторые объекты и действия с ними, выражается оценка этих действий и отдельных отношений. Постепенно речь приобретает функцию планирования будущих действий.

При переходе к оперированию образами мышление нормально слышащего ребенка становится речевым: речь начинает выполнять роль основного средства мышления.

Первое условие развития понятийного мышления глухих детей — это формирование речи как средства мыслительной деятельности на наглядно-действенном и наглядно-образном уровне. Это означает приобретение ребенком практики решения задач, условия которых выражены наглядными средствами. Способы решения этих задач — реальные действия с предметами или оперирование их образами. Однако весь процесс решения осуществляется в единстве с речевой деятельностью. Ребенок формулирует в речи вопрос и характеризует наглядную ситуацию задачи, дает описание этапов решения (тех преобразований, которые совершаются с предметами) и конечного результата.

Работу, обеспечивающую приобретение ребенком практики решения наглядно-действенных и наглядно-образных задач в единстве с речевой деятельностью, следует осуществлять в специальных детских садах для глухих детей. При этом необходимо, чтобы у детей возникали вопросы и желание их разрешить. Дети должны почувствовать потребность узнать неизвестное, осуществить его поиск. Отмеченные эмоционально-волевые компоненты необходимы для начала и осуществления мыслительного акта (об этом писали Б.Д.Корсунская, Н.Г.Морозова и др.).

В практике воспитания в детских садах дети в значительной степени действуют по указаниям педагога и воспитателя, выполняют их поручения и различные учебно-игровые задания и сравнительно мало решают какие-либо задачи. Вопросы педагога обычно требуют однозначного ответа. Если педагог ставит перед детьми проблему, она далеко не всегда принимается детьми.

Вместе с тем почти любое учебно-игровое задание может быть превращено в задачу, доступную пониманию детей и интересную для них. Задание становится задачей, если неизвестны какие-либо компоненты, необходимые для его выполнения. Так, простые конструктивные задания, доступные глухим дошкольникам, можно преобразовать в задачи с неизвестными компонентами (например, строительство дома из кубиков по образцу, где дается лишь общий контур дома, а число кубиков, положение их относительно друг друга устанавливается лишь в ходе решения). Для включения речи в процесс решения задачи нужно стимулировать детей к тому, чтобы они не только называли предметы и действия с ними, но и выражали пространственные отношения между предметами, характеризовали временную последовательность действий, отмечали свои правильные и ошибочные действия, получившийся результат. Особенно важно, чтобы дети умели словесно обозначать те предметы, их признаки, действия, отношения, которые играют ведущую роль в достижении решения задачи (Н.В.Яшкова).

При введении в школы для глухих предметно-практического обучения (научная разработка задач, содержания и методов которого осуществлена С.А.Зыковым и его сотрудниками) большое внимание стало уделяться планированию и составлению отчетов о проделанной практической работе. Это значительно повысило возможность учащихся характеризовать в речи собственную деятельность. Однако и применительно к содержанию предметно-практического обучения необходимо увеличить количество задач с неизвестными компонентами, в которых требовалось бы не только выполнить определенные действия по образцу или инструкции, но и решить вопрос о выборе подходящих материалов и объектов (варьирующихся по цвету, форме, величине), найти оптимальное сочетание частей в целом, размещение их в пространстве, последовательность действий (например, при наклеивании частично загороженных плоских объектов) и т. п.

Второе условие формирования понятийного мышления — это обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого глухие дети должны владеть необходимыми речевыми средствами, и прежде всего связями как от данного слова или

словесного высказывания к их содержанию, так и от предмета, его признака, действия, жизненной ситуации к словам и словесным высказываниям, их обозначающим.

Вместе с тем, по данным нашего исследования, у глухих детей существуют значительные различия в оперировании словами в одном и другом направлении. Им гораздо доступнее действие от данного слова к соответствующему объекту, чем от объекта к его словесному обозначению. Такая односторонность действия словесных систем обусловлена недостаточной речевой практикой, в которой больше внимания уделяется выполнению различных действий (речевых и практических) по речевым указаниям педагога, чем собственным высказываниям детей по поводу предметов или явлений окружающего мира.

Глухие дети должны овладеть речевыми средствами для выражения относительных понятий (что, по данным исследования А.П.Гозовой, достигается с большим трудом), для описания пространственных и временных отношений и, кроме того, научиться характеризовать одни и те же связи двусторонне или многосторонне. Так, пространственные отношения между предметами следует рассматривать со стороны одного и другого предмета (кубик под столом — стол над кубиком) или трех и более предметов (стол в центре комнаты, под большой лампой, вокруг стола стулья — большая лампа висит в центре потолка, над ней стол и стулья — стулья у стола под лампой и т. п.). Аналогично этому выражаются отношения по величине или количеству (кукла меньше мишки и больше зайца — заяц меньше куклы и мишки — мишка больше куклы и зайца; тетрадь стоит дешевле, чем ручка и резинка, — резинка дороже тетради и дешевле ручки — ручка дороже резинки и тетради), временные отношения (я отрезал, потом наклеил — я наклеил, после того как отрезал).

Разные способы словесного выражения одной и той же предметной ситуации не только обеспечивают речевую практику, но и позволяют глубже понять ситуацию, способствуют развитию гибкости, обратимости мышления. Вместе с тем создаются предпосылки для овладения умением переформулировать содержание текстовых задач, что, как показал С. Л. Рубинштейн, является важным этапом их решения. Работа по развитию обратимости, гибкости мышления должна проводиться на всех этапах кор-рекционного воспитания и обучения глухих детей. Будет меняться только предмет рассмотрения, сначала конкретный, затем все более отвлеченный.

Третье условие формирования понятийного мышления — это развитие умений осуществлять основные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстракцию, обобщение, конкретизацию) как сознательно применяемые способы мыслительной деятельности. Такая работа может быть начата в период воспитания детей в детском саду и продолжена в школе.

По данным исследований (Е.М.Кудрявцевой, И.М.Соловьева, Ж.И.Шиф и других), глухие дети овладевают этими операциями в более поздние сроки, чем слышащие. При этом они долго продолжают испытывать трудности в выделении малозаметных частей и свойств предметов, в установлении сходства между предметами при преимущественном подчеркивании их различий. Они особо затрудняются при синтезе, сравнении и обобщении предметов и явлений, не наблюдаемых непосредственно, а по их описаниям.

Формирование умений анализировать, сравнивать, обобщать следует проводить по определенному плану. Сначала дети учатся выделять признаки предметов: 1) внешние свойства (цвет, форму, величину, внешнее строение — части и их отношение); 2) внутренние свойства (материал предмета, внутреннее строение); 3) функциональные свойства и на их основе назначение предмета; 4) родовую и видовую принадлежность. Они выполняют задания, в которых разносторонне характеризуют предмет по данной схеме (в устной и письменной форме). Затем сравнивают предметы (два и более), руководствуясь той же схемой. При этом важный прием, значение которого подчеркивает И.М.Соловьев, — это сравнение на первом этапе двух предметов, а затем добавление третьего таким образом, чтобы он подчеркивал черты сходства или различия в двух первых предметах (далее количество предметов можно увеличивать, облегчая или, напротив, затрудняя условия сравнения).

На основе сравнения дети, выделяя общие и отличительные признаки предметов, учатся обобщать их по определенному основанию, отвлекаясь от других свойств (например, объединять предметы по цвету, форме, величине, материалу, родовой принадлежности, функциональному назначению и др.). Очень важно, чтобы они научились классифицировать одни и те же объекты по-разному в зависимости от того, какое общее свойство выбирается как основание для обобщения.

Учиться анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать нужно самые различные объекты: реальные предметы, их изображения, реальные жизненные ситуации, содержание отдельных сюжетных картин, словесные описания отдельных предметов, сюжетные рассказы разной степени сложности, научные описательные тексты, математические задачи. Объектом мыслительной деятельности могут быть также различные номы, житейские и научные (обозначающие языковые явления и закономерности; математические зависимости и др.). По мере усложнения содержания учебного процесса все сложнее и абстрактнее становятся объекты, с которыми выполняются мыслительные операции.

Четвертое выделяемое нами условие — это овладение детьми началами логической грамоты: принципами классификации, построением простейших дедуктивных и индуктивных умозаключений, установлением логических связей (причинно-следственных, целевых, условных).

Предпосылкой к овладению классификацией как сложной мыслительной операцией является формирование понятий второй и третьей степени обобщенности, соотносительных с более конкретными понятиями и обозначениями единичных объектов. Глухие дети с трудом усваивают, что один и тот же предмет может иметь собственное имя, а также видовое и родовое обозначение (Ж.И.Шиф). По данным наших исследований, не достаточно свободное владение понятиями второй степени обобщенности создает трудности у глухих детей в выделении общих признаков в объектах и их обобщении на основе этих признаков, а также в переключении с одного принципа обобщения на другой. Например, глухие младшие школьники знают слово «цвет», но не умеют им пользоваться как понятием для выделения принципа обобщения (классификации) предметов по цвету, они мало знакомы с понятиями формы, величины, материала, из которого сделан предмет, хотя вопросы «какой по форме» и другие задаются им педагогами еще в детском саду. Чтобы соответствующие понятия стали опорой для мышления, необходима практика их использования как словесных обозначений в самостоятельных высказываниях, причем при соотношении более и менее конкретных терминов (например, понятия «цвет» с конкретными наименованиями цвета: желтый, синий, красный и т.д.).

По мере оперирования конкретными понятиями в их соотношении друг с другом дети постепенно овладевают основами иерархической структуры классификации. Они устанавливают связи между понятиями по «вертикали»: обозначение конкретного предмета, группы предметов, вида, рода и т.д. (например, чашка, чайная посуда, посуда, хозяйственные вещи; красная машина «Волга», машина «Волга», легковая машина, машина легковая и грузовая, транспорт). Чем богаче связи подобного рода, тем легче детям оперировать понятиями. При этом необходимо, чтобы связи были обратимыми, т.е. чтобы мыслительный процесс совершался в двух направлениях — от частного к общему и от общего к частному.

Аналогично связям по «вертикали» устанавливаются связи по «горизонтали». Одному родовому обозначению соответствуют несколько видовых, и дети овладевают отношениями между этими видовыми понятиями (например, «внешние признаки предмета» как родовое понятие соотносится с понятиями цвета, формы, величины, внешнего строения как родоположенными видовыми понятиями). По мере того как дети овладевают связями между понятиями как по «вертикали», так и по «горизонтали», им становится все доступнее не только выделение общего принципа классификации, но и переключение с одного принципа на другой. Например, когда учащиеся IV класса массовой школы предлагали разделить геометрические фигуры (квадраты, треугольники и круги, различающиеся по цвету и величине) на три группы, они сразу спрашивали: «А как делить — по цвету, по форме или по величине?» Следовательно, эти дети свободно владели связями между понятиями по «горизонтали», соответствующими внешним признакам предметов, и могли выполнить классификацию по любому из этих признаков. Такое овладение аналогичными понятиями у глухих детей совершается в более старшем возрасте, чем у слышащих (примерно к VII классу, по данным нашего исследования). Вместе с тем совершенно очевидно, что при специальной работе, направленной на выработку взаимнообратимых классификационных связей между понятиями по «вертикали» и «горизонтали», глухие дети могут овладеть соответствующей логической системой в более ранние сроки.

По мере обогащения детей конкретными видами классификационных связей по «горизонтали» и по «вертикали» им могут быть даны такие абстрактные понятия, как «род — вид — разновидность»; «класс — подкласс». Овладение этими понятиями обеспечит более высокий уровень осознания структуры классификационных связей.

Следующий этап овладения системой понятийных связей — это построение суждений с использованием логических кванторов «все» и «некоторые». Дети учатся формулировать суждения четырех основных видов: общеутвердительные, общеотрицательные, частно утвердительные и частноотрицательные (например: все лисы — звери; ни одна лиса не птица; некоторые лисы рыжего цвета; некоторые лисы не рыжего цвета).

Дети знакомятся с истинными и ложными суждениями. Сначала по мере формулирования суждений они осознают, какие из суждений соответствуют реальной действительности, а какие не соответствуют. Затем узнают соответствующие понятия: правильные (истинные) и неправильные (ложные). Формулирование суждений детьми на основе их личного опыта следует сочетать с опознанием соответствующих суждений в текстах рассказов и в учебных текстах по биологии, математике, истории и др. При этом важно учесть, что суждения могут формулироваться с другими логически значимыми словами, такими, как «хотя бы один», «только один», «больше чем одна», «каждые две» и др. (описаны Л.И.Тиграновой и И.Л.Никольской).

Параллельно с работой над формированием и опознанием суждений может проводиться обучение пониманию и употреблению логических связей конъюнкции, дизъюнкции и отрицания (и, или, не), что также предлагают Л.И.Тигранова и И.Л.Никольская. Система логических занятий, разработанная Л.И.Тиграновой для слабослышащих школьников, будет не менее полезна для глухих.

После овладения формулированием и опознанием суждений различных видов дети учатся построению дедуктивных и индуктивных умозаключений, используя при этом логические кванторы и связи.

Особый раздел логической пропедевтики — это установление внутренних зависимостей между событиями, явлениями: причинно-следственных, целевых, условных.

С признаками событий, целями поступков глухие дети знакомятся еще в детском саду. Однако у глухих школьников даже средних классов имеются большие трудности в установлении скрытых причин, в определении последствий, в дифференцировании причин, целей и следствий, в построении логической зависимости между несколькими событиями (Т. А. Григорьева).

Т. А. Григорьева создала систему обучения глухих школьников младших классов логическим зависимостям типа «причина — следствие», «цель — действие», которая включает уяснение сути тех и других логических отношений в содержании рассказов, составление системы логических взаимосвязей, применение полученных знаний о логических зависимостях при выполнении разнообразных учебных заданий и в жизни.

Аналогичная система обучения должна быть разработана применительно к условным суждениям, поскольку они трудно доступны для глухих детей и вместе с тем их понимание необходимо для овладения многими знаниями. В ходе овладения системами конкретных понятий, началами иерархической понятийной структуры, логическими терминами и другими научными понятиями в их соотношенности между собой у глухих детей постепенно намечается переход от конкретно-понятийной формы мыслительной деятельности к абстрактно-понятийной.

Для формирования этой высшей стадии мышления очень важно, чтобы дети научились самостоятельно мыслить на основе общих принципов, руководствуясь определенной стратегией. Стратегии мыслительной деятельности нужно целенаправленно формировать. Остановимся на одном примере выработки стратегии.

Как показало наше исследование, для глухих детей оказывается очень труден переход от возможностей понимания определенных логических отношений к их самостоятельному раскрытию. Так, при описании серии картин глухие учащиеся II—V классов почти не характеризуют внутренние зависимости между событиями и поступками персонажей. Однако установление таких зависимостей уже доступно детям по прямому вопросу взрослого («зачем?», «почему?»).

Чтобы дети самостоятельно при описании картин раскрывали причинно-следственные и целевые зависимости, им даются опорные вопросы соответствующего содержания, по которым они пишут сочинение. Затем перед описанием следующих картин предлагается составить план рассказа, включив в него вопросы «Почему...?», «Зачем...?», «Что случилось из-за этого?» (дается только структура вопросов, содержание дети вписывают сами и при этом определяют место каждого вопроса в плане рассказа). Формулируемые детьми вопросы о причинно-следственных и целевых

зависимостях должны быть проверены с точки зрения возможности и рациональности ответа на них, исходя из содержания картин (работа такого типа с вопросами предложена Т.А.Григорьевой). Формулируя вопросы, они осуществляют логический анализ содержания будущего рассказа, говоря иначе, овладевают стратегией его построения, которое включает описание не только внешних событий, персонажей и их действий, но и внутренних зависимостей между событиями, поступками.

Если учащиеся смогут мысленно осуществлять планирование будущего рассказа с выделением вопросов о внутренних зависимостях, то соответствующая стратегия будет сформирована. Аналогично этому они должны овладевать стратегиями решения разнообразных учебных задач. Стратегии мышления следует формировать как программы деятельности, построенные по определенному логическому плану, в котором все звенья взаимосвязаны. Чем обобщеннее будет принцип действия, положенный в основу стратегии, тем более широким станет ее применение.

(Печатается по журн.: Дефектология. — 1981. — № 5. — С. 27 — 32)

Пьер Олерон. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ГЛУХОГО РЕБЕНКА

Умственное развитие

1. С тех пор как психологи начали применять к глухим детям тесты определения интеллектуального уровня, дискуссия развернулась в следующем направлении: каков интеллектуальный уровень глухих по сравнению со слышащими, равен ли ему или ниже. Вопрос, сформулированный таким образом, следует отвести; он упрощает проблемы, мешает занять независимую аналитическую позицию и питает бесполезную полемику. Постоянные дискуссии по этому поводу — настоящий анахронизм.

Тесты по определению интеллектуального уровня полезны для диагностики дефектов и определения показателей опережения или отставания данного ребенка по отношению к референтной популяции. Но они (тесты) сопровождаются такими глобальными оценками, которые являются чем-то вроде среднего арифметического и тем самым скрывают неравномерность результатов, находящуюся в зависимости от различия поставленных задач. Что касается теоретических концепций, в которых утверждается существование единства умственного развития или мышления (при дискутирован™, естественно, их связи с языком), то и они также приводят к упрощению и значительной потере информации.

Если принять во внимание совокупность полученных до настоящего времени данных, и в частности результатов, которыми мы располагаем благодаря экспериментальным методам, использованным при изучении определенных аспектов умственного развития и мыслительных функций, напрашивается следующий вывод: глухие дети дают различные результаты в зависимости от того, какие формы и аспекты их развития исследуются. В некоторых случаях показатели глухих такие же, как у их слышащих сверстников, в других их успехи хуже. Это можно объяснить тем, что темп их развития в разных сферах не одинаков: он иногда таков же, иногда ниже темпа развития слышащих детей.

2. Знание областей, в которых проявляются замедленность развития глухих детей, представляет не только теоретический интерес. Психологическая оценка — это не только констатация недостаточности, но и отправная точка для размышлений и практики, направленных на изменение существующего состояния. Такое рассмотрение проблемы особенно оправдано в отношении глухих детей, так как замедленность, которую они проявляют в некоторых областях, не свидетельствует о поражении их интеллектуального потенциала. Это ясно показывают их нормальные успехи в смежных областях, выявляемые аналитическими методами. Выбор методов обучения, цель которых содействовать умственному развитию в тех секторах, где оно замедлено, зависит от объяснений, которые даются этой замедленности.

По этой проблеме существуют две противоположные теории. Одна теория предполагает, что задержки познавательной деятельности зависят от запаздывания и ограниченности речевой практики, от недостаточного использования языка глухим ребенком. Другая теория, изложенная Фур-том, основывается на доктрине Пиаже, согласно которой умственное развитие зависит не от речи, а от деятельности, в ходе и процессе которой дети изучают, выделяют различные связи (например, логические или математические). Согласно первой теории, обеспечение быстрейшего и хорошо продуманного овладения языком должно оказать благоприятное влияние на процесс

умственного развития. Согласно второй, этот же эффект должны дать не речевые упражнения, а упражнения в различных практических формах деятельности с характерными для них интеллектуальными признаками.

Анализ литературы показывает, что упражнения, построенные на использовании некоторых видов деятельности или практическом применении некоторых понятий, представлений, приводили к улучшению результатов. Например, Розанова (1971) установила, что объяснения и повторения приводили к улучшению результатов выполнения теста «Прогрессивные матрицы Равена». Фурт и Юнис (1971) показали эффективность тренировок при использовании логических символов.

Значение подобных опытов в известной мере ограничено: они могут быть отнесены только к решению частных вопросов и не имеют целью утвердить или опровергнуть одну из двух теорий. Правда, Фурту принадлежит заслуга проведения опыта широкого масштаба, результаты которого должны были позволить сделать выбор между этими теориями. Половина обследуемых в его опыте занималась в «лаборатории мышления», где они практиковались в упражнениях, предложенных Пиаже (классификация, логические операции, вероятностная оценка). Другая половина испытуемых выполняла упражнения в вербальной деятельности.

Результаты не показали преимущества теории, отстаиваемой Фуртом, так как у обеих групп в конце эксперимента обнаружили сходные успехи в тех видах интеллектуальной деятельности, по которым были проведены тесты.

Что касается меня, то я считаю, что первая из указанных выше теорий более обоснована. Деятельность интеллекта в его наиболее разработанных формах связана с осознанием дистанции по отношению к воспринимаемой действительности, а также с созданием и использованием представлений (или моделей) этой действительности. Речь значительно облегчает осознание этой дистанции и конструирование этих моделей (Олерон, 1972).

Можно ли из этого заключить, что достаточно интенсифицировать пользование речью, чтобы устранить познавательные трудности глухих детей?

В принципе да, но проблема представляется достаточно сложной. Необязательно всякое общение или словесное выражение оказывает благоприятное воздействие на познавательное развитие. Существуют автоматические и чисто описательные речевые выражения. Эффективно не то обучение, которое предусматривает только тщательную правильность употребления лингвистических форм, но то, которое позволяет достигнуть понимания значений и овладеть ими. Повышенное внимание современной психолингвистики к грамматике в ущерб семантике не должно умалять значение последней. Особенная польза от вербальных упражнений, проведенных Лурией (Лурия и Юдович, 1959) при перевоспитании близнецов Юры и Леши, состоит, как мне кажется, главным образом в том, что язык использовался в условиях познавательной деятельности, слова были связаны с операциями, отношениями, заключениями и отражали их смысл.

Я не ставлю под сомнение определенную пользу, которую приносит обучение в виде упражнений, не включающих использование речи, но мне думается, что их польза более ограничена, чем в том случае, когда включается речь.

Проиллюстрирую свою мысль результатами недавно Проведенного нами исследования. Мы исходили из факта отставания глухих детей при овладении понятиями сохранения массы и веса (один из показателей овладения «операторным мышлением», по Пиаже). Это отставание наблюдалось как Олероном и Эрреном (1961), так и Фуртом (1964, 1966), Накано и Ину (1969), Кауэттом (1964, 1974), Бартеном (1975). Наше исследование было предпринято из чисто теоретических, а не из педагогических соображений. Оно проводилось с лицами, не владевшими понятием сохранения, и состояло из упражнений двоякого типа: первый тип упражнений эмпирический, опытный (констатация сохранности после трансформации), второй тип — «операторный», цель которого — дать понять принцип сохранения на примерах. Ни в том, ни в другом случае не прибегали к помощи языка. <...> «Операторное» упражнение оказалось менее эффективным, чем эмпирическое. Это вызвано, конечно, многими причинами, но то обстоятельство, что не используется язык для выражения формирующихся понятий и связей, на мой взгляд, неблагоприятно влияет на процесс овладения последними. Рассматривая эти явления в более широком плане, можно думать, что лучшим путем упражнения является не тот, который выбирает вербальный или невербальный метод, а скорее тот, который комбинирует оба, чтобы обеспечить их взаимное плодотворное влияние.

3. При рассмотрении процесса умственного развития нужно учитывать фактор его продолжительности. Если в некоторых точках это развитие более медленно, эту замедленность можно компенсировать за счет увеличения продолжительности.

Именно так обстоит дело в обучении языку. Исходное отставание и замедленность в овладении им заставляют продлить обучение. Ван Уден (1974) наблюдал своеобразный подъем в пользовании речью у глухих подростков. Из этого он делает справедливый вывод о том, что обучение языку не должно прерываться раньше того времени, как будут использованы все возможности учеников.

Подобным образом можно рассуждать и относительно других областей умственного развития. Когда психолог дает поперечный срез популяции глухих детей и констатирует отставание в той или иной сфере умственного развития, то для него важен сам факт наличия отставания. Однако сутью проблемы является не это. Важно знать, можно ли в конечном счете преодолеть это отставание. Для этого следует заниматься изучением развития глухого ребенка до более позднего возраста, чем слышащего. <...> Понятие сохранения веса было усвоено глухими детьми, хотя и значительно позднее, чем слышащими

Преподаватели должны учитывать относительную замедленность развития глухих, выдвигая соответствующие требования и выжидая результаты. Помощь нужно оказывать до тех пор, пока не будет достигнута завершенность, и не уменьшать этой помощи преждевременно.

Восприятие и память

1. Я не буду подробно останавливаться на восприятии глухих детей. Напоминаю только о вопросах, возникающих у психологов в связи с некоторыми трудностями, обнаруженными у глухих детей при выполнении задач на идентификацию или организацию восприятия (данные, полученные Майклбастом и Браттеном (1953), Элероном и Гумузьяном (1964), и более поздние данные Соловьева (1971), Колленна и Вир-пило (1972).

Необходимость интерпретировать эти затруднения заставляет проводить исследования, которые желательно развивать и в дальнейшем. Когда речь идет об организации восприятия во времени и требуется вмешательство «кратковременной памяти», нет нужды напоминать об ее участии в своеобразном декодировании, включенном в чтение с губ.

2. Значение памяти для обучения очевидно (каковы бы ни были педагогические теории, процесс обучения широко на нее опирается). Результаты, которыми мы располагаем по этому вопросу, достаточно разнородны и иногда противоречивы. Майклбасту (1960) принадлежит заслуга систематизации данных и вычерчивание профиля мнемических способностей глухих к выполнению различных задач. Напомним, например, превосходство глухих в воспроизведении рисунков, моделей движения (как в кубах Нокса) и более слабые результаты при выполнении задач, связанных с участием кратковременной памяти. Эти результаты следовало бы на современном этапе пополнить, а может быть, и проверить.

Современная психология подчеркивает зависимость памяти от ее связей с другими функциями (например, интеллектом), проявляющихся в том, как субъект «кодирует», т.е. принимает, перерабатывает и воспроизводит информацию, в соответствии со знаниями и способностями к организации материала, которыми он располагает. Такого же подхода придерживаются, естественно, и по отношению к глухим детям. Способ, каким глухие дети кодируют предлагаемый им материал для того, чтобы его запомнить, изучался, в частности, Конрадом (1972), Локком (1971). Эти исследования обнаружили связь между способом кодирования, способностями запечатления, а также способом общения (устным или жестовым). (Согласно исследованию Локка, глухие, разборчиво объясняющиеся устно, больше используют фонетические кодирования, чем те, которые объясняются неразборчиво.)

Глухие, пользующиеся обычно жестами, лучше запоминают жесты, нежели слова (Розанова, 1970). Несомненно, в силу того что жесты более символичны и менее организованы, чем устная речь, можно понять результат сообщения Беллуджи и Сипля (1971): в этом исследовании взрослые глухие запоминали хуже последовательность обозначений, выраженных жестами, чем слышащие — ряды предложенных им слов. Бедность словаря, которым располагают глухие дети, не является препятствием для успешного выполнения классических задач на запоминание. Эрлих и Бромодю Бушерон (1974) констатировали одинаковые результаты у глухих и слышащих детей при выполнении теми и другими задания на запоминание от 2 до 16 слов, принадлежащих к

известному им ограниченному словарю (87 слов). Однако в этом исследовании, равно как и в исследованиях Коха, Вернона и Байлея (1971), обнаружилось, что показатели структурирования при запоминании у глухих детей более слабы. Это может означать, что глухие дети значительно меньше, чем слышащие, используют организующие возможности материала (семантические и синтаксические). Эти последние данные подчеркивают тот факт, что запоминание зависит от знаний (приобретений) субъекта. Это проявляется и в разных других моментах. Так можно понять и исследования Одома и Блан-тона (1967), в которых обнаружено, что при запоминании фразы глухие не используют в той мере, как слышащие, ее синтаксическую конструкцию. Слабость запоминания грамматических правил, на которую иногда жалуются преподаватели глухих детей, отчасти результат недостаточной организации знаний, которая появляется лишь постепенно и относительно медленно. Привычка пользоваться сформированной речью облегчает усвоение правил, если они аналогичны лингвистическим правилам. Недавно опубликованные результаты исследования Эррена и Делю (1974) проиллюстрировали это.

Общение

Проблемы, касающиеся общения, многочисленны и особенно сложны. Они тесно соприкасаются с конечной целью и методами педагогики и непосредственно включены в проблемы социальной адаптации и интеграции. Здесь особенно сильно обнаруживается и постоянное расхождение между сторонниками жестовой речи, «тотального общения» и сторонниками устного общения по вопросу о целях, в равной мере желаемых теми и другими (раннее общение между ребенком и его окружением, овладение достаточно сложными лингвистическими средствами, отвечающими требованиям умственного развития). Обсуждение этих проблем нами в данном докладе не предусмотрено.

1. Процесс овладения речью у глухих детей представляется возможным изучать посредством психолингвистических методов того же типа, которые применялись к слышащим детям. Было проведено несколько исследований, среди них Квигли и других (1973, 1974), Сарахана-Дейли и Лава (1974). Они представляют интерес в том отношении, что преодолен описательный аспект и делается попытка определить, содержатся ли в период овладения речью у глухих структуры, отличные от структур разговорного языка слышащих. В обучении можно было бы, естественно, их учитывать. Полученные до настоящего времени данные не дают ясного ответа на этот вопрос. По правде говоря, можно спросить себя, возможен ли он. Многочисленные работы, посвященные овладению грамматическим строем речи у слышащих детей, дают довольно фрагментарную информацию. Ошибки, совершаемые глухими детьми во время их обучения, интересны, но их анализ затруднителен. Они проявляются скорее как отклонения от модели речи взрослых, чем как результат оригинального образования. Тем не менее можно выделить некоторые закономерности. Как только начинается изучение грамматических правил, глухие дети проявляют себя так же, как и слышащие. Глухие воспринимают эти правила как общие, применимые и к новым, и к незнакомым словам. Берко (1958) в классическом исследовании показал эту способность к обобщению у слышащих детей. Хамуд (1969) наблюдал ее у глухих.

Павел и Квиги (1973) показали тенденцию глухих к генерализованному переносу правила о порядке расположения слов в обычном предложении (подлежащее — сказуемое — обстоятельство), что приводило к ошибкам при воспроизведении фраз с пассивной конструкцией, где этот порядок противоположен.

2. Общение зависит не только от овладения средствами, с помощью которых оно осуществляется. Оно включает в себя установление связи между собеседниками. Его природа и его эффективность зависят от этих связей и влияющих на них факторов. Среди последних известна роль способности «децентрации», подчеркиваемая Пиаже, — перемещения со своей точки зрения, умения стать на точку зрения другого. Пиаже относил преодоление эгоцентризма, необходимое для овладения социализированной речью, к моменту начинающегося «операторного мышления», к 7 годам. Более поздние работы ставят под сомнение эту дату и даже этот ход развития. Имеется очень мало точной информации о том, как все это происходит у глухого ребенка. Опыты, проведенные Хоэманном (1972), показывают отставание глухих детей по сравнению со слышащими при выполнении учебных задач на общение (первые использовали жесты, а вторые — устную речь). Но это отставание может происходить больше от недостаточного владения жестовой речью или от некоторого несовершенства последней, чем от трудностей «децентрации».

Умение стать на точку зрения другого — это только один очень частный аспект познания окружающих. Последнее включает в себя развитие «психологической компетентности» (это термин, который я предпочитаю выражению «социальный интеллект»). Изолированность глухого ребенка и трудности получения опосредствованной информации, которая по природе своей более абстрактна и более трудна для усвоения, чем информация, касающаяся физического мира, мало благоприятны для того, чтобы психологическая компетентность развивалась у глухого ребенка так же, как у слышащего. Это направление исследований важно, ему до сих пор Уделяли недостаточно внимания, оно достойно более глубокого изучения и уточнения. Познание умственного развития, которое характеризовалось бы не только адаптацией к физическому окружению (это значимо, конечно, при самом общем рассмотрении проблемы), должно повысить интерес к сведениям о сущности и развитии указанных выше способностей глухих.

А.А.Венгер, Г.Л.Выгодская, Э.И.Леонгард. ОТБОР ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНЫЕ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Развитие игры

Все глухие дети с нормальным интеллектом в преддошкольном и дошкольном возрасте проявляют интерес к игрушкам. Однако с возрастом происходят некоторые изменения в игровых интересах детей: они становятся, с одной стороны, более избирательными, а с другой — значительно более устойчивыми. Так, младшие дошкольники прекращают игру через 3 — 5 мин после получения игрушек, так как не знают, что с ними делать дальше. Дети старшего дошкольного возраста могут самостоятельно играть с игрушками не менее 15 — 20 мин. Большинство родителей глухих детей отмечают быстрое пресыщение игрушками и отсутствие интереса к старым. Так, на вопрос об игровых интересах ребенка дома многие родители отвечают: «ребенок интересуется только новыми игрушками», «игрушками не любит играть», «предпочитает играть с кастрюлями, крышками, молотками». Причиной повышенного интереса глухих детей младшего дошкольного возраста к бытовым предметам является, с одной стороны, то обстоятельство, что они издают громкие звуки, шумы, воспринимаемые ребенком и доставляющие ему удовольствие, а с другой — то, что с ними можно производить однотипные процессуальные действия, к которым чрезвычайно склонны маленькие глухие.

У глухих детей мы не наблюдаем неадекватных действий с игрушками. Они не производят с ними никаких действий, противоречащих их функциональному назначению. Но мы также не наблюдаем у них условного использования предмета.

У глухих детей преддошкольного возраста преобладающим видом игровых действий является манипуляция с предметами (как неспецифическая, так и специфическая). После 3 лет, наряду с манипуляцией, у детей появляются процессуальные действия, которые являются основным содержанием игры значительного большинства детей.

Процессуальный характер игры сохраняется у глухих детей на протяжении всего дошкольного детства, однако в игре детей старше 4 лет появляются элементы сюжета, которые не меняют ее общего характера. Такие элементы сюжета имеются в игре примерно половины детей старше 4 лет и у всех детей старше 5 лет. Так, например, ребенок может несколько раз раздевать и одевать куклу. При этом он увлекается самим процессом одевания и раздевания. Наконец, он укладывает раздетую куклу в кровать. Затем поднимает куклу. После этого продолжается процесс одевания и раздевания. Точно так же ребенок может бесцельно возить машину, а потом на каком-то этапе нагрузить ее кубиками или покатав в ней куклу. Никакого замысла в игре при этом усмотреть нельзя.

У старших дошкольников иногда наблюдаются как бы сцепленные между собой два элемента — покормить куклу и уложить ее спать (иногда наоборот).

Развернутой сюжетной игры у необученных глухих детей дошкольного возраста мы не наблюдали. Под развернутой сюжетной игрой мы понимаем игру, которой предшествует замысел и которая состоит из действий, логика которых отражает не только функциональное использование предметов, но и отношения между людьми. Такая игра у глухих детей появляется только и исключительно в случае прямого обучения их игровой деятельности.

Поведение

Как правило, глухие дети контактны. Формы контакта меняются с возрастом. Преобладание относительно простых форм контакта сменяется более сложными. Так, от простого подчинения взрослому дети переходят к подлинному контакту. Ребенок учитывает реакции взрослого (одобрение, порицание и т.д.), ребенок сам активно поддерживает контакт, проявляет заинтересованность в нем. В ходе совместных действий со взрослым контакт углубляется; ребенок начинает активно требовать внимания со стороны взрослого.

С возрастом контакты становятся более прочными и длительными. Более половины детей младшего возраста (до 2 лет) периодически порывают контакт по мере истощения внимания или в тех случаях, когда к ним предъявляют непривычные требования. Дети более старших возрастов порывают контакт только в исключительных случаях.

Линия развития прослеживается также в реакциях ребенка на замечание. Уже самые маленькие глухие дети с нормальным интеллектом реагируют на замечание взрослого, однако далеко не во всех случаях за реакцией на замечание следует исправление поведения. Реакция может быть и негативной. Важно подчеркнуть, что количество случаев исправления поведения в соответствии с замечанием взрослого тоже от года к году заметно увеличивается. Достаточно рано у глухих детей появляется адекватная реакция на одобрение.

Более показательна в этом смысле реакция детей на неудачу. Умение вовремя заметить неудачу в своих действиях и внести в них соответствующие исправления свидетельствует о наличии самоконтроля, предполагающего довольно высокий уровень развития. У самых маленьких не только нет попытки внести исправления в свои действия; саму неудачу они, как правило, самостоятельно не оценивают. Более половины детей старше 4 лет самостоятельно выделяют неудачные решения; многие из них исправляют их.

Одним из важных параметров в оценке развития ребенка является его внимание.

Устойчивость внимания на протяжении дошкольного детства меняется. Преддошкольник может заниматься одним и тем же не более трех минут, после чего он требует смены вида занятия. Средний и старший дошкольник может, не истощаясь, заниматься одним и тем же до 10—12 мин. При смене видов занятий старший дошкольник может выполнять различные задания, не истощаясь, в течение 40 и более минут.

Устойчивость внимания у одного и того же ребенка может быть разной в зависимости от вида деятельности. Так, у одних детей мы обнаруживаем относительно более устойчивое внимание в процессе осуществления свободной деятельности. Другие оказываются способными к более длительному сосредоточению внимания в условиях организованной взрослыми деятельности. Среди преддошкольников встречаются дети, имеющие неустойчивое внимание при выполнении обоих видов деятельности; среди детей старше трех с половиной лет нет глухих с нормальным интеллектом, имеющих неустойчивое внимание при выполнении обоих видов деятельности.

С возрастом заметно улучшается концентрация внимания и способность переключаться от выполнения одного вида задания к другому, от одного вида деятельности к другому.

Причины прекращения деятельности различны у детей разного возраста. Малыши прекращают действия в связи с наступлением истощения (независимо от того, решена ли задача), старшие дошкольники, как правило, выполняют задание до конца.

(Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. — М., 1972. — С. 17 — 19)

Л.И.Тигранова. ОБУЧАЕМОСТЬ КАК УСЛОВИЕ И ПОКАЗАТЕЛЬ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Характеризуя условия и показатели умственного развития, мы говорили, что в их число в качестве необходимого, существенного компонента входит обучаемость детей. Основу этого понятия составляют выделенные Л.С.Выготским (1956) два уровня мыслительной деятельности — актуальный, наличный уровень и зона ближайшего развития. Этим определяется разница между тем, что ребенок может делать самостоятельно (актуальный уровень развития), и тем, что он может делать с помощью взрослого (зона ближайшего развития). По утверждению Л. С. Выготского, зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики

интеллектуального развития, чем актуальный уровень. Обучение оказывается возможным и наиболее плодотворным тогда, когда оно совершается в пределах зоны ближайшего развития.

В последнее время в психологии появилось большое число исследований, направленных на раскрытие понятия обучаемости и ее структуры, на выявление потенциальных возможностей школьников. Эти работы касаются общих психологических проблем обучения школьников. К ним относятся и исследования, проведенные в Институте дефектологии АПН СССР, направленные на диагностику умственного развития учащихся (Т.А.Власова, М.С.Певзнер, 1967; Т.В.Егорова, 1973). Все эти работы объединяет основной принцип, сформулированный Т.А.Власовой (1966), о том, что обучаемость может служить педагогическим критерием определения умственной отсталости и не противоречит клиническому методу диагностики. Таким образом, обучаемость, включающая восприимчивость к помощи и раскрывающая скрытые, потенциальные возможности учащихся, выступает в качестве основного, ведущего показателя умственного развития.

Обучаемость рассматривается как общая «восприимчивость к знаниям» (Б.Г.Ананьев, 1960), как «восприимчивость к усвоению знаний и способов мыслительной деятельности» (Н.А.Менчинская, 1970). Уточняя и расширяя понятие обучаемости, Т.В.Егорова указывает, что имеется в виду совокупность достаточно устойчивых и широко проявляющихся особенностей познавательной деятельности ребенка, обуславливающих успешность усвоения знаний, наличие у учащихся различных уровней усвоения в объективно одинаковых условиях.

Для получения достаточно полной картины обучаемости ребенка мало определить только восприимчивость к помощи. Л.С.Выготский (1956) включал в характеристику обучаемости и второй компонент — способность ребенка к переносу усвоенного способа действия на самостоятельное выполнение аналогичного задания.

Остановимся на характеристике каждого фактора в отдельности.

Мы уже отмечали, что оказание помощи ребенку в процессе его психолого-педагогического обследования является ведущим принципом при определении уровня умственного развития. Как отнесся ребенок к помощи, принял ли он ее, какая доза или мера помощи ему необходима — все эти показатели имеют определенную диагностическую значимость. Выявление различных отклонений в развитии интеллекта детей в первую очередь основывается на этих показателях.

С.Л.Рубинштейн (1958), анализируя общие закономерности процесса мышления, приходит к заключению о необходимости предъявлять точно дозируемые подсказки в форме определенных вспомогательных задач, которые, по его словам, могут служить объективным показателем внутреннего хода мысли, ее продвижения в решении задачи.

Исследуя особенности познавательной деятельности младших школьников, отстающих в развитии, Т.В.Егорова намечает определенные этапы помощи при решении этими детьми экспериментальных задач. Автор варьирует виды помощи в зависимости от условий эксперимента. Представим эти этапы в виде схемы: 1) ребенку дается «отрицательное подкрепление», т.е. экспериментатор указывает на неправильность решения и предлагает найти другое; 2) увеличивается количество конкретного материала, на котором ребенок строит обобщение; 3) ребенку предоставляется возможность установить необходимую закономерность на ином по содержанию материале. После этого ребенок переносит усвоенный прием на основной экспериментальный материал; 4) ребенку предлагаются вопросы и формулировки, прямо подводящие к необходимому решению; 5) помощь педагога выражается в облегчении предложенного задания (Т.В.Егорова, 1973).

Аналогичную разработку дозирования помощи мы находим в исследованиях А.Я.Ивановой (1970, 1971). Автором проводился учет «количества помощи», необходимой ребенку для правильного выполнения задания, которая фиксировалась в отдельных «уроках-подсказках». Эти уроки вначале включают сжатые, скупые «подсказки» и лишь постепенно становятся все более развернутыми. Общее количество уроков служит показателем возможностей ребенка усваивать новый материал.

Таким образом, в общей и специальной психологии ведутся интенсивные исследования, направленные на дозировку, «измерение» помощи, необходимой детям для выполнения заданий.

Не менее существенным фактором, составляющим понятие обучаемости, как мы уже отмечали, является способность к переносу усвоенного способа решения на аналогичный материал. Проблема переноса была поставлена Л.С.Выготским (1956) и разработана рядом советских

психологов (С.Л.Рубинштейн, 1958; Т.В.Егорова, 1973; А.Я.Иванова, 1971; Е.Н.Кабанова-Меллер, 1965, 1968, 1973).

С.Л.Рубинштейн включал изучение переноса в число путей, помогающих исследованию мышления. Под переносом он подразумевал применение сложившегося и закрепившегося в виде навыка способа действия в условиях новых задач и рассматривал перенос в плане применения прежде найденных решений, знаний к новым условиям. Успешность переноса С.Л.Рубинштейн связывал с характером обобщения и анализа: чем глубже анализ, тем шире обобщение и возможности его осуществления в новых условиях новыми способами.

Проблема переноса исследуется Е.Н.Кабановой-Меллер в ряде экспериментальных работ (1965, 1968, 1973). Она подробно анализирует условия, влияющие на перенос и собственно процесс переноса.

Характеризуя процесс переноса, автор выделяет четыре основных параметра: 1) основа переноса, состоящая в сопоставлении обучающей и контрольной задач; 2) диапазон переноса, т.е. круг задач, на который переносится прием; 3) характеристика процесса переноса — перестраивается ли прием, создается ли новый или прием используется в готовом виде; 4) адекватность переноса.

Анализ структуры переноса позволяет весьма продуктивно его оценивать и определять, в каком именно звене допущена ошибка. Е. Н. Кабано-ва-Меллер выделяет два вида переноса — адекватный и неадекватный. Адекватный перенос отвечает требованиям контрольных задач, соответствует им; неадекватный перенос не отвечает и не соответствует этим требованиям. При характеристике неадекватного переноса имеется в виду, что ранее усвоенный прием неправомерно переносится на новую задачу и затрудняет ее решение — неправильными оказываются способы переноса.

Обучаемость, являясь показателем уровня умственного развития детей, позволяет дифференцированно подходить не только к успевающим, но и к неуспевающим детям. Хотя, как справедливо отмечает Т. В. Егорова (1973), объемы понятий «дети с пониженной обучаемостью» и «неуспевающие дети» совпадают не полностью. Пониженная обучаемость может приводить к неуспеваемости неоднозначно — иногда дети с пониженной обучаемостью при определенной дополнительной помощи могут оказаться в числе успевающих школьников. С другой стороны, введение понятия «пониженная обучаемость» позволяет наметить среди неуспевающих школьников группы, требующие разного подхода в обучении. Такой подход, как будет показано на конкретном материале исследования слабослышащих детей, не успевающих в условиях специальной школы, оказывается очень продуктивным для дифференцированного обучения. Определение обучаемости слабослышащих детей позволяет выделить среди неуспевающих учащихся группу детей с пониженной обучаемостью, которые принципиально отличаются от умственно отсталых слабослышащих детей.

Исследуя психологические проблемы неуспеваемости школьников, Н.А. Менчинская (1970) намечает определенные отношения между обучаемостью и умственным развитием. Высокая обучаемость способствует интенсивному умственному развитию, которое изменяется с возрастом. Обучаемость может сохраняться относительно неизменной, постоянной. При характеристике обучаемости имеет существенное значение сам процесс овладения знаниями и приемами мыслительной деятельности. Для выявления степени обучаемости необходимо вскрыть потенциальные возможности развития. Поэтому если для установления наличного уровня умственного развития может применяться констатирующий эксперимент, то для определения обучаемости необходим обучающий.

В совместной статье о диагностических методах исследования школьников А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия и А.А.Смирнов (1968) обосновывают, что необходимость прогноза умственного развития ребенка и использования в этих целях обучающего эксперимента в качестве основного приема, который должен со временем стать одной из наиболее надежных форм исследования умственного развития в диагностических целях.

В различных областях психологического исследования обучающий эксперимент имеет различные конкретные формы, но сущность его остается неизменной: определение потенциальных возможностей детей, выяснение сдвигов, происходящих в мышлении ребенка под влиянием определенных экспериментальных условий, прослеживание динамики процесса обучения.

Для выявления особенностей мыслительной деятельности необходим и констатирующий эксперимент, который предшествует обучению, служит его отправной точкой. С помощью этого

эксперимента выясняется актуальный, наличный уровень развития детей, их умение действовать самостоятельно. Т. В. Егорова (1973), в отличие от обычного констатирующего эксперимента, описывает развернутый констатирующий эксперимент, в котором детям предъявляется несколько вариантов заданий, отличающихся друг от друга по степени трудности. Определяется мера трудности задания, доступная ребенку для самостоятельного решения.

Автор совершенно справедливо рассматривает развернутый констатирующий эксперимент как один из видов обучающего эксперимента, в котором модификация заданий является определенным видом помощи ребенку. Недостающим звеном в такой форме эксперимента оказывается перенос.

Таким образом, для исследования умственного развития целесообразно использовать оба вида эксперимента — констатирующий и обучающий.

(Печатается по кн.: Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей. — М., 1978.- С. 13-16.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Дата обследования _____

Возраст, в котором возникло нарушение слуха _____

Степень потери слуха _____

Когда было установлено нарушение

Познавательная сфера

Зрительное восприятие

Цвет

Форма

Величина

Пространственные отношения

Внимание

Объем

Устойчивость (длительность сосредоточения)

Переключение

Мышление

Наглядно-действенное:

складывание матрешки,

складывание пирамидки,

разрезные картинки.

Наглядно-образное:

выполнение заданий посредством зрительного соотнесения.

Обобщение (уровень развития)

Наглядное

На основе жестовых обозначений

Словесное

Использование предметной классификации, классификации геометрических фигур.

Память

Образная:

запоминание мест расположения предметов,

узнавание предметных изображений,

узнавание схематических изображений.

Словесная:

запоминание слов, написанных на карточках,

запоминание дактилируемых слов, запоминание жестовых обозначений.

Развитие речи

Устная речь

Понимание обращенной речи

Считывание с губ

Дактилирование

Жестовая речь

Двигательная сфера

Походка

Равновесие (с открытыми и закрытыми глазами)

Крупные движения

Мелкая моторика рук

Мимика

Эмоционально-волевая сфера

Контакт

Реакция на одобрение и отрицательную оценку

Особенности деятельности

Предметные действия

Неспецифическое манипулирование предметами

Специфическое манипулирование предметами

Функциональное использование предметов

Орудийные действия

Соотносящие действия

Выбор по образцу

Игра

Создание игровой ситуации

Принятие роли

Использование предметов-заместителей

Межличностные взаимодействия

С близкими взрослыми,

с «чужими» взрослыми,

со сверстниками.

Оценка результатов деятельности ребенка проводится с учетом следующих позиций:

1. Принятие задания, наличие или отсутствие стремления к сотрудничеству.
2. Понимание инструкции (необходимость ее изменения для лучшего понимания; вид инструкции — словесная, с помощью естественных жестов, показа, с помощью жестовой речи).
3. Самостоятельность при выполнении заданий, способы действий (пробы, примеривание, зрительное соотнесение и т.д.).
4. Обучаемость (количество и качество оказанной помощи, перенос в новые условия, реакции на помощь).

5. Результативность выполнения заданий (реакции на ошибки, наличие контроля, принятие помощи взрослого, самооценка результатов работы, личностные реакции).

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Дата проведения обследования _____

Возраст, в котором возникло нарушение слуха _____

Степень потери слуха _____

Когда было установлено нарушение _____

Познавательная сфера

Зрительное восприятие

Осязание (способы обследования предметов — рациональные, хаотичные; с ориентацией на существенные признаки, без нее)

Внимание

Объем

Устойчивость

Переключение

Распределение

Мышление

Наглядно-образное

Словесно-логическое

Мыслительные операции (анализ и синтез, сравнение, абстракция)

Обратимость мыслительных операций (исследуется на разном материале)

Тип соотношения наглядного и словесно-логического мышления

Память

Образная:

запоминание мест расположения предметов,

запоминание предметных изображений,

запоминание схематических фигур.

Словесная:

запоминание слов, предъявленных на карточках,

запоминание дактилируемых слов,

запоминание жестовых обозначений,

механическое или смысловое запоминание (предъявление нар слов, связанных или не связанных между собой по смыслу),

опосредствованное запоминание (методики А. Н.Леонтьева, Л.В.Зан-кова, пиктограмма),
запоминание текстов.

Воображение

Воссоздающее

Творческое:

завершение фигур, описание картин.

Развитие речи

Устная речь:

собственная,

понимание.

Состояние навыка считывания с губ

Дактилирование

Жестовая речь

Особенности учебной деятельности

Отношение к учебе

Успеваемость

Сформированность структурных компонентов:

принятие учебной задачи,

планирование,

контроль,

самоконтроль.

Школьные навыки

Чтение (слов, предложений, текстов)

Письмо

Счет

Решение задач:

с опорой на наглядные средства,

словесно сформулированное.

Обучаемость — оценивается на основе анализа результатов одного из вариантов психологического обучающего эксперимента по количеству и качеству принятой помощи и способности к переносу на аналогичное задание.

Эмоционально-волевая сфера

Контакт

Реакция на одобрение и порицание

Понимание эмоций других людей

Умение установить причину эмоциональных состояний других людей

Личность

Самооценка и уровень притязаний Социальная зрелость Личностные качества Межличностные отношения

со взрослыми,

со сверстниками.

СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Ф.И.О. _____

Дата обследования _____

Общие сведения

Дата рождения

Время потери слуха

Причина

Степень потери слуха (по медицинской и педагогической классификациям)

Сведения о родителях (возраст, образование, состав семьи, наличие нарушений слуха у родственников)

Сведения об обучении (детский сад, школа — массовая, специальная)

Состояние здоровья (нарушения зрения, психоневрологические заболевания, нарушения двигательной сферы)

Развитие познавательной сферы

Восприятие
Внимание
Память
Воображение
Речь
Обучаемость

Развитие двигательной сферы

Походка
Координация движений (крупных и мелких)
Пантомимика
Равновесие (статическое и динамическое)
Мимика
Жесты

Личностное развитие

Эмоциональные проявления
Самооценка
Уровень притязаний

Общение

Общение с родителями
Со сверстниками
В ситуации обследования
Используемые средства общения:
экспрессивно-мимические,
предметно-действенные,
речь — устная, письменная, жестовая.
Уровень знаний и практических навыков _____

Выводы

Содержат ответы на такие вопросы, как:

- § соответствует ли уровень психического развития ребенка возрастной норме,
 - § какова взаимосвязь в развитии психических функций (взаимосвязь различных перцептивных процессов, мышления и речи).
- Анализ структуры нарушения (первичный дефект — вторичные отклонения)
Влияние нарушения на развитие личности ребенка

Прогноз развития. Рекомендации

РЕКОМЕНДАЦИИ К СОСТАВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕБЕНКА

Общие сведения о ребенке

1. Фамилия, имя, отчество, год и место рождения, возраст во время исследования. Дата написания характеристики.
2. Сведения о семье (состав, образовательный уровень, профессии членов семьи, в первую очередь — родителей). Взаимоотношения ребенка с другими членами семьи. Наличие глухих в семье. Серьезные заболевания, психические нарушения у родителей и других родственников.
3. Анамнез: перенесенные заболевания, общее состояние здоровья в настоящее время.
4. Состояние слуха.
5. Состояние устной речи.

Внешняя картина личности

1. Физическая внешность: вид, чистота, одежда, прическа, кожа, форма головы, черты лица, бросающиеся в глаза признаки.
2. Особенности пантомимики (осанка, походка, жестикуляция, общая скованность или свобода движения, индивидуальные позы).
3. Особенности мимики (общее выражение лица, выразительность мимических движений, оживленность и т.д.).
4. Поведение по отношению к другим людям (способ установления контакта, характер и стиль общения, позиция в общении, положение в коллективе и отношение к этому, наличие противоречий в поведении и т.д.).
5. Поведенческие проявления по отношению к самому себе (своей внешности, к нарушению слуха, здоровью, недостаткам и достоинствам, личным вещам, к будущему).
6. Действия в психологически значимых ситуациях (этически важных, при получении задания, в ситуациях конфликта).
7. Поведение в ведущей деятельности (в дошкольном учреждении — в процессе предметно-манипулятивной деятельности и сюжетно-ролевой игры; в школе — во время учебной деятельности, в подростковом возрасте — в процессе интимно-личностного общения).
8. Примеры высказываний и действий, характеризующих кругозор, интересы ребенка.

Основные черты поведения рассматриваются с точки зрения характерных особенностей данного возрастного периода жизни ребенка.

Особенности познавательной сферы

Данный раздел составляется на основе психолого-педагогического исследования различных психических процессов и личностных свойств.

1. Зрительное восприятие (восприятие предметов разной формы, цвета, размеров). Характеристика константности восприятия, его целостности, осмысленности, категориальноеTM. Анализ и синтез в процессе зрительного восприятия. Восприятие изображений.
2. Внимание и его свойства (объем, устойчивость, концентрация, распределение, способность к переключению).
3. Память (преобладание произвольного или непроизвольного запоминания, уровень развития разных видов памяти — образной, словесной, логической, механической).
4. Воображение (живость, активность, уровень развития разных видов воображения — воссоздающего, творческого; вид деятельности, где наиболее ярко оно проявляется — конструирование, изобразительная деятельность, написание сочинений и т.д.).
5. Мышление (преимущественное развитие одного из видов мышления — наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического; соответствие развития данного вида мышления возрастным нормам; характеристика уровня обобщений; развитие мыслительных операций и т.д.). Охарактеризовать обучаемость ребенка.
6. Речь. Устная и письменная речь ребенка (индивидуальные особенности, умение выражать свои мысли, словарь, аграмматизмы). Использование дактилирования. Мимико-жестовая речь (частота использования, ситуации использования, сфера применения).

Особенности учебной деятельности

1. Характеристика успеваемости, поведения, отношения к учебе за предыдущие годы обучения.
2. Интерес к различным учебным предметам. Предметы, которые даются легче, которые — труднее.
3. Форма речи, преобладающая в процессе учебной деятельности.
4. Оценка школьных навыков чтения, письма, счета (для младших школьников); состояние навыка чтения с губ.
5. Соотношение разных видов деятельности в жизни школьника: игровой, учебной, трудовой.
6. Уровень сформированности учебной деятельности и ее основных компонентов (принятие учебной задачи, планирование, контроль и т.д.).

7. Отношение к труду, интерес к разным видам труда.

Особенности личностной сферы

1. Реакция на разные виды педагогических воздействий (поощрение, наказание и т.д.).
2. Характеристика эмоциональных состояний, особенностей внешних выражений эмоций, преобладающего настроения, ярко проявляющихся свойств (тревожность, импульсивность, аффективность и т.д.).
3. Самооценка (степень ее адекватности и устойчивости, причины, влияющие на ее изменение, соответствие возрастной норме).
4. Характеристика интересов.
5. Черты характера.

Выводы и рекомендации по совершенствованию познавательной деятельности и развитию качеств личности

Предпосылки и условия дальнейшего развития ребенка с указанием вероятных пределов возможных изменений при тех или иных условиях. Конкретные меры, которые необходимо предпринять в тех или иных случаях. Планирование комплекса мероприятий по коррекции развития отдельных особенностей познавательной деятельности, по формированию качеств личности в процессе обучения и воспитания.

РЕКОМЕНДАЦИИ К СОСТАВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССА (ГРУППЫ)

Педагогу и психологу необходимо уметь проводить социально-психологические исследования особенностей жизни класса (группы в детском саду). По материалам этих исследований составляется психолого-педагогическая характеристика на класс (группу) по следующей примерной схеме.

Общие сведения о классе (группе)

1. Средний возраст учеников класса во время написания характеристики.
2. Общая характеристика успеваемости и дисциплины учеников класса.
3. Отношения с учителями и воспитателями, характеристика стиля общения учеников с учителями и воспитателями.

Особенности межличностных отношений в коллективе учащихся

Обычно организуется социометрическое исследование по двум — формальному и неформальному — критериям, используется один из традиционных социометрических тестов — «Выбор соседа по парте», «Посвящение в секрет», «Приглашение на день рождения» (в детских садах для глухих и слабослышащих детей, в младших классах школ для детей с недостатками слуха целесообразно проведение «социометрии в действии» как более наглядного и понятного для детей данной категории варианта). Затем полученные данные обрабатываются, составляются социометрические матрицы и карты групповой дифференциации с их анализом. При анализе материалов должны быть получены ответы на следующие вопросы:

- § что обеспечивает ученику определенное место в системе межличностных отношений;
- § является ли ученик, получивший наибольшее количество выборов, фактическим лидером в классе;
- § почему ученик получил наибольшее (наименьшее) количество выборов;
- § что объединяет детей, получивших взаимные выборы; как влияет учитель (воспитатель) на положение учеников в системе межличностных отношений в классе.

Особенности дружеских отношений в классе (группе)

Роль классного руководителя (воспитателя) в жизни класса (группы). Педагогические выводы и рекомендации по совершенствованию взаимоотношений между учащимися, изменению отношений учителя (воспитателя) и учеников.

Планирование мероприятий, обеспечивающих повышение адекватности межличностного восприятия у детей.

Планирование и анализ мероприятий, направленных на улучшение психологического климата в классе (группе).

МЕТОДИКИ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Исследование свойств внимания

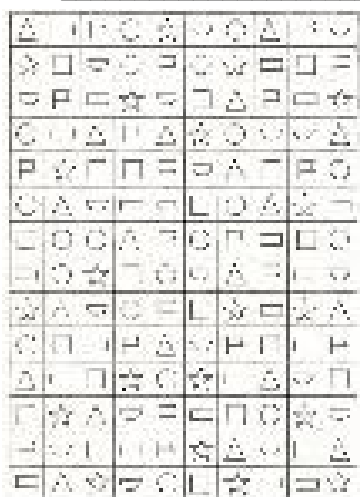
Корректурные пробы относятся к числу наиболее известных и широко применяемых в психологии методов оценки внимания. Благодаря надежности в отражении особенностей внимания, возможности сделать количественную оценку уровня его развития, простоте предъявления инструкции (можно использовать показ) данная методика с успехом применяется при обследовании детей и подростков с нарушениями слуха.

Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке элементов. При изучении людей с нарушениями слуха применяются четыре варианта корректурных проб: фигурная (рис. 3), буквенная (рис. 4), цифровая (рис. 5) и проба по Ландольту (рис. 6). При обследовании детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста используют фигурную пробу и пробу по Ландольту, в старшем школьном возрасте — цифровую и буквенную. Обследование проводится индивидуально.

Для исследования устойчивости внимания экспериментатор предлагает школьнику определенным образом зачеркивать в бланке корректурной пробы какой-либо элемент. Работа начинается по сигналу экспериментатора, длится 5 мин.

Фамилия, имя _____

Дата _____



Кол-во просмотр, строк	Кол-во пропусков	Кол-во ошибок

Рис.3

Фамилия _____ Имя _____

Класс _____ Дата _____

НКЕЛЫСНЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦ
БХЕИСТЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖ
СНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛНМЧКЛ
РТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБВНКАСВИДЗГВКЛТ
КТВЕСНАИСЕКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЬЛЩ
ПОШЛОГРИНПАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭ
РНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИЛДЗХ
БТХУЗНАЛИДИМРАНКВОДШБТСВФХБЭКЛАИС

ШОВХКОЛЬНОВСПЛОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБ
 ГЛКПРПИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФСТМЛНОЛ
 КСВХЕМВАИМСКАЛДТГТЕВДХДБИТХГКУКЛМ
 НКЕЛЫСНАЛСАКЕКХЕВСКИХДРКМБЭГКЗРУЦ
 ВХЕИСТЛВКЛЩЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖ
 СНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЪМВКЛНМЧКЛ
 РТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТ
 КШВЕСНАИСЕКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛЩ
 ГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭ
 РНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИЛДЗХ
 ВТХУЗНАЛИДИМРАНКВОДШБТСВФХБЭКЛАИС
 ШОВХКОЛЬНОВСПЛОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБ
 ГЛКПРПИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФСТМЛНОЛ
 КСВХЕМВАИМСКАЛДТГТЕВДХДБИТХГКУКЛМ
 НКЕЛЫСНАЛСАКЕКХЕВСКИХДРКМБЭГКЗРУЦ
 ВХЕИСТЛВКЛЩЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖ
 СНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЪМВКЛНМЧКЛ
 РТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТ
 КШВЕСНАИСЕКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛЩ
 ГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭ
 РНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИЛДЗХ
 БТХУЗНАЛИДИМРАНКВОДШБТСВФХБЭКЛАИС
 ШОВХКОЛЬНОВСПЛОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБ
 ГЛКПРПИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФСТМЛНОЛ
 КСВХЕМВАИМСКАЛДТГТЕВДХДБИТХГКУКЛМ

Рис.4

Фамилия _____ Имя _____

Класс _____ Дата _____





В результате получают следующие данные: количество просмотренных элементов (букв, цифр, колец, фигур), количество пропущенных элементов, количество неправильно зачеркнутых элементов. Результаты характеризуют производительность и степень точности работы школьника.

Для количественной оценки устойчивости внимания подсчитываются следующие показатели:

§ показатель точности $A = (n - n_1)/n$, где n — число зачеркнутых элементов, n_1 — число ошибок;

§ показатель темпа работы $T = N/t$, где N — число просмотренных знаков, t — время в минутах;

§ коэффициент продуктивности работы $K = A \cdot T$.

Коэффициент продуктивности является количественным показателем концентрации внимания.

Кроме того, при анализе результатов исследования внимания у школьников с нарушениями слуха целесообразно составлять графики динамики продуктивности работы и изменения количества ошибок. Для детей с нарушениями слуха характерна замедленная вработываемость, быстрая утомляемость (особенно при работе с буквенной пробой), что приводит к увеличению количества ошибок. Данные графики могут быть полезны как для оценки степени замедления вработываемости, так и для оценки результатов проведенной коррекционной работы.

Используя корректурные пробы, можно оценить распределение внимания. В этом случае испытуемый, просматривая корректурную таблицу, должен разными способами зачеркивать или подчеркивать два или три элемента, например: К, А.

При обработке результатов нужно определить продуктивность работы по минутам и в целом за серию, т.е. подсчитать количество просмотренных букв, количество зачеркнутых букв и количество ошибок. Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание.

На основании полученных количественных данных можно построить графики динамики продуктивности работы по минутам для каждой серии.

Сопоставление количества ошибок в каждой серии с количеством просмотренных элементов свидетельствует об уровне распределения внимания у испытуемого. Оно позволяет также сделать заключение о характере динамики его работы в каждой серии опыта и определить, наблюдалось ли утомление испытуемого при выполнении задания.

Исследование образной памяти

Зрительная образная память у детей с нарушениями слуха особенно интенсивно развивается на протяжении младшего школьного возраста. В арсенале средств психолога, работающего с такими детьми, должны быть методики, дающие возможность экспресс-диагностики развития этого вида памяти. Предлагаемые методики хорошо зарекомендовали себя в работе с детьми младшего школьного и подросткового возраста, имеющими нарушения слуха.

Методика «Узнавание фигур» была предложена Т. Е. Рыбаковым (1911). Наглядный материал представлен на рис. 7. Экспериментатор, используя наглядный материал, подготовленный для данной методики, в течение 10 с показывает испытуемому рисунок А (девять различных фигур) с установкой запомнить предъявляемые фигуры. Затем рисунок убирают, а испытуемому немедленно предъявляется рисунок Б, где все виденные схематические фигуры из рисунка А

разбросаны среди других двадцати пяти фигур. В рисунке Б испытуемый должен найти первые девять фигур.

При обработке результатов отмечается и подсчитывается число правильно и неправильно узнанных фигур, выводится коэффициент узнавания Е.

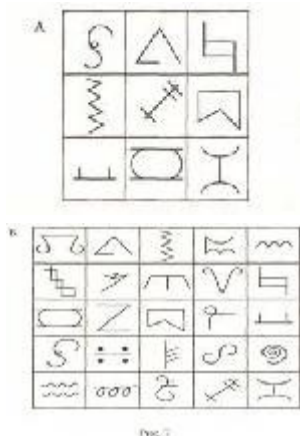


рис. 7

де М — число правильно узнанных фигур, N — число неправильно узнанных фигур.

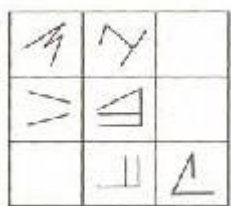
Идеальный коэффициент узнавания равен единице, поэтому чем ближе результаты конкретного испытуемого к единице, тем лучше функционируют у него процессы узнавания предъявленного материала.

Второй вариант наглядного материала (рис. 8) используется при обследовании детей подросткового возраста и взрослых с нарушениями слуха.

Этот вариант сложнее, потому что фигуры здесь менее разнообразны по своему характеру, что позволяет исследовать точность запоминания.



рис. 8



Времени на показ рисунка А отводится больше — 20 с. Для оценки точности запоминания используется тот же показатель, что и в первом случае.

Количественно и качественно оценить развитие образной памяти детей с нарушениями слуха дает возможность субтест из шкалы памяти Д. Векслера — «визуальная репродукция». Испытуемому предлагают по очереди рассмотреть, запомнить и нарисовать четыре разные фигуры (рис. 9, А, Б, В1, В2). Время их предъявления — 10 с. Для воспроизведения каждой фигуры дается отдельный лист бумаги такого же размера, как и образец (половина листа А4).

Оценка нарисованного производится следующим образом. В фигуре А — наличие двух перекрещенных линий с флажками независимо от их направленности — 1 балл; правильно поставленные по отношению друг к другу флажки — 1 балл; точное соблюдение пропорций, равные линии, поставленные под правильным углом, — 1 балл, т.е. максимум оценки — 3 балла.

В фигуре Б — большой квадрат с двумя диаметрами — 1 балл; четыре малых квадрата в большом квадрате — 1 балл; два диаметра со всеми мелкими квадратами — 1 балл; 16 точек в малых квадратах — 1 балл; точность в пропорциях — 1 балл. Максимум — 5 баллов. При наличии лишних линий из общей суммы вычитается 2 балла.

В фигуре В, — маленький прямоугольник в большом — 1 балл; соединение линиями всех вершин внутреннего прямоугольника с вершинами наружного — 1 балл; точное размещение маленького прямоугольника в большом — 1 балл. Максимум — 3 балла.

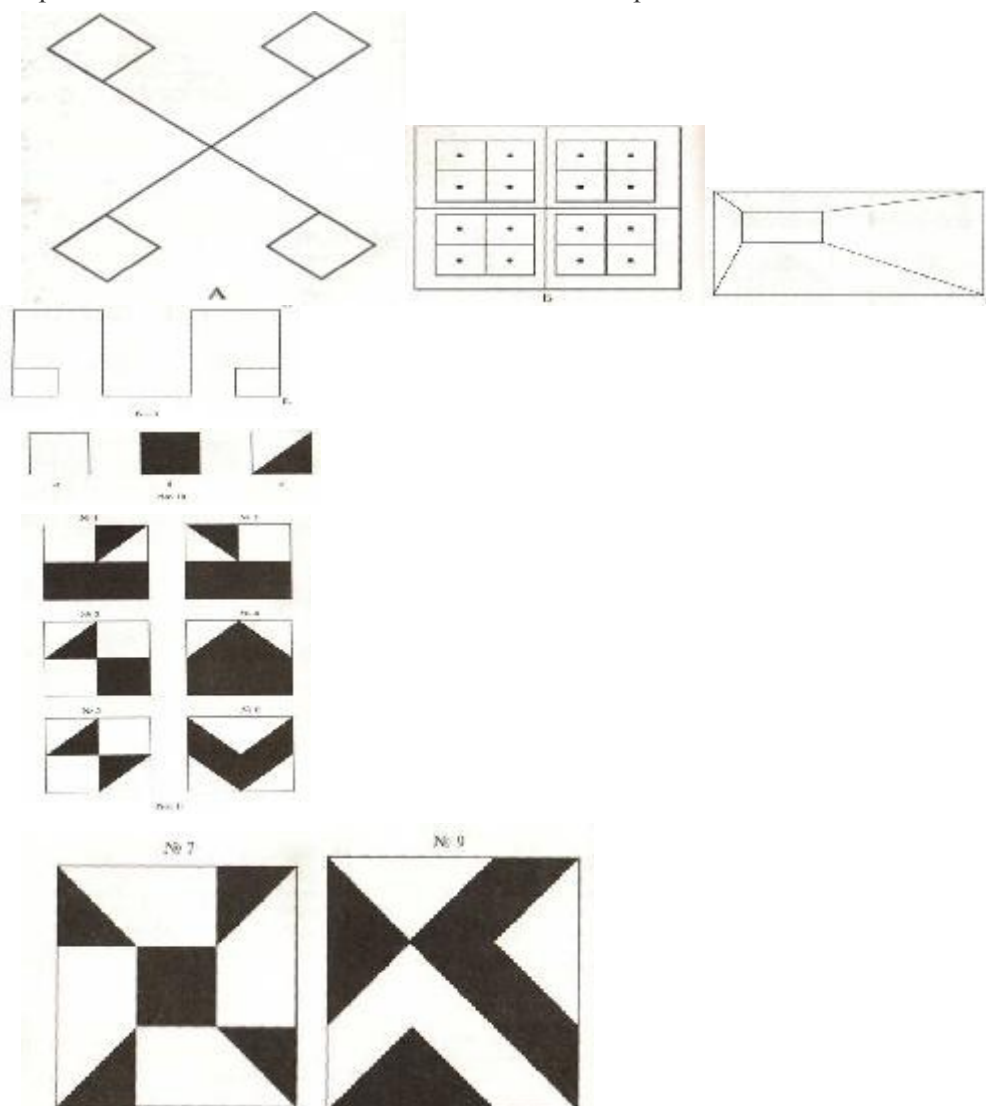
В фигуре В2 — прямоугольник с правильным узлом на каждом краю — 1 балл; правильно воспроизведенные центр и правая или левая сторона — 1 балл; правильное изображение фигуры в приблизительно верных пропорциях — 1 балл. Максимум — 3 балла.

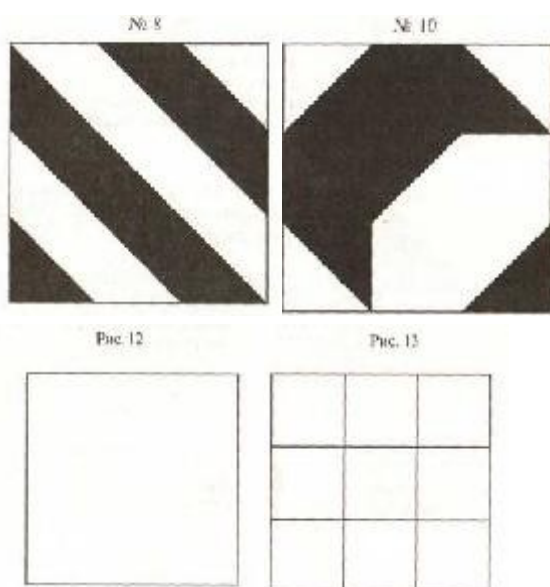
Общая максимальная оценка результатов — 14 баллов.

У детей с нарушениями слуха часто отмечаются трудности в соблюдении пропорций (средний показатель по всем фигурам составляет примерно 10 баллов), к подростковому возрасту рисунки становятся более пропорциональными (средний показатель достигает 12 баллов).

Исследование нарушений сенсомоторной координации и способности к синтезу

Методика, направленная на выявление особенностей пространственной ориентировки, анализа фигур и их последующего синтеза, представляет собой модифицированный вариант методики Кооса, в котором используются не кубики, а плоские карточки. Данная методика позволяет выявить уровень развития таких мыслительных операций, как анализ и синтез на материале, который не требует непосредственного участия словесной речи в выполнении задания. Инструкция может быть предъявлена в форме показа того, что нужно сделать. Методика используется для обследования детей разных возрастов с нарушениями слуха, особенно — старшего дошкольного и младшего школьного возраста.





Работа ведется с материалом, который состоит из набора квадратов — 10 белых (а), 10 черных (б), 10 окрашенных наполовину (в) (см. рис. 10). Карточки раскладываются на столе перед ребенком, и ему предлагают составить на макетах несколько орнаментов по образцам в порядке возрастающей сложности (рис. 11 — 13 — от № 1 до № 10). При появлении затруднений испытуемому предлагают выполнить аналогичную, но облегченную задачу по образцам на макете (рис. 14, а), затем — на макете с нанесенной сеткой (рис. 14, б).

При обработке и анализе результатов выполнения задания учитывается время, затраченное на складывание одного орнамента, проводится качественный анализ процедуры его построения. Запланированное время работы над фигурами № 1—6 (рис. 11) — по 60 с, над фигурами № 7 — 10 (рис. 12, 13) — по 120 с. Если ребенок складывает орнаменты за более короткое время, то это свидетельствует о хорошей пространственной ориентации, способности к переносу зрительного образа с карточки-образца на определенную конструкцию, которую он создает из по-разному окрашенных квадратов, о высоком уровне развития наглядно-образного мышления (развитии анализа и синтеза). У детей с сохранным интеллектом складывание орнаментов № 1 — 8 не вызывает затруднений, появление затруднений при складывании орнаментов № 9 — 10 легко преодолевается при предъявлении макетов с нанесенной сеткой.

Использование методики Кооса для построения диагностического обучающего эксперимента (по А. Я. Ивановой)

Обучающий эксперимент предусматривает решение задач качественной и количественной диагностики основных компонентов обучаемости: активности в решении задач, восприимчивости к помощи, способности к переносу. При этом выявляется динамика решения новой для ребенка задачи в результате направленного воздействия со стороны экспериментатора. Эксперимент построен таким образом, чтобы можно было осуществлять контроль за достижениями ребенка в процессе обучения на разных этапах. Конечный результат (лежащий в зоне трудности) становится строго заданным, единым для всех испытуемых одной возрастной группы. Варьирующимся параметром становится количество помощи экспериментатора, необходимое каждому испытуемому для достижения этого результата. Помощь экспериментатора представляет собой дозированные по качественному уровню уроки. Их последовательность фиксируется от более сжатых видов помощи к постепенному переходу ко все более подробным объяснениям.

Для организации обучающего эксперимента с детьми, имеющими нарушения слуха, подходит описанный выше модифицированный вариант методики Кооса. Знания, которые требуются для выполнения задания, (умение различать геометрические формы, размеры), к этому времени у детей уже сформированы.

Сначала предлагают сложить орнаменты № 1 и 2 (рис. 11). Экспериментатор помощи ребенку не оказывает, фиксирует его действия и время выполнения задания. Если задание выполнить не удастся, следует показать ребенку и сложить при нем нужный орнамент.

Обучение начинается с орнамента № 3. Количество помощи изменяется следующим образом: первый «урок» заключается в подборе экспериментатором нужных для орнамента карточек; далее фиксируются изменения в действиях ребенка. Второй «урок» состоит в том, что экспериментатор на глазах ребенка складывает орнамент, затем разрушает его и предлагает сложить самому ребенку; третий «урок» представляет собой сопровождающееся объяснением складывание орнамента экспериментатором и последующее повторение его действий обучаемым. Если задание выполнено, предлагается контрольное задание (орнамент № 4) для того, чтобы выявить способность к переносу способа действия.

Результаты анализируются по следующим направлениям: во-первых, переменной величиной, отражающей восприимчивость к помощи, является количество обучающих «уроков»; во-вторых, рассматривается успешность переноса способа действия при выполнении аналогичного задания.

Деятельность детей с нарушениями слуха с сохранным интеллектом характеризуется активной ориентировкой, хорошей восприимчивостью к помощи экспериментатора (при том, что таким детям требуется чаще один, реже — два «урока»), способностью переноса способа действия в аналогичную ситуацию, при этом время выполнения аналогичного задания значительно сокращается. У детей с нарушениями слуха, имеющих задержку психического развития, наблюдается слабость ориентировочной деятельности на первом этапе, плохая восприимчивость к помощи (количество «уроков» возрастает в два-три раза).

Дети с нарушениями слуха и умственной отсталостью выполняют задание по-другому: их ориентировочная деятельность пассивная и вялая, требуется большая помощь со стороны экспериментатора (часто нужны и третьи, и четвертые, и пятые «уроки»), перенос способа действия в большинстве случаев оказывается невозможным (если он совершается, на это требуется длительное время).

Таким образом, с помощью диагностического обучающего эксперимента можно провести качественный анализ обучаемости детей с нарушениями слуха, которая является важным показателем перспектив их развития под воздействием обучения.

ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ТРУДОУСТРОЙСТВУ

Составитель — Н.О.Ярошевич

В современных условиях конкуренция на рынке труда, недостаток информации о возможных способах трудоустройства, трудности в общении часто приводят к тому, что выпускники школ для детей с нарушениями слуха остаются вне сфер квалифицированного труда. Поэтому необходимо организовать психологическое сопровождение подготовки к началу трудовой деятельности глухих и слабослышащих выпускников школ, средних специальных учебных заведений и вузов.

Задачами предлагаемой программы являются:

1. Изучение профессиональных интересов, диагностика личностных качеств выпускников с нарушениями слуха.
2. Подготовка их к прохождению собеседования при приеме на работу.
3. Формирование навыка анализа и оформления основных видов документов для прохождения собеседования при приеме на работу.
4. Правовая подготовка к трудоустройству. Знание законов Российской Федерации о правах лиц с ограниченными возможностями.
5. Определение условий профессионального отбора лиц с нарушениями слуха. Принятие решений о трудоустройстве.

В соответствии с указанными задачами работа строится по следующим этапам.

1. Диагностика профессиональных интересов подростков и юношей с нарушениями слуха.

Знакомство с психологическими тестами, самой процедурой тестирования, особенностями организации тестирования соискателей на определенный вид работы.

В качестве тестов на профессиональную пригодность могут быть использованы дифференциально-диагностический опросник, карта интересов, методика «Моя будущая профессия» и др.

2. Диагностика личностных качеств подростков и юношей. Исследование самооценки, уверенности в себе, определение уровня тревожности и т. п.

Совместный с психологом анализ результатов:

§ определение соответствия между профессиональными интересами и выбранной специальностью, оценка правильности сделанного выбора,

§ определение соответствия между требованиями выбранной профессии и личностными качествами. Разработка плана индивидуальной психокоррекционной работы.

3. Условия прохождения собеседования и подготовка к нему.

Пути организации эффективного общения с работодателем и подготовка к прохождению собеседования: внешний вид, деловой этикет,

§ выбор формы общения (вербальная или невербальная). Способы преодоления непонимания между слышащим работодателем и неслышащим соискателем. Задачи этапа:

§ формирование навыков общения, необходимых для прохождения собеседования при поступлении на работу,

§ моделирование ситуации профессионального собеседования (в роли работодателя и соискателя).

Формы работы: деловые игры: «Собеседование с работодателем», «Я хочу работать у вас»; дискуссии. Объяснения новых слов и их использование в различных ситуациях — собеседование, профессиональная пригодность, работодатель и т.д.

4. Виды собеседования.

Профессиональное собеседование — объяснение понятия, знакомство со структурной схемой. Виды собеседования:

§ групповое,

§ коллегиальное,

§ первое и второе собеседования,

§ собеседование с агентом по набору сотрудников. Особенности организации общения при различных формах собеседований.

Отработка различных вариантов собеседований с помощью деловых игр. Типичные вопросы профессионального собеседования

5. Этапы собеседования: представление, общая проверка подготовки, проверка житейских обстоятельств, основы знаний по самопрезентации.

6. Оформление документов.

Перечень документов, необходимых при трудоустройстве. Порядок представления.

Резюме — содержание, объем, личные данные, сведения об образовании, опыте работы, любимых занятиях, интересах; порядок подачи.

Задачи этапа: научить самостоятельно составлять резюме по схеме, сформировать умение анализировать свой профессиональный опыт. Формы работы: беседа, самостоятельное составление резюме, анализ резюме друг друга.

7. Трудовой договор (контракт). Структура.

Основные положения.

Навыки составления и обсуждения условий контракта со стороны администрации и работника.

Организация эффективного общения в ходе обсуждения контракта.

8. Повышение уровня правовой грамотности выпускников.

Права и льготы выпускников, имеющих нарушения слуха, при поступлении на работу.

Юридическая консультация — мотивы обращения.

Отстаивание своих прав в суде.

Задачи этапа: определить основные положения законов о трудоустройстве инвалидов, развивать умение пользоваться законом и своими правами.

Формы работы: дискуссия, деловая игра.

Выпускники должны уметь отвечать на следующие вопросы:

1. Что такое индивидуальная программа реабилитации инвалидов?
2. Каковы условия обеспечения занятости инвалидов?
3. Как устанавливается квота на рабочие места для инвалидов?
4. Каковы условия труда лиц с нарушениями слуха?
5. Как устанавливается ответственность работодателя за обеспечение занятости инвалидов?

Необходимо ознакомить выпускников с содержанием федерального закона «О социальной защите инвалидов», закона «О квотировании рабочих мест для инвалидов по городу Москве» и на их основании научить выбирать адекватную линию поведения в решении спорных вопросов при трудоустройстве.

Для проверки эффективности психологически обоснованного сопровождения к трудоустройству выпускники отвечают на вопросы разработанной нами анкеты (можно использовать и до начала работы, чтобы определить главные направления обучения):

1. Из каких этапов состоит профессиональное собеседование?
2. Как бы вы ответили на следующие вопросы (указать варианты ответов): Почему вы решили, что можете у нас работать? Каковы ваши сильные стороны характера? Чем бы вы занимались, если не нашли работу?
3. Какие документы вам необходимо иметь при поступлении на работу? Выбрать и подчеркнуть:
 - § свидетельство о браке,
 - § паспорт,
 - § свидетельство о рождении,
 - § автобиография,
 - § справка с места жительства,
 - § пенсионное удостоверение,
 - § диплом об образовании,
 - § заявление,
 - § фотография,
 - § аттестат.
4. Придумайте примерный текст заявления при поступлении на работу.
5. Знаете ли вы, что люди с нарушениями слуха имеют льготы при поступлении на работу?
6. Составьте резюме.
7. Какие законодательные акты надо знать:
 - родителям детей-инвалидов?
 - работающим инвалидам?
8. Что такое квота?