

**ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
ЧАСТЬ 1. ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ**

Минобрнауки России
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

Факультета психолого-педагогического и специального образования
Кафедра коррекционной педагогики

**ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
ЧАСТЬ 1. ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие

САРАТОВ
ИЦ «НАУКА»
2019

УДК 376 - 056.263(075.8)
ББК 74.3я73
Г 69

Г 69 Обучение, воспитание и развитие детей с нарушениями слуха. Часть 1. Основы сурдопедагогики: Учебное пособие / Сост. Е.Н. Горина, О.В. Соловьева, О.И. Сулова – Саратов: ИЦ «Наука», 2019. – 91 с.

ISBN 978-5-9999-3276-1

Рецензенты:

Селиванова Юлия Викторовна – профессор, доктор социологических наук
Кухарчук Ольга Валерьевна - доцент, кандидат педагогических наук
Мясникова Людмила Владимировна – доцент, кандидат педагогических наук

*Рекомендует к печати
научно-методический совет
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского.*

УДК 37.018.11 - 056.2(075.8)
ББК 74.3я73

Работа издана в авторской редакции

ISBN 978-5-9999-3276-1 © Е.Н. Горина, О.В. Соловьева, О.И. Сулова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ.....	5
1.1. Роль слуха в развитии человека.....	5
1.2. Предмет и задачи сурдопедагогики как науки.....	6
1.3. Взаимосвязь сурдопедагогики с другими отраслями знаний.....	9
1.4. Методы исследования в сурдопедагогике.....	11
ТЕМА 2. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ.....	13
2.1. История становления и развития теории и практики обучения лиц с нарушенным слухом в западноевропейских странах.....	13
2.2. Становление и развитие отечественной сурдопедагогики.....	17
ТЕМА 3. НАРУШЕНИЯ СЛУХА.....	24
3.1. Строение и работа слухового анализатора.....	24
3.2. Диагностика состояния слуховой функции.....	26
3.3. Причины возникновения нарушений слуха.....	28
3.4. Виды нарушений слуха.....	30
3.5. Технические средства компенсации	31
3.5.1. Слуховые аппараты.....	31
3.5.2. Кохлеарная имплантация.....	32
3.5.3. Специальные технические средства	34
ТЕМА 4. КЛАССИФИКАЦИИ ЛИЦ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА...35	35
4.1. Медицинская классификация Л. В. Неймана.....	35
4.2. Педагогическая классификация Р. М. Боскис.....	36
ТЕМА 5. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ.....	38
5.1. Закономерности психического развития.....	38
5.2. Особенности развития речи глухих и слабослышащих.....	39
5.2.1. Развитие речи глухих.....	39
5.2.2. Развитие речи слабослышащих.....	44
5.3. Особенности развития познавательной деятельности.....	45
5.3.1. Особенности развития ощущений и восприятия у детей с нарушенным слухом.....	45
5.3.2. Внимание детей с нарушениями слуха.....	49
5.3.3. Память детей с нарушениями слуха.....	50
5.3.4. Мышление детей с нарушениями слуха.....	53
5.4. Особенности развития личности школьников с нарушениями слуха...56	56
5.4.1. Самооценка и уровень притязаний.....	56
5.4.2. Интересы и жизненные ценности.....	59
5.4.3. Межличностные отношения.....	61
5.4.4. Отношение глухих школьников к профессиям.....	63
ТЕМА 6. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	64

6.1. Семья как фактор воспитания.....	64
6.2. Особенности семейного воспитания детей с нарушениями слуха на разных возрастных этапах.....	67
6.3. Психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха.....	73
ТЕМА 7. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ.....	78
7.1. Дошкольное образование детей с нарушенным слухом.....	78
7.2. Содержание коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с нарушениями слуха.....	82
7.3. Школьное образование.....	84
7.4. Профессиональное образование и социальная адаптация лиц с нарушенным слухом.....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	90

ТЕМА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ

1.1. Роль слуха в развитии человека

Роль слухового восприятия велика в развитии познавательной деятельности, в обогащении воображения и представлений у человека об окружающем мире. На основе слуховой системы возникает и развивается речь человека. Развитие способности произнесения звуков связано с развитием способности их воспринимать. С помощью слуха ребёнок имеет возможность расширять словарный запас, развивать устную речь, вносить в неё необходимые фонематические коррективы. Поэтому даже небольшое понижение слуха может привести к развитию дефектов произношения, нарушению грамматического строя речи, бедности лексического словаря. Чем раньше возникло нарушение слуха, тем тяжелее расстройство речи. Чем раньше предприняты медико-психолого-педагогические меры коррекции и компенсации нарушения слуха, тем благоприятнее прогноз в развитии ребёнка в целом.

Слуховой анализатор начинает функционировать уже с первых часов жизни ребенка. Первая реакция на звук проявляется у ребенка расширением зрачков, задержкой дыхания, некоторыми движениями. Затем ребенок начинает прислушиваться к голосу взрослых и реагировать на него. Во втором полугодии жизни ребёнок начинает воспринимать определенные звуко сочетания и связывать их с определенными предметами или действиями. В возрасте 7-9 месяцев ребёнок начинает подражать звукам речи окружающих. Уже к 1 году у него появляются первые слова. Слух человека приобрел в процессе филогенеза особое свойство: точно различать звуки человеческой речи (фонемы). Этим он отличается от слуха животных. Фонематическая звуковая система, используемая в разных видах речевой деятельности для различения значений слов, формируется у ребёнка от 2 до 5 лет под контролем слуха. Развитие фонематического восприятия происходит постепенно, параллельно с формированием произношения. Обычно к 4 годам ребенок овладевает умением различать на слух все фонемы родного языка. Однако в раннем детстве ребенок воспринимает звуки, слоги и слова окружающих нечётко, искаженно. Поэтому дети часто смешивают одну фонему с другой, плохо понимают речь. Очень часто дети не замечают своего неправильного произношения, поэтому оно становится привычным, стойким и преодолевается впоследствии с большим трудом. Речь ребенка правильно формируется только тогда, когда развитие второй сигнальной и фонематической систем постоянно контролируется взрослым.

У глухих от рождения детей не развивается подражание речи окружающих. Лепет у них появляется так же, как и у нормально слышащих детей. Но он не получает подкрепления со стороны слухового восприятия и поэтому постепенно угасает. В таких случаях без специального педагогического воздействия речь детей не развивается.

Только специально организованное целостное обучение может обеспечить активизацию сохранных анализаторов неслышащего ребенка, компенсацию его сенсорных недостатков, раскрытие позитивных свойств личности, ослабление и преодоление негативных последствий нарушения слуховой функции в сфере психической регуляции и межличностных отношений.

1.2. Предмет и задачи сурдопедагогики как науки

Сурдопедагогика — наука, изучающая организацию обучения и воспитания детей и взрослых с нарушениями слуха. В системе научного знания она является одной из отраслей специальной педагогики, которая входит в структуру дефектологии.

Как известно, в основе любой науки лежат объект, субъект и предмет, которые определяют специфику научной дисциплины, ее место в системе знания. Объектом сурдопедагогики является специальное образование лиц с недостатками слуха. Предметом сурдопедагогики является процесс обучения детей с нарушениями слуха с учётом особенностей их психофизического развития, общие закономерности развития и образования неслышащих и слышащих детей, проблемы воспитания и социального положения человека с потерей слуха. В свою очередь, субъектом сурдопедагогики является ребенок со слуховыми недостатками.

Общая цель сурдопедагогики заключается в целостном развитии позитивных физических, психических и социальных качеств человека с недостатками слуха как субъекта деятельности, общения и познания. Достижение поставленной цели возможно благодаря реализации комплекса теоретических и практических задач.

Особую группу составляют теоретические задачи, которые предусматривают анализ сурдопедагогической практики, обобщение материалов обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Часть теоретических задач имеет методологическую направленность и предназначена для совершенствования способов построения знаний:

1. Изучение особенностей и закономерностей развития глухих и слабослышащих детей, создание диагностического инструментария, позволяющего выявить специфику развития мышления, речи и других психических функций у неслышащих детей разных возрастов, раскрытие причин нарушений слуха, определение подходов дифференциальной диагностики этих нарушений, построение и уточнение классификации детей с нарушениями слуха;

2. Разработка концепции, содержания и принципов образования детей с нарушенным слухом, совершенствование форм организации их обучения и воспитания, создание адекватных образовательных технологий;

3. Обновление сурдопедагогической терминологии с учетом изменений в составе понятийно-категориального аппарата общей и

специальной педагогики, развитие сурдопедагогической теории на основе расширения междисциплинарных связей с гуманитарными и естественными науками, укрепления внутридисциплинарных связей со смежными отраслями дефектологии;

4. Анализ исторического опыта обучения лиц с нарушениями слуха, изучение разных систем обучения неслышащих детей, выявление тенденций исторического развития сурдопедагогики, определение перспектив ее эволюции, совершенствование коррекционно-педагогической системы помощи лицам со слуховыми недостатками с учетом традиционных и альтернативных подходов к образованию;

5. Осуществление контроля за качеством обучения неслышащих детей, определение путей повышения его эффективности, оптимизация подготовки кадров сурдопедагогов, построение программ модернизации и информатизации образования глухих и слабослышащих детей и взрослых в соответствии с современными социокультурными условиями.

Практические задачи сурдопедагогики могут быть разделены на образовательные, воспитательные и специальные.

Образовательные задачи:

1. Стимулирование у учащихся с недостатками слуха интереса к учению, создание условий для удовлетворения их потребности в саморазвитии и самообразовании;

2. Формирование мировоззрения и расширение общего кругозора лиц с трудностями слухового восприятия в процессе их ознакомления с научной картиной мира;

3. Обеспечение оптимального развития мышления глухих и слабослышащих детей с учетом их возможностей, выработка умения творчески решать новые задачи и проблемы;

4. Формирование умений и навыков учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, активизация когнитивных процессов в условиях целенаправленного обучения;

5. Подготовка к профессиональной деятельности, развитие представлений, умений и навыков, необходимых для трудовой деятельности в современных социально-экономических условиях.

Воспитательные задачи сурдопедагогики направлены на развитие общих способностей и личностных качеств у детей со слуховыми недостатками:

1. Разностороннее развитие личности ребенка с потерей слуха, воспитание у него стремления к творческой самореализации, создание благоприятных условий для проявления индивидуальных креативных способностей на основе личностно ориентированного подхода;

2. Стимулирование социализации ребенка с недостатками слуха, обогащение его социального опыта, подготовка к общению и совместной

деятельности со слышащими людьми, приобщение к нормам и ценностям культуры, привлечение к активному участию в культурной жизни;

3. Воспитание нравственного сознания в процессе ознакомления с этическими понятиями и принципами, укрепление чувства долга и ответственности, выработка ценностных ориентации и убеждений на основе уважения свободы и достоинства формирующейся личности;

4. Содействие физическому развитию учащихся с ограниченным слуховым восприятием, закрепление у них навыков личной гигиены, воспитание здорового образа жизни, трудолюбия, самостоятельности, способности самоконтроля и волевой регуляции поведения;

5. Гармоничное развитие неслышащего ребенка, привитие ему навыков плодотворного сотрудничества с другими людьми, воспитание эстетического отношения к миру, человечности, рефлексивных способностей, гражданского самосознания, профессиональных интересов.

Специальные задачи или коррекционно-развивающие задачи связаны с особыми средствами сурдопедагогики, которые обеспечивают диагностику проявлений дизонтогенеза, комплектование специальных учебных заведений, коррекцию нарушенного хода развития, реабилитацию инвалидов по слуху, компенсацию недостатков и затруднений, профилактику возможных отклонений:

1. Установление типа, характера и структуры нарушения слуха, выявление сопутствующих дефектов, дифференциация неслышащих детей по уровню речевого развития, времени и степени потери слуха, определение оптимальной формы обучения для каждого ребенка с трудностями слухового восприятия, индивидуализация сурдопедагогической помощи;

2. Нормализация жизнедеятельности индивида с недостатками слуха, преодоление отклонений в его психическом и социальном развитии, формирование словесной речи посредством широкой коммуникативной практики, интенсификация сенсорно-перцептивной деятельности с опорой на остатки слуха, совершенствование навыков восприятия и понимания устной речи;

3. Активизация компенсаторных возможностей детей со сниженным слухом;

4. Создание для них специальных образовательных условий, способствующих комплексному развитию личности, мобилизации сохранных функций организма в процессе учебной и практической деятельности, восполнению недостатка в сенсорной информации;

5. Восстановление нарушенных связей неслышащего человека с социальным окружением, осуществление трудовой реабилитации с учетом индивидуальных особенностей и данных экспертизы трудоспособности, обеспечение социально-бытовой адаптации, организация для всех возрастных групп лиц с потерей слуха единой открытой образовательной среды;

6. Проведение оздоровительной работы с глухими и слабослышащими детьми, предупреждение возникновения у них вторичных нарушений развития, рационализация режима коррекционного обучения, создание здорового психологического климата в специальных учебных заведениях, приучение неслышащих школьников к постоянной работе, направленной на самокоррекцию.

Конечно, нельзя считать безусловным и исчерпывающим список задач, каким бы подробным он ни был. Содержание педагогических задач всегда остается, в известной мере, относительным. Дело в том, что цели и задачи являются наиболее подвижными, динамичными элементами учебной деятельности, что обусловлено изменением социокультурных условий жизнедеятельности людей, историческими особенностями учебной практики, трансформациями социальных и индивидуальных потребностей. Каждый педагог вправе ставить свои цели и задачи или отобрать из числа известных целей и задач те, которые считает приоритетными.

1.3. Взаимосвязь сурдопедагогики с другими отраслями знаний

Сурдопедагогика как одна из отраслей специальной педагогики тесно связана со всем блоком психолого-педагогических дисциплин. Используя весь научный арсенал общей педагогики, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, сурдопедагогика вносит существенные поправки в методику и технологию применения педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером их дефекта, разрабатывая свои приемы и методы коррекционно-развивающего воздействия.

Без знаний основ общей психологии человека трудно организовать коррекционную работу, тем более что результаты исследования закономерностей психического развития ребенка показывают, что они идентичны как для нормы, так и для патологии. Коррекционно-педагогическую деятельность, дифференцированное обучение и воспитание невозможно осуществить, не зная природы нарушения у ребенка, не выявив и не изучив причины его отклонений в поведении и развитии. Вместе с тем для детей с недостатками слухового развития характерны такие особенности психики, которые не всегда можно встретить у слышащих детей: замедленность, слабость и малоподвижность нервных процессов, неполное фрагментарное восприятие окружающего мира и другие.

В настоящее время установилась тесная связь сурдопедагогики с педагогической психологией, что позволяет широко внедрять психологические концепции в практику обучения детей с нарушениями слуха, по-новому конструировать учебный процесс и изучать специфику психологических закономерностей образовательно-воспитательной работы в специальных коррекционных общеобразовательных учреждениях.

В сурдопедагогике прослеживается тесная взаимосвязь с социальной педагогией, предметом которой является исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития и позитивной самореализации человека.

Связь с социальной психологией состоит в том, что она изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также разносторонней психологической характеристикой самих этих групп.

Сложность формирования у детей с недостатками слуха речевых навыков определяет необходимость тесной взаимосвязи сурдопедагогики и лингвистики, а также психолингвистики, и логопедии.

Выявление специфических особенностей отклонений развития требует глубокого знания этиопатогенеза, структуры дефекта, диагностических методик, критериев отграничения одних состояний от других. Таким образом, залог эффективности коррекционно-педагогической деятельности — опора на невропатологию, патофизиологию, иммунологию, а также отоларингологию, аудиологию и другие медицинские науки. С медицинской точки зрения базой для сурдопедагогики является педиатрия, которая изучает здоровье ребенка и процесс его развития, физиологию, патологию, методы профилактики и лечения заболеваний, угрожающих его гармоничному развитию или представляющих опасность для жизни детского организма. При коррекции и реабилитации нарушенных психических функций не обойтись без планомерных психических воздействий на человека, т. е. без психотерапии, направленной на активизацию его сил в преодолении последствий нарушения, на создание охранно-восстановительного режима, исключающего психическую травматизацию.

Диалектическое единство общего и особенного, обыденного и необычного в психическом состоянии детей и подростков подводит нас к констатации взаимосвязи сурдопедагогики и философии. Кропотливая коррекционная работа, повседневное педагогическое воздействие на дефект в психическом или физическом развитии приводит к проявлению философской закономерности перехода количества в качество, к уменьшению отклонений или к компенсации физического недостатка за счет активизации деятельности здоровых органов или не имеющих нарушений, а также нахождения дополнительных путей компенсации недостатков слуховой функции.

Таков перечень тех областей научных знаний, с которыми взаимосвязана сурдопедагогика. Эти междисциплинарные связи позволяют осуществить многостороннее исследование особенностей и возможностей человека с недостатками функционирования слухового анализатора.

1.4. Методы исследования в сурдопедагогике

В сурдопедагогике используется весь арсенал методов, имеющих место в общей педагогике. Они могут быть сгруппированы по следующим принципам.

1. По уровню научного познания выделяют теоретические и эмпирические методы.

В сурдопедагогике используются преимущественно эмпирические методы.

Наблюдение — это наиболее распространенный эмпирический метод целенаправленного систематического изучения педагогического явления, учащихся. Оно может быть сплошным или выборочным, с записью всего хода урока или поведения одного или нескольких учеников. Результаты наблюдения фиксируются в специальных протоколах.

Беседа — это метод получения информации на основе вербальной, то есть словесной, коммуникации. Широко применяется в различных сферах педагогики и психологии как самостоятельно, так и в сочетании с наблюдением. Например, изучая игровые предпочтения ребенка, исследователь сначала наблюдает за его играми, а затем проводит беседу о любимых играх, игрушках, ролях, партнерах по играм сначала с самим ребенком, а потом с родителями, воспитателями.

Эксперимент — это центральный метод, получивший распространение в сурдопедагогике. Различаются лабораторный, то есть проводящийся в специальных условиях, с аппаратурой, и естественный эксперимент, проводящийся в обычных условиях обучения, но со специальной их организацией. Одной из наиболее эффективных и распространенных форм естественного эксперимента является формирующий эксперимент. В процессе его изучаются изменения в уровне знаний, умений, уровне развития слухового восприятия, активизации речевого развития, состоянии как устной, так и письменной речи, отношений, эмоций, ценностей, уровне психического и личностного развития обучающихся при условии целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия. Эксперимент может быть групповым или индивидуальным.

2. По основанию действий с объектом выделяют методы: изучение объекта – это все теоретические и эмпирические методы; количественная и качественная обработка полученных данных; презентация полученных данных в виде таблиц, схем, графиков, гистограмм и так далее.

3. По цели и продолжительности исследования предполагается получение данных об актуальном состоянии объекта, процесса, явления; изучение динамики изменения во времени.

На этой основе выделяются два метода — это метод поперечных срезов, то есть кратковременное изучение, констатация на достаточно большом по объему материале, и лонгитюдный метод, то есть длительное

обучение, наблюдение. Методом поперечных срезов сурдопедагог на большом количестве материала может получить общую характеристику процесса обучения. Лонгитюдный метод позволяет проследить эволюцию явления, его формирование. Он, например, может быть использован педагогическим коллективом для изучения эффективности новой программы на протяжении нескольких лет обучения одного и того же класса, ученика и т.д.

4. На основании особенностей самого объекта изучения, т.е. в зависимости от того, кто или что конкретно выступает в этом качестве это четвёртый принцип. Это может быть сам ребенок, его знания, умения, психические процессы, а также продукты деятельности детей и некоторые характеристики, показатели деятельности.

Применительно к изучению ребенка целесообразно использовать методы наблюдения, беседы, анкетирования, интервьюирования и тестирования.

При анкетировании вопросы могут быть закрытыми или открытыми. Закрытыми называют вопросы, предполагающие стандартизированный ответ или серию таких ответов, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему, соответствует его мнению. Примерами подобных ответов на стандартные вопросы являются ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ, НЕ СОГЛАСЕН, СОГЛАСЕН, ТРУДНО СКАЗАТЬ, или предлагается перечень готовых ответов, например, при изучении мотивации учения глухих школьников. Открытыми называют такие вопросы, которые предполагают ответ в относительно свободной форме, даваемый произвольно самим испытуемым в соответствии со своими желаниями, как по содержанию, так и по форме.

В сурдопедагогике широко используется метод анализа продуктов деятельности. Имеется в виду целенаправленный анализ сочинений, рисунков, творческих работ учащихся, что способствует пониманию сурдопедагогом ценностно-личностных установок обучающихся, интереса к учебным предметам, глубины и точности понимания и усвоения учебного материала, отношения к учебе, школе.

В настоящее время в сурдопедагогике начинают применять методы психодиагностики, которые позволяют учителю познать особенности развития ребенка в целях оптимальной реализации личностно-деятельностного подхода в обучении. Тестирование позволяет получить информацию для формирования и перегруппировки учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия. В образовательном процессе используются все типы существующих тестов – это интеллектуальные, эстетические, ситуационные и другие, однако тесты достижения численно превосходят все остальные. Они создавались для измерения эффективности программ и процесса обучения. Они обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в

них основной интерес сосредоточен на том, что тестируемый может делать к настоящему времени.

Содержание этих тестов может быть соотнесено в определенных областях с образовательными стандартами. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корригирования учебных программ.

Таким образом, сурдопедагогика, основываясь на таких методологических принципах, как системность, комплексность, принцип развития, единства сознания и деятельности, в каждом конкретном случае применяет комплекс методов, но при этом только один выступает в качестве основного. Например, при апробации новых подходов, нового содержания обучения в качестве основного метода выступает формирующий или иначе обучающий эксперимент, а дополнительными являются наблюдения за деятельностью детей на уроке, беседа с учащимися, учителями, анализ продуктов деятельности.

ТЕМА 2. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

2.1. История становления и развития теории и практики обучения лиц с нарушенным слухом в западноевропейских странах

Несмотря на отсутствие сведений о попытках систематического обучения глухих в Древней Греции и Древнем Риме, известны высказывания некоторых философов и мыслителей, отражающие их взгляды на природу глухоты, интеллектуальные возможности неслышащих людей. Аристотель считал, что нарушение одного из органов чувств человека отрицательно отражается на целостности деятельности всех органов чувств и приводит к невозможности его полноценного развития. Орган слуха Аристотель считал важнейшим органом познания, а звук – проводником мысли. Он отмечал, что через слуховое восприятие человек может слышать речь других людей и формировать свою, и считал, что без овладения языком умственное развитие глухого невозможно.

В истории становления воспитательных систем и общей педагогики Древней Греции и Древнего Рима не отражены даже элементарные попытки обучения глухих детей. Государство ограничивало их гражданские права. Например, по кодексу Юстиниана они были лишены юридических прав, не могли участвовать в общественных делах, оставлять завещания.

В средние века, когда идеологическим оплотом феодализма была церковь, к глухим относились как к людям, не способным усвоить религиозные понятия и идеи, научиться читать и писать. Проявление нетерпимости к глухим приводило к тому, что их нередко сажали в тюрьмы. Бывали случаи, когда их сжигали на кострах инквизиции.

В эпоху Возрождения, 14-16 вв. в связи с расцветом науки, культуры и искусства формировались новые взгляды на цели и задачи воспитания и

обучения детей, характеризующиеся гуманистической направленностью педагогики. В этот период отмечается зарождение теоретических основ обучения глухих детей. Философы, врачи, педагоги искали факты объяснения глухоты, способы ее преодоления, описывали факты обучения глухих, приводили примеры умственного и речевого развития неслышащих людей. Джероламо Кардано в 16 в. теоретически обосновывал классификацию, в которой глухие различались по времени наступления нарушения и состоянию речи. Он подчеркивал возможности обучения неслышащих чтению и письму на основе использования сохранных анализаторов, прежде всего зрения. Для этого периода характерна тенденция индивидуального обучения глухих детей из богатых семей.

В 16-17 вв. в Испании осуществлялось обучение глухих в условиях семьи, а также в монастырях. Первый систематический опыт обучения глухих словесной речи был предпринят Педро Понсе де Леон, позднее Хуан Пабло Бонетом. Педро Понсе де Леон для обучения речи использовал письменную, дактильную и устную речь. Его глухие ученики овладевали теми учебными предметами, которые в это время изучались в общеобразовательных школах: историей, математикой, астрономией. Несмотря на то, что эти успехи достигались в условиях индивидуального обучения, дети с нарушенным слухом демонстрировали высокие познавательные и речевые возможности.

Мальчик из знатной семьи, которого обучал Хуан Пабло Бонет, оглох в двухлетнем возрасте. Свой опыт обучения Бонет изложил в книге «О природе звуков и искусстве научить глухонемого говорить». Эта книга была опубликована в 1620 г. в Мадриде. В ней подробнее, чем в других источниках, раскрываются цели и задачи воспитания и обучения глухих в тот период. Этот труд состоял из трех частей и приложения, содержащего дактильную азбуку. Содержание каждой из частей этой книги свидетельствует о том, что автор направлял внимание читателя на возможность обучения глухого словесной речи, и прежде всего его обучения родному языку. На основе словесной речи Бонет стремился дать своему ученику и общее развитие. Книга Бонета является, по сути, первым учебником по обучению глухого ребёнка словесной речи.

На развитие сурдопедагогической мысли значительное влияние оказали возникшие в Западной Европе университеты. В деятельности педагогов, работающих с глухими, отчетливо прослеживаются прогрессивные общепедагогические идеи, направленные на гуманизацию образования, развитие индивидуальных возможностей ребенка. Усиление материалистических тенденций в философии, медицине в 17-18 вв. привело к определению ведущей роли воспитания в формировании личности человека. Все большее распространение получает индивидуальное обучение глухих детей в семьях Англии, Нидерландов, Франции, Германии. Часто

индивидуальное обучение в семье начиналась рано, с 3-4-летнего возраста ребенка.

В 18 в. наметилось два подхода к обучению глухих детей, различающихся по использованию разных форм речи. Один из путей индивидуального обучения глухих предполагал использование различных форм речи - устной, письменной, дактильной, жестовой. Сторонниками этого пути обучения были Педро Понсе де Леон, Хуан Пабло Бонет в Испании, Бульвер, Валлис в Англии. Представители другого направления предполагали использование только устной речи, так же как это происходит в обучении слышащего ребенка – Ван Гельмонт, Амман в Нидерландах и некоторые другие.

Накопление опыта индивидуального обучения глухих детей, разработка методов обучения произношению, развитию речи, обучению грамоте привели к обобщению наблюдений, появлению новых идей. В частности, одна из важных идей, высказываемых немецким сурдопедагогом Арнольдом о необходимости раннего обучения глухих детей. Он считал, что для достижения хорошего произношения нужно начинать работу с ребенком на 4-5 году его жизни. Работа по обучению произношению тесно связывалась с чтением с губ и с письмом. Овладение грамматическими нормами сочеталось с использованием наглядности, практикой в словесной речи.

В 18 в. возникают коллективные формы обучения неслышащих детей, в связи с чем, в некоторых европейских странах, во Франции, Германии, Дании, Англии, появились институты для глухих. Наиболее известный институт был основан во Франции Шарль-Мишель де л'Эпе, автором системы «мимический метод». В обучении глухих он применял жесты, считая, что жестовый язык легок и ясен для глухих. Ставя перед обучением глухих задачу, соответствующую идеям французских материалистов, – дать нравственное и умственное воспитание, необходимое для жизни в обществе, Шарль-Мишель де л'Эпе видел в качестве основного средства развития и воспитания язык жестов, дополненный созданными им «методическими знаками». В ходе первоначального обучения знаки-жесты служили средством для раскрытия значения слов и обозначения их в письменной форме. В одна тысяча семьсот семидесятом году открывается первая школа для глухих детей во Франции.

В противоречии с «мимическим методом» находился «устный метод», разработанный Самуэль Гейнике в Германии. Идеи данной педагогической системы соотносились с принципами идеалистической философии Иммануила Канта. В качестве главной задачи обучения глухих Самуэль Гейнике и его последователи Фридрих Мориц Гилль, Иоганн Фаттер выдвигали формирование устной речи как средства общения, воспитания и обучения. В качестве основных средств обучения использовалась техника отработки звуков, слогов, слов, фраз. Овладение

другими предметами находилось в тесной зависимости от сформированности устной речи детей.

Обоснование и разработка этих двух систем обучения глухих определили на многие годы практические подходы к обучению глухих детей.

Во второй половине 19 в. в таких европейских странах, как Швейцария, Австрия, Германия, педагоги школ для глухих все чаще обсуждали вопрос о целесообразности дошкольного воспитания и обучения глухих детей, а также о необходимости организации с этой целью специальных детских садов. Сурдопедагоги полагали, что более раннее обучение глухих детей будет способствовать их умственному развитию, создаст предпосылки для лучшего обучения в школе. В некоторых странах предпринимались попытки организации небольших групп для маленьких глухих, как правило, в возрасте 5-6 лет, или создания специальных детских садов. В середине 19 в. во Франции, недалеко от Парижа, в местечке Бурла-Пэ, в специальное учреждение принимали маленьких глухих детей. С ними проводились индивидуальные занятия, однако задача формирования речи не ставилась. В 1894 году в Германии был открыт детский сад, в котором находились восемь детей, но их не учили речи. В этом же году было основано «Общество по организации детсадов для глухонемых детей», целью которого было открытие детских садов для глухонемых детей в возрасте от 3-7 лет.

Идея раннего воспитания и обучения глухих детей в конце 19 в. интенсивно развивалась в Америке. Одним из первых сурдопедагогов, организовавших обучение глухих дошкольников, являлся Александр Грехем Белл. Он организовал детский сад и школу для глухих детей, работавших под его руководством в течение двух лет. Александр Грехем Белл считал целесообразным объединение глухих и слышащих детей для игр и речевых упражнений, полагая, что в процессе общения дети быстрее овладеют речью. Он разрабатывал методы обучения устной речи глухих. Эти методы получили большое распространение и долгое время использовались в детских садах и школах. Принадлежащая Беллу идея раннего обучения глухих детей получила дальнейшее развитие. Последовательница идей Белла Сара Фулер в 1888 году открыла в Бостоне интернат, в котором находились двенадцать глухих детей старше 2х лет. Сара Фулер использовала методы обучения устной речи, разработанные Александром Грехем Беллом, считая, что овладение устной речью наиболее эффективно происходит в дошкольном возрасте. Основным средством общения и обучения являлась устная речь. Позднее на ее основе дети овладевали письменной формой речи.

Идея раннего обучения словесной речи отчетливо прослеживается в деятельности Эммы и Мери Гаррет, открывших по примеру Сары Фулер

пансионат для маленьких глухих детей в Филадельфии. Ознакомившись с устным методом обучения речи, распространенным в те годы в Германии, сестры использовали метод «материнской школы», по которому в основе обучения устной речи лежало подражание произношению матери.

2.2. Становление и развитие отечественной сурдопедагогики

В Киевской Руси и Московском государстве отношение к глухим, как и к другим «увечным» людям, характеризовалось терпимостью и жалостью. Они чаще всего попадали в призренческие воспитательные учреждения, находящиеся в основном при монастырях и церквях. Позднее стали организовываться специальные дома для лиц с различными нарушениями, содержащиеся на пожертвования богатых слоев населения. Наиболее значительные сдвиги в положении глухих стали заметны в 16 в., когда государственный характер общественного призрения проявился в постановлении Стоглавого Собора, созванного Иваном IV в 1551 году.

В 17 в. стало организовываться строительство домов для детей-сирот и «убогих». Общественное положение глухих рассматривалось в некоторых приказах, таких как Патриарший, Аптекарский, и практически оно было приравнено к положению слышащих.

В воспитательных домах, построенных в 18 в., оформилась система приютского воспитания глухих детей. Она включала трудовую подготовку, элементарное обучение грамоте и счету, а для более одаренных детей предполагалось повышение образования, вплоть до поступления в университеты. В дальнейшем опыт работы с глухонемыми детьми в приютах и воспитательных домах имел важное значение для обоснования теории и практики обучения в училищах глухонемых.

Среди воспитанников детских приютов и воспитательных домов находились и глухие дошкольники, по отношению к которым были конкретизированы задачи воспитания, определены общие принципы, направленные на организацию жизни. В отношении к глухим детям предполагалось соблюдение естественного рационального подхода к ребенку-дошкольнику. Основное внимание уделялось физическому воспитанию и привитию детям определенных моральных качеств. Для физического развития и укрепления здоровья детей рекомендовалось больше внимания уделять специальным мерам: закаливанию, воспитанию выносливости, сопротивляемости болезням. Внимание уделялось правильной организации питания, соблюдению определенных гигиенических требований к питанию, к одежде. Забота о здоровье предполагала охрану зрения, так как основное восприятие людей с нарушенным слухом происходило на основе зрения. Важное значение придавалось развитию ходьбы, координации движений в связи с тем, что у детей отмечалась задержка умения ходить, связанная с потерей слуха.

Весьма ценной можно считать установку на развитие у детей активности, самостоятельности, стремление «приучать их ко всему, что сами, без помощи других, делать могут». В рекомендациях отмечалась необходимость воспитания у детей норм и правил поведения, культурных навыков. Задача формирования речи не ставилась. Трудности в речи объяснялись механическими причинами, например, короткой подъязычной связкой.

Начало 19 в. в России ознаменовалось важными изменениями в общей педагогике, и в том числе сурдопедагогике. Этот этап связан с систематическим обучением глухих детей в специальных училищах для глухих. Общая педагогика и сурдопедагогика находились под определяющим влиянием научных достижений в медицине и физиологии, философских и педагогических идей Виссариона Григорьевича Белинского, Николая Гавриловича Чернышевского, Александра Ивановича Герцена, Константина Дмитриевича Ушинского и др. Теоретическая и методическая разработки основ обучения в училищах для глухонемых были направлены на определение задач воспитания, выявление возможностей глухих в обучении, умственном и нравственном развитии, на разработку методов обучения словесной речи, использование при этом различных средств: жестов, дактилологии, письменной, устной речи. Одной из передовых для того времени идей, принадлежавших Виктору Ивановичу Флери, является мысль о необходимости раннего (дошкольного) обучения глухого ребенка речи. В.И. Флери высказывал мысль о том, что, чем младше глухой ребенок, тем более способен он в подражании речи успевать. По его мнению, лучшим воспитателем маленького ребенка является мать, которая лаской и нежностью к малышу может добиться успехов в произношении звуков и слов, направляя развитие его речи. Раннее воспитание речи поможет сгладить то отставание, которое образуется при отсутствии специального обучения.

В конце 19 в. передовые сурдопедагоги, Н.К. Патканова, Н.А. Рау, Н.М. Лаговский и другие, активно развивали идею создания общественного дошкольного воспитания глухих дошкольников. Они обосновывали необходимость дошкольного обучения большой значимостью данного периода для общего развития глухого ребенка, особо подчеркивая важность раннего начала работы по развитию словесной речи. Первым дошкольным учреждением для глухих детей, в задачи которого входило формирование устной речи, был детский сад, открытый Наталией Александровной Рау в Москве в 1900 году.

После открытия первого детского сада для глухонемых в Москве были организованы и другие дошкольные учреждения по образцу этого сада. В 1902 году в Петербурге был создан детский сад Михаилом Валерьяновичем Богдановым-Березовским. В 1904 году Н.К. Паткановой,

в ее частной школе в Киеве, была организована группа для глухонемых дошкольников. В 1909 году был открыт детский сад в городе Александровске, в Запорожье. В 1912 году открыт детский сад в Тамбове. Расширялась сеть дошкольных учреждений для глухих детей и в Москве. При Арнольдо-Третьяковском городском училище было организовано три детских сада, два - для приходящих детей и один - для живущих там.

Первый детский сад, открытый в 1900 году, расширился и изменил свою структуру. В нем было 52 ребенка, которые воспитывались и обучались в 3х отделениях: детская группа, где воспитывались дети 2-4 года; детский сад для детей 4-7 лет и начальная школа для детей 8-12 лет. По достижении 12-тилетнего возраста дети переходили в Арнольдо-Третьяковское училище или в другие школы. Таким образом, в структуре этого учреждения видна тенденция преемственности между дошкольным и школьным этапами обучения глухих детей.

Таким образом, период начала 20 в. можно рассматривать как начало систематической разработки проблем воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха. Но все открывающиеся в России дошкольные учреждения для глухих детей возникали по частной инициативе и существовали на благотворительные средства, так как плата за пребывание детей была достаточно высокой и недоступной для многих родителей. Нестабильность притока средств от благотворителей приводила к сокращению числа дошкольных учреждений. Для организации помощи дошкольным учреждениям и поисков источников финансирования в 1915 году было организовано «Общество попечения о глухонемых детях дошкольного возраста». Однако, несмотря на предпринимаемые усилия сохранить и увеличить количество дошкольных учреждений, не удалось. К тому же году осталось лишь 4, в которых воспитывалось примерно 100 детей.

Система образования, в том числе и обучение аномальных детей, претерпела коренные изменения после установления советской власти. Общественное воспитание детей с отклонениями было объявлено государственной задачей. Декретом Совнаркома от 30 мая 1918 года все специальные учебные заведения, в том числе и дошкольные, были переданы в ведение Народного комиссариата просвещения и включены в систему народного образования.

В первые годы советской власти развертывается интенсивная работа по поискам форм руководства государственным обучением глухих детей, появляются первые научные учреждения, занимающиеся изучением глухих детей, разработкой методов обучения и воспитания, в Петрограде, Москве, Киеве, Баку. В институтах создаются кафедры по подготовке учителей для специальных школ. Важное значение для организации работы в школах и детских садах имели постановления ряда

конференций и съездов по охране детства и борьбе с детской дефективностью. Непосредственно вопросы организации помощи детям дошкольного возраста обсуждались на Первом съезде по борьбе с детской дефективностью, преступностью и беспризорностью в 1920 году. На этом съезде наряду с обсуждением принципов построения системы воспитания и обучения аномальных детей рассматривались и дискутировались проблемы организации обучения глухих.

Принципиально новое построение системы обучения глухих детей было предложено Николаем Михайловичем Лаговским. Для детей 2х-летнего возраста предполагалась организация «детской» группы при детском саде, где обеспечивалось общее развитие детей, и велась подготовка к усвоению звукового состава слова. Вторая ступень – детский сад, в задачи которого входило накопление словаря и развитие словесной речи в общении. Далее следовали школы трех типов: для нормальных глухих детей, вспомогательная школа для глухих детей с более слабыми способностями и профессиональная школа, в которую могли поступать дети, окончившие первые две школы. На этом же съезде рассматривался вопрос о раннем лечении глухоты.

Проблемы воспитания и обучения глухих детей обсуждали на Втором съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних в 1924 году. Социальные аспекты специального обучения были раскрыты Львом Семёновичем Выготским на основе принципиально нового взгляда на развитие глухого ребенка. Проблемам дошкольного воспитания был посвящен доклад Наталии Александровны Рау. Она подчеркнула необходимость раннего обучения глухого ребенка словесной речи, показала пути развития устной речи, ее роль в общении с окружающими.

Наталии Александровне Рау принадлежит значительная роль в разработке теории и практики дошкольного воспитания глухих детей. Будучи активной сторонницей раннего обучения детей, она разработала программу воспитания маленьких глухих детей, в которой впервые была представлена последовательность обучения словесной речи. В поисках методов дифференцированного подхода она описала классификацию детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, положив в ее основу такие критерии, как время наступления глухоты, степень снижения слуха, возможности восприятия связной речи. Придавая большое значение физическому, умственному, нравственному, эстетическому воспитанию дошкольников, в качестве ведущей задачи она выдвигала развитие словесной речи. Особое значение придавалось устной речи: велось обучение чтению с губ и формирование произношения. В дошкольном возрасте также проводилось обучение письменной речи – чтению и письму. Использование жестов и дактилологии не допускалось. Интересным и полезным для детей было включение большого количества

речевых игр, использование картинок, рассказывания и собственного письма детей с целью активизации их речевого развития.

Используемый Н.А. Рау метод назывался аналитико-синтетическим. В соответствии с ним определялась следующая последовательность работы над словом или фразой: детям предлагались целые слова и фразы, уточнялись их значения. Затем дети читали с губ слово или фразу и произносили их. Для отработки произношения педагог разлагал слово на слоги или звуки, отрабатывал их, а затем снова включал в слово или фразу. Этот метод обучения произношению и грамоте рассматривался как вариант «чистого устного метода» и являлся передовым для данного периода развития дошкольной сурдопедагогики.

Однако использование аналитико-синтетического метода не разрешало некоторых противоречий в обучении словесной речи и произношению, так как формирование речи целиком зависело от возможностей произношения. Хотя и учитывались интересы дошкольников, речевой материал подбирался с учетом фонетического принципа, что снижало возможности использования речи в общении, так как дети были ограничены возможностями произношения. Длительное время использовались лепетные слова и фразы в произношении, что также часто не соответствовало интересам и речевым потребностям 5-6-летних детей.

В 20-30 гг. XX века происходило интенсивное развитие сети школьных и дошкольных учреждений для глухих детей. К 1924 году в стране существовало около 70-ти школ и детских домов, в которых обучались 3500 глухих детей. В этот период начинала складываться сеть дошкольных учреждений для глухих детей. Наряду с детскими садами возникали детские дома для глухих. Появление такого рода учреждений было обусловлено в основном идеологическими факторами. Все дети, в том числе и из отдаленных районов, должны быть охвачены обучением и находиться в условиях общественного коллективного воспитания, а их матери должны работать.

Дальнейшие поиски путей более эффективного воспитания маленьких глухих детей привели к созданию яслей для детей раннего возраста. Сначала в 1930 году под руководством Федора Андреевича Рау была организована группа глухонемых преддошкольников, а затем открыты первые ясли, в которые принимали детей в возрасте 1,5-3 лет.

Решения Всероссийского совещания по вопросам обучения и воспитания глухих детей в 1938 году способствовали внесению существенных изменений в систему обучения глухих детей. На этом совещании была высказана неудовлетворенность качеством обучения глухих детей, уровнем их подготовки к жизни. «Чистый устный метод», широко используемый в школах для глухих, не создавал основу для умственного развития учащихся, усвоения ими основ наук. На совещании

было принято решение об изменении методов обучения детей речи: рекомендовалось использование письменной речи и применение в качестве вспомогательного средства дактильной формы речи. Изменение содержания и методов обучения глухих детей в школах отразилось и в практике работы дошкольных учреждений. В частности, предпринимались попытки широкого использования письменной формы речи как средства общения и обучения.

Перед Великой Отечественной войной в СССР функционировали 25 детских садов для глухих. В этих детских садах и преддошкольных группах воспитывалось более 1000 детей с нарушениями слуха.

Дальнейшее развитие сурдопедагогики связано с исследованиями Рахиль Марковны Боскис, Сергея Александровича Зыкова, Фёдора Фёдоровича Рау, Нины Феодосьевны Слезиной и другими, проведенными в 50-60 гг. Разработанная Рахиль Марковной Боскис педагогическая классификация стала основанием для организации дифференцированного обучения слабослышащих детей в специальной школе, включающей два отделения. Под руководством Сергея Александровича Зыкова была разработана новая система обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. Исследования Фёдора Фёдоровича Рау и Нины Феодосьевны Слезиной привели к созданию концентрического метода обучения произношению, в основе которого лежит использование сокращенной системы фонем, позволяющей постепенно переходить от приближенного произношения слов к точному. Р.М. Боскис, А.Г. Зикеевым, К.Г. Коровиным была разработана система обучения языку слабослышащих детей, учитывающая своеобразие их речевого развития.

Интенсивная работа по поискам путей повышения эффективности работы в дошкольных учреждениях для глухих детей была развернута Брониславой Давыдовной Корсунской. Разработанная под ее руководством Программа воспитания и обучения глухих дошкольников в 1964 году содержала ряд принципиальных положений. Обучение в детском саду должно быть направлено на всестороннее развитие глухого дошкольника. Формирование речи тесно связывалось с разными видами детской деятельности. Предлагалось раннее введение дактильной формы речи как средства общения и обучения аналитическому чтению. Вводились специальные занятия по формированию лексических и грамматических обобщений. Раннее обучение чтению и рассказыванию рассматривалось как средство нравственного и умственного развития.

Дальнейшее совершенствование методов обучения словесной речи было связано с разработкой системы развития слухового восприятия глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста Татьяной Александровной Власовой, Эмилией Ивановной Леонгард, Еленой Петровной Кузьмичевой. Результаты экспериментальных исследований выявили значительные резервы развития речевого слуха у

детей и послужили основанием для разработки методики развития слухового восприятия глухих и слабослышащих. Развитие слухового восприятия речи на основе использования звукоусиливающей аппаратуры, внедрение фонетической ритмики как эффективного метода обучения произношению обусловили принципиальные изменения в методике формирования устной речи детей с нарушениями слуха.

В 60-70 гг. XX века Гитой Львовной Выгодской, Александрой Абрамовной Катаевой, Эмилией Ивановной Леонгард были проведены исследования, показавшие значительные возможности семейного воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников. Раннее активное участие родителей в процессе воспитания и обучения, создание полноценной речевой среды, систематическое многолетнее развитие речевого слуха и речевого общения, формирование устной и письменной речи – таковы основные принципы, положенные в основу программы, разработанной под руководством Эмилией Ивановны Леонгард. Ею были убедительно показаны возможности полноценной интеграции глухих и слабослышащих детей в среду слышащих при условии высокого уровня общего и речевого развития, сформированного в дошкольный период детства.

Дальнейшая разработка содержания и методов обучения глухих и слабослышащих дошкольников связана с созданием программ воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников, разработанных под руководством Людмилы Петровны Носковой. В них отражен деятельностный подход к воспитанию детей, усилена направленность на личностное и социальное развитие, реализованы в большей степени преемственные связи между дошкольным и школьным этапами обучения. Принципиальные изменения внесены в программы по развитию речи: обоснованы психолингвистические основы процесса формирования речи у дошкольников с нарушениями слуха, определены основные принципы и направления работы по обучению языку. С целью усиления работы по познавательному и социальному воспитанию детей был выделен раздел «Ознакомление с окружающим миром», который в прежних программах был объединен с разделом «Развитие речи».

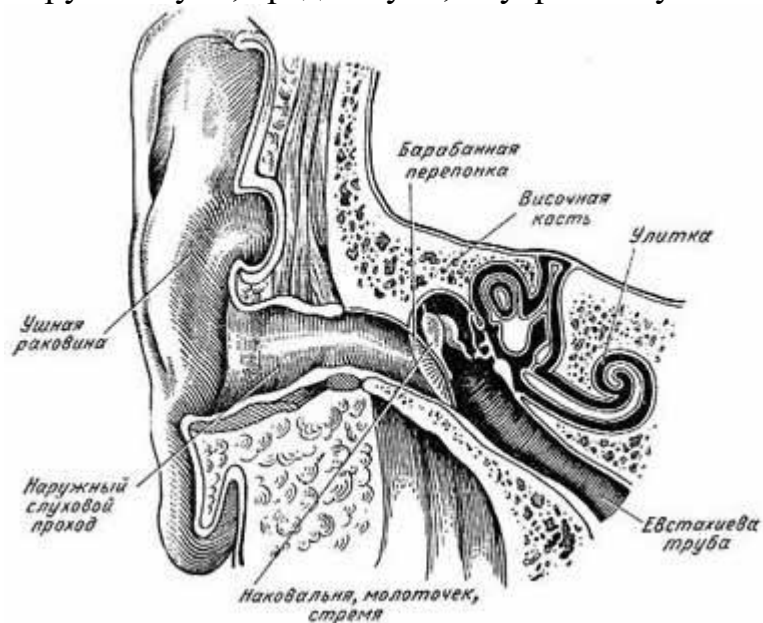
Таким образом, анализ исторически сложившихся подходов к воспитанию и обучению глухих и слабослышащих дошкольников и школьников позволяет выявить, что на всех этапах развития педагоги стремились обеспечить высокий уровень общего и речевого развития детей, сделать речь средством коммуникации, обеспечить полноценную интеграцию детей в общество.

ТЕМА 3. НАРУШЕНИЯ СЛУХА

3.1. Строение и работа слухового анализатора

Восприятие звуковых сигналов и их анализ осуществляется деятельностью слухового анализатора. Воспринимающим отделом его являются фонорецепторы в составе органа слуха. Проводниковым отделом является слуховой нерв в составе преддверно-улиткового нерва, отходящего от внутреннего уха. Кортикальный отдел слухового анализатора находится в коре височной доли коры больших полушарий.

Орган слуха (ухо) у человека парный. Каждое ухо представлено тремя отделами: наружное ухо, среднее ухо, внутреннее ухо.



Наружное ухо состоит из ушной раковины и наружного слухового прохода. Ушная раковина - это эластический хрящ сложной формы, покрытый кожей. Ушная раковина у человека неподвижна и играет незначительную роль по сравнению с животными, у которых ее подвижность обеспечивает лучшую ориентировку по отношению к источнику звука. Наружный слуховой проход имеет длину 27-35 мм, диаметр 6-8 мм. Он проводит звуковые колебания к барабанной перепонке. Барабанная перепонка - это тонкая мембрана, которой заканчивается наружный слуховой проход, толщина ее около 1/10 мм. Она отделяет наружное ухо от среднего.

Среднее ухо помещается в особом углублении височной кости – в барабанной полости, в которой располагаются три слуховые косточки – молоточек, наковальня и стремечко. Слуховые косточки очень маленькие, например, масса стремечка всего два с половиной миллиграмма. Полость среднего уха соединяется с полостью носоглотки слуховой, иначе евстахиевой, трубой. Благодаря этой трубе давление на барабанную перепонку снаружи и изнутри уравновешено.

Наружное и среднее ухо проводят звук. Сначала звуковые волны приводят в движение барабанную перепонку. Барабанная перепонка, в свою очередь, приводит в движение цепочку слуховых косточек. Слуховые косточки передают звуковые колебания от барабанной перепонки к внутреннему уху, при этом они образуют систему рычагов, которые повышают эффективность передачи колебаний с барабанной перепонки на внутреннее ухо. Молоточек одним концом прилегает изнутри к барабанной перепонке, другим концом - к наковальне. Наковальня соединяется со стремечком, которое прилегает к поверхности овального окна внутреннего уха.

Внутреннее ухо имеет вид перепончатого лабиринта, который располагается в костном лабиринте височной кости. Оно представлено преддверием, тремя полукружными каналами и улиткой. Улитка относится к органу слуха, а полукружные каналы и преддверие являются органом равновесия. Между стенкой костного лабиринта и наружной поверхностью перепончатого лабиринта находится жидкость, которая называется перилимфа. Улитка представляет собой тонкий конус длиной 3,5 см, закрученный спирально на два с половиной оборота. По всей длине конуса улитка разделена двумя тонкими мембранами на три канала: верхний – лестница преддверия, средний – улитковый проток, нижний – барабанная лестница. Верхний и нижний каналы заполнены перилимфой, улитковый проток заполнен эндолимфой. На основной мембране улитки, которая разделяет улитковый проток и барабанную лестницу, располагается звуковоспринимающий аппарат, который называется кортиев орган.

Кортиев орган состоит из 3-4 рядов рецепторных волосковых клеток, лежащих вдоль всей основной мембраны. Общее количество этих клеток в кортиевом органе до 25000. Работа кортиева органа заключается в преобразовании колебаний перилимфы и эндолимфы в нервный импульс. Звуковые колебания, переданные со стремечка на жидкость, заполняющую улитку, заставляют колебаться основную мембрану, на которой находятся волосковые клетки. Они при этом своими микроресничками касаются покровной мембраны и приходят в состояние возбуждения, и в них возникает нервный импульс. От каждой волосковой клетки отходит чувствительный нейрон, а их совокупность образует общий слуховой нерв. Высокие звуки раздражают волосковые клетки, лежащие в нижних частях улитки, а высокие звуки – волосковые клетки вершины улитки. Мозг принимает нервные импульсы и формирует звуковой образ.

Человеческое ухо способно воспринимать звуковые колебания частот 16000-21000 Гц (герц). С возрастом верхний порог чувствительности снижается у пожилых людей до 5000 Гц, поэтому они лучше слышат низкие звуки или даже шёпот.

Человеческое ухо воспринимает не только разную высоту, то есть частоту, звука, но и его силу. Сила звука выражается в децибелах (дБ). Негромкие звуки, обычный разговор - это сила звука около 50-60 дБ. Интенсивное автомобильное движение – 100-120 дБ. Благодаря восприятию звуков двумя органами слуха человек может точно определять нахождение источника звука, так как в одно ухо, находящееся ближе к источнику звука, он поступает несколько раньше, чем в другое.

3.2. Диагностика состояния слуховой функции

Своевременная диагностика – это исследование слуха в родильном доме, что является оптимальным вариантом, или в течение двух месяцев, но не более, после рождения. Чем раньше выявляется нарушение слуха, тем большего успеха можно ждать от всех мероприятий по коррекции этого нарушения. По современным представлениям исследование должно проводиться в роддоме на третий-четвертый день жизни. В первые два дня в слуховом проходе еще могут сохраняться остатки околоплодных вод и первородной смазки, поэтому результаты более раннего исследования будут необъективными. Существует прекрасный, безболезненный, информативный скрининговый метод исследования слуха у новорожденных – метод регистрации вызванной отоакустической эмиссии. Отоакустическая эмиссия – это чрезвычайно слабые звуковые колебания, генерируемые внутренним ухом. Колебания эти, вызываются искусственно с целью их последующего анализа. По их характеру специалисты могут судить о наличии или отсутствии патологии в слуховой системе ребенка. Вызванная отоакустическая эмиссия регистрируется в наружном слуховом проходе при помощи высокочувствительного микрофона. Метод позволяет распознать нарушения слуха и начать лечение как можно раньше.

Если у родителей появилось малейшее подозрение, то есть малыш ведет себя «странно», нет реакции на звуки, не откликается на имя, необходимо немедленно обратиться к врачу – оториноларингологу, отолоту или сурдологу, не дожидаясь положенного 4х-месячного возраста для визита к лору. Врач владеет методиками первичной оценки слуха, он может более объективно оценить реакцию ребенка на звуковые раздражители, фиксируя изменение дыхания, пульса, зрачковый рефлекс и другие показатели. На основании такого аудиологического обследования врач либо успокоит родителей, заверив, что повода для тревоги нет, либо, если сочтёт подозрения хоть в малейшей степени обоснованными, направит в соответствующий медицинский центр, где малыш будет всесторонне обследован.

Место и степень поражения слуха определяются при помощи аудиометрии, с применением специальных методов. Существуют тональная аудиометрия, речевая аудиометрия, детская аудиометрия,

аудиометрия раннего возраста, импеданс-аудиометрия, электрокорковая аудиометрия и другие виды.

Тональная аудиометрия — это исследование слуха при помощи аудиометра, подающего простейшие сигналы, тоны, изменяемые по частоте и силе звука. Задача обследуемого состоит в том, чтобы внимательно следить за своим восприятием звуков и информировать аудиолога о том, слышит ли он тот или иной звук. Результаты восприятия основных тонов по частоте в герцах и по интенсивности в децибелах фиксируются в аудиограмме. Тональная аудиометрия применяется при обследовании состояния слуховой функции у взрослых и детей такого возраста, когда ребенок уже способен ответственно подойти к этой процедуре, в возрасте 8-10 лет. Для детей раннего и дошкольного возраста этот способ исследования слуха неэффективен.

Речевая аудиометрия позволяет определить у слабослышащего область его речевого слуха и уровень понимания речи. Восприятие слабослышащим специально подобранных списков высокочастотных и низкочастотных слов переменной громкости позволяет аудиологам определить реальные границы восприятия и понимания слабослышащим словесной речи и соответственно более точно подобрать и настроить для него слуховой аппарат. Приемы речевой аудиометрии позволяют педагогу массового детского сада или школы, родителям без специальных технических средств провести первичную проверку слуха у ребенка при наличии симптомов его нарушения.

Выбор способа исследования слуха у детей зависит от возраста ребенка, его зрелости, способности к концентрации внимания, готовности к сотрудничеству, а также от его самочувствия на момент обследования.

Существует два основных способа исследования слуха у маленьких детей: до и после 3х лет.

Для исследования слуха у детей от 1 года до 3 лет используется метод рефлекторной реакции на звук. Ребенок может моргнуть, замереть, сделать паузу в игре с игрушками и поднять глаза, начать оглядываться, чтобы увидеть, что происходит у него за спиной и найти источник звука. Очень маленький ребенок может заплакать. Меняя громкость и тональность звука, внимательно наблюдая за реакциями ребенка, специалисты, регистрируя все наблюдения, постепенно могут составить примерную аудиограмму, которая, тем не менее, не будет отражать абсолютно точно состояние слуховой функции ребенка.

У детей после 3х лет исследование слуха проводится с помощью игровой аудиометрии. Применяется та же аппаратура, что и при обследовании взрослых, но способ обследования иной: ребенка постепенно готовят к обследованию слуха, вводя в ситуацию с помощью игры, которая ему доступна. Например, ребенок при каждом восприятии услышанного им звукового тона кладет в стоящую перед ним коробочку

кубик или совершает какое-либо другое, интересное для него игровое действие.

Для получения объективных данных о слухе и последующего уточнения диагноза используются такие методы, как метод регистрации вызванных слуховых потенциалов, позволяющий оценить состояние слуховой коры и слухового нерва, метод акустической импедансометрии, который основан на регистрации сопротивления звукопроводящего аппарата слуховой системы и применяется для выявления разрыва цепи слуховых косточек, наличия жидкости в барабанной полости, нарушения функции слуховой трубы, и метод компьютерной аудиометрии, в основе которого лежит компьютерная обработка данных о воспринимающей способности уха к тонам разной частоты и интенсивности. Иногда прибегают к компьютерной томографии, при которой получают рентгенологические срезы на уровне среднего уха.

3.3. Причины возникновения нарушений слуха

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

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

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

2. Факторы эндогенного и экзогенного воздействия на орган слуха плода, обуславливающие появление врожденной тугоухости.

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

В связи с тремя группами причинных факторов тугоухость и глухоту подразделяют на наследственную, врожденную и приобретенную. Нарушения слуха возникают в результате заболеваний, поражающих наружное, среднее или внутреннее ухо, слуховой нерв. Медицинские исследования причин нарушения слуха указывают на инфекционные заболевания, токсические поражения, сосудистые расстройства, механические, акустические или контузионные травмы и т.д. Нарушения слуха в зависимости от тяжести поражения слуховой функции подразделяются на глухоту и тугоухость. Глухота — это полная потеря слуха, при этом возможно сохранение восприятия некоторых звуков неречевого диапазона на близком расстоянии к уху. Тугоухость — это понижение слуха, позволяющее слышать хотя бы некоторые звуки на

небольшом расстоянии от уха. При тугоухости возможно самостоятельное овладение речью.

Чувствительные волосковые клетки могут быть необратимо повреждены в результате ряда болезней или травмы. Поврежденные волосковые клетки не способны преобразовывать механическую вибрацию в потенциалы действия. При гибели всех волосковых клеток наступает полная глухота. Глухота, развившаяся до овладения ребенком речью, называется прелингвальной. Если же к моменту потери слуха ребенок разговаривал, это глухота постлингвальная.

В числе причин значительное место занимают последствия острого воспаления среднего уха. Стойкое понижение слуха часто возникает в результате воспалительных и невоспалительных заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоидные разрастания и др.) и связанной с этими заболеваниями непроходимостью евстахиевой трубы. Наиболее серьезно отражаются на слухе эти заболевания в тех случаях, когда они возникают в раннем возрасте.

При менингите нарушение слуха возникает вследствие поражения звуковоспринимающего аппарата, при других детских инфекциях слуховая функция может пострадать как в результате поражения среднего уха, так и в результате заболевания нервного воспринимающего аппарата. Заболевание звуковоспринимающего аппарата ведет, как правило, к более тяжелым нарушениям слуховой функции, чем заболевания среднего и наружного уха.

К числу сравнительно редко встречающихся причин нарушения слуха можно отнести поражения центральных отделов слухового анализатора, возникающие в результате повреждений или заболеваний головного мозга (энцефалит, черепно-мозговая травма, кровоизлияние, опухоль). При таких поражениях наблюдается либо небольшое понижение слуха, либо так называемая корковая глухота, когда утрачивается способность анализа, синтеза, и, следовательно, понимания того, что человек слышит.

Специалисты обращают внимание на выраженную зависимость распространенности и причины различных видов тугоухости от принадлежности детей к той или иной возрастной группе. Так, если на первом году жизни преобладает наследственный и врожденный характер глухоты или тугоухости, то в дальнейшем возрастает роль приобретенных факторов понижения слуха. Среди последних главное место наряду с последствиями воспалительных заболеваний органа слуха занимают неадекватное применение ототоксических медикаментов, в частности антибиотиков, длительное воздействие звуковых раздражителей предельной интенсивности (например, широко распространенное в настоящее время среди молодежи использование современной аудиомузыкальной техники — плееров).

Важное значение имеет определение критериев риска возможности нарушений слуха у ребенка раннего возраста, которые можно установить на основе тщательного изучения анамнестических данных. Это прежде всего вирусные заболевания матери в первом триместре беременности, особенно такие, как краснуха, корь, грипп, вирус герпеса. Нарушения слуха часто сочетаются с различными врожденными пороками развития, например расщелинами губы и нёба, а также при недоношенности, когда вес при рождении составляет менее 1500 г. На состояние слуховой функции могут отрицательно влиять неблагоприятные роды.

Причиной нарушений слуха могут быть алкоголизм матери во время беременности, проявление в период новорожденности желтухи и неврологических расстройств. К группе риска относятся также дети с различными хромосомными и наследственными заболеваниями или имеющие родителей или родственников с врожденными дефектами слуха. Однако процент наследственной передачи глухоты не настолько велик, как принято считать: по данным зарубежной статистики, почти 90% детей, рожденных от глухих родителей, не имеют нарушений слуха.

3.4. Виды нарушений слуха

Нарушение слуха – это стойкое количественное снижение слухового восприятия и или качественные необратимые изменения слуховой системы. На основе разных критериев выделяют следующие типы нарушений слуха:

1. *По механизму преобразования звуковых сигналов в слуховой системе* различают нарушения звукопроводения (кондуктивная тугоухость), и нарушения звуковосприятия (сенсоневральная тугоухость) и бывает смешанная тугоухость;

2. *По степени выраженности слуховой недостаточности* различают глухоту - это нарушение слуха, при котором невозможно восприятие речи, и тугоухость – это более легкое нарушение слуха, при котором восприятие речи затруднено;

3. *По локализации нарушения* различают периферические или центральные нарушения;

4. *В зависимости от стороны повреждения* нарушения слуха бывают односторонние и двусторонние;

5. *В зависимости от причины расстройства слуха* выделяют наследственные, врожденные и приобретенные;

6. *По времени наступления нарушения слуха* бывает рано и поздно приобретенная тугоухость или глухота;

7. *По характеру протекания заболевания* выделяют острое и хроническое, стабильное и прогрессирующее.

3.5. Технические средства компенсации нарушенной слуховой функции

Технические возможности компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции отражают развитие возможностей техники и технологий в целом.

3.5.1. Слуховые аппараты

Слуховой аппарат - это электронное вспомогательное устройство, которое обычно носится за ухом или в ушном канале. Слуховой аппарат состоит из микрофона, телефона (динамика) и усилителя-микрочипа, который питается от крошечной батарейки. Благодаря последним достижениям в области цифровой технологии и современной электроники сегодняшние слуховые аппараты могут быть такими маленькими, что их практически не заметно. Несмотря на небольшой размер современных слуховых аппаратов, сохраняется высокое качество воспроизведения звука.

Слуховой аппарат не может восстановить нормальный слух. Однако, он принесет пользователю значительную пользу, преодолевая главные препятствия, связанные с нарушением слуха. Одна из главных проблем пользователей слуховых аппаратов – это мешающий фоновый шум. Микрочипы сегодняшних передовых слуховых аппаратов эффективно уменьшают фоновый шум и выделяют речь, автоматически и плавно регулируют усиление слухового аппарата.

Пробраз первого слухового аппарата (микрофон и телефонная трубка), телефон, был изобретен Александром Грэхем Беллом в 1875 г. В начале 20 в. была изобретена электронная лампа, позволяющая во много раз усиливать электрические колебания, что сняло все препятствия для развития производства слуховых аппаратов. С тех пор технический прогресс в создании слуховых аппаратов был направлен на их миниатюризацию (от устройства значительных размеров до современного слухового аппарата, свободно помещающегося в наружном слуховом проходе в виде вкладыша); совершенствование качества передачи звуковой информации; комфортность пользования; учет характера нарушения слуха и индивидуальных особенностей органа слуха и возможностей каждого пользователя; надежность.

По способу обработки звукового сигнала различают аналоговые и цифровые слуховые аппараты.

Аналоговые аппараты лишь усиливают звук и обладают небольшим набором возможностей для настройки. Показания к их применению очень ограничены.

Цифровые аппараты имеют микроэлектронную начинку и способны компенсировать любую потерю слуха.

По способу настройки слуховые аппараты могут быть *программируемые*, то есть подключаться к компьютеру через кабель и

настраиваться с помощью специальных программ, и *непрограммируемые*, то есть настраиваться отверткой с помощью регуляторов-триммеров на корпусе аппарата.

По месту ношения различают карманные, заушные и внутриушные слуховые аппараты.

Карманные слуховые аппараты появились на заре слухопротезирования и в настоящий момент применение их очень ограничено.

Заушные слуховые аппараты размещаются за ухом, миниатюрны, изящны, имеют привлекательный дизайн. Способны компенсировать любую потерю слуха. Должны быть дополнены индивидуальным ушным вкладышем.

Внутриушные слуховые аппараты размещаются в слуховом проходе. Изготавливаются индивидуально по слепку слухового прохода. Они малозаметны, крайне миниатюрны, комфортны в использовании. Внутриушные аппараты имеют ограниченное применение и предназначены для слабых и средних потерь слуха. При этом анатомические особенности слухового прохода некоторых людей могут не позволить изготовить для них внутриушной слуховой аппарат.

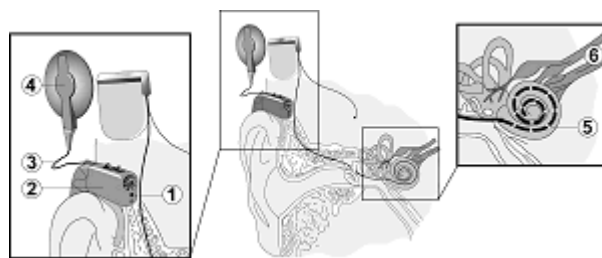
Современные слуховые аппараты настоящее чудо микроэлектроники. Их мозг – это крошечная микросхема чип позволяет реализовывать сложнейшие алгоритмы обработки звука, разрабатываемые учеными аудиологами для компенсации недостатков слуха в любых звуковых ситуациях. Они умеют отличать речь от посторонних шумов, выделяя и усиливая её. Это существенно помогает пониманию речи в сложных ситуациях в шуме, на фоне музыки, при одновременном разговоре нескольких лиц. Они имеют мягкое, приятное звучание, настолько естественное, что человек забывает о том, что носит слуховой аппарат. Они умеют выделять голос нужного собеседника из многих других благодаря направленным микрофонным системам. В них отсутствуют искажения и собственные шумы, что улучшает качество их звучания. Они позволяют услышать самые разнообразные звуки благодаря широкому частотному диапазону – это щебет птиц, мурлыканье кошки. Благодаря специализированным алгоритмам подавления обратной связи в них отсутствует такое неприятное явление, как свист. Они могут быть точно настроены в соответствии с потерей слуха благодаря большому количеству регулируемых параметров.

3.5.2. Кохлеарная имплантация

Высокий уровень развития медицины, техники и технологий позволяет сегодня в отдельных случаях посредством операции вернуть слух при помощи *кохлеарной имплантации*. Кохлеарная имплантация — это частичная имплантация при помощи хирургического вмешательства

за ушной раковиной высокоразвитой электронной слухопротезирующей системы.

Как работает система кохлеоимплантации.



Звуки улавливаются микрофоном (1) и передаются в речевой процессор (2). В современных моделях эти два блока объединены и носятся за ухом. В речевом процессоре все звуки окружающей среды специальным образом кодируются в электрические импульсы и передатчиком (4), который держится на коже как магнит, посылаются через кожу в приемник, зафиксированный в височной кости. От приемника импульсы направляются по рабочему электроду в улитку (5), где стимулируют спиральный ганглий слухового нерва (6).

Таким образом, вся система кохлеарной имплантации складывается из двух частей, которые физически друг с другом не связаны. Внешней, которую можно в любой момент надеть и снять, и внутренней, в установке которой и состоит задача операции кохлеарной имплантации. Вся система работает от батареек, которые находятся в заушине, или аккумуляторов, существует отдельный аккумуляторный блок.

Показания к операции кохлеарной имплантации.

- Наличие двусторонней глухоты или тугоухости 4 степени с порогами слуха на речевых частотах 90дБ и более;
- Неэффективность использования слуховых аппаратов, желателен опыт ношения не менее 4 месяцев;
- Разборчивость речи не выше 30% для бытовых предложений и не выше десяти процентов для односложных слов со слуховым аппаратом;
- Сохранность функции нейронов спирального ганглия, слухового нерва и центральных отделов слухового анализатора по данным аудиологического обследования;
- Высокая мотивация пациента и его ближайших родственников.

Операцию можно проводить, начиная с возраста 1,5 лет, верхний предел не ограничен, при отсутствии противопоказаний, после комплексного медицинского обследования. Следует также иметь в виду, что кохлеарный имплантат требует периодической, раз в несколько лет, замены с помощью хирургического вмешательства.

Сегодня в сообществе неслышащих кохлеарная имплантация не воспринимается однозначно положительно. Глухие родители нередко считают нецелесообразным и неэтичным вмешиваться в судьбу своего

глухого ребенка такой операцией, а глухие от рождения не всегда стремятся ее сделать не только из-за весьма высокой стоимости, но и понимая, что такая операция может круто изменить всю жизнь, разрушая прежний образ жизни, круг общения, сложившиеся социальные отношения, восприятие мира и прочее.

3.5.3. Специальные технические средства

Помимо постоянно совершенствующихся средств слухопротезирования и звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования процесс специального образования лиц с нарушениями слуха оснащается разнообразными техническими средствами, обеспечивающими передачу информации на зрительной основе. Это разнообразные средства статической и динамической проекции, видеотехника, лазерные диски, кодирующие изобразительные или звуковые сигналы.

Все большее место в процессе коммуникации неслышащих занимают сегодня телекоммуникационные средства. Все больше телепередач снабжается сегодня видеотекстом или сурдопереводом. Глухие широко пользуются видеотелефоном, видеовызовами в мобильных приложениях, скайпом

Особое место в жизни данной категории лиц занимает компьютер, выступая как средство обучения, развития слуха, речи, навыков чтения с губ.

Для неслышащих компьютер в учебном процессе является не только и не столько средством оптимизации учебного процесса, как это имеет место в общеобразовательной массовой школе, сколько средством преодоления или уменьшения вторичных отклонений в развитии, средством компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции. Разработаны и используются в практике коррекционно-педагогической работы с глухими многочисленные компьютерные программы, предназначенные для развития артикуляционных умений, слухового восприятия слабослышащих и глухих, формирования навыков чтения с губ, обучения жестовому и словесному языку и др. Индивидуализированные компьютерные программы по различным темам и по разным учебным предметам, предлагаемые обучающимся глухим, позволяют им получать учебную информацию в более доступном для них оптическом, а не акустическом варианте, получать при необходимости своевременную специализированную помощь, в том числе и с использованием жестовой речи. Специальное построение компьютерных программ позволяет сурдопедагогу целенаправленно работать над развитием мышления, речи, памяти, внимания и других психических процессов ребенка, нуждающихся в коррекции и развитии.

Перспективным является создание компьютерных программ профессионального образования для неслышащих по различным специальностям, профориентации, профотбора.

ТЕМА 4. КЛАССИФИКАЦИИ ЛИЦ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

4.1. Медицинская классификация Л. В. Неймана

Важное значение для правильного понимания особенностей психического развития детей с нарушениями слуха, для своевременной диагностики и организации их обучения и воспитания, в частности для определения типа учреждения, в котором должен учиться ребенок, имеет классификация таких детей.

В нашей стране наибольшее распространение получила медицинская классификация нарушений слуха у детей, предложенная Львом Владимировичем Нейманом.

Л.В. Нейман выделяет 4 группы глухих в зависимости от объема воспринимаемых частот:

1-я группа — глухие дети, воспринимающие самые низкие частоты (125-150 Гц). Эти дети не различают каких-либо звуков речи и реагируют либо на очень громкий голос у самого уха, либо на интенсивные звуки на близком расстоянии (крик и т.д.).

2-я группа — глухие дети, воспринимающие частоты 150-500 Гц. Дети этой группы реагируют на громкий голос у уха, различают гласные «о», «у», способны воспринять другие очень громкие звуки на небольшом расстоянии.

3-я группа — дети, воспринимающие звуки в диапазоне низких и средних частот, от 125 до 1000 Гц.

4-я группа — дети, воспринимающие частоты от 125 до 2000 Гц.

Дети, относящиеся к 3-й и 4-й группе, различают менее интенсивные и разнообразные по частоте звуки на близком расстоянии (звуки музыкальных инструментов, бытовые звуки — звонок в дверь, звонок телефона и т.д.).

Дети 4-й группы различают почти все гласные, отдельные фразы и слова, звучащие возле уха и на небольшом расстоянии.

Все глухие дети имеют большие или меньшие остатки слуха. Остаточный слух в процессе специальной работы по развитию слухового восприятия играет важную роль в формировании устной речи.

В зависимости от степени снижения слуха Л.В. Нейман выделяет 3 степени тугоухости, и, соответственно, 3 группы слабослышащих детей по степени понижения слуха в области речевого диапазона частот (от 500 до 4000 Гц):

1-я степень — снижение слуха в речевом диапазоне не превышает 50 дБ; восприятие частот в пределах 125-8000 Гц. Речевое общение

вполне доступно. Возможно разборчивое восприятие речи разговорной громкости на расстоянии более 1 м.

2-я степень — снижен слух в речевом диапазоне до 70 дБ. Речевое общение затруднено. Разговорная речь воспринимается на расстоянии менее 1 м.

3-я степень — снижен слух в речевом диапазоне до 70 дБ. Речь разговорной громкости становится неразборчива даже у самого уха. Общение осуществляется с помощью громкого голоса на близком от уха расстоянии.

Самостоятельно овладеть речью с трудом могут дети, обладающие снижением слуха на 15-20 дБ. Л.В. Нейман предлагает принять эту степень потери слуха в качестве условной границы между нормальным слухом и тугоухостью. По классификации Л.В. Неймана, условная граница между тугоухостью и глухотой находится на уровне 85 дБ.

В медицине в настоящее время при оценке состояния слуха детей используется *Международная классификация нарушений слуха*. Средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000, 2000 Гц.

1-я степень тугоухости — снижение слуха не превышает 40 дБ;

2-я степень тугоухости — снижение слуха от 40 до 55 дБ;

3-я степень тугоухости — снижение слуха от 55 до 70 дБ;

4-я степень тугоухости — снижение слуха от 70 до 90 дБ.

Снижение слуха более чем на 90 дБ определяется как глухота.

Все глухие дети имеют большие или меньшие остатки слуха. Остаточный слух в процессе специальной работы по развитию слухового восприятия играет важную роль в формировании устной речи.

4.2. Педагогическая классификация Р. М. Боскис

Педагогические классификации направлены на обоснование различных подходов к обучению детей с нарушениями слуха. В нашей стране наибольшее применение находит психолого-педагогическая классификация Рахиль Марковны Боскис. Она предложила три критерия, учитывающие своеобразие развития детей с нарушениями слуха:

1) степень потери слуха;

2) время возникновения нарушения слуха;

3) уровень развития речи.

Также в основе данной классификации лежат следующие положения:

1. Деятельность нарушенного слухового анализатора у ребенка отличается от деятельности нарушенного слухового анализатора у взрослого. Взрослый к моменту наступления нарушения слуха имеет сформированную словесную речь, словесное мышление, представляет собой сформировавшуюся личность. Нарушение слуха у него — в первую очередь препятствие для общения с опорой на слух.

У ребенка нарушение слуха влияет на весь ход его психического и речевого развития, приводит к возникновению целого ряда вторичных нарушений, в том числе к нарушению развития мышления, речи, познавательной деятельности.

2. Большое значение в понимании развития ребенка с нарушенным слухом имеет учет взаимозависимости слуха и речи: чем выше уровень развития речи у ребенка, тем больше возможности использования остаточного слуха. Способность опираться на сохранные остатки слуха больше у того, кто владеет речью.

3. Критерием оценки нарушения слуховой функции у ребенка является возможность использования остаточного слуха для развития речи. Критерием отграничения детей с частичным нарушением слуха от глухих детей является возможность использования слуха в общении и развития речи при данном состоянии слуха. По этому критерию проводится разграничение тугоухости и глухоты.

Глухота — стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на самом близком расстоянии от уха. При этом сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие неречевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии. По аудиометрическим данным глухота — это не только снижение слуха выше 80 дБ, но и потеря или снижение слуха на различных частотах. Особенно неблагоприятным является потеря или резкое снижение слуха в области частот, относящихся к речевым.

Тугоухость — стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращенной речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины.

4. Степень и характер речевого развития при нарушениях слуха обусловлены рядом причин:

- степенью нарушения слуха;
- временем возникновения слухового нарушения;
- педагогическими условиями развития ребенка после наступления нарушения слуха;
- индивидуальными особенностями ребенка.

В современной сурдологической практике термин «тугоухий» применительно к детям с частично нарушенной слуховой функцией используется преимущественно в медицине, а в сурдопедагогике принято использовать соответствующий термин «слабослышащий».

Глухие и слабослышащие различаются по способу восприятия речи. Глухие овладевают зрительным (по чтению с губ и лица собеседника) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в процессе специального обучения.

Слабослышащие могут самостоятельно овладеть восприятием на слух речи разговорной громкости в процессе естественного общения с окружающими. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушения слуха.

Отдельную группу в отношении формирования речи и ее восприятия составляют позднооглохшие. Эти дети отличаются тем, что к моменту наступления у них нарушения слуха они обладали *уже сформировавшейся речью*. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи (так как после возникновения нарушения слуха без специальной педагогической поддержки словесная речь начинает распадаться), но все они имеют навыки словесного общения, в той или иной степени сформировавшееся словесно-логическое мышление, для таких детей при поступлении в специальную школу (школу для слабослышащих детей) важной первоочередной задачей является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия обращенной к ним речи.

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.

ТЕМА 5. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

5.1. Закономерности психического развития детей с нарушенным слухом

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

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

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

3. Неравномерность психического развития детей – сензитивность психического развития.

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

5. Развитие высших психических функций.

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

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

- Особенности развития личности и самосознания.

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

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

2. Трудность словесного опосредствования.

3. Замедление процесса формирования понятий.

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

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

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

5.2. Особенности развития речи глухих и слабослышащих

Проблемы формирования речи у глухих и слабослышащих детей исследовали многие ученые – Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Е.Н. Марциновская, А.М. Гольдберг, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Носкова и др.

5.2.1. Развитие речи глухих

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

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

Речевое общение детей с нарушениями слуха формируются в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности (устной, письменной, тактильной), при этом развиваются обе ее стороны – говорение, тактирование, письмо. Все виды речевой деятельности формируются в единстве.

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

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

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

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

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

В среднем школьном возрасте продолжают сохраняться у глухих учащихся трудности установления грамматических связей между словами в предложении. Например, «Отец сказал мальчика», «Мама приходила в лагере», «Мама и папа сидели в лодку». Регулярный характер ошибок при грамматическом оформлении речи свидетельствует о том, что в одних

случаях они обусловлены особенностями сенсорного опыта глухих, в других – своеобразием их наглядно–образного мышления, трудностями познания сложной структуры языка, для овладения которой нужен высокий уровень развития понятийного мышления.

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

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

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

В процессе обучения глухие дети овладевают *дактильной речью* – своеобразной кинетической формой словесной речи, построенной на движениях пальцев руки в воздухе. Движения рук обозначают буквы алфавита национального языка. В русской дактильной азбуке дактилемы воспроизводят буквы. Некоторые дактильные знаки полностью обрисовывают букву, другие передают очертания букв, остальные обозначаются условно. Общаясь при помощи дактильной речи, разговаривающие следуют правилам письменной речи. Если (по количеству составляющих элементов дактильная форма речи отражает письменную, то по функции аналогична устной речи, так как основная ее функция – служить непосредственному общению глухих. В современной отечественной системе обучения глухих детей дактильная речь

используется начиная с дошкольного возраста и служит вспомогательным средством при формировании словесной речи (Б.Д. Корсунская). При этом дети лучше усваивают звуко-буквенный состав слов (в тех случаях, когда их написание соответствует произношению). Дактилирование облегчает слухозрительное восприятие речи, например, при восприятии тех звуков, которые плохо считываются с губ (например, такие звуки, как *з-к-х*).

Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с окружающими людьми. Особенности формирования и использования жестовой речи в процессе общения, ее роль в обучении глухих детей глубоко исследованы Г.Л. Зайцевой.

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

Выделяют следующие особенности жестовой речи. Её многослойность (по Р.М. Боскис) означает, что одному слову русского языка соответствует несколько жестов, например, обозначению «стирать тряпкой», «стирать резинкой» соответствуют разные жесты. Особенностью жестового языка является его многозадачность (один и тот же жест обозначает предмет и действие). В разговоре конкретное значение жеста уточняется благодаря контексту – речевому или ситуационному, предметному. Исследователи жестового языка отмечают своеобразие синтаксиса, несовпадение его с синтаксисом словесной речи: последовательность жестов в высказывании не соответствует последовательности слов в предложении («Мама чайник зеленый стол

ставить»); предлоги, союзы, служебные слова отсутствуют; отрицание следует за названием действия («я читать нет»). При обучении глухих детей словесной речи последняя начинает влиять на жестовую, привнося в нее, например, предлоги и союзы. В контекст жестового высказывания часто включается дактилирование: приставки, окончания слов, слова, для обозначения которых нет жестов, дактилируются.

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

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

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

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

5.2.2. Развитие речи слабослышащих

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина указывают, что для слабослышащих, потерявших речь в раннем возрасте, в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, охватывающее лексику, грамматику, фонетику. Неполюценность восприятия слов на слух приводит к бедности и искаженности словарного запаса, к ограниченности значений слов, даже употребляемых в речи.

Наряду с многозначностью, расширенностью значений ряда слов словарю ребенка присуща конкретность. У них почти отсутствуют обобщающие понятия такие как транспорт, посуда, животные, например. Смешиваются названия целого предмета и его частей. Наблюдается взаимозамещение названий предметов и действий. Вместо карандаша ребенок говорит рисовать. Затруднено усвоение служебных слов и слов с отвлеченным значением.

Грамматический строй речи у слабослышащих детей не сформирован в той степени, которая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста. Неточность слухового восприятия слов, в особенности их окончаний, суффиксов и приставок препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами. Грубые нарушения проявляются по-разному: от употребления только однословных предложений до развернутой фразы с ошибками в падежах, родовых, числовых, временных согласованиях, в употреблении предложных конструкций. Ребенок говорит: «Матык мат» вместо «Мальчик бросил мяч».

Не расслышав безударное начало или конечную часть слова, дети либо опускают их, либо употребляют в искаженном виде. «Купай» вместо «купает».

Фонетическая сторона речи изобилует многочисленными ошибками в звукопроизношении, в воспроизведении слов различной слоговой структуры и звукозаполняемости. Дети со сниженным слухом часто смешивают в произношении слова, фонетически сходные, но различные в смысловом отношении. Например, песок — носок.

Затруднения в дифференциации звуков на слух порождают многочисленные нарушения звукопроизношения.

Характерными недостатками при этом являются следующие.

1. Смещение звуков, чаще звонких с глухими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими.

2. Часто встречается замена одних звуков другими, например, свистящих с-з взрывными т-д.

3. Дефекты смягчения и озвончения. Тётушка вместо дедушка, тота вместо тетя.

4. Отсутствие одного из составных звуков в связи с поздним формированием аффрикат.

5. Искажённое произнесение звуков.

Наряду с этим слабослышащие дети не овладевают произношением сложных по артикуляции звуков р, л, ч, щ, ц.

Для речи слабослышащих характерна общая смазанность, обедненность интонации. Голос у таких детей глухой и слабомуодулированный. Темп речи, как правило, замедленный.

Письменная речь слабослышащих детей по мере ее формирования во многом отражает дефекты устной речи.

Трудности усвоения письма и чтения обусловлены не только неполноценностью слуха, но и недоразвитием фонематического восприятия речи.

К числу характерных ошибок на письме относятся замены букв. «Капутка» вместо «бабушка». Не овладев в достаточной мере звуковым составом слов, дети нередко воспроизводят на письме только ударную часть слова. Пишут «алок» вместо потолок. Часто искажают слово до неузнаваемости, например, «дрки» вместо «круги».

Ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой и ограниченное понимание читаемого текста.

У слабослышащих детей можно наблюдать и другие дефекты речи, не связанные с состоянием слуха такие, как ринолалию открытую и закрытую, а также нарушение темпа речи.

Таким образом, речь глухих и слабослышащих детей отличается некоторыми особенностями, которые в ходе обучения оборачиваются ошибками в употреблении и написании слов, в построении предложений и понимании читаемого. Эти специфические ошибки нельзя объяснить невниманием, недостаточным старанием ученика. Они являются прямым следствием неординарных условий его речевого развития.

5.3. Особенности развития познавательной деятельности

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

Зрительное восприятие детей с нарушениями слуха. Большое значение для компенсации нарушений слуха приобретает зрительное восприятие.

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 медленнее,

чем у их 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

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.

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 овладевающих словесной речью.

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

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

Двигательные ощущения детей с нарушениями слуха. Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. По данным А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард, 70 % детей позже срока начинают держать головку, позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять и ходить. Задержка самостоятельной ходьбы отмечается у 50 % таких детей. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются у многих детей с недостатками слуха на протяжении всего дошкольного возраста.

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

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

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

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

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

- недостаточно точная координация и неуверенность движений (Р.Д. Бабенков, Л.И. Боброва, А.П. Гозова).
- замедленность в овладении двигательными навыками (В.Ф. Holland, R. Pinter, И.М. Соловьев, А.О. Костанян).

- трудности в овладении статического и динамического равновесия (Е.В. Хохрякова, В.А. Какузин).
- нарушение плавности и синхронности движений (Р.Д. Бабенков, Л.И. Боброва).
- низкий уровень пространственной ориентировки (И.С. Бериташвили, С.Н. Хчинашвили).
- замедленная скорость выполнения отдельных движений и темпа в целом (А.П. Гозова, А.В. Влодавец, Б.М. Зайцев, Б.И. Орлов).

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3.2. Внимание детей с нарушениями слуха

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

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

У детей с нарушенным слухом гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством

считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека. Ежесекундная фиксация мимики лица и положения губ говорящего требует напряжения внимания, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности и увеличению количества ошибок.

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

Наибольший темп развития произвольного внимания приходится у детей с нарушенным слухом на подростковый возраст (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше). Более позднее становление высшей формы внимания связано и с отставанием в развитии речи. Первоначально произвольное внимание ребенка опосредовано общением со взрослыми. Указательный жест, затем речевая инструкция взрослого выделяют из окружающих предметов вещь, на которую направляется внимание ребенка. Постепенно ребенок начинает управлять своим поведением на основе самоинструкций (сначала развернутых, с внешними опорами, затем – совершающихся во внутреннем плане). У ребенка с нарушенным слухом эти переходы совершаются в более поздние сроки.

5.3.3. Память детей с нарушениями слуха

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

Образная память. Процесс запоминания у глухих детей так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия глухих влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки. Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих детей: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего

школьного возраста имеют менее точные, чем их слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или функциональному назначению. При дальнейшем обучении разница со слышащими детьми в успешности запоминания постепенно уменьшается.

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

Все перечисленные особенности непроизвольного и произвольного запоминания наглядного материала глухими детьми накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т.е. длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов, хранящихся в памяти, совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов (М.М. Нудельман).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3.4. Мышление детей с нарушениями слуха

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

В процессе обучения глухих детей необходимо учитывать индивидуальные особенности развития их мышления. На основе исследования и длительного клинического наблюдения глухих детей в процессе обучения Т.В. Розанова выделила группы детей, каждая из которых требует своего 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 «подошли 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.

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

Полноценное наглядно-образное мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у глухих детей переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, завершается к семнадцати годам и даже позднее (Т.В. Розанова). Большие трудности

вызывает у глухих детей решение многих задач, сформулированных словесно, оперирование понятиями, выражающими разностное и кратное сравнение величин («больше на...», «меньше на...», «во сколько раз...»), понимание взаимообратных отношений между величинами.

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

Условия развития словесно-логического мышления у глухих детей.

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

Первое условие – это формирование речи как средства мыслительной деятельности на наглядно-действенном и наглядно-образном уровне. Глухой ребенок должен приобрести опыт решения задач, условия которых выражены наглядными средствами. При этом речь должна выступать как средство произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи нужно направлять глухих детей на то, чтобы они не только называли предметы и действия с ними, но и использовали словесные обозначения пространственных отношений между предметами, характеризовали временную последовательность действий, отмечали собственные ошибки.

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

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

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

5.4. Особенности развития личности школьников с нарушениями слуха

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

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

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

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

Глухие дети менее социальны зрелы (адаптированы в обществе), чем их слышащие сверстники. Глухие дети глухих родителей относительно более социально зрелы, чем глухие дети слышащих родителей. Интернатная жизнь глухих детей также связана с их социальной незрелостью.

5.4.1. Самооценка и уровень притязаний

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

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

противоречия, которые могут стать факторами психического развития индивида.

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

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

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

На формирование самооценки детей с нарушениями слуха влияют разные факторы:

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

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

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

Ряд исследований посвящен изучению и сравнительному анализу 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.

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

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

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

Глухие и слабослышащие дети младшего школьного возраста адекватнее всего оценивают свою учебную деятельность. Для оценки этой деятельности есть объективные внешние показатели - отметка, опора на которую приводит к более адекватному анализу успехов в учебе.

По данным Н.В. Лозовацкой слабослышащие младшие школьники более критично оценивают себя как ученика и как личность по сравнению с глухими сверстниками.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4.2. Интересы и жизненные ценности

Интересы глухих старшеклассников в основном группируются вокруг трех видов деятельности, а именно учебы, труда и спорта.

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

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

Слабослышащие старшеклассники более чем глухие оптимистичны относительно своего будущего, более сориентированы на социальное достижение. Однако они более социально инфантильны в построении своих жизненных планов. Предпочитают думать о сегодняшнем дне, а не строить планы на будущее.

У глухих старшеклассников жизненные планы более определенные, в силу суженности сфер профессиональной деятельности.

В.С. Собкин отмечает, что для глухих старшеклассников менее значима ценность социального достижения и выделяет для глухих и слабослышащих подростков первую тройку жизненных ценностей.

Для глухих подростков приоритетными являются на первом месте счастливая семейная жизнь. На втором месте у глухих подростков находится успешная профессиональная деятельность. Третье место занимает воспитание детей.

Слабослышащие подростки отдают предпочтение следующим ценностям. На первом месте так же, как и у глухих находится счастливая семейная жизнь. Второе место занимает достижение успеха в жизни. На третьем месте находится успешная профессиональная деятельность.

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

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

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

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

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

Ценность учителя для глухих детей заключается, прежде всего, по данным Г.Н. Пенина, в широте его кругозора и умении выполнять самые разнообразные дела. Стоит учителю показать свои знания в различных областях, а самое главное, проявить свои умения в искусстве, технике, спорте, как он становится признанным авторитетом для учащихся в разрешении любого спора, советчиком по любому вопросу, ценителем

любых дел и поступков школьников. Уважают в учителе трудолюбие, доброту, честность, а старшеклассники отмечают и строгость.

5.4.3. Межличностные отношения

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

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

2. Становление межличностных отношений на начальных этапах семейного воспитания.

3. Наличие или отсутствие слуха у родителей.

Т.Г. Богданова и Н.В. Мазурова отмечали, что глухие дети глухих родителей проявляют меньше положительных эмоций к родственникам. Глухие дети глухих родителей хорошо относятся к членам своей семьи.

Глухие дети слышащих родителей положительно относятся к братьям и сестрам, даже лучше, чем к родителям. Отрицательные эмоции у них проявляются чаще к отцу, чем к матери.

Общительность в группе сверстников глухих детей из семей глухих родителей выше, чем из семей слышащих.

Глухие дети из семей слышащих имеют более низкий уровень любознательности по сравнению с глухими из семей глухих.

Большинство глухих детей из семей глухих стремятся к лидерству. Глухие дети из семей слышащих практически не стремятся к лидерству.

Социальная перцепция то есть восприятие, понимание и оценивание людей у глухих детей недостаточно развита.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Глухие старшеклассники в общении друг с другом предпочитают отдавать жестовой речи, рассматривая его как более легкий и удобный способ общения.

5.4.4. Отношение глухих школьников к профессиям

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

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

Проводилось анкетирование глухих старшеклассников. В анкете были вопросы о двадцати пяти профессиях, которые условно можно было разделить на три группы:

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

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

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

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

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

Отношение глухих учащихся к профессиям значительно изменяется в среднем школьном возрасте. Глухие учащиеся VIII класса обнаруживают более серьезный подход к трудовой деятельности, чем четвероклассники. Они глубже понимают особенности разных видов труда и внимательно

относятся к вопросу о том, имеются ли у них способности и знания, чтобы успешно трудиться в той или иной области.

ТЕМА 6. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

6.1. Семья как фактор воспитания

Среди условий и факторов развития и воспитания ребенка ведущим по праву считается СЕМЬЯ. Именно здесь он рождается (желанный или нежеланный), здесь получает зачатки физического и духовного развития (позитивного или негативного), первые знания об окружающем мире (много ли, мало ли; истинные либо ложные), здесь формируются первые элементарные навыки и умения во всех видах деятельности, изначальные критерии оценки – **добра, истины, красоты**. Здесь протекает большая часть его жизнедеятельности, закладываются основы его *отношений* с миром, т.е. начинается процесс *воспитания*. В связи с рождением ребенка с нарушением слуха, у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, своему ребенку, который не такой, как все, к другим людям и к жизни вообще.

Поэтому важно исследовать не только детей нарушением слуха, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социальной помощи и поддержке. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с нарушением слуха.

Большинство родителей болезненно реагируют на то, что их ребенок не такой как все. Существование родителей, родных и близких такого ребенка отравлено чувством ущербности, переживаниями за его будущее. Ребенок нарушением слуха вызывает нездоровый оскорбительный интерес у посторонних. Он подвержен насмешкам, обидным репликам, нежеланию сверстников допускать его в свое общество.

Нарушения слуха у детей действует на родителей не только в психологическом, но и в экономическом и социальном плане. Первичная реакция на диагноз обыкновенно вызывает сознание вины: «Почему именно у меня?», «Почему я?». Другими реакциями у родителей являются стресс, кризис хронического напряжения. Ребенок с нарушением слуха нуждается в более интенсивном и постоянном внимании, таким образом, лишает родителей возможности следовать обычному укладу жизни, привычным семейным отношениям. Он влияет на жизнь и деятельность и остальных членов семьи.

Консультация с родителями начинается обычно с беседы сначала с одним из них, затем с обоими. Если ответственность и решение переносится на одного (обыкновенно мать), то последствием может быть

несогласие в семье. Если ответственность чувствуют оба родителя, они сотрудничают и помогают друг другу.

Однако будущее ребенка с нарушением слуха — это не только проблема родителей, но и общества в целом. Гуманное отношение к таким детям характерно для современного цивилизованного общества.

Родители детей с нарушением слуха не всегда достаточно правильно и ответственно выполняют свои родительские обязанности. Они считают, что их ребенок больной, поэтому нуждается в постоянной опеке. Его освобождают от всех забот, а потом он не может себя обслужить, не ориентируется в условиях быта. Родители сужают окружающий мир ребенка и тем самым задерживают его развитие. В таком случае родителей убеждают срочно изменить обстановку в семье. Ребенок должен научиться полностью себя обслуживать: без помощи и напоминания убирать за собой постель, мыть посуду и пр. Родителям рекомендуют уделять внимание физической закалке ребенка, заниматься с ним изготовлением поделок, требующих мелких точных движений.

В некоторых семьях не считаются с особенностями ребенка с нарушением слуха. К нему предъявляют неадекватные требования, наказывают за оплошности, которые происходят из-за непонимания родителей. Такие наказания могут дезадаптировать ребенка, он будет расти озлобленным и агрессивным.

Для того, чтобы выявить особенности семейного воспитания детей с нарушением слуха, необходимо рассмотреть историю семейного воспитания детей с нарушениями слуха, и современные представления о воспитании в семье детей с нарушениями слуха разного возраста.

Головниц Людмила Адамовна отмечает, что семейное воспитание детей с нарушениями слуха возникло значительно раньше общественного. Опыт индивидуального обучения глухих детей в семье был известен в средние века. Стремление родителей воспитывать и обучать глухих детей в семье было обусловлено желанием развивать умственные способности ребенка и приобщать ко всему, что доступно его слышащим сверстникам. Родители стремились не упускать наиболее сензитивные для развития и обучения ранние и дошкольные годы, понимая, что в этот период формируются многие навыки, закладывается характер.

О необходимости раннего обучения глухого ребенка в семье, развитии его речи передовые сурдопедагоги говорили в XVIII—XIX вв., задолго до появления общественного воспитания дошкольников с нарушениями слуха. В отечественной сурдопедагогике мысли о необходимости раннего воспитания глухого ребенка в семье были высказаны В. И. Флери в его труде «Глухонемые, рассматриваемые отношения к их состоянию и к способам образования, самым Свойственным их природе» (1835). Одним из важнейших факторов развития и формирования личности глухого ученый считал заботу внимание и любовь к ребенку, которыми должны окружить его

близкие люди, в первую очередь мать. Она же должна стать первым воспитателем ребенка, для которого может сделать очень много. В. И. Флери подчеркивал важность первых лет жизни для обучения речи, первым словам, которые ребенок может усвоить на основе зрения по подражанию. «Чем моложе глухонемой, тем более способен он в том успевать», — утверждал В. И. Флери.

Идею раннего воспитания и обучения глухих детей в семье широко пропагандировали Н. А., Е. Ф. и Ф. А. Рау, которые организовывали консультации и курсы для матерей глухих детей, давали рекомендации по вопросам формирования словесной речи и другим проблемам воспитания и обучения. В 30—40-е гг. они подготовили ряд статей и методических рекомендаций для родителей глухих и тугоухих детей.

В 50—60-е гг. проблемой воспитания в семье активно занималась Б. д. Корсунская, которой была написана книга «Воспитание глухого дошкольника в семье» (1970), содержащая ряд полезных советов и рекомендаций по воспитанию и обучению глухих детей до поступления в детский сад и в период обучения в дошкольном учреждении. В книге показана роль формирования движений, обучения разным видам деятельности для развития речи глухого ребенка, даны образцы пособий, необходимых родителям для обучения ребенка в семье. Основное внимание автор уделяла вопросам развития речи: работе над значениями слов и накоплению словарного запаса; развитию разговорной и описательно-повествовательной речи; обучению дактильной речи как средству общения и способу раннего обучения чтению, способствующему умственному и нравственному развитию; формированию устной речи. В работе по развитию речи Б. д. Корсунская рекомендовала родителям наряду с устной и письменной речью широко использовать дактилологию.

В 60—70-е гг. А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская и Э. И. Леонгард провели исследования, выявившие значительные возможности семейного воспитания глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста. Эти возможности были обусловлены ранним началом общеразвивающей и коррекционной работы, созданием речевой среды в семье, использованием слуховых аппаратов, длительной работой по развитию речевого слуха как основы для развития навыков слухо-зрительного восприятия речи и формирования ее произносительной стороны, специальной работой по развитию письменной речи.

Эти же авторы подготовили методические рекомендации в виде «Заданий для родителей», пользуясь которыми многие родители смогли начать работу по развитию детей в первые два года жизни и проводить ее в течение всего дошкольного периода, обеспечивая высокий уровень общего и речевого развития детей. Авторы показали возможность интеграции глухих и слабослышащих детей в среду слышащих детей в массовых школах при

условии обеспечения высокого уровня развития, достигнутого в дошкольный период.

Проблема помощи родителям, воспитывающим детей с нарушениями слуха в семье, в настоящее время рассматривается в работах Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсоновой, Е. А. Ивановой, Н. Д. Шматко.

Т. В. Пельмской и др. Их материалы содержат информацию по организации работы с детьми раннего возраста, а также рекомендации родителям дошкольников, которые по ряду причин не посещают специальные дошкольные учреждения. Причинами, побуждающими родителей воспитывать детей дома, могут быть отдаленность места жительства семьи от специального дошкольного учреждения; физическая ослабленность ребенка; наличие комбинированных нарушений; нежелание родителей отдавать ребенка в до учреждение интернатного типа; неудовлетворенность отдельных родителей результатами обучения и уровнем развития детей в специальном детском саду; нежелание разлучаться с ребенком и др.

6.2 Особенности семейного воспитания детей с нарушениями слуха на разных возрастных этапах

Младенческий и ранний возраст

Дети от рождения до двух-трех лет воспитываются в семье, и основная роль в их развитии принадлежит родителям.

Проблемами организации и содержания работы с детьми младенческого и раннего возраста с нарушениями слуха рассматриваются в работах Н.А. Рау (1947), Е.Ф. Рау (1950), Б.Д. Корсунской (1970), Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсоновой (1991), Н.Д. Шматко и Т.В. Пельмской (1995) и др. В представленных ими научных изысканиях выделяется ряд важных рекомендаций, знакомство родителей с которыми имеет принципиальное значение для организации работы с детьми младенческого или раннего возраста.

Головчиц Людмила Адамовна писала о том, что специалисты акцентируют внимание на необходимости контроля за слухом малыша со стороны родителей в тех семьях, где есть факторы риска, связанные с возникновением нарушения слуха, Например: наличие неслышащих детей или членов семьи; перенесение ребенком заболеваний, которые могут обусловить снижение слуха; использование ототоксических антибиотиков. Этот контроль предполагает внимательное отношение к реакциям ребенка на звуки уже в первые месяцы жизни, фиксацию внимания на речевых реакциях, гулении, характере лепета. В случаях подозрений на снижение слуха у малыша необходимо обращение к врачу-сурдологу.

Родителям детей с нарушениями слуха необходимо объяснять значимость раннего начала коррекционной работы. Важно подчеркнуть,

что без ранней коррекции глухие и слабослышащие дети до двух - трех лет оказываются неговорящими. Их общее развитие значительно страдает в результате отсутствия общения с окружающими, нарушения возможностей воспринимать звуки окружающего мира. Целесообразно привести примеры, подтверждающие эффективность и результативность ранней работы с плохослышащим ребенком. Родителей необходимо ознакомить с закономерностями общего и речевого развития детей младенческого и раннего возраста, подчеркнуть, что для развития и слышащего, и неслышащего ребенка первый-второй годы жизни имеют большое значение, так как в этот период складываются важные формы общения, стимулирующие познание предметного мира, понимание речи, формирование ее ритмико-интонационной и звуковой стороны. Формирование этих компонентов развития после трех лет происходит с большим трудом и в более длительные сроки.

В отечественной сурдопедагогике понимается организация специальной помощи с момента установления врачами снижения слуха у ребенка. В некоторых случаях родители или врачи замечают снижение слуха на первом году жизни ребенка. Однако в большинстве случаев, как показывает практика, тяжелые нарушения слуха выявляются после года. Чем раньше начата общеразвивающая и коррекционная работа, тем лучше будут ее результаты.

Одним из главных условий развития ребенка с нарушенным слухом в раннем возрасте является слухопротезирование. Следует объяснить родителям преимущества использования правильно подобранных слуховых аппаратов; возможность воспринимать звуки окружающего мира очень необходима для познания свойств предметов и явлений; для регуляции поведения ребенка. Особое значение раннее протезирование имеет для развития слухо-зрительного восприятия речи, эффективность которого значительно выше, чем просто зрительного; возможности развития слухового восприятия, контроля за своей речью.

Необходимо объяснить родителям не только важность правильного слухопротезирования, но и правила использования аппарата; наличие индивидуальных вкладышей, правильность подбора режима работы аппарата, правила ношения аппарата и ухода за ним. Надо подчеркнуть, что само по себе ношение аппарата не обеспечивает полноценного восприятия речи, а эффект может быть достигнут только в результате длительной работы по развитию слухового восприятия.

Особо необходимо подчеркнуть, что в семье с ребенком нужно поддерживать постоянное речевое общение. Общение на ранних стадиях развития, т. е. в младенческом и раннем возрасте, является определяющим фактором развития ребенка, потому что оно служит средством формирования предметной, а позднее игровой деятельности, стимулом овладения различными видами движений, условием развития

понимания и использования речи. Общение со слышащим малышом для родителей — спонтанный процесс, связанный в основном с уходом за ребенком и играми. Научиться общаться слышащим родителям с неслышащим ребенком не всегда просто. Часто их речевое поведение становится неестественным; они утрируют речь, используют неестественные жесты, иногда, наоборот, замолкают. Поэтому необходимо объяснить родителям необходимость использования нормальной речи, эмоционально окрашенной, сопровождающейся естественными мимикой лица и жестами. Речь сопровождает все ситуации ухода за ребенком, например кормление, купание; взрослый называет необходимые предметы и выполняемые действия. Речь не должна быть очень многословной; нужно использовать в одинаковых ситуациях одни и те же выражения — так ребенок научится быстрее их понимать.

В процессе общения с ребенком дома, на улице надо привлекать его внимание к звучащим предметам, повторять звукоподражания, называть звучащие объекты (ложка упала; бах; собачка лает; ав-ав-ав; Пылесос гудит; у-у-у). При попытках ребенка воспроизвести слова или звуки взрослый поддерживает их, повторяет, одобряет действия ребенка, радуется вместе с ним.

На втором году жизни ребенка, при условии проведения систематической коррекционной и развивающей работы, в обучении детей с нарушениями слуха начинает использоваться кроме устной и письменная форма речи. Она необходима для более точного подкрепления устной речи, раннего обучения чтению, что поможет ребенку с нарушенным слухом пополнить свой речевой запас большим количеством слов и фраз. Прежде чем начинать работу по обучению чтению, родителям целесообразно получить подробную консультацию сурдопедагога, который выяснит готовность ребенка к глобальному чтению; расскажет о требованиях к оформлению табличек, использованию их в быту и в играх; раскроет методику проведения специальных упражнений по обучению глобальному чтению. Раннее обучение чтению связано с формированием у ребенка умения различать слова и фразы, написанные печатными буквами на табличках, и соотносить их с соответствующими предметами, игрушками, действиями или их изображениями. В играх и на занятиях ребенок постепенно узнает написанные на табличках слова, обозначающие некоторые игрушки, предметы быта. Темпы овладения глобальным чтением зависят от возраста ребенка, уровня сенсорного развития, состояния слуха, индивидуальных особенностей.

По мере накопления запаса глобально воспринимаемых слов для лучшего запоминания и понимания их состава начинают учить детей складывать слова из разрезной азбуки. Чаще всего этому учат детей

старше двух-двух с половиной лет, у которых уже есть некоторый запас глобально воспринимаемых слов. Первоначально дети учатся составлять слова из букв разрезной азбуки при наличии перед собой табличек с хорошо знакомыми им короткими и простыми по составу словами.

Работа по обучению чтению получает интенсивное продолжение в дошкольный период.

В быту также учат ребенка воспринимать слухозрительно и только на слух различные побуждения и вопросы. Одновременно со специальными занятиями по развитию слухового восприятия детей учат реагировать и понимать значение различных бытовых шумов, звуков природы, сигналов транспорта. Развитию слухового восприятия способствует прослушивание грампластинок или аудиозаписей с исполнением детских песенок, музыкальных пьес. Взрослый вместе с ребенком двигается в такт музыке, побуждает его самого выполнять танцевальные движения.

Дошкольный возраст

С детьми дошкольного возраста, воспитывающимися в семье, продолжается работа, начатая еще в раннем возрасте. В дошкольный период обучения родители должны трезво оценивать достижения в развитии ребенка. Переоценка родителями успехов в обучении ребенка может иметь тяжелые последствия в виде педагогической запущенности, отставания в развитии от сверстников, воспитывающихся в детском саду. Если деятельность родителей по воспитанию и обучению детей оказывается малоуспешной, целесообразно начать обучение в специальном детском саду или группе. Родители должны систематически консультироваться у сурдопедагога, который контролирует развитие ребенка и результаты обучения, может выявить сложные для родителей направления работы, дать конкретные советы по продолжению коррекционно-педагогической работы с ребенком. Если есть такая возможность, детям, воспитывающимся дома, целесообразно посещать занятия в группах кратковременного пребывания, где сурдопедагоги проводят занятия с детьми в присутствии родителей, дают рекомендации по поводу занятий дома.

Родителям, чьи дети воспитываются и обучаются дома, важно поддерживать контакты с семьями, в которых есть глухие и слабослышащие дошкольники. Родителям необходимо постоянное чтение литературы по проблемам воспитания и обучения в семье детей с нарушениями слуха дошкольного возраста. Большое значение может иметь знакомство с публикациями родителей, подготовленными на основании своего опыта. Основные требования к организации и содержанию работы с дошкольниками, имеющими нарушенный слух, в семье остаются те же, что предъявляются и к работе с детьми раннего

возраста. Однако содержание работы расширяется и углубляется по различным направлениям.

Организация работы с детьми дошкольного возраста в семье. Воспитание и обучение их происходит в течение всего дня: в процессе режимных моментов (гигиенических процедур, еды, прогулок), игр, свободной деятельности.

Ежедневно проводятся два или три занятия с детьми, длительность которых колеблется от 20 до 30 мин. Занятия включают в себя различные виды работы, чередование которых делает их неутомительными для детей.

Так же как и при организации работы с детьми раннего возраста, обязательным условием является создание слухо-речевой среды в семье, предполагающей постоянное речевое общение с ребенком всех членов семьи. Использование слуховых аппаратов является еще одним фактором успешности проведения работы с ребенком.

Физическое воспитание в семье рассматривается как одно из важнейших направлений развития ребенка. Обучение основным движениям, выполнение общеразвивающих упражнений с предметами и без предметов, развитие пространственной ориентировки и координации движений, формирование правильной осанки — таково содержание работы по физическому воспитанию в семье. Родители могут успешно вести эту работу, сочетая упражнения с разнообразными играми детей на прогулках, занятиях в спортивном уголке.

В семье должно проводиться и трудовое воспитание. На различных этапах дошкольного периода она включает в себя воспитание гигиенических навыков и поведения в быту; хозяйственно-бытовой труд, направленный на выполнение некоторых обязанностей в семье; расширение представлений о труде взрослых; труд в природе, предполагающий участие ребенка в работе на участке, уходе за комнатными растениями; ручной труд, в процессе которого дети учатся изготавливать поделки из бумаги, картона, природного материала.

Ознакомление с окружающим миром позволяет сформировать представления об окружающих ребенка предметах, их свойствах и назначении; явлениях живой природы (растениях, животных), временные представления. Важнейшее значение следует придавать наблюдениям за деятельностью людей, условиями их жизни, занятиям; обучению ориентированию в окружающей обстановке; знанию различных бытовых учреждений; усвоению норм поведения, активизации их в собственном опыте ребенка при общении с людьми. Ознакомление с окружающим миром является основой для формирования речи: усвоения значений слов, обозначающих предметы, свойства, действия; понимания фраз с этими словами; самостоятельного использования вопросов, побуждений, ответов на вопросы, сообщений в общении со взрослыми и детьми. Этому

разделу отводится важная роль в социальном и познавательном развитии дошкольников с нарушениями слуха.

Познавательное развитие ребенка также связано с проведением игр и упражнений по развитию зрительного восприятия (зрительное внимание, запоминание, формирование целостного образа предмета, развитие восприятия цвета, формы, величины, пространственных отношений), развитию наглядно-действенного, наглядно-образного, элементов логического мышления, развитию воображения.

Формирование элементарных математических представлений дошкольников: дети в семье, как и в детском саду, должны уметь считать в пределах двадцати; освоить прямой и обратный счет, счет группами; знать состав числа в пределах десяти; уметь решать примеры в пределах десяти; понимать и решать простые задачи при условии наглядно представленного условия. Математические знания ребенка используются в различных бытовых ситуациях, в играх, в связи с познанием окружающего мира, когда возникает потребность использовать различное количество предметов, убирать часть их, добавлять, распределять между участниками и т. д.

Игровая деятельность ребенка направлена на формирование сюжетно-ролевой игры, участие ребенка в ней наряду с другими детьми, изготовление атрибутов и элементов костюмов. Важно учить детей передавать свои впечатления в играх, отражать отношения между людьми и взрослыми, использовать предметы-заместители, воображаемые ситуации и др. Как и в других видах деятельности, важное значение придается игре как средству развития речи: обозначению атрибутов игры, называнию ролей и определению сюжета, общению с другими детьми в процессе игры.

Развитие изобразительной деятельности дошкольников в семье связано с продолжением обучения рисованию, лепке, аппликации, которое было начато на предыдущих этапах развития ребенка. Обучение рисованию направлено на умение передавать в рисунке свои впечатления; уметь обследовать предметы сначала с помощью взрослого, а затем и самостоятельно; умение радоваться рисункам и лепным поделкам. Важнейшим элементом работы по рисованию является формирование замысла рисунка, развитие сюжетного рисования, лепки, конструирования, соотнесение с реальными предметами, людьми, событиями. Важное значение придается развитию творчества в процессе рисования, аппликации, конструирования. Развитие изобразительной деятельности тесно связано с расширением словаря и использованием фразеологии — этот вид деятельности может быть связан с обучением рассказыванию.

Все виды деятельности ребенка носят развивающий характер и являются основой для формирования речи: накопления словаря,

уточнения значений слов и фраз, понимания и развития самостоятельной речи. Весь речевой материал используется в общении со взрослыми и другими детьми в связи с наблюдениями за предметами и явлениями, играми и упражнениями, различными видами изобразительной деятельности и конструирования.

Работа по речевому развитию глухих и слабослышащих детей в семье требует также и организации специальных занятий, где проводится планомерная работа по развитию устной и письменной речи детей.

Обучение чтению. В работе с дошкольниками в семье оно имеет большое значение. При обучении чтению используется методика послогового чтения, которая подкрепляется работой с разрезной азбукой, собственным письмом ребенка печатными буквами (Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, 1991). Для формирования чтения первоначально в процессе разных видов деятельности, в быту, в играх широко используются таблички с написанными печатным шрифтом словами и фразами, которые вначале ребенок воспринимает целостно, а постепенно, по мере овладения чтением, начинает прочитывать по слогам. Принципиально важно уточнять правильность понимания прочитанных слов и фраз.

В качестве одного из важных средств развития внимания, воображения, словесной памяти рассматривается рассказывание, в процессе которого взрослый рассказывает ребенку короткие рассказы, сказки. Для лучшего понимания содержания в качестве наглядной опоры используются игрушки, фигурки действующих лиц, картинки. Ребенка учат следить за эмоциональным рассказом взрослого.

Работа по формированию речи, развитию слухового восприятия в семье включается во все звенья педагогической деятельности родителей и может быть связана со всеми моментами жизнедеятельности ребенка.

С ростом и развитием ребенка педагогические приемы усложняются, появляются новые направления педагогических воздействий. При активной помощи специалистов растет опыт и педагогическая культура родителей ребенка, что помогает им в воспитании ребенка.

Специалист обучает родителей взаимодействию с ребенком. Действуя совместно, родители и специалисты формируют необходимые психологические предпосылки обучения и воспитания — развивают внимание ребенка по подражанию, интерес к окружающему миру, что является основой коммуникативных связей ребенка с окружающими.

6.3 Психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха

Рождение ребенка с проблемами в развитии, как отмечалось выше, вносит определенную степень напряженности в отношения между

супругами. Этим объясняется необходимость психологической и коррекционной работы с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха (Мишина А.Г., 2000). Цели и задачи, решаемые педагогами в процессе самой деятельности с родителями, определяют особенности организации, содержание форм и методов ее проведения. Оказание помощи родителям детей с нарушениями слуха может осуществляться сурдоцентрами, специальными учебными заведениями. По мнению В.В. Ткачевой (1999), работа специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка с проблемами развития, имеет цель: оказать квалифицированную поддержку родителям; помочь членам семьи создать комфортную для развития ребенка семейную среду; создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка; формировать адекватные взаимоотношения между родителями и их детьми. И.И. Мамайчук (2001) выделяет следующие цели психолого-педагогической работы с родителями, воспитывающими детей с проблемами в развитии: снижение внутреннего дискомфорта у родителей в связи с проблемой их ребенка; содействие улучшения супружеских и детско-родительских отношений; формирование у родителей адекватных представлений о потенциальных возможностях ребенка и оптимизация их психолого-педагогического потенциала.

Г.А. Мишина (2001), Е.Г. Речицкая (2004) выделяют следующие задачи работы сурдопедагога с родителями, воспитывающих детей с нарушением слуха:

- разработка и реализация комплексных программ по оказанию консультативно-диагностической, методической, коррекционно-педагогической помощи семьям;
- оказание помощи родителям в осознании роли семьи в воспитании и развитии ребенка; ознакомление родителей со специальной психологической и педагогической литературой;
- предоставление информации об особенностях и перспективах развития ребенка;
- знакомство родителей с содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей;
- оказание помощи родителям по социальной адаптации и реабилитации ребенка с нарушением слуха в практических учреждениях;
- укрепление авторитета родителей, воспитании любви и уважения к ним;
- выявление и распространение положительного опыта семейного воспитания.

В психолого-педагогической работе с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха специалист должен убедить родителей ребенка с нарушением слуха в том, что без их участия коррекционно-учебный процесс не эффективен, он показывает им возможности ребенка, дает

родителям рекомендации, задания, которым следуют выполнять дома. Таким образом, психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей детей с нарушением слуха, оказывается с целью снять психологическое напряжение и растерянность родителей и организовать продуктивное обучение детей в семьях.

Педагогическое направление в работе с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха

Г.А. Мишина (2001) отмечает, что наиболее подходящими формами психолого - педагогической работы с родителями детей с нарушением слуха являются следующие: консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей; индивидуальные и групповые занятия с родителями и их ребенком; организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников. Консультативно-рекомендательная форма включает первичное психолого-педагогическое обследование, консультативные посещения, повторные психолого-педагогические обследования. Первичное психолого-педагогическое обследование проходит с участием дефектолога, врача - психоневролога, психолога. На нем родителям дается оценка специалистами уровня психофизического развития ребенка и рекомендации по организации дальнейшего процесса обучения и воспитания (Мишина Г.А., 2001).

С.М. Хорош (1991) отмечает, что специалисту необходимо обратить внимание на позицию родителей по отношению к ребенку и на их реакции на действия детей. Консультативные посещения важны для организации процесса общения, в результате которого актуализируются ресурсы семьи, корректируется отношение к ребенку и взаимоотношения в семье в целом. При повторных посещениях семьей консультации наблюдается эффективность работы с данной семьей при первичном посещении. Лекционно-просветительская работа характеризуется проведением лекционных занятий, на которых родители получают необходимые теоретические знания по различным вопросам развития и воспитания детей (Речицкая Е.Г., 2004). Г.А. Мишиной (2001) выделяется такая важная форма психолого-педагогической работы, как практические занятия для родителей, на которых они овладевают знаниями и навыками по формированию тех или иных умений у ребенка. При этом наиболее удобной формой работы с родителями являются комбинированные занятия - лекция на определенную тему, затем практическое занятие. Индивидуальные и групповые занятия с родителями и их ребенком, как выделяют Е.Г. Речицкая и др. (2004), направлены на создание положительной атмосферы в коррекционно-образовательном процессе. Индивидуальные формы работы с ребенком при участии родителей в некоторых случаях направлены на нейтрализацию неконструктивных форм их поведения (Ткачева В.В., 1999). Е.Г. Речицкая (2004)

акцентирует внимание на значимость профессиональных умений и компетентности педагога при проведении данных форм психолого-педагогической работы с родителями детей с нарушением слуха. Г.А. Мишина (2001) считает, что важную роль в психолого - педагогической работе с детьми с нарушением слуха играет организация «круглых столов», родительских конференций, детских праздников. Беседы или «круглые столы» проводятся в непринужденной обстановке, в которой родители знакомятся друг с другом, рассказывают о своих детях, их проблемах, получают позитивный опыт общения, видя, что их понимают, что их случаи не единичны и другие семьи испытывают схожие трудности и проблемы. Е.Г. Речицкая (2004) отмечает следующие формы организации коррекционно-педагогической работы с родителями, воспитывающих детей с нарушением слуха, в школе: коллективные: общешкольные и классные собрания лекции и семинары для родителей, конференции; групповые: работа с родительским комитетом, привлечение родителей к решению организационных, культурноно-массовых, хозяйственных, воспитательных вопросов; - индивидуальные: беседы, посещения семей, консультации, переписка. Педагогическое направление ставит своей целью изменение иерархии жизненных ценностей матери ребенка с проблемами в развитии путем ее личного участия в его развитии. Родители ребенка с проблемами в развитии обучаются с помощью специалиста определенному набору специальных методических приемов, используемых в практике коррекционной педагогики (Ткачева В.В., 1999). Е.Г. Речицкая (2004) выделяет следующие профессиональные умения, требующиеся от педагога при работе с родителями детей, имеющих нарушения слуха: рефлексно-аналитические: анализ педагогом своей деятельности; предвидение результатов и последствий своей работы; умение осуществлять диагностику личности и коллектива, семьи; умение наблюдать и оценивать уровень индивидуального развития детей. организаторские: умение ставить перед детьми и родителями посильные задачи, которые приведут к ожидаемому результату; планирование деятельности вместе с теми, кто будет ее осуществлять; использование различных методов стимулирования индивидуальной самореализации детей и родителей; - коммуникативные: установление контакта и взаимопонимания с родителями и ребенком; достижение взаимопонимания между родителями, педагогами и детьми. Таким образом, формы организации коррекционно-педагогической работы с родителями, воспитывающих детей с нарушением слуха различны и выбираются специалистами в соответствии с конкретным случаем. Ее успешный результат будет во многом зависеть от заинтересованности «участников коррекционно - педагогического процесса» (Мишина Г.А. Формы организации коррекционно - педагогической работы специалиста - дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с

нарушениями психофизического развития (методические рекомендации)
// Дефектология. 2001. №1. С. 64.)

Психологическое направление в работе с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха

«Психологическая» направленность работы с родителями детей с проблемами в развитии определяется психологическими консультациями, психологическим тренингом, психокоррекцией и психотерапией. Консультации направлены на обеспечение психологической поддержки ребенка и родителей, на создание положительной атмосферы в воспитательно-образовательном процессе в школе и дома, на коррекцию личностных качеств учащихся и психолого-педагогическое просвещение родителей, на создание в семье условий для развития коммуникативных навыков ребенка. Е.С. Бондаренко и др., (1998) отмечают, что консультативная помощь играет важнейшую роль в плане профилактики возможных отклонений в психическом развитии ребенка. Процесс консультации имеет определенную структуру: установление контакта с родителями и ребенком; определение, выделение проблемы, определяющую цель консультации, максимальное содействие родителям в описании ситуации, которая послужила причиной обращения к специалисту. Можно сказать, что консультант проводит профессиональный психологический анализ проблемы клиента (Е.С. Бондаренко и др., 1998); постановка цели консультации, определение ее конечных результатов; решение проблемы. При этом специалист «должен добиться» активности поиска вариантов данных решений самим пациентом; Психологический тренинг направлен на целенаправленное развитие, формирование психических функций, умений, навыков и качеств личности, необходимых для успешной самореализации личности в различных видах деятельности. Психологический тренинг решает более локальные задачи по сравнению с другими методами психологической работы. Но он, в определенном смысле является элементом и психологической консультации и психотерапии (Е.С. Бондаренко и др., 1998). Под психокоррекцией Е.С. Бондаренко и др. (1998) понимают коррекцию отдельных свойств личности и характера в целях усвоения оптимальных способов различных видов деятельности (коммуникативной, профессиональной и т.п.) для успешной и эффективной самореализации. Как цель психокоррекционной работы В.В. Ткачева (2000) рассматривает создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях, имеющих детей с проблемами в развитии, формирование положительных установок в сознании родителей. Психотерапия направлена на комплексное лечебно - психолого-педагогическое воздействие на психику с целью устранения и предупреждения болезненных проявлений, развития адекватного отношения к себе, своему дефекту, к окружающей среде (Мастюкова,

Е.М., Московкина А.Г., 2004). Как отмечает В.В. Ткачева (1999), взаимоотношения с ребенком с проблемами в развитии и с родителями следует начать с установления с ним эмоционального контакта. Специалист на начальном этапе работы должен показать матери наиболее продуктивные формы взаимодействия с ее ребенком, включающие способы привлечения его внимания и управления им.

Таким образом, для продуктивности оказания психолого - педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с нарушением слуха, важен правильный выбор соответствующей формы работы с родителями детей с нарушением слуха.

Таким образом, путь, по которому идет развитие ребенка с нарушением слуха, обусловлен характером и степенью имеющегося у него дефекта и отношением его родителей к наличию у ребенка дефекта и их участием в его воспитании, адекватной психолого-педагогической помощью специалистов семье, а также отношением общества к данной семье.

ТЕМА 7. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

В настоящее время в систему специального образования лиц с нарушенным слухом включены дошкольные, школьные и профессиональные образовательные учреждения.

7.1. Дошкольное образование детей с нарушенным слухом

В России существует дифференцированная система дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста. Глухие и слабослышащие дети раннего и дошкольного возраста могут воспитываться и обучаться в различных образовательных учреждениях:

1. *Детский сад компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей.* Дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха открываются органами образования при условии наличия достаточного числа глухих или слабослышащих детей. Группы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха комплектуются по решению психолого-медико-педагогической комиссии.

В дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида принимают глухих и слабослышащих детей с 1,5-2 лет. Процесс воспитания и обучения в зависимости от сроков поступления в детский сад рассчитан на пять лет или на четыре года.

Допускается функционирование дошкольного образовательного учреждения или группы в дневное и ночное время, а также круглосуточно, в выходные и праздничные дни. Предусматривается и свободное посещение детьми дошкольного образовательного учреждения.

В детских садах компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей могут открываться группы для детей со сложными дефектами.

Воспитательно-образовательный процесс строится на основе ФГОС ДО и Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

При определении содержания воспитательно-образовательного процесса педагогический коллектив может руководствоваться имеющимися программами воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста, а также выбирать из комплекса вариативных общеразвивающих и коррекционных программ в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанников, их возраста, состояния слуха, речи, интеллекта и прочее.

2. *Детские сады комбинированного вида.* В состав таких детсадов наряду с общеразвивающими группами входят и компенсирующие — для детей с нарушениями слуха. Как правило, в зависимости от состояния слуха и речи детей при дошкольных образовательных учреждениях создаются группы для глухих или для слабослышащих детей. Совместное воспитание и обучение глухих и слабослышащих детей в одной группе не рекомендуется. Группы состоят из детей одного возраста или смежного.

3. *Детские сады общеразвивающего вида.* Здесь возможно интегрированное обучение глухих, слабослышащих или позднооглохших дошкольников. Для детей с нарушениями слуха могут быть организованы индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом, сурдопедагогом, логопедом, педагогом-психологом.

4. *Дошкольные группы,* отделения в специальных коррекционных школах, школах-интернатах для неслышащих, слабослышащих и позднооглохших детей. Дошкольные группы при школах для неслышащих или для слабослышащих и позднооглохших детей рассчитаны на обеспечение развития и подготовку к школе детей дошкольного возраста. В дошкольные отделения принимаются дети с 2-3 лет в зависимости от имеющихся условий. В некоторых случаях организуются группы для детей старшего дошкольного возраста, специальное обучение которых по разным причинам начинается в более поздние сроки. В течение двухлетнего периода проводится общеразвивающая и коррекционная работа, направленная на подготовку дошкольников к обучению в первом классе школы для глухих или слабослышащих детей.

При организации и определении содержания воспитания и обучения глухих детей педагоги могут руководствоваться Программой воспитания и

обучения в дошкольных группах при школах для глухих детей. Программа рассчитана на двухлетний срок коррекционно-воспитательной работы в дошкольных группах. Педагоги используют программы, рекомендованные детским садом для глухих и слабослышащих детей, а также могут разрабатывать и выбирать вариативные коррекционные и общеразвивающие программы.

5. *Образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста «начальная школа — детский сад» компенсирующего вида* для глухих или слабослышащих детей. В структуре данного образовательного учреждения могут быть группы детей преддошкольного возраста, детского сада, а также классы начальной школы для слабослышащих или для глухих детей. В образовательных учреждениях «начальная школа — детский сад» реализуются две образовательные программы: дошкольного образования и начального школьного образования глухих или слабослышащих и позднооглохших детей.

Основными средствами обеспечения преемственности в коррекционной работе являются педагогические технологии непрерывного коррекционного воспитания и обучения детей с нарушениями слуха, построенные с учетом особенностей психофизического развития детей дошкольного или школьного возраста, ведущих для каждого этапа видов деятельности, форм организации общеразвивающей и коррекционной работы: игры, занятия, свободная деятельность детей — в дошкольном учреждении. В настоящее время с целью оказания систематической коррекционно-педагогической помощи, консультирования родителей по вопросам воспитания и обучения детей с нарушениями слуха в дошкольных образовательных учреждениях разных видов могут быть организованы группы кратковременного пребывания. Они могут создаваться при детских садах компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха, при детских садах комбинированного вида, в состав которых входят компенсирующие группы, а также при дошкольных отделениях при школах для глухих и слабослышащих. Группа является структурным подразделением дошкольного образовательного учреждения. Комплектование групп осуществляется психолого-медико-педагогической комиссией.

Обучение в условиях кратковременного пребывания рекомендуется для детей с нарушениями слуха младенческого и раннего возраста; для детей с легкой степенью тугоухости, воспитывающихся в общеразвивающих дошкольных учреждениях; для внезапно оглохших детей; для детей с комбинированными нарушениями, которые не могут посещать специальный детский сад, но нуждаются в коррекционной помощи; для детей, которым противопоказано посещение детского сада, а также для тех детей с нарушениями слуха, которые воспитываются дома и не посещают специальный детский сад. Основная организационная форма

работы — индивидуальные занятия и занятия малыми группами, по два-три ребенка, при обязательном присутствии родителей. Занятия с учителем-дефектологом организуются, как правило, два раза в неделю, а при необходимости и по желанию родителей могут проводиться чаще или реже.

6. Сурдологические центры и кабинеты. Центры диагностики и консультирования, психолого-медико-педагогической реабилитации и коррекции. Психолого-педагогическая помощь дошкольникам с нарушениями слуха оказывается в сурдологических кабинетах и центрах. Сурдопедагоги проводят коррекционно-развивающие занятия с детьми, консультируют родителей по вопросам воспитания и обучения детей в семье, ведут контроль за развитием детей, интегрированных в дошкольные образовательные учреждения.

В последние годы с целью организации медицинской и психолого-педагогической помощи детям с нарушениями слуха в различных регионах России стали организовываться центры реабилитации слуха и речи. В таких центрах проводят диагностику нарушений слуха, медико-психолого-педагогическое изучение детей, оказывают медицинскую помощь, организуют индивидуальное слухопротезирование. В структуре данных учреждений, как правило, существует детский сад или группы для глухих и слабослышащих дошкольников. В центрах реабилитации слуха и речи используется верботональная методика, разработанная специалистами центра «Suvag», Загреб, Хорватия.

При организации групп необходимо учитывать также критерии, в соответствии с которыми обеспечивается правильный подбор детей и учитываются индивидуальные особенности их развития.

1. Учет состояния слуха и речи ребенка при направлении его в группу специального детского сада. Организуются ясли и детские сады для глухих и для слабослышащих детей. В дошкольных учреждениях смешанного типа организуются самостоятельные группы как для глухих, так и для слабослышащих детей. Раздельное обучение глухих и слабослышащих детей обусловлено различным исходным уровнем слухоречевого развития, темпами формирования речи, что реализуется в разных программах обучения для глухих и для слабослышащих детей, в основе которых лежат различные возможности использования слуха для формирования речи, применение различных методов обучения.

Позднооглохшие дети, не полностью утратившие речь, направляются в группы для слабослышащих детей.

В некоторых случаях в детские сады для слабослышащих детей по решению психолого-медико-педагогической комиссии направляют глухих детей с речью, сформированной в результате систематических занятий родителей с ребенком в семье.

При комплектовании групп для слабослышащих детей большое значение имеет учет уровня речевого развития. Желательно, чтобы в одни группы объединялись дети с одинаковым уровнем речевого развития, потому что, например, пребывание детей с фразовой речью в среде неговорящих может негативно отразиться на качестве их устной речи.

2. *Учет возраста ребенка со сниженным слухом.* В дошкольных учреждениях организуются группы:

группа детей преддошкольного возраста — от 1,5-2 до 3 лет;

младшая группа — от 3 до 4 лет;

средняя группа — от 4 до 5 лет;

старшая группа — от 5 до 6 лет;

подготовительная группа — от 6 до 7 лет.

В некоторых случаях, когда число групп в дошкольном учреждении меньше указанного выше, в группы могут направляться дети смежного возраста, например в младшей группе могут оказаться дети, которым уже исполнилось 4 года. В этом случае сурдопедагог проводит работу по подгруппам, в которые объединяются дети одного возраста.

3. *Учет имеющихся сложных недостатков в развитии,* то есть сочетания снижения слуха с умственной отсталостью, ДЦП, нарушениями эмоционально-волевой сферы. В дошкольных учреждениях компенсирующего вида создаются группы для детей со сложными недостатками в развитии. В такие группы принимаются дошкольники четырех-пяти лет. Наполняемость группы — до 5 детей. В тех случаях, когда число детей со сложными дефектами меньше 5 и нет возможности создать специальную группу, их обучение может осуществляться по разработанной индивидуальной программе.

В группы для детей со сложными дефектами не принимаются слепоглухие, дети с нормальным слухом без речи, умственно отсталые с выраженными нарушениями интеллекта, дети с психопатоподобным поведением, с текущими психическими заболеваниями, такими как эпилепсия и дети с тяжелыми нарушениями моторики, нуждающиеся в индивидуальном уходе.

7.2. Содержание коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с нарушениями слуха

В содержании коррекционно-педагогической работы выделяются несколько разделов, каждый из которых включает решение как воспитательных и образовательных задач, так и коррекционных, направленных на преодоление некоторых особенностей в формировании различных сторон психического развития дошкольников с нарушенным слухом.

Раздел *Развитие речи* является одним из ведущих в системе коррекционной работы, так как его задачи связаны с преодолением

специфического для глухих и слабослышащих детей нарушения речи и речевого общения. Основными задачами являются: развитие языковой способности; накопление словаря и работа над значением слова; формирование разных форм речи, устной, письменной, дактильной; отработка различных видов речевой деятельности, проведение элементарных языковых наблюдений.

Важные коррекционные задачи решаются в процессе *развития слухового восприятия и обучения произношению*. Целью этой работы является формирование и развитие у детей с нарушенным слухом навыков восприятия и воспроизведения устной речи. Работа по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников направлена на развитие остаточного слуха: дети обучаются восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний. На базе развивающегося слухового восприятия создается и совершенствуется слухозрительная основа восприятия устной речи, формируются навыки речевой коммуникации.

Таким образом, работа по развитию остаточного слуха и обучению произношению направлена на решение следующих задач: обучение восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний; создание и совершенствование слухозрительной основы восприятия устной речи; формирование навыков речевой коммуникации.

Обучение произношению предполагает: создание потребности в устном общении; формирование приближенной к естественному звучанию устной речи; широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры.

Так же как и их нормально развивающиеся сверстники, дети с нарушениями слуха овладевают систематизированными элементарными представлениями о количестве и числе, величине и форме, о пространственных свойствах и отношениях предметов, счетными и измерительными умениями на занятиях по *формированию элементарных математических представлений*.

Особое значение в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха придается обучению игре. *Формирование игровой деятельности* предполагает развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заместители и воображаемые предметы и действия, умение отражать в играх действия людей и их отношения, разворачивать и обогащать сюжеты игр.

В ходе целенаправленного развития и обогащения *изобразительной и конструктивной деятельности* создаются условия для эстетического, познавательного развития дошкольников с нарушениями слуха. На занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, в свободной деятельности, в семье проводится целенаправленное обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию.

Важной задачей, связанной с развитием изобразительной и конструктивной деятельности, является сенсорное воспитание детей. В процессе обучения проводится планомерное систематическое развитие различных видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, двигательного.

В процессе *трудового воспитания* дошкольников с нарушениями слуха развивается интерес к труду взрослых, происходит приобщение к элементарной трудовой деятельности.

Познавательное и социальное развитие дошкольников происходит в процессе целенаправленной работы по *ознакомлению с окружающим миром*.

Особую значимость в процессе коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими дошкольниками приобретает *музыкальное воспитание*. Здесь задачи коррекции и компенсации недостатков развития детей решаются с помощью таких средств, как формирование восприятия музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма движений и речи. Музыкальное воспитание способствует эмоционально-эстетическому развитию детей, развитию их эмоциональной отзывчивости и чуткости.

7.3. Школьное образование

Основой дидактической системы обучения глухих и слабослышащих детей является предметно-практическая деятельность, которая выступает в качестве базы для общего и речевого развития, формирования познавательной активности, самостоятельности и сознательности в приобретении знаний, умений и навыков. Главное требование к процессу образования — это организация развивающей слухоречевой среды, предусматривающей слухо-зрительное и слуховое восприятие устной речи с помощью звукоусиливающей аппаратуры.

Глухие дети обучаются в школах, реализующих адаптированную основную образовательную программу (АООП) для глухих обучающихся, которые осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнем общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень – начальное общее образование. Нормативный срок освоения пять или шесть лет, в зависимости от учебных предметов, с учетом подготовительного класса;

1 ступень – основное общее образование. Нормативный срок освоения пять или шесть лет

3 ступень – среднее полное общее образование. Нормативный срок освоения два года.

Школы решают задачи воспитания, общеобразовательной и трудовой подготовки глухих школьников, коррекции и компенсации недостатков в их развитии. В состав школы входит двенадцать классов. В

первый класс, как правило, принимаются дети с семи лет. Для детей, не прошедших дошкольной подготовки, организуется подготовительный класс. Наполняемость классов 6 человек.

В составе школ организуются классы для глухих детей с комплексными нарушениями (умственной отсталостью, ЗПР), работа в которых организуется по специальным учебным планам и программам. Наполняемость таких классов 5 человек.

В современной сурдопедагогике, как отечественной, так и зарубежной, применяются две системы обучения глухих:

- на основе билингвистического подхода;
- на основе словесной речи или коммуникативно-деятельностная система.

Перед отечественной сурдопедагогикой в настоящее время стоит проблема разработки новой концепции специального образования детей с недостатками слуха, основанной *на множественности подходов*, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в обучении и воспитании.

Билингвистический подход основан на том, что равноправными и равноценными средствами специального образовательного процесса являются: словесная речь и жестовая речь, что стало основополагающим принципом билингвистического подхода.

Жестовая речь – это способ межличностного общения, лишенных слуха людей, посредством *системы жестов*. Лексические и грамматические закономерности жестовой речи обусловлены своеобразием ее основной семантической единицы, *жеста*, а также его функциональным назначением. Использование жестовой речи в обучении глухих способствует: устранению коммуникативных барьеров между педагогами и учащимися; созданию доверительных отношений между детьми и взрослыми; эмоциональной окрашенности учебно-воспитательного процесса; увеличению объема учебной информации, ускорению ее передачи; коррекции процесса восприятия учащимися; усвоению программы общеобразовательной школы в полном объеме.

Билингвистическая система обучения глухих функционирует в странах Скандинавии, в Великобритании, Швейцарии, Канаде, США и др.

В России билингвистическая школа создана профессором Галиной Лазаревной Зайцевой.

Коммуникационная или коммуникативно-деятельностная система обучения глухих на основе словесной речи была разработана в пятидесятых годах двадцатого столетия отечественными учеными-сурдопедагогами под руководством профессора Сергея Александровича Зыкова. *Ее основные принципы:*

1. Потребность в общении возникает и развивается в связи с широким использованием *различных видов педагогически организованной деятельности*.

2. В целях активизации речевого общения эффективна *дактильная речь* – это своеобразный вид словесной речи, когда каждой букве алфавита соответствует определенное положение пальцев руки, в сочетании с устной и письменной речью.

3. Людмила Петровна Носкова обосновала *структурно-семантический принцип специального изучения языка*, в основе которого использование предложения как материала для системного овладения языком.

4. В соответствии с генетическим принципом сурдопедагог соотносит речевые достижения глухого ребенка с нормой в целях языковой компенсации и программирования.

5. Деятельностный принцип отражает предметно-практическую деятельность учащихся, в процессе которой словесная речь и освоение языка становятся потребностью.

При работе с глухими учащимися по системе их обучения на основе словесной речи происходит практическое овладение языком с последующим изучением языковых явлений и закономерностей.

Предметно-практическая деятельность учащихся рассматривается как база для формирования у них понятий; развития речи как средства коммуникации; воспитания у детей активности, самостоятельности, умения планировать свою деятельность.

Развитие технических возможностей *слухопротезирования* значительно повысило эффективность обучения глухих детей на основе словесной речи и максимальной опоры на остаточный слух.

Слабослышащие дети, имеющие частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи, и позднооглохшие дети обучаются в школах, реализующих АООП для слабослышащих и позднооглохших обучающихся.

Образовательный процесс осуществляется также в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: начального, основного и среднего полного общего образования.

Педагогический процесс, основа которого – коррекционно-развивающий принцип обучения, имеет особую содержательную и методическую направленность.

Своеобразие содержания специального образования детей с частичным нарушением слуха обусловлено педагогически адаптированной к особым образовательным потребностям данной категории учащихся системой знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и

эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Образование слабослышащих детей строится на *полисенсорной основе*, которая обеспечивается системой специальных занятий, в процессе которых происходит: формирование навыков чтения с губ, овладение техникой речи – это формирование двигательной, кинетической базы речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений и использование и развитие остаточного слуха.

Обучение языку построено таким образом, чтобы преодолеть имеющиеся отклонения, вызванные дефектам слуха. Первостепенными являются такие задачи как накопление словаря, уточнение звукового состава речи, усвоение грамматической системы языка, овладение разными видами и формами речевой деятельности.

Письмо и чтение – основные средства овладения языком в процессе специального обучения слабослышащих.

Важная роль в этом процессе отводится *средствам наглядности*, применение которых должно решать, прежде всего, задачи, связанные с освоением содержания учебного материала, а не только с его иллюстрированием.

7.4. Профессиональное образование и социальная адаптация лиц с нарушенным слухом

Исследования показывают, что лицам с нарушением слуха может быть рекомендован широкий круг профессий.

Однако при выборе необходим учет *некоторых условий, ограничивающих круг профессий, рекомендуемых для данной категории учащихся*. Эти условия сводятся преимущественно к следующему:

во-первых, ряд специальностей может оказаться непригодным из-за того, что при работе требуется слуховой контроль. Между тем, при современном уровне развития техники имеется возможность заменить участие слухового анализатора подачей специальной информации, доступной для восприятия сохранными анализаторами неслышащих. Кроме того, появление современных слуховых аппаратов, основанных на цифровых технологиях, предоставило новые возможности восприятия звуковой среды. Поэтому некоторые специальности, закрытые ранее для глухих, в условиях современного производства могут оказаться для них доступными;

во-вторых, определенные специальности не могут быть рекомендованы глухим по соображениям техники безопасности – это подземные, взрывные, подводные работы, лесозаготовки;

в-третьих, нарушения вестибулярного аппарата, которые часто имеют место у глухих, ставят под сомнение возможность овладения профессиями, связанными с работой на большой высоте;

в-четвёртых, некоторые профессии непригодны для неслышащих, так как требуют постоянного речевого контакта с окружающими.

При выборе профессии для глухих и слабослышащих учащихся необходимо учитывать:

1) возможность организации профессионального обучения в школе. Иногда сложность оборудования не позволяет организовать подобное обучение в школьных условиях;

2) производственное окружение школы и степень востребованности тех или иных специальностей в данном регионе;

3) необходимость и возможность соединения физического и умственного труда в ходе производственного обучения;

4) профессиональные интересы неслышащих школьников;

5) перспективы дальнейшего развития определенной специальности в условиях технического прогресса.

Современное производство требует широкой общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки. В связи с этим ученикам с нарушениями слуха необходимо давать профессию с «широким профилем», которая предусматривает наличие нескольких смежных специальностей, а также умений и навыков, используемых в разных видах трудовой деятельности.

Важно ещё раз подчеркнуть, что глухим доступен значительный круг профессий. В настоящее время количество профессий, которым обучают глухих, постоянно увеличивается. Однако для дальнейшего расширения круга специальностей необходимо использовать все существующие возможности: расширение профилей обучения в специальных профессиональных учебных заведениях для глухих, использование промышленных предприятий и профессиональных массовых школ для создания на их базе учебных групп для лиц с нарушениями слуха. Все эти мероприятия будут способствовать нахождению наиболее благоприятных условий для развития личности глухого и наиболее эффективного включения его в общественное производство.

Юноши и девушки с нарушенным слухом приобретают различные специальности на учебно-производственных предприятиях Всероссийского общества глухих; в профессионально-технических училищах, колледжах, вузах; непосредственно на предприятиях, как государственных, так и частных.

Преобладающими профессиями для лиц с нарушениями слуха остаются инженерно-технические.

Острой, во многом нерешенной, является сегодня проблема трудоустройства глухих и слабослышащих, особенно в регионах.

В развитых странах данная категория лиц имеет социальные гарантии качественного профессионального образования и трудоустройства.

В решении проблем социальной адаптации лиц с нарушенным слухом должны оказывать помощь социальные и социально-педагогические службы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / под науч. ред. Н.М. Назаровой, Т.Г. Богдановой. М.: Академия, 2005. 576 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 220 с.
3. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ВЛАДОС, 2010. 317 с.
4. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
5. Кобрин Л. М. Абилитационная работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха. Учебн. пос. СПб.: Наука-Питер, 2005. 117 с.
6. Королева И. В. Введение в аудиологию и слухопротезирование. СПб: КАРО, 2012. 397 с.
7. Королева И. В. Дети с нарушениями слуха: книга для родителей и педагогов / И. Королева, П. Янн. СПб: КАРО, 2011. 240 с.
8. Леонгард Э.И. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард: монография / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. М.: Теревинф, 2012. 144 с.
9. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих школьников / Психология семьи и больной ребенок: Учебное пособие / под ред. И.В. Добрякова, О.В. Заширинской. СПб.: «Речь», 2007. 400 с.
10. Мазурова Н.В. Семья ребенка с нарушениями слуха / Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. В. В. Ткачевой. М: Академия, 2013. 378 с.
11. Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
12. Пенин Г.Н. Теория и практика политехнического образования неслышащих: история и современность: Учеб. пособие / Г. Н. Пенин; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 93 с.
13. Специальная дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. Р. Баенская, Т. А. Басилова, А. Л. Венгер и др. / под ред. Е. А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2013. 352 с.
14. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др. / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобиной. М.: ВЛАДОС, 2009. 358 с.
15. Сурдопедагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова / под ред. Е. Г. Речицкой. М.: Владос, 2014. 655 с.

Учебное издание

ГОРИНА Екатерина Николаевна

(канд. соц. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского)

СОЛОВЬЕВА Ольга Васильевна

(канд. соц. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского)

СУСЛОВА Ольга Ивановна

(канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского)

**ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
ЧАСТЬ 1. ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие

Подписано в печать 20.11.2019 г. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Ризопечать. Усл.-печ. л. .
Тираж 200 экз. Гарнитура Times New Roman. Заказ № 17.

ООО "Издательский Центр "Наука"
410600, г. Саратов, ул. Пугачевская, 117, к. 50.

Отпечатано в типографии "ЭКСПРЕСС-ТИРАЖИ"
410005, г.Саратов, ул. Рахова 187/213,офис 220 ☎ 27-26-93