

На правах рукописи

НИКОЛАЕВА Татьяна Вячеславна

**КОМПЛЕКСНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ
РЕБЕНКА ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ**

13.00.03. – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва 2001

**Работа выполнена в Институте коррекционной педагогики
Российской Академии Образования**

Научные руководители:

**доктор педагогических наук,
профессор**

Стребелева Е.А.

**кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник**

Шматко Н.Д.

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник Зыкова Т.С.

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Головчиц Л.А.

**Ведущая организация – Московский Государственный Открытый Педагогический
Университет**

**Защита состоится «12» апреля 2001 г. в 14.00 на заседании диссертационного совета Д
008.005.01 в Институте коррекционной педагогики РАО по адресу: 119121, Москва, ул.
Погодинская, д.8, кор. 1**

С диссертацией можно ознакомиться в Институте коррекционной педагогики РАО.

Автореферат разослан «__» _____ 2001 г.

**Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук**

Алле А.Х.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Важность раннего обучения детей с нарушенным слухом подчеркивалась передовыми отечественными сурдопедагогами с конца XIX века (Н.М. Лаговский, Н.К. Патканова, Ф.А. Рау). С начала XX века зарождается дошкольное воспитание неслышащих детей в России (Н.А. Рау). В 30-ые годы начинается изучение и обучение детей с нарушенным слухом раннего возраста (Е.Ф. Рау).

В последние десятилетия интенсивно разрабатываются медицинские и педагогические методы раннего (с первых месяцев жизни) выявления детей с нарушенным слухом (Л.Д. Васильева, 1990; Г.С. Лях, 1968; А.М. Марусева, 1959; А.М. Марусева, Г.С. Лях, 1979; Т.В. Пелымская, 1988; Г.А. Таварткиладзе, Л.Д. Васильева, 1988; Lori J. Klein, Lynn E. Huerta, 1992; P. Watkin, 1998 и др.). Но несмотря на это, большинство детей выявляются в конце раннего возраста – к 2-3 годам или позже. Именно в этом возрасте в большинстве случаев дети начинают получать целенаправленную коррекционную помощь в учреждениях здравоохранения и образования.

В настоящее время определены содержание и методика коррекционно-педагогической работы с неслышащими детьми младенческого и раннего возраста с учетом их психофизических и возрастных особенностей (Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, 1991; Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, 1988, 1995). Созданы специальные государственные программы обучения и воспитания как глухих, так и слабослышащих детей дошкольного возраста, программа «Общение» (под руководством Л.П. Носковой, 1991; под редакцией Э.И. Леонгард, 1995). Однако и программы, и разнообразные задания и материалы для занятий ориентированы на так называемого «среднего» ребенка.

Вместе с тем известно, что реализация потенциальных возможностей детей с нарушенным слухом во многом зависит от своевременной и качественной психолого-педагогической диагностики индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. До настоящего времени в научном плане специально не ставилась задача изучения индивидуальных особенностей неслышащего ребенка раннего возраста.

Исходя из вышесказанного, актуальной является проблема разработки педагогических методик, имеющих целью обеспечить целостное изучение неслышащего ребенка, выявление не только уровня его актуального развития (самостоятельное выполнение заданий), но и зоны ближайшего развития (возможности ребенка в выполнении заданий с помощью взрослого). Это позволит начинать коррекционное обучение с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка и разрабатывать адекватные уровню его развития индивидуальные коррекционные программы.

Цель исследования – разработка содержания комплексного педагогического обследования, позволяющего выявить индивидуальный уровень развития ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом по основным линиям развития.

Задачи исследования:

1. Разработать набор заданий для педагогического обследования, включающего изучение социального, физического, познавательного развития ребенка 3-го года жизни, а также состояния его речи и слуха.
2. Апробировать набор заданий для педагогического обследования детей 3-го года жизни с нормальным и нарушенным слухом.
3. Изучить возрастные и индивидуальные особенности развития детей 3-го года жизни с нарушенным слухом на начальном этапе коррекционно-педагогического обучения.

Методы исследования: изучение медико-педагогической документации; анкетирование родителей; анализ литературы по проблеме исследования; наблюдения за свободной деятельностью детей; констатирующий, индивидуально-обучающий эксперимент.

Объект исследования – процесс педагогического изучения детей раннего возраста.

Предмет исследования – индивидуальный уровень психофизического развития ребенка с нарушенным слухом на начальном этапе коррекционно-педагогической работы.

Гипотеза исследования. Комплексное педагогическое обследование ребенка с нарушенным слухом является начальным звеном в системе коррекционно-педагогического обучения. Оно должно быть направлено на изучение всех основных линий развития. В содержание комплексного педагогического обследования должны входить задания, направленные на выявление как актуального уровня развития ребенка, так и на определение зоны его ближайшего развития. Такой подход позволяет выявлять индивидуальные особенности и потенциальные возможности неслышащего ребенка в целях определения тактики адекватного коррекционного воздействия.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования. Впервые разработан и апробирован набор заданий для комплексного педагогического обследования детей 3-го года жизни с нарушенным слухом, позволяющий выявить их индивидуальные особенности по основным линиям развития. Выявлены разные варианты психофизического развития детей изучаемой категории, позволяющие более полно реализовывать индивидуальный подход к педагогической коррекции отклонений в развитии детей с нарушенным слухом. Предложена технология педагогического изучения неслышащих детей в условиях специального дошкольного учреждения. Доказано, что комплексное педагогическое обследование ребенка с нарушенным слухом является важным начальным звеном в системе коррекционно-педагогического воздействия.

Практическая значимость исследования. Разработанная методика комплексного педагогического обследования детей с нарушенным слухом 3-го года

жизни может быть использована в процессе коррекционно-педагогической работы с неслышащими детьми, проводящейся в разных видах учреждений: в специальном дошкольном учреждении, в группе кратковременного пребывания, в сурдологическом кабинете (центре) системы Министерства здравоохранения РФ. Предложенная методика может выступать как модель педагогического изучения дошкольников с нарушенным слухом разного возраста.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Начальным звеном коррекционного обучения ребенка с нарушенным слухом является комплексное педагогическое обследование.
2. Комплексное педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом направлено на изучение всех основных линий его развития.
3. Комплексное педагогическое обследование неслышащего ребенка включает задания, направленные на выявление как актуального уровня развития, так и на выявление зоны ближайшего развития.
4. Комплексное педагогическое обследование позволяет выявлять индивидуальный уровень развития ребенка с нарушенным слухом.

Апробация работы. Работа неоднократно обсуждалась на заседаниях лабораторий дошкольного воспитания детей с проблемами в развитии и педагогической коррекции нарушенной слуховой функции ИКП РАО (1996 - 2000). Основные положения исследования были доложены на научно-практической конференции молодых ученых (Санкт-Петербург, 1999), на московских педагогических чтениях «Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии» (1999), на Всероссийском Совещании «Совершенствование коррекционно-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида» (1999). Предложенная методика используется в коррекционно-педагогической работе с неслышащими детьми раннего возраста в преддошкольной группе ГОУ № 1635; в дошкольном отделении школы № 37 г. Нижневартовска; в практике консультативной и коррекционной работы с неслышащими детьми в лаборатории педагогической коррекции нарушенной слуховой функции ИКП РАО.

Организация исследования. Учитывая особенности ребенка третьего года жизни, мы специально спланировали эксперимент таким образом, чтобы среди слышащих и неслышащих испытуемых было равное количество детей как младшей подгруппы – до 2,5 лет, так и старшей – 2,5-3 года. Предполагалось, что это, в свою очередь, позволит при сопоставлении результатов выявить возрастные и индивидуальные особенности детей с нарушенным слухом третьего года жизни.

Экспериментальной базой служили государственные общеобразовательные учреждения г. Москвы: «Начальная школа-детский сад» компенсирующего типа № 1635 для слабослышащих детей и № 1851 для глухих детей; дошкольное образовательное учреждение комбинированного типа № 1365, дошкольное образовательное учреждение № 154 для слабослышащих детей, дошкольные образовательные учреждения №№ 1537, 886 для нормально развивающихся детей.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы, включающего 223 наименования (из них 33 иностранные публикации) и приложений. Основной текст диссертационного исследования изложен на 145 страницах. Данные экспериментального исследования представлены в 11 диаграммах и 4 таблицах.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность исследования, сформулированы его цель, задачи, гипотеза исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Определены положения, выносимые на защиту.

В главе I «Теоретические подходы к изучению психофизического развития ребенка раннего возраста в норме и при нарушениях слуха» рассматриваются основные закономерности и особенности психофизического развития нормально слышащего ребенка третьего года жизни, обсуждаются актуальные проблемы изучения, воспитания и обучения детей раннего возраста с нарушенным слухом, анализируются разные подходы к оценке психофизического развития ребенка раннего возраста, как в норме, так и при нарушении слуха.

Многими исследователями показано, что значительное снижение слуха приводит к резкому недоразвитию или отсутствию речи, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на общем развитии ребенка преддошкольного возраста: на развитии движений, на формировании познавательной деятельности, развитии специфических форм детской деятельности (предметной, игровой, изобразительной, конструктивной); на становлении социальных контактов ребенка с миром, что негативно влияет на его личностное развитие (Р.Д. Бабенкова, 1965; А.А. Венгер (Катаева), 1972, 1977; Г.Л. Выгодская, 1963; Л.А. Головчиц, 1984; Б.Д. Корсунская, 1970; Э.И. Леонгард, 1971, 1991; Л.П. Носкова, 1993; Е.Ф. Рау, 1950; Н.А. Рау, 1947; Г.В. Трофимова, 1973, 1980; Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, 1995; F. Bonder, N. Hoiting, 1998; Lori J. Klein, Lynn E. Huerta, 1992 и др.).

Ранний (преддошкольный) и дошкольный возраст достаточно хорошо изучен отечественными и зарубежными авторами. Специальными предметами исследования были разные области развития ребенка с нарушенным слухом: развитие восприятия и предметной деятельности неслышащих детей преддошкольного и дошкольного возраста (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, 1972; А.А. Катаева, 1977); развитие игры неслышащих детей дошкольного возраста (Г.Л. Выгодская, 1963, 1975); наглядное мышление глухих дошкольников (Т.И. Обухова, 1976, 1979); физическое развитие неслышащих детей раннего и дошкольного возраста (Р.Д. Бабенкова, 1965, Г.В. Трофимова, 1973, 1976, 1980); особенности жестовой коммуникации неслышащих детей первых лет жизни (Е.И. Исенина, 1988, 1990; С. J. Clement, Els A. Den Os, and F.J. Koopmans, 1995; К.Р. Meadow, 1980; С. Stoel-Gammon, 1988; V. Volterra, 1981). Особое место в исследованиях занимает проблема формирования словесной речи, в том числе и в устной форме (Л.А. Головчиц, 1982, 1984; К.П. Каплинская, 1957, 1977;

Б.Д. Корсунская, 1960, 1969; Э.И. Леонгард, 1975, Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, 1991; Т.В. Пельмская, 1991, 1993; А.Д. Салахова, 1980, 1991; Н.Д. Шматко, 1979, 1993). Разработано содержание и методика коррекционно-педагогической работы с неслышащими детьми раннего возраста; созданы специальные программы обучения и воспитания как глухих, так и слабослышащих детей дошкольного и дошкольного возраста; разработаны разнообразные задания и материалы для занятий с ребенком 1-3-го годов жизни (Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, 1991; Л.П. Носкова, 1991; Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко, 1988, 1995). Между тем и программы, и разнообразные задания и материалы для занятий ориентированы на так называемого «среднего» ребенка. Специальная научная задача изучения индивидуальных особенностей неслышащего ребенка не ставилась, хотя принцип индивидуального подхода к каждому ребенку всегда признавался важным условием успешного воспитания и обучения детей с нарушенным слухом.

Как известно, в целях определения уровня психофизического развития слышащего ребенка активно используются экспериментально-психологические методы исследования - тесты (шкалы) развития: «таблицы развития» А. Гезелла (1930), методики Ш. Бюлер и Г. Гетцер (1935), шкала психомоторного развития О.Брюне и И. Лезина (1951), шкалы Ж.Пиаже, Денверовский тест для скрининга развития; Мюнхенская функциональная диагностика развития детей младенческого и раннего возраста (Г.И. Келер, Х.Д. Эгелькраут); шкала адаптивного поведения Вайнланд; шкала способностей детей Маккарти, KID(R) и CDI(R) шкалы и др. Широко распространен метод наблюдения за детьми и заполнение карточек (табелей, схем) развития (Д. Лешли, 1991).

В отечественной врачебной и педагогической практике используются методики диагностики нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста (О.В. Баженова, 1983; Н.А. Ноткина, Л.И. Казьмина, Н.Н. Бойнович, 1995; Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, 1986, 1993, 1996 и др.). Эти методики позволяют своевременно определить темп и уровень нервно-психического развития ребенка раннего возраста.

В последние годы психологами и педагогами разрабатываются современные технологии изучения ребенка, базирующиеся на личностно-ориентированном подходе (Т.В. Лаврентьева, О.М. Дьяченко, А.И. Булычева и др., 1996; Г.А. Урунтаева, 1996; Е. Юдина, 1997 и др.).

При обследовании ребенка с нарушенным слухом, учитывая резкое недоразвитие или отсутствие речи, мы не могли воспользоваться методиками, адресованными нормально развивающимся детям.

В ряде авторских методик, разработанных для обследования детей с разными отклонениями в развитии, предполагается выявление как актуального уровня психического развития детей, так и зоны ближайшего развития (С.Д. Забрамная, 1998; Н.В. Иванова, О.И. Плотникова, 1996; И.А. Михаленкова, 1996; Т.В. Розанова, 1995; Е.А. Стребелева, 1994, 1998; Э. Хейссерман, 1964 и др.), однако эта задача решается в большинстве случаев относительно умственного развития ребенка, т.е. истинно

комплексный характер изучения не предусматривается. Поэтому эти методики мы также не смогли использовать в нашем исследовании.

Проблема комплексного педагогического изучения ребенка с нарушенным слухом отражена лишь в нескольких отечественных работах (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, 1972; Е.И. Пискарева, 1979 и др.). Эти методики разрабатывались авторами с целью отбора детей дошкольного и дошкольного возраста в соответствующий тип специальных дошкольных учреждений, а также для комплектования групп специального детского сада, при разделении групп на подгруппы. Специальная научная задача выявления индивидуального уровня развития каждого ребенка не ставилась.

На современном этапе развития специальной педагогики и психологии определены принципы и требования к построению и разработке методик обследования детей с разными отклонениями в развитии, в том числе и детей с нарушенным слухом (Е.А. Стребелева, 1998), однако практические вопросы диагностического изучения незлышащих детей остаются нерешенными. До настоящего времени не разработаны специальные методики педагогического обследования детей с нарушенным слухом раннего и дошкольного возраста. Нет общепринятой схемы педагогического обследования ребенка данной категории ни в условиях психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), ни в условиях обучения.

Таким образом, в настоящее время назрела острая необходимость разработки содержания и методики комплексного педагогического обследования ребенка с нарушенным слухом, с целью выявления как уровня его психофизического развития в целом, так и его потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей по основным линиям развития.

В главе 2 «Содержание комплексного педагогического обследования ребенка третьего года жизни» представлено подробное описание набора заданий для комплексного педагогического обследования ребенка дошкольного возраста, раскрываются методы и условия проведения обследования, приводится характеристика детей, участвовавших в эксперименте.

В нашем исследовании мы используем понятие **«основные линии развития»**, введенное коллективом авторов при создании концепции воспитания детей раннего и дошкольного возраста (С.Л. Новоселова, Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова и др., 1996). Разработанный комплект заданий включает обследование ребенка по следующим **основным линиям развития: социальное, физическое, познавательное**. Кроме того, изучается **предметно-игровая деятельность** ребенка, определяется уровень **развития его речи и состояние слуха**.

Один и тот же комплект заданий был использован нами при обследовании слышащих и незлышащих детей третьего года жизни. Исключение составили лишь разделы обследования, связанные с выявлением уровня речевого развития слышащих детей и степени снижения слуха: были использованы разделы речевой карты,

связанные с обследованием импрессивной и экспрессивной речи детей 2-3-х лет (Гаркуша, 1999, с. 131); обследование слуха слышащих детей не проводилось.

Основными методами исследования являлись наблюдения за детьми в процессе их разнообразной деятельности и индивидуально-обучающий эксперимент. В целях получения наиболее полного представления о каждом ребенке проводилось анкетирование родителей, в ходе которого собирались сведения о составе семьи, слуховом статусе родителей, раннем развитии ребенка, любимых занятиях и игрушках малыша, режиме его дня дома и т.д.

Испытуемыми были дети третьего года жизни как без нарушений слуха, так и с нарушенным слухом без выраженных дополнительных отклонений в развитии (25 человек каждой категории). В обследовании приняли участие равное количество слышащих и неслышащих детей до 2,5 лет и старше 2,5 лет (соответственно по 11 и по 14 малышей). Все неслышащие дети (кроме одной девочки) относились к категории детей с врожденной или приобретенной на первом году жизни сенсоневральной тугоухостью или глухотой. Девочка (Лиза И., 2 г. 7 мес.) потеряла слух в 1 г. 4 мес. Большинство детей (20 человек) воспитываются неслышащими родителями.

Согласно заключениям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), *интеллект* всех неслышащих детей, принявших участие в обследовании, диагностирован как «первично сохранный»; *уровень снижения слуха* определялся как «двусторонняя сенсоневральная тугоухость II-ой степени» – 8 детей; «двусторонняя сенсоневральная тугоухость III-ей степени» – 10 детей; «двусторонняя сенсоневральная глухота» – 7 детей¹; *состояние речи* части детей (9 человек) оценивалось как «выученный предметно-лепетный словарь», у большинства детей (16 человек) диагностировано «отсутствие речи».

Систематическая коррекционно-педагогическая работа с 3 неслышащими детьми проводилась с 1,5 лет, все остальные дети (22 человека) находились на момент обследования на первом году обучения. Большинство детей (18 человек) на начальном этапе обучения уже были слухопротезированы; часть детей (7 человек) еще не пользовалась индивидуальными слуховыми аппаратами.

Охарактеризовав кратко контингент испытуемых, остановимся более подробно на описании содержания комплексного педагогического обследования ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом.

Социальное развитие. Выявление уровня социального развития детей проводилось в процессе наблюдений за ними в дошкольном учреждении в условиях, приближенных к естественным: при проведении режимных моментов, прогулки, в процессе разнообразных видов деятельности, в том числе свободной игры. В ходе наблюдений выяснялось и фиксировалось следующее:

- средства общения каждого ребенка (экспрессивно-мимические: улыбка, взгляд, естественные и специальные жесты, выразительные вокализации; предметно-действенные: движения, позы, приближения, вручение предметов, протягивание

¹ По аудиолого-педагогической классификации Л.В. Неймана.

взрослому различных вещей, выражение протеста и т.д.; речевые средства общения: различные высказывания);

- желание и умение ребенка устанавливать контакт со взрослыми и детьми: легко и быстро устанавливает контакт; контакт избирательный; контакт формальный (чисто внешний); в контакт не вступает;

- особенности поведения и эмоционально-волевой сферы ребенка: активность – пассивность; деятельность – инертность; агрессивность к другим детям; настроение (бодрое, спокойное, раздражительное, неустойчивое, резкие колебания настроения) и др.;

- уровень сформированности у ребенка навыков самообслуживания (одевание, умывание, прием пищи, навыки опрятности и др.).

Познавательное развитие. В целях изучения познавательного развития были составлены специальные серии заданий для малышей 2-2,5 лет и 2,5-3-х лет, а также комплекты заданий для детей более младшего (1,5-2 г.) и более старшего возраста (3-4 г.). Каждая серия включала 5 заданий разной степени сложности. В содержание обследования познавательного развития входили задания на определение уровня сенсорного развития (различение предметов по форме, цвету, величине), наглядно-действенного мышления, задания по конструированию, изобразительной деятельности, подражанию.

Для примера приведем некоторые задания.

Сенсорное развитие:

складывание пирамиды из 3-х колец одного цвета, уменьшающихся по величине (2-2,5 г.);

складывание 3 пирамид разного цвета из 3 колец, уменьшающихся по величине (2,5-3 г.);

складывание разрезной картинки из 2-х частей (2-2,5 г.);

складывание разрезной картинки из 3-х частей (2,5-3 г.).

Конструирование:

постройка дорожки из 3-х кирпичиков (2-2,5 г.);

постройка дорожки узкой из 3-х кирпичиков и дорожки широкой из 3-х пластин (2,5-3 г.);

постройка башни из 2-х кубиков и трехгранной призмы (2-2,5 г.);

постройка дома из 4-х кубиков и трехгранной призмы (2,5-3 г.);

постройка кровати из кирпичика, положенного плашмя, и 2-х по краям (2-2,5 г.);

постройка диванчика из 3 кубиков и 3 кирпичиков, поставленных вертикально (2,5-3 г.).

Подражание движениям:

повороты туловища вправо, влево, свободно размахивая руками (2-2,5 г.);

наклоны туловища вперед, в стороны (2,5-3 г.);

катание мяча двумя руками, правой, левой рукой (2-2,5 г.);

бросание мяча двумя руками, правой, левой рукой (2,5-3 г.).

В тех случаях, когда ребенок успешно справлялся с серией заданий, соответствующих его возрасту, ему предлагались задания, рассчитанные для детей более старшего возраста. Если же ребенку оказывались недоступны задания, соответствующие его «паспортному» возрасту, он обследовался комплектом упражнений, составленным для детей более младшего возраста.

Методика проведения обследования познавательного развития предполагала:

- обязательное использование словесно-жестовой инструкции: все задания, которые предлагались ребенку, сопровождалось естественными жестами, и методика их предъявления была такова, что они становились понятными еще не говорящему ребенку;

- использование различных способов побуждения ребенка к выполнению заданий: игровые действия экспериментатора с игрушками, выполнение заданий экспериментатором с сюжетной игрушкой за ребенка, привлечение к выполнению заданий ровесника;

- использование фиксированных видов помощи во всех заданиях: показ, подражание, совместные действия; после помощи ребенку всегда предлагалось выполнить задание самостоятельно.

В процессе обследования обращалось внимание на контактность ребенка (желание сотрудничать со взрослым), его активность, сконцентрированность на выполнении задания. Особо фиксировался способ выполнения задания: самостоятельно, после показа способа действия, после подражания действиям взрослого, после совместных действий. При этом предусматривалась количественная оценка деятельности детей по пятибалльной системе.

Физическое развитие. Методика обследования физического развития была аналогичной той, которая описана для определения уровня познавательного развития незлышащих детей. Такими же были процедура и условия проведения обследования, качественная и количественная оценка действий детей. В содержание обследования физического развития входили упражнения на определение уровня сформированности основных движений детей, таких как ходьба, бег, прыжки и т.д., например,

ходьба стайкой в заданном направлении (2-2,5 г.);

ходьба стайкой, обходя предметы (2,5-3 г.);

бег за взрослым (2-2,5 г.);

бег между двумя линиями, не наступая на них (2,5-3 г.);

подпрыгивания на месте на двух ногах (2-2,5 г.);

перепрыгивание через веревку, положенную на пол (2,5-3 г.).

Предметно-игровая деятельность. Изучение особенностей развития предметно-игровой деятельности ребенка с нарушенным слухом проводилось в процессе наблюдений за детьми в ситуациях, когда они действовали по собственному выбору и в привычных для них условиях (как правило, во время свободной игры в групповой комнате или на прогулке). Кроме этого, индивидуально с каждым ребенком проводилась специальная проверка. Малышу предоставлялась возможность выбрать игрушки и действовать с ними. Если ребенок начинал играть самостоятельно,

взрослый не вмешивался в игру, лишь наблюдая за ней. В случае бездействия малыша проводилось обучение. Экспериментатор начинал играть сам, выполняя ряд предметно-игровых действий с различными игрушками (например, кормил куклу, укладывал мишку спать и т.п.), пытаясь вовлечь ребенка в игру. После показа способов игровых действий ребенку снова предоставлялась возможность свободной игры.

В процессе наблюдений и специальной проверки отмечались проявления личной активности в действиях с предметами:

а) интерес к игрушкам (какие занятия, предметы привлекают малыша, как долго он занимается одним делом);

б) характер предметно-игровых действий: манипуляции (рассматривание, постукивание, поворачивания предметов и т.п.); процессуальные действия (нагромождение кубиков друг на друга, бесцельное катание машины и т.п.); «куплеты» несвязанных между собой действий (кормление одной куклы, потом другой и т.д.); цепочки взаимосвязанных действий с игрушками (умывание куклы, кормление куклы, затем укладывание ее спать и т.п.);

в) использование предметов-заместителей, например, ребенок использует кубик вместо мыла, палочку - вместо ложки и т.д.;

г) сопровождение действий ребенка речью.

В ходе наблюдений за свободной деятельностью детей выяснялось, интересуется ли ребенок действиями сверстников, подражает ли им; умеет ли устанавливать контакт с детьми (обычно сам включается в игру, играет в одиночку, наблюдает за игрой других, держится в стороне от других детей).

Обследование слуха. Педагогическое обследование слуха проводилось без индивидуальных слуховых аппаратов по общепринятой методике для детей третьего года жизни (Н.Д. Шматко, 1990). Оно предполагало выработку у ребенка условной двигательной реакции на звучание игрушек и голоса. Кроме того, проверялось умение детей различать на слухо-зрительной и слуховой основе звукоподражания, лепетные и полные слова при выборе из 2-3-х и более. Данные аудиологического и педагогического обследования сопоставлялись. При их рассогласованности проводилось повторное аудиологическое и педагогическое обследования. Аналогичная проверка проводилась при использовании индивидуальных слуховых аппаратов с целью оценки эффективности слухопротезирования. При необходимости уточнялся режим звукоусиления.

Состояние речи. Обследование состояния речи детей с нарушенным слухом включало изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. С этой целью велось наблюдение за детьми в процессе игр, прогулок, в режимные моменты и в ходе всего педагогического обследования. Кроме того, проводилась специальная проверка, для которой был составлен список слов, включающий названия предметов и действий из разных тематических групп, наиболее близких для малыша этого возраста (части тела, посуда, одежда, животные и т.д.).

В ходе обследования определялся уровень понимания ребенком устной речи: понимание слов и фраз вне ситуации наглядного выбора; понимание отдельных слов и фраз в ситуации конкретного ограниченного наглядного выбора; непонимание речи. В ходе специальной проверки ребенку предлагалось выбрать из 3-х картинок (игрушек) ту, которую называл экспериментатор, например: «Где шапка (*штаны и т.п.*)? Дай!», «Где собака (*ав-ав*), (кошка - мяу)? Дай!»; «Где ляля спит? Дай!». Затем ребенку предлагалось назвать, что изображено на картинке. Если малыш неправильно выбирал картинку (игрушку) или даже не пытался ее выбрать, взрослый показывал ее ребенку, называл соответствующий предмет (действие) и побуждал ребенка повторить за ним. Ответы ребенка заносились в специальный протокол.

В ходе обследования выяснялось также состояние самостоятельной речи ребенка, при этом отмечалось, пользуется ли он:

- фразой без аграмматизма, состоящей из 2-3 -х и более слов;
- короткой фразой с аграмматизмом из 2-3-х лепетных и полных слов;
- полными словами, звукоподражаниями, лепетными словами;
- отнесенным лепетом, голосовыми реакциями;
- неотнесенным лепетом, голосовыми реакциями, криком, жестами (естественными и специальными);

По окончании комплексного педагогического обследования на каждого ребенка составлялась развернутая характеристика, отражающая его индивидуальные возможности по основным линиям развития. Данные, полученные по каждому ребенку, сопоставлялись с заключением, выданным ПМПК.

В главе 3 «Анализ результатов комплексного педагогического обследования» рассматриваются возрастные и индивидуальные особенности психофизического развития детей третьего года жизни, выявленные с помощью разработанного комплекта заданий. Описываются особенности социального, физического, познавательного развития незлышащих детей третьего года жизни, а также характер их предметно-игровой деятельности и состояние речи на начальном этапе коррекционного обучения. Кроме того, представлены варианты психофизического развития детей.

Разработанный набор заданий для комплексного педагогического обследования позволил выявить, прежде всего, **возрастные особенности** психофизического развития детей дошкольного возраста. Как и предполагалось, в психофизическом развитии незлышащих детей младшей (2-2,5 г.) и старшей (2,5-3 г.) возрастных групп обнаружались существенные различия.

Анализ материала показал, что, если не учитывать уровень речевого развития детей с нарушенным слухом то, можно оценить уровень общего психофизического развития малышей до 2,5 лет как близкий к возрастной норме.

Так, характерными особенностями социального развития и предметно-игровой деятельности как слышащих, так и незлышащих детей младшей возрастной группы являлись: использование экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств

общения, большая зависимость от взрослого в быту, небольшая степень инициативности и активности по отношению к взрослым и ровесникам, неустойчивость настроения, преобладание в самостоятельной игре детей предметных действий (бросание мяча, разливание чая, катание машины и т.д.) и манипуляций (рассматривание, перевертывание игрушек, перекладывание предметов с места на место и т.д.).

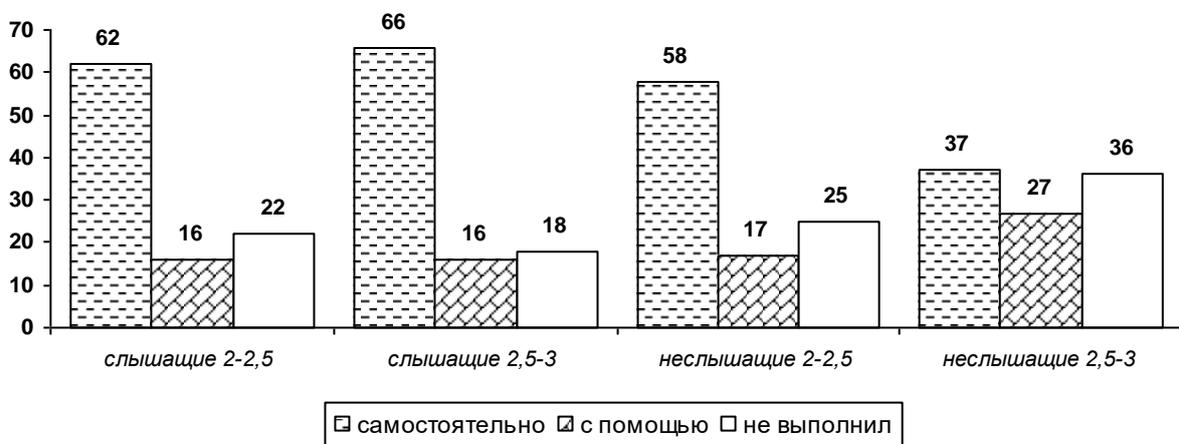
Выявлены сходные тенденции в физическом развитии детей двух категорий, которые проявлялись в одинаковом уровне сформированности таких движений, как ходьба, бег, подпрыгивания, а также в определенных качественных особенностях движений: маленькая амплитуда движений, несогласованность движений рук и ног, неловкий характер движений. Статистический анализ результатов обследования физического развития неслышащих и слышащих детей младшей возрастной группы (2-2,5 лет) не выявил между ними существенных различий: $t = 0,5077 < 2,845$ при уровне достоверности 0,01.

И в ходе обследования познавательного развития также были выявлены сходные тенденции как в поведении слышащих и неслышащих детей младшей возрастной группы, так и в результативности выполнения ими заданий. Общие особенности поведения детей проявлялись в негативном отношении к процедуре обследования, отказе от выполнения заданий. При этом с целью активизации их деятельности использовались одни и те же игровые приемы (обыгрывание игрушек, приобщение к выполнению заданий сверстника). При адекватном способе предъявления заданий неслышащим детям (широком использовании словесно-жестовой инструкции, различных способах побуждения их к деятельности и оказании помощи) обнаружены близкие результаты выполнения заданий на оценку уровня познавательного развития неслышащими и нормально слышащими детьми 2-2,5 лет. И те, и другие самостоятельно или после помощи экспериментатора выполняли большую часть предложенных заданий. Это позволило оценить уровень их познавательного развития как достаточно высокий. Однако малыши с нарушенным слухом нуждались в большей помощи экспериментатора во всех предложенных сериях заданий. При сравнении показателей в познавательном развитии двух групп детей 2-2,5 лет (неслышащих и нормально слышащих) по критерию Стьюдента между ними не обнаружилось существенных различий: $t = 0,0211 < 2,845$ при уровне достоверности 0,05.

Однако со второй половины третьего года жизни выявлена тенденция нарастания различий между неслышащим ребенком и его слышащим сверстником *по всем основным линиям развития*. Если у слышащих детей старше 2,5 лет, как и следовало, ожидать, было выявлено повышение уровня общего психофизического развития, то неслышащие дети по уровню своего развития оказались близки к детям младшей возрастной группы (2-2,5 г.). Так, ведущее место в игре неслышащих детей старшей возрастной группы продолжали занимать манипуляции и однотипные процессуальные действия, тогда как слышащие дети этой возрастной группы, как правило, уже разворачивали цепочки взаимосвязанных действий с игрушками, использовали предметы-заместители и называли их в соответствии с их игровым значением.

Дети с нарушенным слухом старше 2,5 лет не овладевали более сложными движениями и их комбинациями в таком же объеме, как слышащие сверстники. Если большинство слышащих детей старшей возрастной группы самостоятельно справились со всеми предлагаемыми им упражнениями (66%), то дети с нарушенным слухом самостоятельно выполнили только 37% заданий. В результате статистического анализа обнаружилось, что две группы детей 2,5–3-х лет (слышащие и неслышащие) существенно различались между собой по уровню развития основных движений: $t = 2,9896 > 2,779$ при уровне достоверности 0,01. Обобщенные результаты выполнения заданий по основным движениями представлены на диаграмме № 1.

Диаграмма № 1. Результаты выполнения упражнений по основным движениям детьми 3-го года жизни (%)



Характерной особенностью познавательного развития глухих и слабослышащих детей старше 2,5 лет являлась неравномерность. Если слышащие дети демонстрировали высокие результаты по всем направлениям познавательного развития и с большей частью заданий справились самостоятельно, то неслышащие дети в одних направлениях достигали достаточно высоких результатов (сенсорное развитие, конструирование), в других – средних (наглядно-действенное мышление, изобразительная деятельность), а в третьих - отставали в развитии (в умении подражать движениям взрослого). Примечательно, что неслышащие дети нуждались в помощи взрослого в значительно большей степени, чем их слышащие сверстники. На диаграммах № 2 и № 3 на примере выполнения заданий на подражание и по конструированию наглядно показаны различия между слышащими и неслышащими детьми младшей и старшей возрастных групп. Статистический анализ результатов выполнения специальных заданий по познавательному развитию неслышащими и слышащими детьми старшей возрастной группы показал, что $t = 2,4561 > 2,056$ при уровне достоверности 0,05, что свидетельствует о существенных различиях между двумя группами.

Диаграмма № 2. Результаты детей 3-го года жизни в выполнении заданий на подражание движениям (%)

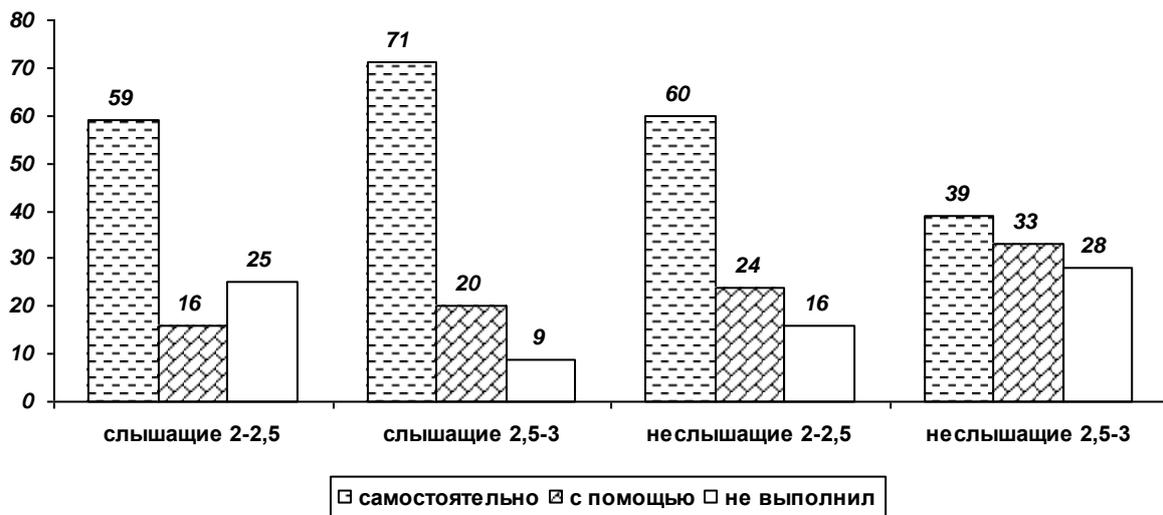
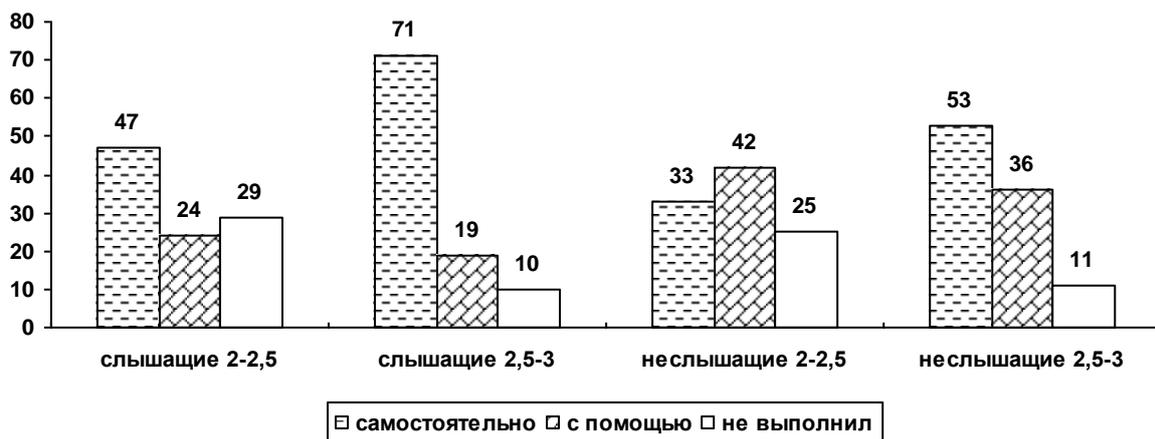


Диаграмма № 3. Результаты детей 3-го года жизни в выполнении заданий по конструированию (%)



Более благополучное психофизическое развитие слышащих детей со второй половины 3-го года жизни связано с овладением ими речью. Быстрое и интенсивное развитие речи способствует росту познавательной активности, дети овладевают ситуативно-деловым общением и элементарным сотрудничеством со взрослым, проявляют инициативу, самостоятельность, независимость в общении с окружающими и в быту.

Из-за отсутствия или резкого недоразвития речи, вызванного снижением слуха, затруднено полноценное руководство действиями ребенка со стороны взрослого, что, в свою очередь, сказывается на его психофизическом развитии.

Все вышесказанное дает нам основания считать, что чрезвычайно важно начинать коррекционно-педагогическую работу с ребенком с нарушенным слухом как можно раньше, не позднее первого полугодия 3-го года жизни, когда еще не столь выражены различия между ним и его слышащим сверстником. Между тем традиционно большинство детей начинают получать целенаправленную коррекционную помощь лишь после 2,5 лет.

С помощью разработанного комплекта заданий удалось выявить

индивидуальный уровень развития каждого неслышащего ребенка по основным линиям. Своеобразие психофизического развития неслышащих детей проявлялось в том, что уровень социального, физического, познавательного развития и предметно-игровой деятельности мог как соответствовать возрастной норме, так и быть ниже ее, а в познавательном и физическом развитии некоторые дети даже могли опережать своих слышащих сверстников. При этом опережающий темп физического и познавательного развития был отмечен, как правило, у детей неслышащих родителей. Указанный факт служит дополнительным подтверждением распространенной точки зрения о том, что умственное и физическое развитие детей с нарушениями слуха, воспитывающихся в семьях неслышащих родителей выше, чем неслышащих детей слышащих родителей (D. Luterman and M. Ross, 1991; C. Gallaway and S. Lewis, 1993; D. Moores, 1996).

Наиболее часто неслышащие дети отставали *в предметно-игровой деятельности*. Если у подавляющего большинства нормально слышащих детей (72% детей) уровень предметно-игровой деятельности соответствовал их возрасту, то у подавляющего большинства глухих и слабослышащих детей (76% детей) он был ниже возрастной нормы, чего и следовало ожидать. По этой линии развития дети с нарушенным слухом резко отличались от своих слышащих сверстников. Типичными особенностями предметно-игровой деятельности неслышащих детей, отстающих по этой линии развития, являлись: нестойкий интерес к игрушкам, бедный репертуар предметных действий, преобладание манипуляций и процессуальных действий с игрушками, однотипность действий с ними. Однако у четвертой части неслышащих детей (24% детей) уровень предметно-игровой деятельности соответствовал возрасту. У этих детей отмечался стойкий и избирательный интерес к игрушкам, действия с ними были разнообразны и носили процессуальный характер, что соответствует характеру игры нормально слышащих детей 2-2,5 лет. Наши данные служат подтверждением точки зрения, высказанной ранее Г.Л. Выгодской (1963, 1971) и А.А. Катаевой (1971, 1973) о том, что формирование предметной деятельности у детей с нарушенным слухом третьего года жизни идет в том же направлении, что и у слышащих, но отстает во времени и имеет качественные отличия.

Заметно отставали неслышащие дети от своих слышащих сверстников *в социальном и физическом развитии*. Так, большинство слышащих детей (72% человек) имели уровень социального развития, соответствующий возрасту, в то время как лишь половина детей с нарушенным слухом (52% детей) достигала его. При соответствующем возрасту уровне социального развития поведение неслышащих детей отличалось активностью, инициативностью, самостоятельностью как в быту, так и в общении со взрослыми и со сверстниками. Отставание в социальном развитии (у 48 % неслышащих детей) проявлялось в низкой степени самостоятельности и активности детей в быту и в процессе коммуникации. Как правило, в более адекватных условиях для социального развития оказывались малыши неслышащих родителей. Вместе с тем было отмечено отставание в этой линии развития и у части детей, воспитывающихся в семьях неслышащих.

Уровень физического развития подавляющего большинства слышащих детей (88 % детей) соответствовал возрасту; из них 20 % детей опережали в этой линии развития своих сверстников. В то же время лишь 60% неслышащих детей достигали этого уровня, из них также 20% детей, воспитывающихся в семьях неслышащих, даже несколько опережали своих сверстников. У 40% малышей имело место отставание в физическом развитии. В эту группу вошли как дети слышащих, так и неслышащих родителей. При опережающем темпе физического развития отмечалось самостоятельное выполнение неслышащими детьми всех упражнений и точное воспроизведение движений. Кроме того, этим детям оказались доступны упражнения, предназначенные для более старшего возраста. При соответствующем возрасту уровне физического развития дети справлялись с упражнениями самостоятельно или после помощи педагога. Некоторые задания выполнялись ими неточно, у части детей обнаружилось трудности сохранения равновесия. Например, прыгая через веревку, дети задевали ее. Отставание физического развития проявлялось в выполнении упражнений с большими неточностями, в качественном своеобразии движений, а также в несформированности некоторых из них. Например, дети не могли перелезть через бревно, подпрыгивать на месте, некоторые дети прыгали не через веревку, а на нее и т.п. Для всех неслышащих детей, отстающих по данной линии развития, были характерны замедленность в движениях, неловкость, напряженность, а также трудности в сохранении равновесия, что отмечалось исследователями и ранее (Г.В. Трофимова, 1973, 1980).

Наиболее близкие результаты между детьми с нормальным и нарушенным слухом были обнаружены *в познавательном развитии*. Уровень познавательного развития соответствовал возрастной норме у 76% как слышащих детей, так и детей с нарушенным слухом. При этом треть слышащих детей (32%) и четверть глухих и слабослышащих детей (24%), в основном воспитывающихся в семьях неслышащих родителей, опережали показатели возрастной нормы. При опережающем темпе познавательного развития дети самостоятельно выполнили все задания, соответствующие их паспортному возрасту, демонстрируя при этом одинаково высокие возможности во всех направлениях (в сенсорном развитии, в конструктивной и изобразительной деятельности, в наглядно-действенном мышлении, в подражании). Кроме того, они смогли справиться и с более сложными заданиями, предназначенными для детей более старшего возраста. У них отмечался высокий уровень развития орудийных и соотносящих действий и зрительно-двигательной координации. При соответствующем возрасту уровне познавательного развития часть заданий выполнялась детьми самостоятельно, часть - после помощи педагога, а часть заданий оказалась им недоступна. При этом диапазон возможностей детей по разным направлениям познавательного развития был неодинаков. Уровень соотносящих и орудийных действий этих детей оказался достаточно высок, хотя у части из них отмечались трудности зрительно-двигательной координации и мелкой моторики пальцев рук. Отставание в познавательном развитии было отмечено у 24% детей обеих категорий и проявлялось в низкой ориентировочной активности, несформированности

соотносящих и орудийных действий, трудностях зрительно-двигательной координации и мелкой моторики. Задания, соответствующие возрасту детей, оказались для них недоступны, но они достаточно успешно справились с заданиями, предназначенными для более младшего возраста.

В результате педагогического обследования было уточнено *состояние слуха детей*. С этой целью выявлялись максимальные возможности каждого ребенка в ощущении низко-, средне- и высоко частотных звучаний, а также в различении звукоподражаний, лепетных и полных слов. У 5 детей, состояние слуха которых по заключению ПМПК, было диагностировано как «двусторонняя сенсоневральная тугоухость III-ей степени», по совокупности данных последующего педагогического и аудиологического обследования обнаружены результаты, характерные для меньшей потери слуха (тугоухость II-ой степени).

Разработанная методика позволила выявить *уровень речевого развития* каждого неслышающего ребенка. Если по заключению ПМПК у большинства детей было отмечено «отсутствие речи» (16 человек), у части детей (9 человек) «выученный предметно-лепетный словарь», то предложенная методика позволила выявить значительные индивидуальные различия в уровне речевого развития – от понимания речи в специально созданной ситуации ограниченного наглядного выбора и наличия в самостоятельной речи слов и короткой фразы с аграмматизмом до непонимания речи и наличия в самостоятельной речи лишь крика и голосовых реакций.

Полученные данные позволили условно разделить детей на 3 группы в зависимости от уровня понимания речи в специально созданной ситуации конкретного наглядного выбора:

I группа – дети с ограниченным пониманием коротких фраз и отдельных слов обиходно-разговорной речи в ситуации конкретного наглядного выбора – 15 человек.

В эту группу вошли дети, имевшие, как правило, относительно небольшое снижение слуха (тугоухость II-ой степени), девочка, потерявшая слух на втором году жизни, двое детей, предположительно постепенно терявших слух, и малыши, обучение которых было начато до поступления в специальное дошкольное учреждение. Однако при одинаковом уровне понимания речи эти дети, весьма различались между собой по состоянию самостоятельной речи.

Как показал анализ, состояние самостоятельной речи детей зависело как от степени снижения слуха и времени его потери, так и от условий воспитания и обучения ребенка после потери слуха. Так, уровень самостоятельной речи в основном соответствовал пониманию обращенной речи у детей:

- а) имевших небольшое снижение слуха (тугоухость II-ой степени);
- б) у детей с тугоухостью III-ей степени, предположительно постепенно терявших слух;
- в) у девочки, потерявшей слух в 1 г. 4 мес.;
- г) у двоих глухих детей, обучение которых было начато до их поступления в специальное дошкольное учреждение.

Эти дети использовали в своей речи короткую фразу из 2-х слов с аграмматизмом (*ляля пи; мита уна* и т.д.); отдельные слова, включая лепетные (*утя, ляля, мяч, дом* и т.д.), отдельные звукоподражания (*ав-ав, тпру, мяу* и т.д.).

В самостоятельной речи других детей с тугоухостью III-ей степени присутствовали, как правило, отдельные слова (*папа, мама, пу-пуп, уна- упал, пи-спит* и т.д); звукоподражания (*у__, тпру, ав-ав*), а также несоотнесенный лепет. Надо отметить, что с помощью речи эти дети общались крайне редко, но активно использовали в этих целях естественные и специальные жесты.

В самостоятельной речи двоих глухих детей фиксировались лишь несоотнесенный лепет и голосовые реакции.

Резкое отставание в самостоятельной речи или ее полное несоответствие уровню понимания речи было наиболее характерно для детей неслышащих родителей, которые в силу своего дефекта не могли быть достаточно требовательными к речи своих детей.

II группа – дети с ограниченным пониманием отдельных слов в ситуации конкретного наглядного выбора - 3 ребенка с тяжелой тугоухостью и 2 – с глухотой. В самостоятельной речи слабослышащие дети использовали отдельные звукоподражания, обозначающие игрушки и животных (*ав-ав; мяу; тпру; у__* и т.п.), несоотнесенный лепет, голосовые реакции, а глухие дети - лишь несоотнесенный лепет и голосовые реакции.

III группа – дети, не понимающие обращенной речи – 5 человек. В эту группу попали не только дети с тугоухостью III-ей степени и глухотой (4 ребенка), но и девочка (Оля Е., 2 г. 11 мес.), имевшая тугоухость II-ой степени, но отстающая в развитии. В самостоятельной речи детей отмечались лишь крик и голосовые реакции.

Как и следовало ожидать, уровень речевого развития детей зависел от трех основных условий, которые уже были выделены ранее (Р.М.Боскис, 1988):

- от степени нарушения слуха: чем меньше снижен слух, тем выше уровень речевого развития детей. Так, наиболее высокий уровень понимания речи был зафиксирован у 6 детей из 8, имеющих тугоухость II-ой степени (у двоих детей со средней тугоухостью, у которых отмечалось отставание в психофизическом развитии, уровень понимания речи был значительно ниже);

- от времени потери слуха: так девочка (Лиза И., 2 г. 7 мес.), потерявшая слух в 1 г. 4 мес., к началу коррекционного обучения, несмотря на тугоухость III-ей степени, имела наиболее высокий уровень речевого развития;

- от условий воспитания и обучения после потери (выявления снижения) слуха: часть глухих детей (Митя Л., 2 г. 9 мес.; Паша Ц., 2 г. 11 мес.) показали результаты в развитии речи, аналогичные тем, которые фиксировались у слабослышащих детей с тугоухостью II-ой степени, что было обусловлено относительно ранним началом коррекционных занятий (с 1,5 лет).

Таким образом, предложенная методика комплексного педагогического обследования позволила определить не только уровень актуального развития (самостоятельное выполнение заданий) каждого малыша в социальном,

познавательном, физическом развитии, а также в предметно-игровой деятельности, но и зону его ближайшего развития (возможности ребенка в выполнении заданий с помощью взрослого). Выяснилось, по какой линии малыш развивается наиболее успешно для своего возраста, в какой - находится на среднем уровне, в какой – отстает в развитии. Кроме того, раскрылись способы решения каждым ребенком тех или иных задач.

Сопоставление уровней социального, познавательного, физического развития, а также предметно-игровой деятельности *каждого* конкретного ребенка, принявшего участие в обследовании, позволило выделить следующие **варианты психофизического развития:**

- *гармоничное психофизическое развитие*, при котором достижения детей по всем основным линиям оказались достаточно высоки, а по некоторым линиям (в познавательном и физическом развитии) наблюдался опережающий темп развития. Данный вариант развития был обнаружен у 5 из 25 дошкольников: трое из них младше 2,5 лет (у всех тугоухость II-ой степени); 2-ое детей старше 2,5 лет (тугоухость III-ей степени, глухота). Четверо детей воспитываются неслышащими родителями, один ребенок – из семьи слышащих. Все эти малыши продемонстрировали наиболее высокий уровень как понимания речи в специально созданной ситуации ограниченного выбора, так и самостоятельной речи, которая была представлена короткой фразой и отдельными словами; в речи глухого ребенка отмечались звукоподражания, несоотнесенный лепет и голосовые реакции.

- *отставание в психофизическом развитии*, при котором наблюдалось отставание по всем основным линиям развития. Этот вариант был обнаружен также у 5 из 25 детей с нарушенным слухом: двое детей моложе 2,5 лет; трое - старше 2,5 лет. Все дети воспитывались неслышащими родителями и имели снижение слуха на уровне тугоухости II-ой и III-ей степени. Как правило, даже при относительно небольшом снижении слуха эти дети не понимали обращенной речи, а в их самостоятельной речи отмечены лишь несоотнесенный лепет, голосовые реакции и крик. Согласно данным последующих медицинских обследований, у всех этих детей обнаружены выраженные или легкие признаки внутричерепной гипертензии;

- *неравномерное психофизическое развитие*, при котором в одних линиях ребенок достигал результатов, соответствующих его возрасту или даже опережал своих сверстников, в других линиях несколько отставал в развитии. Этот вариант был присущ большинству детей с нарушенным слухом - 15 человек. Среди этих дошкольников были как дети младшей, так и старшей возрастной группы (по 5 человек); дети с разным состоянием слуха (от тугоухости II-ей степени до глухоты); дети, воспитывающиеся как в семьях слышащих, так и неслышащих родителей. Проявления неравномерности психофизического развития детей оказались весьма многообразны, а отставание наиболее часто отмечалось в предметно-игровой деятельности. Так у ребенка со средней степенью тугоухости (Никита Д., 2 г. 5 мес.; семья неслышащих) обнаружена тенденция к опережению в физическом развитии, его достижения в социальном и познавательном развитии соответствовали возрасту, а в

предметно-игровой деятельности было выявлено отставание. Глухой ребенок (Денис Ш., 2 г. 1 мес.; семья неслышащих) опережал своих сверстников в познавательном развитии, в социальном развитии и предметно-игровой деятельности его возможности соответствовали возрасту, а в физическом развитии он несколько отставал. Неравномерность психофизического развития 3 детей (двое из них из семьи слышащих) со значительным снижением слуха (Артем П., 2 г. 2 мес. и Ира Х., 2 г. 7 мес., тугоухость III-ей степени; Митя Л., 2 г. 9 мес., глухота) проявлялась в том, что при достаточно хорошем уровне познавательного и физического развития у них было выявлено отставание социального развития и предметно-игровой деятельности и т.д. Большинство детей с данным вариантом развития имели низкий уровень понимания речи (понимание отдельных слов в ситуации ограниченного выбора или непонимание речи), а их самостоятельная речь, как правило, была представлена отдельными звукоподражаниями и несоотнесенным лепетом или лишь голосовыми реакциями. Исключение составили дети, с которыми коррекционная работа была начата до детского сада: эти дети могли иметь относительно высокий уровень речевого развития.

Сравнение результатов педагогического обследования детей с нормальным и нарушенным слухом показал, что для большинства неслышащих детей было характерно неравномерное психофизическое развитие (60% детей). В то же время у большинства слышащих детей отмечался гармоничный вариант психофизического развития (68% детей). Распределение детей по вариантам развития представлено на диаграмме № 4.

Следует отметить, что уровень психофизического развития, а также степень его гармоничности не зависел от состояния слуха ребенка. Дети как со значительным снижением слуха (тугоухость III-ей степени, глухота), так и с меньшей потерей слуха (тугоухость II-ей степени) к началу систематического обучения могли достигать высокого уровня развития по всем основным линиям, могли отставать в психофизическом развитии, могли развиваться неравномерно.

Диаграмма № 4. Распределение детей 3-го года жизни (%) по вариантам развития



При прочих равных условиях, дети, имеющие гармоничный уровень психофизического развития, продемонстрировали наиболее высокий уровень как понимания речи в специально созданной ситуации ограниченного выбора, так и

развития самостоятельной речи, которая была представлена короткой фразой и отдельными словами. У детей с отставанием психофизического развития и у большинства детей с неравномерным развитием был отмечен низкий уровень понимания речи, а их самостоятельная речь была представлена, как правило, отдельными звукоподражаниями, несоотнесенным лепетом и голосовыми реакциями. Исключение составили лишь дети с неравномерным развитием, с которыми коррекционная работа была начата до обучения в специальном дошкольном учреждении: они имели относительно высокий уровень речевого развития.

В заключении дана краткая характеристика содержания и методики комплексного педагогического обследования ребенка третьего года жизни по основным линиям развития. Подчеркнута необходимость предъявления заданий, направленных не только на выявление актуального уровня развития ребенка, но и на определение его зоны ближайшего развития. Именно такой подход позволяет констатировать индивидуальный уровень развития каждого ребенка на начальном этапе его обучения.

Обращено особое внимание на то, что полное представление о ребенке складывается из оценки достижений основных линий его развития. Поэтому недостаточно изучить лишь одну из них. В последнем случае представление о ребенке может быть неполным и велика вероятность «маскировки» как наиболее слабых, так и наиболее сильных сторон его развития.

С помощью предложенной методики комплексного педагогического обследования обнаружилось, что уровень психофизического развития части неслышащих детей даже при относительно позднем начале специального обучения (на третьем году жизни) близок к возрастной норме. Однако большинство неслышащих детей, как и можно было ожидать, отстают в психофизическом развитии от своих слышащих сверстников. Это отставание нарастает во втором полугодии третьего года жизни.

Особого внимания заслуживают неслышащие дети, психофизическое развитие которых отличается неравномерностью. Именно комплексный характер педагогического изучения позволил выявить данную группу детей. Можно предположить, что при изучении лишь одной из линий развития, например, предметно-игровой деятельности (а подавляющее большинство детей – 76% - отставали по этой линии развития) возможности этих детей были бы значительно занижены, а их сильные стороны не были бы выявлены. В случае изучения лишь познавательного развития детей, напротив, их возможности могли быть завышены, а наиболее слабые стороны не обнаружены, т.к. у 76% детей уровень познавательного развития соответствовал возрасту, а из них у трети (24%) отмечалось даже опережение темпа познавательного развития. Вместе с тем важным условием успешного воспитания и обучения детей с таким вариантом развития является, с одной стороны, коррекция западающих сторон в их развитии, а, с другой стороны, использование их сильных сторон в коррекционно-педагогической работе.

Таким образом, на основании углубленного комплексного педагогического обследования раскрывается целостная картина возможностей каждого ребенка с нарушенным слухом третьего года жизни к началу его систематического обучения. Знание индивидуальных особенностей развития детей, в свою очередь, делает возможным разработку индивидуально ориентированной программы для каждого конкретного ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями. Становится реальным обеспечение индивидуализации процесса воспитания и обучения.

Содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Николаева Т.В. Ранняя коррекция нарушений слуха как одно из условий успешной интеграции детей с нарушенным слухом в среде слышащих // Интеграция детей с ограниченными возможностями и подготовка дефектологических кадров: Материалы конференции 20-22 марта 1996 г. – Москва, 1996. – С.12-13.
2. Николаева Т.В. Педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом // Новости оториноларингологии и логопатологии. – 1999. - С-П. - № 4 (20). – С. 16-19.
3. Николаева Т.В. Комплексное педагогическое обследование ребенка 3-го года жизни с нарушенным слухом // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Тез. докл. московских педагогических чтений 16-19 марта 1999 г. – Москва, 1999. – С. 72.
4. Николаева Т.В., Шматко Н.Д. Совершенствование системы коррекционной помощи детям с нарушенным слухом (из опыта работы московских учреждений) / Инновации в Российском образовании: дошкольное образование 1999. - М.: Изд-во МГУП, 1999. - С. 51-56.