

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

**ВОСПИТАНИЕ  
И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА  
( XX ВЕК)  
ЧАСТЬ I.  
РАННИЙ И ДОШКОЛЬНЫЙ  
ВОЗРАСТ**



**ХРЕСТОМАТИЯ**

**Москва  
Институт коррекционной педагогики**

**2025**

УДК 376.33  
ББК 74.5  
В77

Составители:  
**Т.А. Соловьева, Л.А. Головчиц, М.М. Маркович**

Редакционная коллегия:  
**Т.А.Соловьева, Л.А. Головчиц**

**В77**      **Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха (XX век) Часть I. Ранний и дошкольный возраст:** хрестоматия / сост. Т. А. Соловьева, Л. А. Головчиц, М. М. Маркович; под ред. Т. А. Соловьевой, Л. А. Головчиц. – М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», 2025. – 404 с.

ISBN 978-5-907593-66-4

В хрестоматии в систематизированном виде представлены наиболее значимые работы известных отечественных сурдопсихологов и сурдопедагогов в области психолого-педагогического изучения, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха, опубликованные в XX веке. Эти материалы позволяют понять закономерности развития и достижения дошкольной сурдопедагогики этого периода, оценить тенденции дальнейшего развития системы воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста.

Материалы хрестоматии предназначены студентам, магистрантам дефектологических, психологических, педагогических факультетов вузов; будут полезны педагогам, психологам, работающим с глухими и слабослышащими детьми, родителям, слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки.

УДК 376.33  
ББК 74.5

© Т.А. Соловьева, Л.А. Головчиц, М.М. Маркович, составление, 2025  
© ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», 2025

ISBN 978-5-907593-66-4

---

# СОДЕРЖАНИЕ

	Введение .....	8
	Информация об авторах .....	11
<b>I. ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА .....</b>		<b>21</b>
Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И.	Характеристика психического развития глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста .....	22
Выгодская Г.Л.	Особенности игр глухих детей .....	37
Запорожец А.В.	Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) .....	41
Исенина Е.И.	Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей .....	55
Катаева А.А.	Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта .....	62
Николаева Т.В.	Педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом .....	74
Обухова Т.И.	О наглядном мышлении глухих дошкольников .....	80
Розанова Т.В.	Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста .....	84

Салахова А.Д., Кочегарова Н.В.	Спонтанный период доречевого и речевого развития у детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом .....97
Шиф Ж.И.	Условия формирования речи у глухих детей .....112
Шиф Ж.И.	Обобщение оттенков цвета глухими дошкольниками .....120
Яшкова Н.В.	Пути формирования наглядного мышления глухих детей .....132
<b>II. ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА .....143</b>	
Леонгард Э.И.	Слышим – значит, понимаем .....144
Пельмская Т.В.	Организация и содержание работы по развитию слухового восприятия у детей первых двух лет жизни .....153
Пельмская Т.В., Шматко Н.Д.	Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни .....158
Рау Е.Ф.	Как нужно воспитывать глухонемого ребенка в семье .....171
Рау Н.А.	Что может и должна сделать мать с только что оглохшим ребенком .....185
Рау Н.А., Рау Ф.А.	Матерям маленьких тугоухих детей .....202
Флери В.И.	Обращение к родителям глухонемых .....212

<b>III. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ .....</b>		<b>213</b>
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ .....</b>		<b>214</b>
<b>Головчиц Л.А.</b>	Коррекционное воспитание слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении .....	214
<b>Миронова Э.В., Шматко Н.Д.</b>	Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа .....	222
<b>Морозова Н.Г.</b>	Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста .....	233
<b>Носкова Л.П.</b>	Характеристика деятельности сурдопедагога в дошкольном учреждении для детей с нарушением слуха .....	238
<b>Обухова Т.И.</b>	Работа над развитием активности мышления в детском саду для глухих .....	246
<b>Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В.</b>	Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе .....	250
<b>ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ .....</b>		<b>257</b>
<b>Бабенкова Р.Д.</b>	Вопросы физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста .....	257
<b>Коржова А.А.</b>	Физическое воспитание детей с нарушениями слуха .....	261

Трофимова Г.В.	Занятия по развитию движений с глухими и слабослышащими детьми в специальных детских садах .....	267
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....		271
Венгер А.А.	Задачи изобразительной деятельности .....	271
Выгодская Г.Л.	Условия, необходимые для развития игр детей .....	281
Яшунская Г.И.	Музыкальное воспитание глухих дошкольников .....	290
<b>РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ</b> .....		302
Белова Н.И.	Совместная работа учителя-дефектолога и воспитателя по формированию речи глухих детей дошкольного возраста .....	302
Головчиц Л.А.	О работе над значением слова в дошкольных учреждениях для глухих детей .....	308
Корсунская Б.Д.	Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих .....	313
Корсунская Б.Д.	Рассказывание глухим дошкольникам .....	322
Леонгард Э.И.	Говорю! Ребенок заговорил .....	333
Морева Н.А.	Усвоение слов глухим ребенком 3–4 лет в зависимости от способа их предъявления .....	341
Носкова Л.П.	Теоретические основы обучения языку глухих детей дошкольного возраста .....	348

---

Носкова Л.П.	Использование разных форм речи в обучении языку глухих дошкольников .....	362
Рау Е.Ф.	Принципы воспитания речи слышащего и глухого ребенка .....	372
<b>РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ .....</b>		<b>377</b>
Каплинская К.П.	К вопросу о развитии речевого слуха у слабослышащих дошкольников .....	377
Леонгард Э.И.	Бисенсорный подход в обучении произношению дошкольников с нарушениями слуха .....	387
Микшина Е.П.	Обучение глухих дошкольников устной речи на специальных занятиях в первоначальный период обучения .....	394
	Заключение .....	401
	Редакционная коллегия и составители .....	402
	Благодарности .....	403

---

## ВВЕДЕНИЕ

Исторически сложилось так, что сурдопедагогика заняла особую, во многом лидирующую, позицию в ряду наук, составляющих уникальное российское дефектологическое наследие. Из года в год, из десятилетия в десятилетие складывались научные положения, создавались научные теории и научно-методические системы обучения глухих и слабослышащих детей. Важно знать и понимать исторические закономерности формирования научных представлений о возможностях и потребностях воспитанников и учеников с нарушенным слухом.

Хрестоматия «Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха» включает материалы исследований российских авторов XX века<sup>1</sup>. Многие работы не потеряли своего значения и в наши дни. Именно XX век стал золотым веком развития дошкольной сурдопедагогики, начиная с открытия в 1900 г. Н.А. Рау и Ф.А. Рау первого детского сада в Москве, что положило начало организации детских садов для глухонемых детей в России.

В первой части хрестоматии «Изучение развития детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха» рассматриваются вопросы психолого-педагогического изучения детей. Блестящая плеяда авторов: А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, А.В. Запорожец, Е.И. Исенина, Т.В. Николаева, Т.И. Обухова, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф, А.Д. Салахова (в соавт. с Н.В. Кочегаровой), Н.В. Яшкова. Большинство исследований датированы 60-90 годами XX века. И это неслучайно. Именно в этот период формируется национальная российская система непрерывного образования детей с нарушенным слухом, основанная на знании закономерностей развития личности глухого и слабослышащего ребенка.

Перед дошкольным образованием стояли серьезные задачи максимальной коррекции и компенсации нарушенной слуховой функции, обучения языку и развития речи дошкольников в единстве с развитием их познавательной деятельности в специальных педагогических условиях обучения и воспитания. Обеспечить глухим детям всестороннее развитие – физическое, умственное, нравственное, эстетическое, расширить кругозор глухонемого ребенка, развивать его мышление, воображение, творческие возможности – такие задачи выдвигались программой воспитания и обучения глухонемых детей дошкольного возраста.

Целостная система всестороннего воспитания и обучения глухого ребенка с учетом возникающих из-за ранней глухоты особенностей в развитии берет свое начало в работах Н.А. Рау и Ф.А. Рау. Впервые в истории предложена методика формирования словесной речи глухих дошкольников, включающая прежде всего овладение устной речью.

---

<sup>1</sup> В 1958 г. была опубликована хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых детей, в которой представлены работы известных психологов и сурдопедагогов первой половины XX века: Хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых детей / Сост. А.Д. Доброва. – Москва: Учпедгиз, 1958. – 255 с.

Все режимные моменты, игры тесно связывались с развитием речи. Многие педагогические принципы, разработанные Н.А. Рау, вошли в систему советского дошкольного воспитания глухих и не утратили свою актуальность и в настоящее время<sup>2</sup>.

Помимо методик общественного воспитания Н.А. Рау, Ф.А. Рау, Е.Ф. Рау создавались подробные рекомендации для родителей, организовывались курсы для матерей детей с нарушенным слухом дошкольного возраста. Эти рекомендации включены во вторую часть хрестоматии «Воспитание в семье детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха». Достижения в области аудиологии и слухопротезирования во второй половине XX века обусловили изменения в содержании работы с детьми с нарушениями слуха в семье. Однако акценты на раннем начале педагогической работы, включенности родителей, разностороннем развитии детей с нарушениями слуха по-прежнему актуальны. Работы, опубликованные в 40-50-е годы, дополнены материалами по воспитанию детей с нарушениями слуха в семье, созданными Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко в 70-90 годы прошлого столетия.

Во второй половине XX века сформирована нормативная база специального дошкольного воспитания и обучения, разработаны образовательные программы и методические материалы для педагогов и родителей. В этот период появляются документы, регулирующие порядок организации групп для глухих и слабослышащих детей, их наполняемость, функциональные обязанности членов педагогического коллектива. Этот период ознаменован научными исследованиями Б.Д. Корсунской, Л.П. Носковой и многих других.

В 60-е годы Б.Д. Корсунская и ее ученики, развивая идеи коммуникативно-деятельностной системы С.А. Зыкова, представили систему, в основе которой лежала идея всестороннего развития глухих дошкольников в условиях специального обучения языку. В качестве средства речевого развития, наряду с устной и письменной речью, использовалась дактилология. Это особая форма словесной речи. Ее использование позволяло научить читать и общаться устно-дактильно маленьких глухих детей. Подробная методическая разработка, книги и статьи в помощь педагогам и родителям обеспечили не только широкое внедрение системы в практику дошкольного образования, но и ее высокую результативность.

Появление отдельных групп и детских садов для слабослышащих детей стало знаковым явлением того времени. Дифференциация подходов, отбор эффективных методов общего и слухоречевого развития детей с частичным нарушением слуха способствовали организации развивающей и коррекционной работы с ними как с особой группой дошкольников.

В 70-90-е годы XX столетия продолжается совершенствование отечественной системы обучения глухих и слабослышащих дошкольников. Появляются и успешно решаются новые задачи: снижается возраст включения детей, членов их семей в коррекционно-развивающий процесс, создаются новые методики развития слухового восприятия с использованием звукоусиливающей аппаратуры, новые приемы работы над устной речью детей. Комплексные программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста включают обновленное содержание обучения и воспитания. Эта работа проводилась под руководством Л.П. Носковой.

<sup>2</sup> Рау Н.А. Дошкольное воспитание глухонемых: Опыт работы / Под ред. Ф.А. Рау. - Москва: Учпедгиз, 1947. - 204 с

Постепенно накапливается и опыт совместного обучения детей с нарушенным и сохранным слухом, разрабатываются формы интегрированного обучения в зависимости от состояния слухоречевых навыков ребенка (Э.В. Миронова, Н.Д. Шматко).

В новой реальности слухопротезирования, доказанной эффективности систематической работы по развитию слухового восприятия и речи детей с тяжелыми нарушениями слуха формируется отдельное направление практики помощи, автором которой выступает Э.И. Леонгард. В основе лежит раннее воспитание и обучение детей в семье, развитие речевого слуха и формирование речи в тесной связи с детской деятельностью.

Перечисленные выше исторически значимые вехи становления развивающей и коррекционной работы с детьми в условиях дошкольных учреждений представлены в третьей части хрестоматии. Для удобства чтения эта часть разделена на главы, содержащие публикации по вопросам организации обучения, физического воспитания, формирования детской деятельности, формирования и развития речи, слухового восприятия глухих и слабослышащих детей, обучения произношению.

Разные теоретические взгляды и методические подходы к развитию глухих дошкольников, системе воспитания и обучения, возможно, покажутся спорными, однако их анализ полезен для понимания закономерностей и перспектив развития дошкольной сурдопедагогики.

Публикации представлены в алфавитном порядке по фамилиям авторов. Большинство текстов приведено полностью, однако некоторые статьи и фрагменты методических пособий пришлось сократить в силу их большого объема (сокращения обозначены как [...]). Списки литературы и авторские примечания даются в соответствии с оригиналом. Примечания составителей обозначены отдельно.

В хрестоматии представлены краткие биографические сведения, позволяющие дополнить представления об ученых и практических работниках, внесших большой вклад в дело изучения, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Мы надеемся, что внимательное прочтение работ известных ученых позволит начинающим специалистам приобщиться к уникальной культуре труда сурдопедагога, а опытным дефектологам испытать чувство благодарности и гордости за своих учителей.

Т.А. Соловьева  
Л.А. Головниц

---

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бабенкова Римма Дмитриевна (1935-2009)** – кандидат педагогических наук (1964). По окончании ГЦОЛИФК работала инструктором-методистом по ЛФК в Главном военном госпитале ВС СССР им. академика Н.Н. Бурденко. С 1958 года работала в должности учителя экспериментальной группы научной Медико-педагогической консультации, затем – в секторе олигофренопедагогики НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР.

Основные научные интересы Р.Д. Бабенковой были сосредоточены в сфере изучения локомоторно-статических функций аномальных детей в целях построения адекватной системы физического воспитания и разработки коррекционно-восстановительных приемов лечебной гимнастики. Автор методических рекомендаций по лечебной физкультуре, программ по физической культуре, написанных в 1976-1980 гг., методических рекомендаций по проведению уроков по физкультуре для детей с НОДА, утвержденных Минпросом СССР. Основные труды: «Занятия по развитию движений детей с нарушениями слуха в дошкольных учреждениях (первый год обучения)» (совм. с Г.В. Трофимовой, 1973), «Дети с церебральными параличами: пути обучения и коррекции нарушенных функций» (совм. с М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой, 1981).

**Белова Надежда Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент. Всю свою трудовую деятельность посвятила работе со студентами (РГПУ им. А.И. Герцена, кафедра сурдопедагогики; ЛГУ им. А.С. Пушкина, кафедра коррекционной педагогики и коррекционной психологии). Научные работы Н.И. Беловой посвящены проблемам обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста, вопросам обучения произношению. Она является автором статей по исследованию особенностей произношения глухих дошкольников: «Состояние произношения у глухих дошкольников» (1970), «Применение модели в процессе обучения глухих дошкольников ритму слова» (1976), учебного пособия «Специальная дошкольная сурдопедагогика» (1985).

**Выгодская Гита Львовна (1925-2010)** - кандидат педагогических наук (по психологии), психолог и сурдопедагог, биограф, библиограф, исследователь научного наследия и хранитель архива Л.С. Выготского. В 1955-1973 гг. работала в НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР, в секторе сурдопедагогики. Основной научный интерес - изучение игровой деятельности глухих детей дошкольного возраста. В институте вела исследовательскую работу по комплексному изучению дошкольников с нарушенным слухом в целях выработки методов ранней диагностики в условиях консультативного приема и в условиях экспериментальной группы. За время работы в Институте дефектологии Г.Л. Выгодской написано более 50 работ. Главные труды: «О творческих играх глухих дошкольников» (1960), «Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей» (1963), «Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников» (1964), «Обучение глухих

дошкольников сюжетно-ролевым играм» (1975), «Отбор детей в специальные дошкольные учреждения» (совм. с А.А. Венгер, Э.И. Леонгард, 1972).

**Головчиц Людмила Адамовна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Московского Педагогического Государственного Университета. Профессиональные интересы связаны с сурдопедагогикой, образованием детей с нарушениями слуха в структуре комплексных расстройств, тяжелыми множественными нарушениями развития. Является автором монографий, учебных пособий для студентов вузов, научных и методических статей. Наиболее известные работы: «Дошкольная сурдопедагогика» (2001, 2010), «Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха» (в соавт. с Л.П. Носковой, 2005), редактор и соавтор учебника «Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями» (2015, 2024); редактор и соавтор учебного пособия «Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями» (2019).

**Запорожец Александр Владимирович (1905–1981)** — советский психолог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН СССР. Окончил педагогический факультет 2-го МГУ. В 1920–1930-е годы входил в состав пятёрки московских учеников Выготского (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Р.Е. Левина, Л.С. Славина). С 1944 г. заведовал лабораторией психологии детей дошкольного возраста Института психологии АПН РСФСР. С 1960 г. профессор и директор Института дошкольного воспитания АПН СССР. Разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внёс вклад в психологическую теорию деятельности. Вместе с учениками создал теорию сенсорного и умственного развития ребёнка, способствующую решению проблем воспитания и обучения дошкольников. Критиковал тенденцию к искусственному «подстёгиванию» умственного развития, преждевременному включению ребенка в сложные формы учебной деятельности. Ввёл в дошкольную педагогику понятие амплификации (обогащения) развития ребёнка за счёт оптимального использования специфически детских видов деятельности. Наиболее известные работы в области дошкольной психологии и педагогики: «Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве» (под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, 1966); «Психология личности и деятельности дошкольника» (под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, 1965), «О психологии детей раннего и дошкольного возраста» (1969), «Эмоциональное развитие дошкольника» (в соавт., 1985), «Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологическое исследование» (А.В. Запорожец и др., 1986).

**Исенина Елена Исаковна** — доктор психологических наук, профессор. С 1967 по 2016 гг. работала в Ивановском государственном университете. В 1989–1999 гг. руководитель Лаборатории гуманизации обучения Научно-исследовательского методического Центра Ивановского государственного университета. Круг изучаемых проблем: вопросы психолингвистики, включение родителей в процесс обучения и воспитания глухих детей, гуманистическая психология. Читала спецкурсы по основам психолингвистики, возрастной и педагогической психологии, общепсихическому и речевому развитию ребенка, психическим закономерностям начального периода речевого онтогенеза и др. Является признанным авторитетом в области детской психологии, психолингвистики и психологии методов обучения иностранному языку. Основные труды: «Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза» (1983), «Родителям о психическом разви-

тии и поведении глухих детей первых лет жизни» (1996), «Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период. Учебное пособие для СПО» (2020), «Гуманизация обучения в школе» (2024) и др.

**Катаева (Венгер) Александра Абрамовна (1922-2004)** – доктор психологических наук. В 1962-1983 гг. работала в Институте дефектологии АПН РСФСР/СССР, в секторе воспитания аномальных детей дошкольного возраста. Сфера научных интересов - исследование общих закономерностей и специфических особенностей развития детей раннего и дошкольного возрастов с различными нарушениями. Занималась вопросами сенсорного развития и сенсорного воспитания дошкольников с нарушениями слуха, обучения изобразительной деятельности глухих дошкольников, проблемами комплексного изучения и ранней диагностики детей с недостатками слуха. Автор ряда научно-методических программ по вопросам сенсорного воспитания, развития мышления и деятельности глухих, слабослышащих и умственно отсталых детей дошкольного возраста. Основные труды: «Отбор в специальные дошкольные учреждения» (совм. с Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, 1972), «Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности» (1972), «Ребенок идет в школу» (совм. с И.И. Будницкой, 1985).

**Каплинская Клавдия Петровна (1923-?)** – кандидат педагогических наук, специалист в области развития слухового восприятия у слабослышащих учащихся. С 1948 до 1963 год работала логопедом, а затем учителем русского языка и литературы в школе-интернате для детей с нарушениями слуха №337 (в н.вр. – ГКОУ СКОШИ № 30). В 1963-1980 гг. работала в НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР в лаборатории общего и профессионального обучения взрослых глухих, в секторе дошкольного воспитания аномальных детей. Основные научные интересы - изучение и формирование устной речи слабослышащих и глухих детей, развитие речевого слуха у слабослышащих детей дошкольного возраста. Автор пособий по профессиональной подготовке глухих и слабослышащих.

**Коржова Ангелина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им.А.И.Герцена. Научные интересы связаны с обучением, воспитанием и развитием детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением слуха, применением здоровьесберегающих технологий в образовании. Опубликованные труды: «Физическое воспитание детей с нарушениями слуха// Дошкольное воспитание аномальных детей» (1993), «Методологические ориентиры поиска путей оптимизации коррекционного воздействия в процессе дошкольного образования детей с нарушением слуха» (2018), «Готовность к обучению в школе как фактор преемственности дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха» (2022).

**Корсунская Бронислава Давыдовна (1909-1986)** – один из основоположников современной российской сурдопедагогики, разработчик оригинальной системы дошкольного воспитания и обучения глухих детей. В 1935-1979 гг. работала в НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР. Занималась вопросами обучения детей дошкольного возраста с нарушенным слухом. Была одним из авторов программы пятилетнего воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста, основанной на принципах раннего обучения детей с нарушенным слухом чтению и формирования у них лексических и

грамматических обобщений, включавшей также в себя метод рассказывания как специфический метод развития речи глухого дошкольника и приобщения его к словесному общению. Инициатор создания трех первых в истории сурдопедагогики фильмов о маленьких глухих детях. Основные труды: «Обучение речи глухих дошкольников» (1960), «Методика обучения глухих дошкольников речи» (1969), «Читаю сам» (1976–1978), «Воспитание глухого дошкольника в семье» (1970) и др.

**Кочегарова Наталия Викторовна** – сурдопедагог, младший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». Работала учителем, дефектологом в специальных учебных учреждениях для учащихся с нарушением слуха. Области научного интереса - обучение восприятию и воспроизведению устной речи обучающихся с нарушением слуха, современные подходы и новые методики обследования детей с нарушенным слухом, реабилитация детей после кохлеарной имплантации, развитие слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Является соавтором методики оценки первоначального уровня развития речи детей с нарушенным слухом.

**Леонгард Эмилия Ивановна** – кандидат педагогических наук, в 1962-1981 гг. старший научный сотрудник сектора дошкольного воспитания аномальных детей НИИ дефектологии. Впоследствии работала в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, в ГУИМЦ МГТУ им.Н.Э. Баумана и др. В настоящее время руководитель направления слухоречевого развития сети центров «Радуга звуков» ГК «Исток-Аудио». Президент АНО «Центр Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей». В центре внимания дети/студенты с нарушением слуха: проблемы речевого слуха, речи, мышления, общения; семья. Автор «Системы формирования и развития речевого слуха у детей с нарушением слуха». Наиболее известные публикации: «Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников»(1971); «Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье» (в соавторстве с Е.Г.Самсоновой, 1991; 2018); «Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования (в соавторстве, 2011).

**Микшина Елена Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент. С 1987 по 2013 г. – сотрудник кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена. В настоящее время – методист и научный руководитель ГБДОУ №41 Центрального района Санкт-Петербурга. Круг научных интересов связан с проблемами формирования и развития устной речи у детей с нарушением слуха, а также с проблемами интеграции и инклюзии, развитием системы ранней помощи в России. Ею разработан практикум для студентов по методике формирования и развития устной речи (2001), методическое пособие «Формирование произносительной стороны устной речи у глухих обучающихся» (2019). Является одним из авторов учебного пособия «Произношение» (в 2-х частях) для 1 дополнительного класса (2019), автором методических рекомендаций «Организация и деятельность службы ранней помощи в региональной системе дошкольного образования» (2015), одним из редакторов и основных авторов книги «Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях» (2011).

**Миорова Эльза Васильевна (1935-2010)** – кандидат педагогических наук, создатель педагогической системы восстановления устной коммуникации оглохших людей, один из специалистов, осуществлявших в России исследовательскую и практическую работу по педагогической реабилитации детей и взрослых, перенесших кохлеарную имплантацию. В 1964-2009 гг. работала в НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР в секторе фонетики и акустики. Под руководством заведующего лабораторией, выдающегося дефектолога, профессора Ф. Ф. Рау Э.В. Миорова проводила исследования по проблеме восстановления устной коммуникации оглохших людей со слышащими. В процессе многолетнего исследования ею разработана педагогическая система восстановления устной коммуникации оглохших, позволяющая им социально адаптироваться в обществе слышащих людей. Автор более 60 работ (включая монографию, методические и учебно-методические пособия) по проблемам восстановления устной коммуникации внезапно оглохших, реабилитации имплантированных, совместному со слышащими воспитанию и обучению детей с нарушенным слухом. Основные книги: «Если вы перестали слышать...» (1999), «Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи» (2000).

**Морева Надежда Александровна (1928-2017)** – кандидат педагогических наук, начинала свой научный и педагогический путь в Малаховском детском доме и детском саду №761 для глухих детей. В 1962-1967 гг. сотрудник сектора сурдопедагогики и сектора дошкольного воспитания и обучения аномальных детей НИИ дефектологии АПН РСФСР. Впоследствии работала в детском саду при ГОУ специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №101 I и II видов. Основная сфера научно-педагогических интересов – овладение речью глухими дошкольниками и младшими школьниками, использование дидактических игр в образовательном процессе. Является одним из авторов ряда учебников: «Чтение. 1 класс. Учебник для глухих обучающихся», «Букварь. Школа глухих. Подготовительный класс» (совм. с Ф.Ф. Рау, З.Г. Кац, Н.Ф. Слезиной, 1985), «Чтение. 1 класс: учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида» (совм с Т.С. Зыковой), «Основы специальной дошкольной сурдопедагогики: (для дефектологических специальностей)» (совм. с А.Г. Басовой, 1979).

**Морозова Наталья Григорьевна (1906-1989)** – доктор педагогических наук (по психологии), ученица Л.С. Выготского. В 1936-1941, 1953-1989 гг. – сотрудник НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР. Ею написано около 100 работ по вопросам развития речи и мышления нормальных и аномальных детей, а также по вопросам воспитания познавательных интересов школьников. Также занималась изучением особенностей поведения детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Она проводила сравнительный анализ эмоционального развития детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями, выделяя на этой основе различные типы поведения и определяя их связь с условиями воспитания и специфическими педагогическими требованиями, предъявляемыми к каждому ребёнку. Основные труды: «Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников: опыт психолого-педагогического анализа» (1953), «Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). - М.: Просвещение, 1969.

**Николаева Татьяна Вячеславна** — доктор педагогических наук, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха ФГБНУ «ИКП». С 1993 года работает в Институте коррекционной педагогики. Область научных интересов включает общedefектологические и профильные компоненты компетенции сурдопедагога, обучение студентов-сурдопедагогов, методики диагностики развития детей раннего возраста с нарушенным слухом. Основные труды: «Комплексное педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом» (2001), «На пути к разработке компьютерных инструментов обучения сурдопедагогов: выделение профессиональных умений в области психолого-педагогического обследования ребенка с нарушенным слухом» (2012), «Виртуальная профессиональная практика для студентов-сурдопедагогов: логика построения и функциональные возможности» (2013), «Выбор образовательного маршрута для глухого ребенка, завершающего дошкольное образование» (часть 1 и часть 2 в соавт. с Н.Д. Шматко, 2020).

**Носкова Людмила Петровна (1933-2006)** — доктор педагогических наук, профессор. Закончила в 1956 году отделение сурдопедагогики МГПИ им. Ленина (ныне МПГУ). После окончания института работала учителем-сурдопедагогом в школах для глухих детей. Участвовала в проведении экспериментальной работы под руководством профессора С.А. Зыкова. В 1969 году защитила кандидатскую диссертацию, работала над учебниками русского языка для 5-6 классов. Занималась проблемами формирования словесной речи глухих школьников, в частности, вопросом овладения грамматическим строем языка неслышащими детьми, работала директором школы Института дефектологии АПН СССР. Была старшим научным сотрудником, а затем заведующей лабораторией воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста. Под ее руководством были созданы методические пособия для учителей и воспитателей дошкольных учреждений для неслышащих детей. В 1992 году защитила докторскую диссертацию на тему «Педагогические и лингвистические основы обучения глухих детей языку». С 1992 по 1994 года в качестве заместителя директора по науке Института коррекционной педагогики руководила научно-исследовательской деятельностью сотрудников института. Основные направления научной работы - разработка путей интенсификации процесса обучения языку в 5—7 классах, совершенствование практики формирования словесной речи в школе для глухих детей, проблема организации и содержания работы в дошкольных отделениях школ для глухих детей. В ее трудах 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. Основные труды: «Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста: программа для специальных дошкольных учреждений» (совм. с Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, 1991), «Учимся наблюдать, говорить, читать, писать: учебное пособие для дошкольников и младших школьников» (1999), «Словесная речь как средство социализации неслышащего ребенка: монография» (2001), «Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха (в соавт. с Л.А. Головчиц, 2005) и др.

**Обухова Тамара Исаковна** — кандидат педагогических наук, доцент, отличник образования Республики Беларусь, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. Научный руководитель научно-педагогической школы

воспитания и обучения детей с нарушением слуха, детей с интеллектуальной недостаточностью. Область научных интересов включает теорию и практику образования детей с особенностями психофизического развития. Является автором первой национальной программы специального дошкольного образования в Республике Беларусь (1997). Особое место занимает подготовка пособий для учителей-дефектологов и воспитателей, работающих с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха, а также студентов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика»: «Самостоятельная работа студентов по методике дошкольного воспитания» (2000), «Дидактические и подвижные игры в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха» (2014), «Коррекционно-педагогическая помощь детям младенческого и раннего возраста с нарушением слуха» (2018) и др.

**Пархалина (Кулакова) Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, декан дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогике. Круг научных интересов связан с практической работой и исследованиями в области дошкольной сурдопедагогике, инклюзивного образования, сопровождения семьи особого ребенка, деятельности сурдопедагога в организациях здравоохранения. На основании проведенного научного исследования было издано учебное пособие «Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе» (совместно с Е.Г. Речицкой, 2000, 2014, 2019). Является одним из авторов учебника «Сурдопедагогика» (2016, 2019, 2024), разработчиком методических рекомендаций в области инклюзивного общего и дополнительного образования обучающихся с ОВЗ.

**Пелымская Тамара Валериевна** – кандидат педагогических наук, Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 1999 год. Сотрудник НИИ дефектологии АПН СССР в 1979-2006 гг. (сектор фонетики и акустики с аудиологической группой). Круг изучаемых проблем связан с ранней помощью детям с нарушением слуха, воспитанием в семье, развитием слухового восприятия и формированием устной речи дошкольников с нарушенным слухом. В соавторстве с Н.Д. Шматко разработано пособие для родителей «Если малыш не слышит» (1995, 2003), пособие «Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом» (2003), «Методические рекомендации к альбому для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом» (2004) и др.

**Рау Елена Федоровна (1889-1969)** – кандидат педагогических наук, представительница семьи выдающихся ученых и педагогов московской школы сурдопедагогике и логопедии. При Московском институте педиатрии ею был открыт стационар для глухих детей от 2 – 3 месяцев и до 2 лет, а также слухоречевой кабинет для детей с недостатками слуха и речи. В 1935 г. по ее инициативе были открыты первые ясли для детей раннего и преддошкольного возраста, имеющих недостатки слуха и речи. В 1954–1956 гг. она совмещала работу в здравоохранении Москвы с преподавательской деятельностью на дошкольном отделении дефектологического факультета МГПИ им. В. И. Ленина. С 1956 по 1969 г. Елена Федоровна – доцент кафедры дефектологии МГЗПИ. Научные интересы Е.Ф. Рау были сосредоточены в сфере воспитания и обучения глухих детей в семье, формирования их речи. Е.Ф.Рау занималась вопросами исправления звукопроизношения у детей раннего возраста, заикания, проблем нарушений письма. Ей принадлежит описание проблемы возникновения, профилактики и

преодоления косноязычия у детей-дошкольников, а также приемов работы по воспитанию речи детей, в том числе постановка звуков детям дошкольного возраста. Основные работы: «О заикании детей дошкольного возраста» (1959), «Воспитание правильного звукопроизношения у детей (советы родителям)» (1961), «Логопедия: учебник для студентов-заочников» (в соавт., 1969).

**Рау Наталья Александровна (1870-1947)** – кандидат педагогических наук, сурдопедагог, одна из основоположников научной сурдопедагогической школы и создатель системы дошкольного воспитания глухих. Профессиональный интерес был связан с решением задачи специального государственного дошкольного воспитания глухих с помощью всестороннего развития физических и духовных сил ребенка, выделяя в качестве ключевого момента формирование словесной речи в устной и письменной формах. Н.А.Рау и Ф.А.Рау в 1900 г. в Москве был открыт первый детский сад для глухонемых, что положило начало созданию детских садов для глухих детей в России. Автор первого руководства по чтению с губ для взрослых. С 1923 г. преподавала во 2-м МГУ–МГПИ им. В.И. Ленина на кафедре сурдопедагогике. Основные труды: «Чтение с губ. В помощь оглохшим и поздно оглохшим» (1929), «Букварь для глухонемых» (в соавт. с Ф.А. Рау, 1903), «О воспитании глухонемых детей дошкольного возраста. Советы родителям» (1903), «Матерям маленьких глухонемых детей» (1927), «Я учусь говорить» (совм. с Ф.А. Рау, 1932), «Русский язык: учеб. для 2-го кл. школ глухонемых. 5-е изд.» (1941), «Дошкольное воспитание глухонемых. Опыт работы» (1947).

**Рау Федор Андреевич (1868-1957)** – доктор педагогических наук, профессор. Один из основоположников отечественной сурдопедагогике и логопедии, основоположник и разработчик методической системы обучения глухих словесной речи, один из организаторов высшего дефектологического образования. В 1925–1948 гг. профессор кафедры сурдопедагогике и логопедии дефектологического отделения 2-го МГУ/деффака МГПИ им. В.И. Ленина. В 1947 стал член-корреспондентом АПН РСФСР. С 1944 г. работал и в НИИ дефектологии АПН РСФСР. Основные научные работы «Букварь для глухонемых» (1903, 1911, 1914), «Маленьким друзьям» (1906, 1908), «Маленький глухонемой читатель» (1912, 1915), «Постановка и коррекция звуков у глухонемых», «Методика обучения глухонемых» совместно с Лаговским Н.М. и Басовой А.Г. (1934), «Методика обучения произношению» (1941, 1948, 1955, 1959, совм. с Ф.Ф.Рау), «Воспитание глухого ребенка в семье» (1958).

**Речицкая Екатерина Григорьевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогике Московского педагогического государственного университета. Работает в МПГУ с 1973г., в период 1991-2015 г. заведовала кафедрой сурдопедагогике. Круг изучаемых проблем достаточно обширен. Среди публикаций: учебно-методическое пособие «Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе» (в соавт. с Е.В. Кулаковой, 2000, 2014, 2019), учебники для вузов – «Сурдопедагогика» (2004-2024), «Педагогические технологии воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения слуха» (2009, 2020); монографии, в том числе «Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха» (1990, 2009), «Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха (2011, 2017) и др.

**Розанова Татьяна Всеволодовна (1928-2008)** – доктор психологических наук, профессор. С 1958 по 1991 г. являлась одним из ведущих научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР, заведовала лабораторией сурдопсихологии. Диапазон проблем, изучением которых занималась Т.В.Розанова, обширен. Это проблемы психического развития глухих детей дошкольного и школьного возраста, вопросы памяти и мышления глухих детей школьного возраста, особенности развития глухих детей со сложным дефектом и многие другие. Она является автором монографии «Развитие памяти и мышления глухих детей» (1978), с ее участием и под ее редакцией подготовлена книга «Развитие способностей глухих детей в процессе обучения» (1991). Была одним из редакторов и основных авторов учебника «Психология глухих детей» (1971; 2006).

**Салахова Ада (Азалия) Джавадовна (1932-2021)** – кандидат педагогических наук, сурдопедагог, автор исследований в области изучения звукового состава лепета нормально слышащего ребенка, создатель научно-методической системы работы по развитию произносительной стороны речи у слабослышащих детей. Ею разработан раздел «Обучение произношению» в программе воспитания и обучения слабослышащих детей дошкольного возраста (1991). Научные труды: «Первичное обследование речевого развития слабослышащего ребенка» (1980), «Спонтанный период доречевого и речевого развития у детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом» (в соавт. с Кочегаровой Н.В., 2001).

**Трофимова Галина Васильевна** – кандидат педагогических наук. Окончила Центральный государственный институт физической культуры. В 1968-1980 г. работала в НИИ дефектологии АПН СССР в секторе воспитании и обучения аномальных дошкольников. Занималась проблемами физического воспитания и формирования моторных функций у глухих детей. Автор программ, методических пособий, статей по данной проблематике: «Развитие движений у дошкольников с нарушениями слуха: Пособие для воспитателей» (1979), «Развитие движений у детей с нарушениями слуха в специальном детском саду» (1980).

**Флери Виктор Иванович (1800-1856)** – российский сурдопедагог. Воспитатель (с 1817 г.), затем инспектор и директор (с 1837 г.) Петербургского училища глухонемых. В.И. Флери осуществил первую попытку подсчета количества глухих в России. Автор первых трудов по сурдопедагогике в России. В книге «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе» (1835 г.) доказывал возможность и эффективность раннего обучения глухих с использованием жестов и различных форм речи (устной, дактильной, письменной). В.И. Флери является одним из основателей отечественной сурдопедагогике, автор русского дактильного алфавита, первого словаря жестов в России. Составил «Правила для нравственности глухонемых» (1847 г.) и «Правила преподавания для искусственного изустного слова для глухонемых».

**Шиф Жозефина Ильинична (1904-1978)** – доктор педагогических наук, одна из создателей специальной психологии. Изучала роль речи в развитии мышления глухих детей, мотивационную сторону усвоения языка, выявив закономерности овладения грамматическим строем. Ж. И. Шиф – автор свыше 100 работ по специальной психологии. Среди них следует особо отметить книгу «Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей» (1968), в которой уделено много внимания изучению умственной де-

тельности глухих детей при усвоении ими грамматического строя языка, сенсорным предпосылкам овладения речью, «аграмматизмам» глухих, их отношению к овладению словесной речью. Ж.И. Шиф является автором грамматических таблиц для обучения глухих школьников (разработаны совместно с Б.Д. Корсунской). Основные труды: «Развитие научных понятий у школьников» (1935), «Психология глухих детей» (под ред. Ж.И. Шиф и др., 1971) и другие.

**Шматко Наталия Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 1999 год. В 1977-2023 гг. сотрудник НИИ дефектологии/Института коррекционной педагогики. Научные интересы связаны с проблемами инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии, проблемами воспитания и обучения дошкольников с нарушенным слухом, организации консультативной помощи семьям этих детей. Наиболее известные работы: книга «Если малыш не слышит» (в соавт. с Т.В. Пельмской, 1995), «Дети с отклонениями в развитии: Метод. пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей» (1997), «Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом» (в соавт. с Т.В. Пельмской, 1995, 2003), одна из авторов пособия «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» (2005), «Дети с нарушением слуха» (2019).

**Яшкова Наталья Васильевна** – кандидат педагогических наук. Работала на кафедре психологии Ленинградского университета (1947-1954), являлась научным редактором журнала «Вопросы психологии» (1955-1962). С 1962 г. являлась сотрудником НИИ дефектологии АПН РСФСР/СССР (сектор по изучению психологии глухих детей и лаборатория сурдопсихологии). Профессиональные интересы связаны с изучением познавательного развития глухих детей, проблемой развития мышления. Являлась одним из редакторов и соавторов книги «Психология глухих детей» (1971, 2006). В 80-90 г.г. вместе с Т.В. Розановой занималась изучением психологических особенностей глухих детей с затруднениями в обучении. Наиболее известна работа «Наглядное мышление глухих детей» (1988).

**Яшунская Генриетта Исаковна (1911–1991)** – профессиональный интерес связан с проблемой обучения и воспитания глухих детей, в том числе музыкальным воспитанием. Ее основной работой является пособие для музыкальных руководителей специальных детских садов «Музыкальное воспитание глухих дошкольников» (1977).

**ЧАСТЬ I**

**ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ РАННЕГО  
И ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ  
СЛУХА**

**Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И.**

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>**

### **А. НЕОБУЧЕННЫЕ ГЛУХИЕ ДЕТИ<sup>2</sup>**

#### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ**

У глухих детей с нормальным интеллектом гуление появляется обычно позднее, чем у слышащих детей, и не переходит в стадию ответного лепета. Для глухих детей в возрасте от 1 года до 6 лет характерно большое многообразие голосовых реакций. К ним относятся следующие: лепет (неотнесенный); голос; гуление; крик; чмоканье; мычание, артикулирование без голоса и т. д. В большинстве случаев глухие дети имеют звонкие, чистые голоса, звонкий смех, естественный плач. Из-за отсутствия обратной слуховой связи у большинства необученных детей количество голосовых реакций с возрастом резко сокращается. У многих они становятся очень однообразными, а иногда пропадают совсем. Словесная речь без специального обучения не появляется.

У многих детей отмечается внимание к губам говорящих людей: они смотрят на губы, иногда подражают артикуляции взрослых с голосом или без голоса.

#### **СЕНСОРНОЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ**

##### **СЛУХОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ**

Глухие дети, как правило, реагируют преимущественно на громкие звуки (гул самолета, гудок поезда, звучание некоторых музыкальных инструментов, голос повышенной громкости на разном расстоянии).

Среди глухих детей с нормальным интеллектом почти не встречаются такие, которые не реагируют хотя бы на один из слуховых раздражителей.

Ответные реакции детей характеризуются в младшем возрасте большим разнообразием. Большая часть реакций носит при этом безусловно-рефлекторный характер: поворот головы; торможение (замирание); расширение зрачка; вскидывание глаз; поиски источника звука; вздрагивание; усиленное мигание; вегетативная реакция (покраснение); эмоциональные реакции (смех, улыбка, обида, плач).

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по изданию: Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения: (Из опыта психол.-пед. обследования). - Москва: Просвещение, 1972. - С. 7-25.

<sup>2</sup> К глухим относятся дети с врожденной или рано возникшей глухотой (до 2—3 лет, т. е. до овладения речью).

Постепенно количество видов ответных реакций у глухих детей сокращается.

Изменяется также характер реакций детей на звуковые раздражители. У детей до 2,5 лет ведущее место занимают ориентировочные однократные реакции; эти реакции носят диффузный характер и очень быстро угасают.

С 3 лет у глухих детей появляются довольно четкие реакции на звучания. Однако быстрая адаптация к звуку происходит у части глухих детей вплоть до окончания дошкольного периода развития.

Особенно быстро адаптируются к звуку дети преддошкольного возраста. Они, как правило, дают однократную реакцию, после чего перестают реагировать на звук, хотя и ощущают его.

На голос разговорной громкости глухие дети не реагируют. До определенного возраста наблюдается некоторое развитие остаточного слуха и без специального обучения. Повышается чувствительность детей к неречевым и речевым звукам, увеличивается расстояние, с которого они оказываются в состоянии ощущать или воспринимать акустические раздражители, повышается различительная чувствительность.

#### *РАННЕЕ РАЗВИТИЕ СЕНСОРИКИ И ИНТЕЛЛЕКТА*

Глухой ребенок с первых же дней жизни (если поражение является внутриутробным или с первых месяцев жизни (если поражение является постнатальным) попадает в неблагоприятные условия развития.

Задерживается, по сравнению с нормально слышащим ребенком, развитие локомоторных и статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает «ближнее» пространство, доступное органам чувств младенца.

Задерживается развитие предметного действия, тесно связанного с позой сидения, и, как следствие этого, — развитие предметности восприятия, этого обязательного условия формирования способов восприятия.

Страдает развитие восприятия пространства и пространственных свойств видимых объектов.

Не идентично с нормально слышащими детьми происходит и развитие акта хватания. Анализ хватательных движений указывает на отсутствие четкой дифференциации форм и величин в зрительном плане и недостаточное участие осязательной чувствительности в восприятии этих свойств.

Генезис зрительного поиска, связанный с невидимым объектом, формирование зрительно-слуховой ориентации в пространстве, локализация звука в пространстве при помощи бинаурального слуха оказываются совсем невозможными.

На протяжении преддошкольного детства в сенсорном развитии глухих и слабослышащих детей, имеющих внутриутробное или чрезвычайно рано возникшее поражение слуха, происходят значительные изменения.

К концу первого полугодия второго года жизни большинство детей овладевает ходьбой и начинает свободно передвигаться, что кардинально меняет их взаимоотношения с предметным миром. Активизируется ориентировка в окружающем, что находит свое выражение в понимании детьми функционального назначения предметов. Такое понимание выражается, как правило, в том, что дети стремятся в нужной ситуации по-

давать родителям предметы домашнего обихода (об этом свидетельствуют многочисленные письма родителей, ответы на анкетные вопросы, а также полученные нами экспериментальные данные).

Общее направление развития совпадает с направлением развития нормально слышащих детей: развивается специфическое манипулирование с предметами; появляется возможность функционального использования некоторых предметов, связанного с развитием подражания. В основе подражания лежит развитие восприятия: дети начинают вычленять свойства и качества объектов (цвет, форму, величину), воспринимать пространственные отношения между объектами и учитывать свойства объектов в процессе практической деятельности с ними.

Происходит развитие «соотносящих» предметных действий. Сюда относятся действия типа накладывания предметов друг на друга, закрывания и открывания коробочек, нанизывания колец на стержень, заполнения вырезов вкладками и т. п. Правда, развитие такого рода предметных действий происходит, как правило, в процессе организованной взрослыми деятельности.

Все эти изменения происходят в том же направлении, в каком идет развитие и нормально слышащего ребенка. Следовательно, даже без специального обучения, в условиях домашнего воспитания происходит формирование восприятия глухого ребенка.

Это развитие идет чрезвычайно медленно и неравномерно. Описанная тенденция развития отнюдь не характеризует всю совокупность детей данного возраста. Все эти компоненты развития появляются, как правило, после 2 лет, у многих после 2 лет 6 мес., т.е. к концу преддошкольного возраста. У нормально развивающихся детей все эти процессы формируются значительно раньше. У значительного количества глухих детей старше 2 лет наблюдается очень низкий уровень развития восприятия.

Было отмечено, что часть наблюдавшихся нами детей не может действовать по подражанию даже после 2 лет.

Характер подражания у глухих детей также отличается от того, который мы наблюдаем у слышащих детей этого возраста. Дети подражают только некоторым действиям, чаще всего с хорошо знакомыми предметами. Уровень развития подражания к концу преддошкольного периода оказывается недостаточным.

Еще хуже обстоит дело с возможностью выбора по образцу.

Только часть детей в возрасте 2–3 лет обнаружила способность производить выбор по образцу; у слышащих детей этого возраста оказываются сформированными подражание и выбор по образцу.

Дети с нарушениями слуха отстают в области зрительного восприятия свойств и качеств объектов.

Все это находит яркое выражение в области действий с предметами. У детей с нарушениями слуха задерживается переход к предметным действиям. Фактически формирование предметных действий, развитие подражания, развитие необходимых для восприятия свойств объектов способов восприятия происходит не в преддошкольном, а в дошкольном возрасте.

С этим же связано и наличие своеобразного момента в развитии действий с игрушками у детей с нарушением слуха.

В преддошкольном возрасте понимание функционального назначения предмета предшествует предметному и орудийному действию. Например, тапочки прикладываются к ногам куклы; расческа может «гулять» поверх платка или шапочки; ложечка небрежно тычется в лицо куклы. В большинстве случаев действия производятся однократно, как бы просто демонстрируются. Однако при этом ребенок не допускает неадекватных действий, т. е. не прикладывает тапочек к голове, а расческу к ногам. Однократность и неразвернутость действий объясняются тем, что дети не владеют соответствующим орудийным действием (не умеют надеть туфельку, шапку, не владеют расческой и т. п.).

Кроме того, по-видимому, в плане компенсации у детей с нарушениями слуха приобретают большой вес некоторые особенности поведения при выполнении заданий.

Так, например, дети во многих случаях пытаются опереться на побочные ориентиры (порядок предъявления раздражителей, сторону, на которой расположен объект).

Особенно большая роль принадлежит ориентировке на реакцию взрослого. У многих детей она носит гипертрофированный характер и препятствует ориентировке на свойства предметов. Указанная тенденция на определенном этапе является существенным тормозом в развитии восприятия и интеллекта.

У слышащего ребенка в этот период речь взрослого является одним из ведущих факторов развития. Все большее значение приобретает и собственная речь ребенка.

Значительно более богатыми и полноценными являются у слышащего ребенка и формы доречевого общения.

У глухих детей не только отсутствует речевое общение. У них чрезвычайно обеднено доречевое общение. В арсенале общения родителей с детьми часто отсутствуют необходимые способы общения (одни целиком переходят к общению с помощью жестов, другие полностью отказываются от них).

### *СЕНСОРНОЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ*

В течение дошкольного периода в сенсорном и интеллектуальном развитии глухих необученных детей происходят значительные сдвиги.

Завершается развитие предметных действий и, соответственно, предметности восприятия. Это находит свое выражение в том, что дети не только знают функциональное назначение предметов, но и умеют пользоваться ими в быту. Все умственно полноценные глухие дети среднего и старшего дошкольного возраста оказываются в состоянии сами себя обслуживать (пользоваться ложкой, одеваться, обуваться и т. д.).

Умение пользоваться предметами по назначению можно наблюдать и во время игры с игрушками.

Дальнейшее развитие подражания приводит к тому, что дети оказываются в состоянии воспроизводить по подражанию не только движения или соотносящие действия, но и сложные действия, требующие вычленения свойств и качеств предметов. Дети вычленяют в ситуации подражания действиям взрослого цвет, форму, величину и пространственные взаимоотношения объектов. Однако дети моложе 4 лет даже в ситуации подражания такое вычленение осуществляют не всегда. Многие дети 3–4 лет не могут

еще вычленил по подражанию цвет, форму, величину, пространственные отношения предметов.

Все дети старше 4 лет справляются с вычленением свойств объектов в ситуации подражания, если количество объектов не превышает 3–5. Увеличение количества элементов вызывает у многих детей хаотические действия.

Например, когда у ребенка имеются кубики трех цветов – красного, синего и желтого, он накладывает правильно красный кубик на красный, синий на синий, желтый на желтый. Если дать ребенку кубики шести цветов, ребенок теряется и не может соотнести их по цвету.

На протяжении дошкольного возраста количество элементов, которое дети могут сопоставлять в ситуации подражания действиям взрослого, значительно возрастает.

В дошкольном возрасте значительно совершенствуется возможность действовать по готовому образцу. Ребенок может производить выбор по образцу предметов определенного цвета, формы, величины; он может осуществлять выбор по двум признакам.

Появляется возможность практического выделения по образцу единицы из совокупности (если перед ребенком лежит группа предметов, а на ладони взрослого – только один предмет, ребенок может взять из группы один предмет), установления взаимно однозначного соответствия по количеству между несколькими предметами, выделения категории один – много. Дети переходят к анализу сложного образца, состоящего из нескольких элементов.

Возможность действовать по образцу возникает, как мы указывали выше, еще в преддошкольном возрасте. Но там только треть детей действовала правильно. В возрасте от 3 до 4 лет правильно осуществляют выбор по образцу (цвет, форма) уже около 2/3 глухих необученных детей. В дальнейшем выбор по образцу совершенствуется. Практическое выделение категории один–много по образцу наблюдается уже у некоторых детей 3–4 лет. К концу дошкольного периода дети могут вычленять по образцу и соотносить по количеству 4, 5, а в некоторых случаях и 6 объектов.

Такие же изменения происходят на протяжении дошкольного возраста и в умении анализировать образец, состоящий из нескольких элементов.

Детям до 4 лет указанный анализ доступен лишь частично. Многие из них еще не могут произвести такой анализ без помощи со стороны взрослого. Однако к 5 годам эта возможность оказывается сформированной у большинства глухих детей.

При выборе по образцу увеличение количества элементов, так же как и при подражании, может приводить к значительному снижению результатов выбора. Но это, как уже было сказано выше, не означает, что ребенок не может действовать по образцу или не вычленяет соответствующих признаков.

Причина снижения результата – трудности, которые испытывает глухой ребенок, когда ему нужно перебрать большое количество элементов.

Тенденция развития восприятия цвета, величины, пространственных отношений у глухих и нормально слышащих детей дошкольного возраста одинакова. Однако у глухих не только более медленный темп развития восприятия, но имеется и ряд других особенностей. У глухих детей наблюдается меньшая самообучаемость в процессе занятия. Характер самих ошибок отличается большей стабильностью, снижена аналитичность восприятия.

У глухих детей дошкольного возраста появляется целостный образ предметов, который дает им возможность справляться со складыванием разрезных картинок из 2–5 частей с разрезами разной конфигурации. Способность складывать разрезную картинку также указывает на наличие элементарного анализа и синтеза. Однако детям четвертого года жизни такой синтез целого из частей удается далеко не всегда. Только половине детей этого возраста удается сложить картинку из 2–3 частей.

Складывание разрезной картинки из 5 частей оказывается доступным примерно половине детей старше 5–6 лет. Развитие сенсорных и интеллектуальных процессов у глухих детей идет в том же направлении, что и у слышащих, однако более сложные процессы, требующие не только наличия зрительного образа, но и синтезирования целого, у глухих формируются медленнее.

В то же время глухим детям старше 5 лет доступна такая сложная деятельность, как включение в ряд тех или иных элементов и осуществление предметной группировки (простейшей классификации).

Весьма существенным представляется тот, безусловно имеющий отношение к уровню развития зрительного восприятия, факт, что глухие необученные дети до 5 лет еще не выполняют предметных рисунков. В то же время у нормально развивающихся детей предметный рисунок появляется около 3 лет. У глухих детей старше 5 лет встречаются предметные рисунки (весьма примитивные).

Чрезвычайно важным показателем сенсорного и интеллектуального развития является изменение способов ориентировочной деятельности. Мы можем сказать, что уровень сенсорного и интеллектуального развития не определяется самим фактом положительного решения поставленной перед ребенком задачи. Он гораздо более четко выражен в способах ориентировки, которыми пользуется ребенок. У глухих детей нами наблюдались следующие способы ориентировки:

- а) ориентировка только на результат. Ребенок производит практические пробы, пытаясь применить для достижения результата даже физическую силу (втискивание, вколачивание), но не учитывая свойства предметов;
- б) внешние ориентировочные действия. Ребенок производит пробы или примеривание, так как не может еще вычленить необходимые свойства объектов в перцептивном плане (зрительно, тактильно);
- в) сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием. Ребенок опирается на свойства предметов, зрительно выделяет и соотносит их, но в трудных случаях прибегает к примериванию;
- г) полностью свернутая ориентировка. Внешне проявляется только исполнительное действие, ведущее к безошибочному результату.

Каждая из предлагаемых ребенку задач может быть выполнена разными способами. Так, например, можно сложить матрешку путем проб, путем примеривания, путем зрительного соотнесения и при свернутой зрительной ориентировке, т. е. очень быстро и безошибочно. Однако имеются задания, которые не могут быть правильно выполнены ребенком, еще не владеющим более совершенными способами ориентировки. Так, складывание пирамидки по убывающей величине, в отличие от складывания матрешки, требует уже наличия зрительного примеривания или зрительного соотнесения; на уровне проб оно выполнено быть не может.

На протяжении дошкольного детства глухие дети переходят от более низких, примитивных способов ориентировки в задании к более высоким. Однако нельзя забывать о том, что развитие способов ориентировки идет и в другом плане – в плане функциональном: при переходе к более трудным заданиям ребенок, который действовал уже способом зрительного соотнесения, может перейти снова к методу проб.

Средний уровень ориентировки в задании для детей преддошкольного возраста – уровень проб. При более трудных заданиях эти дети переходят к уровню применения физической силы.

У детей старше 3 лет мы встречаемся не только с пробами, но и со зрительным примериванием. Однако преобладающим примеривание становится у детей старше 4 лет. Но и эти дети при выполнении сложных заданий (при анализе образца, при складывании разрезной картинке, при включении в ряд по величине) снова переходят к пробам. Дети старше 5 лет в большинстве случаев действуют уже на уровне зрительного соотнесения; в ряде случаев обнаруживают свернутую ориентировку. Однако и они при складывании разрезной картинке из 5 частей, при прохождении лабиринта, при группировке по цвету и форме, т. е. при выполнении более трудных заданий, могут возвращаться к зрительному примериванию, а иногда и к пробам.

В связи с общим сенсорным и интеллектуальным развитием обогащаются и средства общения глухих детей с окружающими. Дифференцируется указательный жест, составляющий, по мнению Л. С. Выготского, определенную ступень в развитии человеческого языка. Меняется направленность указательного жеста – дети переходят от чисто аффективной направленности его на объект, который ребенок хочет получить, к употреблению его при вычленении предмета из совокупности, при необходимости выделить необходимые свойства (цвет, форма, величина, пространственное расположение). Это тем более существенно, что интенция, «направленность на определенный смысл, возникает из направленности указательного знака (жеста, первого слова) на какой-нибудь объект» (Л. С. Выготский. Мышление и речь. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, стр. 73).

Появляются и другие жесты – отказ, просьба, прощание. На более высоком уровне развития возникают изобразительные жесты. (У детей из семей глухих жесты появляются раньше и бывают более разнообразными.)

## РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ

Многие дети, имеющие врожденную или рано приобретенную глухоту и сопутствующие нарушения вестибулярного аппарата, с самого начала отстают от нормально развивающихся детей того же возраста с точки зрения развития статических и локомоторных функций. Среди обследованных нами детей около 70% начали позже срока держать голову; из них 25% с опозданием более чем на 2 месяца. Задержка проявляется и в том, что дети позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять, ходить. Однако задержка в сроках начала ходьбы несколько меньше, чем в сроках удержания головы. По нашим данным, задержка начала самостоятельной ходьбы отмечается у 50% глухих детей (из них 25% начинают ходить с опозданием более чем на 2 месяца). Приведенные данные показывают, что у глухих детей, как правило, задержка прямохождения компенсируется к 1 году 2 мес. – 1 году 4 мес.

Компенсация происходит в такой степени, что внешне большинство глухих детей раннего возраста уже выглядят моторно сохранными. Однако некоторая неустойчивость, трудности в сохранении равновесия, недостаточная координация движений сохраняются у многих из них на протяжении всего дошкольного детства. Так, многие матери в ответ на вопрос, ходит ли их ребенок, отвечают: «бегает», имея в виду при этом стремительную, бегающую походку ребенка. Очень долго дети не могут оторваться от пола (прыжки на двух ногах). Многие в раннем и младшем дошкольном возрасте не в состоянии бросить мяч, так как бросок связан с нарушением равновесия всего тела.

У многих глухих детей имеется отставание в развитии мелкой моторики, недостаточно дифференцированы мелкие движения пальцев, артикуляционного аппарата. Подражание движениям артикуляционных органов вызывает у детей большие трудности на протяжении длительного периода. Более выраженные нарушения бывают у детей с последствиями резус-конфликта.

## РАЗВИТИЕ ИГРЫ

Все глухие дети с нормальным интеллектом в преддошкольном и дошкольном возрасте проявляют интерес к игрушкам.

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

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

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

Процессуальный характер игры сохраняется у глухих детей на протяжении всего дошкольного детства, однако в игре детей старше 4 лет появляются элементы сюжета, которые не меняют ее общего характера. Такие элементы сюжета имеются в игре примерно половины детей старше 4 лет и у всех детей старше 5 лет. Так, например, ребенок может несколько раз раздевать и одевать куклу. При этом он увлекается самим процес-

сом одевания и раздевания. Наконец, он укладывает раздетую куклу в кровать. Затем поднимает куклу. После этого продолжается процесс одевания и раздевания. Точно так же ребенок может бесцельно возить машину, а потом на каком-то этапе нагрузить ее кубиками или покатать в ней куклу. Никакого замысла в игре при этом усмотреть нельзя.

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

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

## ПОВЕДЕНИЕ

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

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

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

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

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

Устойчивость внимания на протяжении дошкольного детства меняется. Преддошкольник может заниматься одним и тем же не более трех минут, после чего он требует смены вида занятия. Средний и старший дошкольник может, не истощаясь, заниматься

одним и тем же до 10–12 мин. При смене видов занятий старший дошкольник может выполнять различные задания, не истощаясь, в течение 40 и более минут.

Устойчивость внимания у одного и того же ребенка может быть разной в зависимости от вида деятельности. Так, у одних детей мы обнаруживаем относительно более устойчивое внимание в процессе осуществления свободной деятельности. Другие оказываются способными к более длительному сосредоточению внимания в условиях организованной взрослыми деятельности. Среди преддошкольников встречаются дети, имеющие неустойчивое внимание при выполнении обоих видов деятельности; среди детей старше трех с половиной лет нет глухих с нормальным интеллектом, имеющих неустойчивое внимание при выполнении обоих видов деятельности.

С возрастом заметно улучшается концентрация внимания и способность переключаться от выполнения одного вида задания к другому, от одного вида деятельности к другому.

Причины прекращения деятельности различны у детей разного возраста. Малыши прекращают действия в связи с наступлением истощения (независимо от того, решена ли задача), старшие дошкольники, как правило, выполняют задание до конца.

## **Б. НЕОБУЧЕННЫЕ СЛАБОСЛЫШАЩИЕ ДЕТИ**

Если глухие необученные дети с нормальным интеллектом представляют собой относительно однородную группу, то слабослышащие одного возраста являются чрезвычайно неоднородной категорией.

Одни слабослышащие дети по ряду параметров весьма близки к глухим, другие – к нормально слышащим детям. Между этими крайними полюсами имеется промежуточная группа детей. Поэтому развитие слабослышащих детей не может быть охарактеризовано однозначно.

В дальнейшем мы будем стремиться к тому, чтобы показать существующие внутри этой категории различия.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ**

В раннем периоде развитие речи у глухих и слабослышащих детей, как правило, совпадает. У слабослышащих детей, так же как и у глухих, наблюдается большое многообразие голосовых реакций. В большинстве случаев различия не проявляются вплоть до 3 лет. Лишь в редких случаях у слабослышащих детей моложе 3 лет наряду с активным лепетом, присущим и глухим, появляется контур элементарных слов.

Более существенные различия в устной речи глухих и слабослышащих детей обнаруживаются в возрасте от 4 до 5 лет. Здесь начинает обнаруживаться дифференциация внутри самой категории слабослышащих. У многих слабослышащих детей 4–5 лет еще не проявляется ничего специфического по сравнению с «речью» глухих детей: их «речь», так же как и речь глухих этого возраста, носит характер активного лепета (иногда отнесенного), лепетных и усеченных слов. Другая половина слабослышащих 4–5 лет уже резко отличается по уровню развития речи: дети произносят отдельные слова и простые фразы с фонетическими и грамматическими искажениями. Эти дети понимают элементарную обращенную речь.

В последующие годы, вплоть до 7 лет, продолжают увеличиваться различия в уровне развития активной и пассивной речи глухих и слабослышащих детей. Внутри категории слабослышащих довольно долго (иногда до 6 лет) остается небольшой процент детей, которые имеют такой же уровень развития устной речи, что и у глухих (лепет, голос, отдельные звуки, чмоканье). Эти дети не понимают обращенной речи и не умеют пользоваться своим слухом, хотя многие из них обладают значительными остатками слуха — реагируют на шепот. Однако в отличие от глухих, у слабослышащих детей, не имеющих речи к старшему дошкольному возрасту, мы не наблюдаем никакого обеднения лепета.

У подавляющего большинства слабослышащих детей к концу дошкольного периода появляются слова, а у некоторых детей — фразы; их речь чаще всего страдает фонетическими и грамматическими искажениями. Эти дети понимают обращенную речь в пределах определенной ситуации; лишь очень небольшая часть необученных слабослышащих детей понимает речь вне ситуации.

При сопоставлении уровня развития речи у необученных глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста выявляются разные линии развития; у глухих дошкольников без специального обучения кривая оказывается затухающей, тогда как у слабослышащих, даже без специального обучения, кривая развития речи возрастающая.

## СЕНСОРНОЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

### СЛУХОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ

Разные слабослышащие дети имеют различные степени снижения слуха. Одни дети реагируют только на голос разговорной громкости у самого уха, не умея при этом повторить сказанного слова; другие воспринимают разговорную речь на значительном расстоянии (более 6 м), но при этом не слышат шепота.

За период дошкольного детства слуховое восприятие слабослышащих детей (даже без специального обучения) значительно развивается. В возрасте от 1 года до 2 лет дают реакции на голос разговорной громкости ушной раковины только 6,6% детей. В возрасте 6–7 лет дают реакции 66,7% детей. Та же тенденция наблюдается у необученных слабослышащих детей при восприятии ими шепота. В возрасте 1–2 лет реагируют на шепот только в 2% случаев; в дальнейшем количество детей, четко ощущающих или воспринимающих шепот (шепотную речь), неуклонно растет.

Важным является тот факт, что многие слабослышащие дети, имея существенные остатки слуха, долгое время не умеют ими пользоваться. Они не реагируют на обращенную речь, не понимают ее и потому часто производят впечатление глухих. В то же время другие слабослышащие дети с такой же потерей слуха могут хорошо пользоваться сохранным слухом и с его помощью накапливают большой словарь. Такая разница в уровне слухового восприятия у слабослышащих детей обусловлена многими причинами, в число которых входят условия жизни ребенка, особенности его психофизического развития и многое другое.

Есть категория слабослышащих детей, имеющих значительные остатки слуха; в быту, в общении эти дети производят впечатление нормально слышащих. В то же время они

не воспринимают шепот, что обуславливает дефекты речевого развития. Часто таких слабослышащих квалифицируют или как детей с нарушениями речи при нормальном слухе, или как умственно отсталых, или как детей, имеющих задержку психофизического развития при сохранном слухе (более подробно об этом будет сказано дальше).

## РАННЕЕ РАЗВИТИЕ СЕНСОРИКИ И ИНТЕЛЛЕКТА

В связи с тем, что реакции на звуковые раздражители развиваются у слабослышащих детей сравнительно поздно, в младенчестве и преддошкольном возрасте слабослышащие не отличаются от глухих. Так же как и у глухих, у многих слабослышащих детей, получивших поражение слуха в очень раннем возрасте, имеется задержка развития прямостояния. Так же как и глухие, они позднее слышащих оказываются в состоянии воспринимать дальнее пространство, имеют задержку в развитии хватания и предметных действий.

Слуховое восприятие младенца, даже при нормальном слухе, характеризуется довольно высокими порогами. Поэтому даже не очень значительная потеря слуха приводит к тому, что у ребенка не формируется зрительно-слуховой поиск невидимого предмета, локализация звука в пространстве.

Не воспринимается таким ребенком и голос матери. В результате у него, как и у глухого, образуется дефицит общения.

Развитие предметных действий, подражания, функциональное использование предметов, овладение соотносящими действиями и т.п. не отличаются от того, что имеет место у глухих детей.

## СЕНСОРНОЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

До 4 лет в развитии глухих и слабослышащих детей существенных различий не наблюдается.

Однако после 4 лет мы наблюдаем появление у слабослышащих некоторых преимуществ перед глухими детьми. Эти преимущества выражаются прежде всего в том, что при решении сенсорных и интеллектуальных задач слабослышащие пользуются более высокими способами ориентировки, нежели глухие. Более ярко это проявляется у детей старше 5 лет.

Особенно важно отметить, что различия между глухими и слабослышащими детьми проявляются, как правило, не на простых заданиях, требующих различения свойств предметов или подбора по образцу, а на тех заданиях, которые предъявляют более серьезные требования к наличию представлений, к пространственным ориентировкам, к процессу обобщения. Среди этих заданий можно назвать такие, как складывание разрезной картинки, нахождение места в сериационном ряду, прохождение лабиринта, предметные группировки.

Показательным является тот факт, что у слабослышащих детей старше 4 лет в ряде случаев мы наблюдаем наличие предметного рисунка. У слабослышащих детей старше 5 лет предметный рисунок, как правило, имеется.

## РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ

У слабослышащих детей, имеющих рано приобретенное или врожденное поражение слуха и нарушение вестибулярного аппарата, статические и локомоторные функции часто отстают в своем развитии. Процент детей, которые позже начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить, среди слабослышащих тот же, что и среди глухих детей. Компенсация задержки развития происходит в те же самые сроки, что и у глухих, т. е. к 1 году 2 мес. – 1 году 4 мес.

В преддошкольном возрасте слабослышащие дети также во многих случаях сохраняют неустойчивость; сохранение равновесия дается им с трудом.

Среди слабослышащих имеется значительное количество детей с последствиями резус-конфликта. У таких детей моторные нарушения бывают выражены сильнее и иногда сохраняются на протяжении всего дошкольного детства, даже в тех случаях, когда они не являются грубыми и не лишают ребенка возможности свободно передвигаться, играть, осуществлять самообслуживание.

В дошкольный период развития слабослышащие дети, не имеющие резус-конфликта, как правило, выглядят моторно сохранными. Недостатки в координации движений, в развитии мелкой моторики не бросаются в глаза, хотя и могут быть обнаружены при внимательном наблюдении или в процессе совместной деятельности с ребенком.

## РАЗВИТИЕ ИГРЫ

Кардинальных различий в развитии игры у глухих и слабослышащих детей не наблюдается.

Слабослышащие дети с нормальным интеллектом во всех возрастах проявляют интерес к игрушкам. Стойкость интереса находится в связи с возрастными особенностями детей. Все дети пользуются игрушками адекватно.

Тенденция возрастного развития выражается в наличии в игре детей элементов сюжета.

Элементы сюжета появляются в игре уже у части детей старше 3 лет. У детей старше 4 лет элементы сюжета наблюдаются больше, чем в половине случаев.

У необученных слабослышащих, имеющих небольшое снижение слуха и овладевших речью (хотя бы с фонетическими и грамматическими искажениями), к концу дошкольного периода можно наблюдать сюжетную игру.

## ПОВЕДЕНИЕ

У слабослышащих, как и у глухих детей, на протяжении дошкольного детства возрастает устойчивость внимания при выполнении обоих видов деятельности.

Однако и среди слабослышащих мы встречаем таких детей, которые обнаруживают устойчивость внимания при выполнении какого-либо одного из видов деятельности.

К 5 годам мы не встречаем детей (при отсутствии дополнительных нарушений), у которых внимание оказывалось бы не устойчивым по отношению к обоим видам деятельности.

Способность концентрировать и переключать внимание развивается на протяжении дошкольного периода.

Большинство слабослышащих детей легко вступает в контакт со взрослыми. Возрастные различия в этом плане не являются существенными. С возрастом уменьшается количество детей, порывающих контакт, не умеющих сохранять его достаточно длительное время.

Постепенно развивается умение активно поддерживать контакт со взрослым.

Даже самые маленькие дети реагируют на замечания взрослого.

У детей обнаруживается все возрастающая готовность, желание, умение исправить свое поведение в соответствии с замечанием взрослого. К концу дошкольного возраста большинство слабослышащих детей правильно реагируют на замечания взрослого и исправляют поведение.

Характерно, что у подавляющего большинства слабослышащих детей наблюдается реакция на одобрение.

С возрастом у слабослышащих детей увеличивается способность к самостоятельной оценке успешности своих действий и осуществлению соответствующих исправлений. Однако такая оценка может вести к отказу от выполнения соответствующей деятельности. Эта категория детей является весьма разнородной. В данной работе мы будем говорить только о тех детях, которые потеряли слух к моменту, когда уже в той или иной степени владели речью (как минимум, имели простую фразу типа «Мама, дай собачку», «Катя упала» и т. п. При этом у детей могло быть много фонетических искажений, присущих данному возрасту в норме).

В большинстве случаев сразу после потери слуха дети ощущают себя полностью глухими, мир звуков для них перестает существовать. В дальнейшем часть детей, оказавшихся слабослышащими, начинает учиться пользоваться своим сохранившимся слухом.

Первый период после потери слуха – самое тяжелое время для ребенка и для его родителей. Резко меняется поведение оглохшего ребенка. Одни дети становятся расторможенными, капризными, временами даже агрессивными. Другие уходят в себя, избегают общения с окружающими, с трудом или совсем не устанавливают контакт с детьми и взрослыми. В этих состояниях дети не выполняют требований взрослых, не принимают заданий, предложенных в самых интересных формах, фактически оказываются вне обледования. Если такие состояния продолжают длительное время, то дети забывают речь и со временем ее теряют. Из-за особенностей поведения такие оглохшие дошкольники не овладевают способами речевого общения с окружающими слышащими детьми.

В редких случаях описанное выше тяжелое состояние длится недолго. Обычно это относится к детям старшего дошкольного возраста. Такие оглохшие дошкольники обычно обнаруживают в процессе обследования высокие уровни сенсорного и интеллектуального развития и наличие фразовой речи. Иногда речь оказывается еще полностью сохранной; в других случаях наблюдаются некоторые фонетические дефекты и грамматические искажения. Чаще всего такие оглохшие дошкольники начинают понимать с губ родителей элементарную обращенную речь. Но этот процесс протекает значительно быстрее в тех случаях, когда дети теряют слух в старшем дошкольном возрасте (в 5–7 лет).

Как правило, оглохшие дети теряют речь постепенно. После потери слуха у детей могут некоторое время сохраняться активный лепет, отдельные слова в искаженной форме,

фразы с грамматическими и фонетическими искажениями; у многих речь становится смазанной. Существенное значение при этом имеют время и степень потери слуха, уровень развития речи.

Если слух потерян в раннем дошкольном возрасте, то речь может распаться очень быстро; в дальнейшем ее приходится формировать заново. Однако при своевременном оказании необходимой помощи родителям ребенка или непосредственно самому ребенку его речь может быть не только сохранена, но и полноценно развиваться в дальнейшем.

---

**Выгодская Г. Л.**

## **ОСОБЕННОСТИ ИГР ГЛУХИХ ДЕТЕЙ<sup>1</sup>**

Глухие дети играют не менее охотно, чем их слышащие сверстники. Игры доставляют глухим детям большое удовольствие, обогащают их в умственном, нравственном и других отношениях.

Однако наряду с этим игры глухих детей имеют ряд особенностей, отличающих их от игр слышащих детей. Остановимся на некоторых из них.

Игры глухих детей, как и игры слышащих, отражают реальную действительность. Однако они несколько беднее по содержанию. Это связано с тем, что восприятие мира глухими детьми осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, при минимальной познавательной роли речи. Поэтому сюжеты игр слышащих детей значительно многообразнее, в них шире отражается не только непосредственный, но и опосредованный опыт детей – то, что они узнают из общения с окружающими, из рассказов, сказок, бесед, радиопередач и т. п. Игры глухих дошкольников однообразнее и проще, чем у их слышащих сверстников. Без работы, направленной на расширение опыта глухих детей, задерживается общественно-мотивационный план игры, преобладают бытовые игры с ограниченным кругом отношений.

Вследствие того, что глухие дети менее обобщенно, чем слышащие, отражают ту или иную сторону действительности, они не умеют самостоятельно вычленить в воспринимаемом основное, существенное и сосредоточивают внимание на воспроизведении особенностей, которые имеют второстепенное значение.

Так, например, игра в «магазин» прекращается, если нет бумаги для того, чтобы вернуть покупки; при игре в «доктора» больному отказывают в медицинской помощи, если он не постучал в кабинет или не поздоровался.

Глухие дети не всегда могут самостоятельно осознать скрытые отношения, зато наглядные предметные действия детально и педантично отражаются в их играх. Сюжет замыкается детально выполняемыми предметными действиями. Так, при игре в «семью» дети не забывают ополоснуть корыто или таз во время стирки или купания детей, не забывают разбавить горячую воду холодной и т. д. Иногда такая детализация поглощает всю игру – она фактически сводится к детальному изображению какого-нибудь одного действия: ребенок начинает играть просто в «стирку», причем эта стирка осуществляется не ради какой-нибудь другой цели, а ради самой стирки.

Для глухих дошкольников типична склонность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. Из-за задержки речевого развития способность к обобщению и творческому отражению действительности в игре оказывается весьма ограниченной. Поскольку у глухого ребенка отстают в развитии воображение, фантазия, он не может творчески войти в роль, а просто подражает конкретным людям, вос-

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Выгодская Г.Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - Москва: Просвещение. - 1975. - С.6-10

производя их предметные действия, копируя внешние особенности. Например, играя в «доктора» или в «детский сад», дети, как правило, называют ребенка, изображающего врача или педагога, именем врача из своего детского сада, педагога своей группы (например, тетя Надя, даже если эта роль досталась мальчику). При этом ребенок стремится как можно более точно передать внешние особенности изображаемого им персонажа, вовсе не существенные, не специфичные для данной роли: манеру ходить, поправлять очки, привычные жесты и т. д.

У глухих детей вообще значителен элемент механического подражания друг другу во время игр. Стоит одному ребенку затеять какую-нибудь игру, как у него сразу же находится несколько последователей, которые слепо во всем ему подражают. Часто вся игра некоторых детей бывает построена на простом подражании действиям какого-то одного ребенка. Особенно ярко проявляется подражание у малышей, но от него не свободны и игры детей средней и даже старшей групп.

В играх глухих детей можно обнаружить тенденцию к однообразному, стереотипному, механическому повторению игровых действий — одних и тех же слов, одних и тех же ролей, исполняемых одними и теми же детьми, стремление полностью воспроизвести те условия, в которых эта игра протекала раньше, стремление к простому повторению предыдущих игр на эту тему.

Одним из характерных для игры моментов является использование в игре предметов, которые в жизни имеют совсем другое назначение, т. е. в игре осуществляется перенос действий с одних предметов на другие, которые в реальной жизни, вне игровой ситуации, используются по-иному. Так, например, карандаш используется в качестве термометра или ложки, кубик — в качестве утюга и т. д. При игровом употреблении предметов слышащие дети обычно называют их по-новому, соответственно тому, какую роль, функцию они должны выполнять в игровой ситуации (например, карандаш называют термометром или ложкой в зависимости от того, в качестве какого предмета он используется в игре, какой предмет собой заменяет).

Перенос действий в игре связан с формированием и развитием речи детей. Вследствие речевого недоразвития игра глухих детей приобретает качественно своеобразный характер. Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Даже предмет, функционально пригодный для роли заместителя, не всегда используется глухим ребенком. Слово взрослого, обозначившего этот предмет-заместитель новым названием, в большом количестве случаев не направляет ребенка на выполнение игрового действия, вытекающего из нового игрового названия предмета. Так, например, если взрослый назвал карандаш ложкой или кубик утюгом и ребенок принял это название, согласился так называть этот предмет, это еще вовсе не значит, что он начнет есть карандашом или гладить кубиком. Слово (новое название) для глухого ребенка еще не диктует способа действия с предметом. Формально принимая новое название предмета, предложенное взрослым, глухие дети в ряде случаев действуют не в соответствии с этим новым названием предмета, а сообразуясь с его непосредственно воспринимаемыми особенностями. Например, ребенок согласился с тем, что шарик будет изображать в игре яблоко, а карандаш — нож, и называет эти предметы (шар и карандаш) новыми игровыми названиями (яблоко, нож). Однако в ответ на просьбу отрезать кусочек яблока, он, вместо того чтобы выполнить это игровое действие, диктуемое названиями пред-

метов, в большом количестве случаев берет карандаш и, держа его как карандаш (а не как нож), рисует им по поверхности шарика.

К умению замещать в игре одни предметы другими, к умению действовать с предметом в соответствии с его игровым значением, сообразно с его новым названием детей надо подводить постепенно.

У слышащих детей в результате развития игровой деятельности игровые действия становятся менее подробными, как бы «сворачиваются», сокращаются. Это происходит за счет того, что исполнительная часть действия, его операциональные компоненты могут частично редуцироваться, частично совсем опускаться. Такое укороченное действие восполняется речью детей. Так, кормя куклу, ребенок, дав кукле ложку с едой всего несколько раз, добавляет: «Уже поела».

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

Сюжетно-ролевая игра появляется у глухих детей дошкольного возраста только в случае прямого обучения их игровой деятельности.

Все эти особенности игровой деятельности глухих детей, по-видимому, могут быть объяснены задержанным развитием речи, ограниченными возможностями словесного общения. Недостатки развития смысловой стороны речи глухого ребенка, обобщающей и регулирующей функции слова проявляются в том, что слово не всегда определяет выполнение игровых действий.

Восприятие мира у глухого ребенка обеднено за счет отсутствия слуховых ощущений и восприятий, затрудненного и ограниченного речевого общения. Это усложняет как руководство детским восприятием, так и передачу ребенку накопленного взрослыми опыта. Отсутствие слуховых впечатлений не возмещается зрительным восприятием. Да и само зрительное восприятие, не направляемое взрослыми, не может дать глухому ребенку полноценных знаний об окружающем.

В результате задержанного развития речи отстает в своем развитии и воображение глухих детей, необходимое для игры. «...Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи, как это установлено, знаменует собой и задержку развития воображения... Глухие дети, которые в силу этого остаются полностью или частично немыми детьми, лишенными речевого общения, оказываются в то же время детьми с чрезвычайной бедностью, скудостью, а иногда с положительно рудиментарными формами воображения»<sup>2</sup>. Эта бедность воображения глухого ребенка проявляется прежде всего в игре и сказывается в первую очередь на невозможности отразить сколько-нибудь сложное содержание с помощью замещающих предметов и действий. Хотя в процессе воображения ребенок оперирует наглядными образами, однако для этого необходим известный уровень абстракции и

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. — В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. — С. 340.

обобщения, который достигается лишь при определенном уровне развития речи. Заддержка речевого развития глухого ребенка мешает отвлечению от непосредственно воспринимаемого и затрудняет создание воображаемой игровой ситуации.

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

Чтобы обучение глухих детей игровой деятельности было эффективным, необходимо знать те условия, которые благоприятно влияют на ее развитие.

---

**Запорожец А. В.**

# **РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАКТИКИ И РЕЧИ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ)<sup>1</sup>**

## **I. Проблема и метод исследования<sup>2</sup>**

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

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

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

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

За недооценкой мышления глухонемого лежит обычно скрытое либо явное выражение понимания речи как движущей причины, как фактора психического развития человека. Слово, согласно этой идеалистической концепции, является не образом, не

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». Т. 1: Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – Москва: Изд-во МГУ, 1980. – С. 228–244.

<sup>2</sup> Работа выполнена под руководством проф. А. Н. Леонтьева.

слепок действительности, который воспроизводится в процессе жизненного опыта ребенка, а само определяет содержание и форму этой жизни.

В этом небольшом исследовании сделана попытка собрать экспериментальные факты, которые показывают, что подобная концепция является такой же неубедительной в объяснении развития глухонемого ребенка, как и во всякой другой области.

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

Развитие глухонемого ребенка, при всем своеобразии, не составляет исключения из этого правила. По выражению Энгельса, потребность создает себе орган. На определенной ступени развития отношения глухонемого ребенка к вещам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются несоответственными новому содержанию его деятельности. Тогда при наличии правильно построенного педагогического процесса, который предусматривает одновременно и воспитание нового отношения к действительности, и обучение соответствующим речевым формам, осуществляется переход к новым формам общения — речевому общению. Когда же систематическая воспитательная работа отсутствует, ребенок стремится самостоятельно удовлетворить свои новые потребности, образуя такие формы графической и мимической речи, которые при всем своем своеобразии являются все-таки, безусловно, формами речевыми.

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

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

Объективная психология в свое время стремилась преодолеть недостатки субъективно-эмпирического метода. Одновременно с изменением метода представители объективной психологии пришли к изменению предмета науки, превратив психологию в науку о поведении. Исследование же поведения понималось ими как разложение конкретных форм деятельности человека и животного на элементарные рефлекторные движения и установление их физиологических механизмов. Тем самым проблема мышления и речи потеряла в новом психологическом направлении какой-либо особенный интерес, а психология глухонемых одновременно лишилась существенного аспекта в рассмотрении своих личных проблем и своего значения для решения проблем собственно-общепсихологических.

Исследование образования элементарных навыков, естественно, не выяснило принципиальной разницы относительно этого у глухонемых и говорящих детей.

Проблема же обучения речи в этом контексте, будучи рассмотрена не со стороны изменения ее внутреннего значения, а со стороны приобретения речедвигательных на-

выков, превратилась в проблему образования одной из механических привычек наряду с другими, приобретая тем самым совсем неправильное освещение. Замена субъективной феноменологии эмпириков объективной феноменологией бихевиористов не способствовала успешному решению вопроса, который нас интересует. Нужно было преодолеть неправильное и абстрактное представление бихевиористов о деятельности для того, чтобы изучение ее стало плодотворным для исследования проблемы мышления. В структурной психологии была сделана попытка представить себе деятельность не как сумму механических движений, а как систему осознанных действий, — попытка, которая не увенчалась успехом вследствие идеалистических исходных позиций ее представителей. И сознание, и поведение структуралисты стремились объединить понятием осмысленных структур: «Там, где существует сознание, — говорит Коффка, — оно неразрывно связано с внешним поведением, следовательно, понятия, приобретенные из наблюдений внешнего поведения, внешне функциональные понятия, внутренне связаны с дескриптивными понятиями»<sup>3</sup>.

Как представляет себе структурная психология осмысление ребенком задач в процессе практического интеллектуального действия? В соответствии с указанной теорией в основе этого процесса лежит организация поля, возникновение структуры.

Процесс структурообразования, по мнению представителей этого направления, не определяется ни особенностями внешней действительности, ни отношением к ней субъекта. Структурная психология считает, что этот процесс порождается динамическими особенностями нервной системы. По этой идеалистической теории форма восприятия определяется не содержанием воспринимаемого, а имманентной особенностью нервной системы воспринимающего субъекта.

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

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

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

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

Развитие смысла предусматривает изменение отношений внутри деятельности, однако, очевидно, это должны быть изменения такого рода, которые включают в себя

---

<sup>3</sup> Коффка К. Основы психического развития. М.—Л., 1934, с. 19.

последовательность своих этапов, иначе они имели бы простое изменение смыслов, а не их развитие. Эти условия выступают, например, в тех случаях, когда ряд различных задач решается с помощью одинаковых методов. Скажем заранее, консервативность средств в этом случае может оказаться видимой, ибо в то время, как цели просто будут снимать одна другую, средства, оставаясь тем же самым, будут развиваться, изменяя свое значение и способы своего употребления.

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

Понятие переноса принципиально отличается от понятия транспозиции, выдвинутого представителями структурной психологии. Если во втором понимается выявление структуры, возникшей в нервном поле субъекта, то в первом – образование обобщения в процессе решения ряда задач, сходных, но не тождественных одна другой.

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

Наши испытуемые приходили в детский сад не обученными звуковой речи. Никто из них не владел также мимической речью глухонемых. Те речевые навыки, которые они успели приобрести в детском саду, были очень незначительны: преимущественно ограничивались умением невыразительно произносить немного отдельных слов.

Мы проводили исследования концентрически, варьируя методику и возвращаясь к испытуемым снова, когда добытые результаты казались нам неясными или выступали в новом свете в контексте данных, добытых на других детях. Мы остановились на практических задачах, которые приобрели широкое распространение и в детской психологии. Такой выбор не требует особенных оснований. Отсутствие речи исключает возможность исследовать мышление глухонемого ребенка в дискурсивном плане, например в форме определения понятий. Однако и в пределах задач на практический интеллект перед нами возникает проблема зоны трудности.

Келлер, намечая путь сравнительного исследования, развивал такого рода мысль: «Тем, что результаты нашей работы относятся к определенному способу исследования и к специальному материалу оптических, актуальных ситуаций, естественно, что для сравнения с ними следовало бы применить психологические данные, которые были бы получены на человеке (особенно на ребенке) при таких же условиях». Однако применение оптических актуальных ситуаций в наших опытах дает нечеткие результаты.

В исследованиях Л. С. Выготского при решении подобного рода задач у нормально-го ребенка удалось наблюдать вступление в процесс планирующей речи.

Однако в решениях глухонемых мы можем констатировать только ее отсутствие. Вынесение средства из поля зрения не вызывает в глухонемом ребенке ожидаемых затруднений. Например, когда Д. стоит перед задачей снять конфетку с гвоздя, вбитого

в стену, он после нескольких неудачных проб достичь ее прямо рукой тянет стул или раскладушку, которая стоит за его спиной.

Это вынудило нас идти в выборе методического приема в направлении, прямо противоположном указанному Келлером.

Мы обратились к задачам на механические связи и отношения, которые оказываются нерешаемыми даже для высших животных и доступны только человеку. Наиболее простой задачей этого рода применительно к нашему исследованию является задача с рычагом. На столе, вне поля непосредственного достижения ребенка, помещают рычаг (рис. 1), в конце длинного плеча его кладут цель (ц) — конфетку или картинку. К короткому плечу подвижным креплением прикреплена под углом  $90^\circ$  плоская линейка, до которой ребенок может дотронуться рукой. Ребенок должен уловить связь между целью и двумя линейками, данными в его оптическом поле, как целое.

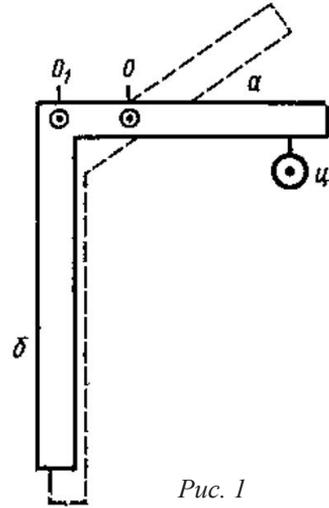


Рис. 1

Однако этого оказывается недостаточно для решения задачи. Механические особенности рычага требуют движений, именно противоположных тем, на которые толкает непосредственное восприятие существующей здесь связи. Вместо того чтобы потянуть линейку к себе, нужно толкать ее от себя, т. е., кроме внешней связи между вещами, необходимо уловить внутренние механические отношения между ними.

Представители структурной психологии называют это образованием физических структур. Однако в концепции «физических структур» есть один существенный недостаток — она выдает констатацию факта за его объяснение.

Если процессами структурного восприятия не может быть объяснено решение задач на механические связи и отношения, то мы должны специально исследовать ту интеллектуальную деятельность, благодаря которой это решение становится возможным. Какая же связь этого процесса с речью? Материал глухонемых имеет особенное значение в решении этой проблемы.

## II. Доречевые обобщения

В ситуации переноса имеем своеобразный процесс осмысления, который идет по линии обобщения средства, примененного ребенком при решении ряда практических задач. Переходя от одной задачи к другой, ребенок вынужден, например, видеть и пользоваться рычагом, который выступает каждый раз с новой стороны и требует новых приемов применения. Переноса старое в новое и изменяя его в соответствии к этому новому, ребенок осуществляет в своих практических операциях обобщения. Знаменательным является то обстоятельство, что этот процесс обобщения осуществляется без помощи речи.

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

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

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

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

Рассмотрим характерный пример.

Испытуемый Д., мальчик 5 лет.

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

Экспериментатор перемещает молоток так, что он оказывается между целью и испытуемым. Испытуемый и далее игнорирует молоток, тянется поверх него к цели.

Экспериментатор указывает на молоток, делает хватательные движения в направлении к цели.

Испытуемый берет молоток и решает задачу.

- II. Та же ситуация. Молоток заменяется ножницами. Испытуемый делает попытки непосредственно достичь цель. Останавливается с вытянутыми вперед руками. Поворачивает их ладонями вверх. Быстро сжимает и разжимает кисти рук (как будто «зовет» к себе цель). Вопросительно смотрит на экспериментатора.

Экспериментатор жестом предлагает ребенку повернуться к протоколисту, стол которого находится за его спиной.

Испытуемый поворачивается. Протолист поднимает руку и делает ею хватательное движение. Ребенок указывает на молоток, положенный на столе протолиста после предыдущего опыта. Вопросительно смотрит на экспериментатора.

Экспериментатор отрицательно кивает головой. Испытуемый поворачивается обратно к цели. Взгляд его падает на ножницы. Ребенок указывает на них пальцем и вопросительно смотрит на экспериментатора. Экспериментатор делает утвердительный жест. Испытуемый берет ножницы и решает задачу.

Ребенок здесь устанавливает сходство «функционального значения» нескольких разных предметов. Следовательно, динамические понятия, которые возникают у него,

отображают, во-первых, сходство функционального значения предметов, а во-вторых, сходство их внешнего вида.

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

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

Примеры ошибок, которые допускает при этом ребенок, такие:

1. он не обнаруживает сходства новой задачи со старой и решает ее как новую или совсем не решает (для этого иногда достаточно, чтобы, например, данный вторично рычаг был сделан из другого материала, или окрашен в другой цвет, или был повернут под другим углом);
2. он улавливает в двух механических задачах сходство, однако внешнее, случайное, а не существенное (например, стремится действовать одинаково и рычагом первого и рычагом второго рода).

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

Обычно принято характеризовать низшие стадии в развитии мышления как конкретное мышление. Такая характеристика правильна только наполовину. Если под конкретностью понимать богатство непосредственно чувственно данными признаками, то мышление неговорящего ребенка, которое опирается на сенсорно-динамические обобщения, со всей справедливостью может быть названо конкретным.

Но если конкретность принимать с точки зрения предметности, разговорности, в понимании отражения богатства объективных связей между вещами, то рассматриваемое нами мышление не совсем заслуживает такой характеристики.

Можно ли привести пример более абстрактного представления о задаче, чем то, которое дано в более низком типе решения задач в наших опытах?

Это именно тот тип решений, при котором для ребенка все задачи на практический интеллект имеют одинаковый смысл овладения целью, которые являются перед ним на каком-нибудь фоне и которые он (ребенок) стремится все решить одинаковым способом — непосредственным движением в направлении к цели.

Это и есть яркое проявление той логики наглядно-действенного мышления, которая ведет к полному отождествлению или абсолютному различию двух сходных предметов или ситуаций.

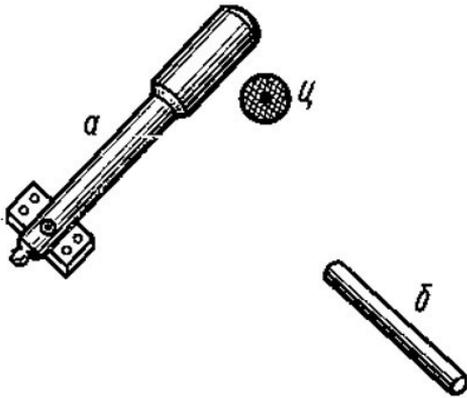


Рис. 2

Следствием этого типа интеллектуальных процессов является процесс решения новой задачи на основе воспроизведения старой. В этом случае новый предмет воспринимается как старый, но с недостающими моментами либо частями, как дефектный сравнительно со старым и само решение в существенной своей части заключается в возобновлении новой ситуации по образцу ситуации старой. Мы имеем яркие образцы подобного рода решения.

В процессе исследования выяснилось, что задача типа, показанного на рис. 2, которая обычно составляет трудность для наших испытуемых, легко решается ими, если она представлена в виде разломанного рычага. Целиком тождественные физически и даже внешне сходные задачи приобретают для ребенка различный смысл именно потому, что в решении второй из них выступает и «логика отношения».

Возможно, что причина подобного своеобразия логики этого наглядно-действенно-го мышления заключается в том, что в переносе оно недостаточно разделяет принцип связи вещей и структуру собственного действия. Если ребенок в решении практической задачи сходно использует линейку, карандаш или столовую ложку, то он может понять, что это разные вещи, однако по их функциональным значениям, по способу действия с ними как орудиями решения практической задачи они выступают как тождественные. Если же перед ребенком стоит, например, задача с различными вариациями рычага, то ему необходимо усмотреть общий принцип объективной связи между вещами, а структура собственного действия может быть разная — один раз рычаг нужно тянуть к себе, другой — от себя и т. д. Это-то и оказывается трудным для наших испытуемых.

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

Рассмотрим пример.

Испытуемый Ю., мальчик 7 лет.

В предыдущем опыте испытуемый решает двухфазную задачу и задачу с рычагом, который находится вне поля его непосредственного достижения и приводится в движение отдельно поставленной палкой (см. рис. 2). Ситуация: рычаг, который фигурировал

в предыдущем опыте, сдвигается влево таким образом, что при обращении вокруг оси он не может захватить цель. Решение заключается в том, чтобы использовать его не как рычаг, а просто как длинную палку, которую можно снять с оси короткой палкой и, придвигая к себе, использовать ее для достижения цели.

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

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

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

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

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

Вопреки ряду авторов, которые характеризуют низшие виды поведения как поведение по методу ошибок и проб, мы даже и в отношении наблюдаемых здесь высших интеллектуальных операций должны сказать, что ребенок менее всего в них что-то пробует. Он обычно ищет цель, а не средство, чтобы ее достичь. Каждое его действие в моменты своего осуществления имеет для него абсолютный смысл, а не относительный смысл пробы, отыскивания нового средства.

В ряде случаев ребенок находит новый способ, но не ищет его активно. В одном контрольном опыте мы ставили ребенка перед задачей, где ребенок должен был искать картинку под рядом перевернутых чашек, причем эта картинка в процессе эксперимента передвигалась то через одну, то через две чашки, в каждой серии был выдержан определенный порядок ее передвижения.

Один из наших испытуемых хоть и справлялся с задачей, но делал это чрезвычайно характерным способом. Когда мы изменили порядок серии после того, как порядок предыдущей серии был уже усвоен ребенком, выявление этого изменения никогда не приводило его к активным поискам нового порядка. Испытуемый либо продолжал идти за старой схемой, либо беспорядочно поднимал чашки наугад, без всякого плана, до тех пор, пока случайно не выявлял новый порядок серии и не овладевал им. Он находил принцип новой серии, не отыскивая его. Конечно, он искал картинку, а не принцип ее передвижения.

Только при особо организованных условиях опыта перед ним удалось поставить задание — искать принцип перемещения картинок.

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

Мышление доречевое, охарактеризованное нами ранее как мышление непосредственно чувственное, лишенное самостоятельной логики, вместе с тем является мышлением произвольным. Эта несвобода мышления и выявляется в отсутствие активности в переносе. С другой стороны, пассивность и отсутствие самостоятельного дискурсивного плана мышления вызывают трудности в решении задач, которые представляют собой как будто объединение разных задач, решенных ранее, следовательно, и требуют не одного, а нескольких, так сказать, перекрестных переносов.

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

Проиллюстрируем это на опыте. Испытуемый Н., мальчик 6 лет.

Задача с комбинацией двух блоков и рычага (рис. 3), закрепленных на стене.

Испытуемый тянется к цели непосредственно рукой. Затем берется за шнур и стремится поднять его вверх. Однако этому движению мешает прикрепленное к концу шнура кольцо, надетое на гвоздик.

Ребенок дергает шнур Б, тянет вниз, не обращая внимания на кольцо. Кольцо снимается с гвоздика. Затем испытуемый поднимает шнурок, однако рычаг, хорошо уравновешенный, остается неподвижным. Попытки продолжаются 10 мин.

Экспериментатор указывает на шнур А. Испытуемый аккуратно надевает кольцо шнура на гвоздик и переходит к шнуру А. Тянет его вниз. Цель немного опускается, однако недостаточно низко, так как закрепленный шнур Б мешает этому. Ребенок натягивает шнур с большой силой, и система срывается со стены. Экспериментатор закрепляет рычаг на старом месте. Испытуемый снова тянет шнур Б к себе. Безрезультатные попытки продолжаются 13 мин. Ребенок смотрит на шнур А, который натягивается при его операциях со шнуром Б, но не снимает его с гвоздя. Нерешительным движением снимает кольцо шнура Б с гвоздя и поднимает его вверх. Смотрит на цель. Пауза. Задача решается только после ряда неудачных

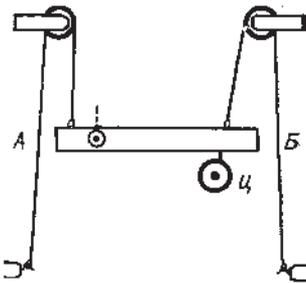


Рис. 3

проб. Ребенок все время односторонне усматривает в данной системе то блок, то рычаг, как будто отождествляя задачу с какой-то из задач, которые встречались раньше.

Испытуемый не умеет оперировать своими обобщениями, построить из них систему, которая отвечает новой задаче и которая схожа с тем, что встречалось ребенку раньше, хотя и не прямым, не непосредственным путем.

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

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

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

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

Один глухонемой мальчик, который исчерпал весь запас наших методик на протяжении буквально 20–25 мин, почувствовал неожиданное затруднение в задаче относительно технических моментов значительно более простой, чем все решенные им раньше. Мы имеем в виду задачу, в которой короткой палкой нужно достать длинную, а потом уже длинной притянуть к себе цель (см. рис. 2). В конце концов ребенок решил и эту задачу, но потратил на нее столько времени, сколько ему нужно было на решение десяти задач с разными рычагами, взятых вместе.

Психологическая трудность этой задачи заключается в том, что она предусматривает подготовку дальнейшего решения. Образно говоря, в процессе решения этой задачи неизбежно наступает момент, когда нужно хотеть не конфету, а палку, т. е. когда кроме цели – объекта, который стоит перед испытуемым в таких задачах, сам способ хотя бы на миг становится целью деятельности.

Выявив эту психическую особенность наших испытуемых, мы стремились разработать соответствующий методический прием для ее исследования. Следствием этого

было построение нескольких механических задач, для решения которых нужно было не только использование готового способа, как это имело место в большинстве описанных ранее опытов, но и внесение в этот способ определенных изменений.

Одной из причин некоторой неожиданности полученных во время этих опытов результатов было то обстоятельство, что когда говорят о сенсорно-динамических обобщениях, то, идя за психологической традицией, обычно склонны делать ударение на первой половине этой формулы, забывая о другой. В действительности же характер движения предмета является таким же или даже еще более важным моментом для доречевого обобщения. Удалось выяснить, что понятию рычага генетически может предшествовать эквивалентное сенсорно-динамическое образование. Особенности последнего с такой яркостью выступают в экспериментах с серией рычагов с перекрестными шнурами, что можно было бы сделать пространственную «модель» обобщения.

Динамические компоненты, которые выступают в доречевых обобщениях, значительно расширяют возможности их применения, и все-таки их оказывается недостаточно для того, чтобы объяснить самые сложные виды решения задач, которые выступают на высших уровнях практической интеллектуальной деятельности глухонемого ребенка.

Трудность такого рода задач заключается в том, что нужно образовать рычаг, прежде чем его использовать. Это психологическая, а не техническая трудность, ибо мы видим, что ребенок в процессе эксперимента все-таки решает задачу, не приобретая за это время никаких новых технических умений. Вместе с тем эта трудность не только интеллектуальная, вернее, она может быть объяснена не столько особенностями интеллектуальной функции как таковой, сколько общим отношением ребенка к предложенной задаче. Ведь достаточно одного обращения внимания ребенка на соответствующие предметы для того, чтобы задача была решена.

Следовательно, хотя мышление глухонемого ребенка ограничено наглядным его характером, однако в пределах этой наглядности ему становится доступным смысл механических отношений между вещами. Только игнорирование этого смысла дало повод к нелепому отождествлению глухонемого с обезьяной по принципу ограниченности оптического поля. Дело заключается не в оптическом поле, а в том, что находится в нем. Отражается ли в этом поле действительность животного существования, либо действительность человеческой деятельности с теми предметами, которые в нее включаются? Последнее, очевидно, является содержанием мышления глухонемого ребенка и соответственно видоизменяет его форму. Рассмотренные нами практические обобщения глухонемого ребенка, которые возникают в связи с фактическим овладением функцией предмета, выражением его общественного назначения, служат основой для развития и воспитания его речи.

В связи с этим будет своевременным поставить вопрос о зачатках речи у глухонемых детей, не обученных речи.

III. Примитивные формы речи и мышления глухонемого ребенка. Первый вопрос, который возникает в связи с проблемой речи, это вопрос о том, в каких формах осуществляется общение глухонемого ребенка с людьми, которые его окружают. Своеобразие мышления глухонемых детей, как отмечают многие авторы, выявляется в характере процессов подражания. Так называемое механическое подражание

часто наблюдается у глухонемого неговорящего ребенка. Приведем пример.

Испытуемая Л., девочка 5 лет.

Задание состоит в том, чтобы достать цель (картинку) с помощью обычного простого угольника-рычага (см. рис. 1).

Испытуемая пытается достать цель непосредственно рукой. Такого рода попытки продолжаются 10 мин. Экспериментатор указывает пальцем на линейку. Испытуемая и дальше тянется к цели непосредственно рукой. Экспериментатор повторяет указательный жест. Испытуемая, точно повторив жест экспериментатора, затем снова тянется к цели рукой. (Такое буквальное воспроизведение испытуемой указательного жеста экспериментатора повторяется дважды.)

Мы должны подчеркнуть то обстоятельство, что, не обращая внимания на все отставания, которые имеют место вследствие отсутствия речи в развитии глухонемого ребенка, последний все-таки заслуживает того, чтобы приобрести полный титул человека. Эта человечность выступает не просто как потенциал, как сумма некоторых, еще не реализованных, биологических возможностей, — она реализуется в действительных особенностях психики глухонемого ребенка, однако прежде всего не в ее теоретической деятельности, на которой до сих пор однобоко сосредоточивалось внимание исследователей, а в его практическом отношении к действительности.

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

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

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

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

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

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

## Выводы

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

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

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

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

---

Исенина Е. И.

## ДОСЛОВЕСНАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ГЛУХИХ И СЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ<sup>1</sup>

Глухие и слышащие дети до овладения словесной речью общаются с окружающими их людьми с помощью несловесных средств общения: мимики, жестов, вокализаций, движений тела, взглядов. В результате наших исследований дословесной коммуникации слышащих детей было обосновано понятие протоязыка – дословесной системы средств коммуникации, являющейся предпосылкой возникновения словесной речи и формирующейся в общении и совместной предметной деятельности ребенка с матерью, имеющей социальный характер и служащей для коммуникации и выражения представлений об окружающем мире и о себе [2, 3, 4, 5]. В чем отличие протоязыка глухих и нормально слышащих детей одного и того же возраста? Исследование этого вопроса важно для получения представления о системе коммуникативных средств глухих детей 2–3 лет. Мимико-жестовая речь глухих неоднократно была предметом специального исследования [1, 6], однако она не изучена в раннем возрасте.

Анализ протоязыка проводился на основе записи общения девяти глухих детей (5 мальчиков и 4 девочек) в яслях для глухих детей. Дети (возраст – два года и несколько месяцев) были здоровы, нормально развиты умственно и физически, имели слышащих родителей. Нарушение слуха наступило в возрасте до 1 года. Наблюдаемые дети не обучались речи: они находились первый месяц в яслях.

Запись высказываний детей проводилась по нашей методике «магнитофонного отображения» [3, 5]. Двое экспериментаторов тщательно описывали вслух ситуацию общения детей, их жесты, движения, направление взгляда, выражение лиц; речь экспериментаторов регистрировалась на магнитофоне. До начала записи ситуации общения детей экспериментаторы несколько дней наблюдали за ними и хорошо с ними познакомились. Поскольку во время записи все дети находились вместе в одном помещении, каждый из экспериментаторов описывал общение 4–5 детей, на поведении которых он сосредоточивал свое внимание. Было отражено общение детей во время игры, еды, прогулки, перед дневным сном и после него.

Для описания высказываний использовались знаки протоязыка четырех видов: 1) *вокознаки* – звуки, не относящиеся к словесной речи, издаваемые ребенком в ситуации общения; 2) *кинезнаки* – жесты и взгляды, соответствующие означаемому – представлению о предмете, действии, признаке или их соотношении; 3) *мимеознаки* – эмоциональная экспрессия лица; 4) *физиознаки* – предметы, выполняющие роль какого-либо знака. Для того, чтобы предмет стал физиознаком, он должен:

1. быть частью ситуации общения;
2. выделяться ребенком в ситуации общения (жестом или взглядом);

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Исенина Е.И. Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей // Дефектология. – 1984. – № 6. – С. 3–7.

3. быть связанным (в результате прошлого опыта) с ситуацией его употребления. В физиономе какие-либо признаки предмета ассоциативно связаны с представлением о ситуации его употребления в прошлом опыте. Введение терминов «вокознак» и «мимиознак» вместо общепринятых «предречевых вокализаций», «мимики» было вызвано семиотическим подходом к анализу средств дословесной коммуникации, которые рассматривались в нашем исследовании как система первичных знаков. «Предречевые вокализации» включают в себя любые звуки, издаваемые ребенком до овладения речью как в процессе коммуникации, так и вне ее. Термин «предречевая вокализация» лишь указывает на ее модальность (акустическую), поэтому предречевые вокализации обычно классифицируются не с точки зрения коммуникативной значимости, а с позиций акустического состава: гуканье, гуленье, вскрики, лепет. Термин «вокознак» подчеркивает знаковый характер этих звуков, их отнесенность к процессу коммуникации. Термин «мимика» – многозначен [1] и не может употребляться для знакового анализа средств дословесной коммуникации. Последовательное или одновременное соединение знаков, которое являлось общим для более чем одного высказывания, называлось синтагмой. Для различения знакового поведения детей от моторного использовались критерии: 1) ребенок привлекает внимание собеседника глазами; 2) жест не является прямым моторным актом, обращенным к собеседнику.

Статистическая значимость полученных различий определялась с помощью критерия Т. Уайта.

В протязыке глухих детей были выделены различные жесты: указательный, привлечения внимания, отрицания, «уходи», «дай», «мое», «подойди», «одеть» и др. Всего отмечено 414 высказываний. Среди жестов у всех детей преобладает указательный, составляющий 54% от общего количества жестов. Относительно реже встречались жесты отрицания, привлечения внимания, изобразительные жесты и др. У всех детей в указательных жестах преобладает указание пальцем, однако у некоторых встречаются такие указательные жесты, как хлопанье рукой по предмету, махание рукой в направлении предмета, подталкивание взрослого к предмету и др.

Среди отрицательных жестов наиболее часто встречаются жест «нет», при котором ребенок разводит руками, и жест «нельзя», когда он прижимает указательный палец правой руки к губам. Очень разнообразно у глухих детей представлен жест привлечения внимания. Дети привлекают внимание собеседника, дергая его за подол, рукав, дотрагиваясь до руки, колена, одежды, хлопая по плечу, предмету и т. д.

Среди изобразительных жестов у глухих детей наблюдались такие, как «чинить» (заколачивающее движение), «ножницы» (скрещенные пальцы), «кушать» (указание на рот и жующие движения), «спать» (рука за ухом), «видеть» (указание на глаз и показывание рукой направления от глаза к объекту), «садиться на горшок» (рука с растопыренными пальцами ладонью вниз), «чинить карандаш» (трение одного указательного пальца о другой), «плыть» (отведение руки в сторону ладонью вверх) и др. Почти у всех детей наблюдались жесты «дай» (сжимает и разжимает пальцы руки, ладошка вверх), «до свидания» (машет рукой), «на», «возьми», «уходи» и др. У отдельных детей наблюдались жесты «одеть» (указание на голову, удар рукой по ноге), «танцевать» (вертит кистями рук над головой), «мое» (ударяет себя в грудь) и др.

У всех детей удалось выделить:

*контактный* взгляд, направленный в глаза другого человека с целью обратить внимание этого человека на себя;

*указательный* взгляд, направленный на объект с целью привлечения внимания к этому объекту при условии, что объект должен быть известен ребенку (ребенок и взрослый должны находиться в одной и той же ситуации общения);

*взгляд, ищущий оценки*, – это взгляд, направленный в глаза другого человека, после совершения какого-либо действия;

*соединяющий взгляд* – ребенок смотрит в глаза взрослого и затем на предмет, привлекая с какой-либо целью внимание собеседника к предмету.

У всех детей наиболее часто наблюдался контактный взгляд (81 % к общему числу), заметно реже встречается указательный взгляд, ищущий оценку, еще реже взгляд соединяющий.

При анализе физиознаков обнаружилось, что наибольший процент физиознаков составляют игрушки, затем – мебель и посуда, части тела, одежда, место, животные, еда.

Анализ мимиознаков показал, что мимика у глухих детей богата и разнообразна. В 70% случаев наблюдается серьезное выражение лица, в остальных – веселое, сердитое, обиженное, испуганное и т. д. Вокализации у глухих детей наблюдаются сравнительно редко. В рассмотренных 414 ситуациях общения мы отметили лишь 52 высказывания с вокализациями, в том числе с такими, как крик, смех, плач. Вокализации, как правило, не отличаются многообразием и характеризуются ровной, монотонной интонацией. В вокализациях преобладают такие, как *а-а-а, да-да-да, ва-ва-ва, ама-ама*.

Таковы основные черты протознаков, выделенных в высказываниях глухих детей.

По количеству знаков у всех детей преобладают высказывания с пятью и шестью знаками. Следует отметить отсутствие высказываний, состоящих из одного, и редким исключением (всего 4 случая) являются высказывания из двух знаков. У глухих детей также наблюдались конструкции, включающие 7, 8, 9, 10 и 11 знаков, а в одном случае даже 12 знаков (Юля С.).

Например, Юля видит, что у Дениса измазан нос кефиром. Она показывает на Дениса, на свой нос, потом на салфетку, опять на нос, потом на Дениса. Формула высказывания состоит из 5 последовательно соединенных групп знаков. Ира М. протягивает руку к няне, хлопает рукой по пустому блюдцу, смотрит на няню, потом на блюдец, кричит «а» (высказывание из пяти знаков). Денис К. дергает руками будто за вожжи, показывает пальцем на лошадку, разводит руками, улыбается, смотрит на экспериментатора – нет лошадки (5 знаков в высказывании). Оксана Б. видит, что ушла няня. Оксана хлопает экспериментатора по груди и по плечу, смотрит на него, показывает указательным пальцем на дверь, смотрит на дверь (5 знаков в высказывании).

Наибольший процент среди всех синтагм имеет конструкция: кинезнак-жест, одновременно соединенный с физиознаком, мимиознаком и кинезнаком-взглядом.

В подавляющем большинстве синтагм наблюдалась такая пара знаков, как симультанное соединение взгляда и жеста. Глухой ребенок с помощью взгляда прослеживает реакцию собеседника на свое высказывание.

Для глухих детей также характерна синтагма, состоящая из последовательного соединения жестовых групп, к которым присоединяется взгляд, присутствующий на протя-

жении всего высказывания. Ребенок, жестикулируя, постоянно поддерживает контакт с собеседником с помощью взгляда.

Интересны многообразные неповторяющиеся сложные синтагмы, высказывания глухих детей. Особенно их было много у одной девочки (Оксаны Б.). Например, Оксана дергает воспитательницу за руку, показывает на себя, на воспитательницу, на дверь (зовет на прогулку). Оксана стоит около включенного магнитофона. Кассета не движется. Оксана показывает на кассету указательным пальцем правой руки, затем разводит руками, глядя на экспериментаторов, показывает на красную кнопку указательным пальцем правой руки, лицо серьезное.

Не следует думать, что оригинальные конструкции такого рода характерны для одного или нескольких детей. Речь каждого ребенка характеризуется определенным количеством подобных сложных синтагм.

Таким образом, для протоязыка глухих детей характерно разнообразие жестов, среди которых преобладают указательный, изобразительный, жесты отрицания и привлечения внимания. У всех детей преобладает контактный взгляд.

Вокализации однообразны и встречаются редко, имеют ровную и монотонную интонацию. Наблюдается одновременное соединение знаков в синтагмах. В подавляющем большинстве синтагм сочетаются кинезнаки-жесты и кинезнаки-взгляды. Отсутствуют синтагмы, в которых взгляд не был бы обращен к человеку, с которым общается ребенок, т. е. существенно наличие тесного контакта с помощью глаз с собеседником во время высказывания. Наблюдается соединение кинезнака-взгляда с несколькими жестовыми группами. Отсутствует последовательное соединение групп жеста и взгляда. Всегда имеется simultанное соединение мимиознака с кинезнаками. Выявлено многообразие неповторяющихся сложных синтагм у всех детей.

Для сравнения протоязыка глухих и слышащих детей был проведен анализ 268 высказываний трех нормально слышащих детей, имеющих некоторую задержку речевого развития. Эти дети в возрасте двух лет и нескольких месяцев пользовались дословесными средствами общения. Последующие наблюдения за этими детьми показали, что их дальнейшее психическое развитие протекало нормально.

С глухими и слышащими испытуемыми было проведено исследование сенсомоторного интеллекта по пробам Ж. Пиаже [7]. Оно показало, что по уровню развития сенсомоторного интеллекта слышащие дети не отличались от глухих.

В протоязыке слышащих детей, как и у глухих, наблюдались все четыре вида протознаков: кинезнаки, физиознаки, мимиознаки и вокознаки. Слышащие испытуемые пользовались многообразными жестами. Наиболее часто встречался указательный жест (пальцем). Как и у глухих, у слышащих наблюдались четыре вида взгляда: указательный, контактный, соединяющий и ищущий оценку своему поведению. Наиболее распространенным был контактный взгляд.

У всех слышащих испытуемых, как и у глухих, при разнообразии мимиознаков преобладали высказывания, сопровождающиеся серьезным выражением лица.

В отличие от глухих протознаков слышащих детей характеризовался разнообразными вокализациями, имеющими различную интонацию (выражение эмоций, утверждения, требования, вопроса и т. д.).

Относительно синтаксиса высказываний слышащих детей выяснилось, что наиболее часто встречались высказывания из 4–5–6 знаков, некоторые высказывания содержали 9–10 знаков. Для большинства высказываний характерно одновременное соединение знаков. В высказываниях слышащих испытуемых было выделено 56 неповторяющихся типов конструкций. Характерной особенностью высказываний слышащих детей было соединение вокознака одновременно только с отдельными группами знаков, а не со всей конструкцией в целом. В конструкциях с двумя и более жестами взгляд, как правило, относился к одному жесту. В ряде высказываний встречалось последовательное соединение мимиознака с кине- и физиознаком.

При сравнении частоты употребления тех или иных жестов глухими и слышащими детьми обнаружилось, что между группами детей имеются различия только в обращении к жесту привлечения внимания, оказавшемуся у глухих детей многообразнее и чаще употребляемым. Это можно объяснить тем, что глухие дети, не используя, как слышащие, для привлечения внимания вокализации, прибегают с этой целью к разнообразным жестам.

Сравнение количества физиознаков, употребляемых в речи, показало, что различия между числом разных видов физиознаков у глухих и слышащих детей статистически незначимо.

Нет существенных различий и между количеством мимиознаков у глухих и слышащих детей. Серьезное выражение лица сопровождает большую часть высказываний испытуемых обеих групп. Довольно часто наблюдается веселое выражение лица, редко – удивление, испуг, вопрос.

Существенные различия обнаружались между вокализациями глухих и слышащих детей. У глухих процент вокализаций невелик по отношению к общему количеству знаков, существенно меньше, чем у слышащих детей. У глухих вокализации довольно однородны, преобладают типа *ва-ва-ва, да-да-да, а-а-а, ама-ама*. Их вокализации характеризуются ровной интонацией, отсутствием повышения и понижения тона. У слышащих детей наблюдалась интонация положительных и отрицательных эмоций, утвердительная, требовательная, вопросительная. Вокализации у слышащих детей богаче и многообразнее: *ы-ы-ы, о-о-о, во, ма-ам-ма, у-у-у, ай, я-я-я, ай-э-ба-ба, би-би* и т. д.

Сравнение структур знаковых высказываний глухих и слышащих дало следующие результаты. По количеству знаков в одном высказывании глухих и слышащих детей существенных различий нет. Высказываний, состоящих из одного знака, нет; из двух – крайне мало (4 случая у глухих и 6 – у слышащих детей). У глухих детей преобладают высказывания из 5–6–7 знаков. Максимальное количество знаков у глухих детей – 12, у слышащих – 10. Эти различия статистически недостоверны.

Что касается типов соединений знаков в высказываниях, то у испытуемых обеих групп преобладает одновременное соединение. Различия между числом одновременных и последовательных соединений у глухих и слышащих детей статистически несущественны.

При анализе высказываний глухих и слышащих детей были обнаружены многие одинаковые типы конструкций высказываний, в которых происходит соединение кинезнаков-взглядов, кинезнаков-жестов, мимиознаков, вокознаков и физиознаков.

В высказываниях слышащих детей чаще встречаются вокознаки. Вокализации в высказываниях глухих детей всегда фиксируются одновременно с другими знаками, а у слышащих детей, могут предшествовать другим знакам или следовать за ними. У глухих детей почти не встречается последовательного соединения жеста и взгляда в высказываниях, что нередко наблюдается в высказываниях слышащих детей. У глухих детей преобладает симультанное соединение жестовых групп с кинезнаком-взглядом. Глухой ребенок в процессе своего высказывания поддерживает со взрослым тесный контакт глазами, так как другим образом почувствовать отношение взрослого к своим действиям он не может. У глухих детей отсутствуют высказывания, состоящие только из воко- и мимиознака, соединенных одновременно, как у слышащих детей. У них обязательно наличие жеста или взгляда во всех высказываниях.

В результате исследования можно прийти к выводу, что слышимая ребенком речь взрослого при овладении протоязыком оказывает существенное влияние на формирование вокознаков. Сравнение протоязыка глухих и слышащих детей одного и того же возраста показывает, что в протоязыке глухих детей вокознаки заменяются кинезнаками-жестами, число и частота употребления которых в функции привлечения внимания существенно (по статистическому критерию) больше, чем в протоязыке слышащих детей. Данные исследования протоязыка глухих детей показывают, что, очевидно, в процессе коммуникации ребенку необходимо удержание внимания взрослого, что у слышащих детей достигается вокализацией (перед или после жеста); а у глухих – взглядом, всегда употребляющимся вместе с жестом. Одинаковое выражение лица в течение всего высказывания у глухих детей свидетельствует, на наш взгляд, об усилении роли эмоциональной экспрессии, которая одна (без сопутствующих экспрессивных вокализаций, как это наблюдается у слышащего) передает его внутреннее эмоциональное состояние и отношение к партнеру коммуникации. Эмоционально-экспрессивные, оценочные, вокативные функции вокализации, а также их функцию удержания внимания во время разговора у глухих детей выполняют жесты, взгляд и мимическая эмоциональная экспрессия.

Количество и качественный состав всех остальных знаков протоязыка, а также их сочетаний у глухих детей не отличаются (статистически значимо) от наблюдаемых в протоязыковых высказываниях слышащих.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Г. Л. О термине «мимико-жестикуляторная» речь глухих. – Дефектология, 1973, № 3.
2. Исенина Е. И. Связь протоязыка ребенка с развитием его интеллекта. – В сб.: Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку. – М.: ИЯ АН СССР, 1980.
3. Исенина Е. И. Психологические закономерности развития довербальной коммуникации у детей. – В кн.: Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. Тезисы 2-й Всесоюзной конференции «Физиология развития человека». – 1981.
4. Исенина Е. И. Развитие языковых функций в дословесной коммуникации у детей. – В сб.: Фонетика и психология речи. – Иваново: ИвГУ, 1981, вып. 3.
5. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословный перевод). – Иваново: ИвГУ, 1983.
6. Психология глухих детей. Речь. – М.: Педагогика, 1971.
7. Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1967.

Катаева А. А.

## РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА<sup>1</sup>

В практике дошкольного воспитания в понятие умственного воспитания ребенка включают обычно формирование восприятия и представлений, т. е. сенсорное воспитание, и развитие мышления в разных формах и аспектах. Это вполне естественно, так как в познании связь чувственного и рационального непрерывна и неразрывна, они представляют собой единство.

В мышлении ребенка главенствуют формы, непосредственно связанные с восприятием и деятельностью, — наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Существуют разные точки зрения на вопрос о сроках доминирования наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у нормально развивающихся детей. Однако в последнее время многие исследователи (Дж. Брунер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков и др.) выступают против жесткой возрастной периодизации в развитии мышления, что кажется нам весьма справедливым. Важно лишь подчеркнуть, что наглядно-действенное мышление является филогенетически самой ранней, а онтогенетически исходной (это особенно существенно) формой мышления. На ранних этапах онтогенеза эта форма господствует потому, что у ребенка еще нет других средств решения практических, познавательных и игровых задач. Мышление выступает в этот период как система внешних ориентировочных действий, ведущих к практическому преобразованию на личной ситуации. С обретением новых средств, с развитием наглядно-образного и словесно-логического мышления наглядно-действенное мышление вовсе не исчезает, но вступает в строй всякий раз, когда для преобразования реальной ситуации требуется практическое действие, когда проблемная ситуация включает незнакомые объекты и поэтому не может быть проанализирована ни с помощью образов представления, ни с помощью символов (языковых, математических), а требует внешних ориентировочных действий. При этом само наглядно-действенное мышление претерпевает существенные изменения, в него включаются как образы, так и символы, и соотношение их на разных ступенях развития ребенка различно.

Основная форма мышления в среднем и старшем дошкольном возрасте уже не наглядно-действенная, а наглядно-образная. На этой стадии развития преобразование ситуации происходит в идеальном, образном плане, без участия практических действий. Очень важно знать, что образное преобразование ситуации может возникнуть лишь на определенном уровне развития ориентировочной деятельности ребенка и этот уровень готовится внутри наглядно-действенного мышления, возникает на его основе. К концу дошкольного периода наглядно-образное мышление достигает весьма высокого

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Катаева А. А. Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. — Москва: Педагогика. — 1984. — С. 74–90.

уровня, опирается на использование моделей, схем, на словесно зафиксированные эталонные образы, связи и отношения между объектами действия. Можно утверждать, что наглядно-образное мышление к концу дошкольного возраста тесно связано с речевой деятельностью ребенка.

В последние годы в детской психологии возник и получил достаточно широкое распространение термин наглядно-схематическое мышление. Наглядно-схематическое мышление трактуется как наиболее высокая форма наглядно-образного мышления, формирующаяся в старшем дошкольном возрасте. Развитие этой формы мышления в значительной мере определяет готовность детей к школьному обучению. Наглядно-схематическое мышление сохраняет образный характер, т. е. целиком базируется на образах восприятия и представлений, «но сами образы становятся другими, в них отображаются не отдельные предметы и их свойства, а связи и отношения между предметами» (В. С. Мухина, 1975, с. 207).

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

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

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

На начальном этапе исследования мы столкнулись с двумя весьма серьезными фактами. Первый заключается в том, что глухие дети дошкольного возраста, встречаясь с необычными явлениями в обычной ситуации (в быту, игре), проявляли значительно меньшее удивление, чем их слышащие сверстники, и не развертывали по этому поводу ориентировочную деятельность. По-видимому, ситуация не воспринималась ими как проблемная. Второй факт выявился при изучении причинного мышления. Во время эксперимента, включавшего описание простой игровой ситуации «*девочка положила шарик на кубик, кошка толкнула кубик, шарик упал*», выяснилось, что дети не могут ответить, почему упал шарик, хотя хорошо читают, пересказывают текст и отвечают на

вопросы по содержанию. Выяснилось также, что дети не могут изобразить с помощью игрушек ни первичную ситуацию (*шарик на кубике*), ни тем более ее преобразование (*кошка толкнула кубик, шарик упал*). После того как ситуация и ее преобразование были представлены детям наглядно, в рисунках, они отвечали на вопрос, почему упал шарик, вполне адекватно (А. А. Венгер, 1968, с. 83–84).

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

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

Между тем в условиях обучения решению задач между детьми с нарушением слуха и детьми с нарушением интеллекта обнаружилось существенные различия. Глухие и слабослышащие дети в качестве способа решения задачи, как правило, применяют практические пробы, и результативность проб возрастает у них от задания к заданию. Это свидетельствует о том, что дети с нарушением слуха в специально организованной деятельности не только отбрасывают ошибочные варианты, но и в известной мере фиксируют условия, в которых достигают положительного результата, т. е. постепенно

подходят к практическому обобщению опыта действий. Иная картина наблюдается у умственно отсталых детей: попытки выполнить задание, как правило, не являются подлинными пробами, а представляют собой перебор вариантов, в процессе которого попытки, не давшие результата, не отбрасываются, а многократно повторяются, удачные же варианты не фиксируются. Различна и динамика развития наглядно-действенного мышления детей с нарушением слуха и детей с нарушением интеллекта. У первых возрастная динамика достаточно выражена, у вторых без специальной коррекционной работы существенных изменений на протяжении дошкольного возраста не происходит.

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

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

Таким образом, мы могли предположить, что трудности, выявленные при изучении наглядно-действенного мышления, не сгладятся, а, напротив, усугубятся при переходе к решению мыслительных задач в образном плане, увеличатся различия между нормальными и аномальными детьми. Это предположение вполне подтвердилось в эксперименте. Для большинства аномальных детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет)

оказалось недоступно выполнение в наглядно-образном плане даже тех заданий, которые были им знакомы по практическому опыту и выполнялись в наглядно-действенном плане (табл. 1).

**Таблица 1**

Успешность выполнения нормально развивающимися, глухими и умственно отсталыми детьми 5–7 лет идентичных по содержанию задач в наглядно-действенном и наглядно-образном плане, %

Категория детей	Справились с заданием	
	в наглядно-действенном плане	в наглядно-образном плане
Нормально развивающиеся	97,5	85,0
Глухие	75,0	14,0
Умственно отсталые	41,6	10,0

Еще большие трудности испытывают аномальные дошкольники при обобщении опыта своих действий.

Дети, сталкиваясь в быту, игре и в специально созданной ситуации с предметами, оперировать которыми удобно, а подчас и единственно возможно лишь при наличии вспомогательного средства (привязанная тесьма к шару, машине, палка у каталки, древко у флага и т. п.), тем не менее не сумели сгруппировать перечисленные предметы в со-ответствии с тем, что в одном случае с ними можно было действовать (тесьма привязана, палка прикреплена к каталке, древко к флагу), а в другом – нельзя (тесьма от-вязана, палка не прикреплена и т. п.). Группировка не осуществлялась, несмотря на на-личие предметов-образцов. Напомним, что сам процесс группировки – подкладывание предметов и картинок к образцу или к обобщающему слову – один из традиционных методов обучения в специальных дошкольных учреждениях, особенно в учреждени-ях для детей с нарушениями слуха. Поэтому результаты выполнения данного задания оказываются весьма показательными: нормально развивающиеся дети справились с заданием в 85, глухие – в 5% случаев, умственно отсталые не справились с заданием.

Аномальные дети не умеют самостоятельно пользоваться пространственной схе-мой. Умственно отсталые в большинстве случаев просто не понимают, что схема есть отражение реального пространства, они не принимают задания. Некоторые глухие и слабослышащие дошкольники в нашем эксперименте пытались использовать схемати-ческое изображение пространства в игре и конструировании, но оказывались беспомощными в чтении схемы.

Исходя из того, что необходимой предпосылкой развития наглядного мышления является формирование предметных действий, восприятия и представлений, мы мак-симально усилили работу по формированию деятельности, побуждающей детей к упо-треблению игрушек, имитирующих орудия и предметы обихода, а также других видов деятельности – изобразительной и трудовой. Перед детьми в процессе повседневной

жизни, в игре и на занятиях ставили ряд постепенно усложняющихся практических, игровых, изобразительных и дидактических задач. Задачи строились так, чтобы ребенок приобретал в организованной взрослым ситуации нужный опыт, который затем неизменно обобщался воспитателем. В ходе выполнения задачи ребенок получал необходимую помощь, направленную в основном на формирование адекватных способов действия.

Достижение цели в предложенных задачах требовало от ребенка восприятия отдельных предметов, их свойств и отношений и учета их в деятельности. В качестве примера приведем две игры: «Кто скорее свернет ленту» и «Что катится, что не катится». Обе – игры-соревнования. В первой двум детям предлагали наперегонки свернуть ленту, прикрепленную к палочке. Одна из лент была почти вдвое короче другой, ребенок, получивший ее, неизменно оказывался победителем. Каждый ребенок свертывал ленту дважды: один раз – короткую, другой раз – длинную. После соревнования 2–3 пар все дети, поначалу не обращавшие внимания на величину лент, начинали активно стремиться получить короткую ленту. Во второй игре детям предлагали прокатить через ворота до определенной черты два предмета – шар и кубик. В процессе игры дети убеждались в том, что до черты может докатиться только шар. В ходе этих и подобных игр дети убеждались в значимости свойств предметов – величины, формы – для деятельности, учились различать, воспринимать и называть указанные свойства.

С возрастом и по мере обучения задачи, которые ставились перед детьми, усложнялись. Все большую роль начинали играть продуктивные виды деятельности и, наряду с этим, задачи познавательного характера, где требовалось уже не только восприятие предметов и их свойств, но и их обобщение, или представительство, оперирование образами.

Большое место уделялось развитию пространственных ориентировок и восприятию пространственных отношений предметов и их частей, соотносению реального пространства и его изображения на плоскости. Примером такого рода заданий может служить игра «Вертушка», в которой ребенок на плоскости, разделенной на четыре сектора по системе координат, конструировал заданный объект из готовых геометрических форм сначала по плоскостному образцу, затем по объемному и, наконец, по словесной инструкции, отражая реальные пространственные отношения: верх, низ, правую и левую сторону конструкции.

Мы предполагали, что активное формирование предметной, игровой и продуктивной деятельности в сочетании с направленным развитием восприятия и представлений даст толчок развитию наглядных форм мышления. И действительно, сдвиги в развитии мышления были получены. Они касались, с одной стороны, наглядного обобщения, с другой – процессов наглядно-образного мышления. Наибольшее продвижение наблюдалось в тех заданиях, в которых мышление непосредственно примыкает к восприятию, например, там, где оно связано с целостным образом предмета. Произшедшие сдвиги проявились, в частности, при составлении целого из частей изображения не только при реальном комбинировании частей, но и при сопоставлении получившегося целого с образом представления, т. е. путем не только практического примеривания, но и соединения частей в идеальном плане. Так, в задании «нарисуй целое» детям предлагали

нарисовать целый предмет, глядя на хаотически расположенные изображения его частей. Дети мысленно передвигали, разворачивали части и объединяли их, а также сопоставляли получившийся образ с образом-эталонном, т. е. оперировали представлениями.

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

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

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

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

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

Именно в этом задании проявились и большие различия между детьми с сенсорным и интеллектуальным дефектом. Все глухие дети, участвовавшие в эксперименте,

справились с заданием, т. е. самостоятельно прочли план и построили комнату, осуществив перенос с листа бумаги на плоскость стола. Не было ни одной ошибки в расположении мебели по отношению к двум основным ориентирам – окну и двери (посередине, справа, слева, около). Единичные и, как правило, несущественные ошибки, встречались в определении середины, размещении объекта, расположенного на столе, под столом. В целом дети проявили хорошую ориентировку в пространстве, наличие пространственных представлений, умение использовать в деятельности схематическое изображение пространства.

Совсем иная картина наблюдалась в группе умственно отсталых детей. Здесь разброс показателей очень велик – от безошибочного выполнения задания до полного его непонимания.

Всех детей, участвовавших в эксперименте, можно условно разделить на 4 группы. I группа – безошибочно читают и воспроизводят в конструкции предложенный план. II группа – в основном верно читают план, понимают, что в нем отображены все видимые, т. е. пространственные, отношения между объектами, и правильно их воспроизводят, делая лишь отдельные ошибки, связанные по большей части не с местоположением объекта в пространстве, а с разворотом, ракурсом, точностью оценки расстояния и т. п. III группа – пытаются в известной мере использовать схематическое изображение пространства, видят в плане отражение взаимосвязи объектов, их взаимное расположение, но не умеют читать план, правильно выделяя лишь наиболее очевидные, ясно выраженные отношения. IV группа – совсем не воспринимают схематическое изображение пространства (план), видят в нем лишь изображение отдельных предметов.

Распределение детей по выделенным выше группам представлено в табл. 2. Отмечая существенные различия между детьми, мы в то же время еще раз подчеркиваем, что у дошкольников в той или иной мере сформировалось наглядно-схематическое мышление, позволившее им воспользоваться планом при создании новой многообъектной постройки – комнаты для куклы. Основой возникновения наглядно-схематического мышления послужило развитие восприятия и представлений (в первую очередь пространственных) и деятельности (в основном конструктивной).

Таблица 2

Возможности использования аномальными детьми дошкольного возраста схематического изображения пространства (плана) в конструировании, %

Категория детей	Возраст, лет	Группы			
		I	II	III	IV
Глухие	5-6	60	40	0	0
Умственно отсталые	7-8	0	20	40	40

Вместе с тем у детей экспериментальных групп обнаружались такие области наглядного мышления, которые не претерпели существенных изменений под влиянием проводившегося с ними обучения. Это прежде всего касается наглядно-действенного

мышления в тех ситуациях, когда выполняются задания, предполагающие ориентировку ребенка на связь между предметами, в частности на связь между орудием и предметом. В психологии эта область рассматривается как генетически наиболее ранняя ступень развития наглядно-действенного мышления (В. С. Мухина, 1975; С. Л. Новоселова, 1978 и др.). В то же время первые проявления наглядно-образного мышления связаны с переносом именно в этих случаях решения практических задач. «К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата – перемещение предмета, его использование или изменение» (В. С. Мухина, 1975, с. 205). Позднее задачи такого типа предстают как задачи на механические связи и отношения.

Примером подобного задания, предложенного нами детям экспериментальных групп, может служить игра «Столкни мяч» в двух вариантах. В первом варианте ребенку, сидевшему у торцевого конца детского столика, предлагали, не вставая со стула, столкнуть в корзинку мяч, лежавший на противоположном конце стола. Ребенок не мог достать до мяча рукой, но на столе на глазах у ребенка клали палку, которую он свободно мог взять в руку и столкнуть мяч. Если ребенок не догадывался воспользоваться палкой, ему, в конце концов, помогали.

После того как задание было выполнено в первый раз (самостоятельно или с помощью взрослого), ребёнку снова предлагали столкнуть мяч (второй вариант). Однако на этот раз на стол клали короткую палку, которой ребенок не мог достать до мяча. Длинную палку, уже знакомую испытуемому, на глазах у него перекладывали на пол так, что ребенок мог свободно взять ее в руки. Большинство детей не догадывались использовать палку. При этом мы абсолютно уверены, что дети поняли и приняли задание – они всячески тянулись к мячу, почти ложились на стол, пытались раскатать его, приподнять и т. п.

Впоследствии в сравнительном эксперименте, проведенном с глухими, слабослышащими и умственно отсталыми детьми, а также с нормально развивающимися дошкольниками, мы убедились в том, что задание со сталкиванием мяча не является для детей легким.

Как показал эксперимент, многие аномальные дети и даже часть нормально развивающихся на протяжении всего дошкольного возраста не ставят перед собой задачу поиска орудия, так как у них нет обобщенного представления о том, что вся деятельность человека опосредствуется орудиями или вспомогательными средствами (в известном смысле на применении вспомогательных средств строится вся человеческая культура).

Мы уже говорили, что трудности, выявленные при изучении наглядно-действенного мышления, не сглаживаются, а наоборот, усугубляются при переходе к решению задач такого типа в образном плане. Увеличились различия между нормальными и аномальными детьми. Для подавляющего большинства аномальных детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) оказалось недоступно выполнение в наглядно-образном плане даже тех заданий, которые успешно выполнялись ими в наглядно-действенном при решении практических задач.

Следует обратить особое внимание на то, что ни один ребенок из тех, которые не справились с заданиями в наглядно-действенном, не сумел выполнить задание в наглядно-образном плане. В то же время среди аномальных детей было много таких, ко-

торые выполнили задание в действенном, но не выполнили в образном плане. Этот факт еще раз подтверждает генетическую зависимость образного мышления от действенного. Как показал более углубленный анализ полученных фактов, возможность решения знакомых из практического опыта задач в образном плане зависит от уровня ориентировочной деятельности, которую ребенок разворачивает в ходе практического решения задачи.

Разумеется, аномальные дети пользуются орудиями в быту. С детьми экспериментальных групп, как мы уже говорили, велась специальная работа по формированию предметной деятельности, и они под руководством педагогов и воспитателей овладели общественно выработанными способами употребления окружающих их в быту предметов. Однако опыт применения орудий в быту, в игровой и трудовой деятельности слабо обобщается аномальными детьми: у них не формируется обобщенное представление о том, что все, чего нельзя достичь с помощью непосредственных возможностей человеческого организма, делается с помощью вспомогательных средств. В результате, когда дети встречаются с новой для них ситуацией, такой, для которой нет фиксированного (или знакомого по прошлому опыту) орудия, т.е. с проблемной ситуацией, требующей поиска орудия, его «изобретения», дети такого поиска не организуют. Они не организуют его потому, что не понимают необходимости применения орудия. И ни предметная, ни игровая деятельность, если в них не предусматривать специальных упражнений и заданий, сами по себе не могут дать им необходимого обобщения опыта действия, которое лежит в основе развития наглядно-действенного мышления.

Анализ полученных материалов убедительно показал, что у глухих, слабослышащих и умственно отсталых детей дошкольного возраста особенные трудности вызывает решение тех задач, в которых ребенок должен самостоятельно осмыслить и выделить проблемную ситуацию, проанализировать ее условия и найти новый способ решения, опираясь на обобщение своего предшествующего опыта. К таким относятся задачи на механические связи и отношения, на выявление причинно-следственных связей и отношений и др. Если задачи такого рода не могут быть решены в наглядно-действенном плане, решение их в наглядно-образной форме оказывается для детей абсолютно недоступным.

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

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

В результате экспериментального обучения как глухие и слабослышащие, так и умственно отсталые дети научились видеть проблемные ситуации, возникающие в быту, в предметно-продуктивной, игровой и трудовой деятельности, и поняли, что поиски выхода из такой ситуации, как правило, связаны с поиском и использованием подходящего орудия. У многих детей, наряду с пробами, большое место заняли зрительная ориентировка и включение речи в процесс решения задач. Описанный выше разрыв в решении наглядно-действенных и связанных с их осмыслением наглядно-образных задач и решении задач, основанных на функционировании наглядно-схематического мышления, был ликвидирован.

В заключение нам хотелось бы попытаться, опираясь на изложенный выше экспериментальный материал, вкратце ответить на поставленные в начале статьи вопросы. Прежде всего бесспорным становится тот факт, что на протяжении дошкольного возраста может быть достигнута значительная коррекция развития наглядных форм мышления как у детей с нарушением слуха, так и у детей с нарушением интеллекта. В то же время уровень коррекции, который достигается у разных категорий детей, различен. У глухих и слабослышащих как темп развития, так и его качественные характеристики в пределах изучавшегося нами содержания уже к старшему дошкольному возрасту могут приближаться к норме. Это касается и наглядно-действенного, и наглядно-образного, в частности, наглядно-схематического, мышления.

У детей, страдающих олигофренией в степени дебильности (умственно отсталых), к моменту перехода в школу, на восьмом году жизни, возникают определенные возможности в решении знакомых типов наглядно-действенных задач, формируются адекватные способы ориентировки, в частности, целенаправленные пробы, появляется осмысление своих действий, выражающееся в фиксирующей речи. Это позволяет им в ряде случаев переходить к решению знакомых задач в образном плане. Параллельно с развитием наглядно-действенного мышления происходит и развитие наглядно-схематического, хотя качественные характеристики последнего существенно отличны от тех, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. В целом общий уровень наглядного мышления умственно отсталых детей еще значительно отстает от нормального, несмотря на то, что предпосылки дальнейшего развития уже имеются.

Мы считаем, что полученные данные позволяют сделать и общетеоретический вывод о развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей в дошкольном возрасте. Выше уже говорилось, что в настоящее время психологи отказались

от жесткой периодизации в области развития мышления. Нам кажется, что следует отказаться и от жесткого определения последовательности в развитии самого наглядного мышления. В частности, наглядно-действенное мышление, основанное на интериоризации опыта практических действий, учитывающих механические связи и отношения между объектами, и наглядно-схематическое мышление не имеют между собой иерархической зависимости, а развиваются в известной мере параллельно, на разной основе. Формирование первого связано, как было показано выше, с обобщением опыта практической орудийной деятельности, с одной стороны, и с осознанием проблемной ситуации, способностью самостоятельно вычленив задачу и ее условия, с другой. Второе, как правило, включается при наличии уже имеющейся, поставленной извне задачи и более тесно связано с уровнем развития пространственно-временных ориентировок и представлений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер А.А. Некоторые особенности формирования восприятия в условиях задержки речевого развития (на материале глухих детей). – В кн.: Формирование восприятия у дошкольников. – М., 1968. – С. 82-116.
2. Егорова Т.В., Лоница В.П., Розанова Т.В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей // Дефектология. – 1975. - №4.
3. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1975.
4. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М., 1978.
5. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М., 1978.

**Николаева Т. В.**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ<sup>1</sup>**

Проблема раннего начала коррекционной помощи детям с нарушенным слухом раннего возраста - одна из актуальных как в нашей стране, так и за рубежом [6, 7, 8, 11, 13, 14, 16, 17, 19]. Как известно, реабилитация глухих и слабослышащих детей раннего возраста является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой. Она включает в себя раннее выявление дефекта слуха, проведение необходимого лечения, слухопротезирование и коррекционное психолого-педагогическое воздействие.

В последние десятилетия как в нашей стране, так и за рубежом интенсивно разрабатываются медицинские и педагогические методы раннего выявления детей с нарушенным слухом. Определено содержание и методика коррекционно-педагогической работы с неслышащими детьми младенческого и раннего возраста с учетом их психофизических и возрастных особенностей [13, 16]. Но, несмотря на это, большинство детей выявляется лишь в конце раннего возраста – к 2–3-м годам и позже. Именно в этом возрасте в большинстве случаев дети начинают получать целенаправленную коррекционную помощь в учреждениях здравоохранения (сурдологические центры, кабинеты, отделения) и образования (ДОУ компенсирующего вида, ДОУ комбинированного вида со специальными группами для глухих и слабослышащих детей, дошкольные отделения при спецшколах).

По данным отечественных и зарубежных ученых третий год жизни ребенка сензитивен для развивающего обучения. В этом возрасте ребенок особенно восприимчив к разного рода педагогическим воздействиям. На третьем году жизни происходит особенно активное овладение социокультурными ценностями непреходящей значимости: культурой человеческого мышления, общения, развитой речью. Именно в этот период жизни огромное значение приобретает удовлетворение потребностей ребенка в познании, овладении различными видами деятельности: бытовой, игровой, изобразительной, развитие интеллекта и способностей ребенка.

Развитие ребенка с нарушенным слухом раннего возраста идет в том же направлении, по которому развивается и нормально слышащий малыш. Велика его потребность в двигательной активности, общении. Он способен сотрудничать со взрослым, выполнять простые задания по выделению отдельных признаков предметов (величина, цвет, форма) при доступном предъявлении ему заданий, т. е. при широком использовании естественных жестов.

Вместе с тем отсутствие или резкое недоразвитие речи нарушает социальные контакты ребенка с миром, отрицательно сказывается на формировании и развитии его

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Николаева Т. В. Педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом // Новости оториноларингологии и логопатологии. – 1999. – № 4 (20). – С. 16-19.

познавательной, предметной деятельности и в целом – на формировании личности [3, 7, 8, 13, 14, 16, 18, 19]. К концу раннего возраста у ребенка без специального обучения не формируются предпосылки к продуктивным видам деятельности – рисованию, конструированию, лепке. Многие глухие и слабослышащие дети 3-летнего возраста отстают от своих сверстников по срокам формирования основных движений, имеют своеобразные отклонения в равновесии, координации, ловкости и т. д.

Между тем известно, что потенциальные возможности детей с нарушенным слухом крайне велики. Опыт педагогической коррекции нарушенной слуховой функции с первых месяцев жизни убедительно показывает, что в этих условиях отставание в общем и слухоречевом развитии ребенка может быть преодолено или ослаблено. Так, дети даже с тяжелой тугоухостью и глухотой уже к 3-5 годам используют устную речь как основное средство общения. При этом степень овладения речью зависит не от состояния слуха, а от уровня развития всей познавательной деятельности ребенка [13, 16]. В исследованиях западных психологов отмечается высокий уровень развития глухих детей раннего возраста, воспитываемых глухими родителями при использовании в общении жестовой речи [18, 20]. К 2-3 годам неслышащие дети по объему жестового словаря (лексика и грамматика) не отстают от своих слышащих сверстников, владеющих устной речью.

Реализация потенциальных возможностей детей с нарушенным слухом зависит, по нашему мнению, во-первых, от своевременного выявления индивидуальных особенностей каждого ребенка в разных областях развития и, во-вторых, от построения индивидуальной программы коррекционной помощи.

Однако, как показывают наблюдения, процесс педагогического изучения ребенка раннего возраста с нарушенным слухом педагогами базируется на интуитивно-практическом подходе, стихийно формирующемся в процессе конкретной работы с детьми. Программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников (1991 г.), разнообразные задания и материалы для занятий с ребенком 3-го года жизни [1, 2, 8, 9, 16] ориентированы на среднего ребенка. Не создана система педагогического изучения неслышащих детей раннего возраста, позволяющая определить индивидуальные возможности малышей в разных областях развития. А между тем, именно в начале обучения особенно важно определить исходный уровень развития малыша как в разных направлениях (социальном, эмоциональном, коммуникативном, личностном, интеллектуальном и т.д.), так и в целом, поскольку линии развития связаны между собой и оказывают влияние друг на друга.

Известно, что на протяжении 3-го года жизни в психофизическом развитии слышащего ребенка происходят значительные изменения. Так, движения малыша от 2 до 2,5 лет менее координированы, он еще не овладевает такими движениями как бег и прыжки. В игре ребенка до 2,5 лет преобладают предметные действия и «куплетные игры», состоящие из нескольких звеньев, а со второй половины 3-го года жизни дети все чаще воспроизводят «межличностную» сторону действительности, в играх отражаются взаимосвязанные цепочки действий. Чем младше ребенок, тем более зависим он от взрослого в быту, тем произвольнее его поведение и т. д. На наш взгляд, в процессе коррекционно-педагогической работы с неслышащими детьми дошкольного возраста в должной мере не учитываются их возрастные различия.

Вместе с тем, дети с нарушенным слухом, как и их нормально слышащие сверстники, разные и развиваются по-разному. Каждый малыш индивидуален. Индивидуальны возможности ребенка во всех сферах его деятельности (бытовой, игровой, речевой, познавательной и т. д.). Каждый конкретный ребенок в одних видах деятельности может достигать высокого уровня, в других находиться на среднем уровне или отставать в развитии.

Таким образом, на современном этапе развития дошкольной сурдопедагогики особую значимость приобретает проблема индивидуализации воспитания и обучения неслышащих детей раннего возраста, разработка индивидуальных коррекционных программ для каждого ребенка.

Реализация поставленной задачи возможна на основе углубленного педагогического изучения индивидуальных особенностей психофизического развития каждого малыша. Нами разработана методика комплексного педагогического обследования ребенка 3-го года жизни с нарушенным слухом на начало коррекционно-педагогической работы, а также методика оценки получаемых результатов. Комплексный характер исследования предполагает обследование ребенка по основным линиям развития: социальное, познавательное, физическое. Кроме того, определяется уровень развития речи малыша и исследуются его слуховые возможности. С целью получения наиболее полного представления о каждом ребенке проводится анкетирование родителей. Собираются сведения о составе семьи, слуховом статусе родителей, раннем развитии ребенка, любимых занятиях и игрушках малыша и т. д.

Остановимся более подробно на описании методики комплексного педагогического обследования.

Выявление особенностей *социального развития* проводится в процессе наблюдений за детьми в ситуациях свободного и организованного поведения. Под свободным поведением мы понимаем поведение в ситуации, когда дети предоставлены сами себе и действуют по собственному выбору в привычных для них условиях. В процессе наблюдений взрослый ведет записи о поведении ребенка. Используется также видеосъемка.

Прежде всего, нас интересует, какими средствами общения ребенок пользуется в обычной для него обстановке: **экспрессивно-мимическими**: улыбка, взгляд, естественные, специальные жесты, выразительные вокализации; **предметно-действенными**: движения, позы, приближения, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, выражение протеста и т.д.; **речевыми средствами общения**: высказывания, вопросы. Отмечается, какие игрушки, занятия привлекают малыша, инициативен ли ребенок в общении со взрослыми и сверстниками; играет ли он с другими детьми, как долго занимается одним делом; как реагирует на новых людей. Собираются сведения об умениях детей в самообслуживании (одевание, умывание, прием пищи и др.).

Содержанием обследования *познавательного развития* является наблюдение за индивидуальными возможностями детей в предметно-игровой деятельности и выполнение ими специальных заданий.

Обследование *предметно-игровой деятельности* проводится индивидуально с каждым ребенком. Малышу предоставляется возможность выбрать игрушки и действовать с ними. В распоряжении ребенка находятся кукла с одеждой, мишка, собака, набор строительных кубиков, разнообразная игрушечная посуда, кукольная кровать

с постельными принадлежностями, несколько различных по величине и назначению машин, мяч, юла. Если ребенок начинает играть самостоятельно, взрослый не вмешивается в игру, наблюдая за его самостоятельной деятельностью. В случае бездействия малыша взрослый показывает предметно-игровые действия с различными игрушками, пытается вовлечь его в игру. После показа способов действий взрослым ребенку снова предоставляется возможность свободной игры. В протоколе отмечается: интерес к игрушкам, длительность игры, характер предметно-игровых действий.

Возможности детей в разных *направлениях познавательного развития* (сенсорное развитие, наглядно-действенное мышление, предпосылки к конструктивной и изобразительной деятельности, подражание движениям), а также уровень развития основных движений выявляются в процессе выполнения ими специальных регламентированных заданий. Для каждого направления познавательного развития и для обследования физического развития из доступной нам литературы были отобраны по 5 заданий с учетом возраста детей: 1 г. 6 мес.–2 г.; 2 г.–2 г. 6 мес.; 2 г. 6 мес.–3 г.; 3 г.–3 г. 6 мес. Задания предлагаются ребенку с учетом его возраста на момент обследования.

Если ребенок не справляется с заданиями, соответствующими его паспортному возрасту, ему предлагается серия заданий на возрастную ступень ниже. В случае повторного неуспеха малыша ему предлагается задание, не входящее в содержание обследования, отличающееся наибольшей легкостью и поэтому обязательно доступное. Если малыш справляется со всеми заданиями его возрастной группы, ему предлагаются пять заданий для более старшей возрастной группы.

В процессе обследования детям оказываются следующие виды помощи: выполнение заданий по подражанию, совместные действия взрослого и ребенка. При этом после обучения малышу всегда предоставляется возможность снова справиться с заданием самостоятельно. В процессе обследования важно определить способы ориентировки ребенка в задании, способность малыша усваивать новые способы действия в сотрудничестве со взрослым. В специальном протоколе по каждому заданию отмечается следующие параметры деятельности ребенка: желание сотрудничать со взрослым, способы выполнения задания, результат.

Задания, которыми обследуется ребенок, сопровождаются естественными жестами, и методика их предъявления такова, что она понятна неслышащему ребенку. Следует подчеркнуть, что обследование считается успешным только в том случае, если взрослый сумел наладить контакт с ребенком, сумел заинтересовать его собой и игровыми действиями вовлечь в совместное творчество. В случае отказа ребенка выполнять те или иные задания ему предлагается такой вид деятельности, в котором он будет чувствовать себя успешным. В следующей проверке (на следующий день, через 1–2 дня) малышу снова предоставляется возможность выполнить задания, от которых ранее он отказался.

При педагогическом обследовании слуха отмечается, на каком расстоянии ребенок ощущает звучания низко-, средне- и высокочастотных игрушек и речи (шепот, голос разговорной и повышенной громкости). Фиксируются также результаты различения на слух звукоподражаний, лепетных и полных слов с аппаратом и без него при выборе из 2–3-х и более. Данные аудиологического и педагогического обследования сопоставляются. При необходимости уточняется режим работы индивидуального слухового аппарата.

В целях оценки состояния речи детей ведется наблюдение за их речевыми реакциями в процессе свободной деятельности и во время всего педагогического обследования. Кроме того, проводится специальная проверка. В ходе ее выясняется уровень понимания ребенком устной речи. Взрослый называет один из 3-4 находящихся перед малышом предметов (картинок) и предлагает отдать его. Если ребенок правильно выбирает картинку (игрушку), взрослый просит назвать, что изображено на ней. Если малыш затрудняется, то используется прием сопряженного или отраженного проговаривания слова (фразы) при слухо-зрительном восприятии. Все ответы ребенка заносятся в специальный протокол. В том числе, отмечается обозначение предметов и действий с помощью естественных и специальных жестов.

Предложенное комплексное обследование возможностей малыша с нарушенным слухом может быть организовано в специальном детском саду, сурдокабинете, в условиях семьи.

Мы полагаем, комплексное педагогическое обследование позволяет выявить общие и индивидуальные особенности неслышащего ребенка. При сопоставлении полученных данных определяется, в какой из основных линий развития ребенок хорошо развит для своего возраста, в какой находится на среднем уровне или отстает в развитии. Кроме того, на основании этих результатов можно делать выводы не только о развитии малыша на данный момент, но и об имеющихся у него потенциальных возможностях. Знание индивидуальных особенностей детей даст возможность педагогу определять содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы с каждым из них в разных организационных формах, в том числе в условиях обучения в сурдологическом кабинете.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста. Программа для специальных дошкольных учреждений. М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. Программа для специальных дошкольных учреждений. М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
4. Дошкольное образование Москвы. Сборник нормативно-правовых документов и научно-методического материала под ред. Г. К. Широковой. – М., 1996. – 247 с.
5. Исенина Е. И. Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни // Дефектология. – 1988. – № 3. – С.76–81.
6. Исенина Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – Иваново, 1996. – 88 с.
7. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1970. – 192 с.
8. Леонгард Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М., 1971. – 279 с.

9. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение, 1991. – 319 с.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
11. Лях Г. С., Марусева А. М. Аудиологические основы реабилитации детей с нейросенсорной тугоухостью. – Л., 1979. – 200 с.
12. Маркова Т. В., Миронова Э. В., Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Педагогическая помощь детям с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах: инструктивно-методическое письмо. М., 1990. – 68 с.
13. Пельмская Т. В. Развитие нарушенной слуховой функции у детей первых двух лет жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 24 с.
14. Рау Н. А. Дошкольное воспитание глухонемых. – М.: Учпедгиз, 1947. – 203 с.
15. Шматко Н. Д. Педагогическое исследование слуха у детей 1,5–3-х летнего возраста // Дефектология. – 1990. – № 2. – С. 60–66.
16. Шматко Н. Д., Пельмская Т. В. Если малыш не слышит... – М.: Просвещение, 1995. – 126 с.
17. Bonder, F., Hoiting, N. The Family-guidance programme for young deaf children and their families. // Deaf children and bilingual education. – Moscow, 1998. – P. 13–18
18. Casseli, C. Communication to language: deaf children`s and hearing children`s development compared. - USA, 1983. – 31 p.
19. Klein, L.J., Huerta, L. E. Early identification of hearing impairment in infants and young children. – New York, 1992. – 112 p.
20. Meadow, K. Deafness and Child development. – Los Angeles: University of California press, Berkeley, 1980. – 236 p.

Обухова Т. И.

## О НАГЛЯДНОМ МЫШЛЕНИИ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

На материале исследований, проведенных нами в дошкольных учреждениях г. Минска, было показано, что развитие наглядно-действенного мышления у глухих детей идет в том же направлении и проходит те же стадии, что и у слышащих; что развитие происходит на протяжении дошкольного возраста даже без специально направленного обучения; что у части глухих детей имеется достаточно высокий уровень развития наглядно-действенного мышления. Вместе с тем выяснилось, что значительная часть детей, напротив, находится на очень низком уровне развития наглядно-действенного мышления. В частности, далеко не все дети понимают такую, казалось бы, очевидную вещь, как то, что для достижения цели можно использовать предметы в качестве орудий. Например, в одном из заданий ребенку предлагали сбросить мяч со стола в стоящую рядом со столом корзину. Мяч лежал так, что достать его рукой было нельзя, но на столе сбоку лежала палка, которую ребенок мог использовать как орудие. С этой задачей справилось только 25% детей в возрасте от 4-х до 7,5 лет. Еще более затрудняются они там, где для достижения цели нужно вычлнить отношения между двумя предметами. Затрудняются дети даже в тех случаях, когда эти отношения хорошо видны, могут быть определены зрительно. Так, когда ребенку нужно подтянуть к себе игрушечную птичку, привязанную за ногу тесемкой, он в большинстве случаев понимает, что тесемка может послужить орудием. Но он тянет за тесемку не только тогда, когда она привязана к ноге птички, но и когда лежит отдельно – в двух-трех сантиметрах от птички. Среди нескольких тесемок ребенок не вычлняет ту, которая привязана.

Трудности, которые мы встречаем у глухого ребенка при выполнении заданий в наглядно-действенном плане, значительно увеличиваются при переходе к заданиям, которые должны быть решены в наглядно-образном плане.

Мы предположили, что такое положение связано не только с особенностями развития мышления глухих, но и с некоторыми просчетами в обучении глухих детей в специальных дошкольных учреждениях. В «Программе воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста» не предусматривается занятий и игр, направленных на развитие наглядных форм мышления детей. Между тем такие занятия необходимы. Они могут существенно изменить уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления глухих детей. Известно, что именно в дошкольном возрасте эти формы мышления развиваются более интенсивно, и это создает необходимую предпосылку, базу для дальнейшего развития мышления и для успешного школьного обучения.

Чтобы проверить свое предположение о возможности формирования у глухих детей дошкольного возраста наглядных форм мышления, мы предприняли экспериментальное обучение глухих дошкольников. Обучение проводилось в тех же дошкольных уч-

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Обухова Т. И. О наглядном мышлении глухих дошкольников // Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях: сборник научных трудов / Под ред. Н. Г. Морозовой. – М.: НИИД Академии педагогических наук СССР, 1976. – С. 90–94.*

реждениях для глухих и слышащих детей г. Минска, в которых проводилась проверка. С каждым ребенком обучение проводилось индивидуально, чтобы избежать подражания в действиях детей, обеспечить их самостоятельность при выполнении заданий. Всего в обучении участвовало 80 детей – 40 глухих и 40 слышащих с нормальным интеллектом.

В первом задании ребенку предлагали «напоить» игрушечную птичку, которая стояла от него так далеко, что он не смог достать ее рукой. К ноге птички была привязана тесемка. Другая, не прикрепленная тесемка, лежала рядом, на расстоянии 2,5 см от ноги птички. Если ребенок сам не брался за тесемку, чтобы подтащить птичку к себе, педагог брал прикрепленную тесемку его рукой и тянул вместе с ребенком птичку. Ребенок «поил» ее. Таким образом ребенку давался образец использования тесемки в качестве орудия. Затем птичка ставилась на старое место. Педагог тянул вместе с ребенком за другую, не прикрепленную тесемку, и показывал ребенку, что «птички нет», обращал его внимание на отсутствие связи тесемки с птичкой. Показав ребенку соединение тесьмы с ногой птички, педагог давал табличку «прикреплена», показав отсутствие соединения – табличку «не прикреплена». Постепенно количество тесемок, из которых ребенок должен был выбирать нужную, прикрепленную, увеличивалось до 5. Тесемки раскладывались в разных направлениях.

Другое задание называлось «достань конфету». В нем ребенок должен был приблизить к себе конфету, лежащую на планке. Планка в одном месте была прикреплена к столу гвоздем и могла вращаться вокруг места прикрепления. К концам планки прикреплялись тесемки. Если ребенок выбирал тесемку, за которую нужно потянуть, правильно, конец планки с конфетой приближался к нему; если выбор тесемки был неверным, конфета удалялась. По мере обучения одна планка заменялась двумя с разным размещением крепления. Таким образом, достать конфету было значительно сложнее, чем достать птичку, так как при этом нужно было учитывать в действии несколько условий.

После обучения детям давали контрольные, самостоятельные задания, чтобы проверить результаты обучения.

Уже дети 3–4 лет как слышащие, так и глухие научились подтягивать к себе птичку за тесьму. Но не все обращали внимание на то, прикреплена ли тесьма. У глухих детей было больше «проб», попыток тащить сначала за любую тесьму, не глядя на то, прикреплена ли она – из 60 предъявлений в 10 случаях они тянули не за ту тесьму. Слышащие же дети из 60 предъявлений ошиблись только в 3-х. Но со второй попытки все дети выбирали нужную тесьму, не перебирая все возможные варианты. Это говорит о том, что принцип действия был ими вычленен.

Большинство глухих детей могли правильно подложить таблички «прикреплена» и «не прикреплена», а слышащие – объяснить свой выбор.

После того как дети выполнили задание с птичкой в действии, им предложили то же задание в наглядно-образном плане. Птичка была изображена на картинке. К ноге птички на рисунках вели также прикрепленные и не прикрепленные тесемки. Ребенок должен был показать кукле, за какую тесемку нужно тянуть, чтобы напоить птичку. Все дети понимали предложенную ситуацию и хотели помочь кукле, но вычленить нужную тесемку на рисунке смогли далеко не все глухие дети. В этом отношении их отставание от слышащих оказалось весьма существенным. Из 70 предъявлений глухие дети правильно решили 44, а слышащие – 69.

По-видимому, причина заключается в том, что здесь ребенок должен проследить все связи в уме, не прибегая к практическим пробам, хотя и с опорой на картинку. У глухих детей 4–5 лет такая возможность еще недостаточно сформировалась.

Более трудное задание – «достать конфету» – давалось более старшим детям (5–6 лет). По ходу обучения все дети, как слышащие, так и глухие, научились добиваться положительного результата хотя бы путем проб. Различия выяснились, в основном, в самом ходе обучения: слышащие чаще самостоятельно вычленили нужный принцип, обучались быстрее. Кроме того, большинство слышащих детей могли самостоятельно объяснить, что они делают, словесно определить причину своих действий. Глухих детей этому нужно было специально учить (дети 3-го года обучения).

В то же время очень важно отметить, что у глухих детей 5–6 лет (3-го года обучения) переход от решения задачи в наглядно-действенном плане к решению ее в наглядно-образном плане не вызывал таких затруднений, как у младших дошкольников. Количество правильных ответов в случае, когда ситуация была представлена ребенку на картинке и он должен был произвести действие мысленно, без проб, у глухих детей составило 89% всех ответов, а у слышащих – 91%. Как видим, результаты весьма высоки и разница между глухими и слышащими незначительная.

Наши опыты показали, что глухие дети дошкольного возраста в результате обучения могут решать задачи, требующие употребления орудия, не только в наглядно-действенном, но и в наглядно-образном плане. При этом переход к решению задач в наглядно-образном плане в старшем дошкольном возрасте проходит успешно даже без специального дополнительного обучения, что свидетельствует о сформированности у детей представлений об отношениях между предметами, между условиями и целью действия, лежащих в основе выполнения задания.

Нам казалось очень интересным выяснить далее, насколько обобщенным является у детей вычленение принципа употребления орудия и его связи с предметом. Чтобы выяснить это, детям было предложено произвести группировку предметов. Для группировки были даны игрушки: флажки, шары, машины, собаки и др. Игрушки были парные. Отличались они друг от друга тем, что один флажок был с древком, другой – без, к одной машине была привязана веревка, к другой – нет и т. п. Ребенок по образцу должен был разложить предметы на две группы. Образцом служили флажки: на одном конце стола флажок без древка, на другом – с древком.

К сожалению, даже после специального обучения глухие дети не раскладывали, как правило, игрушки по принципу возможности действовать с ними. Они опирались при группировке на другие свойства предметов – их цвет, величину, форму. Многие дети ориентировались только на порядок предъявлений. Они поочередно клали предметы то в одну, то в другую группу, совсем не обращая внимания на свойства раскладываемых предметов. Даже у старших детей мы встречали такой способ раскладывания. У некоторых детей принцип группировки усмотреть совсем не удастся. Они раскладывают предметы хаотично.

В то же время у слышащих детей уже в 4–5 лет после обучения большинство опирается при группировке не на случайные признаки предметов, а на возможность производить с ними определенные действия (наличие или отсутствие древка, прикрепленной тесьмы и т. п.).

Таблица 1

## Группировка предметов у глухих и слышащих детей (в %)

Категория детей	Основные группировки			
	способ действия	форма	цвет	очередность
Глухие	27	19,5	12	33
Слышащие	74,1	17,1	3,8	3,8

Таким образом, мы видим, что наибольшие различия между глухими и слышащими наблюдаются там, где уже вычлененный принцип нужно обобщать. Но и здесь среди глухих есть дети, которые справляются с заданиями. Очень важно отметить, что с возрастом появляется все больше детей, способных к обобщению выделенного принципа.

Мы считаем, что результаты проведенной работы являются весьма обнадеживающими и свидетельствуют о возможности активизировать наглядное мышление глухого ребенка. Формируя наглядно-действенное и наглядно-образное мышление глухого дошкольника, мы можем подвести его к самостоятельному решению доступных для этого возраста мыслительных задач. Развитие мышления глухих и слышащих детей при этом сближается не только по тенденции, но и на практике, все большее количество глухих детей приобретает активные навыки самостоятельной работы.

**Розанова Т. В.**

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>**

В настоящее время наиболее полно и всесторонне исследовано психическое развитие глухих детей младшего и среднего школьного возраста. Значительно менее изучен этот вопрос применительно к детям дошкольного возраста. Наибольшее внимание было уделено развитию речи глухих дошкольников (в работах Б. Д. Корсунской, Л. П. Носковой и др.). Имеются отдельные исследования, посвященные памяти и мышлению, эмоциям, интересам, склонностям и способностям глухих дошкольников (Н. Г. Морозова, Т. Н. Прилепская, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова и др.), а также их игровой и изобразительной деятельности (Г. Л. Выгодская, М. Ю. Рау и др.).

Вместе с тем до сих пор не проводилось исследований, в которых бы осуществлялось сопоставление уровня развития разных сторон психики – познавательных процессов, речи, проявлений эмоций и воли в деятельности у одних и тех же детей дошкольного возраста. Такие исследования очень важны для разработки методов индивидуального подхода в обучении и воспитании глухих детей, для определения успешности их развития в зависимости от этиологии имеющихся у них тех или иных анатомо-физиологических нарушений и социально-педагогических условий их жизни с рождения и до возраста, при котором осуществляется обследование.

Нами совместно с другими сотрудниками лаборатории психологии детей с нарушениями развития и диагностики<sup>2</sup> проводилось исследование, в котором ставилась задача разносторонне изучить развитие психики глухих детей старшего дошкольного возраста.

Для исследования указанного вопроса использовался набор методик, подробно описанный в брошюре, посвященной методам психологической диагностики детей с различными нарушениями развития (к сожалению, до сих пор не опубликованной).

Изучались простая предметная деятельность детей: строительство домиков из кубиков и призм по наглядному образцу. Исследовалось наглядно-действенное и наглядно-образное мышление (по методике «Треугольники», описанной в книге «Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения» [2], а также по серии наглядных задач Дж. Равена – цветной вариант. Наборы А, Ав, В – всего 36 задач – в варианте Т. В. Розановой (1978).

Уровень развития речи прослеживался по успешности выполнения ряда заданий. В одном из них испытуемому последовательно показывали 12 картинок с изображением предметов быта, животных и растений. Выяснялось, насколько правильно ребенок может назвать предметы, показанные на картинках. В другом задании испытуемому

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Розанова Т. В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 1997. – №4. – С. 56-67.*

<sup>2</sup> В проведении исследования участвовали В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, И. В. Белякова, А. К. Жалмухамедова, Т. В. Лебедева, Т. В. Нестерович, Т. Н. Прилепская, М. Ю. Рау, В. А. Сумарокова, О. И. Шуранова.

последовательно предъявляли другие картинки с изображениями простых жизненных ситуаций (например, «мальчик пьет молоко», «девочки играют в саду с куклами и другими игрушками», «девочка разбила чашку, и по лицу видно, что она очень расстроена»). Испытуемого просили сказать, что нарисовано на каждой картинке, в случае необходимости стимулировали его к тому, чтобы он возможно более полно описал то, что видит.

В следующих заданиях двух видов прослеживался не только уровень речевого развития испытуемого, но и некоторые показатели развития его словесно-логического мышления, а также математических знаний и умений. В заданиях одного вида выяснялось, насколько дети владеют словами разной меры обобщенности (могут переходить от родового обозначения к видовому и наоборот – от видового к родовому). Так, в восьми заданиях предлагалось назвать группу слов обобщающим словом (например, давались слова «*туфли, тапочки, ботинки*» и просили назвать обозначенные предметы общим словом, т.е. *обувь*). В других восьми заданиях нужно было к обобщающему слову подобрать более конкретные (например, к слову «*фрукты*»).

В нескольких заданиях проверялись математические знания и умения детей (пересчитывать предметы, складывать и вычитать в пределах 10, решать самые простые задачи на сложение и вычитание) и понимание значений слов: *больше, меньше, равно, одинаково*.

Одно задание было направлено на выяснение объема непреднамеренной памяти на места расположения предметов (т.е. элементарной наглядно-образной памяти), а другое – на определение объема непреднамеренной памяти на слова, обозначающие предметы на картинках, которые дети сами называли при восприятии этих картинок.

По мере обследования и выполнения заданий, различающихся по степени сложности, по привлечению различной наглядности осуществлялось наблюдение за поведением ребенка, его эмоциональными и волевыми проявлениями (отношение к заданиям, к своим неудачам и успехам, умение преодолеть затруднения, склонности к отказу от выполнения того, что трудно), за его работоспособностью.

Опыты были проведены с 40 нормально развивающимися детьми (в возрасте от 6 до 7 лет) и с такими же по возрасту глухими детьми. При этом 15 детей имели только глубокое нарушение слуха, у других 10 детей (кроме нарушенного слуха) наблюдались незначительные мозговые нарушения, ведущие к первичной задержке психического развития. Аналогичное исследование проводилось также с детьми, имеющими нормальный слух и ЗПР, а также нормальный слух и умственную отсталость (по 25 детей в каждой группе).

Все дети, с которыми проводилось исследование, посещали подготовительные группы детских садов Москвы (глухие – для детей с нарушением слуха, умственно отсталые – для детей с органическими нарушениями мозга).

Рассмотрим сначала результаты выполнения экспериментальных заданий глухими детьми, не имеющими дополнительных первичных нарушений организма, в сравнении со слышащими нормально развивающимися сверстниками.

Результаты выполнения заданий первой экспериментальной серии – строительство домиков из кубиков – показали, что большинство как слышащих, так и глухих детей 6–7 лет умеют анализировать схематическое изображение домиков из кубиков, легко выделяют в нем первый и второй этажи, количество кубиков в каждом этаже, руковод-

ствуясь рисунком, выбирают подходящие кубики и правильное их количество (3 – для первого этажа и 2 – для второго) и строят домик двумя руками. Строительство крыши домика, имеющей форму треугольника (составляемого из двух призм), обычно несколько затрудняло детей. Но около половины (как глухих, так и слышащих) сразу находили правильное решение, соединяя две призмы вместе короткими их сторонами. Следует отметить, что некоторые дети (глухие и слышащие) не сразу определяли правильное положение призм, составляющих крышу домика, совершали по несколько неправильных проб, обращались вновь к рассмотрению образца – схематического изображения домика, наконец либо находили правильное решение, либо нуждались в помощи экспериментатора. При этом экспериментатору обычно достаточно было поставить на домик одну из призм, чтобы они могли сами разместить другую призму в правильном положении. Только отдельные дети (из числа как глухих, так и слышащих) допускали ошибки в строительстве первого и второго этажа домика, не могли справиться со строительством одного из домиков самостоятельно. Но после правильного составления домика совместно с экспериментатором эти дети строили следующие два дома правильно без посторонней помощи. Таких детей в процентном соотношении было несколько больше (но несущественно) среди глухих, чем среди слышащих.

Задание второй серии опытов – складывание по чертежу разных геометрических фигур (треугольника, параллелограмма, более сложных фигур) из двух плоских призм с основанием в виде равнобедренного прямоугольного треугольника – оказалось более трудным для большинства глухих детей по сравнению со слышащими.

Серия включала семь заданий. Была принята определенная система оценки выполнения заданий: одно очко – за правильное выполнение после не более чем 5 проб; 0,75 очка – за такое же выполнение после 6 – 10 проб; 0,5 очка – за правильное складывание фигуры по разделенному на части образцу и повторение складывания по неделинному (в том случае, если испытуемый сначала не смог правильно сложить фигуру по образцу за 10 проб); 0,25 очка – в случае неуспеха в складывании и по неделинному, и по разделенному образцу, затем успешное накладывание «треугольником» на деленный образец и складывание фигуры под деленным и неделинным образцами; 0,125 очка – аналогично предшествующему варианту, но если испытуемый не мог повторить складывание фигуры под неделинным образцом; 0 очков – при неуспехе при всех видах помощи.

В среднем успешность выполнения у глухих детей была 4,7 балла (при  $\Delta = \pm 0,4$ ), а у слышащих – 5,5 балла ( $\Delta = \pm 0,3$ ). Различия значимы  $p < 0,02$ . Среди глухих были такие дети, которые выполняли задания с такой же успешностью, что и те слышащие дети, которые показывали (относительно своей группы) низкий и средненизкий уровень успешности. Но среди глухих совсем не было детей, показавших средневысокий и высокий уровень успешности, как многие слышащие.

Большинство глухих детей не могли мысленно представить себе, как соединяются части («треугольнички») в сложных фигурах, им требовалась помощь в виде расчлененного образца, а иногда и в виде накладывания на образец. Вместе с тем они охотно принимали помощь и при складывании следующих фигур уже более успешно осуществляли мысленный анализ образца и предметно-действенный синтез фигуры.

В успешности решения наглядных задач – матриц Равена - глухие дети 6–7 лет незначительно уступали слышащим сверстникам. Средняя успешность решения составляла у слышащих детей 24,6 очка (из 35 возможных) при  $\Delta = \pm 1,5$ . У глухих те же показатели были 23,5 очка при  $\Delta = \pm 1,5$ . Только некоторые слышащие дети обнаруживали умение решать самые сложные задачи на установление отношений между признаками по аналогии. И вместе с тем среди глухих встречались и такие дети, которые показывали уровень развития наглядного мышления ниже, чем у всех других глухих и слышащих. Они правильно заполняли пробел в рисунке по принципу тождества изображений, находили недостающий элемент по принципу центральной симметрии, но затруднялись в решении отдельных задач, где, например, требовалось дополнение к сложному рисунку какой-либо одной части по принципу осевой симметрии.

Таким образом, глухие дети 6–7 лет, не имевшие (кроме глухоты) других первичных нарушений в организме, испытывали в среднем несколько большие трудности, чем слышащие сверстники, в мысленном анализе геометрического образца. Только некоторые из них показали уровень развития наглядного мышления (по результатам выполнения всех наглядно-действенных заданий и решения наглядных задач) в целом ниже, чем у слышащих.

Перейдем к сопоставительному анализу уровня развития речи у глухих и слышащих детей.

В одном из заданий каждому испытуемому показывали карточки (12 штук) с изображением знакомых предметов, расположенных на планшете.

В начале опыта все картинки были закрыты, потом их показывали по одной (в сложной пространственной последовательности), и задача испытуемого состояла в том, чтобы назвать, что изображено на картинке.

У слышащих нормально развивающихся детей не было никаких затруднений в назывании изображенных объектов. Только в отдельных случаях наблюдались неспецифические обозначения (например, розу называли цветком, сапоги – обувью) или допускались неточности в произнесении отдельных звуков, входящих в состав слов (трамвай называли транваем и т. п.).

В отличие от слышащих глухие испытывали заметные затруднения в назывании предметов: правильно называли 6–8 предметов из 12 и допускали при этом существенные искажения в составе слов при назывании еще 2 – 4 предметов. В среднем по 2 предмета оставались совсем неназванными или обозначенными отдельными звуками. Кроме этого, в отдельных случаях встречались ошибочные обозначения предметов и отказы от называния.

Еще больше своеобразия выявилось в развитии речи глухих детей в заданиях, где последовательно предъявлялось 12 сюжетных картинок и требовалось сказать, что на них нарисовано. Выполняя эти задания, слышащие дети достаточно свободно могли охарактеризовать в речи, что нарисовано на каждой картинке. Они в среднем сформулировали по 19,8 предложения по 12 картинкам, т.е. по 1-2 или 3 фразы-предложения по каждой картинке в зависимости от ее сложности. Предложения, составленные слышащими детьми, содержали по 3-6 слов (в среднем 4,8). В их речи редко встречались ошибки. В среднем у одного слышащего ребенка отмечено 0,9 лексические ошибки, 0,4 – грамматические и 1,5 – стилистические (в высказываниях по содержанию 12 картинок).

Значительно менее успешными при выполнении этого задания были глухие дети. Они составляли в среднем по 9,5 предложения по всем 12 картинкам (т.е. в 2 раза меньше, чем слышащие). Их высказывания, как правило, состояли из 2 или 3 слов. При этом одни и те же слова в разных высказываниях у глухих повторялись в два раза чаще, чем у слышащих, во многих составленных предложениях встречались ошибки. В среднем у одного ребенка 2,0 лексические ошибки, 6,3 – грамматические и 2,6 – стилистические. Особенно заметно глухие отличались от слышащих по числу аграмматизмов в речи (в 16 раз больше, чем у слышащих), при этом у слышащих вообще не наблюдалось многих форм аграмматизмов, которые часто встречались у глухих.

В одной из серий опытов выяснялись возможности детей обозначать несколько слов, имеющих более конкретное значение, обобщающим словом и, наоборот, для обобщающего слова называть более конкретные слова (например, «*туфли, тапочки, ботинки – это ...*» – нужно назвать обобщающее слово «*обувь*»; «*одежда – это ...*» – нужно назвать конкретные виды одежды, например *рубашка, майка, брюки*). Предлагалось по 8 заданий на переход от частного к общему и от общего к частному.

Слышащие дети 6–7 лет при выполнении этих заданий имели определенные затруднения. Из 8 заданий на нахождение обобщающего слова они правильно выполнили в среднем 5 заданий. Подавляющее большинство нормально развивающихся слышащих детей успешно использовали обобщающие слова – *обувь, овощи, деревья, звери*. Заметно большие трудности они испытывали при необходимости в качестве обобщающих слов назвать месяцы, транспорт, части тела, части суток. Два последних указанных обозначения не смог воспроизвести никто из этой группы детей.

Немного более успешно (в среднем в 6,2 случая из 8) слышащие дети называли слова, видовые обозначения предметов указанного рода. При этом выявились заметные индивидуальные различия: 30% всех слышащих нормально развивающихся детей 6–7 лет правильно выполнили все задания. Остальные дети – по 7, 6, 5, 4 и даже только по 3 задания. Как и в первой части серии опытов, для детей наиболее трудно было назвать части какого-либо предмета, дерева. Заметные затруднения вызывало задание назвать такие обобщающие слова, как профессии, времена года, дни недели.

Представляет большой научный интерес тот факт, что глухие дети при выполнении заданий на подбор слов «частное – общее», «общее – частное» показали результаты, почти полностью совпадающие с результатами своих сверстников, слышащих и нормально развивающихся. Такой успех глухих детей объясняется тем особым вниманием, которое уделялось использованию слов разной меры обобщенности при назывании тех или иных групп предметов или явлений в процессе обучения в детском саду в соответствии с программой развития речи, разработанной Л.П. Носковой и реализуемой на практике.

В одной серии опытов исследовалась память детей: простейшая образная память на места расположения предметов и на их словесные обозначения.

Перед испытуемым на столе располагали планшет с начерченными на нем 12 клетками. На каждой клетке располагалась карточка с изображением какого-либо предмета, знакомого детям по их опыту. Изображения были закрыты другими карточками и показывались испытуемому по одной в сложной пространственной последовательности. Задача испытуемого состояла в том, чтобы назвать предметы, изображенные на

картинках (результаты названия предметов описаны выше при характеристике развития речи детей). После того как все карточки с изображениями убирались с планшета, испытуемому последовательно по одной предъявляли все карточки с нарисованными на них предметами и просили показать, где каждая карточка лежала на планшете. Так выяснялось, насколько точно сохранились у детей в памяти места расположения предметов, т.е. исследовалась произвольная (непреднамеренная) память на места предметов. При правильном показе места предмета начислялось 1 очко, при показе места рядом с правильным – 0,5 очка, при указании на место по диагонали от правильного – 0,25. При показе более отдаленных мест очки не начислялись. Вычислялась сумма очков относительно показанных мест. При всех правильных ответах она равнялась 12.

Затем испытуемого просили повторно назвать, какие предметы он видел на карточках, т.е. выяснялось, какие словесные обозначения предметов и сколько запомнил испытуемый, т.е. исследовалась его словесная память на названия ранее показанных ему предметов.

Обнаружилось, что по точности воспроизведения мест расположения предметов на планшете глухие дети показали результаты лишь незначительно ниже, чем слышащие, развивающиеся нормально. Слышащие воспроизвели в среднем 10,5 места из 12 возможных, а глухие – 10,3 (при стандартном отклонении в обеих группах  $\pm 1,3$ ; различия статистически незначимые).

По успешности воспроизведения словесных обозначений предметов глухие уступали слышащим. Слышащие правильно вспомнили в среднем названия 8,7 предмета (при стандартном отклонении  $\pm 1,6$ ), а глухие – только 5,8 предмета (стандартное отклонение  $\pm 2,8$ ). У слышащих были случаи привнесений, т.е. названия других предметов, по характеру сходных с ранее им показанными (в среднем 0,5 предмета). Худшее воспроизведение названий предметов глухими детьми, чем слышащими, в значительной степени было обусловлено тем, что и при первичном восприятии изображений предметов они могли назвать в среднем только 7. Но повторно они воспроизводили словесные обозначения почти всех ранее обозначенных ими предметов.

Тем самым приведенные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне развития у глухих детей 6–7 лет как простейшей наглядно-образной памяти (на места расположения предметов), так и образно-словесной (на зрительно воспринятые и названные изображения предметов). Вместе с тем необходимо отметить значительное общее недоразвитие речи у глухих детей этого возраста, проявившееся в незнании некоторых слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, и особенно в значительных трудностях при построении простейших высказываний по поводу того, что нарисовано на картинках с изображением бытового сюжета.

В опытах последней серии выяснялись знания и умения детей в области элементарной математики<sup>3</sup>.

Почти все слышащие нормально развивающиеся дети (94%) умели считать устно и пересчитывать предметы до 20. Некоторые из них могли считать до 30, 50 и даже до 100. Остальные 6% детей считали до 14, 15, но при этом путались, пропускали отдельные числа.

<sup>3</sup> Все дети, с которыми проводилось исследование, находились в детских садах и получали там соответствующие знания и умения по программам детских садов.

Большая часть глухих детей уступали в счете нормально развивающимся слышащим детям. Только 33% глухих могли считать и пересчитывать предметы до 20. Остальные 67% считали только до 10.

Однако при достаточно хорошем владении пересчетом предметов, знании количественных и порядковых числительных многие слышащие дети еще не овладели умениями складывать и вычитать в уме. Только 45% из них правильно выполняли оба математических действия в уме в пределах 10. Еще 20% складывали и вычитали, получали правильный результат, но считали не в уме, а на пальцах. Другие 30% могли успешно складывать предметы в пределах 10, а вычитать — только в пределах 5. И еще 5% складывали и вычитали предметы только в пределах 5.

Очень близкие результаты к слышащим детям по владению операциями сложения и вычитания дали их глухие сверстники. Вместе с тем глухие дети несколько менее свободно владели значениями слов, выражающими сравнение предметов по количеству (больше — меньше — равно — одинаково). Все слышащие нормально развивающиеся дети безошибочно определяли, в какой группе предметов больше, в какой меньше, и правильно устанавливали равенство предметов в группах по количеству. Столь же успешно выполняла задание данной группы только одна третья часть всех глухих детей. Еще одна треть детей верно определяла, где больше и где меньше, но они не могли установить, где было равенство предметов по количеству. Остальные глухие дети при сравнении группы предметов не могли отвлечься от их размеров и устанавливали отношения «больше — меньше» не по количеству предметов в группе, а по размерам предметов, тем самым выполняли задания неправильно.

Простые арифметические задачи (в одно действие, на сложение и на вычитание) с демонстрацией практических действий с предметами, соответствующих содержанию задач, слышащие дети решали немногим более успешно, чем глухие. В группе слышащих нормально развивающихся детей было 59% правильных решений, а в группе глухих — 50%.

Необходимо отметить, что глухие дети 6–7-летнего возраста спокойно и сосредоточенно вели себя при выполнении экспериментальных заданий. Они адекватно реагировали на оценку их деятельности экспериментатором, стремились исправить допущенные ошибки, радовались своему успеху. С каждым ребенком проводилось по три опыта, поэтому можно было понять, что дети очень положительно относились к тому, что с ними занимаются ранее неизвестные им люди; они охотно шли на следующие опыты, проявляли интерес к предлагавшимся заданиям.

По своему поведению на протяжении всех экспериментов глухие дети мало отличались от своих слышащих нормально развивающихся сверстников. Единственные различия состояли в характере общения экспериментатора с детьми. В общении, наряду со словесной речью, использовалась естественная жестовая речь и отдельные условные жесты.

Перейдем к описанию результатов опытов, проведенных с глухими детьми, имеющими комплексные нарушения (кроме слуха, некоторые мозговые дисфункции), ведущие к первичной задержке психического развития.

Глухие дети 6–7 лет с первичной ЗПР достаточно успешно выполняли предметно-практические задания по строительству трех домиков из кубиков по образцу в виде чертежа. Их средние результаты — 2,6 балла (при стандартном отклонении  $\pm 0,3$ ). Они

совпадают с результатами слышащих детей, имеющих ЗПР, и немного хуже, чем у глухих детей. Вместе с тем глухие дети с первичной ЗПР строили домики из кубиков значительно лучше (статистически значимо), чем их слышащие умственно отсталые сверстники (результаты последних – 1,5 балла при стандартном отклонении  $\pm 0,7$ ).

Задания второй серии опытов – складывание фигур из треугольников – оказались для глухих детей с ЗПР значительно сложнее, чем для обычных глухих (средние результаты – 3,3 балла при  $\Delta = \pm 0,4$ ). Глухие с ЗПР обычно успешно складывали только три самых простых сочетания. Более сложные сочетания треугольников немногие из них выкладывали только после развернутой помощи (накладывание треугольников на образец). Глухие с ЗПР по успешности выполнения заданий «Треугольники» уступали слышащим с ЗПР и превосходили только слышащих умственно отсталых.

Такие же соотношения в успешности выполнения заданий наблюдались у глухих детей с ЗПР в сравнении с результатами детей других групп и при решении наглядных задач – матриц Равена (см. табл. 1).

Таблица 1

Успешность решения наглядных задач (матриц Равена) детьми разных групп (в баллах)

№ п/п	Группа детей	Средняя успешность решения 35 задач	Стандартное отклонение	Количество случаев оказания помощи*		
				1	2	3
1	Глухие	23,5	$\pm 1,5$	2,9	1,3	0,8
2	Глухие с первичной ЗПР	16,8	$\pm 2,5$	4,3	3,3	0
3	Слышащие нормально развивающиеся	24,6	$\pm 1,5$	3,0	0,8	1,8
4	Слышащие с ЗПР	19,0	$\pm 1,5$	5,0	2,7	1,0
5	Слышащие умственно отсталые	12,0	$\pm 3,7$	7,0	4,2	0

**\* Виды помощи:**

- 1 – выделение наглядных условий задачи;
- 2 – использование передвижных вкладышей;
- 3 – объяснение принципа решения задачи.

Как видно из данных табл. 1, глухие с ЗПР по всем показателям успешности решения наглядных задач (общее число правильно решенных задач, количество оказанной помощи и ее виды) – матриц Равена заметно уступают обычным глухим детям и в несколько меньшей степени – слышащим с ЗПР. При этом они существенно превосходят по успешности решения наглядных задач (матриц Равена) слышащих умственно отсталых детей.

Таким образом, как свидетельствуют данные трех серий экспериментов («Строительство домиков из кубиков», «Складывание фигур из треугольников», решение задач – матриц Равена), глухие дети 6-7 лет, имеющие первичную задержку психического развития церебрально-органического генеза, достаточно успешно выполняют относительно легкие задания, требующие умений анализировать простой образец, выделять определенные объекты (кубики), подходящие по цвету, находить правильные соотношения между ними, строить из них домик, что предполагает определенный уровень развития зрительного восприятия, наглядно-действенного мышления, владения координацией движений рук. Однако более сложные наглядные задания, в которых требовалось устанавливать отношения между частями и целым, осуществляя мысленное оперирование образами (при решении задач на построение фигур из треугольников и при решении матричных задач), глухие дети с ЗПР решали заметно менее успешно, чем обычные глухие и слышащие с ЗПР, но лучше, чем слышащие умственно отсталые.

По уровню развития речи глухие дети 6-7 лет с ЗПР наиболее заметно отставали от обычных глухих детей, их сверстников. В серии опытов, где последовательно показывали 12 картинок с нарисованными на них предметами, глухие с ЗПР могли правильно назвать только 1-2 предмета (обычные глухие правильно называли 6-8 предметов) Затем еще 2-3 предмета они называли словами, близкими по значению, 3-6 предметов – со значительными звуко-буквенными искажениями в составе слова и 2-3 предмета обозначали звуками. Отдельные предметы дети обозначали только жестами.

Еще большие трудности испытывали глухие дети с ЗПР при назывании того, что было изображено на 12 сюжетных картинках.

Таблица 2

### Характеристика речи детей при описании ими 12 картинок

№ п/п	Группа детей	Среднее количество				
		предложений	неполных высказываний	слов во всех высказываниях	слов в одном высказывании	повторяющихся слов во всех высказываниях
1	Глухие	9,5	2,3	29,5	2,5	6,3
2	Глухие с первичной ЗПР	2,8	4,6	18,2	2,5	3,4
3	Слышащие нормально развивающиеся	19,8	Нет	95,9	4,8	3,9
4	Слышащие с ЗПР	12,3	Нет	66,2	5,4	5,0
5	Слышащие умственно отсталые	10,9	4,1	51,5	3,4	6,9

Как видно из табл. 2, обычные глухие дети по показателю уровня развития фразовой речи незначительно уступают даже слышащим умственно отсталым детям. Еще более

низкий уровень развития фразовой речи обнаружился у глухих детей с ЗПР. Они могли составить предложения только по 1-4 картинкам, при этом с выраженными аграмматизмами, по 4-5 давали набор слов, обычно обозначая действующих лиц (при этом часто называли их по имени) и отдельные нарисованные предметы, без характеристики того, какие действия совершают персонажи. Другие картинки (в среднем 4-5) дети описывали жестами, наибольшее внимание уделяя изображению действий с предметами.

Еще менее доступными для глухих детей с ЗПР оказались задания серии опытов, где устанавливались отношения между родовыми и видовыми словесными обозначениями. Как мы уже отмечали, обычные глухие дети, успешно воспитывающиеся и обучающиеся в детском саду, в этой серии заданий показали результаты, очень близкие к результатам нормально развивающихся слышащих детей. Для глухих же детей, имеющих первичную ЗПР, выполнение заданий «от вида к роду» и «от рода к виду» оказалось почти недоступным.

Из 8 заданий «от вида к роду» они смогли в среднем правильно выполнить 0,4, а «от рода к виду» – в среднем 1,2 задания.

Выше приводились результаты, характеризующие возможности элементарной памяти на места расположения предметов, а также словесно-образной памяти на ранее воспринятые предметы у глухих и слышащих нормально развивающихся детей. В табл. 3 даются сводные данные по успешности воспроизведения мест предметов детьми всех сравниваемых групп. Точность воспроизведения мест ранее воспринятых предметов была достаточно высокой у глухих и слышащих, имеющих задержку психического развития. Только слышащие умственно отсталые обнаружили заметно меньшие возможности памяти на места, чем испытуемые всех групп. При этом у умственно отсталых наблюдались и более выраженные индивидуальные различия, чем у детей всех других групп.

Однако память на названия ранее воспринятых предметов оказалась у глухих детей с ЗПР значительно более низкой, чем у обычных глухих детей и тем более у всех слышащих (даже умственно отсталых). Глухие дети с ЗПР могли вспомнить только 1-2 слова из 12, а часто и ни одного (в среднем 0,8 слова). Кроме того, дети еще воспроизводили по 2-3 первых слога из слов.

Таблица 3

Успешность воспроизведения мест расположения предметов  
(их изображений) детьми разных групп (в баллах)

№ п/п	Группа детей	Средняя успешность (из 12)	Стандартное отклонение
1	Глухие	10,3	±1,3
2	Глухие с первичной ЗПР	9,4	±1,0
3	Слышащие нормально развивающиеся	10,5	±1,3
4	Слышащие с ЗПР	9,3	±1,5
5	Слышащие умственно отсталые	6,9	±2,9

Глухие дети с ЗПР существенно уступали обычным глухим детям и по успешности выполнения заданий математического содержания. Глухие дети с ЗПР знали словесные обозначения количества предметом только в пределах 10, могли пересчитать группу предметов в этих пределах и правильно соотносить ее с числом. Только 20% из них могли мысленно складывать и вычитать группы предметов в пределах 10. Еще 40% детей этой группы складывали и вычитали предметы в пределах 5, а остальные 40% складывали и вычитали предметы в пределах 5, но только с помощью пальцев.

Задания на установление равенства или неравенства групп по количеству были малодоступны для глухих детей с ЗПР. Из них 60% смешивали отношения «больше – меньше – одинаково» по размеру предметов и по количеству. Остальные 40% совсем не владели значениями слов, выражающих отношения «больше – меньше – одинаково».

Глухие дети с ЗПР не могли решать словесно сформулированные математические задачи из-за крайне низкого уровня развития речи. Они не понимали, о каких предметно-количественных отношениях говорится в текстах задач.

Эти дети сильно отличались от обычных глухих детей по своему поведению при выполнении экспериментальных заданий. Они вели себя очень по-разному в зависимости от содержания занятий. Когда предлагались доступные им наглядно-действенные задания, они выполняли их охотно, с интересом, стараясь сделать все правильно, радуясь похвале экспериментатора. Все задания, связанные с речевой деятельностью, выполняли вяло, производили впечатление очень усталых детей и порой совсем безразличных. Видно было, что они уже привыкли к своему постоянному неудачу при выполнении таких заданий.

\*\*\*

Подводя итоги проведенному исследованию, необходимо отметить, что глухие дети, не имеющие (кроме глухоты) других нарушений организма, к 6-7 годам достигают психического расцветания, по ряду показателей близкого к нормальному. Они хорошо владеют произвольной деятельностью, направленной на выполнение тех заданий, которые предлагает им взрослый и которые требуют от них сосредоточения внимания, анализа условий деятельности, оценки проблемной ситуации, преодоления возникающих препятствий. Адекватно реагируют на характер выполняемых заданий и достигаемые при этом успех или неудачу, стремятся к правильному решению поставленной перед ними задачи.

По уровню развития наглядно-действенного мышления глухие дети 6-7 лет соответствуют нормально развивающимся слышащим сверстникам. Такое же соответствие наблюдается в уровне развития образно-зрительной и двигательной памяти на места расположения предметов в пространстве.

По показателю развития наглядно-образного мышления более двух третей глухих детей обнаруживают выше среднего и средний уровень развития, соответствующий таким же показателям у слышащих нормально развивающихся детей. Вместе с тем среди слышащих 6-7 лет встречается около одной трети детей, которые достигают высокого уровня развития наглядно-образного мышления, характерного уже для детей младшего школьного возраста.

Среди же группы глухих детей 6-7 лет (без дополнительных нарушений), напротив, около одной трети имеют развитие наглядно-образного мышления ниже среднего

уровня. Они решают многие задачи с опорой на практические действия с наглядным материалом, а также с трудом устанавливают отношения между целым рисунком и его частями по принципу осевой симметрии.

По показателям развития речи у этих детей наблюдается очень большое разнообразие. Для них прежде всего характерно существенное недоразвитие обычной бытовой фразовой речи, которой слышащие дети, развивающиеся нормально, овладевают уже к двум годам и значительно ее совершенствуют к трех-четырёхлетнему возрасту.

Речь глухих детей 6-7 лет бедна по словарю, по способам высказывания. Однако они научены словам разного уровня обобщенности (родовым и видовым терминам) и умеют ими пользоваться при установлении отношении «род – вид» и «вид – род». Они владеют математическими терминами, операциями сложения и вычитания, умениями решать простые арифметические задачи. Тем самым у них формируются начала понятийного словесно-логического мышления. По всем перечисленным показателям они мало уступают слышащим нормально развивающимся детям.

Глухие дети с первичной задержкой психического развития, обусловленной церебральной недостаточностью, в целом отстают по уровню психического развития от обычных глухих, но очень неравномерно. По уровню развития образной памяти на места расположения предметов и наглядно-действенного мышления они мало от них отличаются. Однако по уровню наглядно-образного мышления у них уже наблюдается заметное отставание. Только небольшая часть глухих детей с ЗПР достигает к 6-7 годам среднего уровня развития мышления, характерного для многих детей их возраста, глухих и слышащих. Большая часть глухих детей с ЗПР обнаруживают уровень развития наглядно-образного мышления ниже среднего, но выше, чем у умственно отсталых слышащих сверстников.

Особо низкий уровень обнаруживается у глухих детей с ЗПР в развитии речи. Они владеют лишь некоторыми словами, обозначающими предметы ближнего окружения, и только отдельными глаголами. Поэтому могут составить одно, два, максимум три предложения о событиях в окружающем мире или о том, что изображено на сюжетной картинке. В их речи преобладают не полные слова, а только части, осколки слов. Соединения слов изобилуют аграмматизмами. Отмечается очень низкий уровень словесной памяти.

Глухие дети с ЗПР владели только самыми началами математических умений – счетом в пределах 10 (с ошибками в произношении), сложением и вычитанием в пределах 5 (некоторые в пределах 10), отношениями «больше – меньше» по размерам.

Глухие дети с ЗПР очень различно ведут себя в зависимости от характера заданий, предлагаемых им взрослым. При выполнении наглядно-практических заданий они обнаруживают хорошо регулируемую произвольную деятельность, адекватно эмоционально насыщенную. При предъявлении же заданий, требующих речевой деятельности, они становятся пассивными, рассеянными, вялыми, не стремятся к улучшению результатов своей деятельности.

В заключение необходимо отметить, что то воспитание и обучение, которое дается глухим детям в специализированных яслях и детских садах начиная с 2-3-летнего возраста, обладает высокой продуктивностью. Дети, приходящие в школу и не прошедшие никакого специального дошкольного обучения и воспитания, значительно отстают в психическом развитии от своих слышащих сверстников по всем параметрам.

Следует отметить многие случаи высококвалифицированного индивидуального воспитания и обучения глухих детей, при котором развитие связной речи глухих детей, ее лексического и грамматического строя к семи годам достигало возрастной нормы. Условия дошкольного воспитания и обучения глухих детей необходимо совершенствовать дальше.

Развитие речи глухих детей будет более эффективным при двух условиях. Во-первых, если они будут полностью обеспечены совершенными двушными слуховыми аппаратами и квалифицированной сурдопедагогической и технической помощью по их обслуживанию. Во-вторых, необходимо создавать условия для занятий любыми формами деятельности, предполагающими широкое включение речи детей, управляемое педагогом, малыми группами – по два, три, четыре ребенка (в зависимости от вида деятельности), и обеспечивать всемерное общение детей с педагогом и между собой. Это не исключает работы большими группами тогда, когда это принесет пользу психическому и физическому развитию детей.

Глухих детей необходимо всесторонне медико-психолого-педагогически обследовать начиная с 2-летнего возраста (при поступлении в дошкольное учреждение), воспитывать и обучать малыми группами (по 2-4 ребенка) и индивидуально, в строгой зависимости от возможностей ребенка и от того, с какой успешностью он овладевает новыми умениями. Всех детей, имеющих кроме глухоты другие нарушения организма, необходимо обследовать многосторонне и особенно тщательно, обучать их в первый период индивидуально, а затем включать в небольшие группы.

Для глухих с первичной задержкой психического развития церебрально-органического генеза необходимо разработать особый базисный план и программы обучения. При этом наибольшая специфика должна быть в отношении программы по обучению речи и ее развитию. Тот уровень в развитии речи, который обнаружился в нашем исследовании у детей с первичной ЗПР, свидетельствует о существенной педагогической недоработке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бертынь Г.П., Розанова Т.В. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом // Дефектология. - 1993. - №4. - С. 3-8.
2. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / Под ред. Т.В. Розановой. - М., 1991. - 174 с.
3. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. - М., 1978. - 232 с.
4. Розанова Т.В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом // Дефектология. - 1992. - №2-3. - С. 5-11.

---

Салахова А. Д., Кочегарова Н. В.

## СПОНТАННЫЙ ПЕРИОД ДОРЕЧЕВОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ<sup>1</sup>

Ежегодно в сентябре месяце специальные дошкольные учреждения и группы для детей с нарушенным слухом принимают своих новых воспитанников. Истории развития и данные обследования свидетельствуют о различных уровнях их общего, физического и психического развития, о различном состоянии слуха и речи.

Современный подход к коррекционной работе с детьми с нарушенным слухом предполагает знание и учет индивидуальных особенностей их общего и, в частности, речевого развития.

Нами проводилось изучение доречевого и речевого развития детей с нарушенным слухом до начала их специального обучения.

Объектом изучения были дети с нарушенным слухом в возрасте от 1 до 3 лет. Большинство из них не были слухопротезированы, а те, кому были подобраны слуховые аппараты, ими не пользовались.

У всех обследованных невропатологом детей интеллект признан нормальным.

Материалом для изучения служили: истории развития детей, сведения, полученные в беседе с родителями, дневниковые записи родителей, а также полученные нами данные обследования и наблюдений за детьми как в условиях консультативного приема, так и в специальных детских учреждениях (на начало обучения).

При анализе материала мы учитывали данные первичного педагогического обследования состояния речи и слуха. Уровень развития устной речи соотносился с потерей слуха по данным педагогического обследования.

К началу специального обучения речевое развитие детей с нарушенным слухом характеризуется большим многообразием: от полного отсутствия речи до уровня, приближающегося к норме владения речью.

Рассмотрим, каковы результаты влияния снижения слуха на доречевое и речевое развитие детей. Как при нарушенном слухе реализуется самостоятельная программа ребенка в овладении устной речью? Как в условиях акустического дискомфорта протекает доречевой период у ребенка?

Нами выделены четыре уровня речевого развития детей со сниженным слухом. Отметим, что термин «речевое развитие» в данном случае носит условный характер, поскольку он используется для обозначения и доречевого развития ребенка.

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Салахова А. Д., Кочегарова Н. В. Спонтанный период доречевого и речевого развития у детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 61-67; №6. – С. 59-64.

## ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Первый уровень характеризуется наличием у детей крика, единичных, а в отдельных случаях активных, разной громкости голосовых реакций, рефлекторно возникающих назализованного *a*-образного звука, звука *m*, звукосочетаний *ма*, *мба*, *мпа*, *кх* и др., напоминающих звуковые реакции слышащих детей в ранней стадии гуления, а также голосовые и звуковые реакции, не поддающиеся транскрибированию, которые можно лишь описать как похожие, например, на причмокивание, кряхтение и др. Обращенную речь дети, за некоторым исключением, не понимают даже в ситуации ограниченного выбора. Основное средство общения детей – крик, голосовые реакции и естественные жесты.

При педагогическом обследовании слуха часть детей реагировала только на громкий голос ушной раковины, часть детей – на голос разговорной громкости с расстояния, не превышающего примерно 20–30 см от ушной раковины.

Рассмотрим примеры.

**Роза К.**, 2 года. Ощущает громкий голос ушной раковины. В процессе наблюдения за ней была зафиксирована единственная «звуковая» реакция, которой она пользовалась в разных ситуациях. Приведем примеры из наблюдений педагога: «Во время игры в групповой комнате Роза жестами побуждает мальчика слезть с лошадки и уступить ей игрушку. Встретив отказ и сопротивление ребенка, она подкрепляет свое требование громкой *a*-образной звуковой реакцией и жестами». В другом случае: «Собирается на прогулку. Привлекла к себе внимание воспитательницы громкой *a*-образной звуковой реакцией: жестами просит помочь ей достать с верхней полки шкафчика шапочку и шарф».

Девочка не понимает обращенной к ней речи даже в условиях ограниченного выбора. Роза общается с помощью естественных жестов, крика и голосовой реакции.

**Оля Д.**, 2 года 4 мес. Реагирует на голос разговорной громкости на расстоянии до 15 см от ушной раковины. При наблюдении за ней было зарегистрировано лишь одно звукосочетание *ма*, которое рефлекторно возникало у нее во время плача. Девочка часто производила монотонную голосовую реакцию, «пела». Приведем запись из дневника наблюдений воспитателя: «Собираясь на прогулку, Оля криком привлекла к себе внимание, а затем жестами показала, что просит надеть на нее пальто. Просьбу свою сопровождала соответствующим выражением лица».

Оля не понимала обращенной речи даже в ситуации ограниченного выбора. Не владея речевыми средствами, общалась криком, голосовыми реакциями и жестами.

Собранные нами анамнестические данные свидетельствуют о том, что у глухих и слабослышащих детей, отнесенных нами к первому уровню речевого развития, отмечается как врожденное, так и приобретенное нарушение слуха. При этом приобретенное нарушение слуха у одних детей наступало на протяжении первой половины первого года жизни, у других – во второй половине первого года жизни и позже. Доречевое и речевое развитие, в зависимости от времени нарушения слуха, протекает у детей по-разному.

Перейдем к рассмотрению особенностей развития этих детей.

## Глухие дети

У глухих от рождения младенцев, как это видно из анамнестических данных, в доречевом периоде отмечаются крик и голосовые реакции, а также, по утверждению родителей, и звуки речи.

В связи с последним утверждением следует иметь в виду, что произносимые детьми «звуки речи» на этом этапе доречевого развития есть не что иное, как рефлекторно возникающие звуковые проявления, связанные с актами сосания, глотания, дыхания и т. п., не имеющие ничего общего со звуками речи (как и у слышащих детей).

Особого внимания заслуживает следующий факт. Ребенок с нормальным слухом овладевает произношением родного языка на основе подражания речи окружающих. При этом уместно напомнить также, что уже на начальном этапе доречевого развития нормально слышащий ребенок воспринимает голос матери как «пусковой сигнал», побуждающий к общению и подражанию речи пока еще на уровне ответной голосовой реакции (малыш голосом отвечает на голос матери), а позднее — гулением и лепетом<sup>2</sup>. Как видим, нормальный слух создает младенцу возможность для естественного хода доречевого развития.

Что касается глухих от рождения детей, то они в силу тяжелого нарушения слуха лишены возможности воспринимать голос матери, стимулирующий доречевое и речевое развитие. Вследствие этого возникает как бы замкнутый круг: малыш не слышит, поэтому не отвечает голосом на голос матери; малыш молчит, потому что он не слышит.

Очевидно, что у детей с тяжелым нарушением слуха, при отсутствии раннего диагностирования и слухопротезирования, а также раннего начала коррекционной работы доречевой как подготовительный к речи период не получает своего развития; как свидетельствуют анамнестические данные, лепет у младенцев не появляется.

Наряду с этим у отдельных детей, со слов родителей, в конце первого — начале второго месяца жизни появившиеся звуковые реакции (гуление) затухают. Это, вероятно, свидетельствует о наступлении снижения слуха, которое часто проходит незамеченным для родителей и врачей.

При глухоте, наступившей в доречевом периоде, на протяжении первой половины первого года жизни, когда ребенок активно гулит или начинает лепетать, гуление и начавшийся лепет угасают, распадаются.

Обратимся к примерам.

**Женя К.**, 1 год 9 мес. Родилась в срок. Физическое развитие протекало нормально. Из беседы с матерью ребенка выяснилось, что гуления и лепета у ребенка не отмечалось. Лишь в 1 год 4 мес. мать девочки впервые обратила внимание на то, что она не реагирует на звучание ее голоса даже на близком расстоянии. Отсутствие у Жени реакции на голос и другие звуковые раздражители послужило поводом для обращения к специалистам. Факт отсутствия у ребенка гуления и лепета, а позднее и речи не вызывал у родителей беспокойства: считали, что девочка заговорит позже.

Женя диагностирована в ИКП РАО в возрасте 1 года 9 мес. Реагирует на громкий голос ушной раковины. В процессе наблюдений за ребенком не выявлено каких-либо произвольных звуковых проявлений. Обращенной к ней речи не понимает даже в ситуации ограниченного выбора, общается естественными жестами, криком.

**Ира С.**, 2 года 8 мес. Родилась в срок. Роды без патологии. Физически и психически развивалась нормально. На втором месяце жизни у девочки, со слов родителей, началось гуление. Пребывая в положительном эмоциональном состоянии, она много гулила. К шести месяцам Ира уже активно лепетала в часы бодрствования: после кормления, перед сном и т. п. В 6 мес. перенесла вирусную инфекцию, сопровождавшуюся высокой температурой с судорогами. В условиях стационара проводилось лечение гентомицином. После госпитализации родители заметили, что эмо-

<sup>2</sup> См.: Руд. Ф. Ф. Устная речь глухих. — М., 1973. — 304 с.

циональное состояние ребенка изменилось: она стала раздражительна, плаксива, меньше играла игрушками. Не реагировала на голос матери и окружающие звуки. Перестала лепетать.

Несмотря на заключения врачей по месту жительства о наступившей глухоте, родители не предпринимали никаких действий по организации коррекционной работы с ребенком. Продолжая надеяться на восстановление слуха, они занимались лишь вопросами лечения. Тем временем девочка находилась в неблагоприятных условиях развития: не была слухопротезирована, с ней не проводилось специальных занятий.

Ира консультирована в ИКП РАО в возрасте 2 лет 8 мес. Реагирует на громкий голос ушной раковины. У девочки не выявлено каких-либо произвольных звуковых реакций. Ира не понимает обращенной к ней речи даже в условиях ограниченного выбора; общается жестами, криком, голосовой реакцией.

Из приведенных примеров видно, что невладение информацией о закономерностях доречевого и речевого развития ребенка с нормальным слухом, а также непонимание или недооценка роли слуха в этом развитии приводят если не к позднему диагностированию нарушения слуха, то, по крайней мере, к задержке его раннего выявления.

А между тем два таких важных факта, как отсутствие у ребенка реакции на голос матери и различные неречевые звучания, с одной стороны, а также отклонения от нормального хода доречевого развития, т.е. отсутствие у него гуления и лепета, с другой, выявляют и подчеркивают его непохожесть на окружающих нормально развивающихся ровесников, а потому при внимательном и заботливом к малышу отношении уже сами по себе служат основанием для раннего привлечения к нему внимания родителей и врачей.

Обращает на себя внимание также и следующее. Несмотря на то что снижение слуха у детей происходило в разное время на протяжении первой половины первого года жизни (Женя К., вероятно, глухая от рождения или оглохла в первый месяц жизни, а Ира С. потеряла слух в шесть месяцев, в период активного формирования лепета), к началу специального обучения все дети, находившиеся в неблагоприятных условиях развития, оказывались в одинаковом положении: у них были зафиксированы крик и голосовые реакции.

При глухоте, наступившей во второй половине первого года жизни, когда ребенок активно лепечет, или несколько позже, когда он уже произносит звукоподражания и отдельные слова, находясь на начальном периоде овладения речью, лепет и речь затухают, распадаются.

Рассмотрим примеры.

**Саша С.**, 2 года 3 мес. Родился в срок, без патологии. Физическое и психическое развитие ребенка соответствовало норме. Начал гулить на втором месяце жизни, лепетать – в пять месяцев. Со слов матери, Саша произносил много звукосочетаний, в том числе: па, ба, ма, та, да, на и др. Часто и подолгу лепетал с разной интонацией. С помощью лепета как бы заигрывал с окружающими, затевая с ними «диалог», радовался общению, пребывая в положительном эмоциональном состоянии. Живо реагировал на голоса и речь родных и окружающих его близких людей. В 10 мес. ребенок заболел бронхитом, в условиях больницы проводилось лечение гентомицином.

После госпитализации, со слов родителей, мальчика будто подменили. Он постоянно капризничал, много плакал, плохо вступал в контакт. Особое волнение и беспокойство вызывал тот факт, что Саша редко и мало лепетал. Звуковой состав его лепета становился все более скудным, однообразным. Создавалось впечатление, что ребенок как бы постепенно забывал произносимые им ранее звукосочетания. Процесс распада лепета становился очевидным. При этом родители заметили, что оживлялся мальчик и начинал лепетать, лишь когда они оказывались в поле его зрения. Это и натолкнуло их на мысль о том, что Саша не слышит, что он потерял слух. Убедившись

в этом, весь последующий период времени родители занимались вопросами лечения ребенка, надеясь на восстановление его слуха. Пребывая в неблагоприятных условиях развития (не был слухопротезирован, с ним не проводилось специальной коррекционной работы), Саша лепетал все реже и реже.

К моменту диагностирования в ИКП РАО, в возрасте 2 лет 3 мес., Саша нечетко реагировал на громкий голос ушной раковины. У него распался лепет. Он не понимал обращенной к нему речи даже при ограниченном выборе звукоподражаний и отдельных слов. Общался с помощью естественных жестов и голоса.

**Фарида Р.**, 3 года 2 мес. Родилась в срок, физически и психически развивалась нормально. Гуление появилось в начале второго месяца жизни, лепет – примерно в пять с половиной месяцев. Первое звукоподражание «ав-ав» произнесла около 11 мес. К году Фарида произносила около десяти звукоподражаний и слов, в том числе: мама, папа, баба, дай, на и др. В 1 год 5 мес. девочка перенесла тяжелую кишечную инфекцию, а затем менингит. Проводилось лечение гентомицином.

После госпитализации девочка очень изменилась: часто капризничала, много плакала, была раздражительна, бросала игрушки, отказываясь от общения и игры. Со слов родителей, Фарида все реже и реже пользовалась речью. Она стала как бы забывать слова, которые произносила до болезни. Снижение слуха у девочки сначала оставалось незамеченным родителями, вероятно, оттого, что их внимание было поглощено картиной распада речи ребенка. Лишь позднее у них появились сомнения по поводу состояния слуха. После обращения к врачам и установления факта потери слуха родители Фариды занялись лечением девочки, надеясь на восстановление слуха, оставив на долгое время без внимания состояние ее речи. Таким образом, девочка оказалась в неблагоприятных условиях развития. Она не была слухопротезирована, и с ней не проводилось специальных занятий с целью сохранения и развития речи.

В возрасте 3 лет 2 мес. Фарида была диагностирована в ИКП РАО. В процессе консультации было установлено, что она реагирует на громкий голос ушной раковины. Речь у Фариды полностью распалась. В ситуации ограниченного выбора девочка понимала отдельные звукоподражания. Общалась естественными жестами; привлекала к себе внимание голосовой реакцией и криком.

Как видно из приведенных примеров, невладение информацией о роли слуха в до-речевом и речевом развитии ребенка и в данных случаях привело к задержке не только диагностирования, но и организации коррекционной работы, направленной на общее развитие ребенка, его обучение речи, а также развитие его слухового восприятия.

Между тем в настоящее время отечественная дошкольная сурдопедагогика располагает широко известной среди специалистов научной и методической литературой по вопросам общего развития, формирования слухового восприятия и обучения речи детей с нарушенным слухом от первых месяцев жизни.

Особое значение в связи со сказанным выше приобретает следующий факт. Несмотря на то что нарушение слуха у детей происходило в разное время: во второй половине первого – первой половине второго года жизни (Саша С. потерял слух в 10 мес., а Фарида Р. в 1 год 5 мес., в начальном периоде овладения речью), все дети, находившиеся в неблагоприятных условиях развития, к началу специального обучения приходили с одинаковыми результатами: у них были зарегистрированы только крик и единичные голосовые реакции.

Таким образом, все дети, страдающие глухотой, приобретенной независимо от времени потери слуха (в период гуления, лепета или в начальном периоде овладения речью) и находившиеся в неблагоприятных условиях развития, к началу специального обучения приходят без речи; в отдельных случаях с голосовыми и рефлекторно возникающими звуковыми проявлениями.

## Слабослышащие дети

У детей с врожденной тяжелой тугоухостью, как свидетельствуют анамнестические данные, обычно на доречевом этапе развития отмечаются крик, голосовые и рефлекторно возникающие звуковые реакции.

Следует заметить, что восприятие этими детьми голоса матери возможно порой лишь на очень близком от ушной раковины расстоянии, т.е. в тех случаях, когда мать низко склоняется над малышом, лежащим в кроватке или коляске, чтобы поговорить с ним, или во время кормления, когда она держит его на руках. Расстояние, на котором может осуществляться общение, нередко не превышает 10–15 см. Таким образом, у младенца, лишенного возможности воспринимать голос матери на расстоянии, прежде всего уменьшается сама возможность общения, а следовательно, и возможность подражания речи матери.

У малышей с врожденной тяжелой формой тугоухости при отсутствии раннего слухопротезирования и раннего начала коррекционной работы, так же, как и у детей с врожденной глухотой (о чем говорилось выше), доречевой период не получает своего развития; лепет у детей не появляется.

Особого внимания заслуживают дети, у которых, по словам родителей, начавшееся в конце первого – начале *второго* месяца жизни гуление гаснет: ребенок перестает гулить. Это может быть свидетельством наступления нарушения слуха, которое, как мы уже упоминали, часто проходит незамеченным родителями и врачами.

При тяжелой форме тугоухости, наступившей в доречевом периоде на протяжении первой половины первого года жизни в период активного гуления или начавшегося лепета, гуление и лепет распадаются, угасают.

Обратимся к примерам.

**Ваня Р.**, 1 год 10 мес. Родился в срок. Физически и психически развивался нормально. Со слов матери, был спокойным ребенком; мало плакал, быстро засыпал под шум телевизора, не реагировал и на разговоры взрослых, что поначалу радовало родителей, а позднее насторожило. Волновало их также то, что у мальчика не отмечалось четкой реакции на голос и звуковые раздражители, что у него были две-три звуковые реакции, но ответного гуления не отмечалось, что к 6 – 7 мес. в отличие от старшего брата так и не начал лепетать.

Систематические наблюдения за малышом и сопоставление особенностей его развития с нормальным доречевым развитием старшего брата помогли родителям рано выявить у Вани нарушение слуха и доречевого развития и своевременно обратиться к врачам по месту жительства. Однако неосведомленность специалистов, у которых консультировались родители по вопросам раннего диагностирования нарушений слуха и оказания дальнейшей помощи малышу, поставила его в неблагоприятные условия развития.

В возрасте 1 года 10 мес., Ваня был диагностирован в ИКП РАО, слухопротезирован и направлен в специальное дошкольное учреждение для слабослышащих детей. К началу обучения он реагировал на голос разговорной громкости с расстояния 10–15 см от ушной раковины. Отмечались активные голосовые реакции, иногда «пел» громким голосом, казалось, что слушал себя, и это ему нравилось. Произносил рефлекторно возникающие звуковые реакции: *м, мбе, м.а, ама, аф* (двугубное). Обращенной речи не понимал. Общался естественными жестами, криком, голосовыми реакциями.

**Таня Ч.**, 2 года 1 мес. Родилась в срок. Физически и психически развивалась нормально. Начала гулить в начале 2-го месяца. В 4 мес., со слов матери, часто и подолгу гулила в часы бодрствования, особенно после кормления. В ответ на голос и речевые заигрывания матери отвечала го-

ловыми реакциями и активным гулением, как бы выражая свое положительное эмоциональное состояние. В 5 мес. девочка перенесла тяжелую кишечную инфекцию. Была госпитализирована; проводилось лечение ототоксичным препаратом.

После больницы родители сразу заметили, что Таня перестала гулить, не реагировала на голос матери, когда она была вне поля ее зрения, много плакала, капризничала. После подтверждения врачами факта нарушения слуха родители занялись вопросами лечения, надеясь на восстановление слуха. Вопрос об обучении ребенка на этом этапе они не обсуждали.

К началу обучения в специальном дошкольном учреждении, в 2 года 1 мес., Таня реагировала на голос разговорной громкости ушной раковины. Производила крик, монотонные голосовые и рефлекторно возникающие звуковые реакции. Обращенной речи не понимала. Общалась жестами, привлекала к себе внимание криком, голосовыми реакциями.

Как видно из приведенных примеров, информированность о ходе нормального доречевого развития, а также внимательное и ответственное отношение к ребенку являются условием раннего выявления у него нарушений слуха и отклонений от нормального хода доречевого развития.

С другой стороны, то обстоятельство, что не распространена практика обследования слуха у детей первого и второго года жизни специалистами, становится причиной задержки диагностирования нарушений слуха, слухопротезирования и начала ранней реабилитации малыша, что приводит к задержке его общего и речевого развития. У детей, находившихся в неблагоприятных условиях развития, к началу специального обучения в дошкольном учреждении, т.е. к 2-3 годам, не наблюдается каких-либо достижений в овладении речью. Как было сказано, они похожи на глухих и находятся на первом уровне речевого развития.

Если снижение слуха наступило во 2-й половине 1-го года, когда дети (по данным анамнеза) активно лепетали, а в некоторых случаях даже произносили отдельные слова, возникшее нарушение приводит к тому, что имеющийся у ребенка лепет и речь распадаются. Происходит это по-разному. В одних случаях ребенок как бы вдруг умолкает, т.е. неожиданно для окружающих перестает лепетать и произносить слова; в других — лепет и речь распадаются постепенно. Обратимся к примерам.

**Катя Ф.** родилась в срок. Раннее физическое и психическое развитие протекало нормально. Гуление появилось в конце 1-го месяца жизни, лепет — с начала 5-го месяца. Девочка активно лепетала, подолгу «играла звуками». В основном у нее преобладало положительное эмоциональное состояние. Она испытывала большую потребность в общении; лепетом привлекала к себе внимание окружающих. В возрасте 9 мес. заболела пневмонией. На 3 недели была госпитализирована; получила большие дозы антибиотиков (название родители не помнят). После больницы родители заметили, что девочка перестала лепетать и реагировать на голос и окружающие звуки. Она очень изменилась, много кричала и плакала. У нее преобладало отрицательное эмоциональное состояние. Девочка стала инертна.

**Сергея Р.** родился в срок. Физически и психически развивался нормально. Начал гулить в 1,5 мес., лепетать — в возрасте 5 мес., первое слово произнес в возрасте после 10 мес. К году он произносил четыре слова (*мама, папа, баба, дай*) и соотносил их с определенными лицами и действием. Около года Сережа тяжело заболел (пневмония, лечился ототоксичными антибиотиками). Вскоре после того как он начал поправляться, мать заметила, что ребенок перестал реагировать на ее голос, когда она общалась с ним на расстоянии. Однако, как только она попадала в поле его зрения, он принимался оживленно лепетать. Подозрение матери было подтверждено специалистами: наступило снижение слуха. Мальчик все реже и реже произносил слова, а со временем и совсем «забыл» их. Все реже у него возникали звуковые реакции в ответ на заигрывание с ним

взрослых; с течением времени заметно уменьшался звуковой запас лепета, все меньшее количество звукосочетаний он произносил, все реже «играл звуками». К 1,5 годам, по дневникам матери, он произносил около 15 звуков, а к 2 годам — уже только 8. Сережа перестал лепетать во время игры и в процессе общения, лепетал лишь перед сном. У мальчика шел процесс затухания лепета.

Как видим, у детей анализируемой группы, как бы ни была различна картина распада их лепета и речи, сам факт снижения слуха, как правило, выявляется очень рано. Раннее диагностирование делает возможным раннюю организацию воспитания и обучения ребенка с учетом состояния его слуха и особенностей речевого развития.

В тех случаях, когда такие дети оказываются в неблагоприятных условиях развития, к началу специального обучения (к 2 — 3 годам) они, как правило, приходят без лепета и речи.

Таким образом, судя по нашим данным, глухие дети и дети с тяжелой формой тугоухости, нарушение слуха у которых наступило в возрасте до 6 мес. или было отмечено во 2-й половине 1-го года жизни, при неблагоприятных условиях развития к началу специального обучения в дошкольном учреждении находятся на первом уровне речевого развития.

## ВТОРОЙ УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Второй уровень речевого развития характеризуется наличием у детей лепета. На этом уровне дети произносят лепетные звукосочетания типа *мамама, бабаба, татама* и т.п. (звуки: *м, б, т* — полумягкие; *а* — умляутное), идентичные звукосочетаниям, произносимым слышащими детьми в период лепета. Лепетные звукосочетания произносятся с разной громкостью, слитно, в темпе близком, а порой и соответствующем нормальному темпу речи. Отмечается равноударное и разноударное произнесение словосочетаний. Лепет интонирован.

Эти звукосочетания, как и у слышащих детей, не соотносятся с обозначением лиц, окружающих ребенка, а также с названием каких-либо предметов и действий. Многократно повторяемые в различных ситуациях (во время игры, прогулки, в режимные моменты и т.п.) одни и те же звукосочетания служат обозначением разных лиц и предметов, т.е. лепет полисемантичен.

В этом легко убедиться, прочитав записи из дневника наблюдений за Димой К. «Играет с кубиками, лепечет: *мамама*. Увидел маму и залепетал: *мамама*; уходя домой из садика, помахал рукой и произнес: *мамама*» и т.п.

На данном уровне речевого развития отмечаются активные попытки детей общаться с окружающими посредством не соотнесенных лепетных звукосочетаний, иначе говоря, лепет слабослышащего ребенка, как и лепет слышащего, имеет выраженную коммуникативную функцию.

Проиллюстрируем это примерами из дневниковых записей.

«...Юля не может попасть рукой в рукав пальто. Подошла к воспитательнице и просит ее о помощи: *аи аи мамам* (звуки: *а* — умляутное, *и* — с перемещенной назад артикуляцией, *м* — полумягкий). Просьбу сопровождает жестами и мимикой».

«...По понедельникам дети с трудом расстаются с родителями. Стоя у окна, Сережа успокаивает плачущего Антошу: *дододо мамамам, дододо папату* (звуки: *д, м, п, т* — полумягкие; *а, а, у* — умляутные). Произносимые звукосочетания сопровождается жестами и мимикой».

Как видим, у детей второго уровня речевого развития основными средствами общения являются несоотнесенные лепетные звукосочетания; при этом дети продолжают пользоваться в общении также криком, голосовыми реакциями, естественными жестами и мимикой. Обращенной речи, как правило, не понимают даже в ситуации ограниченного выбора.

Малыши, находящиеся к началу специального обучения на втором уровне речевого развития, при педагогическом обследовании слуха реагировали на голос разговорной громкости, как правило, с расстояния от 35 см до 1 – 1,5 м.

Судя по данным анамнеза, период доречевого развития детей, достигших к началу специального обучения второго уровня, проходит различно в зависимости от времени снижения слуха (заметим, что такую зависимость мы отмечали и у детей первого уровня речевого развития).

У детей второго уровня речевого развития, у которых снижение слуха было отмечено в первой половине первого года жизни, лепет, как правило, возникает. Однако сроки начала периода лепета у слабослышащих детей, в сравнении с нормально слышащими, значительно перемещены во времени. Так, одни дети начинают лепетать после 10 мес., другие – после года (нередко – после полутора лет). Напомним, что слышащий ребенок начинает лепетать примерно в 4 – 5 мес.

Выявленная большая продолжительность периода лепета у слабослышащих детей, как мы полагаем, обусловлена рядом факторов, в том числе условиями развития ребенка. Чем раньше у ребенка установлено снижение слуха и начато специальное обучение, тем раньше он начнет овладевать речью, тем быстрее утратит необходимость в пользовании несоотнесенными лепетными звукосочетаниями.

В неблагоприятных условиях развития (позднее диагностирование, отсутствие возможности слухопротезирования и специального обучения и т.п.) продолжительность периода лепета значительно затягивается, порой она достигает нескольких лет. (Заметим, что у слышащего ребенка на фоне развивающейся речи лепет сохраняется примерно до полутора лет.) Известно, что даже в школу для слабослышащих в ряде случаев поступают лепечущие безречевые дети.

Это связано с тем, что слуховые возможности слабослышащего ребенка, в отличие от глухого, с одной стороны, дают ему возможность воспринимать речь окружающих людей (лепет возникает), с другой, создают ему определенный предел в этом восприятии, что вызывает трудности в овладении устной речью. Ребенок с нарушенной слуховой функцией лишен возможности полноценно воспринимать речь окружающих людей и, подражая им, овладевать родным языком, в частности, его произносительной стороной. Искаженное восприятие речи часто приводит к непониманию значений слов, к их искаженному произношению. Поэтому ребенок, потерявший слух в первой половине первого года жизни, нередко стабилизируется на уровне несоотнесенного лепета и без специального обучения овладеть речью не может.

Такой ребенок активно лепечет, и у родителей, а нередко и у врачей, наблюдающих его, создается иллюзия задержки речевого развития, а также впечатление, что ребенок «вот-вот заговорит». Состояние «ожидания речи» длится порой до 4 – 6 и более лет, пока родители с ребенком не попадут на консультацию к соответствующим специалистам.

Если ребенок развивается в благоприятных условиях (раннее диагностирование, слухопротезирование, организация специального обучения), то продолжительность лепета зависит не в последнюю очередь и от его индивидуальных особенностей.

Если у малыша преобладает положительное эмоциональное состояние, отмечается потребность общения; если он легко вступает в контакт и проявляет интерес к занятиям: радуется им, ждет их, — такой ребенок быстрыми темпами продвигается в овладении речью. У него появляется потребность слушать и говорить. У такого малыша быстро растет речевая активность, появляется потребность общаться словами, и он, как было сказано выше, постепенно отказывается от использования в речи несоотнесенных лепетных звукосочетаний.

Остановимся на особенностях доречевого развития детей второго уровня у которых снижение слуха (по анамнестическим данным) наступило во второй половине первого года жизни, когда они уже лепетали.

Прежде всего следует отметить, что лепет у этих малышей, как правило, сохраняется. Однако в развитии лепета происходят существенные изменения. В связи с наступившим снижением слуха у ребенка нарушается восприятие речи, а следовательно, и возможность общения вообще и на расстоянии в частности. Он меньше лепечет, реже «играет звуками». Набор произносимых звуков и звукосочетаний значительно уменьшается. В развитии лепета наступает период отрицательной динамики, или, как мы еще его называем, период разрушения лепета.

На смену этому периоду обычно приходит новый, который мы называем периодом стабилизации лепета. На протяжении этого периода состав звуков и звукосочетаний, произносимых ребенком, не изменяется: не увеличивается и не уменьшается; фактически сохраняется тот уровень развития лепета, который наблюдался у ребенка к концу периода разрушения.

Сложный процесс деформации лепета после снижения слуха начинается неодинаково у разных детей. У одних лепет как бы исчезает внезапно, ребенок на время замолкает. У других детей разрушение идет постепенно. Рассмотрим примеры.

**Наташа Д.** начала гулить в 1,5 мес., лепетать — в 5 мес. По непонятной для родителей причине (со слов матери) около 10 мес. девочка вдруг перестала лепетать. Состояние молчания у ребенка продолжалось примерно месяц. Затем она вновь залепетала, но лепетала уже значительно реже и меньше. Набор звуков лепета стал более скудным.

Иная картина развития лепета наблюдалась у **Бори К.** Он начал гулить в возрасте 2 мес., лепетать — в 5 мес. Мальчик рос здоровым, активным, много лепетал. В возрасте 9 мес. родители начали замечать, что ребенок стал все реже и реже лепетать. Лепет становился монотонным. По словам матери, Боря растерял половину звуков. Однако со временем лепет его стабилизировался: он произносил определенный набор несоотнесенных звукосочетаний и звуков, который не уменьшался и не обогащался.

Таким образом, у анализируемой группы снижение слуха, с одной стороны, обуславливает процесс затухания лепета, с другой — оставляет ребенку возможность, хотя бы искаженно, но все-таки воспринимать речь, тем самым поддерживая определенный уровень развития лепета, хотя он оказывается более скудным по сравнению с нормой.

Как показывают материалы нашего исследования, прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что в лепете наблюдавшихся нами слабослышащих детей суммарно было отмечено значительно меньше звуков, чем в лепете наблюдавшихся нами слышащих малышей (11 звуков против 91). При этом в лепете разных слабослышащих и

слышащих детей было отмечено разное количество звуков. Так, в частности, в лепете разных слабослышащих детей было отмечено от 2 до 9 звуков. Напомним, что у слышащих малышей эти показатели колебались от 51 до 76 звуков [2].

Привлекает внимание и качественное отличие звукового состава лепета. Если у слышащих малышей в состав лепета входили звуки, артикуляционно адекватные и неадекватные звукам русского языка, то в звуковом составе лепета слабослышащих детей отмечаются лишь звуки, артикуляция которых неадекватна звукам родного языка: звуки *а, о, у* – умляютные; *и* – с перемещенной назад артикуляцией: *б, м, п, т, д, в, в* двугубное – полумягкие.

В лепете отдельных слабослышащих детей согласные звуки часто оказываются не противопоставленными ни по одному дифференциальному признаку, свойственному русскому языку: носовые-ротовые, звонкие-глухие, взрывные-фрикативные, твердые-мягкие. В то время, как такое противопоставление звуков отмечается в лепете слышащих детей. С другой стороны, все звуки, зафиксированные в лепете слабослышащих детей, были также отмечены и в лепете слышащих малышей.

Таким образом, слабослышащие дети второго уровня речевого развития к началу специального обучения приходят с лепетом, хотя и ограниченным в количественном и качественном отношении. Однако этот лепет следует рассматривать как базу для дальнейшего обучения речи.

## ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием у детей речи, которая представлена отдельными словами, обозначающими людей, а также названиями различных предметов и действий. Словарь детей содержит как общеупотребительные, так и лепетные слова, а также и звукоподражания.

Слова произносятся в основном слитно, в нормальном или близком к норме темпе, в полной форме и усеченно, при этом звуковой состав, как правило, воспроизводится приближенно; выделяют словесное ударение, хотя отмечаются случаи и равноударного произнесения слов. В процессе общения понимают отдельные слова, включая лепетные, в ситуации ограниченного выбора.

При пользовании звукоподражаниями, лепетными и общеупотребительными словами отмечается явление полисемантизма. Это значит, что на данном уровне речевого развития у слабослышащих детей отсутствует дифференцированное словесное обозначение окружающего: одним и тем же словом ребенок пользуется для обозначения разных людей, предметов и действий. Например: звукоподражанием *пи-пи* ребенок называет воробья, самолет, бабочку и т.п.; словом *мама* всех взрослых и детей; слово *дай* употребляет верно, но и в значении *на, положи, возьми* и т.п.

Отличительная особенность третьего уровня речевого развития заключается в том, что общение детей впервые начинает осуществляться с помощью слова. Однако в процессе общения дети продолжают активно использовать голосовые реакции, несоотнесенные лепетные звуко сочетания и жесты.

Во время одной консультации мы наблюдали следующую картину. Обращаясь к маме, мальчик дважды произнес слово *мама* и показал пальцем на машину, стоявшую

на полке. Мама, занятая беседой со взрослыми, оставила без внимания сына. Тогда он начал тереть ее за руку и настойчиво требовать: *мама татату* (звуки *м, т* – полумягкие; *а, у* – умялутные). Теперь уже мальчик выражал свою просьбу не сочетанием слова и указательного жеста, как это было вначале, а целой «фразой», состоявшей из слова и несоотнесенных лепетных звукосочетаний. Свою просьбу мальчик по-прежнему сопровождал жестовыми и мимическими знаками. Интонационная окраска «фразы» содержала просьбу и требование.

Таким образом, третий уровень речевого развития слабослышащего ребенка, характеризующийся появлением первых слов на фоне активного использования несоотнесенного лепета, можно рассматривать как начало переходного периода от лепета к речи. Этот период сопоставим с первой стадией перехода от лепета к речи у слышащего ребенка. Итак, слабослышащий ребенок третьего уровня речевого развития находится на начальном этапе первичного овладения речью.

Данные педагогического обследования слуха детей третьего уровня речевого развития показывают, что в основном эти дети реагируют на голос разговорной громкости на расстоянии от 1,5 до 3 метров. Причем, судя по анамнестическим данным, сюда относятся дети, у которых снижение слуха наступило как в первой, так и во второй половине первого года.

Данные анамнеза свидетельствуют о некотором своеобразии хода доречевого развития таких детей. У малышей этой группы со снижением слуха, отмеченным в первой половине первого года жизни, лепет появляется примерно к 8–10 мес., т.е. позже, чем у слышащего ребенка (в норме – к 4–5 мес.), но раньше, чем у детей второго уровня речевого развития, имеющих большее снижение слуха, у которых лепет начинается, как мы писали, после 10–12 мес., а нередко и после полутора лет. В звуковом отношении лепет богаче (у одного ребенка до 11–13 звуков), отмечается большее количество звукосочетаний, чем это отмечаете у детей второго уровня речевого развития. Лепет, как правило, интонирован.

Речевое развитие детей, у которых снижение слуха зафиксировано во второй половине первого года жизни, также отличается от речевого развития слабослышащих малышей второго уровня: после периода разрушения и стабилизации в развитии лепета у детей третьего уровня наступает период, называемый нами периодом положительной динамики, или накопления. Обратимся к примеру.

**Сергея Х.**, 1 год 5 мес. Физически и психически развивался нормально. Лепетать начал после 5 мес. К году говорил 7 слов: *мама, папа, баба, деда, пить, куп-куп, момо* (молоко). В 1 год перенес тяжелую форму пневмонии (лечение ототоксичными антибиотиками). После болезни родители обратили внимание на то, что Сережа стал крайне редко лепетать и произносить слова. Примерно к 1 году 3 мес. (по словам матери) он забыл произносимые ранее слова. Новых слов у него не появлялось. Он произносил лишь несоотнесенные лепетные звукосочетания. Однако к двум годам мальчик стал чаще и больше лепетать и как бы заново начал овладевать произношением слов. К началу специального обучения (к 2 г. 5 мес.) он произносил 9 слов: *мама, папа, баба, ди (иди), да (дай), пабаба (собака), пало (пароход), дада (дядя), шота (тетя)* (звуки *м, п, б, д* – полумягкие; *л* – мягкий; *а* – умялутный; *и* – с перемещенной назад артикуляцией).

## ЧЕТВЕРТЫЙ УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Четвертый уровень речевого развития характеризуется наличием у детей фразовой речи. Фразы содержат как общеупотребительные, так и лепетные слова, которые произносятся детьми, как правило, слитно, в нормальном и несколько замедленном темпе, что сравнимо с подобным явлением в произношении слышащих детей на начальном этапе овладения произношением слова. Общеупотребительные слова произносятся в полной форме и усеченно, точно и приближенно (с различными звуковыми заменами и взаимозаменами), с выраженным словесным ударением и равноударно. Нарушение словесного ударения в речи детей, по нашим наблюдениям, как правило, происходит под влиянием неправильного образца речи родителей.

Так, например, Ира Н. (3 года), показывая свои новые туфли, сообщила: «Мама (полная форма, приближенное произнесение) упи (усеченное слово, приближенное произнесение)» – *Мама купила*, а затем, показав на натертую ремешком ножку, добавила: «Тупи (усеченное слово, приближенное произнесение) бобо (лепетное слово)», что означало, по всей вероятности, что туфли натерли ей ножку, поэтому она болит. В произнесенных приближенно словах звуки: *м, п, т, б* – полумягкие; *а, у, о* – умляютные; *и* – с перенесенной назад артикуляцией.

У детей данного уровня речевого развития так же, как и у детей третьего уровня речевого развития, отсутствует дифференцированное словесное обозначение окружающего. Общение детей осуществляется с помощью речевых средств: отдельных слов и фраз. Однако следует отметить, что даже на данном уровне речевого развития дети еще продолжают пользоваться жестами и интонированными несоотнесенными звуко сочетаниями. Проиллюстрируем сказанное примером.

**Оля Н.** (3 года). Говорит с мамой по игрушечному телефону «Але! Але! Мама лябо (жест за окно, означающий – *там*), Оля уля (жест в сторону двери), мама дамо (жест к себе, обозначающий *сюда*), мама уля (жест в сторону двери), Оля уля (жест в сторону двери), татапо мамано». По всей вероятности, это означает: «Алло! Алло! Мама на работе. Оля пойдет гулять. Мама придет домой. Мама пойдет гулять. Оля пойдет гулять». Завершила свой разговор по телефону двумя несоотнесенными лепетными звуко сочетаниями: *татапо мамано*.

В отличие от детей третьего уровня речевого развития эти малыши общаются главным образом речью; несоотнесенные лепетные звуко сочетания заметно вытесняются. Это дает возможность сопоставить данный период со второй стадией перехода от лепета к речи у слышащего ребенка. По сути дела, четвертый уровень речевого развития свидетельствует о том, что у ребенка идет процесс активного овладения речью.

У детей данного уровня речевого развития отмечается понимание обращенных к ним коротких фраз и слов обиходно-разговорной речи в ситуации ограниченного выбора. Результаты педагогического обследования слуха свидетельствуют о том, что дети данной группы реагируют на голос разговорной громкости примерно на расстоянии от 3 до 5 метров.

Особо следует отметить следующий факт. Поскольку в доречевом периоде у детей третьего и четвертого уровней речевого развития отмечается лепет, а позднее у детей обоих уровней появляются слова (у малышей четвертого уровня и фразы), то эти дети нередко оказываются в неблагоприятных условиях при диагностировании, особенно те из них, у которых снижение слуха наступило во второй половине первого года жизни.

Нормальное раннее физическое и психическое развитие детей, в частности, своевременное возникновение (до наступления снижения слуха) гуления и лепета, дезориентируют родителей и врачей. Снижение слуха у детей часто остается незамеченным, потому что они реагируют на голос и неречевые сигналы, хотя и ограниченно.

Общение с ними в процессе обследования ведется без учета их состояния слуха и, соответственно, без учета причины непонимания обращенной к ним речи.

Оценка речевого развития детей также проводится без учета состояния их слуха, а следовательно, и без учета результатов влияния сниженного слуха на доречевое и речевое развитие, без понимания всего своеобразия этого развития, а поэтому в историях развития детей в ряде случаев появляются диагнозы: сенсомоторная алалия, сенсорная алалия и тугоухость, задержка психического развития и т. п.

Даже в тех случаях, когда родители и врачи замечают, что ребенок «слегка недослышит», нередко не придают этому должного значения, считая, что косноязычие и ограниченный словарный запас являются следствием задержки речевого развития и что с возрастом такой ребенок сам преодолет эти недостатки. В результате этого задерживается своевременное диагностирование, слухопротезирование и организация специального обучения.

А между тем у детей с атипичным доречевым и речевым развитием прежде всего следует обследовать слух. Атипичная картина доречевого развития сама по себе является достаточным основанием для обследования слуха и в случае обнаружения его снижения своевременного начала коррекционной работы.

Подводя итоги всему сказанному, можно заключить:

1. Как и следовало ожидать, у детей с нарушенным слухом отмечается своеобразное протекание доречевого развития по сравнению с их нормально слышащими ровесниками. В зависимости от степени, характера и времени снижения слуха, условий развития ребенка и его индивидуальных особенностей доречевой период и у глухих, и у слабослышащих детей протекает по-разному.
2. У глухих от рождения детей, а также у детей с врожденной тяжелой тугоухостью подготовительный к речи доречевой период не получает своего развития: лепет у младенцев не возникает.
3. При глухоте и тяжелой тугоухости, наступившей в период лепета или начального овладения речью, соответственно лепет и речь, в силу тяжелого нарушения слуха, затухают, разрушаются; дети перестают лепетать и говорить.
4. У детей со средней и легкой тугоухостью период лепета возникает и в основном протекает аналогично развитию лепета слышащего ребенка. При этом в условиях врожденного или рано приобретенного снижения слуха отмечаются более поздние сроки начала периода лепета, большая продолжительность периода лепета и ограниченность его звукового состава в сравнении с лепетом слышащего ребенка при снижении слуха, наступившем в конце первого или в начале второго года жизни, лепет сохраняется (после периода разрушения и стабилизации в развитии лепета), но также становится обедненным.
5. Неоднородность контингента детей с нарушенным слухом, особенности протекания доречевого этапа, а также четыре уровня речевого развития которых они достига-

ют к началу специального обучения (в основном сопоставимые с состоянием естественного поэтапного развития речи нормально слышащего ребенка), необходимо учитывать при определении содержания и методов коррекционной работы.

6. Одной из важнейших задач совершенствования системы обучения устной речи следует считать реализацию принципа дифференцированного подхода к обучению детей с нарушенным слухом с учетом их индивидуальных особенностей.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М., 1973. – 304 с.
2. Салахова А.Д. Звуковой состав лепета слышащего ребенка // Дефектология. – 1971. – № 2.

Шиф Ж. И.

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ<sup>1</sup>

Условия формирования речи у глухого ребенка иные, чем у слышащего, что существенным образом сказывается на всем ходе развития речи глухих детей.

Речевое общение – существеннейший компонент окружающей среды и обязательное условие развития слышащего ребенка. Если ребенок лишен слуха, речь окружающих не оказывает воздействия на ход его развития в такой форме и в такой мере, как на слышащего. Слышащий ребенок шести месяцев уже различно реагирует на интонацию обращенной к нему речи, а глухой ребенок не воспринимает и поэтому не различает интонации. Крик и плач слышащего ребенка при разных обстоятельствах различны по интонации, крик и плач глухого сипловаты, монотонны, лишены характерных для слышащего модуляций (Е. Ф. Рау, 1950). Общение со взрослыми даже на самой ранней ступени развития оказывается у глухого ребенка менее дифференцированным как из-за того, что ребенок не воспринимает интонаций взрослого и не может правильно реагировать на них, так и из-за того, что взрослому трудно понимать жалобы и желания глухого ребенка.

И у слышащих, и у глухих детей в одинаковом возрасте появляется гуление (что иногда затрудняет распознавание глухоты). Но, в отличие от живых интонаций и певучего гуления слышащих, гуление глухих детей монотонно. Так как глухой ребенок не слышит своего гуления, оно, как и всякие неподкрепляемые реакции, быстро сокращается и исчезает (Ф. А. Рау и Ф. Ф. Рау, 1955). К семи-восьми месяцам у нормально развивающегося ребенка появляется лепет, который развивается благодаря тому, что ребенок его слышит. Вначале слышащий ребенок, играя, вторит своему лепету, который служит ему образцом для подражания. Затем он начинает подражать речи взрослых, к которой прислушивается и пытается подравняться, как к мерке. На втором году жизни лепет слышащего ребенка начинает преобразовываться в речь.

У глухого ребенка, в отличие от слышащего, не возникает потребности в общении словесной речью, так как он ее не воспринимает. По имеющимся наблюдениям, у него не появляется лепет и не формируется собственная речь, так как он не располагает образцами для подражания.

На протяжении первого года жизни у глухого ребенка, несмотря на наличие исторически фиксированных предпосылок, задерживается развитие устной речи. Развитие познавательной деятельности глухого ребенка также задерживается, так как в ее формировании значительная роль принадлежит словесному общению со взрослым, разъяснениям и указаниям, которые он дает ребенку.

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Шиф Ж. И. Условия формирования речи у глухих детей // Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей; Акад. пед. наук СССР. — Москва: Просвещение, 1968. — С. 22—31.

Наблюдения показывают, что различия между глухими и слышащими детьми, проявившиеся уже на первом году жизни, резко нарастают в раннем детстве. Одной из наиболее существенных особенностей развития слышащего ребенка в этом возрасте является быстрое и интенсивное овладение речью; у глухого речь не появляется, слышащий ребенок к трем годам делает громадные успехи в усвоении фонетики, словаря и грамматического строя языка, начинает широко, многообразно и правильно пользоваться речью в ее различных функциях, у него значительно расширяется мотивация речи. Поэтому различия между слышащим и глухим ребенком к концу раннего возраста очень значительны. Они нарастают, если, в дошкольном возрасте глухим детям не создадут особо благоприятных условий для овладения словесной речью.

Конечно, благодаря тому, что жизнь глухих детей проходит в среде слышащих, руководящих их поведением, они достигают значительных успехов в развитии на протяжении раннего и дошкольного возраста и в том случае, если специально не обучаются речи. Это, помимо прочего, объясняется тем, что различные стороны практического и наглядного познания действительности не в равной степени страдают у глухих детей от недоразвития слуха и речи. Обладая неповрежденным мозгом и огромными резервами для компенсации, глухие дети, находясь в среде, способствующей их развитию, выучиваются ориентироваться в своем окружении, сохраняют воспринятое в памяти, правильно реагируют, разумно действуют. Возможность осуществлять практический анализ, действительную абстракцию, наглядные обобщения проявляется в разумности поведения, в правильной целенаправленности практической деятельности глухих детей.

Но умственное развитие глухих детей задерживается, а формированию их речи наносится существенный ущерб, если с раннего детства обходными путями не упражняются наследственно заложенные предпосылки для овладения речью. До настоящего времени глухие дети в большинстве случаев начинают обучаться речи только в школьном возрасте, когда их жизненный опыт богаче; чем у дошкольников, наглядные обобщения более развиты и они обладают возможностью осознанно отнестись к усвоению языка. Но их наглядные обобщения, развивавшиеся вне воздействия речи, несовершенны, мимико-жестикуляторные средства, которые они приобретают, ограничены, многие годы, по имеющимся данным, наиболее благоприятные для начала овладения речью, упущены (Л. С. Выготский, 1934; В. Пенфильд, Л. Робертс, 1965), и они уже в какой-то мере «привыкли к молчанию», к изоляции от слышащих.

Медицина еще не располагает возможностью восстановить слух глухого ребенка. При всех успехах сурдотехники она еще несовершенна, это касается, в частности, и слуховой аппаратуры. Это обязывает очень мотивированно использовать возможности зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятия при обучении глухих речи. Насущная задача сурдопедагогики заключается в отыскании наиболее экономных и эффективных путей приобщения глухих детей к языку обходными путями, в постоянном совершенствовании обучения речи – решающему условию реализации их потенциальной возможности овладеть языком. От времени начала обучения и от его путей зависят многие особенности формирования речевой деятельности глухих. Стремление советских сурдопедагогов начинать обучение глухих детей словесной речью в раннем возрасте психологически вполне аргументировано и имеет под собой бесспорные основания, так как соответствует требованиям и возможностям развития этих детей.

По имеющимся данным, обучение глухих детей речи, начиная с младшего дошкольного возраста, всемерно способствует их развитию и предупреждает нарастание различий между ними и слышащими детьми.

**О зрительном образе написанного слова у глухих детей.** Формирование речи у глухих детей, независимо от того, каким методом их обучают, основывается прежде всего на ее зрительном восприятии. Чтение с губ, а также овладение произношением опираются на успешное зрительное восприятие глухим произносимой речи. Так называемое «глобальное чтение» – это своеобразное симультанное зрительное восприятие глухим ребенком написанного слова, которое полностью находится в зрительном поле в отличие от успешно появляющегося произносимого слова, воспринимаемого путем чтения с губ или слухом. Глухого ребенка в отличие от слепоглухого научают воспринимать дактилирование и активно пользоваться им не путем тактильного восприятия, а на основе успешного зрительного восприятия движений пальцев, изображающих цепи слов. Обучая дактилированию, иногда применяют карточки, на которых дактилируемое слово изображено графически, с помощью так называемых дактилем. В этом случае успешное зрительное восприятие слова, изображенного дактилирующей рукой, сопряжено с симультанным зрительным восприятием слова, зафиксированного на плоскости посредством дактильных знаков.

Оптический образ слова вызывается разными раздражителями: в одном случае его формирование опирается преимущественно на успешное зрительное восприятие, в другом – преобладают компоненты симультанного зрительного восприятия. В одном случае предметом восприятия является изображение написанного слова, в другом – цепь сменяющих друг друга движений речевых органов или движений пальцев, с помощью которых создается изображение слова. В каждом случае оптического восприятия участвует двигательный компонент в виде движений глаз. При чтении с губ участвуют речевые кинестезии, которые, по И. П. Павлову, являются базальным компонентом формирования речи. Можно предположить, что при речевой деятельности характер взаимодействия речедвигательного анализатора со зрительным у глухих детей отличается от взаимодействия речедвигательного и слухового анализаторов у слышащих.

При любом методе обучения глухих детей речи у них закладывается оптический образ слова, в отличие от того, что у слышащего формируется его слуховой образ. Уже И. М. Сеченов отмечал, что с тех пор, как удалось изучить механизмы речи (в первую очередь двигательные), глухонемых можно учить говорить, «но при этом руководителями движений зубов, челюстей, языка и нёба служат для глухонемого з р и т е л ь н ы е в п е ч а т л е н и я » (И. М. Сеченов, 1947, стр. 264; разрядка наша. – Ж. Ш.).

Образ слова, начинающий формироваться на основе оптического, а не слухового восприятия речи, характеризуется рядом своеобразных черт, которые не могут не проявиться и в особенностях овладения ею.

В какой мере в зрительном образе слова, формирующемся у глухого, отражена та информация о материальной стороне языка, которую несет в себе слуховой образ слова?

Недостаточное изучение этого вопроса невольно оставляет нас в плену ошибочного уподобления речевого развития глухого ребенка развитию слышащего, что, помимо прочего, задерживает разработку специальной методики.

Мы не будем касаться довольно подробно освещенных в литературе особенностей восприятия зрительного образа слова, возникающего у глухих детей при «чтении с губ» (Ф. Ф. Рау, 1960; А. И. Метт и Н. А. Никитина, 1966; В. И. Бельтюков, 1967); не будем затрагивать и совершенно специального вопроса – об образе слова, возникающем на основе дактилирования. Попытаемся проанализировать начальные этапы формирования у глухих детей образа написанного слова, которое является наиболее стабильным и полноценным представителем зрительно воспринимаемых слов.

Письменная речь отражает речь, звучащую в обобщенной и вместе с тем упрощенной системе символов – букв. Она намного моложе устной речи, современная (фонетическая) форма письменной речи совсем молода. Некоторые ученые полагают, что едва ли правомерно считать, будто у ребенка имеются такие же наследственно фиксированные предпосылки к раннему чтению и письму, как к устной речи и ее пониманию (Н. А. Бернштейн, 1964). Другие авторы, напротив, приводят убедительные данные, характеризующие раннюю готовность к овладению чтением, говорят о раннем сенситивном периоде усвоения слышащим ребенком грамоты (начало дошкольного возраста; Л. С. Выготский, 1934).

На Всероссийском совещании 1938 г. по вопросам обучения и воспитания глухих детей принято было решение начинать обучать глухих детей речи не только в устной ее форме (произношению), но привлекать письменную речь (чтение, письмо) и, в качестве вспомогательных приемов, дактилирование и мимико-жестикуляторные средства. В этом решении защищалась мысль о том, что использование на начальных этапах обучения устной и письменной речи и вспомогательных речевых средств помогает речевому развитию глухого ребенка, а не задерживает его (И. И. Данюшевский, 1938), как утверждали сторонники чистого устного метода (I. Vatter, 1891) или сторонники чистого письменного метода (R. Lindner, 1925).

Введение этого решения в практику обучения глухих и связанные с ним научные исследования (Р. М. Боскис, 1939; Н. Г. Морозова, 1959; М. А. Томилова, 1947, и др.) помогли сурдопедагогам понять значимость различных форм письменной речи для развития глухих детей, повысили интерес к эффекту ее применения. И сейчас продолжают углубленные психолого-педагогические исследования воздействия разных форм письменной речи на речевое и умственное развитие глухих детей (А. М. Гольдберг, 1966). Прибавим, что в ряде зарубежных стран (Англии, ФРГ, Швейцарии) в последние десятилетия в начале обучения глухих детей речи используют не столько устную, сколько письменную речь (E. Kern, 1958), и широко применяют «глобальное чтение» написанных слов. Поэтому психологический анализ «глобального чтения», как одного из компонентов начального обучения глухих речи, сохраняет свою актуальность.

Восприятие написанных слов в ряде отношений отличается от восприятия предметов и их изображений. Правда, за последние годы внесены изменения в господствовавшую прежде точку зрения относительно неупорядоченности движения взора при восприятии предметов, показана зависимость движения взора от особенностей предмета, связь направления движения взора с контуром предмета и изображения. Но все же, как и раньше, подчеркивается, что при восприятии объектов и их изображений имеется относительная свобода движений взора (В. П. Зинченко, А. Г. Рузская и др., 1959, 1961, 1962; А. Р. Лурия и др., 1961, 1965).

Восприятие написанного слова требует определенной направленности движения взора, его «маршрутности», соответствующей пространственной протяженности написанного слова. Эта особенность зрительного восприятия слова вырабатывается в процессе обучения чтению. У слышащего ребенка, начинающего читать как на русском, так и на большинстве других языков, формируется навык последовательного движения взора по го-ризонти, слева направо, от начала слова, а затем и строки — к их концу<sup>2</sup>. Своеобразие механизма «речевого зрения» отличает его от зрительного восприятия предметов и содержит компоненты, в какой-то мере сближающие последовательность «речевого зрения» с успешным по своей природе речевым слухом.

Известны старые методические приемы, когда, обучая детей грамоте, водили указкой вдоль написанного на доске слова и, чтобы развить навыки его зрительного восприятия, требовали от детей, чтобы они следили взором за движением указки. Обучая детей чтению, рекомендовали водить пальцем по строчке букваря, сопровождая движение пальца движением глаз и устным проговариванием слогов и звуков.

Как глухой ребенок научается воспринимать написанное слово? Его деятельность при «глобальном чтении» начинается с нерасчлененно-целостного восприятия и узнавания табличек с написанными на них словами. Эти таблички со словами педагог соотносит с определенными предметами и действиями и приучает детей видеть в написанных на табличках словах условное изображение показанных предметов и действий.

Исследования (М. Е. Хватцев, 1947) показали, что вначале дети научаются правильно относить таблички со словами к определенным предметам, опираясь на цвет, фактуру и другие особенности таблички. Несколько позднее дети начинают ориентироваться на слово, написанное на табличке. Оно воспринимается как отграниченная от фона фигурка, имеющая определенную длину и очертания, как своего рода идеограмма. Первый успех в развитии «глобального чтения» выражается в том, что узнавание начинает опираться на очертания фигурки, не на фон. По имеющимся наблюдениям, на этом этапе восприятие таблички в целом и даже слова, как фигурки, осуществляется движением взора, идущим в любом направлении. Постепенно вырабатывается последовательное движение взора по горизонтали, вдоль написанного слова, слева направо. По законам края выделяются очертания начальной, а потом и конечной буквы. Узнавание слов начинает опираться уже на крайние буквы, но характеризуется нечувствительностью к составу «серединных» букв слова. Э. Керн в уже упомянутой работе сообщает, что, срисовывая или рисуя по памяти «глобально» воспринятые ими слова, глухие дети приблизительно сохраняют их размер и придают очертаниям создаваемых ими фигурок некоторое сходство с верхним и нижним очертанием букв, входящих в состав воспроизводимого слова. Его наблюдения подтверждают раннее выделение начальной буквы слова, несколько более позднее — выделение последней буквы, а также длительную нечувствительность глухих детей к «серединной» части слова, т. е. буквам, расположенным между начальной и последней буквой<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Таков механизм восприятия написанных слов на начальных этапах обучения чтению. По мере автоматизации навыка чтения характер охватывания взором слова, строки и текста изменяется. Освещение этих изменений выходит за рамки рассматриваемого нами вопроса.

<sup>3</sup> Сейчас, в связи с исследованиями по теории информации, изучается вопрос о том, как в затрудненных условиях взрослые распознают написанные слова. П. Олерон (P. Oleron, 1966) отмечает определяющую роль начала слова для его узнавания и высказывает гипотезу, что для узнавания слов флексирующих языков особое значение приобретает восприятие конца слова, помогающее определить грамматическую категорию и тем самым точнее узнать слово.

Отмечая, что глухие дети быстро схватывают сигнальные функции написанного слова, некоторые авторы (М. Е. Хватцев, С. А. Зыков и др.) отмечают, что, воспринимая слова не членораздельно, а «глобальным чтением», глухие дети по мере накопления слов допускают все больше ошибок в правильном узнавании этих слов и соотнесении их с предметами.

**Расчлененное восприятие зрительного образа слова глухими детьми и чтение слышащих детей.** Членораздельное восприятие написанных слов достигается глухим лишь постепенно, благодаря многообразному по своим формам участию двигательного анализатора в процессе зрительного восприятия и расчленения речи. Мы имеем в виду не только движения глаз, но и артикуляционные движения, движения рук при написании и дактилировании, учитывая, что «кинестезические клетки коры могут быть связаны и действительно связываются со всеми клетками коры – представительницами как всех внешних, так и всевозможных внутренних процессов организма. Это и есть физиологическое основание так называемой произвольности движений, т. е. обусловленности их суммарной деятельности коры»<sup>4</sup>. Наибольшую помощь членораздельному восприятию написанного слова оказывает развитие устной речи глухих и ее обязательного компонента – произношения. Но общеизвестно, что формирование навыков произношения – очень длительный процесс даже в том случае, если оно строится на научно обоснованной концентрической сокращенной системе фонем, предложенной Ф. Ф. Рау (1960) и Н. Ф. Слезиной (1954). Естественно, что педагогическая мысль обратилась к поиску обходных путей, помогающих ускорить усвоение речи и облегчающих осмысление ее членораздельности.

Разберем эти обходные пути. Один из них – составление зрительно воспринимаемых слов из букв разрезной азбуки. Но ценность этого фрагмента обучения грамоте в данном случае снижается из-за того, что движения глаз и рук не сопровождаются активными движениями органов речи; кроме того, нельзя не признать, что составление слов из разрезного алфавита замыкает ребенка в этой деятельности, не побуждает к общению.

Второй путь – выработка навыка письма. Это сложная деятельность, подчиненная своим закономерностям, недостаточно ускоряющая овладение членораздельностью речи, так как техника письма развивается медленно.

По имеющимся данным, более эффективным для развития речи глухих является третий обходной путь – дактилирование, внедрение которого в практику обучения глухих детей началось не сразу после совещания 1938 г. по вопросам обучения и воспитания глухонемых детей, а лишь за последние 10–15 лет (С. А. Зыков, 1956, 1959; Б. Д. Корсунская, 1959).

В настоящее время в учреждениях для глухих детей в нашей стране дактилирование, как и разновидности письменной речи, используется как «предупреждение» устной речи, как вспомогательное средство для накопления словарного запаса и первоначального речевого общения, помогающее глухому ребенку овладеть членораздельностью слова и сохранить в памяти его буквенный состав. Имеются данные, показывающие, что уже в три-четыре года глухие дети усваивают дактильную азбуку за срок в несколько недель, научаются «связному» дактилированию слов и пользуются этим в общении (Б. Д. Корсунская, 1960; Н. А. Морева, 1964).

<sup>4</sup> И. П. Павлов. Поли. собр. соч., т. III, кн. 2. М., изд-во АН СССР, 1951, стр. 317.

Электрофизиологическими исследованиями показано, что при дактилировании возникает содружественный охват возбуждением мышц руки и языка (Л. А. Новикова, 1957). На этом основании считают, что дактилирование входит в состав единой функциональной системы, формирующейся в речедвигательном анализаторе при обучении речи глухих.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бельтюков В. И. Чтение с губ фонетических элементов речи. М., «Просвещение», 1967
2. Бернштейн Н. А. Кое что о письме и о почерке // Наука и жизнь, 1964, №7
3. Боскис Р. М. О развитии словесной речи глухонемого ребенка. М., Учпедгиз, 1939
4. Выготский Л. С. Мышление и речь, М., Соцэкгиз, 1934
5. Гольдберг А. М. особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников младших классов. М., «Просвещение», 1966
6. Зинченко В. П., Рузская А. Г. и др. Сравнительный анализ осязания и зрения. Сообщения I-XI // Доклады АПН РСФСР, 1959, №5; 1961, №4,6; 1962, №1, 3
7. Зыков С. А. и др. Обучение глухонемых русскому языку. М., Учпедгиз, 1950
8. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухонемых школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960
9. Лурия А. Р. и др. К вопросу о механизмах движения глаз в процессе зрительного восприятия и их патологии // Вопросы психологии, 1961, №5
10. Метт А. И., Никитина Н. А. Зрительное восприятие устной речи. М., «Просвещение», 1966
11. Морева Н. А. Особенности глухих дошкольников разного возраста в овладении речью. Автореферат канд. дис. М., 1964
12. Морозова Н. Г. Особенности мотивации речи и ее развитие у глухонемых детей // Тезисы докладов на I Съезде Общества психологов 29 июня-4 июля 1959 г. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959
13. Новикова Л. А. Электрофизиологическое исследование речевых кинестезий // Материалы совещания по психологии. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957
14. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Л., «Медицина», 1965
15. Рау Е. Ф. О работе с детьми раннего возраста, имеющими недостатки слуха и речи. С., Учпедгиз, 1950
16. Рау Ф. А., Рау Ф. Ф. Методика обучения глухонемых произношению. М., Учпедгиз, 1955
17. Рау Ф. Ф. Обучение глухонемых произношению. М., Учпедгиз, 1960
18. Сеченов И. М. Элементы мысли // Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947
19. Слезина Н. Ф. О временном использовании сокращенной системы фонем при первоначальном обучении глухонемых детей чтению и грамоте // Известия АПН РСФСР. Вып.62, 1954

20. Томилова М. А. К вопросу о понимании связи слов в предложении глухонемыми школьниками // Известия АПН РСФСР. Вып.9, 1947
21. Хватцев М. Е. О развитии процесса чтения у учеников подготовительного класса школы глухонемых // Известия АПН РСФСР. Вып.9, 1947
22. Kern E. Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichts für das gehörgeschädigte Kind. Freiburg, 1958
23. Lindner R. Das Taubstumme Kind in Vergleichen mit vollsinnigen Kindern. Leipzig, 1925
24. Vatter I. Die Ausbildung der Taubstummen in der Lautsprache. Frankfurt a/M., 1891

Шиф Ж. И.

## ОБОБЩЕНИЕ ОТТЕНКОВ ЦВЕТА ГЛУХИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ<sup>1</sup>

### Методика исследования

Для уяснения того, как развивается наглядное обобщение цвета при полном отсутствии речи, важно было изучить обобщение оттенков цвета маленькими глухими детьми. С этой целью в 1958 г. были предприняты наблюдения и пробные эксперименты. В них участвовало 28 глухих детей, воспитанников яслей и детского сада в возрасте от 2 лет 8 месяцев до 6 лет 11 месяцев<sup>2</sup>.

Методика, которой мы воспользовались, отличалась от той, с помощью которой изучались слышащие дети и глухие школьники начиная с 7 лет. Изучая глухих детей дошкольного возраста, мы пользовались облегченной методикой исследования и давали обеспечивающую общение с ними инструкцию.

Работая с глухими воспитанниками яслей трех и четырех лет, мы изучали наглядное обобщение ими оттенков красного и синего цветов, предлагая подобрать подходящие к образцу – карандашу соответствующего цвета; группировкой мы пользовались лишь для контроля.

Участвовавшие в опытах глухие дети пяти лет, воспитывавшиеся в детском саду, знали названия цвета. Они пользовались дактильными обозначениями, узнавали названия цвета, написанные на карточках, умели читать эти названия с губ; то же касается и глухих детей шести лет – воспитанников дошкольной группы при школе.

Глухие дети пяти и шести лет, помимо отбора к образцам, т. е. к карандашам определенного цвета, производили отбор оттенков названного им цвета, если знали его название. Название предлагалось им в дактильной или письменной форме.

Материалом для отбора к образцу служила специально подобранная коллекция карандашей (25 штук). Красный и синий цвета были представлены семью оттенками каждый. Кроме того, в коллекции имелись карандаши различных оттенков оранжевого, фиолетового и коричневого цветов, которые, по нашим наблюдениям, дети не всегда отличали от оттенков красного и синего цветов. Для характеристики оттенков каждого цвета была введена нумерация по тому же принципу, что и в основных опытах: наиболее темные оттенки обозначались номером 1; нумерация возрастала с увеличением светлоты оттенка. Образцами для отбора служили полноцветные оттенки красного цвета (*Кр<sub>3</sub>*) и синего цвета (*Син<sub>3</sub>*).

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Шиф Ж. И. Развитие познания цвета у глухих и слышащих детей // О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей (Сравнительный анализ) / под ред. И.М. Соловьева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 175–192.

<sup>2</sup> Выражаем благодарность Е. Ф. Рау и Л. С. Виноградовой, оказавшим нам помощь в работе с детьми средней и старшей групп яслей № 301, а также Б. Д. Корсунской и Н. А. Моревой, содействовавших проведению работы с дошкольниками в детском саду № 761.

Опыт проводился с каждым ребенком отдельно. До прихода ребенка карандаши укладывали на листе серой бумаги так, чтобы они примыкали друг к другу, и закрывали их салфеткой. Похожие по цвету карандаши никогда не находились рядом; порядок их расположения был постоянным. Ребенка усаживали за столик, салфетку с карандашей снимали, экспериментатор ставил на стол стакан для карандашей, вынимал из пестрого ряда карандашей красный карандаш (*Кр<sub>3</sub>*) и приступал к разъяснению ребенку того, что от него требовали. Для этого использовалась мимико-жестикуляционная инструкция, которая осуществлялась следующим образом. Экспериментатор вынимал из ряда карандашей тот красный карандаш (*Кр<sub>3</sub>*), который должен был служить образцом для отбора, и на глазах ребенка вкладывал его в стакан. Затем он производил левой рукой движение от лежавших на столе карандашей к стакану. Это движение было подражанием движению руки, берущей карандаш из ряда и вставляющей его в стакан. Указательным пальцем правой руки экспериментатор водил в это время по поверхности находящегося в стакане красного карандаша, показывая этим, что надо выбирать красные карандаши. Это же подкреплялось мимикой, движением головы и подчеркивалось движением, идущим от красного карандаша, находившегося в стакане, к лежащим на столе карандашам и обратно к образцу. Эта инструкция была нами выработана совместно с педагогами.

Если мимико-жестикуляционная инструкция, многократно повторенная, не направляла деятельность ребенка, ее заменяли вторым видом инструкции — предметно-действенной инструкцией. Экспериментатор брал ручку ребенка в свою руку, вместе с ним вынимал второй красный карандаш из ряда расположенных на столе карандашей и вставлял вместе с ним карандаш в стакан, в котором уже находился один красный карандаш, вставленный экспериментатором. Если дети, получив ту или иную инструкцию, понимали, что им следует вставлять карандаши в стакан, но действовали неизбирательно, т. е. вставляли подряд все карандаши, экспериментатор выражал неудовольствие, откладывая неправильно отобранные карандаши на место, и вновь повторял инструкцию. Так он действовал до тех пор, пока не добивался того, что дети начинали отбирать к образцу по цвету. Ребенка никогда не торопили; когда он прекращал свою деятельность, его спрашивали, кончил ли он или возьмет еще карандаш. Лишь после этого возвращали все карандаши из стакана на место и давали новое задание — отбор к образцу синего цвета.

## Результаты исследования

Глухие дети трех лет не сразу поняли мимико-жестикуляционную инструкцию как побуждение к выполнению определенной деятельности. Иногда они считали, что их побуждают воспроизводить движения экспериментатора, и не выполняли инструкцию, а подражали ей. Такого рода инструкция оказалась непригодной для того, чтобы глухонемые дети трех лет поняли, что они должны вынуть из ряда определенный, похожий на образец карандаш и вставить его в стакан.

Для того чтобы они поняли, что от них требуют, надо было дать им описанную выше предметно-действенную инструкцию. Дети понимали ее вначале в самой общей форме как побуждение переключать все карандаши со стола в стакан, что они и принима-

лись выполнять. Для того чтобы добиться избирательного отбора карандашей по цвету, требовались дополнительные усилия экспериментатора.

Приводим протокол наблюдений за ребенком, поведение которого типично для детей данной возрастной группы<sup>3</sup>.

**Оля Л.** (2 года 9 мес.). В стакан положен *Kp<sub>3</sub>*. Воспитательница дает мимико-жестикуляционную инструкцию. Девочка смотрит на нее, улыбается, трогает лежащие на столе карандаши пальчиками. Переводит взор с воспитательницы на карандаши, катает крайний, а затем вновь присоединяет его к остальным; старается, чтобы он лежал рядом. Воспитательница повторяет инструкцию. Девочка, улыбаясь, смотрит на нее; подражая ей, делает ручкой полукруговое движение и опять играет карандашами, поглаживает их.

Повторив безрезультатно мимико-жестикуляционную инструкцию несколько раз, воспитательница переходит к предметно-действенной инструкции. Она берет ручку девочки в свои руки, вместе с ней вынимает из ряда карандашей *Kp<sub>2</sub>* и вставляет его в стакан. Девочка довольна. Она смеется, но опять продолжает играть карандашами. Вместе с ней берут еще один карандаш — *Kp<sub>4</sub>* — и вкладывают в стакан. После этого Оля сама берет крайний в ряду *Kp<sub>1</sub>* и лежащий за ним *Cин<sub>2</sub>* и вставляет оба в стакан.

Девочка поняла, что ей предлагают перекладывать карандаши со стола в стакан. Но она еще не уяснила, что требуются не все карандаши, а только сходные с образцом; инструкция понята в самом общем виде.

Стремясь разъяснить девочке, что следует брать только красные карандаши, воспитательница выражает неудовольствие и возвращает оба взятые ею карандаша на место. Тогда девочка берет по одному — два расположенных вслед за ними в ряду *Кор<sub>3</sub>* и *Фиол<sub>2</sub>*, в обоих случаях ее порицают и возвращают карандаши назад. Оля берет и вставляет в стакан следующий за ними карандаш *Kp<sub>4</sub>*, ее хвалят, рассчитывая, что это послужит подкреплением, поможет правильно действовать. Девочка выражает свое удовольствие, но опять берет соседний — *Cин<sub>3</sub>*. Вновь порицание, и карандаш убирают. Несколько секунд задержки... Оля смотрит на лежащие на столе карандаши, выбирает из ряда *Kp<sub>3</sub>*, а затем расположенный на значительном расстоянии от него *Оранже<sub>3</sub>*; она оживилась, обводит взором лежащие перед ней карандаши, затем один за другим выбирает из разных мест ряда и вставляет в стакан *Kp<sub>6</sub>*, *Оранже<sub>4</sub>*, *Оранже<sub>1</sub>*, *Кор<sub>2</sub>* и *Кор<sub>3</sub>* и показывает, что кончила. От неизбирательного отбора девочка перешла к отбору в известной мере избирательному.

Круг отбираемых по цвету карандашей у этой девочки и у других детей трех лет был широким: с красным образцом они обобщали оттенки красного, оранжевого и даже коричневого цвета. Определенной последовательности в том смысле, чтобы дети раньше брали оттенки такого же цвета как образец, затем смежных с ним цветов, не было; не подыскивали они и оттенков, наиболее близких к образцу по светлоте. Часто случалось, что дети соскальзывали вновь к неизбирательному перекладыванию лежавших перед ними карандашей одного за другим.

Следовавший за отбором к красному образцу отбор к образцу синего цвета протекал обычно несколько более успешно, так как, осмыслив задачу, ребенок не играл карандашами, не перекладывал подряд все карандаши со стола в стакан, но подбирал к синему образцу в случайной последовательности оттенки фиолетового, синего и коричневого цветов, кроме наиболее светлых. Однако и во второй части опыта случалось,

<sup>3</sup> К детям трех лет мы причисляем детей в возрасте от 2 лет 9 мес. до 3 лет 9 мес., к четырехлеткам — от 3 лет 9 мес. до 4 лет 9 мес., к пятилеткам — от 4 лет 9 мес. до 5 лет 9 мес.

что дети переходили от отбора карандашей определенного цвета к переключению всех карандашей подряд со стола в стакан независимо от их цвета. Когда первая часть описанного выше опыта с Олей Л. была закончена, экспериментатор вынул из стакана находившиеся там карандаши, разложил по их местам на столе, а в стакан вставил новый образец — *Син<sub>3</sub>*. Теперь Оля вела себя иначе: она брала карандаши не в той последовательности, в которой они расположены в ряду, но «выбирала» их и ставила в стакан в следующем порядке: *Фиол<sub>3</sub>, Син<sub>1</sub>, Син<sub>4</sub>, Фиол<sub>2</sub>, Син<sub>2</sub>, Син<sub>б</sub>, Син<sub>5</sub>, Фиол<sub>1</sub>*, — затем показала, что больше переключать не будет, и стала играть карандашами, лежащими на столе, перебирать их.

Если отвлечься от представляющего специальный интерес вопроса о понимании инструкции, то приходится отметить, что поведение глухих детей в этих опытах и характер обобщения ими цвета близки к тому, что мы сообщали о слышащих детях трехлетнего возраста. Дети обеих групп не сразу производили обобщение по цвету.

Когда удавалось добиться, чтобы отбирали по цвету — а с глухонемыми это было намного труднее, чем со слышащими, — круг оттенков, обобщаемых этими группами детей, был широким, так как они соединяли полноцветные оттенки двух-трех смежных по спектру цветов; не было попыток выделять оттенки, наиболее сходные с образцом по цвету и светлоте. Добавим, что прекращение избирательной деятельности и замена ее неизбирательной встречались у глухих трехлеток чаще, чем у их слышащих сверстников.

Теперь сообщим о детях четырех лет. Они восприняли мимико-жестикуляционную инструкцию как указание на то, что нужно переключать карандаши со стола в стакан. Однако им пришлось особо разъяснять, что нужно брать карандаши того же цвета, что и вложенный экспериментатором. Два ребенка поняли это без дополнительных разъяснений. Избирательная деятельность редко превращалась в простое переключивание всех карандашей подряд со стола в стакан.

Круг отбираемых ими к образцу оттенков был столь же широк, как у трехлеток. Лишь наиболее продвинутые дети четырехлетнего возраста сперва выбирали оттенки, наиболее сходные с образцом по цвету и светлоте, а потом брали менее сходные с ними.

Слышащие дети объединяли оттенки двух смежных цветов; обобщение глухих детей было шире: они объединяли оттенки трех и более цветов. Различия между слышащими и глухими четырехлетками значительнее, чем между трехлетками. Слышащий ребенок четырех лет чаще, чем глухой, сравнивает отбираемые оттенки с образцом, чаще выделяет оттенки, наиболее сходные с образцом, именно в этом возрасте у него начинает увеличиваться словарь названий цвета. Глухие дети, участвовавшие в экспериментах, знали только мимическое изображение красного цвета (губы).

Что касается пятилетних глухих детей, то они сразу поняли мимико-жестикуляционную инструкцию как предложение отбирать карандаши к образцу по цвету; им не потребовались дополнительные разъяснения и подкрепления.

По движениям головы и глаз детей было видно, что прежде чем взять тот или иной карандаш из ряда, они внимательно сравнивают его с образцом. Восемь из десяти участвовавших в эксперименте детей отобрали к образцу красного цвета (*Кр<sub>3</sub>*) только очень близкие к нему по светлоте 2–3 оттенка того же цвета (*Кр<sub>2</sub>* и *Кр<sub>4</sub>*, иногда *Кр<sub>1</sub>*) и ограничились этим.

Подобным же образом вели себя эти дети в тех случаях, когда им давали в качестве образца *Син<sub>3</sub>*, *Оранже<sub>3</sub>*, *Фиол<sub>3</sub>* и *Кор<sub>2</sub>*: они отбирали к ним только полноцветные оттенки того цвета, который был представлен образцом. Все глухие дети пяти лет поступали подобным образом, независимо от того, знали ли они названия того или иного цвета или не знали ни одного из них.

Когда к ним обращались с просьбой расширить круг отбираемых оттенков, они, так же как и слышащие дети, не присоединяли к находившимся в стакане оттенкам определенного цвета светлых оттенков того же цвета, но присоединяли к ним полноцветные оттенки смежного цвета. Но в эту деятельность они вносили новые приемы, отражавшие их успехи в познании цвета.

Дети четырех лет подбирали к образцу подходящие, по их мнению, оттенки смежных цветов, руководствуясь последовательностью их расположения на столе, и лишь изредка выделяли большее или меньшее сходство с заданным образцом, поднося к нему выбираемые карандаши и сличая с ним. Дети пятилетнего возраста действовали иначе: они отбирали наиболее близкие к образцу оттенки того же цвета, подносили к образцу, сличали и после этого оставляли или откладывали.

В том случае, если дети получали указание продолжать отбор, расширить его, они добирали несколько полноцветных оттенков смежного цвета. Иначе говоря, их деятельность распадалась на две отчетливо разграничиваемые части: на узкое обобщение полноцветных оттенков по собственному усмотрению и на вынужденное расширение круга обобщаемых оттенков по заданию экспериментатора, заключавшееся в объединении с ними полноцветных оттенков смежного цвета. Ни разу — и это значительно отличало их от слышащих пятилеток — они не присоединяли светлых оттенков того же цвета к его полноцветным оттенкам.

Сообщим о детях шести лет. Это были дети из дошкольной группы при школе, первый год на дактильной основе обучавшиеся языку. Они восприняли задачу и материал как привычное для них упражнение по пересчету палочек: но, повторив инструкцию (им ее давали тоже в мимико-жестикационной форме), их нетрудно было переключить на подбор карандашей по цвету к предлагаемым образцам.

Нельзя не отметить, однако, что они упорно сосчитывали количество подобранных к образцу карандашей определенного цвета и сообщали результаты, так как ситуация опыта уподобилась в их сознании школьным занятиям по обучению счету и с трудом дифференцировалась от них. Дети шести лет отбирали к образцу два-три наиболее похожих на него карандаша и следили за тем, чтобы из поставленных ими в стакан карандашей самые близкие к образцу по оттенкам находились рядом с ним. Иногда дети отбирали только один оттенок, наиболее сходный с образцом. Когда по требованию экспериментатора они расширяли круг обобщаемых объектов, к полноцветным оттенкам одного цвета прибавлялись полноцветные оттенки смежного с ним цвета.

Предложение расширить круг обобщаемых оттенков глухой ребенок шести лет выполнял так же, как пятилетний. Но его первое обобщение — хотя он сличал на расстоянии, на глаз — стало уже, точнее, тоньше, чем у пятилетнего ребенка, и поэтому отличия между первичным обобщением и его последующим расширением возросли. Большими, чем у пятилетних детей, стали отличия от слышащих сверстников, которые уже подошли к объединению темных и светлых оттенков одного цвета. Так же вели себя дети семи лет, с которыми мы проводили пробные опыты.

Подведем итоги. Сообщенный материал позволяет судить о том, как глухие дошкольники понимают мимико-жестикуляционную инструкцию и как они выполняют обобщение цветовых оттенков. Дети трех лет не понимали мимико-жестикуляционной инструкции. Условный характер изображенных в ней действий, которые надо было выполнять, требовал расшифровки. С помощью предметно-действенной инструкции дети постепенно понимали, что их просят делать. Четырехлетки уже осмысливали мимико-жестикуляционную инструкцию как побуждение к выполнению определенного действия, но осмысление у большинства из них было крайне общим, так как не все компоненты инструкции связывались в их сознании. С пятилетнего возраста этого рода инструкция осмыслялась без значительных затруднений, несмотря на то что в работе с этими детьми в детском саду опирались на дактилирование и устную речь.

На протяжении дошкольного возраста характер обобщения цветных оттенков глухими детьми изменяется. Круг объединяемых оттенков неуклонно сужается: в три года дети объединяли до 8–10 полноцветных оттенков нескольких смежных цветов, в шесть лет они объединяли лишь 2, иногда 3 очень близких к образцу по светлоте оттенка одного цвета. Это доказывает, что основная тенденция в развитии наглядного обобщения цвета идет от широкого, недифференцированного обобщения оттенков смежных цветов к узкому обобщению полноцветных оттенков одного цвета.

Направление в развитии наглядных обобщений одинаково у глухих и слышащих детей. Но сам ход развития в силу нарушений общения протекает у глухих детей от трех до пяти лет более медленно. Имеющиеся отличия, однако, не очень значительны. Начиная с пяти лет различия между слышащими и глухими значительно возрастают, так как слышащие уже осуществляют не только узкие, но и категориальные обобщения цвета, а глухие дети пяти, шести и даже семи лет при требовании расширить свои узкие обобщения длительно задерживаются на объединении оттенков смежных цветов. Категориальные обобщения они могут выполнить лишь при определенных условиях, которые будут рассмотрены далее.

## **Роль речи в развитии наглядных обобщений цвета у глухих детей**

Мы уже отмечали, что с пяти-шести лет у слышащих школьников начинается новый этап в развитии обобщения цвета, развивается категориальное обобщение цвета. Это проявилось в том, что они объединяли полноцветные оттенки только одного цвета, а не смежных цветов, что у них имелось дифференцирование светлых оттенков, расширился словарь названий цвета, имелись предпосылки для объединения светлых и темных оттенков цвета.

Как идет развитие обобщения цвета у глухих детей после 5 лет? Обратимся прежде всего к знанию названий цвета и особенностям называния его оттенков у обеих групп детей.

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

В возрасте четырех лет слышащие дети владели большим количеством названий цвета, чем в три года, а глухие дети по-прежнему еще не владели речью. Но и те и другие уже иногда разграничивали смежные цвета, в силу чего круг обобщаемых ими оттенков стал несколько уже, чем у детей трех лет. Эта особенность обобщения несколько более отчетливо и устойчиво проявилась у слышащих детей. Можно полагать, что знание названий цвета уже оказывало некоторое влияние на обобщение слышащих детей, помогало им закрепить возникшее наглядное разграничение смежных цветов. В пользу этого предположения говорят их вопросы о названиях цветов, которые они уже разграничивали в восприятии и деятельности.

Глухие дети пяти лет, воспитывавшиеся в детском саду, знали названия четырех основных цветов, а также слова «белый» и «черный». Они знали их в дактильной форме, находили среди карточек с написанными на них названиями, даже пытались устно проговаривать их. Эти дети иногда называли красными не только оттенки красного, но и оранжевого цвета; бывало, что синими называли оттенки синего, фиолетового, даже зеленого. Редко, но все же бывали случаи, когда дети путали названия: синими они называли оранжевые оттенки, зелеными – коричневые. Но описанный характер названия не помешал тому, чтобы у глухих детей как раз в этом возрасте возникли узкие обобщения цвета, чтобы они отделяли полноцветные оттенки красного цвета от оттенков оранжевого, хотя называли и те и другие красными; дети не объединяли оттенков синего и фиолетового цветов, хотя называли и те и другие синими.

Те глухие дети пяти лет, которые не знали ни одного названия цвета, тоже выполняли узкие обобщения полноцветных оттенков одного цветового тона. Это дает основание считать, что узкие обобщения полноцветных оттенков одного цвета формируются в связи с успехами познавательной и практической деятельности и являются наглядными обобщениями, прямо не зависящими от усвоения языка и развития речи. Именно этим объясняется тот факт, что до среднего дошкольного возраста, т. е. до пяти-шести лет, между глухими и слышащими детьми не было очень заметных отличий при обобщении оттенков цвета.

Но начиная со второй половины дошкольного возраста проявляются довольно длительно сохраняющиеся черты отличия между глухими и слышащими детьми. Возможность перейти от узких обобщений полноцветных оттенков одного цвета к категориальным обобщениям различна у обеих групп детей. Развитие категориальных обобщений цвета в значительной мере задерживается у глухих детей. Это, как будет показано дальше, в основном зависит от различного участия речи в этой деятельности у слышащих и глухих детей.

К концу дошкольного возраста слышащие дети перестают объединять светлые оттенки смежных цветов и быстро овладевают умением обобщать светлые и темные оттенки одного цвета, обладающие, на взгляд, меньшим сходством друг с другом, чем темные или светлые оттенки смежных цветов между собой. Мы считаем, что успехи в развитии категориальных обобщений происходят за счет участия речи на этом этапе познания цвета.

Использование в разных грамматических формах словосочетаний, которые состоят из названия цвета и слов, указывающих на его светлоту («светло-зеленый», «темно-зеленый», «очень светло-желтый», «темно-желтый» и т. д.), значительно расширило для

слышащих детей возможности обозначать оттенки определенного цвета и обобщать их, так как в таком назывании оттенков содержалось указание на то, что они представляют собой варианты *одного* цвета. Называние, использующее сложную систему средств языка, играло существенную, направляющую роль в развитии наглядного обобщения, в его переходе на новый уровень – уровень категориального обобщения.

Обратимся к глухонемым дошкольникам. Начиная с пяти лет глухие дети выполняли узкие обобщения оттенков цвета и оказывали известное противодействие предложению расширять свои обобщения. Когда экспериментатор все же на этом настаивал, глухие дети пяти лет объединяли полноцветные оттенки одного цвета и смежного с ним. Светлые оттенки заданного цвета они с полноцветными его оттенками не объединяли.

Легко увидеть, что развившееся в этом возрасте наглядное обобщение глухих детей значительно опережает словесное обозначение цвета, которое только начинает формироваться. Следует обратить внимание на то, что успехи в развитии узкого наглядного обобщения оттенков цвета побуждали глухих детей, уже владевших несколькими названиями цвета, задавать вопросы о названиях цвета. Так, Аркаша З. (5 лет 5 мес.) отобрал к синему образцу (*Син<sub>3</sub>*) два оттенка – *Син<sub>2</sub>* и *Син<sub>4</sub>* – и назвал их синими. Экспериментатор просит его продолжать отбор, т. е. побуждает перейти к расширению обобщения. Ребенок нехотя берет два оттенка фиолетового, спрашивает об их названии. Потом объединяет отдельно светлые оттенки синего цвета, интересуется их названием. Деятельность этого ребенка, а также других детей показывает, что опережающее развитие наглядного мышления, проявившееся в узких обобщениях, создает благоприятные условия для расширения словаря цветовых названий, т. е. для закрепления названий основных и промежуточных цветов, полноцветные оттенки которых они уже дифференцируют в восприятии и действии. Но функции речи у этих детей пока еще ограничены. Названия цветов принадлежат в языке к одной «мере общности» (условно говоря, они рядоположны) и сами по себе не могут служить ни дальнейшей специализации обобщений *внутри* категории каждого цвета, ни расширению узких обобщений до уровня категориальных обобщений. Но они содействуют отграничению полноцветных оттенков разных цветов друг от друга и тем самым уточнению и закреплению развившихся наглядных обобщений.

Одной из существенных предпосылок категориального обобщения цвета у слышащих детей было овладение сложными языковыми словосочетаниями типа «светло-зеленый», где соединены слова разной меры общности, и их многообразными грамматическими изменениями по степеням сравнения, которыми глухие дошкольники не владеют. В силу ограниченности речевого развития глухие дети лишены одной из существенных предпосылок, обеспечивающих специализацию обозначения цвета соответственно его категории, и поэтому не имеют условий для категориальных обобщений.

Глухие дети пяти лет, как и слышащие, делают успехи в развитии узких наглядных обобщений светлых оттенков цвета; еще значительно успешнее глухих детей шести и семи лет. Но это само по себе не подводит глухих детей к категориальным обобщениям, не научает их объединять светлые и темные оттенки одного цвета.

Наш материал убеждает в том, что задержка развития категориальных обобщений цвета у глухих детей – проявление недостаточного участия речи с присущей ей системой обозначений в наглядном обобщении. В самом деле, развитию категориального

обобщения цвета содействует не столько приобретение большего количества названий цвета, т. е. не столько рост словаря, сколько то, что на определенном уровне познания цвета слышащие дети овладевают словами разной общности. Этот факт, выявленный в исследованиях И. М. Соловьева ([1], [2], [3]), получает подтверждение на нашем материале.

Единство путей развития узких обобщений цвета у глухих и слышащих детей младшего и среднего дошкольного возраста мы объясняли тем, что оно осуществлялось в известной мере независимо от овладения языком, благодаря развитию практической и умственной деятельности детей. И наоборот, отставание глухих детей в выполнении категориальных обобщений цвета от их слышащих сверстников увеличивается начиная с этого возраста. Мы с полным основанием связываем это с поздним и недостаточным развитием их речи как средства общения и как орудия мышления. Задержки глухих детей в развитии категориальных обобщений тем более стойки и длительны, чем позднее они овладевают речью.

Сложные, иногда даже противоречивые отношения между сигнальными системами были отмечены в ходе развития слышащих детей сотрудниками и учениками И. П. Павлова. Эти противоречия с особой силой выступают в развитии глухих детей. Весьма существенно, что позднее развитие речи замедляет не только формирование словесного мышления, но проявляется в недоразвитии определенных сторон наглядного мышления этих детей, в частности тех, которые мы изучаем. Не подлежит сомнению, что обучение глухих детей языку начиная с дошкольного возраста создаст благоприятные условия для их воспитания, значительно ускорит их умственное развитие, уменьшит их недостатки и быстрее сгладит их отличия от слышащих детей.

## **Мимико-жестикуляционное обозначение цветов глухими детьми семилетнего возраста**

Изучение мимико-жестикуляционных обозначений цвета глухими детьми дает новые доказательства защищаемому нами положению, что узкое обобщение оттенков цвета может быть достигнуто, когда ребенок опирается на развитие наглядного мышления; обязательным же условием развития категориальных обобщений цвета является участие речи.

С целью уяснения роли мимико-жестикуляционных средств в выполнении наглядных обобщений мы в течение нескольких лет наблюдали начинающих обучаться в школе глухих детей семи лет, которые до этого речи не обучались и в детском саду не воспитывались. Многократные наблюдения, а несколько позднее и опыты, проведенные по обычной, необлегченной методике, показали, что мимико-жестикуляционные обозначения цвета известны только половине детей этого возраста. Нам не встретились среди них дети, которые знали бы больше пяти обозначений цветов. Им были известны лучше других обозначения красного (губы), белого (зубы) цветов. Иногда они знали обозначения желтого, синего, зеленого цветов. Но связь этих обозначений с цветом не была устойчивой; так, жестом, обозначающим синий цвет, пользовались для обозначения зеленого, желтого, даже оранжевого.

Уже было отмечено, что слышащие дошкольники редко прибегают к предметному называнию цвета, если его именование им неизвестно. Глухие дети очень редко пробовали мимико-жестикуляционными средствами изобразить предмет, обладающий относительно «постоянной» окраской; имелись лишь попытки найти в окружении предмет такого же цвета, как оттенок, предложенный для называния. По-видимому, соотнесение с предметами, обладающими постоянным цветом, является результатом длительного развития. Подростки и взрослые гораздо чаще используют этот путь и притом в тех случаях, когда стремятся возможно точнее определить тот или иной оттенок цвета. Это, как и ранее сообщенные нами факты, позволяет оспаривать мнение, будто предметные обозначения цвета предвзвешивают усвоение названий цвета как таковых и легко заменяют их при незнании или забывании последних [4].

В тех случаях, когда дети пользовались общезначимым в данном коллективе мимико-жестикуляционным названием цвета, оно распространялось на смежные цвета.

Полноцветные оттенки красного и оранжевого цветов дети обозначали жестом «красный», показывая свои губы. Жестом «желтый» пользовались для обозначения оттенков желтого и иногда оранжевого цвета. Были случаи, когда дети пользовались жестом «синий» для обозначения оттенков синего, зеленого и фиолетового. Жестом «белый» всегда почти именовали наиболее светлые оттенки разных цветов. В табл. 1 показаны особенности мимико-жестикуляционного называния полноцветных и очень светлых оттенков шести цветов у пяти детей семилетнего возраста, материалы о которых мы сообщаем.

Таблица 1

Мимико-жестикуляционное называние оттенков шести цветов детьми семилетнего возраста (в %)

Полноцветные оттенки			Светлые оттенки		
Правильное название	Называние по смежности	Отказы	Правильное название	Называние «белыми»	Отказы
46,7	36,6	16,7	23,3	50	26,7

Можно установить известную общность между характером мимико-жестикуляционных обозначений цвета глухими детьми семи лет и описанными выше ступенями словесного обозначения цвета у слышащих детей в возрасте 3–4 лет.

Слышащие дети 3–4 лет пользовались одним названием для полноцветных оттенков двух смежных цветов.

Глухие дети семи лет пользовались одним жестом для обозначения смежных цветов. Наиболее светлые оттенки разных цветов и слышащий и глухой ребенок, пользуясь каждый своими средствами, именовали «белыми». Когда слышащий дошкольник четырех лет знал название цвета, но не знал, к какому из цветов оно относится, он «пробовал» обозначить им цвет, названия которого не знал. Подобным образом поступал глухой ребенок, когда применял жест, не зная, какой цвет он обозначает.

Мимико-жестикуляционное обозначение цвета, имевшееся у глухих детей семилетнего возраста, было крайне несовершенным. Оно соответствовало словесным обозначениям цвета слышащих детей гораздо более раннего возраста. Сопоставляя указанные мимико-жестикуляционные обозначения со словами, которыми пользовались слышащие дети семи лет, приходится отметить, что возможности обозначения у глухих детей по сравнению с их слышащими сверстниками были крайне ограничены.

В то же время каждый из этих детей при свободной группировке обычно объединял 72 таблички в 12–16 групп, содержащих в себе лишь наиболее близкие по светлоте оттенки одного цвета; их самостоятельное обобщение было узким (см. левую часть табл. 2, где приводятся данные о пяти детях).

Таблица 2

## Группировка оттенков цвета и ее укрупнение

Дети	Группировка		Укрупнение	
	Среднее количество образованных групп	Количество групп, состоящих из оттенков смежных цветов (в % к сумме групп)	Среднее количество образованных групп	Количество групп, состоящих из оттенков смежных цветов (в % к сумме групп)
С.	11	27,2	5	80
К.	12	16,6	5	100
В.	16	12,5	5	80
Л.	16	6,7	6	50
Т.	17	5,9	5	60

Узкое наглядное обобщение глухих детей не находилось в соответствии с их мимико-жестикуляционным обозначением цвета, развивалось независимо от него и даже вопреки ему и было гораздо более продвинутым. Когда экспериментатор предлагал детям расширить круг отбираемых оттенков (см. правую часть табл. 2), оказалось, что весьма высокий уровень дифференцировки цветовых оттенков не является достаточным условием для того, чтобы дети могли выполнять категориальное обобщение цвета: в 73% случаев они с ним не справились.

Решающее значение для возможности перехода к категориальным обобщениям принадлежит овладению присущей языку системой обозначений различных оттенков одного цвета, описанной выше.

Средствами мимико-жестикуляционного обозначения различных оттенков цвета глухие семилетки не обладали. Никаких намеков на формирование мимико-жестикуляционными средствами такого рода словосочетаний, как «темно-красный», «светло-зеленый», у глухих семилеток не было. Следовательно, они лишены были необходимых предпосылок для перехода к категориальным обобщениям.

Сообщенные нами факты получили подтверждение в двух контрольных опытах: при подборе к образцу (опыт 3) глухие семилетки отбирали один-два оттенка того же цвета, что и образец. К показанному им мимико-жестикуляционному обозначению (опыт 4) они отбирали много оттенков двух смежных цветов.

Все сообщенные данные показывают, что мимико-жестикуляционное обозначение у глухих детей, впервые пришедших в коллектив, значительно отстает от уровня их избирательного узкого обобщения оттенков цвета, не отражает своеобразного качества обобщенного цвета. Существует мнение, будто мимико-жестикуляционному способу обозначения изначально присуща необычайная точность передачи воспринимаемого. Это заблуждение: подлинное уточнение обозначения появляется всюду, и в частности в области обозначения цвета, по мере развития этого способа общения под влиянием языка. Отсутствие речи является источником тех отличий в развитии категориальных обобщений цвета, которые обнаружили между глухим ребенком и его слышащими сверстниками начиная с пяти лет и со всей отчетливостью проявились в семилетнем возрасте у необученных речи глухих детей, владевших некоторыми мимико-жестикуляционными обозначениями цвета.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьев И.М. Восприятие окружающей действительности и его особенности у глухонемых, сб. «Развитие познавательной деятельности глухонемых детей», под ред. И.М. Соловьева, М., Учпедгиз, 1957.
2. Соловьев И.М. Об особенностях словесных обозначений предметов у глухонемых школьников, «Труды научной сессии по дефектологии», М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.
3. Соловьев И.М. Вопросы психологии глухонемого ребенка, сб. «Психологическая наука в СССР», т. II, М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Gelb A., Goldstein K. Über Farbennamenamnesie, «Psychologische Forschung», 1933. Band 6.

Яшкова Н. В.

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНОГО МЫШЛЕНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ<sup>1</sup>

### 1. Уровень развития наглядного мышления глухих детей, поступающих в школу

В благоприятных условиях дошкольного воспитания и обучения наглядное мышление глухих детей развивается в единстве с формированием их речи. Наглядно-действенные и наглядно-образные операции – необходимая основа для дальнейшего развития мыслительной деятельности глухого ребенка.

При изучении уровня развития наглядного мышления детей, поступающих в I класс школы для глухих, использовались методики, предполагающие действия с реальными предметами и оперирования их образами. В каждом задании предусматривалась поэтапная, строго дозируемая помощь испытуемым по типу «микрошагов», позволяющая выявить ту степень сложности задания, которая доступна для самостоятельного решения. Применялся следующий набор заданий: элементарное конструирование из кубиков, воссоздание целого из частей, задачи типа геометрических головоломок и матрицы Д. Равена, серии А, Ав и В.

По характеру выполнения первых заданий и его результатам (строительство домиков из кубиков по наглядному расчлененному образцу и складывание целого – изображения курицы – из частей) мы судили о возможностях наглядно-действенного мышления данного ребенка. При решении наглядных задач Равена раскрывались умения ребенка анализировать и сопоставлять наглядные признаки, устанавливать их различия и сходство, мысленно дополнять рисунок до целого и, фиксируя в памяти недостающую часть, находить ее среди других. Тем самым выявлялись особенности наглядно-образного мышления испытуемого. Данные о наглядном мышлении обоих видов получены при выполнении детьми заданий на складывание по образцу различных фигур из двух одинаковых частей – треугольников.

Особенности выполнения заданий давали материал к характеристике деятельности и поведения ребенка. Отмечалось, адекватно ли принимает ребенок ситуацию, насколько быстро понимает инструкцию экспериментатора и как «входит в задание»; как реагирует на усложнение содержания заданий при общем их сходстве и переключается с выполнения одного задания на другое. Выяснялось, может ли ребенок работать сосредоточенно достаточно долго или легко отвлекается и уходит от деятельности, предложенной ему взрослым; способен ли испытуемый на повышение сосредоточенности при усложнении заданий или начинающемся утомлении. Кроме того, мы фиксировали эмоциональные реакции детей во время эксперимента: их отношение к успеху или неуспеху своей деятельности, к похвале или порицанию взрослого.

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Яшкова Н.В. Пути формирования наглядного мышления глухих детей // Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. – М.: Педагогика, 1988. – С. 85–99.

При оценке деятельности каждого ребенка мы обращали внимание и на то, как он принимает помощь взрослого, как на нее реагирует и какова степень его обучаемости выполнению экспериментальных заданий.

Результаты проведенных с помощью описанных методов исследований позволяют охарактеризовать особенности наглядного мышления детей, поступающих в I класс школы глухих.

В опытах участвовало 60 детей (в возрасте 6,5–7 лет), воспитывавшихся и прошедших обучение в детском саду для глухих. Каждый испытуемый выполнял 4 описываемых ниже задания. Все действия детей, помощь, оказываемая им экспериментатором для правильного решения, и время выполнения задания фиксировались в протоколах.

**Элементарное конструирование из кубиков** (рис. 1). Эксперимент начинался с ознакомления ребенка с разноцветными кубиками и призмами, которые располагали перед ним на столе. Набор состоял из 20 целых кубиков (10 желтых, 4 синих, 2 зеленых и 4 красных) и 32 треугольных призм – полукубиков (6 белых, 6 зеленых, 10 синих и 10 красных). Экспериментатор на глазах испытуемого строил простейший домик из кубика и призматической крыши и спрашивал у ребенка: «Что это?» Если испытуемый затруднялся в обозначении постройки, экспериментатор помогал ему сказать устно-дактильно или при помощи жеста слово дом.

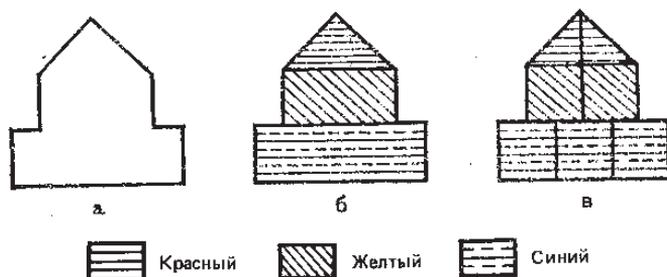


Рис. 1. Первое задание серии «Домики»

Основное задание состояло из самостоятельного конструирования детьми двух домиков по цветным, расчлененным на элементы изображениям. Первым предлагалось построить двухэтажный домик из 5 кубиков и 2 призм, составляющих одну большую призму (рис. 18, в). Второй дом был несколько сложнее. Двухэтажный, как и первый, он отличался новым характерным признаком – скосом с правой стороны второго этажа. Для постройки этого домика требовалось 5 кубиков и 3 призмы (рис. 2).

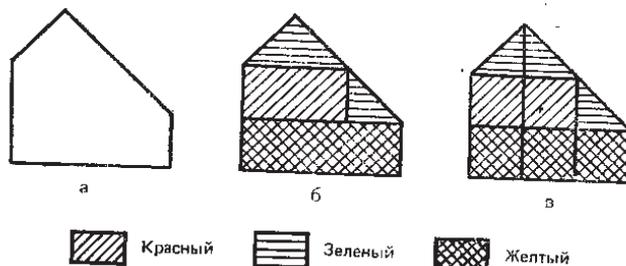


Рис. 2. Второе задание серии «Домики»

В тех случаях, когда решение не соответствовало образцу, экспериментатор предлагал ребенку ответить на вопрос, такой он построил домик, как на рисунке, или нет, т. е. стимулировал сличение результата деятельности с образцом. Если это не приводило к исправлению ошибки, экспериментатор обводил на рисунке общий контур и разделяющие линии того узла постройки, который затруднял испытуемого. Если и такой вариант не способствовал верному решению, ребенку разрешалось наложить нужные кубики или призмы на изображение соответствующего узла домика. Затем он снова строил домик на столе, руководствуясь рисунком.

Рассмотрим основные виды решений при выполнении детьми первого из заданий на наглядно-действенное мышление (конструирование двух домиков по расчлененным образцам). Наиболее успешны самостоятельные решения без выраженных трудностей анализа образца, с более или менее отчетливым предвидением того, как надо укладывать кубики и призмы, составляющие этажи и крыши домиков. Дети ограничивались несколькими пробовательными действиями с конструктивными элементами. Эти дети легко строили и второй домик, представляющий собой усложненный вариант первого. Такие решения мы наблюдали у большинства глухих дошкольников, поступающих в I класс.

Менее успешные решения осуществлялись путем многих практических проб с кубиками и призмами, в том числе и недостаточно целенаправленных. Например, один мальчик неоднократно ставил крышу из 2 красных призм в одном и том же неправильном положении. Ребенок каждый раз брал новые красные призмы, а перебрал все, сделал крышу из одной призмы, оставив без внимания величину и соотношения частей крыши.

Подобные решения свидетельствовали о запаздывании формирования мыслительных операций на наглядно-действенной основе. Дети еще не овладели умением опираться при практическом решении задачи на все наглядные признаки объекта. В приведенном примере испытуемый учитывал цвет, форму и количество элементов, из которых состоит крыша, но не видел их пространственного соотношения. Однако, после того как экспериментатор обвел на рисунке обе половины крыши, специально подчеркнув линию их соединения, ребенок правильно ее построил и успешно использовал освоенный опыт для второго домика.

Детей порой затрудняла даже не конструкция домиков, а другие их особенности: цвет кубиков (они допускали смешение зеленых и синих, красных и зеленых), необходимость строить этажи домика вверх, а не выкладывать их плоско, уподобляя рисунку.

По результатам конструирования мы выделили 3 уровня успешности решения (УУР): высокий (40 чел.) – без трудностей анализа образца и почти без проб, с отдельными примериваниями деталей над постройкой, иногда с жестовым обозначением конструкции крыши; средний (14 чел.) – с отдельными пробами и некоторыми трудностями предвидения положения кубиков и призм, составляющих крышу; низкий (6 чел.) – с нецелесообразными пробами и выраженными трудностями постройки крыши, когда требовалась небольшая помощь экспериментатора. Таким образом, глухим детям, подготовленным к школе, вполне доступны задания на элементарное конструирование по разделенным на элементы образцам.

При относительной несложности подобные задания обогащают интеллектуальный опыт детей, помогают освоению мыслительных операций. Так, для сооружения крыши нужно обучиться сначала практическим способам пространственного соотнесения призм, а затем и предвидению их правильных поворотов. Ребенок учится зрительно-практическому анализу образца, пониманию того, как соотносятся части постройки, и тем самым знакомится с начатками антиципирующей деятельности.

**Воссоздание целого из частей** (рис. 3). Перед испытуемым находился фанерный трафарет, представлявший собой контур изображения курицы без деления на части. В поле зрения ребенка располагали, всегда в одном и том же порядке, четыре части плоскостного изображения курицы, наклеенные на куски фанеры: голову и шею – вверх лицевой стороной, а ноги и хвост – изнаночной, которая была другого цвета, чем лицевая.

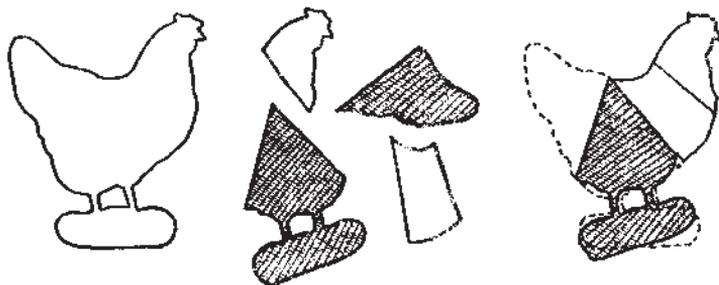


Рис. 3. Трафарет для вкладывания частей фигуры (а); части фигуры (заштрихованные – перевернуты) (б); типичная ошибка при вкладывании (в)

Части требовалось вложить в трафарет по инструкции: испытуемому указывали на голову курицы и на соответствующее место трафарета и предлагали вложить ее туда. Аналогичные действия производились и с остальными частями.

Если самостоятельные действия испытуемых с той или иной частью фигуры не приводили к успеху, экспериментатор оказывал им помощь: возвращение части на исходное место с одновременным переворачиванием ее на лицевую сторону и укладывание части на правильное место в трафарете (экспериментатор делал это рукой испытуемого).

После выполнения задания у испытуемых спрашивали, что у них получилось. Каждый должен был ответить: «Курица». В случае ошибок его поправляли.

Минимальное число действий при складывании курицы – 6 (по одному – с головой и шеей и по два – с ногами и хвостом, поскольку их требовалось перевернуть до или в процессе вкладывания). Время решения колебалось в пределах от 30 с до 4 мин.

По успешности складывания детьми изображения курицы выявилось 3 уровня решений. Для высокого уровня (14 чел.) характерны легкость и быстрота складывания. Зрительный учет контура помогал детям справиться с заполнением трафарета; предвидя место каждой части, испытуемые совершали нужные пространственные повороты ног и хвоста, иногда с отдельными прилаживающими движениями. Все действия детей свидетельствовали о наглядной антиципации решения и владении операцией зритель-

но-пространственной обратимости. Время решения не превышало 1,5 мин, дети совершали не более 1–2 лишних движений, помощи экспериментатора не требовалось.

На среднеуспешном уровне (24 чел.) задание выполнялось с заметными затруднениями, которые не проявлялись только при вкладывании в трафарет последней части. Время выполнения задания колебалось от 1,5 до 2,5 мин при числе лишних движений от 3 до 6. Грубой нецелесообразности действий не наблюдалось. Всего самостоятельных решений этой задачи было 38.

На наименее успешном уровне (22 чел.) оказалась необходимой помощь экспериментатора, поскольку ошибки и трудности детей были очень устойчивыми. Так, мы отметили случаи неучета зеркальности (зрительно-пространственной обратимости), когда испытуемые пытались (и порой неоднократно) вложить в трафарет неперевернутые ноги или хвост (рис. 3), а также неучет формы трафарета (упорное укладывание шеи курицы на место хвоста) и даже цвета поверхности деталей. Время выполнения колебалось от 3 до 5 мин, количество лишних действий было 10–12 и в отдельных случаях доходило до 20.

Умение мысленно переворачивать объект весьма существенно для любой практической деятельности, в частности конструктивной, и может рассматриваться как оперирование пространственными образами. Предъявляя испытуемым перевернутые детали, мы стремились выяснить, освоена ли ими операция зрительно-пространственной обратимости. Наблюдавшиеся в наших опытах практические прилаживания перевернутых частей и тем более целенаправленные пробы с ними в соответствующих местах трафарета служили показателем начальной стадии формирования операции обратимости.

При сопоставлении УУР задач наглядно-действенными способами («Домики» и «Курица») выявилось, что уровни совпадали в 26 случаях (14 – высокого, 6 – среднего и 6 – низкого). Несоответствие УУР обнаружилось в 34 случаях, причем детям легче давалось конструирование домиков, нежели курицы. Так, мы отметили, что при выполнении второго задания 8 детей снизили показатели на 2 порядка по сравнению с серией «Домики». По-видимому, эти 8 испытуемых, как и остальные 14, выполнившие задание на низком уровне, еще не готовы к переходу на наглядно-образные способы решения таких задач. Дети не освоили начатков зрительно-пространственной обратимости, им трудно мысленно воссоздать целостное изображение искомого предмета.

Особенности формирования целостных образов предметов у глухих дошкольников 5–6-летнего возраста исследовала А. А. Катаева (1980). Она применяла игровые методики типа разрезной картинки и лото с вкладышами, а также значительно более сложное, чем предыдущие, задание «Нарисуй целое». Ребенку предлагали нарисовать предмет, представлявшийся в виде частей разрезной картинки, менять положение которых не разрешалось. Чтобы найти правильное положение частей и изобразить предмет, ребенок должен оперировать его предваряющим образом, мысленно соотнося с ним части картинки. В подавляющем большинстве случаев дети справились с этим заданием. Многие участники эксперимента отразили на рисунке не только основные части предмета, но и его детали, пропорции и строение, т. е. в процессе решения сложной новой задачи оказались в состоянии создать четкий, адекватный целостный образ предмета. Эти успехи достигаются благодаря специальному обучению, в котором формируемые наглядные образы тесно связываются со словесными обозначениями предметов. Такова пропедевтика развития наглядного мышления глухих дошкольников.

**Серия заданий типа геометрических головоломок** («Треугольники», рис. 4). Здесь требовалось последовательно составлять, руководствуясь образцами, постепенно усложняющиеся фигуры из двух прямоугольных и равнобедренных треугольников, равных по площади (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

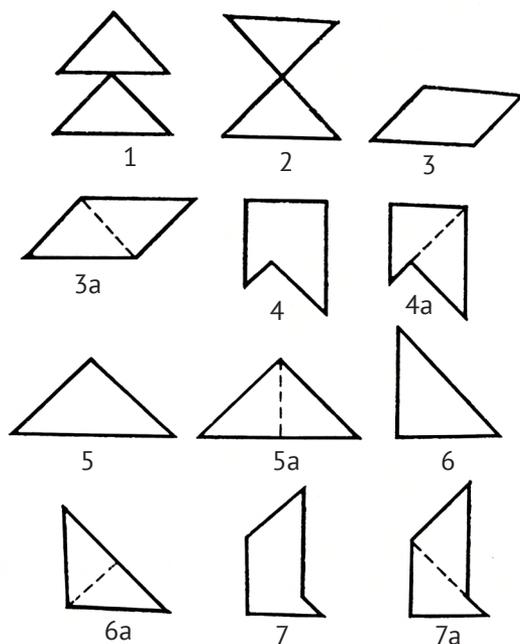


Рис. 4. Набор образцов для складывания фигур из двух треугольников

Самые легкие фигуры этой серии (1 и 2) складывались наглядно-действенным способом без мысленного оперирования образами треугольников, а фигура 5 была для детей привычной и воспроизводилась ими по памяти на основе опыта игр и занятий в детском саду. Правильное складывание фигур 3, 4, 6 и 7 становилось возможным лишь благодаря свободному оперированию зрительными образами: полному мысленному анализу нерасчлененного образца и антиципации расположения частей в фигуре, которую нужно было сложить. Система помощи была направлена на то, чтобы испытуемые в каждом случае поняли конструкцию фигуры и затем могли образно антиципировать расположение ее частей, т. е. в итоге научились продуцировать опорные образы фигур до их складывания. При обработке полученных данных мы учитывали степень самостоятельности выполнения испытуемым каждого задания и использование опыта обучения при конструировании последующих фигур (улучшился ли уровень решения от фигуры 3 к фигурам 4, 5, 6 и 7). Мы выделили 5 уровней успешности решений этих задач: I (высший) уровень – самостоятельные решения с предвидением конструкции фигуры, без проб; II (высокий) уровень – с отдельными практическими пробами и небольшой помощью экспериментатора (обведение опорных линий образца, предъявление раз-

деленного образца в одном случае); III (среднехороший) уровень – целесообразные самостоятельные пробы, разделенный образец в 1–2 случаях (без вкладывания), фигуры 6 и 7 получены самостоятельно; IV (средний) уровень – 3–5 доз помощи (2–3 разделенных образца, 1–2 вкладывания), постепенное уменьшение трудностей повторения правильных действий по неделинному образцу и некоторое увеличение целесообразности проб; V (низкий) уровень – нецелесообразные самостоятельные действия (прилаживание частей, уподобление складываемой фигуры внешним контурам образца, полное непонимание конструкции фигур, несмотря на развернутое и многократное обучение их складыванию). Большие трудности повторения складывания по неделинному образцу. Испытуемые научаются вкладывать части в разделенный образец, но не могут повторить правильные действия, анализируя образец только зрительно.

УУР определялся на основе количества правильных решений, выполненных как без, так и с помощью экспериментатора. За решения по нерасчлененному образцу почти без проб детям ставили 1 балл; с пробами (до 10) – 0,75; при использовании разделенного образца и последующем правильном складывании фигуры по неразделенному – 0,5; при необходимости однократного вкладывания частей фигуры в разделенный образец и правильном ее складывании по разделенному, а затем неразделенному образцу – 0,25; при правильном вкладывании и повторении по разделенному образцу почти без затруднений – 0,125. При освоении лишь действия вкладывания баллы не начислялись.

Решения I уровня (7–5,76 балла) наблюдались у 8 детей, II (5,75–5,26) – у 14, III (5,25–4,26) – у 18. Среди детей, выполнивших задания на первых трех уровнях, было 26 мальчиков и 14 девочек. Более низкие уровни – IV (4,25–3,76 балла) и V (ниже 3,75) мы констатировали у 20 испытуемых – мальчиков и девочек поровну.

При подведении итогов складывание вводных фигур 1 и 2, расчлененных на элементы, не включалось в число наглядно-образных заданий. Остальные 5 фигур должны были составляться детьми с опорой на предваряющие образы положения треугольников относительно друг друга, т. е. на I, II и III уровнях. Менее продуктивные IV и V уровни свидетельствовали о недостаточной сформированности у детей наглядно-образных способов решений.

Рассмотрим особенности выполнения этого задания. Фигуру 3 (параллелограмм) после складывания фигуры 2 составить легко, так как положение нижнего треугольника оставалось неизменным, а верхний следовало спустить вниз направо так, чтобы его левый катет совместился с правым катетом нижнего (рис. 4, фигуры 2 и 3а). В других наших исследованиях (1971; 1985) глухие младшие школьники, решая эту задачу, пользовались таким приемом достаточно часто. Глухие дети, поступающие в школу, не делали этого даже в решениях высшего уровня.

Трудности складывания фигуры 4 связаны с необходимостью предвидеть изменения соотношения ее частей, т. е. их поворотов в замкнутом пространстве фигуры. При этом прямой угол верхнего треугольника должен оказаться слева вверху, а прямой угол второго примкнуть к гипотенузе верхнего. Мы установили, что меньше половины решений достигнуто наглядно-образными способами, а при наглядно-действенных попытках с нецелесообразными пробами двое детей так и не смогли сложить искомую фигуру (нулевые решения, без начисления баллов).

Фигура 5 – треугольник, стоящий на гипотенузе, – относительно привычна для испытуемых и особых трудностей при ее складывании не отмечалось. Нас интересовало, могут ли дети самостоятельно справиться с фигурой 6. Для этого следовало повернуть фигуру 5 целиком, до соответствия нерасчлененному образцу фигуры 6, либо применить другой способ, основанный на предвидении изменения положения частей фигуры. В случае отсутствия такого предвидения решение осуществлялось наглядно-действенным способом. В нашем эксперименте лишь 2 испытуемых смогли нужным образом повернуть фигуру 5, только что сложенную ими правильно. Остальные дети решали эту задачу путем многократных практических проб, сопровождавшихся рассматриванием разделенного образца и вкладыванием частей в него. Повторение складывания по неразделенному образцу представляло трудности для 12 испытуемых.

С последней фигурой – 7 – на высоком и среднем уровнях справилась лишь  $\frac{1}{3}$  детей (20 чел.), остальные испытуемые многократно и неупорядоченно пытались приладить треугольники друг к другу. Так и не смогли сложить эту фигуру правильно 4 ребенка. Из этого следует, что дети не умели зрительно анализировать образец и целенаправленно практически действовать с деталями, т. е. не овладели более простыми наглядно-действенными способами решения конструктивных задач подобного типа. Несмотря на развернутую помощь экспериментатора, рассчитанную на создание опыта оперирования наглядными образами, детям не удавалось образно антиципировать решения, что в элементарной форме должно быть сформировано при подготовке к школьному обучению.

Мы проанализировали 420 решений. При складывании двух вводных фигур по расчлененным образцам дети осваивали их зрительный анализ и практические действия с треугольниками. 120 правильных решений осуществлялись наглядно-действенными способами. Пять следующих фигур составлялись детьми на наглядно-действенной основе в 144 случаях, а наглядно-образными способами – в 156 случаях.

По современным данным детской психологии, наглядно-образное мышление следует рассматривать в качестве ценнейшего приобретения развивающегося ребенка. Так, Н. Н. Поддьяков считает существенной стороной этого вида мышления умение оперировать образами предметов и их частей, формирующее у детей способность произвольной актуализации нужных для той или иной деятельности наглядных образов, т. е. определенной «техники оперирования образами» (1977, с. 257).

**При решении наглядных задач** (матрицы Равена) использовались 36 задач, предназначенных для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, состоящие из постепенно усложняющихся заданий на мышление по аналогии. Каждая матрица включает основной рисунок или три отдельных рисунка, содержащих разные линии и геометрические формы. В правом нижнем углу матрицы есть пробел, который нужно восполнить, выбрав один из шести «кусочков», изображенных под матрицей. От испытуемого требуется выбрать вариант решения, который бы точно подходил для заполнения пробела в основном рисунке.

Обучающий вариант этого метода и система обработки составлены Т. В. Розановой (1978). В отличие от обычной процедуры, когда учитываются только правильные решения, полученные при первой пробе, детям оказывалась помощь, состоящая из трех последовательных этапов: констатации неправильности решения и общей стимуляции

мыслительной деятельности испытуемого; вычленения экспериментатором условий задачи, ее существенных признаков (в словесно-жестовой форме); решения задачи с передвижными вкладышами на наглядно-действенном уровне, т. е. путем практических проб.

Первая задача рассматривалась как предварительная, во время решения которой производилось инструктирование испытуемых. Поэтому она не учитывалась при подсчете решенных задач.

Полученные экспериментальные данные анализировались по нескольким показателям. Вычислялся процент успешности решений. Каждый правильный ответ после первого предъявления задачи оценивался единицей; за верное решение после одной ошибочной пробы начислялось 0,5 балла, после двух проб – 0,25 балла. За решенные после оказания помощи задачи баллы не насчитывались. Выраженное в процентах отношение суммы полученных баллов к числу всех предъявлявшихся задач служило показателем успешности решения; подсчитывалось количество случаев помощи, оказанной для вычленения условий задачи, а также число решений с использованием передвижных вкладышей. По принципу решения задачи были разделены на 5 типов: установление тождества в простых рисунках (10 задач), подбор тождественных элементов в сложных рисунках (4 задачи), дополнение до целого на основе симметрии – центральной или осевой (13 задач), четвертый и пятый типы задач были сложнее, чем предыдущие: в них требовалось установить отношения по аналогии между двумя видами признаков – простыми (4 задачи) и сложными, когда существенные признаки отношений трудно выделить из-за их замаскированности (4 задачи). Помощь в решении задач четвертого и пятого типов заключалась в наглядно-словесном объяснении принципа решения. Результаты анализа решения 5 типов матричных задач Равена глухими и слышащими учениками I, IV и VII классов описаны Т. В. Розановой (1978, с. 137–141).

Полученные нами данные об особенностях решений глухими дошкольниками охарактеризованных выше задач анализировались по нескольким показателям. Средняя успешность решений была 65,4%; число случаев помощи (вычленение условий) – 1,7; использование передвижных вкладышей (наглядно-действенный уровень решения) – 6,5; время решения – 17,5 мин. При сравнении наших результатов с материалами Т. В. Розановой выявилось, что у глухих первоклассников успешность решений равнялась 66,5%; помощь в виде вычленения условий – 4,2; использование вкладышей – 1,4; время решения – 15 мин. У слышащих учащихся I класса эти показатели были соответственно таковы: 71%; 2,5; 0,1; 16 мин. Следовательно, вычленение экспериментатором признаков, по которым нужно решать задачу, способствует переходу испытуемых на наглядно-образный уровень решений.

Глухие дошкольники, готовящиеся к поступлению в школу, во многих случаях нуждались при решениях задач на простое и сложное тождество и на симметрию в передвижных вкладышах, помогавших им действовать наглядно-практически, без оперирования образами. Так, среднее число использования вкладышей достигало 6,5, т. е. этим детям требовалась развернутая помощь. Однако после оказанной помощи испытуемые переходили от наглядно-действенных способов решения к мысленному оперированию образами.

Соотнесение УУР задач серии «Треугольники» и матриц Равена проводилось нами с целью выявления некоторых тенденций развития наглядно-образного мышления глухих детей. Мы установили, что, как правило, высокие уровни складывания фигур из треугольников соответствуют хорошему развитию у глухих дошкольников наглядного мышления по аналогии. Низкие способы выполнения заданий «Треугольники» устойчиво связаны с менее благополучным развитием этого вида мышления, что особенно четко проявилось при решении задач пятого типа – на сложные аналогии.

Определенным достижением в развитии наглядно-образного мышления глухих детей старшего дошкольного возраста мы считаем умение обосновывать правильность решения задач путем показа признаков, по которым они выбирали необходимую для дополнения целого часть рисунка. Так, решив правильно последнюю задачу серии А, одна испытуемая легко и охотно показала на матрице, как она ее решала. Правильно решив задачу 8 серии В, она самостоятельно объяснила свое решение словесно-жестовым способом.

Подобные факты помогают пониманию того, как формируются у детей на уровне наглядно-образного мышления регуляция деятельности и стремление к самообучению, создающие основу познавательных интересов. Эти соображения относятся ко всей наглядно-практической деятельности, поскольку ее систематизированность и обобщенность существенно зависят от уровня развития наглядно-образного мышления человека.

Темп психического развития слышащего ребенка в дошкольном детстве диктует необходимость предельно раннего формирования у глухих дошкольников речемыслительной деятельности на наглядно-практической основе. Мышление глухих детей подчиняется общим законам развития мышления ребенка, и необходимо стремиться к тому, чтобы на каждой стадии развития мышления глухой ребенок освоил те новые способы деятельности, которые имеют положительное значение для последующих стадий. Задача сближения уже в дошкольном детстве линий психического развития слышащего и глухого ребенка должна решаться общими усилиями педагогов и родителей. Наряду с большой работой по формированию речи глухих детей следует уделять серьезное внимание развитию их мышления, в том числе наглядного, являющегося существенным компонентом общего развития человека.

Чрезвычайно актуальны применительно к глухим детям задачи возможно более раннего и полного развития их наглядного мышления (предметного – по Сеченову). Ведь именно на основе полноценного освоения мыслительных операций в условиях наглядно-практической деятельности в единстве с формированием речи может быть осуществлен переход глухих детей на более высокий уровень развития мышления. Для всего последующего развития мышления глухого ребенка мы считаем необходимым овладение речью как средством мыслительной деятельности уже на наглядно-действенном [...] <sup>2</sup> приобретения опыта решения наглядно-практических задач с непрерывным участием активной речи детей.

Такая работа должна вестись в специальных детских садах для глухих детей и в дошкольных группах при школах для глухих детей. Однако при психологическом обследовании детей, поступающих в школы для глухих, выясняется, что, решая несложные наглядно-практические задачи доступные им по содержанию, многие дошкольники не

<sup>1</sup> Дефект печатного оригинала: выпадение 1-2 строк текста. – *прим.сост.*

владеют необходимыми для решения способами действий с предметами и особенно оперированием их образами. Это свидетельствует о недостаточном внимании педагогов к развитию операций наглядного мышления глухих дошкольников в процессе работы по формированию их предметно-практической деятельности и речи.

Л. П. Носкова отмечает: «Предметно-практическое обучение (ППО) и изобразительная деятельность являются ведущим разделом работы над речью и формированием продуктивной деятельности детей в дошкольном отделении... На этой основе обеспечивается развитие детей в разных направлениях, создается фундамент для обучения детей языку, математике, природоведению и другим предметам начальной школы» (1980, с. 4).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Катаева А. А. Целостное восприятие предмета у аномальных детей дошкольного возраста // Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста. М., 1980
2. Носкова Л. П. Исследование эффективных путей обучения и организации работы в двухлетних дошкольных отделениях при специальной школе для глухих детей // Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста. М., 1980
3. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977
4. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978
5. Яшкова Н. В. К характеристике оперирования зрительными образами у глухих школьников при решении наглядно-действенных задач // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971

**ЧАСТЬ II**

**ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ  
ДЕТЕЙ РАННЕГО  
И ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С  
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Леонгард Э. И.

## СЛЫШИМ – ЗНАЧИТ, ПОНИМАЕМ<sup>1</sup>

Наш настоящий разговор будет посвящен развитию у глухих и слабослышащих детей способности осмысливать услышанную речь.

Эта работа начинается сразу после обнаружения нарушения слуха и слухопротезирования. При слухопротезировании каждому ребенку должна быть обеспечена возможность самопрослушивания. Это достигается при пользовании карманным аппаратом или двумя заушниками с маленьким выносным микрофоном.

Развивать слуховое восприятие у детей с патологией слуха только в процессе речевого общения – путь неэффективный даже по отношению к слабослышащим. Необходимо *специальная* организация деятельности, в процессе которой ребенок максимально сосредоточивает свое внимание на *вслушивании* в речь взрослого. Находиться в таком состоянии длительное время очень трудно и взрослым людям, тем более – малышам. Следовательно, в таких занятиях не должно быть места формализму и механической работе ребенка. Слуховое занятие – это отрезок времени, в течение которого должна сохраняться *полнота* неповторимой детской жизни; в течение которого дети *действуют* – практически, творчески, а не автоматически воспроизводя то, что воспринимают на слух. Иными словами, слуховое занятие – это частичка активной и интересной жизни. Отличие его от других занятий состоит в том, что речевую информацию ребенок получает *на слух*, а не зрительно (через чтение) или слухо-зрительно. Особенностью слуховых занятий является и то, что в большинстве случаев дети слушают взрослого сидя, а не передвигаясь по комнате или по группе.

Во время специальных занятий по развитию слухового восприятия и речевого слуха, которые должны проводиться ежедневно в течение 30–40 минут подряд или с перерывами, один или два раза в день, дети учатся воспринимать только на слух некоторый речевой материал. У *глухих* детей этот материал накапливается медленно, и долгое время он очень ограничен. Объем этого материала существенно меньше объема того словаря, которым владеет ребенок, и мы называем его «слуховым словарем». В слуховой словарь постепенно включаются те слова (в том числе в лепетной форме), словосочетания, фразы, тексты, которые составляют содержание слуховых занятий и которые можно называть речевыми единицами. Для того чтобы глухой ребенок *запомнил* акустический облик той или иной речевой единицы, необходимо, чтобы он прослушал ее множество раз, но не изолированно, а обязательно в различных сочетаниях с другими речевыми единицами. Акустический облик каждой речевой единицы выкристаллизовывается для ребенка только в столкновениях с разнообразными акустическими обликами других акустических единиц. Так, постепенно, в течение многих лет у глухих детей развивается слуховая память, которая постоянно обогащается за счет включения все более сложного речевого материала.

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Леонгард Э. И. Всегда вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха. Часть II. – Москва: Центр инноваций в педагогике, 1995. – С. 21-34.

Благодаря развитию слуховой памяти дети опознают на слух, то есть узнают без наглядной опоры тот речевой материал, который они учились слушать на слуховых занятиях. За годы занятий и постоянного речевого общения со многими людьми (и слышащими, и глухими) в слуховой памяти глухих детей накапливается такое количество акустических обликов различных фонетических элементов речи, которое позволяет детям повторять на слух (точно или близко к образцу) совсем незнакомые слова.

Стабильное повышение уровня слухового восприятия речи влечет за собой значимое повышение уровня слухо-зрительного восприятия, то есть у глухих детей стабильно *улучшается понимание устной речи*.

Тенденции становления речевого слуха у глухих и слабослышащих детей одинаковы; различия касаются темпа и объема речевого материала. У *слабослышащих* детей значительно быстрее развивается слуховая память, накапливаются акустические признаки разнообразных фонетических элементов речи, значительно быстрее увеличивается не только объем слухового словаря, но и усложняется его структура. Слуховой словарь слабослышащих детей при систематическом следовании нашим рекомендациям к концу дошкольного периода, а иногда и раньше, полностью совпадает с общим словарем, которым владеет ребенок (в отличие от глухих детей, слуховой словарь которых существенно отстает от их общего словаря).

Таковы вкратце основные направления развития слухового восприятия и речевого слуха у глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста.

Каким же образом проводится работа с тем речевым материалом, который предлагается детям для прослушивания? Как пополняется слуховой словарь?

Напоминаем, что так называемое слуховое занятие – это занятие по развитию *речевого* слуха, то есть оно направлено на развитие речи, воспринимаемой на слух. Следовательно, на этих занятиях взрослые решают две основные задачи: создание условий для развития слуховой функции и создание условий для *осмысливания* услышанного. Таким образом, на занятиях по развитию речевого слуха (как и на *всех* остальных занятиях, и не только занятиях) ежедневно ведется работа по обучению детей пониманию речи, работа по развитию у них представлений и воображения. Это значит, что на *каждом* слуховом занятии с *каждой* речевой единицей проводится работа по расширению представлений ребенка о смысле того или иного слова, словосочетания, фразы и т. д.

Вы знаете: для того чтобы слуховая *функция* ребенка развивалась в нужном направлении, каждая речевая единица должна прослушиваться им 3–4 раза в течение занятия, даже если он может точно воспроизвести ее после первого же предъявления. При точном воспроизведении в следующий раз усложняются условия восприятия, например, за счет увеличения расстояния между собой и ребенком или за счет произнесения этой речевой единицы шепотом и т. д. Одна и та же речевая единица повторяется в течение занятия в разной последовательности: подряд два или три раза; после одного-двух, четырех- шести предъявлений других речевых единиц и т. п. Прослушивание каждого слова (словосочетания...) в течение нескольких раз на одном занятии позволяет ребенку самостоятельно вычленять его из группы других слов вследствие того, что слуховые ощущения ребенка постепенно организуются в некие индивидуализированные акустические структуры, «каркасы». Все эти «каркасы» различаются между собой, и их столкновения во время слуховых занятий при каждом произнесении взрослым очередного

слова (естественно, за экраном) позволяют ребенку, во-первых, делать эти «каркасы» все более уникальными, а во-вторых, усложнять конструкции за счет появления новых «кирпичиков», то есть тех фонетических элементов, которые ранее были недоступны восприятию на слух. В конце концов, после многих лет специальных слуховых занятий и естественного речевого общения даже глухие дети могут слышать все или почти все звуки, входящие в состав большей части речевого материала, используемого в общении при нормальной (а не замедленной) речи собеседника. Слабослышащие дети достигают этого уровня значительно раньше.

Мы не раз писали о том, как следует проводить смысловую работу во время специальных занятий по развитию речевого слуха. Тем не менее это вызывает трудности у тех родителей, которые недавно начали заниматься со своими детьми и еще не читали наших работ<sup>2</sup>. Поэтому мы и обращаемся к этой чрезвычайно важной проблеме вновь.

**В младенческом и раннем возрасте** присвоение детьми речи происходит, как известно, произвольно, неосознанно. Это относится и к речи воспринимаемой (слухо-зрительно или на слух – с аппаратами) глухими и слабослышащими малышами. В связи с этим речевое поведение взрослых должно организовываться таким образом, чтобы *каждый* контакт с ребенком сопровождался речью – очень конкретной, «привязанной» к какому-либо предмету или ситуации. Например, держа ребенка на руках или сидя рядом с ним, взрослый дает ему игрушку и, помогая манипулировать ею, проговаривает: МЯУ, КАКАЯ У НАС МЯУ, КРАСИВАЯ МЯУ. У МЯУ ГЛАЗКИ, У МЯУ УШКИ, У МЯУ ЛАПКИ; ВОТ АВ-АВ. ВОЗЬМЁМ АВ-АВ. АВ-АВ ХОРОШАЯ, ДОБРАЯ. У АВ-АВ ГЛАЗКИ... Сопровождающая речь звучит и в бытовых ситуациях: ВОДИЧКА, ЛЬЁТСЯ ВОДИЧКА. ПОМОЕМ ВОДИЧКОЙ РУЧКИ. ВОДИЧКА ХОЛОДНАЯ, А СЕЙЧАС ВОДИЧКА ТЁПЛАЯ...; БУДЕМ КАШКУ ЕСТЬ. ВОТ И КАШКА. ЕШЬ КАШКУ, ЕЩЁ КАШКИ СЪЕШЬ... КАШКА ВКУСНАЯ и т. п.

Часть высказываний взрослого малыш воспринимает в этих ситуациях слухо-зрительно, а часть – на слух, так как взрослый иногда оказывается за спиной ребенка. Постепенно что-то из этой речи взрослого «перетекает» в высказывания детей, хотя и в упрощенном виде. Но это происходит произвольно.

Глухие и слабослышащие дети **двух-трехлетнего возраста**, если они живут в условиях направленного воспитания и обучения (и в семье, и в детском саду), начинают приобретать новые психические качества, в том числе и произвольность, которая проявляется в определенных ситуациях и в течение короткого времени. С детьми этого возраста становится возможным проведение специальных занятий по развитию речевого слуха, в ходе которых дети уже могут осознанно действовать с различными предметами по заданиям взрослых.

Прежде чем начать подробный разговор о смысловой работе над речевым материалом слуховых занятий, напомним вам структуру этих занятий при различении ребенком определенных речевых единиц, чтобы потом к этому не возвращаться.

После произнесения взрослым того или иного слова (словосочетания, фразы) за экраном или за спиной ребенка он повторяет слово так, как он его понял, обязательно прослушивая себя, и берет игрушку. Если слово услышано правильно и ребенок берет

<sup>2</sup> Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать. — М.: Просвещение, 1990; Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. — М.: Просвещение, 1991.

нужную игрушку, взрослый помогает малышу произнести слово получше – с помощью сопряженного проговаривания, отраженного повторения с самопрослушиванием, а также с помощью движений из фонетической ритмики. После этого начинается работа над смыслом.

Но ребенок может узнать слово на слух не сразу, а после двух, четырех повторений. Если слово не узнано, ребенок воспринимает его слухо-зрительно, затем тут же на слух и начинается смысловая работа.

Итак, вы помните, что каждая речевая единица предлагается на занятии не менее трех-четырёх раз. Для детей двух-трех лет в этом виде деятельности долгое время используются игрушки и реальные предметы, а не картинки. Количество предметов при слуховой дифференциации определяется возрастом ребенка, длительностью его обучения, неврологическим статусом, состоянием двигательной сферы, состоянием слуха.

Для сохранения у детей данного возраста интереса к деятельности в течение всего занятия необходимо часто (иногда 3-4 раза) *менять игрушки и реальные предметы*, названия которых ребенок учится узнавать на слух. Одну и ту же игрушку можно оставлять, например, в течение двух предъявлений. При первом предъявлении после выбора ребенком игрушки – коровы – взрослый кладет на стол лист бумаги, разрисованный по всему пространству травой и цветами. Рукой ребенка взрослый ставит корову на «лужок» и «прогуливает» по нему, приговаривая: МУ ГУЛЯЕТ, МУ ЕСТ ТРАВУ, МУ ЕСТ ТРАВУ. Для того чтобы ребенок говорил сопряженно, взрослый приближает к его рту аппарат (или микрофон). Когда слово МУ будет предложено на слух второй раз, ребенок, скорее всего, воспроизведет те же действия уже без помощи взрослого. Эту корову взрослый прячет, а ей на смену приходит другая, которую он ставит на другом конце луга. При третьем предъявлении слова МУ ребенок, как правило, начинает повторять те же действия и в том же направлении. Рукой малыша взрослый меняет это направление и ведет корову по диагонали или по периметру луга. Время от времени корова поднимает голову и мычит. Приговаривание взрослого повторяется. При четвертом предъявлении корова ложится на траву и отдыхает: МУ ЛЕЖИТ, МУ УСТАЛА. (Напоминаем, что слова предъявляются на слух в различной последовательности – то подряд два и даже три раза, то после одного-четырёх предъявлений других слов).

Слово МУ встретится ребенку на слуховом занятии через один-два-три дня. И тогда можно использовать какую-либо из прежних игрушек и тот же «луг», но необходимо ввести что-то новое, чтобы обогатить представление малыша об этой игрушке. Вы подкладываете к первому листу новый, на котором нарисован какой-нибудь водоем – нечто вроде пруда, или ручеек, или река и т. п. После одного из предъявлений, узнав слово, ребенок с вашей помощью подводит корову к водоему, и корова пьет воду: МУ ПЬЁТ, МУ ПЬЁТ, МУ ПЬЁТ ВОДУ... В последующие дни корова может идти с луга домой. Сделайте из бумаги фасад дома и рядом с ним – сарай. Эти «строения» должны быть соразмерны с фигурой коровы. Из дома выходит «тетя» или «ляля» и зовет корову, пасущуюся на лугу: МУУУ! ИДИ ДОМОЙ! МУУУ! ИДИ ДОМОЙ! Ребенок вводит ее в сарай, где она ложится на сено.

Вы придумываете массу микроситуаций для каждой игрушки, каждого реального предмета на протяжении длительного периода времени. К уже проигранной ситуации вы возвращаетесь через 1-3 месяца.

Сами действия с игрушками должны занимать очень немного времени и не превращаться в самостоятельное занятие. Но если эти коротенькие действия происходят систематически, то ребенок всегда бывает заинтересован в слуховых занятиях (хотя они являются для детей с нарушениями слуха самыми трудными); постоянно расширяются представления ребенка о предметах, с которыми он почти ежедневно имеет дело; ребенок начинает переносить ситуации занятий в свою собственную игру.

Помимо частой смены игрушек и разнообразных действий с ними, внимание двух-трехлетних детей целесообразно привлекать и к свойствам предметов, используемых на слуховых занятиях. В ходе этих занятий нужно помогать детям воспринимать предметы, названия которых они прослушивают, целостно, а не фрагментарно (что характерно для детей этого возраста – и слышащих, и глухих).

Так, прослушав слово РЫБА и выбрав нужную игрушку из трех-четырех находящихся перед ним, ребенок выполняет просьбы взрослого. Взрослый показывает на глаза рыбы и выразительно спрашивает, где «такие» у лошадки (ППР), стоящей в стороне. При следующем предъявлении слова РЫБА ребенок соотносит глаза рыбы с глазами взрослого (А У МЕНЯ ГДЕ ТАКИЕ? ГДЕ ЭТО?); при следующем предъявлении – со своими и т. д. Таким же образом дети «обнаруживают» у животных и птиц (ППР, АВ-АВ, МЯУ, ПИПИПИ, ФФФ, КО-КО-КО, МУ и др.) головы, уши, носы, рты, хвосты, крылья.

При прослушивании звучания слова ДОМ взрослый указывает на дверь домика, который ребенок взял в руки, вопросительно смотрит вокруг и спрашивает, есть ли такое в комнате. Ребенок бежит к двери, держа домик в руках и сопоставляет реальную дверь с нарисованной на игрушке. То же происходит (при последующих предъявлениях) с окнами: при указании на одно окно домика ребенок показывает только одно окно в комнате (а не все окна подряд), в следующий раз – на другое окно и т. д. При указании на крышу (когда слово ДОМ, может быть, используется уже на другом занятии) ребенок подходит к окну и показывает на крышу соседнего дома и пр.

Когда значимым признаком предметов для детей становится цвет, взрослый начинает обращать внимание ребенка на цвет тех предметов, названия которых он учится воспринимать на слух. Например, услышав слово МЯЧ, ребенок выбирает игрушку из трех-четырех находящихся перед ним, но по своему желанию немного играет с ней, а затем выбирает цветовой образец из двух-четырех разноцветных квадратиков (кругов, треугольников, овалов) и подносит к мячу, а взрослый радуется и называет этот цвет: ДА, МЯЧ СИНИЙ, СИНИЙ МЯЧ.

После того как в других видах деятельности дети станут свободно ориентироваться в четырех цветах, на слуховых занятиях можно начать использовать и другие цвета – черный, оранжевый, голубой, белый. Позже в занятия вводятся и слова (в устной и письменной формах) – КРАСНЫЙ (КРАСНАЯ, КРАСНОЕ), ЖЁЛТЫЙ (ЖЁЛТАЯ, ЖЁЛТОЕ), ЗЕЛЁНЫЙ (ЗЕЛЁНОЕ, ЗЕЛЁНАЯ), СИНИЙ (СИНЕЕ, СИНЯЯ). Например, ребенок различает на слух три слова – УТЯ, АВТО, МЯУ. Перед ним находятся три игрушки, а в стороне лежат четыре треугольника синего, красного, зеленого и желтого цвета. Узнав на слух слово АВТО, ребенок берет игрушку, а взрослый просит его найти на ней такой же цвет, в какой окрашен черный треугольник. Ребенок указывает на одну шину, взрослый спрашивает: А ЕЩЁ ЕСТЬ? Малыш находит и другие шины, а взрослый озвучивает ситуацию: ДА, ТУТ ЧЁРНАЯ, И ТУТ ЧЁРНАЯ, И ТУТ ЧЁРНАЯ ШИНА, И ТУТ ЧЁРНАЯ ШИНА.

После прослушивания слова УТЯ ребенок выбирает игрушку, может быть, производит с ней какие-нибудь действия, а взрослый придвигает к ребенку все четыре треугольника и просит приложить к определенным частям игрушки соответствующие им цвета: к крыльям, к туловищу и хвосту, например, желтый треугольник; к глазам – черный, к лапкам – красный и т. п., и т. д. В дальнейшем после выбора ребенком на слух той или иной игрушки взрослый просит ребенка: КАТЯ, ПОКАЖИ, ЧТО У ПИ-ПИПИ ЖЁЛТОЕ (КРАСНОЕ, ...). Слова-названия цвета могут быть выражены в устной или письменной форме.

Подобным образом на слуховых занятиях расширяются представления детей о форме предметов и их частей, о количестве тех или иных частей, о величине и о пространственном расположении этих частей.

Для вычленения формы используются одноцветные наборы из двух-четырех плоскостных треугольников, кругов, квадратов, овалов. Формы должны быть небольшого размера, существенно меньше самих игрушек. При разных предъявлениях одного и того же слова ребенку предлагается самостоятельно сопоставить с кругом то глазки (у куклы, ежика, рыбы и др.), то фары (машины, поезда); с прямоугольником – то окна, то стены домика, то борт кузова машины и др.

На протяжении одного и того же слухового занятия можно предлагать детям задания разного рода. Приведем несколько примеров.

**Слово ДОМ.** При первом прослушивании ребенок сначала выбирает игрушку из трех-четырех находящихся перед ним и затем считает окна, с помощью взрослого прикладывая пальчики к каждому окошку и показывая итоговое количество – 2, 3 или 4 пальца. При втором прослушивании ребенок обводит (с помощью) стену дома и подбирает к ней нужную форму. При третьем предъявлении слова ДОМ ребенок соотносит с цветовым образцом (при выборе из четырех) цвет крыши.

**Слово РЫБА.** При первом предъявлении ребенок может поиграть с ней в тазике с водой, дуя на рыбку или на воду, чтобы она плавала. При втором предъявлении этого слова ребенок соотносит глаза рыбы с глазами ежика (третий объект занятия).

В следующий раз малыш определяет цвет глаз рыбы с помощью цветовых образцов.

**Слово ФФФ.** При первом прослушивании ребенок с помощью взрослого чуть-чуть колет свои пальчики и ладошку, поглаживая ежика. При повторном предъявлении ежик семенит по «земле» (коричневому или черному листу бумаги). При третьем предъявлении пересчитываются глаза ежика, а при четвертом – его ноги (каждый раз малыш показывает количество с помощью пальцев).

Напоминаем, что слова произносятся в разной последовательности, например: ФФФ; ДОМ; ФФФ; РЫБА; РЫБА; ДОМ; ФФФ; РЫБА; ДОМ; ФФФ.

Взрослые озвучивают каждую ситуацию: ТААК, В ДОМЕ ТРИ ОКНА, ТРИ ОКНА; ДА, ЭТА СТЕНА – ПРЯМОУГОЛЬНИК, ПРЯМОУГОЛЬНАЯ СТЕНА; А КРЫША ЗЕЛЁНАЯ, ЗЕЛЁНАЯ; РЫБА ПЛАВАЕТ, ПЛАВАЕТ, ПЛАВАЕТ; У РЫБЫ ГЛАЗА, И У ЁЖИКА ГЛАЗА!; ГЛАЗА У РЫБЫ ГОЛУБЫЕ; ФФФ КОЛЕТСЯ! ОЙ, КОЛЕТСЯ!; ФФФ ИДЁТ, ИДЁТ, ИДЁТ ТУДА; У ФФФ ДВА ГЛАЗА; У ФФФ ЧЕТЫРЕ НОГИ и т. п. Дети воспринимают эту речь слухо-зрительно, а взрослые побуждают их вторить себе, поднося аппарат поближе ко рту малыша. На этих занятиях, как и на других, дети учатся синхронной артикуляции, сопряженному проговариванию.

Со временем на других занятиях двух-трехлетние дети начинают *соотносить реальные предметы с их изображениями*. Обучение детей целостному восприятию предметов следует осуществлять и на занятиях по развитию слухового восприятия. На первом этапе, услышав и повторив то или иное слово, дети выбирают обозначаемый им предмет и находят нужную картинку при выборе из 3-6 предложенных. Позже зрительное пространство расширяется, и дети ищут нужные картинки в разных частях комнаты (куда взрослые кладут их заранее). Передвигаясь по комнате, ребенок держит игрушку в руках, чтобы не забыть, что именно он ищет, и чтобы он мог тут же приложить предмет к картинке. Во время передвижения ребенка взрослый несколько раз произносит с разными интервалами название данного предмета за спиной ребенка, который постепенно приучается каждый раз повторять услышанное.

После того как в других видах деятельности дети начнут *перевосплотаться* в тех персонажей, с которыми имеют дело, эта игра используется и в слуховых занятиях. Игра состоит в том, что после узнавания ребенком слова на слух взрослый производит с игрушкой, название которой ребенок услышал, то или иное действие, а ребенок *самостоятельно* его воспроизводит. Например, после того как малыш выберет куклу (ЛЯЛЮ), взрослый медленно (чтобы ребенок успел вычленить изменение позы) сажает ее на кукольный стульчик и говорит малышу: ТУТ ЛЯЛЯ, И ТЫ ЛЯЛЯ. ИЗОБРАЗИ, ЧТО ТУТ, – и обводит рукой и куклу, и стул. Ребенок садится на стул. ДА, ТАК - ТУТ ЛЯЛЯ СИДИТ, И ТУТ ЛЯЛЯ СИДИТ. В другой раз кукла ходит – ходит и ребенок; кукла хлопает в ладоши – ребенок тоже хлопает и т. п. АВ-АВ бегают, АВ-АВ ест, АВ-АВ спит и т. д., и т. п. Взрослый организует эту деятельность таким образом, чтобы, не предлагая собственного образца, то есть не демонстрируя позу или движение, помочь ребенку эту позу увидеть и воспроизвести, пусть пока неточно и неуклюже. Следует заметить, что для изображения всех животных дети становятся на четвереньки.

**В среднем и старшем дошкольном возрасте** слуховой словарь детей существенно расширяется. Развивается долговременная слуховая память детей – все больший объем речевого материала они опознают. И при всем этом проблема обучения детей пониманию речи, воспринимаемой ими на слух, продолжает оставаться в центре внимания взрослых. Такая работа проводится на *каждом* слуховом занятии с *каждой* речевой единицей при *каждом* ее предъявлении (в ходе опознавания и различения).

Взрослым необходимо помнить, что на слуховых занятиях ребенок не только повторяет услышанное (слово, словосочетание и т. д.), но *тут же* проявляет свое понимание. *Только после этого* взрослый одобряет все действия ребенка (без экрана): ДА, Я СКАЗАЛА: ДЕВОЧКА ПЛАВАЕТ В РЕКЕ. И тогда слуховой образ объединяется со слухо-зрительным, что содействует становлению у глухих и слабослышащих детей единого образа слова.

Целесообразно ли во время слуховых занятий «тратить» драгоценное время, предназначенное для развития речевого слуха, на рисование, лепку и т. д.? Безусловно, целесообразно и необходимо, но требует большой четкости со стороны взрослых. Дети рисуют, лепят, строят и делают аппликации (то есть занимаются продуктивной деятельностью) только тогда, когда перед ними *нет никаких предметов*. При этом объекты рисования (лепки и т. д.) должны быть несложными структурно, чтобы на их воплощение не уходило много времени. Например, при опознавании слова ребенок может принести какой-либо предмет, а может достаточно быстро нарисовать солнышко, розовый бант,

цветы, слепить гриб, чашку и пр. И этот рисунок остается перед ребенком для последующей работы по различению запланированного речевого материала. Но есть предметы или ситуации, изображение которых требует значительного времени.

В этих случаях после опознавания ребенок лишь *начинает* рисовать (лепить, строить), и когда становится очевидным, что представления ребенка соответствуют услышанному, взрослый просит его остановиться, объяснив, что заканчивать рисунок он будет постепенно в процессе дальнейшего слушания. Так, услышав и повторив фразу КОРАБЛЬ ПЛЫВЁТ ПО РЕКЕ, ребенок рисует реку и контур корабля. Взрослый тактично прерывает работу ребенка: ХОРОШО, Я ВИЖУ – ТЫ ПОНЯЛ, ЧТО Я СКАЗАЛА. ПОКА БОЛЬШЕ НЕ РИСУЙ, ДОРИСУЕШЬ ПОТОМ. Во второй части занятий – при различении – каждый раз, услышав эту речевую единицу, ребенок дорисовывает какую-то часть корабля, а взрослый знакомит ребенка с названиями некоторых частей корабля: нос, корма, мачта и т. д. Слова эти заучивать не надо, но записать можно – на самом рисунке или в рабочей тетради, которая всегда должна быть под руками на слуховом занятии для записи новых слова, словосочетаний, фраз, вопросов, появляющихся в ходе разговоров.

Конструирование из бумаги (аппликация) может быть разной степени сложности. В одних случаях ребенок собирает из готовых геометрических форм изображение изолированного предмета – лошадку, пирамидку, волка и пр. Количество форм должно быть избыточным, но не слишком, чтобы ребенок был активен в поиске нужных частей, но чтобы поиск при этом не «съедал» много времени. Сложив картинку, ребенок сам располагает ее на листе бумаги, определяя место и разворот. Наклеивать аппликацию может взрослый (для быстроты) или взрослый вместе с ребенком. В ходе наклеивания ведутся разговоры, типа: НАКЛЕИЛИ ТУЛОВИЩЕ, НАКЛЕИЛИ ГОЛОВУ...; НАКЛЕИЛИ ОДНО КОЛЬЦО, НАКЛЕИЛИ ВТОРОЕ КОЛЬЦО...; НАКЛЕИЛИ САМОЕ БОЛЬШОЕ КОЛЬЦО, НАКЛЕИЛИ КОЛЬЦО ПОМЕНЬШЕ и т. д.

В других случаях картинка делается из готовых фигурок. Например, для проявления понимания фразы ДЕТИ ГУЛЯЮТ В ЛЕСУ ребенок может воспользоваться вырезанными взрослым или самим ребенком фигурками детей (5-8), кошек, собак, коровы (3-4), деревьев – елок и лиственных (много), грузовых и легковых машин (2-4). Ребенок отбирает нужные фигуры и распределяет их на листе бумаги. В это время взрослый несколько раз повторяет уже опознанную ребенком фразу ДЕТИ ГУЛЯЮТ В ЛЕСУ на расстоянии, то есть постепенно отходя от ребенка, и тот *каждый* раз повторяет сказанное взрослым. Таким образом, многократному прослушиванию и повторению одной и той же речевой единицы не механически, а в ходе интересной деятельности, акустический облик данного высказывания становится для ребенка все более полным. Наклеить можно только деревья, а фигурки детей ребенок может пока разложить по своему усмотрению, а позже, во время различения звучаний слов и фраз, он будет при каждом предъявлении данной речевой единицы передвигать эти фигурки, демонстрируя, как именно они гуляют.

Основная работа над смыслом речевого материала происходит во время его различения (из 4-5 речевых единиц, не более). В зависимости от того, что находится на столе перед ребенком при различении, строится и разговор по поводу каждой речевой единицы. Например, в программе по развитию речевого слуха есть фраза МАЛЬЧИК СМОТРИТ НА МАШИНУ. При опознавании ребенок мог продемонстрировать действие, а затем он выбрал нужную картинку из нескольких, предложенных взрослым. Эту фразу ребенок прослушивает на данном занятии три-четыре раза (вперемежку с другими

речевыми единицами), и каждый раз взрослый обращает внимание ребенка на разные стороны этой ситуации. ГДЕ МАШИНА? – МАШИНА НА УЛИЦЕ. МАЛЬЧИК

СМОТРИТ НА МАШИНУ; МАШИНА ЕДЕТ ИЛИ СТОИТ? – МАШИНА СТОИТ, МАЛЬЧИК СМОТРИТ НА МАШИНУ; А ГДЕ (НАХОДИТСЯ) – НА УЛИЦЕ ИЛИ ДОМА? – МАЛЬЧИК СМОТРИТ НА МАШИНУ, ОН (МАЛЬЧИК) ДОМА;

ПОЧЕМУ МАЛЬЧИК СМОТРИТ НА МАШИНУ? – МАЛЬЧИК СМОТРИТ НА МАШИНУ, ПОТОМУ ЧТО ОН ХОЧЕТ ПОКАТАТЬСЯ НА МАШИНЕ.

Важно иметь в виду, что в каждом ответе ребенка должна содержаться та речевая единица, которая предлагается ему на слух. Если ребенок выражает мысль грамматично, взрослый поправляет его и записывает правильно оформленное предложение в рабочую тетрадь.

В программе по развитию речевого слуха есть и вопрос: СКОЛЬКО ТЕБЕ ЛЕТ? На занятиях следует разыгрывать ситуации-диалоги с игрушками, которые встречаются, знакомятся и спрашивают друг у друга о возрасте. Например, при первом прослушивании вопроса встречаются медвежонок и лиса. Они здороваются, и медвежонок спрашивает: СКОЛЬКО ТЕБЕ ЛЕТ, ЛИСИЧКА (ЛИСОНЬКА, ЛИСА)? Лиса (взрослый или сам ребенок) отвечает: МНЕ ДВА ГОДА. Я УМЕЮ ПЛЯСАТЬ, – и пляшет. При следующем предъявлении этого вопроса на слух спрашивает лиса: СКОЛЬКО ТЕБЕ ЛЕТ, МИШЕНЬКА (МИШУТКА, МЕДВЕЖОНОК)? После ответа медвежонка лиса может поинтересоваться: ТЫ УМЕЕШЬ ПЛЯСАТЬ? (ПРЫГАТЬ, БЕГАТЬ, ЧИТАТЬ...)? Такие диалоги полезно устраивать и между «взрослыми» игрушечными персонажами, возраст которых должен быть более солидным – 35 лет, 48 лет, 63 года, 80 лет и т. д. И дела их тоже должны отличаться от дел «малышей» – они умеют сажать и собирать овощи, готовить обед, стирать, гладить; умеют рисовать картины, читают много книг и пр. Описанная работа с разными объектами проводится в течение длительного периода, но на самом занятии диалоги занимают немного времени.

Обратимся к числительным – их звучания дети тоже учатся слышать. Услышав, например, слово ЧЕТЫРНАДЦАТЬ при опознавании, ребенок повторяет его и записывает число 14. Во время различения взрослый дает ребенку самые разные задания (по одному заданию на каждое предъявление): найти в квартире 14 деревянных предметов (металлических, пластмассовых...); принести 14 зерен риса (гороха, пшена, гречневой крупы); взять 14 листов бумаги; обмакнуть в краску палец и сделать 14 отпечатков на листе бумаги (по окончании занятия дорисовать эти «пятна» и сделать картинку) и т. д., и т. п. Каждый раз после выполнения задания ребенок «отчитывается», например: ВОТ 14 ДЕРЕВЯННЫХ ПРЕДМЕТОВ: СТУЛЬЯ, СТОЛЫ, ШКАФ, ЛОЖКА...; Я ПРИНЕСЛА 14 ЗЕРЕН РИСА и т. д. Таким образом в процессе слушания у детей расширяются и обогащаются представления о количестве. Во время одного и того же занятия ребенок может пересчитывать и предметы мебели, и... зерна; подобные сшибки помогают детям вычленять признак количества как общий для таких резко отличающихся по величине объектов.

Подобная смысловая работа над «слуховым словарем» проводится и в течение всех лет обучения детей в школе, независимо от ее типа. Чем старше ребенок, тем сложнее становится речевой материал, тем интереснее разговоры, направленные на более полное раскрытие его смысла.

Система развития у глухих и слабослышащих детей речевого слуха является частью системы обучения этих детей речи.

---

Пелымская Т. В.

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ДВУХ ЛЕТ ЖИЗНИ<sup>1</sup>

### Содержание и методические пути работы по развитию нарушенной слуховой функции

Развитие слуховой функции осуществляется на материале неречевых и речевых звуков и речи.

В качестве неречевых звуков используются звучания игрушек: барабана, дудки, гармошки, погремушки, разнообразные бытовые шумы, записи музыкальных произведений. На этом материале у ребенка формируются навыки ощущения звучаний, их распознавания и дифференциации, нахождения направления звучания. На начальных этапах звуковые стимулы для специальной тренировки подбираются индивидуально. В основе такого выбора лежит наличие безусловной реакции на звук: там, где имеется достаточно сильная безусловнорефлекторная база, перенесение условной реакции не представляет для нервной системы ребенка каких-либо затруднений (М.М. Кольцова, 1958).

Материал, используемый при развитии речевого слуха, включает вербальные и невербальные компоненты. Это – необходимое условие для формирования средств устной коммуникации: восприятия речи и ее воспроизведения.

Невербальный материал представлен отдельными звуками и звукосочетаниями; на первых месяцах обучения – теми, которые имеются в вокализациях ребенка (даже не входящими в число фонем русского языка), затем подключаются новые для ребенка звуки (фонемы русского языка).

Голос должен стать для ребенка неотъемлемой принадлежностью взрослого, ухаживающего за ним. Интонационно насыщенный речевой поток любой семантической наполненности является обязательным компонентом большинства ситуаций общения ребенка со взрослым. На материале восприятия голоса формируется слуховое сосредоточение, ребенок учится определять направление источника звука, дифференцировать голоса различного тембра (мужской и женский), разные темпы звучания и т. д.

В качестве вербальных звучаний использовались звукоподражания, лепетные и полные слова, к концу второго года жизни – двусловные фразы.

В процессе общения со взрослыми ребенок усваивает звуковой образ слов-названий предметов и действий, повторяющихся многократно в сходных ситуациях вне специальных занятий. Одновременно определяется речевой материал для специаль-

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по изданию: Пелымская Т. В. Организация и содержание работы по развитию слухового восприятия у детей первых двух лет жизни // Дефектология. – 1988. – № 1. – С. 72-80.

ных слуховых тренировок, которые предполагают упражнения по различению и опознаванию его на слух. Этим материалом в первую очередь становятся звукоподражательные названия игрушек.

Игрушки – первые предметы, с которыми ребенок начинает действовать совместно со взрослыми не для удовлетворения своих жизненных потребностей, а из познавательного интереса. Их звукоподражательные названия сочетают в себе обозначение собственно предмета и обозначение действия, которое с ним производят, что имеет большое значение для скорейшего усвоения слова. Кроме этого, при крайней ограниченности словаря понимаемой речи звукоподражания дают возможность подобрать для тренировки материал, различающийся как акустически, так и орально, что так необходимо на начальных этапах работы. Немаловажное значение имеет и то, что звукоподражания наиболее доступны маленькому ребенку для устного воспроизведения.

По мере расширения состава понимаемой речи в слуховой словарь включаются лепетные и полные слова – названия предметов и действий, а впоследствии и фразы побудительного и повествовательного характера.

В условиях экспериментального обучения развитие слуховой функции осуществлялось в связи со становлением коммуникативной деятельности. Цель работы состояла в формировании общения между ребенком и взрослым на основе устной речи. Ведущим способом восприятия обращенной речи было слухозрительное, при этом учитывалось, что для развития импрессивной стороны устной речи слуховой компонент восприятия должен был стать основным.

В первые три месяца жизни ребенка главным содержанием работы с ним является развитие его слухового и зрительного сосредоточения. Младенец побуждается к прослеживанию взором за медленно движущимися предметами, к выделению взрослого из окружающей обстановки. В этот период необходимо содействовать развитию сенсорных процессов, обеспечивать разнообразные зрительные, слуховые и осязательные впечатления: приучать ребенка всматриваться в лицо разговаривающего с ним, останавливать взгляд на красочных и блестящих игрушках, следить за передвигающимися предметами; развивать умение прислушиваться к разным звукам: речи и пению взрослых, звучанию игрушек.

Основным способом воздействия на ребенка в возрасте 3-6 мес. по-прежнему остается обеспечение его различными слуховыми, зрительными, осязательными впечатлениями. Главным слуховым раздражителем является речь взрослых. Необходимо поддерживать речевое общение с ребенком во все время его активного бодрствования, разговаривая с ним, использовать различные интонации – ласковую и строгую, вопросительную и повествовательную и т. д. Полезно петь малышу несложные по мелодии, но разнообразные по ритму и темпу песенки. При этом, взяв малыша на руки, следует двигаться вместе с ним в темпе звучания.

На этом этапе уже возможно проводить специальные упражнения, направленные на развитие слуховой функции. К ним относятся упражнения по развитию умения определять направление звучания (барабана, гармошки, голоса), сначала справа и слева, несколько позже – спереди, сзади. Каждая реакция ребенка на звук должна обязательно подкрепляться: повернув голову на звук, ребенок видит яркую игрушку или мать, которая ласково к нему обращается, берет на руки и т. п.

В этом возрасте ребенок способен дифференцировать звучания игрушек, если они соотносятся с постоянным направлением звука (например, если гармошка всегда звучит справа, а барабан – слева). Таким же образом можно учить дифференцировать мужской и женский голоса.

Второе полугодие жизни характеризуется тем, что от пассивного восприятия ребенок переходит к активному сотрудничеству со взрослыми. В процессе совместной деятельности, подразумевающей и деятельность с предметами, формируется понимание слов – названий действий (*дай, возьми, пока, привет, ладошки-ладошки, сорока-ворона* и т. п.) и предметов (игрушек, предметов, входящих в повседневный обиход ребенка). Понимание слов достигается при многократном повторении названия в то время, когда ребенок сам смотрит на предмет, манипулирует с ним, а также в то время, когда взрослый воздействует на ребенка через предметы: одевает, кормит, учит действовать с предметами и т. д.

В этот период, когда слово еще не является самостоятельным сигналом, оно должно стать неотъемлемой частью конкретной ситуации наряду с другими ее признаками: временем, местом. Так, при кормлении, которое совершается в определенное время и в определенном месте, мать постоянно приговаривает: «Сейчас будем кушать. Как мы кушаем? Ам! Ам! Будем пить молоко. Где молоко? Вот молоко». И т. п.

При формировании понимания речи весь материал предъявляется слухозрительно, а часть слов, ведущих в данной ситуации, – и слухозрительно, и только на слух.

Выяснить, воспринимает ли ребенок слово только на слух, становится возможным с того момента, когда появляется ответная реакция на обращение взрослого. Как только у ребенка вырабатывается условный рефлекс на слово в виде поворота головы или глаз к предмету, находящемуся на постоянном месте, надо начинать работу по различению слов, воспринимаемых только на слух. Побуждение ребенка к выполнению действий по инструкции (типа *пока, привет, сделай ладошки*), задаваемой на слух, также возможно после того, как навык сформирован на комплексной сенсорной базе.

Сроки начала тренировки восприятия речевого материала на слух определяются индивидуально, по мере формирования понимания речи. К концу первого года жизни ребенка накапливается ограниченный «слуховой» словарь, т. е. тот материал, на котором его учили воспринимать слова только на слух. Такой словарь состоит из 5-10 слов, представляющих собой звукоподражания и лепетные слова – названия игрушек.

Упражнения, направленные на развитие неречевого слуха, продолжают носить пассивный характер: ребенку предлагают для восприятия (слухозрительно и только на слух) быстрые и медленные звучания барабана, голоса; плясовую и колыбельную песенки, при которых взрослый двигается вместе с ребенком в темпе звучания; показывают ту или иную игрушку и соотносят ее с определенным тембром голоса; например, низкий тембр голоса сопровождает появление большой собачки, а высокий – маленькой.

На втором году жизни содержание работы усложняется, расширяется материал, предлагаемый для слухового восприятия, вводятся новые виды деятельности. Участие ребенка в процессе обучения становится все более активным.

Расширение речевого материала происходит за счет постепенного включения полных слов – названий игрушек, реальных предметов, действий, а также – к концу второго года жизни – двухсловных фраз побудительного и повествовательного характера.

Звукоподражания со временем заменяются соответствующими им полными словами. Однако материал слуховых тренировок остается весьма ограниченным и к концу этого периода составляет 30-35 слов и фраз.

При определении методических подходов к проведению упражнений по различению на слух речевого материала, большое значение уделяется выбору мотивационно оправданной деятельности. Создаются ситуации, когда перед ребенком ставится задача выбора того или иного предмета, игрушки по инструкции взрослого. Инструкции даются слухозрительно, иногда подкрепляются естественным жестом, и только слово, служащее материалом слуховой тренировки, предъявляется при исключении зрительного восприятия. Например, после того как малыш поиграл с игрушками (их должно быть по три-четыре каждого наименования: три-четыре разных собачки, паровозика и т. п.), его просят убрать их в мешочек или коробку. Дается инструкция: «Положи сюда (слухозрительно, подкреплено естественным жестом) ав-ав-ав» (на слух). Для таких упражнений используются и ситуации расстановки игрушек на отведенные для них места, передачи кому-то из взрослых и т. п.

Лишь к концу второго года жизни можно перейти к проведению работы по различению речевого материала за столом и по инструкции «Слушай», но и в этом случае деятельность ребенка в ответ на воспринятое должна организовываться таким образом, чтобы она была для него осмысленной и интересной.

Большое внимание при проведении упражнений уделяется тому, чтобы ребенок называл услышанное. Это необходимое условие для создания слухо-кинестетического механизма речи.

При различении речевого материала постепенно увеличивается количество названий, из которых производится выбор, увеличивается расстояние от говорящего до микрофона аппарата или до уха ребенка (если работа проводится без аппаратуры).

После того как у ребенка уже накопится «слуховой» словарь из трех-четырех слов, начинается работа по формированию навыка опознания, под которым подразумевается узнавание на слух знакомого материала без опоры на наглядный выбор. Хотя эта работа не требует такого количества предъявлений одной и той же речевой единицы, как при различении, при ее организации также необходимо обыгрывать ситуацию, делать ее для ребенка осмысленной.

Работа по развитию неречевого слуха ведется в двух направлениях. В условиях неформального обучения, т. е. в естественных жизненных ситуациях, ребенка учат адекватно реагировать на различные звуки окружающего мира: определять, что звучит, и естественным образом реагировать на звук. Например, услышав стук в дверь, попытаться открыть ее, на звук падения сказать «бах!», на улице по звучанию найти машину или собачку и назвать их и т. п.

Одновременно с этим на специально организованных занятиях детей учат отличать, например, звук барабана от звука гармошки или дудки; звук гармошки от свистка и т. д.; дифференцировать быстрый и медленный темп барабанного боя, быстрое высокое и медленное низкое звучание голоса; определять, где находится источник звука (справа, слева, сзади или спереди). Основным методическим приемом при проведении этих упражнений является соотнесение звукового стимула с конкретной игрушкой и речевым сопровождением. В процессе тренировки ребенок сначала наблюдает, как педагог

(или мать) «учит» зайку прыгать, а куклу танцевать под барабан или гармошку, затем его побуждают самостоятельно выбрать нужную игрушку в то время, когда педагог играет на инструменте. Действие взрослого и ребенка с игрушкой обязательно должно оречевляться: куклолка танцует: «ля-ля-ля», зайка прыгает: «прыг-прыг», большой мишка идет: «топ-топ-топ» (на низких тонах), маленький мишка идет: «топ-топ-топ» (высокое звучание) и т. п.

На втором году жизни начинается работа по выработке условно-двигательной реакции на звук. Первоначально эти упражнения предусматривают выполнение ребенком крупных движений: толкание мяча в ответ на слухозрительно воспринимаемое звучание барабана, сочетающееся с произнесением слогосочетания *па-па-па*. По мере развития зрительного внимания и совершенствования мелкой моторики методика работы меняется. Например, в ответ на сигнал ребенок должен надеть кольцо пирамиды, переложить бирюльку и т. п. После того как он овладеет этим навыком на основе слухозрительного восприятия, зрительное восприятие исключается и вырабатывается реакция только на звук.

В процессе тренировки у ребенка формируется стойкая условная двигательная реакция на звук, что позволяет использовать ряд методик, направленных на исследование и оценку состояния слуховой функции. С их помощью можно, во-первых, изучить tonальный слух детей и уже к 2-2,5 годам получить достоверные данные для оценки характера и степени поражения слухового анализатора, во-вторых, выявить возможности ребенка в ощущении различных неречевых и речевых звучаний, что становится основой для планирования работы по развитию слухового восприятия с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Кроме того, использование этих методик помогает проследить динамику развития слуховой функции в процессе целенаправленной работы.

В заключение следует отметить, что содержание методики определяется в соответствии с особенностями того или иного возрастного периода и предусматривает последовательное проведение работы начиная с периода новорожденности. Составляя индивидуальные планы обучения, следует учитывать возраст ребенка в начале обучения и уровень его психофизического развития. В тех случаях, когда занятия начинаются в 9-12 мес. и позже, они проводятся в соответствии с содержанием, определенным для детей второго полугодия жизни. Но при этом надо учитывать, что уровень активного участия ребенка этого возраста в совместной работе со взрослым значительно выше, чем у полугодовалого.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кольцова М.М. О формировании высшей нервной деятельности ребенка. - Ленинград: Медгиз. Ленингр. отд-ние, 1958. - 143 с.

Пельмская Т. В., Шматко Н. Д.

## ЗАНЯТИЯ С РЕБЕНКОМ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ<sup>1</sup>

Коррекционные занятия с детьми первого года жизни проводят родители дома под руководством учителя-дефектолога сурдологического кабинета, сурдопедагога специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями слуха или специализированного реабилитационного (коррекционного) центра. С детьми, достигшими одного года, занятия также продолжают дома, но кроме того целесообразно организовать систематические (желательно не реже 2 раз в неделю) занятия с педагогом.

Успех работы во многом определяется наличием эмоционально-личностного, а также и ситуативно-делового общения с малышом и возможностью речевого контакта с ним. Без этого все усилия, интенсивное проведение различных реабилитационных занятий обречены на неудачу. Главное, что должен уметь педагог, работающий с малышами, и чему он должен научить родителей – умение общаться с малышом, играть с ним.

Основой успеха в коррекции отклонений в развитии является формирование и развитие у маленького ребенка разнообразных видов деятельности в соответствии с возрастом. С малышом проводятся занятия по развитию движений, умственному воспитанию в процессе действий с предметами, изобразительной деятельности (с двух лет), музыкальные занятия. Содержание этих занятий в первую очередь определяется возрастом ребенка и его психофизическим развитием.

Важно обеспечить неслышащему ребенку такие же, как и слышащему, возможности физического и психического развития, применяя особые методические подходы в связи со снижением слуха и отсутствием или недоразвитием речи.

Большое значение для развития ребенка имеют условия, в которых он воспитывается, отношение к нему окружающих взрослых, а также собственная активность малыша в различных видах деятельности. Строгое выполнение режима дня способствует хорошему физическому развитию и здоровью. Правильное чередование сна, питания, бодрствования позволяет создать благоприятные условия для эмоционально-личностного контакта взрослого и ребенка, что является залогом успеха коррекционной работы.

Однако коррекция дефекта требует не только правильной организации общения с глухим или слабослышащим малышом в процессе ухода за ним, организации его деятельности, выполнения рекомендаций по его воспитанию, но и проведения специальной работы по формированию его устной речи. Этим вопросам в основном и будут посвящены наши рекомендации.

В настоящее время в связи с достижениями в области аудиологии, а также с усилением внимания к ранней диагностике отклонений в развитии, все больше и больше детей с нарушенным слухом выявляется уже на первом году жизни. Своевременное начало коррекционной работы и ее систематическое и правильное проведение приводят к тому, что часть детей, несмотря на тяжелую тугоухость или даже глухоту, уже к 3-5

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по изданию: Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни // Дефектология. – 1996. – № 2. – С. 63–74.

годам владеют развернутой фразовой речью, звучание которой близко к нормальному; не только уровень их общего, но и речевого развития приближается к тому, который в этом возрасте имеют слышащие дети. Но это возможно лишь в условиях раннего (с первых месяцев жизни) коррекционного воздействия.

Как уже отмечалось, с детьми первого года жизни реабилитационные занятия организуются дома под руководством учителя-дефектолога. Они должны быть начаты с момента возникновения подозрения на снижение слуха. Проведение коррекционно-диагностических занятий поможет уточнить состояние слуха ребенка (т. е. либо снять подозрение на его снижение, либо выявить характер и степень нарушения слухового восприятия). Если отклонения в развитии малыша не вызваны нарушением слуха, то выполнение заданий, направленных на психофизическое развитие ребенка в соответствии с его возрастом и индивидуальными особенностями, поможет выявить те затруднения, которые у него имеются и сдерживают его развитие.

Коррекционная работа проводится в процессе повседневного ухода за ребенком и его воспитания, которые осуществляются в соответствии с общими требованиями, предъявляемыми к развитию детей первого года жизни. Успешная коррекция сенсорного дефекта возможна лишь в условиях обеспечения всестороннего развития малыша. Ребенок нуждается в разнообразных зрительных, осязательных и слуховых впечатлениях. Уже с первых месяцев жизни возможно проводить различные упражнения, направленные на развитие его познавательной деятельности, двигательной и эмоциональной сферы. Специальная коррекционная работа осуществляется как в процессе повседневного ухода и общения, проведения общеразвивающих занятий, так и в ходе специальных коррекционных упражнений.

Воспитание ребенка и проведение с ним коррекционной работы требует создания таких условий, при которых он в той или иной степени может слышать обращенную к нему речь. Это достигается в некоторых случаях простым приближением говорящего к уху малыша. Усиление речи таким способом возможно и дает достаточно разборчивое восприятие речи (Wedenberg), но при этом ребенок, имеющий значительную потерю слуха, часто лишается возможности воспринимать окружающие его различные неречевые звуки, что приводит к резкому обеднению его представлений о звуках окружающего мира. С определенными трудностями связано и обеспечение таким образом постоянного восприятия речи ребенком при уходе за ним, при проведении разнообразных упражнений по развитию его познавательной деятельности. Кроме того, без слухового аппарата многие дети не слышат собственной речи. Поэтому большинство глухих и слабослышащих детей постоянно (в течение всего дня) пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению.

Слухопротезирование осуществляется врачом-сурдологом на основе результатов отиатрического и аудиологического обследования. Детей первого года жизни целесообразно протезировать двумя аппаратами заушного типа, а не карманными. Это связано с рядом причин. Во-первых, современные импортные слуховые аппараты заушного типа удовлетворяют требованиям, предъявляемым к слухопротезированию детей с любой потерей слуха, в том числе и глухих. Во-вторых, при этом обеспечивается истинное бинауральное восприятие. Бинауральное слухопротезирование является наиболее полноценным, т.к. исключает сенсорную депривацию одного уха и дает возможность локализовать звук, что помогает ориентироваться в пространстве. Кроме того, при би-

науральном восприятии увеличивается слуховая чувствительность (или громкость) приблизительно на 6 дБ (Д. И. Тарасов и др.; С. А. Гельфанд). [...]

Слухопротезирование осуществляется сразу же после установления степени и характера снижения слуха. Тип аппарата подбирается врачом-сурдологом. Индивидуальный режим работы аппарата уточняется учителем-дефектологом в процессе коррекционных занятий. При этом выбор частотных характеристик определяется тем, что для развития слуховой функции и формирования устной речи малышу необходима возможна более полная информация об акустических свойствах речевых стимулов.

В ходе обследования и занятий подбирается такой режим работы аппарата, при котором на уровне безусловно-ориентировочного рефлекса у ребенка первого года жизни отмечается четкая реакция на тоны аудиометра интенсивностью 60-75 дБ, подаваемые в звуковом поле в максимально широком диапазоне частот, пропускаемых аппаратом. Выбор интенсивности стимула определяется средней интенсивностью голоса разговорной громкости. Лишь в некоторых случаях частично подавляются звуки низкой частоты (при хорошей сохранности их восприятия).

Режим работы аппарата определяется для каждого уха в отдельности и проверяется при бинауральном восприятии. Вслед за этим проверяется, не вызывают ли дискомфорта при данном режиме звуки интенсивностью 90-100 дБ. При наличии дискомфорта ограничивается максимальный выходной уровень звучания, т. е. проводится дальнейшее уточнение режима работы аппарата. Одновременно с этим выясняется, ощущает ли малыш звучание голоса разговорной громкости при произнесении звуко сочетаний типа папапа, а также слов при удалении говорящего от микрофона аппарата на расстояние 1,5-2 м (т. е. в зоне социального контакта).

Первоначально подобранный уровень усиления и частотная характеристика постоянно уточняются в процессе занятия. После того как малыш научится воспринимать на слух первые звукоподражания и слова, режим работы считается оптимальным в том случае, если ребенок различает их на слух при удалении говорящего от микрофона аппарата на расстояние не менее 1 м (при меньшем расстоянии режим вновь уточняется).

С того времени, как для ребенка подобран режим работы индивидуального слухового аппарата, его надо приучать пользоваться им в течение всего дня. Аппараты надеваются сразу после умывания и снимаются только на время сна и при купании. Важно гулять с аппаратами, потому что на улице много звуков, доступных слуху малыша: шум транспорта, лай собаки, карканье вороны, стук мяча о стену и т. д.

В случае когда ребенок с аппаратом беспокоен, пытается его снять, следует выяснить причину, побуждающую его к этому. Сначала нужно выключить аппарат, не снимая его с малыша. Если беспокойство его сохраняется, значит ему неприятны ушные вкладыши (следует заметить, что вкладыши должны быть специально сделанными для ребенка, а не фабричными). Нужно посмотреть, не покраснели ли ушные раковины; вкладыши могут быть слишком большими или шершавыми, тогда в ушах появляется опрелость. Если видимых причин для беспокойства нет, необходимо обратиться к врачу-отоларингологу, чтобы выяснить, нет ли воспалительного процесса в ухе. Если с ушами у малыша все в порядке, то нужно терпеливо приучать его к аппаратам, постепенно увеличивая время пребывания в них, т. к. ребенку просто неприятно наличие вкладышей в ушах. Малыша следует отвлечь от аппаратов: заинтересовать игрушкой, дать в руки любимый предмет, организовать совместную игру.

В том случае если ребенок беспокоен в то время, когда аппарат включен, и успокаивается при его выключении, нужно срочно обратиться к врачу-сурдологу и учителю-дефектологу сурдологического кабинета для уточнения режима работы аппарата. До посещения врача аппаратом не пользоваться.

Период привыкания малыша к аппарату, как правило, длится около недели. В основном детей смущают вкладыши, помещенные в уши, само же звукоусиление при правильном его подборе обычно никаких отрицательных реакций не вызывает. Большинство родителей отмечают, что в первые дни дети бывают несколько насторожены, как бы вслушиваются в себя. Почти сразу наблюдается некоторая активизация голосовых реакций малышей. Через 2-3 месяца, по наблюдениям родителей, дети беспокоятся, когда они без аппаратов.

Именно своевременное и адекватное слухопротезирование при условии раннего начала коррекционной работы позволяет уже на первом году жизни нивелировать разницу между глухим ребенком и малышом со значительной тугоухостью. Содержание и организация занятий определяются не столько состоянием слуха малыша, сколько возрастными и индивидуальными особенностями его психофизического развития.

В младенчестве ведущей деятельностью ребенка является общение. В раннем детстве формирование разнообразных видов деятельности происходит в ходе общения. Именно в процессе общения по поводу совместной деятельности у ребенка развивается понимание речи, а в дальнейшем и самостоятельная речь.

Как известно, овладение речью в норме происходит путем подражания речи взрослых. На основе подражания малыш овладевает прежде всего ритмико-интонационной стороной речи: восприятие младенцем интонации обращенной речи намного опережает понимание ее содержания; задолго до произнесения первых слов в речи малыша присутствуют голосовые реакции, воспроизводимые с разными интонациями. Овладение звуковым составом речи также происходит при подражании ребенком речи окружающих.

Общаясь с неслышащим малышом, следует помнить, что речь взрослого является для него образцом для подражания. Поэтому она должна быть естественной, без утрированного произнесения отдельных звуков и слогов, нормальной по темпу, очень выразительной. Вместе с тем для успешного овладения речью неслышащим ребенком важно в общении с ним использовать все имеющиеся языковые средства, в том числе выражение лица и естественные жесты. Например, прося у ребенка игрушку, взрослый естественным жестом, мимикой и интонацией должен подчеркнуть свою просьбу. Или другой пример: взрослый организует игру с собачкой, в процессе которой она, лая, пугает игрушки. Мама ругает ее: «Ай-яй-яй, фу! Нельзя!» и при этом грозит пальцем, делает строгое лицо, хватается за голову. Этому же она учит и малыша. При таком обучении ребенок рано начинает использовать в общении естественные жесты, мимику лица, которые сопровождают интонированные голосовые реакции, а позже и слова. В некоторых случаях голосовые реакции могут появиться несколько позже. Естественных жестов, мимики лица не нужно бояться, наоборот, следует помнить, что овладение ими способствует как общему, так и речевому общению малыша (Е. И. Исенина).

Говорить с ребенком нужно всегда голосом разговорной громкости и ни в коем случае не кричать: громкие звуки могут вызвать у малыша акустическую травму, и его слух снизится.

## Первое полугодие жизни

В первые три месяца жизни важно развивать у ребенка умение поднимать голову, удерживать ее в положении лежа на животе и на руках у взрослого. Мама вешает в коляске и кроватке разные по величине, форме и цвету погремушки, меняет их через 1-2 недели. Она учит малыша останавливать взгляд на яркой, блестящей игрушке, следить взглядом за ее перемещением вправо, влево, вперед, назад на небольшом расстоянии (примерно 0,5 м). Такие упражнения желательно проводить с теми игрушками, которые могут звучать. В этом случае зрительные впечатления будут дополняться слуховыми. В первые месяцы жизни важно приучать малыша всматриваться в лицо говорящего с ним взрослого. Для этого почаще нужно брать ребенка на руки, наклоняться над ним, ведя «разговоры». Естественно, что семантическая, смысловая сторона таких бесед безразлична, так как ребенок еще не понимает речи. Но в ответ на вид ласкового лица, поглаживание, произнесение различных слогов, слов, фраз с разной интонацией у него появляется зрительное сосредоточение, улыбка (уже на втором месяце жизни), первые спокойные голосовые реакции (на третьем месяце), позже проявляется комплекс оживления, выражающийся в улыбке, активизации движений рук и ног, спокойных голосовых реакциях.

В этом возрасте важно развивать у ребенка умение прислушиваться к разным звукам: речи, пению взрослого, звучанию различных игрушек и предметов. С этой целью взрослый ласково разговаривает с малышом, зовет его по имени, некоторое время беседует с ним, привлекая внимание к своему лицу. Со второго-третьего месяца, когда младенец начинает издавать звуки в состоянии покоя, мама, повторяя звуки ребенка, побуждает его к подражанию ей и самому себе. При этом важно выдерживать паузы, т. е. ребенок, как правило, звучит тогда, когда замолкает мама. Звуковой багаж ребенка в этом возрасте расширяется за счет взрослого, который предлагает для подражания не только звукосочетания, уже усвоенные ребенком, но и новые, произносимые с разным ритмом и интонацией.

Этот интонационно насыщенный речевой поток является обязательным и крайне важным компонентом общения взрослого с ребенком. На его основе формируется положительное отношение к речи как к неотъемлемому признаку ухаживающего за малышом взрослого, а также формируется слуховое сосредоточение, которое выражается в полном или частичном торможении движений в ответ на звуковые раздражители.

Важно подчеркнуть, что все это возможно лишь при постоянном использовании ребенком со сниженным слухом индивидуальных слуховых аппаратов, к которым малыша приучают с первых дней занятий.

При формировании слухового сосредоточения кроме голоса используются и различные звучащие игрушки, доступные слуху ребенка. Его учат следить взором за игрушкой во время звучания. В одних случаях взрослый вначале привлекает внимание ребенка к игрушке, достигает зрительного сосредоточения на ней, а затем вызывает ее звучание, а в других — малыш побуждается определить направление звука (при этом звучание извлекается на расстоянии 1–2 м от ребенка).

Следует создать такие условия, при которых ребенок воспринимает речь, пение, звучание игрушки с разных сторон. Посещая ребенка дома, педагог должен помочь родителям найти удобное место для кроватки малыша. Ее нужно расположить таким образом, чтобы к ней легко можно было бы подойти и справа, и слева.

В возрасте 3-6 месяцев важно развивать движения, подготавливающие к ползанию. Для этого нужно почаще класть ребенка на животик, побуждать переворачиваться со спины на живот, подползать к заинтересовавшему его предмету, игрушке.

В этом возрасте необходимо учить ребенка не только останавливать взгляд на неподвижном предмете, игрушке, проследить за ярким движущимся предметом, но и овладевать хватанием. Внимание ребенка привлекают к той или иной игрушке, вызывая желание дотянуться и взять ее. При этом вначале игрушки располагаются на расстоянии вытянутой руки над грудью малыша, а позже — и над головой, и сбоку. Для ребенка 3-4 мес. игрушки следует подвешивать так, чтобы малыш мог легко натолкнуться на них руками, а в 5-6 мес. они размещаются таким образом, чтобы захватывание их требовало бы точной координации движений руки. В этот период ребенка побуждают брать и удерживать игрушку, которую взрослый держит над его грудью, а позже — над головой и сбоку (в 5 мес.), а также брать в каждую руку по игрушке и удерживать их некоторое время (с 5 мес.).

В этом возрасте важно побуждать ребенка искать звучащую игрушку, говорящего взрослого, сначала рядом, а позже и в некотором удалении, поворачивая голову вправо, влево.

Первое полугодие жизни является крайне важным периодом коррекционной работы и, в первую очередь, он определяет дальнейший путь развития речи малыша. Если у него появится лепет и начнет развиваться, дальнейшее формирование речи пойдет путем наиболее близким к нормальному. Вновь подчеркнем, что обязательным условием является постоянное использование индивидуальных слуховых аппаратов (если нет медицинских противопоказаний к звукоусилению).

Малыш 3-4 мес. многое может, многому может научиться. Он живо реагирует на лица близких и посторонних людей, отвечая первым радостной улыбкой, общим оживлением, а вторым — нахмуренным пристальным взглядом, иногда плачем. В этот период ребенок становится способным различать звуки, развиваются его голосовые реакции. Приблизительно к трем месяцам появляются гортанные звуки, чуть позже и певучее гуление (гласные), в 5-6 мес. — отдельные слоги типа ба, па, ма, причем голосовые реакции возникают в различных ситуациях: в общении со взрослым, во время манипуляции игрушками, в момент двигательной активности; их необходимо стимулировать и развивать. Ласковое, с улыбкой обращение к малышу способствует этому, на фоне яркого проявления положительных эмоций — смеха, оживления движений — активизируются и голосовые реакции.

Ухаживая за ребенком, к нему обращаются по имени, произносят вслед за ним его же звуки, а также предлагают новые, воспроизводя их в разном темпе и с разной интонацией.

Уже в этом возрасте с малышом несколько раз в день можно проводить 3-5 минутные занятия.

Вначале необходим эмоциональный разговор с малышом, затем молчаливое присутствие взрослого в поле его зрения, которое сменяется демонстрацией игрушки и, наконец, завершается занятие вновь эмоциональным общением с ребенком. Следует помнить о паузах, в течение которых, как правило, начинает звучать младенец, и о постоянном повторении голосовых реакций за ребенком, и о предложении взрослым все

новых и новых звуков и слогов, произносимых в разном темпе, с разной громкостью и различной интонацией. При этом взрослый обязательно должен находиться в поле зрения ребенка.

С 5-6 мес. такие игры можно сочетать с гимнастикой. Так, например, медленно разводя ручки малыша в стороны, взрослый произносит протяжно а — или м — а — ; поглаживая тельце ребенка — м — , о — ; притягивая малыша за ручки, как бы сажая его, говорит у — ; многократное попеременное сгибание и разгибание ножек может сопровождаться произнесением звукосочетаний ба-ба-ба-ба, па-папа-па, та-та-та-та, да-да-да-да и т. д.; поднимая обе ножки вверх и быстро опуская их, можно произносить слоги ба! па! та! да! и т. п. Упражнения состоят из произнесения какого-либо одного звука или слога, а также из ряда слогов, например, па-па-па — м — а — , у — — бах!, а — — та-та-та — а — . При этом разный характер звучаний сопровождается движениями разного характера. Самое важное в этот период — вызвать у малыша положительные эмоции, на фоне которых будут активизироваться его голосовые реакции. Важно, чтобы сам взрослый был очень эмоционален, пользовался разными интонациями, выражая их не только голосом, но и мимикой лица. Эти упражнения продолжают и во втором полугодии жизни, но в первые полгода они наиболее естественны, потому что все внимание ребенка приковано ко взрослому.

В ходе постоянного эмоционального общения с ребенком и проведения специальных занятий меняются его голосовые реакции: от коротких вскриков, тихих протяжных гласных, похожих на звук э, горловых звуков к появлению отдельных слогов, их многократному повторению под контролем зрения и слуха, к появлению возможности повторить те или иные слоги за взрослым. Таким образом, ребенок, несмотря на значительное снижение слуха, в ходе целенаправленного воздействия в условиях постоянного пользования индивидуальными слуховыми аппаратами переходит от гуления к лепету.

В дальнейшем малыш не только отвечает звуками на «разговор» с ним взрослого, но и сам, по своей инициативе, затевает «беседы» с мамой. Наряду с этим ребенок начинает произносить звуки и вне ситуации общения.

Развитию голосовых реакций младенца и его слуха способствует напевание малышу различных мелодий веселого и спокойного характера. При этом полезно двигаться вместе с ним, передавая движениями характер мелодии. Пение вызывает у ребенка зрительное и слуховое сосредоточение, улыбку, активизацию движений и голосовых реакций.

В этом возрасте важно научить маму проводить и специальные упражнения, прямо направленные на развитие слуховой функции малыша. Следует развивать умение определять расположение источника звучания сначала справа и слева, а затем и спереди, и сзади. Эти упражнения проводятся или с двумя индивидуальными слуховыми аппаратами заушного типа или без них. Сначала, находясь от ребенка, например, справа на расстоянии примерно в 1 м, мама зовет его по имени, извлекает звук из барабана, гармошки и побуждает малыша найти источник звука, т. е. повернуться вправо. Затем также подается сигнал с противоположной стороны. Постепенно увеличивается расстояние от ребенка до источника звука. Каждая реакция малыша на звук подкрепляется: повернув голову, он видит яркую игрушку, улыбающуюся маму, которая с ним ласково разговаривает, берет на руки и т. д.

Также проводятся специальные упражнения по дифференциации звучания игрушек (например, барабана и гармошки). При этом одна игрушка, например гармошка, всегда звучит справа от ребенка, а другая, например барабан, — слева. Аналогично можно проводить работу и по различению голоса мамы и папы. Малыша побуждают смотреть вправо в момент звучания гармошки или голоса папы и влево — барабана и голоса мамы. Чтобы проверить различает ли ребенок эти звучания, нужно 1-2 раза предьявить звук с другой стороны. Если малыш по-прежнему поворачивает голову в сторону постоянного появления звука, то это значит, что он дифференцирует эти звуки.

Если коррекционная работа начата рано и проводится систематически, то к 5–6 мес. движения и звуковые реакции ребенка становятся средствами для выражения его желаний.

При приближении взрослого, видя его или слыша его голос, ребенок начинает лепетать, пытается ползти к нему, старается схватить за лицо, за волосы. Звуки становятся для ребенка инициативной формой общения и средством выражения своих желаний.

Малыш начинает узнавать людей, предметы, реагирует на них дифференцированно. Он также различает мимику и голос взрослого, некоторые его движения и действия. Все это является основой для возникновения у ребенка понимания речи и развития познавательной деятельности.

## Второе полугодие жизни

Для физического и общего развития малыша, расширения доступного ему пространства, важно побуждать его к ползанию, к умению самостоятельно сесть и лечь, развивать движения, подготовляющие к ходьбе: вставать на ноги, держась за опору, ходить по кроватке, манежу, переходить от одного предмета к другому, придерживаясь за опоры. На первом году ребенка следует побуждать к самостоятельной ходьбе. Учите малыша перелезать через препятствия, влезать в ящик и вылезать из него.

Со второго полугодия жизни резко возрастает интерес ребенка ко всему, что его окружает. Малыш начинает все более дифференцированно реагировать на взрослых и детей, проявляет живой интерес к животным, игрушкам, различным предметам. К знакомому человеку ребенок старается приблизиться, вступить с ним в контакт, при виде «чужого» может заплакать, настойчиво пытается достать привлекающую его игрушку.

Взрослому необходимо создавать условия для развития действий ребенка с различными предметами. В 6-8 мес. малышу предлагаются игрушки и предметы для рассматривания, переключивания, постукивания, а с 9 мес. — для катания, вкладывания, нанизывания. Игрушки должны различаться по величине, цвету, форме, материалу, фактуре, а также по назначению (игрушки и предметы для сжимания, разбрасывания, вкладывания, а также издающие различные звуки).

С 9-10 мес. следует учить ребенка выполнять действия, направленные на достижение определенного результата: доставать предметы из коробки, ведерка и складывать их туда, открывать и закрывать игрушки с крышками, коробки, кастрюльки, снимать и надевать кольца на стержень, ставить кубик на кубик и т. п. Малыша учат выполнять простые действия по подражанию, например, кормить куклу и т. п. В этом возрасте можно разнообразить игры с мячом, обучая ребенка его бросанию, катанию, подбрасыванию вверх.

В 11-12 мес. малыша начинают учить раскладывать однородные предметы на две группы в зависимости от их величины, формы, цвета, например: в одно ведерко (коробку, грузовик) большие кубики, а в другое – маленькие; в одно – шары, а в другое – кубики.

К году малыш начинает интересоваться картинками. Его следует учить соотносить картинку с игрушкой, реальным предметом, животным.

Второе полугодие жизни является важным периодом в речевом развитии малыша. В это время слышащий ребенок переходит от пассивного восприятия к активному сотрудничеству со взрослым. В процессе совместной деятельности ребенка и взрослого, подразумевающей и действия с предметами, появляется понимание слов: названий действий – дай, возьми, пока, привет, «ладушки», «сорока-ворона», и т. п.; названий предметов, входящих в повседневный обиход ребенка, игрушек, в первую очередь звукоподражательных.

С неслышащим малышом продолжают проводить занятия по развитию его голосовых реакций (как в возрасте 3-6 мес.). Ребенка побуждают произносить слоги с различными интонациями, с разным темпом и громкостью, прислушиваться к звукам своего голоса и вновь их повторять, подражая взрослому. Для формирования звукового подражания необходимо, чтобы малыш овладел умением менять движения артикуляционного аппарата под контролем зрения и слуха. С этой целью взрослый, склонившись над ребенком или держа его на руках лицом к себе, произносит сначала одни слоги, например, ба-ба-ба, а затем – другие – да-да-да. Это могут быть слогосочетания, которые мама повторяет за малышом, или новые, которые она предлагает ему для подражания. При этом важно помнить о необходимости пауз в эмоциональном «разговоре», чтобы монолог взрослого превращался в диалог с ребенком.

Эти игры-упражнения, как и в 5-6 мес., целесообразно сочетать с разными движениями; при этом разные по характеру звуки и звуко сочетания сопровождаются разными по характеру движениями.

Однако во втором полугодии жизни деятельность младенца становится более разнообразной, его внимание сосредоточено не только на взрослом, а все больше и больше на различных предметах. Вследствие этого, с одной стороны, общение становится более содержательным, а с другой – труднее долгое время удерживать внимание малыша на лице взрослого.

Подобные упражнения целесообразно проводить до того времени, пока они вызывают интерес у ребенка (обычно до 1 года, до 1,5 лет).

В ходе этих упражнений малыш в первую очередь овладевает не звуковой, а ритмико-интонационной стороной речи. Именно первый год жизни является периодом наиболее благоприятным для вызывания естественного звучания голоса и различных его модуляций, связанных с различными эмоциями, что, как известно, крайне затруднено на более поздних этапах обучения.

Во втором полугодии начинается целенаправленная работа по формированию понимания речи, которое появляется при многократном повторении названия предметов, действий в то время, когда ребенок сам смотрит на предмет, манипулируете ним, а также в процессе совместной деятельности взрослого и малыша.

В это время слово еще не является самостоятельным сигналом и воспринимается ребенком как компонент комплексной ситуации. Весь распорядок дня младенца пред-

ставляет собой постоянный ряд последовательно сменяющих друг друга ситуаций: туалет, одевание, кормление, сборы на прогулку и т.д. Общение с ребенком организуется таким образом, чтобы устное слово наряду с другими компонентами (место, время) составляло неотъемлемую часть этой ситуации. Например, в течение дня ребенка несколько раз умывают, этот процесс связан у него с постоянным местом – ванной комнатой. Первоначально взрослый связывает эту ситуацию лишь с одним словом «вода», произнося его каждый раз, когда включает воду (Что там? Вода. Это что? Вода.) и выключает ее (Где вода? Нет воды!). Когда у ребенка сформирована связь между словом «вода» и местом ее обычного появления (т. е. когда малыш в ответ на слово смотрит на кран или показывает рукой), словесное оформление данной ситуации постепенно расширяется за счет новых слов («мыло», «полотенце», «будем мыть ручки (лицо)» и т. д.). Слово же «вода» начинает включаться в новые ситуации, ребенку называют воду и в чашке, и в кастрюльке, и в тазу, и в луже и т. д.

Одевая малыша, мама показывает ему рубашку, называет ее, дает ребенку, который ее теребит, мнет, тянет в рот. Мама в это время вновь и вновь повторяет: «рубашка». Затем она надевает ее на него, говоря: «наденем рубашку. Вот рубашка». Этот ритуал повторяется каждый раз, когда малыша переодевают.

Кроме того, взрослый постоянно показывает ребенку различные предметы, называет их и периодически задает вопросы: «где...?» Он побуждает малыша к поисковым движениям, способствующим установлению связи между предметом и словом.

Как известно, первичное понимание речи проявляется в том, что ребенок на вопрос «где ...?» отыскивает человека, предмет, животное взглядом, а позже показывает рукой. К этому нужно постоянно побуждать неслышащего малыша. Вначале его учат находить предмет, находящийся постоянно на определенном месте (например, часы – тик-так – на стене, игрушечную собаку – ав-ав-ав – на полке и т.п.). Когда ребенок в таких условиях начал узнавать первые слова, его учат искать взглядом названного человека (мама, дедуля...), предмет, независимо от его местонахождения. Важно постоянно подкреплять поисковую реакцию: повернулся к названной игрушке, взрослый дает ее ему, организуя игру, посмотрел на папу, тот улыбается ему, берет на руки, подбрасывает и т. п.

В это время ребенка учат выполнять простые движения по подражанию взрослому: «ладушки-ладушки», «сорока-ворона», «попрощайся», «поздоровайся», «дай ручку» и т. п. Когда ребенок научится выполнять их, следует учить его по слову взрослого воспроизводить эти движения.

Для успешного развития речи малыша следует ежедневно проводить и 3-5 минутные специальные занятия, в ходе которых не только совершенствуются голосовые реакции ребенка (как в предыдущий период), но и ведется целенаправленная работа по формированию у ребенка понимания речи. Так, например, взрослый учит 6-7-месячного малыша следить не только за движущимся предметом, но и за исчезнувшим, ждать его появления в том месте, где он «пропал». Когда предмет появляется, например, птичка – пи-пи-пи, или самолет – в или мишка – топ-топ-топ, ребенок оживлен, смотрит на игрушку, на взрослого. В это время несколько раз называется игрушка.

В 8-9 мес. взрослый побуждает ребенка следить за его взглядом и находить тот предмет, на который он смотрит. В момент сосредоточенности взгляда малыша на предмете он несколько раз называется.

В 10-11 мес. следует поощрять ребенка смотреть в направлении указательного жеста взрослого. Когда тот или иной предмет ребенок увидел, мама вновь и вновь называет его. В ходе таких упражнений малыша знакомят не только с близко расположенными предметами, но и находящимися на определенном удалении.

К 11-12 мес. ребенок начинает интересоваться действиями, производимыми с игрушками. Взрослый показывает, как «лает» собака, пугается, вызывая этим восторг малыша, и неоднократно называет «действующее лицо» – ав-ав-ав (собака). Можно разыгрывать небольшие сюжеты с машиной (– у): катать, перевозить кубики, сажать куклу, многократно называя «транспортное средство» – у.

С 10 мес. следует учить малыша выбирать предмет по требованию взрослого из ряда других предметов, например: «дай лялю», «дай ко-ко-ко» и т. п.

Следует помнить, что в этом возрасте малыш еще не может обобщать словом, поэтому он соотносит ав-ав-ав (собака) только с конкретной плюшевой собачкой и не может показать или дать по просьбе взрослого, например, пластмассовую. Поэтому нужно организовывать игры, в ходе которых, с одной стороны, группируются, например, разные собаки, а с другой – лошадки (прр).

В общении и в играх-занятиях с различными предметами мама учит малыша узнавать имена близких взрослых и детей, названия игрушек, животных, их изображение на картинках (с 9-10 мес.): мама, папа, баба (бабуля), деда (дедуля), имя ребенка, имена братьев и сестер, название часто употребляемой еды, фруктов и овощей, посуды, одежды, частей тела, игрушек (звукоподражательные, лепетные и полные).

Важно познакомить малыша и со словесным обозначением действий. Например, он тянется к игрушке, всем видом выражая нетерпение. Мама спрашивает: «Что ты хочешь? Что? Это?» и предлагает попросить: «дай-дай», воспроизводя рукой ребенка естественный жест. Затем малыш получает игрушку.

Для развития моторики ребенка важно учить его произвольно выпускать предмет из руки. Можно организовывать игру по бросанию мелких предметов в какой-нибудь сосуд с широким горлом. Эта игра создает благоприятные условия для формирования понимания глагола «упал» – «бах!»

На первом году жизни формируют и понимание ребенком слов, помогающих регламентировать его деятельность: да, нет, можно, нельзя, хорошо, плохо.

Чтобы облегчить малышу процесс овладения речью, взрослый говорит с ним короткими фразами, выделяет интонацией главное слово, делает паузы после обращения к ребенку, ожидает выполнения сказанного. Важно, чтобы слово, фраза совпадали с моментом, когда ребенок выполняет названное действие смотрит на называемый предмет, на движения или действия, выполняемые взрослым.

Общаясь с малышом, всегда следует говорить так, чтобы обеспечить ему возможность воспринимать речь слухозрительно (т. е. видя губы и слушая с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) и на слух (т. е. слушая, не видя губ взрослого), для чего мама говорит сзади-сбоку, повернув голову в сторону или прикрыв губы ладонью. Это важно для активизации слуховых возможностей ребенка. Затем высказывание вновь повторяется для восприятия на слухозрительной основе.

Во втором полугодии жизни начинается и специальная тренировка речевого слуха. Сроки ее начала определяются индивидуально, по мере формирования понимания

речи. Как только у ребенка выработан сочетательный рефлекс на слово в виде поворота головы или глаз к предмету, находящемуся на постоянном месте, начинается работа по различению слов, воспринимаемых только на слух. С этой целью взрослый с малышом располагаются между двумя предметами, находящимися на постоянном месте (например, «ляля» и «ав-ав-ав»). Взрослый спрашивает: «где ав-ав-ав?», при этом произнося звукоподражание, закрывает свои губы ладонью, платочком или отворачивается и побуждает ребенка посмотреть на собачку. Если при восприятии слова на слух ребенок не начинает искать нужную игрушку или смотрит на другую (в данном случае на куклу), то звукоподражание нужно повторить так, чтобы ребенок мог видеть губы. После того как малыш посмотрит на собаку, потянется к ней, покажет рукой, оно вновь повторяется для слухозрительного восприятия и на слух.

Побуждение малыша к выполнению действий по инструкции типа «сделай ладушки», «пока», «привет», воспринятой только на слух, возможно лишь после того, как на комплексной сенсорной основе уже сформирован навык выполнения действия.

К концу года у ребенка накапливается определенный слуховой словарь, состоящий, как правило, из 5-10 единиц: звукоподражаний, лепетных слов-названий игрушек, одного-двух поручений.

Параллельно проводятся и упражнения, направленные на развитие неречевого слуха: малышу предлагается различать звучания игрушек и определять характер звучаний (их темп и высоту).

Взрослый учит малыша соотносить звучание барабана, гармошки, дудки с той или иной игрушкой. Мама ударяет по барабану и показывает зайку, играет на гармошке и показывает, как пляшет мишка, на дудке – как танцует кукла. В дальнейшем ребенка побуждают посмотреть, показать рукой, взять ту игрушку, которая соответствует звучанию, при этом малыш видит, как мама вызывает звучания.

Упражнения второго типа проводятся следующим образом: взрослый держит ребенка на руках, на коленях, ударяет по барабану часто или редко и двигается вместе с малышом в темпе звучания. Также проводятся упражнения и в том случае, если взрослый в разном темпе произносит какие-либо слоги, например: папапа (быстро) и па - па - па (медленно). Звучания предлагаются ребенку не только на слухозрительной основе (когда малыш видит, как мама играет на барабане или произносит слоги, и слушает), но и на слуховой.

Малыша учат также различать на слухозрительной и слуховой основе высокое и низкое звучание голоса, при этом слоги, произносимые взрослым высоким голосом, соотносятся, например, с маленькой собачкой, а низким голосом – с большой собакой. Так, мама, показывая малышу большую собаку, имитирует ее лай низким голосом, при этом выражение ее лица сердитое, брови нахмурены. При изображении маленькой собачки мамино лицо становится добрым, а голос высоким. Ребенка побуждают повернуть голову, посмотреть соответственно на маленькую или большую собачку, потянуться к ней, вместе с мамой поиграть с ней.

Взрослый предлагает малышу послушать плясовую или колыбельную песенку, при этом он держит ребенка на руках, коленях и движется с ним в такт музыки, поощряет эмоциональную реакцию малыша на мелодии плясового и спокойного характера.

\*\*\*

Описанная выше система работы может быть реализована в полной мере в том случае, если снижение слуха замечено в первые три месяца жизни. Если она начинается позже, но в первом полугодии, то разница заключается лишь в том, что занятия, рекомендованные с рождения до 3 мес., включаются в содержание работы в первом полугодии жизни.

Если же коррекционные занятия начинаются во втором полугодии жизни, то они проводятся в соответствии с рекомендациями для данного возраста. Кроме того, включаются и те упражнения, которые предлагаются в первом полугодии жизни, но с учетом возросших возможностей ребенка.

Подводя итог описанию коррекционной работы с неслышащим ребенком первого года жизни, важно подчеркнуть, что своевременное ее начало позволяет малышу к году начать понимать речь и активно использовать речевые средства общения (прежде всего различные голосовые реакции). Он мало отличается от слышащих сверстников.

Совсем другую картину можно наблюдать в том случае, когда коррекционная работа начинается на втором-третьем году жизни. Ребенок не владеет устной речью: не понимает речь, не говорит. В общении он использует отдельные голосовые реакции, как правило, однообразные и монотонные. Это резко отличает его от слышащих детей данного возраста. Вместе с тем он может активно включаться в совместные действия со взрослым, ему уже доступны разнообразные действия с предметами, игрушками. Поэтому подходы к коррекционной работе с ним изменяются.

---

Рау Е. Ф.

## КАК НУЖНО ВОСПИТЫВАТЬ ГЛУХОНЕМОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ<sup>1</sup>

Если ваш ребенок к 5-6 месяцам после рождения не начинает сопровождать «гулень» разнообразной интонацией, если он не оборачивается на ваш зов, а в возрасте 7-8 месяцев не начинает искать глазами предметы, которые вы называете – обратитесь для проверки состояния его слуха к врачу-ушнику. Если врач установит, что ребенок не слышит вовсе или имеет сильное понижение слуха, вам не следует предаваться отчаянию, вы должны сделать все возможное для того, чтобы он с раннего возраста получил правильное воспитание. Помните, что будущее вашего ребенка зависит от вас, от вашего умелого подхода к его воспитанию, от настойчивого желания компенсировать недостаток слуха. И это в ваших силах.

Многие родители, своевременно занявшись специальным воспитанием потерявших слух детей, спасли их от немоты и открыли им путь к труду и учению. Особенно многого можно добиться путем систематических занятий с детьми, которые начинали говорить или говорили до потери слуха.

В качестве примера можно привести опыт воспитания оглохшего ребенка в семье Дж. Мир-Касимовой<sup>2</sup>.

Сын гр. Мир-Касимовой в возрасте 5 лет после перенесенного менингита потерял слух. Мать, пользуясь заочной консультацией специалистов, путем систематических занятий с ребенком сумела сохранить ему речь. Мальчик окончил массовую школу и поступил в Академию художеств. В настоящее время он работает скульптором.

Тамара Т. глухая от рождения. Воспитывалась своей родственницей, которая, занимаясь с девочкой регулярно и последовательно, сумела развить ей речь. Тамара окончила общеобразовательную школу и в настоящее время кончает исторический факультет Иркутского университета.

Такие примеры не единичны.

Родители! Помните, что общее и речевое воспитание глухонемого ребенка в семье потребует от вас большой выдержки, терпения, постоянного напряжения, может быть вам иногда будет казаться, что ваш труд бесполезен, – не падайте духом в минуты неудач, верьте в то, что вы можете многое сделать для своего ребенка, что и он сможет получить образование и найдет свое прочное место в жизни<sup>3</sup>.

Для воспитания глухонемых детей в нашей стране создан целый ряд соответствующих учреждений.

Заявление о приеме ребенка в ясли для детей с недостатками слуха следует направлять в городские, районные, областные, краевые отделы здравоохранения; заяв-

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Рау Е. Ф. О воспитании глухонемого ребенка дошкольного возраста в семье. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 6–26.

<sup>2</sup> Дж. Мир-Касимова, Записки одной матери, Детгиздат, Баку, 1948.

<sup>3</sup> Если в процессе занятий с ребенком вам понадобится консультация специалиста, вы сможете получить ее заочно; пишите по адресу: Москва, ул. Погодинка, д. 8, Научно-исследовательский институт дефектологии при Академии педагогических наук РСФСР. Отдел сурдопедагогики.

ления о приеме ребенка в детский сад или специальную школу следует направлять в городские, районные, областные, краевые отделы народного образования.

Если вы по каким-нибудь причинам не имели возможности своевременно устроить ребенка в специальное учреждение для детей с недостатками слуха — организуйте воспитание вашего ребенка в семье.

Для этой цели необходимо:

- 1) обеспечить ребенку хорошее физическое развитие и преобладание бодрого, жизнерадостного состояния;
- 2) развивать мышление и речь, внимание, память;
- 3) воспитывать у ребенка потребность в общении с окружающими;
- 4) воспитывать волю, правдивость, смелость, чувство товарищества;
- 5) прививать ребенку ряд элементарных культурно-гигиенических навыков и приучать его к самообслуживанию.

Что же нужно сделать для осуществления этого? Прежде всего вам необходимо организовать быт ребенка. Надо установить режим, соответствующий его возрасту. Следить за тем, чтобы ребенок спал, бодрствовал, ел и играл в строго установленные часы (согласно указаниям врача детской поликлиники), чтобы в достаточной мере был на свежем воздухе.

Приучайте ребенка к чистоплотности — мыть руки перед едой, после игры, зная свое полотенце, свой носовой платок, уметь им пользоваться, быть аккуратным во время еды и т. п.

Большое внимание уделяйте воспитанию движений ребенка. Особенно это необходимо детям, потерявшим слух после менингита, так как у них в результате перенесенного заболевания иногда резко нарушается походка: ребенок легко теряет равновесие, неустойчив на ногах. Приучайте вашего ребенка лазить, прыгать, бегать, ходить по нарисованной на полу линии, кругу, квадрату, ловить, бросать мяч, маршировать. Соединяйте маршировку с движениями рук вверх, вбок, на бедра, вперед и т. п. Следует делать и обычную физкультурзарядку из самых примитивных движений. Все действия ребенок должен выполнять по вашему речевому сигналу, который он постепенно научится понимать по движению ваших губ.

Такие занятия помогут ребенку восстановить нормальную походку, укрепить и организовать движения.

Проводите специальные предупредительные меры (профилактику) против заболеваний, в частности инфекционных. С этой целью регулярно показывайте ребенка врачу и выполняйте его назначения. Помните, что полноценное физическое состояние ребенка способствует его умственному развитию и положительно отражается на его поведении и характере.

Разумно выполняя указания, изложенные в специальной литературе [...], правильно организовав воспитание ребенка в семье, вы сможете сделать очень многое в деле умственного и речевого развития своего ребенка до его поступления в школу.

Обращаясь к ребенку в любые моменты его бодрствования, не прибегайте к жестам — говорите с ним, как обыкновенно говорят со слышащими детьми того же возраста, но говорите громко, отчетливо, прямо в лицо ребенка, чтобы он мог видеть обращенную к нему речь, чтобы он постепенно привыкал сосредоточивать свое внимание

на выражении вашего лица, на движении ваших губ. Не разделяйте слова на слоги, говорите целой фразой, сохраняя естественный ритм, чтобы ребенок мог впоследствии правильно подражать вам.

Говорить громко и отчетливо необходимо и потому, что, если у ребенка есть остаток слуха, громкая речь будет способствовать развитию слухового восприятия ребенка.

Маленькие дети легко и охотно подражают. Слышащие дети подражают речи окружающих, воспринимая ее на слух, глухие дети воспринимают ее зрительно, подражают видимым движениям губ и языка говорящих с ними. И те и другие дети вначале научаются только понимать речь, а потом уже пользоваться ею.

Если вы всегда будете говорить с ребенком лицом к лицу и ежедневно, по несколько раз в день повторять одни и те же обиходные слова, фразы, задавать вопросы, непосредственно касающиеся интересов и переживаний самого ребенка, он постепенно научится понимать речь по движению губ, а потом начнет и сам воспроизводить эти движения, т. е. говорить. Конечно, «говоренье» глухого ребенка будет вначале невнятное, лепетное, понятное, может быть, только вам самим, но со временем этот лепет при специальном педагогическом воздействии будет оформляться во все более и более понятное слово.

Важно, чтобы у ребенка возможно раньше развилась привычка всматриваться в лицо говорящего, чтобы у него возникло желание воспроизводить речь окружающих.

### **Понимать речь окружающих по движению губ — это первое, что необходимо ребенку для его речевого развития.**

Очень важно также, чтобы дома, в семье, ребенок получал правильное общее воспитание. Не балуйте ребенка, воспитывайте в нем самостоятельность, давайте ему исполнять мелкие поручения по дому, например: позвать кого-либо, убрать кровать, отнести, поставить посуду и т. п., приучайте его самостоятельно одеваться и раздеваться.

Все поручения сопровождайте устным словом, говорите не спеша, терпеливо, добиваясь, чтобы ребенок понял и действительно выполнил ваше поручение. Если ребенок не понял вас, возьмитесь вместе с ним за дело, покажите, как надо сделать.

Будьте всегда справедливы к ребенку, не наказывайте его, так как ребенок не слушается часто потому, что не понимает, что от него хотят.

Если ваш ребенок упрям и непослушен, можно отвлечь его от каприза каким-нибудь интересным для него занятием. Чтобы отучить ребенка навязчиво требовать от вас что-нибудь в то время, когда вы заняты и не можете оторваться от дела, приучайте его понимать слово «потом», которое объяснит ему, что он не должен мешать вам в данную минуту. Когда вы освободитесь, вы должны исполнить то, о чем он просил, и ребенок будет знать: «потом» он получит то, что ему нужно.

Свое обещание надо исполнять, иначе будет подорвано доверие ребенка к вашим словам.

Будьте с ребенком всегда ровными и спокойными.

Очень важно постепенно приучать ребенка владеть карандашом и ножницами, давая ему свободно рисовать и вырезать. Приучайте его лепить из пластилина. Всегда сначала показывайте ребенку на примере, как можно рисовать, лепить, вырезать. Чтобы его труд был целенаправлен, сохраняйте его работы, это вызовет у него большой интерес к творческой деятельности.

\*\*\*

Организируйте ребенку «уголок». Поставьте столик со стульчиком. На столике разложите его любимые игрушки, книжки, карандаши, пластилин, поставьте цветы. На стене развесьте картинки с изображением животных и предметов, которые он уже может сам назвать; прикрепите над столиком полочку, на ней поставьте его работы. Приучайте его поддерживать порядок в своем «уголке».

Уже для ребенка дошкольного возраста можно вывешивать на стене картинки знакомых ему слов с табличками под ними; на этих табличках крупным печатным шрифтом надписывайте названия картинок.

Составляйте вашему ребенку книжки-самоделки. Вырезайте из разных буквarei и детских книжек картинки с изображением знакомых ему животных, игрушек, предметов и действий. Раскрасьте эти картинки, наклейте их в тетрадь для рисования и подпишите печатным шрифтом. Каждое новое слово, усвоенное ребенком, заносите в эту книжку.

Такие книжки-самоделки будут вам служить описью словесного запаса вашего ребенка. Составляйте их в определенной последовательности, по мере накопления ребенком слов. Рассматривая эти книжки, он будет называть наклеенные в них картинки и, таким образом, закреплять знание печатного образа слов и навыки их произношения.

Успехи в развитии словесной речи ребенка всецело будут зависеть от тех навыков, которые вы сможете у него воспитать. Поэтому вы должны ставить своей задачей во всех случаях повседневной жизни быть понятыми вашим ребенком, понимать его вопросы и потребности, учитывать все его маленькие переживания и впечатления, облекая их в живую словесную речь.

Так, с утра, в процессе одевания ребенка весело называйте ему все предметы, которые вы даете ему надевать, например: «А где твоя рубашка? Вот она! Вот твоя рубашка! Давай наденем ее! Вот так! А где штанишки? Вот они! Вот Вовочкины штанишки!». При умывании вы говорите: «Дай руку! Вот мыло, давай вымоем руки! Так! А теперь нос, лоб... Где у Вовочки лоб, где нос? Вот он. А где глазки? Вот глазки!» и т. п.

Старайтесь взять за правило: каждое утро, после того как ребенок аккуратно, не спеша и вовремя позавтракает, начинать с ним игры-занятия. Они должны вестись несколько раз в продолжении дня, всего по 10–15 мин. Длительность занятий с ребенком изменяется соответственно возрасту ребенка. С ребенком дошкольного возраста занятие можно удлинить до 45 мин. Занятия должны иметь целью развитие речи, слуха (если у ребенка имеется какой-либо остаток слуха), осязания, обоняния, вкуса, а главное – внимания, наблюдательности, подражания и моторики (движений рук и ног).

Пользуйтесь каждым впечатлением и переживанием ребенка. Пусть это будет незначительное событие: сломанная игрушка, убежавшая кошка – всему этому надо придавать значение, и все впечатления и переживания ребенка облекать в устное слово, например: «Ай, Вова упал!» или, если ребенок сломал игрушку и рассматривает ее, – «ай, ай, ай, Вова сломал!» и т. п.

Ваш ребенок будет привыкать к ритму речи, и все больше и больше будет пользоваться живым устным словом и выражать им свои чувства, настроения.

Необходимо, чтобы вы установили правильные взаимоотношения между вашим ребенком и окружающими его слышащими детьми. Вы должны рассказать этим детям о

недостатке вашего ребенка, объяснить им, каким способом можно с ним общаться. Иначе может случиться, что между детьми и вашим ребенком установится исключительно жестикулярный способ общения, к которому слышащие дети невольно будут прибегать.

Правильно организованное речевое общение со слышащими детьми будет способствовать развитию и словесной речи вашего ребенка и его умственному развитию.

Предварительная беседа со слышащими детьми и разъяснение, что они также могут помочь вашему ребенку «научиться говорить», несомненно, вызовет интерес этих детей и тем самым побудит их к речевому общению устным словом с вашим ребенком.

## Содержание специальных занятий с ребенком

### Воспитание внимания, чтение с губ

Для того чтобы воспитать устную речь глухого ребенка, нужно прежде всего развивать у него внимание, наблюдательность, подражание. Поэтому вы должны выбирать такие занятия, игры, игрушки, книжки, которые были бы интересны и могли бы служить пособиями в воспитании у ребенка необходимых навыков.

Пособием для воспитания зрительного восприятия могут служить разноцветные палочки, шарики, мозаика, кирпичики, тряпочки, раскрашенные картинки одинакового содержания (чтобы ребенок находил их по сходству), разноцветные бусы, камешки, пуговицы, ракушки, косточки, листья. Приучайте ребенка рассматривать, сравнивать, находить, отбирать требуемое. Например: дайте ему коробку с различными пуговками или камешками — пусть выберет одинаковые, дайте ему сличить по цвету разноцветные лоскутки, давайте разного сорта и величины орехи — пусть раскладывает их по кучкам. Эти упражнения должны носить характер игры. Так, отобрав по цвету одинаковые предметы, положите их, прикрыв блюдечком или бумажкой, в разных местах: на полу, на окне, на столе, на полке и т. д. Покажите ребенку один из имеющихся у вас предметов и попросите отыскать и дать такой же. Или, показав ребенку кирпичик зеленого цвета, предложите выбрать такой же из кучки разноцветных кирпичиков. Дети любят такие упражнения и обыкновенно радуются удаче. Ту же самую игру можно проделывать с одинаковыми игрушками. Например, покажите лошадку (или картинку с изображением лошадки), назовите ее и заставьте ребенка выбрать из расставленных игрушек или разложенных картинок дубликат этой игрушки или картинки.

Хорошим средством для развития внимания у ребенка могут служить игрушки или раскрашенные картинки, изображающие домашних животных. Подавая ребенку одну из картинок, просите его найти соответствующую рисунку игрушку.

Называя предмет, изображенный на картинке, или самую игрушку, приучайте ребенка каждый раз обращать внимание на движение ваших губ, запоминать это движение и сочетать его с определенным предметом или изображением. Таким образом развивается навык «чтения с губ» или понимания слов по движению губ. Упражнения в чтении с губ можно также проводить и в следующей игре: показать и затем спрятать картинку или предмет, который в данный момент просит ребенок, и потом вместе с ребенком искать его, называя каждый раз, как ребенок взглянет на вас. Затем, найдя предмет, радостно показать его и опять отчетливо, весело и громко назвать, чтобы ре-

бенек и видел и слышал (в случае, если у него есть остаточный слух), после чего подать этот предмет ребенку, сказав «На!». Например, ребенок просит хлеба. Вы возьмете хлеб, поднимете его высоко и, вдруг спрятав, спросите ребенка: «Где хлеб, хлеб? Где хлеб? Где хлеб? Хлеба нет! Вот хлеб! На, хлеб». Чтобы ребенок хорошо запомнил слово и связал его с предметом, употребляйте это слово при различных обстоятельствах и играх.

Надо сделать лото с картинками слов-слогов. Приучите ребенка понимать по чтению с губ названия этих картинок и подавать их по вашей просьбе, например: «Дай ам-ам, дай му, дай мяу» и т. п.

Самыми легкими и поэтому первыми словами-слогами могут быть лепетные названия домашних животных, некоторых игрушек и действий, начинающихся со звуков: *п, ф, т, м, в, б, л, н*, и включающие все гласные. В самом начале занятий по воспитанию словесной речи вы можете дать ребенку следующие слова, легко воспринимаемые им зрительно и не трудные для произношения, например:

<i>прр (зубное) (лошадь)</i>	<i>вода</i>
<i>му (корова)</i>	<i>суп</i>
<i>пи-пи-пи (птица)</i>	<i>хлеб</i>
<i>ам-ам (собака)</i>	<i>на!</i>
<i>бя (овца)</i>	<i>дай</i>
<i>утя (утка)</i>	<i>в-в... (самолет)</i>
<i>бо-бо (больно)</i>	<i>оп-оп (мяч)</i>
<i>та-та-та (барабан)</i>	<i>бай-бай (спать)</i>
<i>фу! (плохо)</i>	<i>пруа (гулять)</i>
<i>Тата</i>	<i>паф (ружье)</i>
<i>лоб</i>	<i>авто (машина)</i>
<i>лапа</i>	<i>ляля (кукла)</i>
<i>у-у -у (паровоз)</i>	<i>ау!</i>
<i>упал</i>	<i>дом</i>
<i>Вова</i>	<i>потом</i>
<i>вот</i>	<i>привет!</i>
<i>там</i>	<i>и т. п.</i>
<i>папа</i>	
<i>мама</i>	

Ребенок должен читать по губам свое собственное имя, имена окружающих, названия предметов и понимать такие слова: *сядь, встань, поди сюда, пойдём гулять, пойдём кушать, пойдём спать, вымой руки, вытри нос* и т. п.

Если ребенок уже овладел некоторым запасом слов и пользуется им самостоятельно при назывании знакомых ему предметов и действий, если он уже привык к регулярным занятиям и внимание его стало устойчивым, вы можете постепенно прививать ему навыки более четкого произношения.

Это достигается путем обучения произнесению звуков.

## Развитие речи и вызывание звуков

Для того чтобы научить глухого ребенка пользоваться голосовым аппаратом, необходимо проводить с ним специальные упражнения (т. е. научить ребенка издавать звуки).

Занятия по вызыванию звуков можно начинать уже с 2-2½-летнего возраста и вести их последовательно, начиная с более легких звуков (*п, ф, т, м*). Не бойтесь того, что ваш ребенок не сразу овладевает правильным произношением указанных звуков, ведите эти занятия систематически, основное внимание уделяя умственному развитию ребенка, расширению его кругозора, пополнению его речевого запаса, воспитанию понимания словесной речи.

Следует отметить, что занятия по вызыванию звуков должны быть организованы в форме игры, чтобы они пробуждали у ребенка известный интерес и активность, не утомляя его, например: посадите вашего ребенка за столик против себя, положите свои руки на стол, предложите ребенку сделать то же. Ритмично похлопывая ладонями по крышке стола, произносите слоги с тем или иным звуком, например: *па-па-пá, по-по-пó, пу-пу-пú, пи-пи-пí*. На последнем слоге поднимите руки вверх и длительно тяните последний гласный (*па-па-пá*). Следите за тем, чтобы голос ребенка был естественным, а не крикливым и напряженным.

Если ребенок долго не дает голоса, то приложите одну его ручку к вашей щеке, а другую — к его и длительно произносите звук *м*. Ребенок, осязая своей ручкой вибрацию щеки взрослого, легко воспроизведет ее сам, контролируя звучание ладошкой, приложенной к своей щеке. Когда вы услышите, что ребенок тянет звук *м*, свяжите этот звук с гласным *а* (*м... а...*) и повторяйте так до тех пор, пока ребенок не начнет произносить за вами слитно слог *ма*, закрепите этот слог в слове *мама*.

Любую игру связывайте со словом, например, строя с ребенком домик из кубиков, посадите в него игрушки: животных, кукол (если их нет, то вырежьте из бумаги) и называйте их — «это Вова, это ам-ам; у Вовы ам-ам, ам-ам дома; Вова дома; ам-ам, на хлеб, кушай! Вова идет гулять, Вова топ-топ!» и т. п.

Повесьте на стену картинку с изображением знакомых ребенку животных и предметов. Спрашивайте его: «Где мяу? Где у-у? Где авто? Где Вова бежит?» и т. д. Пусть ребенок пальчиком указывает на ту или иную картинку.

Когда вы даете ребенку новые слова и понятия по чтению с губ, не требуйте от него пока точного воспроизведения их названий. Ваша задача состоит в том, чтобы ребенок научился понимать эти слова и знал их значение. Приучайте ребенка воспринимать эти слова целиком. Например: «пароход», «трамвай», «самолет», «пойдем умыться», «пойдем гулять», «поди сюда» и т. п. Ребенок сам часто пытается произносить эти слова, конечно, переделывая их по-своему, например: *палло* (пароход), *авай* (трамвай), *пати тута* (поди сюда) и так далее.

Постепенно при постоянной работе родителей и по мере укрепления артикуляции, ребенок начнет заменять лепетные названия предметов и действий полными словами.

Следует давать ребенку одно-два новых понятия в день. Давая новое, возвращайтесь к старому, при всякой возможности закрепляйте пройденное и усвоенное ребенком в новых формах занятий и игр. Не пугайтесь, если вначале произношение ребенка будет невнятным; постепенно приучайте его лучше всматриваться в движение губ при

произнесении вами слов и повторять за вами по несколько раз сказанное. Путем частых повторений артикуляция ребенка постепенно окрепнет и приобретет известную четкость и легкость.

При подаче новых слов и понятий подбирайте такие, которые чаще всего встречаются в обиходной жизни и непосредственно связаны с личностью и интересами ребенка.

Ребенок, имеющий недостаток слуха, лишен возможности контролировать свое произношение через слух, но может это сделать посредством зрения и осязания. Так, например, при произнесении звуков *п* и *т* ребенок ощущает толчок воздуха на тыльной поверхности своей руки, при звуке *ф* – длительную струю, при звуках *м* и *н* – вибрацию щек и крыльев носа.

При вызывании звуков лучше всего начинать со звука *п*, как наиболее легкого по своей артикуляции и доступного для зрительного восприятия, и соблюдать следующую последовательность: *п, ф, т, м, в, л, к, с, р, ш, а* также и все гласные звуки.

Звонкие *б, д, г, з, ж* обычно вызываются после того, как у ребенка уже есть соответственные им глухие звуки.

При вызывании звука *п* вы можете применить упражнение в форме игры с ваткой. Положите на стол ватку, поддувайте ее и приучайте ребенка поддувать ватку длительным выдохом (упражнение дыхания); затем возьмите ватку в руки и, держа ее у своих губ, отрывисто произнесите *п-п-п*, крепко сжимая свои губы и производя ими резкий взрыв. При этом ватка отскакивает, что заинтересовывает ребенка и вызывает у него желание сделать так же. В результате такой игры ваш ребенок ясно произнесет звук *п*, который вы должны тотчас закрепить, например, в слове *пана* или *пу-пу-пу* (птичка) и др.

Если в дальнейшем ребенок, произнося эти слова, ошибется и произнесет вместо *пана* – *а-а* (без взрыва губ) или вместо *пу-пу-пу* – *и-и-и* (тоже без взрыва губ), то стоит лишь вам поднести к его губам ватку или руку, как он уже четко и ясно произнесет *пу-пу* или *пана*.

Вызывая звук *ф*, вы должны обратить внимание ребенка на положение своих губ при произнесении этого звука. Ребенок видит, как подтягивается нижняя губа к верхним резцам, поднося свою руку к вашим губам, он ощутит выходящую струю воздуха. Вы предлагаете ребенку также сложить губы.

Для контроля поднесите к его губам ватку, и он увидит, как она будет колебаться под напором выдыхаемой струи воздуха. Струю воздуха он может также ощутить и на своей руке, поднесенной к губам. Закрепите произносимый звук *ф* в лепетных словах, например *ф-ф* (свечка, огонь), *фу* (плохо, грязь), *уф-уф* (свинка), *паф* (ружье) и т. д.

Чтобы вызвать у ребенка четкое произношение звука *т*, вам нужно показать ребенку, что кончик вашего языка образует взрыв при смыкании с передними зубами. Снова используйте ватку или руку ребенка. В момент, когда произносите звук *т*, поднесите ватку к своим губам, и ребенок увидит, как она отлетает при взрыве; или поднесите руку ребенка к вашим губам, и он ощутит на ней толчок воздуха, образуемый взрывом. Потом предложите ему самому воспроизвести то же движение, и таким образом вы сможете вызвать у ребенка звук *т*, который закрепляйте в соответствующих лепетных словах, например: *Тата* (девочка), *та-та-та* (барабан), *то-то* (молоток), *ту-ту* (пароход) и др.

Вызывая у ребенка правильное произнесение звуков *м, н, в*, вы должны приложить одну его руку к своей щеке, другую – к его щеке, ребенок сможет осязать ладошкой вибрацию щек, которая происходит при произнесении звука *м*. Положение губ при произнесении звуков *л* и *м* – похоже, и поэтому звуки эти не различаются при чтении с губ. Иногда глухие дети долгое время не различают эти два звука, и поэтому заменяют звук *м* звуком *л*, например, вместо *му* (корова) – произносят *лу*. Используя осязание (рука ребенка у щеки), можно научить ребенка отличать эти два звука и произносить их правильно.

При произнесении звука *н* кончик языка прижимается к резцам (как при *т*), но вибрация щеки та же, что при *м*. Форма губ при произнесении звука *в* та же, что при произнесении звука *ф*, но при произнесении этого звука ребенок может ощутить ладонью своей руки, приложенной к вашей гортани, вибрацию последней.

Для закрепления звуков *м, н, в* вы можете использовать слова-слоги: *му* (корова), *мама, мяу* (кошка), *на! Ввв* (самолет), *Вова* и ряд других.

При вызывании звука *л* вы должны показать ребенку, что кончик вашего языка упирается в верхние резцы (с внутренней стороны); дайте ребенку понять через осязание гортани (положите его руку под свой подбородок), что такое положение языка сопровождается голосом, т. е. вибрацией гортани. Закрепите этот звук в словах: *ляля* (кукла), *леп* (хлеб), *упал* и т. п.

Звук *к* происходит от взрыва, образуемого при смыкании спинки языка с твердым небом. Это движение, происходящее в глубине рта, почти недоступно зрению ребенка, поэтому нельзя рассчитывать, что ребенок сможет произнести звук *к* только путем подражания движениям вашего языка. Но, если ваш ребенок уже достаточно четко научился произносить звук *т*, то вы можете вызвать этот звук следующим способом: произнесите несколько раз подряд слог *та-та-та* и предложите ребенку повторять его вместе с вами. В то время, когда ребенок произносит слоги *та-та-та*, вы концом ручки чайной ложки нажимите на кончик языка ребенка и слегка отодвиньте его вглубь рта.

При этом сначала послышится *кя-кя*, затем и твердое *ка-ка*.

Детям нравится эта манипуляция, и звук *к* обычно быстро воспроизводится ребенком уже без помощи ложечки. Закрепляйте этот звук в словах: *ко-ко* (яйцо), *кофе, молоко, кот, мак* и т. д.

При вызывании звука *с* вы, поднося руку ребенка к своим губам, вначале просто дуете на нее, затем просовываете кончик своего языка в щель, образуемую между передними зубами, продолжая выдувать струю воздуха. Вначале появится так называемое межзубное *с*, затем вы можете опустить кончик языка за нижние резцы и тогда звук *с* будет звучать чисто.

Ребенок, подражая вам, воспроизведет те же движения и ощутит на своей руке струю воздуха. Для закрепления *с* заставьте произносить слова: *сад, суп, самолет, нос, оса, спасибо* и т. п.

Когда звук *с* достаточно закреплен в произношении ребенка, вы можете вызвать у ребенка звук *з*, фиксируя его внимание на вибрации вашей гортани, предложив ребенку положить руку на гортань. Предложите ему слова на этот звук: *зая* (заяц), *зубы, Зоя, зонт* и т. п.

Вызывая звук *p*, вы можете предложить ребенку произносить звук *m-m-m*. В это время концом чайной ложки, положенной под кончик языка, производите быстрые колебания, которые вызовут вибрацию кончика языка за верхними резцами. Вначале появляется беззвучный рокот, который потом озвончается через осязание (приложите руку ребенка к своей гортани или щеке, когда произносите звук *p*).

Дети обычно этот звук воспринимают быстро. Закрепляйте этот звук в словах *рыба, рот, рука, ура!* и др.

## Развитие первоначальных математических представлений

В ваши занятия с ребенком вы должны включить и упражнения в счете. Это можно проводить в следующей игре: возьмите 10 каких угодно маленьких предметов, например: камушков, шариков, кирпичиков, палочек и разложите их на две равные кучки; одну дайте ребенку, другую возьмите себе. Возьмите из кучки два предмета так, чтобы ребенок это видел, накройте их рукой и спросите: «Сколько?» Ребенок, по выражению вашего лица, непременно поймет ваш вопрос, но в первое время, конечно, не сумеет ответить; вы покажите ему эти два предмета и предложите подать из имеющихся у него предметов столько же. Затем ребенок проделает сам то же, т. е. закроет палочки ладонью, а вы, угадывая, покажите два пальца. В следующий раз ребенок уже поймет, в чем дело, будет угадывать и показывать количество на пальцах. Каждый раз сопровождайте ваши действия словами: «Сколько? Два! Три! Один! Пять!...». Постепенно ребенок усвоит счет до пяти.

С ребенком в возрасте 4-5 лет можно играть в лото и косточки. Заготовьте таблички с нарисованными на них предметами до пяти. Вы бросаете кость, и ребенок должен показать вам столько предметов, сколько очков на кости. Подобную игру можно проводить, пользуясь чтением с губ. Вы называете число, а ребенок дает вам требуемое количество предметов. Такую игру можно разнообразить, соответственно возрасту. Вместо шариков, камушков или кирпичиков можно брать орехи, шишки, катушки и пр., что, несомненно, оживит интерес к игре.

В возрасте от 5 до 6 лет следует закрепить у ребенка понятия «много – мало, большой – маленький», познакомить его со счетом в пределе 10, научить соединять количество предметов с соответствующей цифрой и словом. В возрасте от 6 до 7 лет можно знакомить ребенка со счетом в пределе 20. Сложение и вычитание следует производить в пределе 10. Можно даже начать решать с ним простые задачи из обиходной жизни, например: «Дай мне 3 карандаша и еще 2 карандаша. Сколько всего?»

## Развитие слуховых восприятий

Глухонемые дети зачастую обладают более или менее значительными остатками слуха. Необходимо использовать эти остатки слуха и вести занятия по воспитанию слухового внимания ребенка.

У глухонемых детей различаются несколько видов остатка слуха, так, например: одни дети реагируют лишь на резкие неречевые звуки (гудки, свистки и т. п.); другие – реагируют на резкий окрик и воспринимают, но не различают гласных звуков, произносимых на ухо; третьи – различают и повторяют гласные звуки и звук *p*, произносимые

на ухо или у затылка; четвертые улавливают ритм слов, произносимых на ухо или у затылка, и повторяют знакомые слова.

Но даже в том случае, когда ребенок может повторять знакомые ему слова, сказанные ему на ухо или у затылка, он должен быть отнесен к группе глухонемых детей, так как его речь не развивается самостоятельно (как это бывает у тугоухих детей), а лишь при условии ведения с ним специальных педагогических занятий. Каково бы ни было состояние слуха вашего ребенка, совершенно необходимо проводить с ним упражнения по развитию слухового восприятия. Независимо от того, оборачивается он на звук или окрик или нет, все равно начните с ним эти упражнения.

Прежде всего, приобретите набор музыкальных и шумовых игрушек (дудку, гармоннику, бубен, звонок, свисток, трещотку, детскую балалайку и др.). Играйте с ним в эти игрушки. Если у ребенка имеется остаточный слух, эти игрушки будут ему нравиться. Знакомьте вашего ребенка со звучанием каждой из этих игрушек. Делайте это так: покажите ребенку игрушку, пусть он ее рассмотрит, затем продемонстрируйте перед ним звучание этой игрушки и предложите ребенку самому вызвать звук у игрушки. Постепенно знакомьте его со звучанием всех имеющихся у вас шумовых игрушек. Затем возьмите из них две наиболее громкие и различные по звучанию, поверните ребенка так, чтобы он не видел, какую игрушку вы возьмете, или прикройте ему глаза рукой и тогда произведите этой игрушкой звук. Потом снова положите ее рядом с другой, откройте ребенку глаза и предложите найти ту игрушку, которая звучала. Если он этого не сможет сделать сразу, помогите ему, укажите, какую игрушку надо взять. Так продолжайте несколько раз подряд, пока ребенок сам укажет правильно.

Если ребенок постепенно научится отличать игрушки по их звучанию, значит у него имеется остаточный слух, надо учить его воспринимать на слух и речевые звуки. Говорите ему на ухо не слишком громко, пойте ему, посадив на колени и приложив его головку к вашей груди; давайте осязать звучащую гитару. Если вам станет ясно, что ребенок прислушивается, что ему нравится, когда вы говорите ему на ухо те слова-слоги, которые он понимает по губам и произносит сам, предлагайте ему показывать пальчиком на ту картинку, которую вы ему называли на ухо. Например, ваш ребенок читает с губ слово *мяу*, находит предмет, картинку; скажите ему на ухо *мяу*, дайте ему в руки игрушечную кошечку или картинку, потом сделайте то же самое со словом *му* и потребуйте, чтобы ребенок на слух подавал то *му*, то *мяу* и, таким образом, вы приучите его понимать на слух и другие слова, хорошо знакомые ему по чтению с губ и произношению.

Все слова, которые вы даете ребенку по чтению с губ, увязывайте со слуховым восприятием, т. е. говорите их ему сначала в лицо, чтобы он и видел и слышал их, затем, закрыв ему глаза, произнесите только на ухо (на то, которое, по вашим наблюдениям, сохранило остаток слуха).

Слова произносите на небольшом расстоянии от затылка ребенка. Сказав ребенку слово, подставьте ему свое ухо, чтобы он понял, что и он должен вам сказать то же. Может быть, ребенок вначале будет только кричать вам на ухо, но ежедневные занятия приведут к тому, что он или будет воспринимать на слух знакомые слова и повторять их более или менее правильно (при наличии слуха на речь), или сможет только улавливать и повторять гласные звуки. В худшем случае ребенок вместо повторения слова, сказанного ему на ухо, будет издавать лишь однообразный выкрик (при остатках слуха на голос).

Если ваш ребенок может воспринимать на слух отдельные слова или хотя бы гласные звуки, это значительно облегчит вам процесс вызывания голоса и звуков. У детей с остатками слуха голоса более звонкие, а произношение более четкое, естественное.

## Ведение записей о наблюдениях за ребенком

Для того чтобы обеспечить организованность занятий, необходимо вести учет уже проделанной вами работы, намечать содержание ее на будущее. Большую помощь в этом могут оказать дневниковые записи, в которых вы должны отмечать свои наблюдения за общим и речевым развитием ребенка.

В качестве примера мы приведем несколько выписок из дневников родителей глухонемых детей.

Мать 3-летней Леночки Г. пишет:

«...Леночка меня сегодня порадовала и крайне удивила. Я ей назвала кур *тип-тип*, в это время пробежала кошка; девочка посмотрела на меня, потом стала звать кошку *па-па-па*; когда я ей сказала *мяу*, она чуть слышно повторила *мяу*».

«...Сегодня по случаю дождя нам пришлось заниматься в комнате. Леночка подошла к окну и стала показывать, что идет сильный дождь, при этом сделала хмурую гримаску, потом увидела корову и сказала: *му-му пруга*, показывая ручкой на улицу».

«...Картинки от лото заинтересовали Леночку, и я заметила, что по старым картинкам она даже не хочет заниматься. Сегодня она мне называла: *баба* (бабочка), *Ляля* (кукла), *тва-а-а* (гуси), *пи-пи* (птичка)».

«...Теперь Леночка очень часто встречается с кошкой и утками: кошку она называет очень отчетливо *мяу*, причем у продолжительно тянет. При назывании уток у нее получается *у-а*, по-видимому, звук *т* она произносить еще не может».

«...Леночка увидела огромную зеленую лягушку и показала мне, как она прыгает, говоря бы-бы. Тогда я нашла ей лягушку-картинку, назвала ее *ква-ква* и вместе с Леной стала прыгать. Ленушка смеялась и говорила *ва-ва*».

«...Сегодня у Леночки был маленький экзамен — я отобрала все знакомые ей картинки и, сложив по порядку, не давая ей рыться в них, спрашивала название каждой. Она знает 23 слова: *му* (корова), *прр* (лошадь), *ау!* *папа*, *пруа* (гулять), *бо-бо* (больно), *ам-ам* (собака), *ме* (овца), *уф-уф* (свинья), *утя*, *те-а-а* (гуси), *баба* (бабочка), *ляля* (кукла), *пи-пи* (птичка), *Вова*, *ах!* (цветок), *Ми-а-а* (медведь), *попу* (попугай), *во-о* (волк), *е-о-о* (ежик), *пау* (паук), *ва-ва* (лягушка), *дуду* (пароход)».

Мать Верочки П. пишет:

«...Заниматься я начала с Верочкой с 2 лет. Занятия вначале были слишком непродолжительными (2–5 мин.). Приходилось пользоваться всякой минутой, в которую можно было бы сосредоточить ее внимание на моем лице, что сделать первое время было довольно трудно. Когда же она поняла, что каждая вещь имеет свое название, которое можно отличить по движениям губ, тогда работать с ней стало легче. Занятия дали такие результаты: на 4-й день говорила с голосом *прр*, на 11-й день как будто начала понимать значение движений губ. Через 1 месяц 7 дней — читала с губ: *прр*, *му*, *ам*, *пи*, *мяу*, *папа*. Когда я называла предметы, она все время шевелила губами, подражая мне. Через 6 месяцев говорила: *упал(а)*, *бо-бо-па* (больно пальчик), *мяу-па*.

Через 8 месяцев произносила и показывала мне разные вещи для того, чтобы я их называла, а сама шевелила губами.

Через 9 месяцев говорила: *papa, mama* (когда приложит ручку к щечке); *nana бай-бай, му бай-бай, бя бай-бай, ве* (вода), *ya* (луна).

Через 14 месяцев стала много понимать по чтению с губ: кушать, гулять, паровоз (у-у), (пи-пи) пьет воду, Вера кушает суп, пальчик *бо-бо*.

При игре в лошадки все время говорила *ppp*, при игре в паровоз говорила *у-у!*

Через 17 месяцев говорила: *vota* (вода), *yn* (суп), *vu-vu* (свинья), *kva* (лягушка), *babu* (кошка), *am* (собака).

Узнавала с губ и подавала все картинки игры «Петя Черный». Она стала называть те карточки, которые хотела получить от меня. Называет так: собачка – *am*, кошка – *babu*, свинья – *vuvu*, птичка – *пи-пи-пи*, утка или гусь – *пе-у*; лягушка – *ва*, белочка, зайка, лиса, мышка – называет без голоса, шевеля губами, но так, что я ее понимаю. Стала быстро запоминать названия предметов. Стоит раз-два назвать предмет, и она очень хорошо читает с губ это слово. Теперь мы понимаем друг друга с очень редкими затруднениями. За 2 года Верочка усвоила более 70 слов (лепетных)».

## Как надо подготовить ребенка к поступлению в школу

Уже с 6-летнего возраста постепенно подготавливайте ребенка к поступлению в школу. В беседах с ребенком знакомьте его со школой, школьниками; рассказывайте, что и он пойдет в школу, будет учиться с другими детьми, сделайте экскурсию в школу, возбудите у ребенка интерес к ней и желание учиться.

Когда ваш ребенок достигнет 7-летнего возраста, следует принять меры для подготовки его к моменту перехода из родной семьи в новую среду – специальную школу.

Мы знаем, как трудно обыкновенно родителям передать своего ребенка в среду посторонних людей, но это неизбежно нужно, так как только специальное обучение словесной речи может дать вашему ребенку хорошую речь и дальнейшее образование.

Вы не должны показывать ребенку своих душевных переживаний, пусть он не почувствует их. Наоборот, сумейте побороть себя и радостно внушить ему, что и для него настал момент поступления в школу, что и он, как другие дети, будет учиться. Это поможет вашему ребенку весело и с некоторым воодушевлением отнестись к переезду, и школа станет для него близкой и интересной. Ваше отношение к школе позволит ребенку сознательно отнестись к поступлению в школу, к школьным занятиям, он охотно будет ходить (если эта школа для проходящих) в школу и, возвращаясь домой, делиться с вами своими впечатлениями.

Если ребенку придется поступить в интернат, то предварительно познакомьте его посредством картин со школой, со школьной жизнью. На календаре можете вместе с ним заранее отметить цветным карандашом день, когда ему нужно будет отправиться в школу.

При поступлении в школу, снабдите его сумкой с интересными и новыми принадлежностями – красками, кистями, тетрадами, новой ручкой для пера и открыткой для первоначального письма вам.

Все вещи надо пометить его именем, чтобы он знал, что это его пособия; объясните ему необходимость бережного отношения к вещам.

Дома у вас должны быть фотографические снимки членов вашей семьи и самого ребенка – это все пригодится для переписки с ребенком. Полученные в письме снимки будут дороги ребенку и весьма полезны для классных занятий. На обратной стороне напишите четко, печатными буквами имена родных, чтобы сам ребенок мог их читать.

Отправляя ребенка в школу, вы должны сказать ему, что в продолжении некоторого времени он будет оставаться там без вас, что там его ожидает много интересного, там много детей таких же, как и он, веселых и счастливых, что ему будет с ними весело, он научится говорить, читать, писать и что он скоро с вами увидится.

Несколько слов о письмах.

Не ждите от вашего ребенка больших писем, довольствуйтесь короткими фразами и, отвечая ему, используйте его фразы, так как они будут ему вполне понятны и ваши письма будут читаться им самим без затруднений и с большим интересом.

Ваши письма учительница использует не только для расширения понятий вашего ребенка, но и его товарищей.

Не торопитесь навещать его.

Сообщения учительницы о том, что ваш ребенок здоров, весел, учится хорошо, привык к школе – должны удовлетворять вас. Раннее посещение может взволновать ребенка, отвлечь от занятий, и ребенок ваш, привыкнув уже к жизни школы, снова заскучает по семье. С вашим приездом он может вообразить, что настало время возвращения домой, и разлука будет настоящим разочарованием, которое может потрясти его.

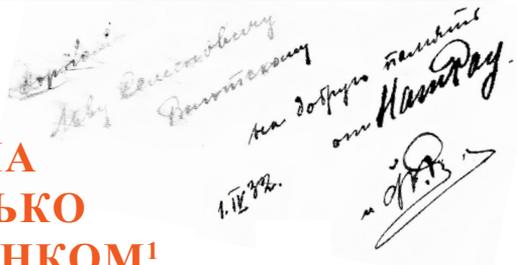
Мы бы советовали родителям ждать первого свидания до зимних каникул, когда действительно можно будет взять ребенка домой, тогда он увидит, что и другие дети уезжают, и будет сознавать возвращение в семью как временное.

Это ясней всего объяснит ему необходимость подчиниться правилам школы. Он легче смирится с мыслью отпустить вас и остаться в школе.

Со временем воздержание от частых посещений будет уже излишним, и ваш приезд или приход будут только радостью для вас и ребенка и вы сможете убедиться в том, что школа стала для вашего ребенка местом, где он получает много интересного, радостного и полезного.

Рау Н. А.

# ЧТО МОЖЕТ И ДОЛЖНА СДЕЛАТЬ МАТЬ С ТОЛЬКО ЧТО ОГЛОХШИМ РЕБЕНКОМ<sup>1</sup>



## Предисловие

Экземпляр с дарственной  
надписью Л. С. Выготскому.

8 июня 1931 г. Нарком по просвещению т. Бубнов издал приказ об охвате всеобщим специальным обучением глухонемых и поздно оглохших детей и подростков к 1 октября 1932 г., а плохо слышащих и плохо говорящих (логопатов) — к 1 октября 1934 г. Благодаря этому величайшему в истории обучения глухонемых акту, в нашей стране в течение 2-3 лет будет сделано то, что достигалось в передовых капиталистических странах лишь в результате упорной борьбы на протяжении многих десятилетий.

Но всеобщим обучением пока будут охвачены только дети школьного возраста и подростки; дошкольники остались еще в стороне. Причины вполне понятны: ни одна страна в мире, как бы благоприятно ни было ее финансовое положение, не могла бы выдержать такой нагрузки государственного бюджета, какой потребовало бы одновременное проведение всеобщего обучения по всем возрастам.

Впрочем в приказе т. Бубнова не забыт и дошкольный возраст. В 12-м пункте говорится: «Планово-экономическому сектору Наркомпроса приступить к разработке плана охвата дошкольными учреждениями дефективных детей дошкольного возраста...».

Пока же всеобщее воспитание и обучение дефективных дошкольников еще не осуществлено, мы должны приложить все усилия, чтобы глухонемые, оглохшие, тугоухие и плохо говорящие дети дошкольного возраста получали в семье такое воспитание, какого требует их физический недостаток; мы должны организовать специальный дефектологический дошкольный поход. Одним из важнейших маршрутов этого похода мы считаем пропаганду правильных специально-педагогических приемов путем печатного слова.

С этой целью 4 года назад Всероссийским объединением глухонемых (ВОГ) была издана брошюрка Н. А. Рау: «Матерям маленьких глухонемых детей». Тот факт, что уже 2-е издание (тираж по 10 000 экз.) распродано, доказывает потребность населения в подобных сведениях.

Настоящая брошюрка должна удовлетворять не менее жгучую потребность в тех случаях, когда ребенок, родившийся слышащим и начавший уже говорить, потерял слух, вследствие чего и начинается более или менее быстрый распад его речи. В этих случаях, количество которых исчисляется тысячами и десятками тысяч, умелый подход семьи спасет ребенка от глухонемоты и сэкономит государству расходы на более длительный срок воспитания и обучения, который требуется для глухонемых в сравнении с оглохшими

Мы уверены, что эта брошюрка выполнит свою задачу и будет радостно встречена всеми, кто причастен к воспитанию детей, потерявших слух в возрасте 2-7 лет.

Ф. Рау

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Рау, Н. А. Что может и должна сделать мать с только что оглохшим ребенком / Под ред. Ф. А. Рау. — М., Л.: ОГИЗ-Госучпедгиз, 1931. — 24 с. Экземпляр с дарственной надписью: «Дорогому Льву Семёновичу Выготскому на добрую память от Натальи Рау и Ф. А. Рау. 1.IV.32»

В моей брошюрке «Матерям маленьких глухонемых детей»<sup>2</sup>, я говорила исключительно о воспитании и развитии речи глухонемого ребенка, т. е. глухонемого от роду или же оглохшего в раннем возрасте, когда он еще не начинал говорить. Данная же книжка посвящена вопросу о воспитании ребят, оглохших в возрасте 2 лет и старше, когда они уже владели речью.

В нынешнем году ко мне на консультацию привозили большое число ребят, оглохших от эпидемического менингита и скарлатины, этих бичей благополучия ребят; кроме того мне пришлось вести заочную консультацию, переписку с растерявшимися матерями только что оглохших детей. Острое положение ребят, растерянность и отчаяние матерей и это множество писем, получаемых мною, убедили меня в необходимости как можно скорее придти на помощь составлением брошюрки, подобной «Матерям маленьких глухонемых детей», где бы матери могли почерпнуть указания, как вести воспитание ребят, оглохших на разных ступенях их речевого развития – от 2 до 7 лет.

Итак, предлагаемая мною новая брошюрка «Что может и должна сделать мать с только что оглохшим ребенком» имеет целью ясно и четко ответить матери на ее мучительные вопросы, должна научить мать на примерах других матерей, которые спасали своих ребят от немоты, не теряться, а стойко, терпеливо вести работу по сохранению и дальнейшему развитию речи ее ребенка и общения его с окружающими путем навыков чтения с губ и элементарной грамоты. Письма матерей, обращающихся ко мне за советом, полны отчаяния, но любовь матери вооружает ее на борьбу с глухотой ее ребенка, и она, как умеет, как подсказывает ей инстинкт, спасает его от немоты и отчужденности.

Есть письма и взрослых, оглохших в детстве и закончивших свое образование, с признательностью вспоминающих то, что успела вовремя сделать мать, чтобы удержать речь, научить чтению с губ и добиться нормального образования среди слышащих.

Я привожу здесь эти письма, они могут и должны поддержать и воодушевить матерей в их сложной, но драгоценной работе по воспитанию своего оглохшего ребенка.

Вот что пишет одна из матерей:

*«Вам пишет несчастная мать оглохшего ребенка; мне кажется, вы поверите, если я вам скажу, что мои страдания если не больше самого оглохшего, то, во всяком случае, не меньше. Я описать вам свои душевные переживания навряд ли смогу, потому что для этого, мне кажется, пришлось бы перо макать в самое мое сердце и писать его кровью..., но расскажу вам лишь все случившееся с моим несчастным мальчиком в надежде получить от вас хоть какой-нибудь совет и помощь ему. Пролежав 1,5 месяца с эпидемическим менингитом, он постепенно глож в постели, а к концу выздоровления он абсолютно потерял слух и потерял, по-видимому, безвозвратно... Хотя я все эти 6 месяцев думала, что это не так, во мне все время теплилась надежда и вера на возврат его слуха, но... видно все напрасно. Никакой ушник, никакой невропатолог вернуть ему слуха не смогут... Теперь единственной моей целью является облегчить его жизнь, дать ему образование, дать ему возможность уметь что-нибудь делать, научиться чему-нибудь. Я надеюсь на рисование, он имеет как будто к этому склонность... Я хочу вокруг него создать такие условия, при которых он с детства мог бы научиться все воспринимать, чтобы со временем ему не страдать от столь тягостного состояния...».*

<sup>2</sup> Изд. ВОГа НКССО, 2-е изд., 1930 г.

*«Я получила ваше письмо и руководство, – пишет та же мать. – Ваше письмо меня очень утешило и дало мне надежду на более благоприятный выход из моего положения. Я, как утопающий хватается за соломинку, хочу держаться за вас, ибо сейчас именно только надежда на чтение с губ является единственным просветом для меня. Я должна вам сказать, что с самого начала глухоты моего мальчика я как-то полностью не надеялась на возврат его слуха и старалась дать ему понять меня и силой каких-то случайных обстоятельств я избегала всяких жестов и мимики (мне кажется, что это было инстинктивно, во избежание того, чтобы не навлечь внимания окружающих на моего мальчика). Я что-то делала, но, конечно, без всякой системы, программы и т. д., и вот теперь, когда вы даете мне много ценных советов и приемов, я должна вам сказать, что, применяя данные вами игры, я не встречаю особых трудностей. Но прежде всего разрешите рассказать вам весь путь моих занятий с ним. Дело в том, что когда он заболел, ему было 6 лет и он совершенно не умел читать и знал только три буквы: «а», «о», «г» – и первое, что я решила ему дать, – это грамоту (сейчас 10 месяцев, как он заболел). Как мне было трудно объяснить ему буквы, вы, наверное, знаете; я выдумывала разные способы, я каждую букву повторяла множество раз, но бедный мой мальчик не слышал, а потому и не понимал, и вот прежде чем я не догадалась указать ему, например, на животик, я не могла ему объяснить букву «ж» или на цветок – букву «ц» и т. д. вплоть до тех пор, пока он не изучил весь алфавит. Теперь он читает и прочел уже несколько букварей. Хотя очень нехорошо, но все же немного пишет. Что касается разговора, так это самое страшное для меня, иногда мне кажется, что он не так ясно говорит и съедает некоторые звуки, но это иногда. Когда я говорю с ним, я стараюсь говорить с расстановкой, в отдельности каждое слово (не знаю насколько это правильно)<sup>3</sup>. Когда я тороплюсь ему что-нибудь объяснить и на руках нет карандаша и бумаги, я ему объясняю буквами, которые нахожу на нем же; например, когда я ему хотела сказать слово «грач», я показала ему на голову «г», потом на руку «р», потом говорила ему голосом «а», потом указала на часы «ч», и он повторил за мною слово «грач» и тому подобное. Но почему-то все это кажется мне неудовлетворительным, я почему-то все сомневаюсь, так ли я поступаю, как надо, или нет. И вечно какой-то страх перед моими глазами за его речь...».*

Этой, матери, узнав о ее горе, написал один инженер, наш бывший ученик, оглохший на 5-м году жизни, и вот что он пишет ей в утешение.

*«Вы будете, конечно, удивлены, получив письмо от совершенно незнакомого человека, но я сейчас объясню вам, в чем дело. Среди материалов, присланных Н. А. Рау для организации у нас кружка губочтения, я получил также и заочную консультацию, заключающую в себе ваши письма к ней и ее ответы вам. И то, что вы писали о своей работе с сыном, так живо напомнило мне мое собственное детство, что я не могу удержаться и пишу вам, чтобы вы увидели, как много может сделать мать для ребенка, потерявшего слух, и как мало этот физический дефект может помешать ее ребенку сделаться настоящим человеком, ничем не отличающимся по умственному развитию от здоровых людей.*

*Я потерял слух полностью от скарлатины, когда мне еще не было 5 лет, когда я не умел, конечно, ни читать, ни писать – положение во всем аналогичное тем обстоятельствам, при которых потерял слух ваш Алик. Но при этом моя мать не имела с самого*

<sup>3</sup> Надо говорить в начале занятий каждое слово отдельно, ясно, четко и затем сказать эту же фразу полностью слитно, а со временем всегда говорить только целыми фразами.

*начала той моральной поддержки, тех советов, какие вам дает Н. А. Только спустя три года, когда мне уже было 8 лет, она повезла меня в Москву показать врачам и педагогам. Но за это время она уже научила меня читать и писать, уже развила мой мозг до вполне нормального уровня и подготовила меня к занятиям по общеобразовательной программе. Теперь я инженер-механик, окончил в прошлом году Одесский политехнический институт, при этом не в порядке заочного или индивидуального обучения, а в общем нормальном порядке, переходя с курса на курс, сдавая зачеты, отбывая практику. Как я мог одолеть все это – мне теперь самому кажется непонятным. Никакие способности не могли бы мне помочь, если бы я не владел этим единственным, незаменимым для глухого средством общения с людьми – **чтение с губ**. К сожалению, я не могу сказать, что понимаю по губам в совершенстве, особенно незнакомых людей. Но и та степень понимания, которой я обладаю, обеспечила мне получение среднего и высшего образования, помогла мне стать не ярмом на чьей-либо шее, а самостоятельным работником, содержащим свою семью с 17-летнего возраста (в настоящее время мне 27 лет).*

*Я пишу вам все это для того, чтобы придать вам бодрость и веру в будущее вашего сына, пишу потому, что помню, как мучилась моя мама, пока не добилась толку, не нашла верного пути со мной. Вы избавлены от этих сомнений, так как имеете руководство с самого начала, но и вам, конечно, будет безмерно тяжело: ведь нужны годы и годы напряженного труда, нужно всю себя отдать сыну, нужно ради него забыть других детей, забыть о личной жизни, словом – сделать то, на что не всякая женщина, не всякая мать способна. Но вы будете зато вознаграждены сторицей. Я хотел бы, чтобы вы знали, что вы не одна, что вы не первая. Эта мысль должна придать вам силу и уверенность в будущем.*

*Однако даже и при искусном чтении с губ глухой все же чувствует одиночество, и нужен огромный запас оптимизма, вложенного с детства, чтобы иметь силы всю жизнь бороться с тем влиянием, какое оказывает на психику глухота. Вот это и есть ваше главное дело – дать этот оптимизм своему ребенку. Он должен воспитываться среди здоровых, нормальных детей и только тогда, как ни странно, он будет чувствовать себя таким же, потому что не будет видеть вокруг ничего, напоминающего о его недостатке. Учиться вначале ему придется отдельно дома, но за этим исключением его жизнь ни в чем не должна отличаться от жизни других детей...».*

Письмо этого молодого человека является лучшим ободряющим документом для матерей оглохших ребят: испытавши на себе, он дает действительный образец воспитания и достижений этой материнской подвижнической борьбы с глухотой своего ребенка.

Вот еще выдержки из одного очерка «Путь моей оглохшей девочки», которые тоже могут быть полезны и послужат примером тех возможностей, которые имеет мать на первых порах воспитания только что оглохшего своего ребенка.

*«...Болезнь моей девочки протекала чрезвычайно тяжело с ежедневными колебаниями температуры от 41 до почти 35 и продолжалась 72 дня. Страдала девочка ужасно, после болезни стала совершенно другим ребенком. Осталось резкое косоглазие, походка долго была нетвердой, шаталась из стороны в сторону, исчез слух и изменился характер – особенно поражала ее злобность в отношении брата, которого она до того очень любила. Несмотря на всякого рода лечение, слух не возвращался, соприкосновения,*

общения с девочкой у нас не было. Первое время она очень раздражалась, когда не понимала наших ответов, кричала, сердилась, затем поняла, очевидно, что это бесполезно, и перестала обращаться к нам с вопросами, оставив только самые необходимые слова: «хочу есть», «хочу спать», «пойдем гулять» и т. п. Я всеми силами старалась удержать ее речь, показывала картинки, часами старалась обратить ее внимание на себя, заставляла понять какое-нибудь слово – она упорно отказывалась глядеть на меня, как только замечала, что не понимает того, что ей говорят, и убегала. Как надо учить глухих детей, я не знала, в Ленинграде удалось найти одну книжку по обучению речи Енько, она стала моим катехизисом. Я всеми силами старалась привлечь мою девочку к тому, чтобы она стала следить за движениями рта и лица говорящих и мало-помалу добилась этого – она стала разговорчивее. В это же время я стала учить мою девочку читать и писать, хотя ей не было еще 5 лет. К пяти годам, т. е. через три месяца, она читала совершенно бегло и могла написать многое из того, что ей хотелось. В обучении чтению я шла интуитивным путем, но совершенно правильно, как увидела это потом. Я исходила из того предположения, что ребенок начинает говорить отдельными словами и первые его слова относятся к самым близким ему людям и вещам. Так я решила учить и свою девочку – дать ей целое слово и брать только близкое и известное ей. Я купила несколько комплектов разрезной азбуки, сшила большой конверт с отдельными клеточками для букв и на каждом кармашке надписала крупно буквы и разложила их все по отделениям. Первое слово, она его знала еще и до болезни, было «мама». Занятие шло в виде игры. Я указала на себя, сказала «мама» и сложила слово. Она быстро поняла, чего я от нее хотела, и произнесла «мама». Тогда я спрятала буквы по клеточкам, сказала «мама» и весело предложила ей опять сложить это слово одновременно со мною. Поняла она меня довольно скоро, и мы начали работать вместе. Затем я поставила карточку отца, показала девочке и сказала «папа», заставив и ее произнести слово, затем сложила его из разрезных букв, прочла вместе с ней, положив у карточки, спрятала буквы и заставила сложить снова. У нее вышло «апап», я показала ей на мое и ее слово, она заметила ошибку и положила буквы в правильном порядке, третье слово на этот день было «дом», она тогда очень любила свою игрушку – складной дом. Мы вместе собрали его, а потом я около сложила из букв «дом». Конечно, обучать девочку было легко, так как учить ее словам не приходилось, я брала сперва те, которые она говорила или которые, я предполагала, она еще помнит, так что, сложив слово, положив около него вещь или соответствующую картинку, я вызывала у нее речевой образ. Главное надо было, чтобы она поняла, что буквенный образ означает вещь, что можно вещь назвать, сложив из букв название или написав слово, означающее вещь, и все поймут это так, как она хотела бы. Когда она поняла это, у нее появилось большое желание учиться, и часы занятий она никогда не пропускала. Читать и писать она научилась скоро – в пять лет читала совсем бегло. Вместе с обучением у нее появилось большое стремление к общению со всеми. Надо заметить, что, обучая ее, я очень скоро перешла от названий предметов к действиям, качеству и т. д. Первое время я старалась представить все наглядно, выбирала сперва короткие фразы без предлогов, затем сложнее и длиннее, например: «Нелли пьет молоко» (когда она пила), «Мина нюхает цветок», «мама пишет», находила картинки, под ними складывала фразы и т. д. Постепенно вводила предлоги, опять пользуясь наглядными примерами. С каждым днем она становилась лучше в смысле характера и отношения к окружающим, хорошо играла

с детьми и не чуждалась их. Нелли начала понимать по губам – знаками с ней никогда не говорили, писать избегали, старались всегда добиваться понимания с губ. В дальнейшем главной заботой было развить в ней способность к отвлеченному мышлению, обогатить ее понятиями и создать грамматически правильную речь. Здесь я тоже пошла от нормального ребенка. Ход рассуждений приблизительно следующий: ребенок начинает понимать и говорить правильно, много раз слыша одно и то же в разных своеобразных комбинациях и постепенно выделяя из них общее, значит, надо говорить с Нелли не упрощенными фразами, а обычной речью, не беда, если она не сразу все в ней уловит. Так и говорила, так составляла ей фразы, того же требовала от окружающих. Мне надо было передать ей богатство и многообразие понятий, и я терпеливо добивалась своего.

Ежедневно и отец и я говорили с девочкой обо всем, что могло ее интересовать. Нелли поступила в класс оглохших в Московском институте глухонемых. Через 3 года Н. А. Рау посоветовала мне отдать Нелли в нормальную школу, мотивируя совет тем, что ей нечего делать в Институте глухонемых и что такие, как она, должны и могут обучаться среди говорящих и пропагандировать эту идею своими достижениями. Нелли была принята в школу слышащих, где успешно прошла курс I и II ступени, и в настоящее время учится на рабфаке, чтобы поступить в вуз на химическое отделение».

Эти примеры относятся к семьям, где матери получили среднее и высшее образование; но моя заочная консультация распространяется и на родителей-крестьян, рабочих, красноармейцев, и последние, как и первые, посильно выносят и проводят в жизнь то, что нужно для благополучия их оглохших ребят. Крестьянин Московской области пишет:

*«Присланные советы ваши я пристально разбираю и стараюсь передать своему ребенку то, что я усваиваю. Я почерпнул немало и еще можно, я добился от своей дочери того, что она на кусочках бумажки 20 предметов знает и указывает, понимает. Речи я не могу, конечно, добиться, она ее позабыла уже. Она пишет имена своего семейства – покажешь написать, мол, «Петя» и т. д. Купил для нее детское лото, подбирает некоторые слова. Говорим мы с ней, как и со всеми, но по губам успехов не видно. Правда, в нашем быту очень трудно получить те результаты, какие получают в специальных школах и садиках. Трудновато только и не особенно хорошо уясняю сам-то, как учить действиям или глаголам, например: иди, не ходи, подай, я пошел и т. д.*

*Прилагаю несколько образцов писанных слов и конечно говорю верно, что они писаны без указки, как писать, а только кого, а чернилом это первый раз, как баловство ее, но я вырвал листик, нас она хоть радуется такими успехами. Ведь девочке только 4 года. А как лучше подходить к ребенку в том, чтобы она слушалась и не нервничала? Лично мне, как отцу, она подчиняется во всем и всегда на приказах серьезных или в ласках. За будущие успехи в учении буду писать...»*

Это последнее письмо, а также и первое ценны тем, что поставленные в них родителями вопросы нам служат указанием, в каком направлении нужно руководить работой родителей.

В настоящей брошюрке я предусматриваю два варианта, две ступени речевого развития, а именно: дети, оглохшие в 2-3-летнем возрасте, в начале речевого развития, и 5-7-летние, когда речь уже получила достаточно прочное оформление и навыки. Дети раннего возраста, перенесшие тяжелые формы инфекционных заболеваний, последствием которых явилась глухота, дети до двух лет, должны быть отнесены к типу глухо-

немых и обучаться речи искусственно, в специальном дошкольном учреждении глухонемых. В этом возрасте, после наступления глухоты, те скромные начатки речи, которые имеются у ребенка, чрезвычайно быстро разрушаются, и в какие-нибудь 2-3 месяца ребенок немеет. Мать такого ребенка должна своевременно зарегистрировать его в отделе народного образования и хлопотать, чтобы ребенок мог попасть в специальный детский сад или группу. Однако время до определения ребенка в дошкольное учреждение не должно протекать в семье без воспитательного воздействия в отношении речи. Мать должна принимать все меры к тому, чтобы ребенок приучился понимать ее по губам и подражать ее речи. Нельзя дожидаться возвращения слуха, надеяться на лечение. Ни один врач не может обещать, что лечение вернет слух, но учитель-специалист, если у ребенка умственные способности нормальны, Наверное, скажет, что своевременными педагогическими мерами можно восстановить утраченную речь. Поэтому помимо лечения, не упуская времени, необходимо заняться работой над речью и чтением с губ. Надо продолжать говорить с оглохшим ребенком, как и раньше, и даже чаще и больше, чтобы ребенок обращал внимание на лицо говорящей матери и окружающих. Необходимо говорить громко на тот случай, что у ребенка могут быть остатки слуха. Время от времени следует криком или говоря непосредственно на ухо проверять его слух. Если действительно окажется, что ребенок слышит, то учитывая расстояние, на которое он слышит, силу и высоту голоса – делать ежедневно слуховые упражнения, прежде на гласные, затем на хорошо знакомые слова, которые ребенок должен и понимать и повторять на слух. Хорошо говорить ребенку в лицо, причем ребенок должен приставить руки к ушам, чтобы лучше улавливать звуки ухом, одновременно считывая с губ. Если в месте жительства оглохшего ребенка имеются аппараты для развития слуха, то советуем рядом с обучением чтению с губ – сделать попытку применения их, однако не без совета и надзора ушного врача.

Все, что ребенок делает или переживает в течение дня, должно сопровождаться речью матери, тогда он постепенно привыкнет понимать речь и снова начнет проходить первые этапы развития речи, которые оборвались его глухотой. Постепенно приобретутся навыки понимания слов по губам, а затем благодаря непроизвольному подражанию вашей речи, начнут накапываться нервные пути, идущие от мозга к речевым органам, и ваш ребенок будет все более и более удачно подражать вашей речи.

Если вы будете предлагать ему его любимые игрушки и картинки животных, сопровождая лепетными названиями, как например – лошадка – тпру (губное), коровка – му, кошка – мяу, собака – ам-ам, или, делая движения рукой, говорить: дай-дай и т. п., ребенок начнет понимать вас и, подражая вам, начнет говорить. Например, протягивая ему руки, вы говорите: «Ну, иди, иди!» Или, давая ему в ручки что-нибудь: «На!». Беря, отнимая у него вещи, как бы играя, вы скажите: «Дай, дай, не дам». Это приучит его внимательно всматриваться в ваше лицо. Возможно, что видя на ваших губах те или другие слова, которые он уже забыл и перестал употреблять, ребенок вспомнит и повторит за вами, а, может быть, при случае употребит их самостоятельно. По нашим наблюдениям у оглохших детей этого возраста в большинстве случаев остаются не позабытыми следующие слова: «мама», «а-а» (просится на горшок), «попить», «уйди», «идем», «дай», «не дам», и «пр» (лошадь), «пруа-пруа» (гулять). Вы должны тоже хорошо запомнить, что уже говорил ваш ребенок, и эти слова и выражения постоянно употреблять. Работа, проде-

ланная вами с ребенком до поступления в учреждение, не пропадет даром, ему много легче будет понимать окружающих и учиться говорить.

Если ребенок оглох 2-3 лет, когда у него уже была речь, хотя еще и не вполне готовая и оформленная, необходимо тоже сейчас же, как только замечена глухота, предлагать ребенку знакомые ему его любимые игрушки, книжки с картинками и вызывать его на то, чтобы он их назвал, самой повторять их за ним ясно, отчетливо в лицо, так чтобы он хорошо видел произношение и узнал бы слово по движению губ и языка.

Играючи называть игрушки или картинки, разложенные в разных местах на столе или же даже в комнате, просить ребенка находить, приносить и подавать их вам, сопровождая ваши требования естественной речью. Вы скажете: «Вот!» и, выкладывая на стол игрушки или картинки, будете их ребенку показывать, ожидая, что он каждый предмет назовет; если же он не вспомнит, вы сами назовете и будете раскладывать на столе или в комнате, делая это так, чтобы ребенок заинтересовался. Потом вы скажете ему: «Ну-ка, Вова, дай мне лопату, где лопата, поищи!» подчеркивая слово «лопату». Если ребенок не поймет, вы скажете еще ясней: «лопату», «поищи», «дай мне» и вместе с ним за ручку пойдете искать. Найдя «лопату» (игрушку или картинку), вы скажете: «Вот она! Вот лопата! Ступай, положи лопату на стол» – и укажете рукой.

Действия, игра увлекают все возрасты, и ребята охотно идут на это. Одевая, раздевая ребенка, за обедом, на прогулке – всегда надо употреблять привычные слова и выражения, которые ребенок несомненно еще помнит и, если уже не говорит, то начнет постепенно вспоминать. Такого рода игры-занятия и обиходная речь – должны проводиться ежедневно и по нескольку раз на день, увязывая их со случаем и интересами ребенка. Когда бы ребенок ни взглянул на вас, ни подошел бы к вам, вы должны говорить с ним.

Вы должны составить список слов, которые он понимает, и слов, которые он произносит, сами вы должны говорить их правильно, громко, с выражением, – тогда и лицо ваше будет живым, будет возбуждать у ребенка интерес, непроизвольное желание подражать. Ваша речь должна сохранять естественность. Прежде всего ребенок должен знать и узнавать имена окружающих лиц, свое имя и название ближайших его возрастному интересу животных, предметов, действий. Все выражения, относящиеся к боли, радости, удивлению, вкусовому ощущению, досаде, поощрению, ласке и порицанию, непременно надо употреблять с соответствующими, естественными жестами и выражением лица.

Например:

Ай (испуг) – податься назад, поднять руки, выразить испуг на лице.

Ой, бобо! (больно) – схватиться за больное место, лицо выражает страдание,

Аа! (радость) – протянуть руки, податься вперед, улыбаться, радоваться.

Уу или ах! (досада) – наморщить лоб, резко качнуть головой в сторону, досадливо посмотреть.

Фу! (порицание) – произнося «фу», качнуть головой с упреком, лицо выражает брезгливость.

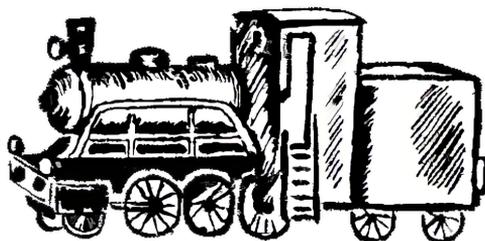
Ни-ни! (запрещение) – погрозить указательным пальцем, посмотреть серьезно, внушительно.

Пай (ласка, поощрение) – погладить по голове, улыбаться, ласково поглядеть в глаза ребенку.

Выражение приятного вкусового ощущения можно передать следующим образом – провести рукой по груди сверху вниз и сказать «мм! как вкусно!» и т. п. Все это ребенку данного возраста было и должно быть знакомо и свойственно.

Надо во что бы ни стало удержать его запас слов и выражения его мысли; хотя это и будет, может быть, еще очень маленький и несовершенный словарик, но он должен быть закреплен путем частого повторения при каждом удобном случае. В дальнейшем, основываясь на этом запасе речевого материала, если не вы сами, то специальный детский сад будет обрабатывать, укреплять и расширять речь вашего ребенка, увязав ее с письмом и чтением.

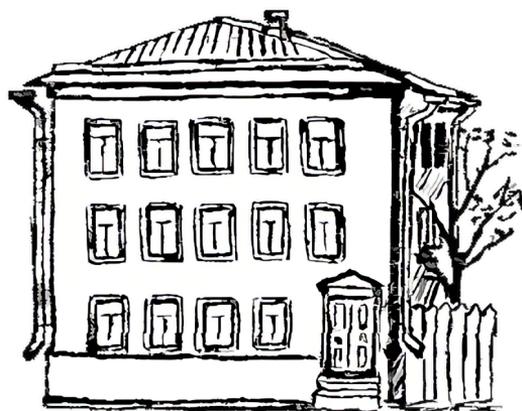
Занятия по чтению и письму происходят так: изготавливаются таблички с крупно написанными печатным шрифтом названиями знакомых предметов и действий, которые ребенок должен подкладывать и под картинки и под предметы, например:



у-у-у



АМ-АМ



ДОМ

Надо писать и маленькие фразы, например:



ВОВА КУШАЕТ



МАМА УШЛА



БАБА УПАЛА

Можно делать таблички приказаний, которые ребенок будет находить по чтению с губ и выполнять по ним то или другое действие, например:

СЯДЬ

ВСТАНЬ

ВОЗЬМИ СТУЛ

ПРИНЕСИ МЯЧ

ОТНЕСИ ХЛЕБ

ЗАКРОЙ ДВЕРЬ

ИДИ

Такие таблички положите на стол в стопочку, или разложите и скажите: «Дай мне», «возьми стул!».

Ребенок подаст табличку, вы еще раз скажете: «Возьми стул!». Ребенок выполняет действие.

Наконец, вы берете картинку сложного содержания, рассматриваете с ребенком, побуждаете его рассказать, что там изображено, и крупно, печатным шрифтом, запишите на отдельной табличке то, что ребенок рассказал. Так проработаете несколько картинок, а потом ребенок молчаливо, а позднее и произнося, читает таблички, осмысливает и подкладывает их под соответствующие картинки. Таким образом, ваш ребенок уже не станет немым: благодаря своевременному специальному воспитанию он будет понимать с губ и не переставать говорить то, что он уже говорил до своей глухоты.

Такого ребенка к 3-4 годам уже надо стараться передать в специальный детсад или учреждение, где имеются **группы оглохших дошкольников**, но никак не мешать с глухонемыми, иначе все ваши труды пропадут – среди немых ребят ваш ребенок замолчит.

Если ребенок глохнет в 5-6-7 лет, когда речь уже оформлена, то немедленно надо учить ребенка читать и писать, связывая слова и с картинкой, и с чтением с губ. С такими детьми чтение с губ проходит так же, как и с детьми раннего возраста, но на другом, конечно, материале. Вначале пусть учится читать с губ по картинкам. Он назовет картинку, затем вы назовете ее, требуя, чтобы он смотрел вам в лицо, повторил бы за вами и подал вам или указал названную картинку. Эти занятия очень оживляют лото слов и фраз обычного типа.

В обиходе надо говорить с ребенком исключительно устно, но для того чтобы ребенок не раздражался, если не понимает, прибегать или к письму, если он уже грамотен, или к картинкам. Необходимо придерживаться грамматически правильной речи, отнюдь не думать, что сокращенная, искаженная перестановкой слов фраза облегчит понимание: «Дай лопата», «гулять сад». Наоборот, это только запутает ребенка. Правильная речь сохраняет на лице вашем естественное выражение, что способствует чтению с губ. Если ребенок обращается к вам с вопросом – повторяйте в точности то, что он спросил, и так, чтобы он хорошо вас видел, – ему легче будет понять у вас с губ ответ. Знакомый коротенький рассказ, стишки читайте ему не спеша, ясно, четко, маленькими фразами, пусть он узнаёт знакомое и повторяет за вами. Берите любимые рассказы и говорите с ним о том, что там написано, своими словами, спрашивайте его про то или другое из этих рассказов. Вообще говорите с ним обо всем, что может интересовать его, держите его в курсе того, что происходит вокруг. Ведите с ним счет, играйте в лото счета, слов и фраз, домино, придумайте сами, что по характеру и интересу вашего ребенка могло бы увлечь его и побудить к чтению с губ. Очень любят ребята игру в вопросы и ответы, угадывание или доканчивание начатых слов, фразы, рассказа. Например:

У меня болит (ребенок доканчивает).

Папа пошел (ребенок доканчивает).

Я купила (ребенок доканчивает).

Или – ребенок спрашивает, а вы отвечаете. Можно – шутки ради – ответить невпопад, чтобы проверить, понял ли ребенок правильно. Или вы начинаете рассказ: я пошла – ... ребенок добавляет, ну скажем, – «в лес», «домой», «на завод», что ему вздумается, а вы опять говорите дальше в том смысле, который подскажет вам его слово. Например:

я пошла (в лес),  
там я нашла много (грибов),  
я набрала полную (корзинку)  
и отнесла (домой).

Или, например, такая игра: ребенку вы даете хорошо знакомую и вам, и ему книжку с картинками, и он, не показывая вам картинки, спрашивает вас, что там; вы, зная приблизительно содержание картинок данной книжки, называете, – ребенок непроизвольно всматривается в ваш рот, заинтересованный тем, угадаете вы или нет. Если вы не угадаете, то называете еще и еще картинки – ребенок, не замечая сама того, считывает легко с ваших губ, так как и ему все картинки этой книжки хорошо известны, и он радостно встречает ошибки и с восторгом видит на ваших губах верное название той картинки, которую он держит перед собой. Вы можете расширить этот момент более подробным описанием этой картинки и говорить лишнее, чтобы ребенок опять поправил вас. Например, на картинке два дерева у дома, а вы скажете: «У дома четыре дерева». Дом, в один этаж и имеет 5 окон, а вы скажете: «Дом; у дома 5 этажей и 2 окна». Все эти несурзаицы и шутки оживляют интерес, маскируют занятия по чтению с губ и дают очень хорошие навыки беглого считывания и понимания не только отдельных слов, но и целых фраз, что, конечно, очень важно.

Для разнообразия вы берете ту же книжку, хорошо знакомую, с картинками, на этот раз должен угадывать ребенок. Тут польза двоякая: чтение с губ ваших вопросов и описание ребенком картинки по памяти. Повторения сказанного вами в таких случаях, на этой ступени уже не надо требовать, чтобы не расхолаживать настроение – ребенок инстинктивно, для собственной проверки, повторит за вами, если ему это нужно. Из его ответов на ваши вопросы, когда вы будете спрашивать его о картинках, вы будете уже ясно видеть, понял он или нет. Его ответы вы старайтесь использовать опять-таки для чтения с губ. Например, вы спросили: «Ну, какая это картинка?». Он скажет: «Папа работает на заводе». Он, предположим, угадал, и вы скажете: «Верно, угадал! Правда, тут папа работает на заводе. Вчера твой папа не работал на заводе, у него был выходной день, а завтра он опять пойдет на завод». Вот еще что очень важно для навыков беглого чтения с губ – это наращение слов. Например: Вова пошел в школу. Вчера Вова пошел в школу. Вчера утром Вова пошел в школу. Вчера Вова пошел в школу рано. Вова вчера пошел в школу в 7 часов. Вчера Вова пошел в школу в 7 часов утра и т. п. Такого рода повторение в фразах одних и тех же слов и наращение упражняют глаз и сообразительность. Или фразы с разными предлогами и приставками, как например: Я пошел домой. Я вошел в дом. Я вышел из дома. Я зашел домой. Я дома нашел мячик. Я нашел в саду ежика. Я подошел к дому и т.п. Еще хороша игра на предлоги: ребенок спрячет какой-нибудь предмет, а вы должны угадывать и говорите:

Под столом? Ребенок отвечает: нет!

Под шкафом? Ребенок отвечает: нет!

На окне? Ребенок отвечает: нет!

За окном? Ребенок отвечает: нет!

В шкафу? Ребенок отвечает: нет?

В кармане? Ребенок отвечает: да!

Затем вы прячете, а он спрашивает. Или вы берете самые видимые звуки, как «п»,

«б», «м», «ф», «в», «т», «д», «н», «ж», «ш» и составите на них фразы, вопросы, а затем и рассказы. Тут важно, чтобы по смыслу ваш ребенок разбирал слова на однородные по внешнему виду звуки. Например: «папа», «мама», «баба» – посмотрите на себя в зеркало – движения губ совершенно одинаковы, и отдельно эти слова никогда не разберешь, а в целой фразе по смыслу уже не ошибешься. «Папа ушел» не спутаешь с «мама ушла», так как окончание глагола уже определяет кто: «папа» или «мама» и т. д. Путем фраз на такие однородные звуки вырабатывается навык восполнять менее видимые звуки по смыслу слова. Фразы могут составляться в таком роде:

Папа пошел на фабрику.

Фабрика большая, там много рабочих.

Мама зимой работала на фабрике, а теперь мама дома.

Бабушка была больна.

У бабушки болел бок.

Май, май, веселый май.

Мой брат пошел с пионерами на площадь. Они взяли флаг и барабан и т. д.

## Пример рассказа

Моя бабушка была дома, она была больна. Мама и папа пришли с фабрики домой. Вова и Вава были в школе, потом пришли домой и сказали: «Завтра – Первое мая. Мы завтра все пойдем на площадь встречать Первое мая. Мы возьмем флаг и барабан и вместе с пионерами будем кричать: «Да здравствует Первое мая – праздник трудящихся!» «Ура!».

Этот рассказ говорится ребенку по фразам, а если ребенок грамотный, то дают ему прочитать вслух, а затем уже фразу за фразой он считывает с губ и громко повторяет их. Этот же рассказ разбирается по вопросам; например: почему бабушка была дома? кто пришел с фабрики? куда пришли папа и мама? кто был в школе? что сказали Вова и Вава, когда пришли домой? и т. д.

Еще есть интересная игра-загадка. На столе лежат картинки, изображающие птичку, мышку, улитку, румяное яблоко, мак и т. п.

Вы говорите: я сейчас задам загадку, если угадаешь – покажи картинку.

1. Я очень мала. У меня 2 ноги. Я живу в лесу. Я могу летать. Я умею петь. Кто я? (птичка).
2. Я живу у воды, но я не рыба. Меня называют ленивой, потому что я не умею быстро ходить. Свой дом я ношу на спине и могу в него уходить. Кто я?
3. Я очень мала, у меня 4 ноги. Моя шкурка серая. Я выхожу поиграть, когда спит кошка. Я люблю сыр. Кто я?
4. На столе лежит круглое, красное, хорошо пахнет, очень вкусное. Что это?

Такого рода игры и упражнения, выхаживание речи ребенка помогут ему в общении с окружающими, он не оторвется от жизни, кроме того они облегчат прохождение программы со слышащими ребятами в общей школе. Эти же игры-занятия и уже более уверенное чтение с губ значительно выпрямят настроение ребенка. Глухота повергает ребенка в тяжелое состояние. Не понимая полностью, что именно произошло с ним, оторвавшись от окружающего мира звуков, ребенок становится раздражительным, требовательным, капризным и подчас жестоким по отношению к самым близким и, осо-

бенно, матери. Требовательность его приводит мать в отчаяние, у нее, что называется, опускаются руки, но как только путем игр-занятий и незаметных для ребенка упражнений в чтении с губ он начинает понимать окружающих, всё, вызванное глухотой, все отрицательные черты характера начинают постепенно сглаживаться, а чтение и письмо уже окончательно выводят на свет его маленькое «я», заточенное глухотой в мир тишины. Ребенок оживает, оживает с ним и мать и с новой энергией продолжает свою воспитательную работу.

Если у ребят, оглохших в 2-4 года, уже можно увязать чтение с губ с чтением и письмом, то дети, оглохшие в 5-7 лет, повторяю, как можно скорее должны научиться грамоте. Письмо табличками слов, складной разрезной азбукой, кубиками с буквами и, наконец, карандашом и чтение целым словом будут лучшим средством не только удерживать и закрепить речь, но и развить ее и обогатить ребенка новыми и новыми знаниями и умениями. Элементарная грамота возвратит ребенку жизнерадостность и уверенность в себе. При обучении ребенка письму писать элементы букв и одни буквы не надо. Пусть пишет имена окружающих, подписывает картинки, описывая их, как умеет; пусть пишет слова, прочитанные с губ, названия предметов в комнате, части своего тела, списывает с книжки. Для навыка в чтении хороша игра в карты такого рода: на табличках размера обыкновенной игральной карты вы пишете знакомые двухсложные и трехсложные слова, разрезаете их на слоги:



и сдаете, как обыкновенно сдаются карты. Выкладываете на стол одну карту и говорите слог, ребенок накладывает свою карту на вашу, тоже говоря слог; если получается из этих карт слово у последнего, кто положил, он произносит его и берет взятку. У кого больше взяток, тот выигрывает и должен громко и четко прочесть все слова.

Такого же рода игра и на счет – сложение и вычитание.

Пишутся таблички с цифрами, например:

и другие ответные:

и т. д.

Эти таблички сдаются тоже, как карты, по одной табличке, а остальные кладутся в колоду. Играющие вызывают:  $2+2$ . Имеющий ответную таблицу говорит:  $4$ , получает взятку, берет из колоды новую табличку и, если на этой табличке написан пример, то он вызывает дальше, а если ему попалась табличка с ответом, то вызывает сосед. Выигрывает тот, у кого больше взяток.

Упражняется хорошо чтение и чтение с губ в следующей игре, называемой «Тройка». Пишутся три таблички с одинаковыми фразами, например:

и таких троек надо написать как можно больше. Затем сдаются эти таблички по одной каждому, остальные лежат в колоде. Каждый, имея на руках табличку с фразой, должен добрать к ней остальные две, и поэтому он, обращаясь к кому-нибудь из играющих, говорит: «Дай мне: «Ваня купил яблоко!»» Тот, если у него оказывается эта табличка, говорит: «Вот, возьми!» или: «У меня нет!» Отдавший табличку берет новую карту из колоды, взявший взятку тоже берет из колоды и продолжает игру.

Для того чтобы ребенок как можно меньше чувствовал свою обособленность, очень хорошо объединять его в этих играх со слышащими детьми. Очень важно приучить его к общению со сверстниками, привить навыки коллективизма. Еще необходимо дать навыки политехнического характера. Рисование, лепка, вырезывание, выпилка, закрашивание, работа с картоном, деревом, шитье, работа в саду, на огороде, – все это должно быть включено в воспитание оглохшего ребенка и побуждать его к вопросам, общению как с детьми, так и со взрослыми и дома, и на прогулке, и на производстве. Экскурсии на завод, в колхоз и т. п. – все это должно входить сюда же; приобретенные впечатления должны закрепляться в беседе, письме, чтении, зарисовке, – смотря по силам и возрасту ребенка.

Попутно надо подбирать картинки и детские книжки, которых теперь немало выпускает Госиздат, чтобы пробуждать интерес к книге, которая со временем должна стать его верным другом, собеседником.

Можно рекомендовать и посещения кино с целью обогащения знаниями, для побуждения говорить, спрашивать, рассуждать. Конечно, выбор кинокартин должен быть самым педагогическим.

Для грамоты букварь «Школа и деревня» Шлегер и Фортунатовой очень подходит оглохшему, так как там обучение идет: 1) целым словом, 2) фразы построены на известные звуки, что поможет отделять и укреплять правильное произношение. А что произношение требует бдительного наблюдения и воспитания, так это каждая мать знает.

В этом возрасте, хотя речь и не теряется совершенно, но она в более или менее сильной степени утрачивает свою четкость, чистоту, правильность ударения и делается чересчур быстрой, причем проглатываются окончания и даже целые слова. Необходимо делать вид, что вы не поняли, что ребенок сказал; надо, если ребенок уже читает, плохо произнесенный звук тут же написать и указать, что именно этот звук произнесен плохо и поэтому трудно понять, пусть еще раз повторит – и слово и всю фразу. Надо заставлять говорить на более далеком расстоянии, чтобы ребенок невольно повышал голос и говорил более **отчетливо**. Нередко вскоре после наступления глухоты голос начинает портиться: делается или крикливым или слишком тихим, чуть ли не шепотным; иногда бывает, что голос принимает неприятный оттенок – становится скрипучим, как бы заземленным, напряженным. Для предупреждения и устранения этих недостатков необходимо заставлять ребенка говорить умеренным темпом так, чтобы гласные получали возможно полное звучание, такое, какое они имеют при декламации.

Когда ребенок уже сможет читать, то следует ежедневно заставлять его читать вслух, громко, отчетливо и ясно отчеканивая слоги, затем слова, подбирая их с одинаковыми слоговыми ударениями: Маша, ваша, Саша, наша, катушка, подушка, ловушка, лягушка, завод, комод, паровоз, пароход и т. п.

Если у вашего ребенка вы замечаете очень слитую, смазанную речь, то разберитесь хорошенько, какие именно звуки правильны и какие неправильны, запишите их, подберите картинки на слова, где хорошо звучат эти звуки, напишите эти слова, и пусть ребенок называет картинку, и если он еще неграмотен, то пусть, водя пальчиком, как бы читает подписанное. Попробуйте вспомнить слово, где данный звук произносится ребенком хорошо, и, уже исходя из этого слова, исправляйте этот звук в других словах. Скажите ребенку этот звук: ребенок должен хорошенько всмотреться в ваше произношение, рассмотреть, как лежит язык и т. д.

Например, ускользает самый неустойчивый звук «с», заменяется звуком «ш» или слогом «тя». Сова – шова или тява. Произнесите слово «сова», налегая на звук «с», давая ребенку почувствовать его пальцем у вас у зубов струю воздуха при произнесении «с», и пусть проверит это и у себя. Надо очень следить за гласными, которые должны не стираться и проглатываться, а произноситься громко и несколько протяжно, чтобы противодействовать склонности говорить сквозь зубы и съедать отдельные звуки.

Если ребенок, что случается нередко, вместо «у» будет говорить «бу», сам того не замечая, то укажите на размер открытия губ и дайте понять, что у него смыкаются губы, этого не должно быть, трудно его понять; напишите «у» и рядом «бу» и объясните, что надо говорить один звук, а не два. Подберите картинки на этот звук, а если ребенок уже читает, напишите ряд таких слов с ударением, как например: «ухо», «утка», «удочка», чтобы он мог читать и правильно, сознательно управлять своим произношением.

Тоже со звуком «и», который нередко получает у оглохших оттенок «ги», «ни», или «хи». Необходимо показать на себе правильное и неправильное произношение, а потом заставить ребенка проверить свое произношение в зеркале. Сами вы изучите у себя во рту правильное положение тех и других звуков и, смотря вместе с ребенком в зеркало, показывайте ему на себе произношение звуков, пусть ребенок и сам так же, глядя в зеркало, произносит звуки, наблюдает и сравнивает положение речевых органов при правильном и неправильном произношении того или другого звука. Письмо и чтение являются хорошим средством для исправления искаженных звуков и приучают к четкому произношению, поэтому всегда хорошо заставлять ребят ежедневно читать вслух. Правильная, ясная, четкая речь окружающих в общении с ребенком, повторение сказанного самим ребенком и снова отраженная его речь на том же речевом материале, чтение и письмо этого же материала в связи с картинкой или непосредственно с действием, переживанием, разговоры на любые интересные темы, – вот те пути, по которым должно вестись бережное, внимательное воспитание речи и понимания ее по губам у только что оглохшего или гложущего маленького ребенка.

Если я высказалась выше за то, что 2-4-летние оглохшие с остатками речи ни в коем случае не должны воспитываться с глухими от рождения, то это требование особенно должно быть подчеркнуто в отношении детей, оглохших в 5-7 лет.

Там, где еще не существует специальных школ или специальных групп для поздно оглохших дошкольников при нормальной школе и детсаде, необходимо матерям всеми силами стараться устроить ребенка в общий детский сад для слышащих детей.

Вообще оглохшего ребенка с более или менее сохранившейся речью следует направлять в нормальную школу. Правда, ему там трудновато учиться, но при наличии навыков чтения с губ, некоторой грамотности (а это, как показывают примеры в письмах,

приведенных вначале, вполне доступно), ребенок будет иметь нормальную направленность и наибольшие возможности получить повышенное и высшее образование.

Помещение глухих детей в нормальные школы в прежнее время считалось совершенно невозможным, за последнее же время и, в особенности, со времени издания приказа наркома Бубнова о всеобщем обучении глухих, встречается гораздо меньше препятствий; можно надеяться, что в дальнейшем это будет считаться привычным явлением.

Считаю не лишним указать пособия, которые нужны в процессе работы над речью и чтением с губ только что оглохшего ребенка:

Лото слов и фраз.

Цифровое лото.

Тексты к картинкам слов и фраз.

Небольшие рассказы, уже знакомые ребенку.

Кубики с буквами.

Разрезная азбука.

Буквари: «Школа и деревня» Шлегер и Фортунатовой и другие, имеющиеся в Госиздате для дошкольного возраста (Блехер).

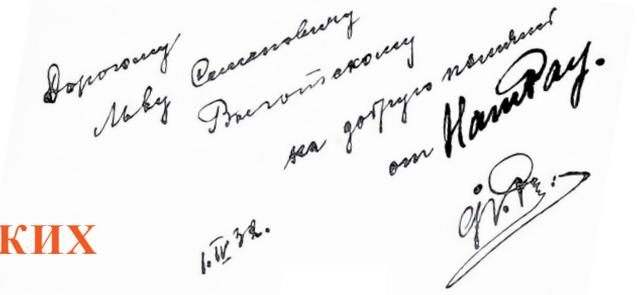
«Я учусь говорить» – рабочая книга для глухих детей Н. Рау.

«Конструктор» и производственные игры и книжки для детей младшего возраста.

Игры и занятия можно получить в Москве, в Култорге – Б. Дмитровка, 10.

Книги – в любом книжном магазине Госиздата.

Рау Н. А., Рау Ф. А.



## МАТЕРЯМ МАЛЕНЬКИХ ТУГОУХИХ ДЕТЕЙ<sup>1</sup>

Экземпляр с дарственной надписью Л.С. Выготскому.

«Мой мальчик все еще ничего не говорит, а ему уже три года!».

«Моя девочка говорит плохо, одними выкриками, не договаривает».

«Мой ребенок упорно отказывается говорить и все объясняется знаками».

«Не знаю, что и подумать! Ведь мой ребенок слышит, ему крикнешь, и он оборачивается, но скажешь что, не обращает внимания, как будто и не понимает».

«Почему у моего ребенка всегда такой растерянный вид, да и говорит он только отдельными словами, фраз связных у него нет, а ведь он уж большой, ему скоро 6 лет будет. Может быть, у него что-нибудь в языке?»

Вот что приходится слышать на приеме ребят, страдающих недостатком слуха и речи.

Обыкновенно обращают на себя внимание родителей также и странности общего поведения ребят, как например: у одних тяжелая, шаркающая походка и вообще вялые движения; другие ребята веселы, в движениях быстры, но неустойчивы, невнимательны; у третьих поражают их смущение, чрезмерная подвижность, капризы, беспокойное озирание по сторонам. Есть ребята, которые постоянно переспрашивают, чем надоедают окружающим, и часто им за это попадает, или же они отвечают невпопад, что тоже порицается. Матери чувствуют, сознают, что их ребенок не такой, как его сверстники, думают, что он или умственно отсталый или глухонемой, и тут же успокаиваются на том, что ребенок слышит, кое-что говорит, но и слышит и говорит плохо. Очень многие матери решают, что ребенок просто невнимательный, надеются, что это с годами пройдет и что он заговорит. Большинство матерей не представляет себе ясно причину такого ненормального речевого и общего поведения ребенка. И все эти проявления, отмечаемые родителями, в конце концов побуждают их обратиться за советом к врачу. Начинается мытарство матерей от одного врача к другому в надежде излечить ребенка, а когда врачи, предполагая глухоту, направляют матерей в учреждение для глухонемых, матери в ужасе говорят: «Да ведь мой ребенок не глухонемой», и они туда не идут. Побывав с ребенком и у специалиста по ушным болезням, выясняется, что все странности ребенка по отношению речи и поведения происходят оттого, что у него слух значительно понижен и что действительно нужно обратиться в школу глухонемых для того, чтобы получить совет, как надо воспитывать тугоухих детей. Изобразив в предыдущем вкратце наиболее характерные черты тугоухого ребенка, недоумения и затруднения матерей, мы перейдем к выяснению вопроса

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Рау, Н.А., Рау, Ф.А. Матерям маленьких тугоухих детей. – М.: ОГИЗ-Госучпедгиз, 1931. – 16 с. Экземпляр с дарственной надписью: «Дорогому Льву Семёновичу Выготскому на добрую память от Натальи Рау и Ф.А. Рау. 1.IV.32».

## Что такое тугоухость и какие существуют степени ее.

Словом «тугоухость» обыкновенно обозначается большее или меньшее понижение слуха. Нормально слышащим ушные врачи считают того человека, который на расстоянии восьми метров слышит на оба уха шепотную речь. Тех же, которые на расстоянии от 8 до 2 м не воспринимают шепотную речь на одно или на оба уха, причисляют к тугоухим в лёгкой степени. Такая степень тугоухости весьма часто не замечается ни самим тугоухим, ни его окружающими. Если такая тугоухость наступает у взрослого человека, то она не отражается на его речи; она только дает себя знать при разговоре на далеком расстоянии. Другое дело у маленького, еще неговорящего ребенка. Даже легкая степень тугоухости препятствует ему в точности воспринимать речь окружающих, особенно когда они говорят очень быстро и тихо. Благодаря этому, когда ребенок начнет говорить, в его речь вкрадываются неправильности произношения, ошибки в окончаниях слов и вообще в грамматических формах. Получается так называемый аграмматизм. Мальчик, например, может сказать: *Я сегодня гуляла в лесу*. Здесь много зависит от умственного развития ребенка; в то время как умственно вполне нормальный ребенок при легком понижении слуха говорит вполне правильно, умственно отсталый ребенок, у которого общее и слуховое внимание понижено, делает ошибки и в произношении, и в формах речи.

Средней тугоухостью называют такое состояние, при котором шепотная речь не воспринимается на расстоянии 2 м и меньше до 50 см. Если такая степень тугоухости наступает у детей школьного возраста, то она уже вызывает характерные черты общего и речевого поведения; дети переспрашивают, подставляют более здоровое ухо, быстро утомляются на уроках, делаются невнимательными, занимаются посторонними делами, отвлекают других и отстают, пополняя собою ряды второгодников. Они говорят несколько невнятно, с значительным количеством дефектов произношения, и эти дефекты отражаются в письме. Так, например: вместо *бумага* они могут произнести и написать *пумака*, вместо *шапка – сапка* и т. п. Гораздо более тяжелое последствие, чем у детей школьного возраста, имеет средняя степень тугоухости у маленьких ребят, только начинающих говорить.

Так как они своим слабым слухом воспринимают далеко не все слова и то только в неполном виде, то запас слов у них крайне скудный, и большинство слов произносится искаженно, недоговаривая окончания, выкрикивая гласные или едва слышно бормоча слова. При этой степени тугоухости аграмматизм достигает уже больших размеров. Ребенок не соблюдает ни спряжения, ни склонения и строит свои фразы, только нанизывая слова без всяких изменений. Например: *Моя папа рапотать завод*. (Мой папа работает на заводе.) Обычное явление, что эти дети не отличают *б* от *п*, *д* от *т*, *г* от *к*, *з* от *с*, *ж* от *ш*, что они зачастую только намекают на слова, так что часто получается лепетная речь, понятная только матери. И здесь, как и при легкой степени тугоухости, надо оговориться: последствия тугоухости сказываются сильнее у малоразвитых и слабее – у способных ребят.

Третья, самая тяжелая степень тугоухости характеризуется тем, что при ней человек не слышит шепотной речи на 50 см от уха и даже над самым ухом. Такие ребята иногда воспринимают обычную разговорную речь только тогда, когда им громко говорят прямо на ухо. На более далекое расстояние они слышат только свист, гудок паровоза,

хлопки в ладоши и оборачиваются на громкий окрик, но речь окружающих ими воспринимается, как хаос звуков, в котором они никак разобраться не могут. Поэтому у них образуется какое-то безразличие и полная безучастность к речи, нежелание ни слушать, ни говорить. Вместе с тем вырабатывается у таких ребят подсознательная неудовлетворенность, которая отражается на общих чертах характера и, смотря по типу ребенка, делает его или угнетенным, нелюдимым, странным для окружающих, или же раздражительным, капризным, трудновоспитуемым. Вследствие такого сильного понижения слуха получают самые тяжелые последствия в развитии речи, приближающие ребенка к типу глухонемых. Запас понимаемых им слов ограничивается иногда одним десятком и меньше; в смысле же употребления речи дело иногда доходит до того, что ребенок самостоятельно произносит из состава слов только одни гласные, например вместо колова он говорит *аова*, или вместо целого слова только ударяемый слог: *мама – ма*.

В силу крайней бедности их речи такие ребята удовлетворяют свою потребность в общения обильным применением мимических знаков, почему на поверхностный взгляд этих ребят часто принимают за глухонемых.

После того как мы познакомились с сущностью и степенями тугоухости, рассмотрим,

## **Отчего происходит тугоухость и как можно ее предупредить.**

В происхождении тугоухости и полной глухоты очень много сходного. Как тот, так и другой недостаток может быть следствием врожденного недоразвития или приобретенного расстройства, и причины, вызывающие недоразвитие или расстройства слуха, в большинстве случаев одинаковые. Разница будет только в степени недоразвития или поражения.

Что касается врожденной тугоухости, то в происхождении ее играют важную роль разные яды, поступившие в кровь родителей при алкоголизме, туберкулезе и сифилисе. Немаловажным фактором являются также браки между родственниками. В основе врожденной тугоухости может лежать также прямая или косвенная наследственность. В нашей практике имеется большое число случаев, когда от тугоухих или глухонемых родителей родились тугоухие дети.

Если в отношении приобретенной глухонемы главной роль принадлежит мозговым заболеваниям (менингиту) и скарлатине, то в отношении приобретенной тугоухости эти заболевания дают сравнительно небольшой процент. Это происходит оттого, что, по имеющимся в литературе и в нашей практике данным, менингит и скарлатина в громадном большинстве случаев влекут за собой полную глухоту, а не только понижение слуха.

Значительное число тугоухих ребят обязано своим недостатком заболеванию корью и самостоятельным ушным заболеваниям, а также неполадкам в носоглотке и в носу.

Неполадки в носоглотке вызываются главным образом так называемыми аденоидными разращениями, суживающими или закладывающими отверстие Евстахиевой трубы, которая соединяет нос с ухом и снабжает среднее ухо необходимым количеством свежего воздуха. Отсутствие притока воздуха в среднее ухо вызывает втяжение

барабанных перепонок, вследствие чего происходит стеснение подвижности слуховых косточек, что в свою очередь причиняет понижение слуха. Такое же действие оказывают и частые, затяжные насморки, на которые, к сожалению, матери обращают мало внимания.

Среди самостоятельных ушных заболеваний первое место занимает воспаление среднего уха, вызванное или инфекционными болезнями, или простудой, причем нередко случается частичное разрушение барабанных перепонок, которое можно было бы предупредить, обратившись своевременно к ушному врачу, который сделал бы прокол.

Немало случаев тугоухости вызваны неразумными воспитательными мерами: или грубым обращением (удары по уху или громкий крик над ухом ребенка), или же чрезмерной нежностью (поцелуи в ухо). Понижение слуха также вызывается детской шалостью: засовыванием в уши разных предметов (камешков, бобов, подсолнухов, пуговиц и т. п.) и ковырянием в ушах жесткими предметами, как, например, спичками, шпильками и т. п. Небезопасно также попадание в уши и в нос воды при купании. Вот почему между прочим борьба против религиозного обычая – крещения детей – является очень важной гигиенической мерой предупреждения тугоухости.

## **Как же матери узнать, слышит ли ребенок нормально или он недослышит?**

Установить, слышит ли ребенок нормально или нет, тем труднее, чем моложе ребенок. Если у 4-5-6-летнего ребенка уже недостатки речи указывают на вероятную тугоухость, то у ребенка в возрасте, когда обыкновенно только начинает развиваться речь, 1-2-3 лет, в определении его слуха можно очень ошибиться. Может быть, он и оборачивается на свист и громкий окрик, обращает внимание на хлопки в ладоши, слышит музыку, пение, тикание часов, радио, но это еще далеко не значит, что он слышит достаточно, чтобы воспринимать обычную разговорную речь. Поэтому единственным способом исследования слуха, на который можно полагаться, – это негромкая разговорная речь. Родители, которые подозревают, что у их ребенка пониженный слух, должны для испытания слуха говорить ребенку на разном расстоянии – разной силой голоса так, чтобы ребенок их не видел. Например, для самого маленького возраста один из родителей говорит на расстоянии или из другой комнаты, а другой наблюдает за ребенком и подмечает по его глазам, по выражению его лица, по его движениям, услышал ли он то, что другой сказал, или нет, ищет ли он источник звука в том направлении, откуда говорили, или оборачивается в другую сторону. Можно произвести опыт также вечером, в темной комнате, чтобы ребенок не мог видеть губ говорящего, таким образом: позвать его по имени или сказать: *дай ручку, поди ко мне, поцелуй маму*, – вообще привычные слова и фразы, которые он обычно понимает.

Всякого рода исследование слуха не надо, однако, производить, когда ребенок чем-нибудь занят, в этих случаях и совершенно нормально слышащий ребенок не будет отзываться иной раз даже на громкий окрик, так как он в это время весь уходит в созерцание картинок, или увлечен игрой.

У ребят более старшего возраста, 4-9 лет, можно применять уже те методы, которые обыкновенно употребляются у детей школьного возраста и у взрослых, нужно только придать им форму игры.

На разном расстоянии говорят отдельные слова на различные гласные вроде: *шапка, ложка, мишка, сено, лето*, или слова с одними и теми же гласными, но с разными согласными, например: *вот, кот, рот, пот, бот, год, счет* или *кураца, улица, точка, дочка* и т. п., говорят и целые фразы, и все это говорят то шепотом, то в полголоса и заставляют ребенка или просто повторять, или передавать другому на ухо, играя в «телефон».

Указав в предыдущем, как на основании длительных наблюдений и вышеуказанных опытов мать может выяснить у своего ребенка наличие тугоухости, мы теперь изложим те

## Мероприятия, которые мать должна применять по отношению к своему тугоухому ребенку.

Прежде всего, следует обратиться к хорошему специалисту по ушным болезням, который тщательным обследованием уха и слуха установит причину и размеры понижения слуха и может быть назначит соответствующее лечение. Не нужно бояться, если врач предложит удаление аденоидных разражений. Присутствие аденоидных разражений мать может заметить и без врача. Если ребенок имеет привычку дышать только ртом, а не носом, если у него рот все время открыт, и он во сне храпит, иногда захлебываясь, то это надо считать за признаки аденоидов и надо принять меры к их удалению. Эта операция несложная, неопасная, делается амбулаторно, и ребенок уже через несколько дней становится совершенно здоровым. В большинстве случаев в результате этой небольшой операции получается через некоторое время более или менее заметное улучшение слуха. Но если видимого улучшения слуха и не получится, то все-таки эта операция окажет, несомненно, благотворное влияние на общее состояние здоровья ребенка: процесс дыхания облегчается и, благодаря более обильному, свободному притоку воздуха, произойдет лучшее окисление крови, что в свою очередь повлечет за собою оживление вялых детей, улучшит сон, память и внимание ребенка, предотвратит частые насморки, а также иногда предотвратит ночное недержание мочи. Обращение к ушному врачу не следует откладывать в дальний ящик. Профессор Гартман в своей книге о тугоухих школьниках пишет, что своевременным лечением пятидесяти процентам всех ребят можно было бы вернуть полный слух.

Помимо ушного врача матери необходимо показать ребенка также и специалисту по обучению глухонемых и тугоухих, чтобы от него получить подробные руководящие указания относительно речевого и общего воспитания.

Несомненно, учитель глухонемых скажет, что самое главное – приучить ребенка к чтению с губ, т. е. научить его понимать речь по движениям губ говорящих, и мы вполне с этим советом согласны. И в специальной литературе по вопросу о тугоухости везде указываются, что **самую надежную помощь тугоухому составляет чтение с губ**. И напрасно многие врачи и не врачи опасаются, что усвоение чтения с губ будет в ущерб слуху и советуют к этому средству отнюдь не прибегать. Таких советов ни в коем случае не надо слушать. Практика наших и многих специалистов доказывает как раз обратное:

**чтение с губ поддерживает слух, восполняя его пробелы.** Побывав у ушного врача и специалиста-учителя, не дожидаясь окончания курса лечения, немедленно надо начать применение специальных педагогических приемов.

Ввиду того, что далеко не все матери имеют возможность пользоваться непосредственным руководством специального педагога (так называемого сурдопедагога), мы изложим,

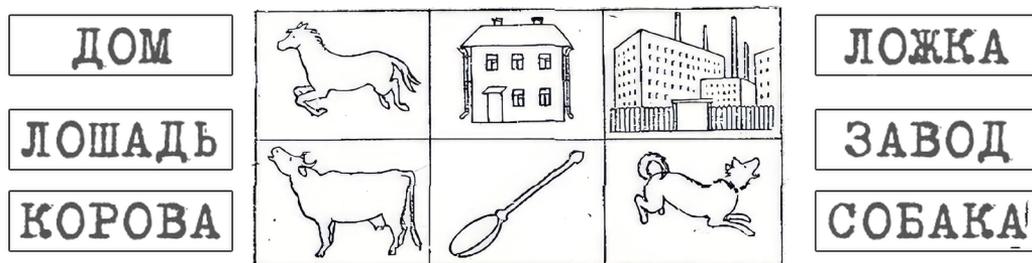
## Что может и должна сделать сама мать.

Для того чтобы приучить ребенка вслушиваться в разговорную речь, важно, чтобы мать и все окружающие говорили с ребенком, а также между собою достаточно громко, чтобы речь была не слишком быстрая, смазанная, за которой ребенок не может следить, а умеренного темпа и четкая, внятная, чтобы до слуха ребенка долетали все звуки.

К ребенку необходимо как можно чаще обращаться с речью, чтобы возбуждать его слуховое внимание. Рассматривая с ним картинки или играя с ним, нужно отчетливо и громко называть предметы и действия, причем надо говорить так, чтобы ребенок одновременно мог и слышать голос и видеть рот говорящего, имея в виду, что слабый слух нуждается в добавлении и подкреплении посредством зрения.

Если мать замечает, что ребенок не понял ее, не разобрал слов или фраз, которые она ему сказала, то ей нужно **терпеливо** повторять их до тех пор, пока ребенок не поймет все сказанное. Мы особенно подчеркиваем слово «терпеливо», потому что всякое раздражение и громкие выкрики отталкивают ребенка и заставляют его избегать общения с окружающими. Очень хорошим средством заинтересовать ребенка и возбудить его слуховое внимание служит игра в лото, которое каждая мать сможет сама изготовить.

Вырезаются из любой детской дешевой книжки красочные картинки животных, предметов, действий, которые могут заинтересовать ребенка. Эти картинки наклеиваются на разлинованные на квадраты таблицы из картона любого размера с таким расчетом, чтобы на каждую таблицу приходилось не более шести картинок; к ним изготавливаются маленькие квадратные таблички или с такими же картинками, или же просто со словами и фразами, написанными печатными буквами.



При этой игре читают по табличкам слова, и ребенок покрывает соответствующую картинку, причем мать по возможности заставляет ребенка называть картинки, или же произносить за ней слова или фразы. Можно просто наготовить отдельные картинки, сложить их в стопку, и ребенок должен находить и подавать их. Такие игры-упражнения

можно проводить разными способами: говорить громко в лицо ребенка или же, закрыв свой рот рукой, произносить слова и фразы громким голосом. Такого рода упражнения полезны тем, что приучают ребенка внимательно вслушиваться; для той же цели нужно иногда говорить сбоку или сзади ребенка. В дальнейшем, когда мы будем говорить об упражнениях в чтении с губ, мы вернемся к игре в лото как лучшему средству в развитии навыков чтения с губ и покажем, как оно должно быть использовано в данном случае. Интересна для ребят и очень полезна для развития слухового внимания игра «в слепую». Ребенку завязывают глаза, дают мешочек с разными фигурками животных или хорошо знакомых ребенку предметов обихода; он должен, вслушиваясь в то, что его спрашивают, находить на ощупь в мешке предмет и подавать его. Игра в «жмурки» тоже увлекает ребят и приучает ориентироваться откуда, по какому направлению его зовут или звучит колокольчик.

С более старшими ребятами можно рассказывать или читать маленькие в 5-8 строк рассказы в связи с картинками и на ухо и в лицо.

Когда ребенок уже хорошо воспринимает разговорную речь на близком расстоянии, то надо стараться приучать его слышать на более далекое расстояние, увеличивая его постепенно. Там, где есть возможность, очень рекомендуем возбуждать слуховое внимание ребенка и упражнять его различными музыкальными игрушками и инструментами. Также очень полезно петь ребенку, и вместе с ним, разные детские песенки, повторяя одну и ту же песенку до тех пор, пока она ребенку нравится и он охотно ее слушает.

За последнее время очень много говорят и пишут об аппаратах для развития слуха у нас в Союзе - главным образом об аппарате профессора Скрицкого. Подобные же попытки со слуховыми аппаратами делаются и на Западе, и в Америке. Путем продолжительных упражнений этими аппаратами возбуждают слух, научают различать звуки разной высоты и в конце концов воспринимать речь через усилитель. Эти аппараты можно найти в некоторых клиниках, в более крупных учреждениях для глухонемых и у некоторых ушных врачей. По своей дороговизне они недоступны для приобретения частными лицами. Эти аппараты главным образом рассчитаны на глухонемых и на оглохших, у которых сильными тонами разной высоты стараются вызвать к деятельности слуховой орган. Тугоухие же ребята, как мы выше указали, слышат сильные звуки и без аппарата, для них разве только нужны аппараты, усиливающие речь. Во всяком случае, прежде чем решиться на упражнения тугоухого ребенка на аппаратах, необходимо спросить мнение ушного врача, и если он одобрит такие занятия, то их надо производить не иначе, как под его постоянным наблюдением.

Со стороны родителей необходимо следить за тем, не проявляет ли ребенок после занятий на аппарате повышенную нервность, не жалуется ли он на боль в ушах или на головные боли, и если замечаются подобные явления, то надо немедленно сообщить об этом ушному врачу, который руководит упражнениями на аппарате.

Обычные радиустановки отчасти могут заменять упражнения на специальных аппаратах, они, по нашему мнению, не принесут вреда, так как сила звука у них незначительна. Однако мы советовали бы в каждом отдельном случае спросить мнение специалиста по ушным болезням. Следует ли употреблять слуховые трубки и электрические приборы с карманными батареями? Мы считаем, что у детей маленького возраста такие

приспособления могут принести скорее вред, чем пользу, так как они изменяют характер звуков, легко подвергаются порче и могут слух притуплять.

Гораздо более надежным и прочным вспомогательным средством является чтение с губ, на что давно особенно настойчиво указал проф. Богданов-Березовский в своей книге «Вспомогательные средства слуха».

Выше мы уже не раз упоминали об этом средстве, но здесь мы дадим некоторые более подробные указания, как развивать у тугоухих детей способность чтения с губ. Мы повторим еще раз, что главным правилом должно быть: говорить с ребенком всегда так, чтобы он видел лицо и рот говорящего. Надо стараться, чтобы рот был всегда достаточно освещен, чтобы был приблизительно на уровне с глазом ребенка, не слишком близко, а также и не слишком далеко – дальше 2-3 метров речевые движения трудно различимы. Одна мать пишет нам: «Не зная о чтении с губ, я инстинктивно говорила с моей девочкой так, чтобы она смотрела мне в лицо. Вскоре я убедилась, что девочка начала сама следить за тем, чтобы я говорила ей в лицо, и поворачивала мою голову. Зрительное и слуховое внимание у нее прямо-таки с каждым днем развивалось и росло...».

Специальные занятия по чтению с губ проводятся точно так же и на том же материале, что и при развитии слухового внимания. И здесь лото на первом плане. Разница будет заключаться только в том, что при упражнении в чтении с губ нужно, во-первых, употреблять не повышенный голос, а обыкновенный разговорный, а иногда прибегать и к шепотной речи. Это делается для того, чтобы заставить ребенка более внимательно всматриваться в движения речевых органов. Иногда можно начинать фразу громким голосом и кончать шепотом, чтобы ребенка приучить не полагаться на один слух. Все перечисленные занятия и по развитию слухового внимания и по чтению с губ отнюдь не должны носить характер учебы, не утомлять и не надоедать ребенку – ребенок должен полюбить эти игры-занятия и радоваться им.

Одновременно с развитием слухового внимания и чтения с губ нужно вырабатывать у тугоухого ребенка **чистую четкую речь** и всячески противодействовать его склонности говорить невнятно, едва слышно, бормоча и не договаривая слова. Приходится делать вид, что не понимаешь ребенка, – это невольно заставит его повторить сказанное более четко. Просьбы ребенка, сказанные неправильно и недостаточно ясно, нужно исправлять и опять-таки заставлять его повторять их правильно. Но при этом надо соблюдать меру, чтобы не отбивать у ребенка охоту говорить и спрашивать. Мы не считаем возможным здесь давать указания об исправлении отдельных звуков, это требует специальных знаний и навыков и об этом существуют специальные руководства; но мать может много содействовать выработке правильной речи, если она сама всегда будет говорить правильно, четко и так, чтобы ребенок не только слышал, но и видел ее произношение. Иногда можно исправлять неправильное произношение посредством зеркала, причем мать рядом с ребенком произносит трудные слова так, чтобы ребенок видел одновременно в зеркале ее и свое собственное лицо во время произношения. Хорошим упражнением правильного произношения и правильного дыхания является пение ребенка под аккомпанемент инструмента. Для пения можно взять или просто слоги на знакомые мелодии, как например: *ла-ла-ла, та-та-та* и т. п., или отдельные слова, которые имеют интерес для ребенка и которые ему плохо удаются в произношении, а то и целые детские песенки. Эти упражнения в пении имеют перед упражнениями в простой речи

то преимущество, что они больше отвечают детской натуре и поэтому проделываются ребятами с большой охотой.

Ценным средством для выработки правильной речи, для исправления недостатков произношения, которые происходят от недослышания, является **граммота**.

Для обучения чтению и письму надо пользоваться имеющимися в продаже букварями. Для младшего возраста надо выбирать буквари, предназначенные для детского сада, вроде букваря Байдиной «Всем неграмотным ребятам» и Рау «Я учусь говорить». При чтении и письме ребенок невольно будет обращать внимание на произношение отдельных звуков и их сочетаний.

Еще несколько слов

## **Об общем воспитании тугоухого ребенка.**

Первым правилом должно быть: обращаться со своим тугоухим ребенком точно так же, как с остальными ребятами, не делая никаких поблажек и, с другой стороны, не раздражаясь на те недостатки, которые происходят в силу его тугоухости, помимо его воли. В этих случаях нужно проявлять неисчерпаемое терпение, стараясь постепенно выровнять нежелательные черты характера путем правильного распределения дня и занятий. Ребенок должен быть приучен к самообслуживанию, к немудрым поделкам и другим работам и занятиям по лепке, рисованию, вырезыванию, наклеиванию и т. п. Круг его понятий должен обогащаться экскурсиями.

Все виды труда как дома, так и в саду и в огороде, на производстве должны постепенно становиться знакомыми ему. Он должен со всеми переживать все моменты общественно-политической жизни. Вообще его не следует отделять от общества нормально слышащих сверстников, так как общение с ними будет постоянно побуждать его слушать и говорить. Там, где имеются детские сады, тугоухих детей дошкольного возраста надо посылать туда, семилеток же следует определять в нормальную начальную школу. Если в месте жительства ребенка имеется специальный детский сад или школа для тугоухих, то этим надо воспользоваться только в том случае, если у ребенка имеется тяжелая форма тугоухости. Специальная школа для тугоухих в тяжелой степени, по имеющимся у нас сведениям, существует пока только в Москве (с 1919 г.) и лишь для приходящих. Для детей, тугоухих в средней степени, обучающихся в нормальной школе или посещающих нормальные детские сады, в Москве имеются в разных районах курсы и группы чтения с губ. Центральные курсы чтения с губ для взрослых и детей имени Н. и Ф. Рау находятся в Москве, на Варварке, д. 3, куда и можно заочно и лично обращаться за советом. Совет там дается бесплатно.

То, что до сих пор сделано для детей с пониженным слухом, – это только капля в море; здесь требуется развертывание огромной сети курсов чтения с губ для детей тугоухих в средней степени и специальных групп при школьных и дошкольных учреждениях для тяжелой степени тугоухости. Согласно приказу наркома по просвещению А. С. Бубнова от 8 июня 1931 г. за № 181 и инструктивному письму Наркомпроса тугоухие дети школьного возраста должны быть охвачены специальным обучением к 1 октября 1934 г., а за ними согласно пункту 12 должна следовать специальная помощь детям и дошкольного возраста.

Такая огромная задача может быть выполнена отделами народного образования на местах только при активном участии самих родителей и всей пролетарской общественности.

От вас, матери, в первую очередь зависит осуществление этого приказа, который построит благополучие не только ваших собственных детей, но и всех плохо слышащих ребят.

**Флери В. И.**

## **ОБРАЩЕНИЕ К РОДИТЕЛЯМ ГЛУХОНЕМЫХ<sup>1</sup>**

...Любовь и самое пристрастие, которые глухонемой был бы довольно счастлив встретить в членах своего семейства, требуют некоторых еще усилий, чтобы быть ему полезными; надобно, чтоб они были разумны, деятельны и мужественны. Испытаем представить здесь некоторые в особенности из сих сведений, которые могли бы оплодотворить первые попечения, каких требует младенчество глухонемого.

Нога дитяти едва только освободилась от связей колыбели, как оно спешит уже посетить окружающие его предметы; оно их трогает, ощупывает, как можно чаще, ломает, чтобы лучше их рассмотреть; их образ впечатлевается в его мысли; скоро они составляют умозрительное достояние рождающегося его понятия.

Таким образом и глухонемой получает первый урок в искусстве приобретения понятий.

Следуйте же за ним в инстинктивном ходе детских его исследований. Отнимите у него на минуту любимый предмет его любопытства и посмотрите, как нужда взять его обратно внушит ему истинное показание, точный знак, напоминающий его присутствие. Не надобно пренебрегать сей первой помощью, которую дитя само себе создало; постарайтесь скорее понимать стихии этого языка, вспомоществовать дитяти в его развитии, и это-то будет самое большое благодеяние, самый драгоценный знак любви, какие только оно может от нас получить. Связь сообщения тем самым будет установлена, она будет усиливаться, распространяться и сделается первым и превосходным способом наставления...

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Флери В. И.* Обращение к родителям глухонемых // Хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых детей / Сост. А.Д. Доброва. – М.: Учпедгиз, 1958. – С. 22. Текст представляет собой извлечения из книги: Флери В. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. – СПб.: Тип. А.Плюшара, 1835. - С. 147—153.

**ЧАСТЬ III**

**ВОСПИТАНИЕ И  
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЯМИ  
СЛУХА В ДОШКОЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

---

# ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Головчиц Л. А.

## КОРРЕКЦИОННОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ<sup>1</sup>

[...] При решении проблем обучения слабослышащих детей дошкольного возраста наиболее остро стоит вопрос о детях с трудностями в обучении, в большинстве своем обусловленными сочетанием снижения слуха с физическими, умственными, эмоциональными нарушениями.

По различным данным, от 1/3 до 1/4 контингента детей с недостатками слуха могут быть классифицированы как имеющие комбинированные нарушения (А. Gentile and V. McCarthy, 1973; V. Flathause, 1979). [...]

В нашей стране изучению детей с комбинированными нарушениями уделяется значительное внимание. Учитывая сложность этой проблемы, необходимость разработки путей педагогической коррекции, были проведены клинико-психолого-педагогические исследования глухих и слабослышащих школьников с трудностями в обучении (М. С. Певзнер, Т. В. Розанова, Г. П. Бертынь, Н. В. Яшкова, 1980; М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Н. Ю. Донская, 1979). Клиническое изучение неуспевающих глухих и слабослышащих детей выявило сложность и многоплановость этиопатогенеза при сочетании нарушений слуха с другими дефектами, а также позволило высказать предположение, что в случаях комплексных нарушений отдельные дефекты сохраняют специфические особенности этиологии, однако простого суммирования симптомов нескольких нарушений не про-

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по изданию: Головчиц Л.А. Коррекционное воспитание слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 43–50.

исходит, а возникает новая сложная структура дефекта. Это положение было подтверждено материалами психологических и педагогических исследований. Учитывая тот факт, что основную массу неуспевающих школьников составляют дети, имеющие помимо снижения слуха интеллектуальные нарушения, в структуре школ для глухих и слабослышащих были предусмотрены вспомогательные классы. Это позволило при наличии оригинальных учебных планов и программ создать более адекватные, чем в обычных классах, условия для обучения слабослышащих или глухих детей с олигофренией. [...]

Наличие в дошкольных группах детей с комбинированными нарушениями и стремление в работе с ними обеспечить общий для группы темп и выполнение одинаковых для всех детей программных требований приводят к сложностям в организации работы, которая не приносит ожидаемого эффекта, так как, несмотря на значительные усилия, эти дети не могут быть подготовлены к школе в той мере, как это предполагается программой.

Помимо диагностических проблем и, как следствие, трудностей комплектования групп их создание затруднено из-за недостатка постоянного медицинского контроля за состоянием детей, отсутствия специальных программ, нежелания многих сурдопедагогов и особенно воспитателей работать с детьми данной категории. Очевидно, отсутствие в дошкольных учреждениях групп для детей со сложным дефектом можно объяснить всеми этими причинами. Между тем такие дети испытывают стабильные затруднения как в дошкольном, так и в школьном периоде обучения.

Отсутствие данных о количестве детей с трудностями в обучении среди слабослышащих дошкольников побудило нас в 1988/89 учебном году проанализировать медико-педагогическую документацию по 20 группам (ясли/сады для слабослышащих № 154, 859 Москвы, всего 246 детей) и провести анкетирование работающих с ними сурдопедагогов. Выяснилось, что в 48 % заключений МПК имелись указания на наличие неврологических симптомов (гипертензионный синдром, энцефалопатия, астеноневрологические реакции у соматически ослабленного ребенка и др.), что уже могло быть расценено как неблагоприятный фон для организации коррекционной работы с тугоухим ребенком. В 27,5 % заключений имелись указания на ЗПР. Примерно такое же число дошкольников (28,2 %), по мнению сурдопедагогов, испытывали повышенные трудности в обучении. Заметим, что ни в одном личном деле не содержалось указаний на олигофрению. В каждой группе имелись 3-4 ребенка, которые систематически не справлялись с требованиями программы соответствующего года обучения (при наполняемости группы 12-13 детей). Отвечая на вопросы анкеты о необходимости организации специальных групп для детей с трудностями в обучении, многие сурдопедагоги (66 %) указали на целесообразность обучения детей с комбинированными нарушениями по специальным программам, предусматривающим иные требования и значительное увеличение количества индивидуальных занятий по различным разделам программы. [...]

Цель данной статьи – охарактеризовать некоторые подходы к организации и содержанию воспитания и обучения слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении. Реализация этой задачи потребовала от нас разработки специальных программных материалов, учитывающих особенности умственного и слухо-речевого развития детей данной категории. Экспериментальная работа проходила в специально организованной группе для слабослышащих детей с трудностями в обучении яслях/сада

№ 154 Москвы (сурдопедагог Н. М. Коробова, воспитатели Л. А. Наумкина, Л. Ф. Тарасова) в течение 1988–1991 гг. Комплектование группы проводилось МПК Сурдологического центра Москвы. Группу составили 7 детей в возрасте от 4 до 5,5 лет, испытывавших значительные затруднения в процессе обучения в обычных группах для слабослышащих, где они находились в течение 1–2 лет. Помимо снижения слуха в заключениях МПК имелись указания на выраженную ЗПР, ДЦП, нарушения эмоционально-волевой сферы. [...]

Категория детей, имеющих трудности в обучении, очень разнообразна по своему составу. Так, в исследовании Л. И. Тиграновой (1978) показана значительная разнородность неуспевающих слабослышащих первоклассников по уровню овладения мыслительными операциями, речевому развитию, по степени обучаемости. Это же можно отнести и к дошкольникам с отставанием в развитии. Несмотря на различия в структуре дефекта, выраженности интеллектуальных и слухо-речевых нарушений, для всех детей характерен низкий уровень сенсорного и интеллектуального развития: работая над заданиями, связанными с восприятием величины, цвета, формы, пространственных отношений (складывание составной матрешки, подбор парных картинок, складывание разрезной картинки из 3–4 частей, конструирование по подражанию и по образцу), исследуемые дошкольники обнаружили низкий уровень их выполнения, в то время как их слабослышащие сверстники легко справлялись с такими заданиями на уровне зрительного соотнесения. У изучаемых детей отмечались моторные нарушения, что отрицательно сказывалось на овладении основными движениями, на их коррекции. Значительное отставание по сравнению со слабослышащими без дополнительных нарушений выявлено и в формировании элементарных навыков самообслуживания в процессе еды, одевания - детям постоянно требовалась помощь взрослого.

В педагогических характеристиках указывалось на отсутствие интереса к играм; большинство детей, хотя им было уже 4–5 лет, оставались на манипулятивном уровне игры с воспроизведением стереотипных действий. Попытки самостоятельного рисования в основном выражались в черкании, в отдельных случаях в повторении изображений хорошо знакомых ребенку предметов по подражанию взрослому.

Особого внимания требовало исследование слухо-речевого развития детей. Заметим, что среди детей с комбинированными нарушениями условно можно выделить два типа. Часть из них имели резко выраженную тугоухость и в процессе выработки условной реакции на речевые сигналы реагировали на голос нормальной громкости на расстоянии 10–30 см. У других состояние слуха было обозначено в заключении МПК как II–III степень тугоухости, они реагировали на речевые сигналы, предъявляемые голосом нормальной громкости на значительном расстоянии (3–6 м), реакция на шепотную речь отмечалась на расстоянии 0,5–1 м.

Хотя в течение 1–2 лет эти дети находились в специальном детском саду для слабослышащих и обучались речи, уровень их речевого развития свидетельствовал о значительных трудностях в овладении речью. Большинство не знали обозначений наиболее часто используемых игрушек и предметов, а в устной речи воспроизводили звуко- и слогосочетания, подкрепляя их небольшим количеством естественных жестов и указаниями на соответствующие объекты. Дети с тугоухостью средней тяжести понимали обращенные к ним в элементарной форме вопросы и побуждения. У них имелся небольшой словарь, состоящий в основном из обозначений предметов и нескольких

действий, однако по собственной инициативе они им почти не пользовались, так как не проявляли интереса к общению, а в случае инициативы со стороны взрослого старались избежать длительного контакта, замыкались.

Особенностью речевого развития детей этой категории являются значительные трудности в овладении письменной формой речи. Слова, зафиксированные печатным шрифтом на табличках, они не соотносили с соответствующими предметами или их изображениями. Заметим, что слабослышащие дети, не имеющие дополнительных нарушений, после двух лет обучения глобально различают большое количество слов и фраз. Очевидно, указанные специфические трудности связаны с особенностями анализа и синтеза слов детьми со сложной структурой дефекта. Для детей с лучшим состоянием слуха более привычным и успешным было различение знакомых слов при восприятии на слухо-зрительной основе. [...]

При разработке путей педагогической коррекции мы опирались на следующие положения:

1. Оптимальный учет исходного уровня общего и слухо-речевого развития, понимание особенностей развития ребенка не как суммы нескольких дефектов, а как своеобразной структуры, обусловленной сочетанием нарушений.
2. Создание условий для длительного психолого-педагогического изучения ребенка в процессе коррекционного воспитания, уточнения характера и степени выраженности интеллектуальных и слухо-речевых нарушений.
3. Учет закономерностей развития ребенка дошкольного возраста в норме и связанная с ним направленность программных материалов на обогащение общего психического развития, формирование видов деятельности, присущих дошкольникам данного возраста.
4. Осуществление коррекционной работы по всем направлениям развития ребенка, выделение специфических коррекционных задач, обусловленных характером нарушений у детей данной категории; важнейшие среди таких задач – активизация познавательной деятельности ребенка, формирование словесной речи как средства общения и познания окружающего мира.
5. Создание условий для индивидуализации обучения, выявления возможностей каждого ребенка в ходе обучения в детском саду и определение наиболее благоприятного варианта воспитания и обучения на этапе перехода в школу.

В основу создания программных материалов по воспитанию и обучению слабослышащих детей с комбинированными нарушениями положены принципы построения программ для слабослышащих дошкольников и, несмотря на внесение значительных изменений в содержание, сохранена их структура. [...]

Изменение содержания воспитания и обучения дошкольников с трудностями в обучении обусловило поиски форм организации жизни детей в детском саду. Особенности моторики, двигательная расторможенность некоторых из них, общая низкая работоспособность – все это требовало учета при внесении изменений в режим дня, в формы проведения занятий. Увеличивалось время для гигиенических процедур, приема пищи, подготовки ко сну и т. д., было изменено по сравнению с обычными группами соотношение форм проведения занятий – индивидуальных, фронтальных, малыми группами (по 2-3 ребенка).

Ведущей формой организации коррекционной работы стали ежедневные индивидуальные занятия продолжительностью 25-30 мин. Для каждого ребенка с учетом состояния его интеллекта, слуха, речи, темпов обучения составлялась программа индивидуальной работы. Педагог планировал ее, исходя из общей программы, однако для каждого ребенка на первый план выдвигались различные коррекционные аспекты. В индивидуальной форме осуществлялась работа по развитию речи, формированию математических представлений, планировались игры по сенсорному воспитанию и развитию мышления, проводилось развитие слухового восприятия. Занятия по различным направлениям коррекционной работы чередовались.

Особо следует сказать о целесообразности организации с детьми данной категории фронтальных занятий. Несмотря на различную выраженность у детей интеллектуальных и слуховых нарушений, эта форма работы содействовала их обучению деятельности в коллективе, пониманию требований взрослых, умению соотносить свои действия с действиями товарищей. На фронтальные занятия выносился материал, интересный и доступный большинству воспитанников группы. Длительность фронтальных занятий в зависимости от вида деятельности составляла от 10 до 20 мин, а в расписании учитывалась необходимость в разделении по времени занятий, требующих значительной концентрации внимания, активной мыслительной деятельности. Предусматривалась не только смена видов деятельности, но и организация их в разных помещениях (класс, группа, залы для музыкальных и физкультурных занятий). В условиях экспериментальной группы сурдопедагог и воспитатель проводили фронтальные занятия вместе, при этом в ведущей роли выступал то один, то другой. В случае необходимости проведения занятий с 2-3 детьми педагоги перераспределяли свою нагрузку

Программные материалы были рассчитаны на 3-летний срок обучения. Содержание воспитания и обучения составили 9 разделов, направленных на решение задач общего развития и коррекцию нарушений. По некоторым из них были созданы оригинальные программы (игра, изобразительная деятельность, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, формирование математических представлений), по другим материал частично отбирался из существующей программы для слабослышащих дошкольников<sup>2</sup>. При определении содержания различных разделов работы учитывались низкий исходный уровень интеллектуального и слухо-речевого развития детей, слабые познавательные возможности.

Для обогащения развития детей, создания базы, на которой в дальнейшем может строиться коррекционная работа важное значение имели такие направления работы, как физическое воспитание, формирование игровой, изобразительной, конструктивной деятельности, широкое ознакомление с окружающим. [...]

В основу программ были положены закономерности формирования деятельности в норме, однако задачи определялись с учетом структуры нарушений и вносились значительные изменения в содержание и построение. Так, раздел «Игра» включал несколько направлений: предметно-игровые действия; дидактические игры по сенсорному воспитанию и развитию мышления; подвижные игры.

Работу по формированию предметно-игровых действий, в процессе которой закладываются предпосылки сюжетно-ролевой игры, проводил воспитатель; а раздел

<sup>2</sup> В создании программных материалов по разделам «Изобразительная деятельность и конструирование», «Дидактические игры и упражнения», «Формирование математических представлений» принимала участие А. А. Катаева. – прим. сост.

«Дидактические игры», направленный на сенсорное воспитание (развитие зрительного восприятия, тактильно-двигательной чувствительности), развитие мышления, – сурдопедагог. Учитывая важную роль данного раздела для обогащения развития детей, число занятий по игре было значительно увеличено (7-6 занятий в неделю). В программах по игре, изобразительной деятельности и конструированию не только предусматривалось создание условий для вызывания интереса к этим видам деятельности, но и определялись наиболее доступные детям данной категории методы и приемы обучения – выполнение совместных с воспитателем действий, действия по подражанию, по образцу.

Важная роль отводилась разделу «Ознакомление с окружающим». В нем ставились задачи познакомить детей с окружающими предметами, их свойствами и назначением, уточнить представления о явлениях природы, сформировать представления о некоторых социальных явлениях. Слабослышащих детей с комбинированными нарушениями в возрасте 4-5 лет, в отличие от слабослышащих сверстников без дополнительных отклонений, следует учить действиям с привычными предметами; например, в какой последовательности одеваться, как пользоваться посудой и столовыми приборами и т. д. Важно научить их ориентироваться в группе, в детском саду, на территории участка.

На втором-третьем году пребывания в детском саду, когда дети уже не только знакомятся с ближайшим окружением, но и выходят за пределы сада, в программе появляются темы «Улица», «Транспорт», «Профессии», «Праздник». В процессе такого ознакомления происходит умственное развитие детей, накопление ими опыта социальных отношений. Значим и тот факт, что, постигая свойства предметов и явлений, их назначение в процессе наблюдений и действий с ними, т. е. в процессе формирования реальных отношений, дети легче осмысливают семантику слов и фраз, овладевают на элементарном уровне символической функцией речи, что в дальнейшем становится основой для работы по развитию речи.

Раздел «Развитие речи» – один из наиболее сложных для детей с комбинированными нарушениями, учитывая их трудности в овладении речью. Основные задачи, решаемые в этом разделе программы, те же, что и для слабослышащих детей обычных групп, – формирование речи как средства общения и познания окружающего мира. В основу программы положен коммуникативно-деятельностный подход, разработанный применительно к формированию речи глухих и слабослышащих дошкольников, не имеющих дополнительных нарушений. Усиление деятельностного подхода выражается в теснейшей связи занятий по развитию речи с игрой, изобразительной деятельностью, ознакомлением с окружающим, в процессе которых происходит уточнение предметной соотнесенности речевого материала. В качестве методических приемов на всех годах обучения широко используются действия с предметами, инсценирование, рисование, конструирование, что позволяет выявить и обеспечить понимание значений слов и фраз. Внимание акцентируется на таких аспектах, как формирование речевой активности детей, накопление и активизация словаря, обучение пониманию и употреблению различных по коммуникативной направленности типов высказываний (побуждение, сообщение, вопрос, отрицание), формирование элементарных навыков связной речи. Занятия организуются по тематическому принципу при значительном ограничении количества тем и более жестком отборе речевых средств. Для обеспечения практики

речевого общения, усвоения закономерностей использования слов и фраз специально выделяются базовые конструкции, обслуживающие разные сферы жизни ребенка и многократно воспроизводимые в коммуникативных ситуациях как на занятиях, так и вне их.

Наряду с широким использованием устной речи, формированием навыков слухозрительного восприятия и активизацией собственно говорения в программе содержатся требования к развитию письменной формы речи. Овладение этой формой речи предполагает как формирование глобального (целостного) различения значений слов и фраз, предлагаемых на табличках, так и создание предпосылок для дальнейшего обучения чтению и письму.

Внесены изменения в раздел «Формирование элементарных математических представлений». Значительно расширен, обогащен дидактическими играми и упражнениями подготовительный, дочисловой период, который представлен в течение первого года обучения детей в специальной группе (возраст 4-5 лет). Работа по формированию элементарных математических представлений направлена на обучение количеству и счету, различению предметов по величине, форме; на ориентировку в пространстве и времени. Дети знакомятся с составом чисел в пределах 5-7, в процессе сравнения количества предметов с использованием приемов наложения, приложения, пересчета, у них уточняются представления о равенстве и неравенстве групп.

При разработке программ по различным разделам мы считали целесообразным регламентировать объем материала и темпы его предъявления, что связано с невысокими потенциальными возможностями детей, имеющих комбинированные нарушения. В более сокращенном виде по сравнению с программой для слабослышащих представлена тематика игр, занятий по изобразительной деятельности, по ознакомлению с окружающим, развитию речи, и соответственно увеличены сроки их освоения, что создает условия для повторения содержания и речевого материала.

Для обеспечения усвоения материала программы предусматривается тематическая связь между ее разделами, т. е. одни и те же темы становятся предметом внимания в различных видах деятельности и на разных занятиях. Многократное воспроизведение одних и тех же конструкций в различных ситуациях общения позволяет обеспечить их понимание в зависимости от произносительных возможностей детей – и самостоятельное их воспроизведение.

Так как одной из важнейших задач мы считали психолого-педагогическое изучение детей с комбинированными нарушениями, в процессе их обучения и воспитания велось динамическое исследование состояния слуха, речи, интеллекта. Как отмечалось выше, в большинстве случаев детям со сложной структурой нарушений в дошкольном возрасте ставились лишь ориентировочные диагнозы. Постоянное педагогическое изучение ребенка в течение нескольких лет пребывания в специальной группе, обсуждение его результатов и контрольные проверки, проводимые различными специалистами (психоневролог, сурдолог, офтальмолог и др.), позволяли составить более точную картину развития детей, уточнить диагнозы, в отдельных случаях выявить другие дефекты. [...]

## ЛИТЕРАТУРА

1. Донская Н.Ю. К вопросу о содержании первоначального обучения во вспомогательных классах школы слабослышащих // Дефектология. - 1976. - № 5. – С. 10-15.
2. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом / Под ред. М.С. Певзнер, Т.В. Розановой. - Москва: Педагогика, 1980.
3. Певзнер М.С., Бертынь Г.П., Донская Н.Ю. Клинико-психологическое изучение учащихся вспомогательных классов школ для слабослышащих детей // Дефектология. - 1979. - № 3. - С. 3-10.
4. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. – Москва: Педагогика, 1978.
5. Тимохин В.В. Международные проблемы заботы о детях с недостатками слуха, осложненными первичными отклонениями в умственном или физическом развитии // Дефектология. - 1988. - № 6. – С. 68-71.
6. Breitingер M. Das mehrfach geschadigte Vorschulkind. Neue Blätter für Taubstummeneildung. 1/1970.
7. Meadow K. Social adjustment of preschool children, deaf and hearing, with and without other handicaps // Topics in early childhood special education. - 1984. - Vol. 3. Issue 4. - P. 27-40.
8. Moores D. Educating The Deaf. Psychology Principles and Practices. Third Edition. - Boston: Houghton Mifflin Co., 1987.
9. Schein J. Multiply handicapped hearing impaired children. In: L. G. Bradford & W. G. Hardy, ed. Hearing and hearing impairment. – New York: Grune&Stratton, 1979. P. 173-196.

Миронова Э. В., Шматко Н. Д.

## ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО ТИПА<sup>1</sup>

[...] Одним из актуальных вопросов интеграции дошкольников с нарушенным слухом в коллектив слышащих сверстников является разработка различных моделей интегрированного обучения. Остановимся на некоторых из них.

Работу по целенаправленной интеграции глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста удобно осуществлять в тех массовых учреждениях, в которых открыты (открываются) специальные группы. Как известно, такая форма коррекционной помощи неслышащим дошкольникам является наиболее распространенной в России. В этих случаях могут использоваться разные формы интеграции с учетом психофизического и речевого развития детей с нарушенным слухом. Условно мы обозначили их так: временная (эпизодическая), частичная (фрагментарная), комбинированная и полная. В основу первой положена работа с группой, остальные три формы опираются на индивидуальность отдельных детей.

**Временная (эпизодическая) интеграция** является по сути этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения.

Как известно, основной контингент специальных групп составляют дети, поступающие в дошкольное учреждение практически неговорящими. Они остро нуждаются в специально организованном коррекционном обучении с учетом состояния их речи и слуха. Вместе с тем уже на первых годах занятий они могут участвовать вместе со слышащими в прогулках, праздниках, развлечениях, в отдельных занятиях. Однако, это должно осуществляться не стихийно, а целенаправленно. Педагог и воспитатели специальной группы проводят подготовительную работу, которая позволит неслышащим детям активно участвовать в игре, занятии, просмотре «спектакля» и т.п. Воспитатели обычных групп не только рассказывают детям об их сверстниках со сниженным слухом, но и готовят для них разнообразные пособия: вырезают и наклеивают картинки, обтягивают таблички прозрачной пленкой и т.п. Они приходят в специальную группу и дарят свои поделки. Воспитатели могут вместе с детьми смастерить кукольный театр (из бумаги, пластилина, природного материала). Затем слышащие дети с помощью взрослых показывают «спектакль», разыгрывают понятные бытовые сценки, постепенно неслышащие дети из зрителей также превращаются в исполнителей.

К празднику можно подготовить какую-либо инсценировку, где одновременно участвуют и слышащие, и неслышащие дети. Например, можно показать сказку «Теремок»,

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Миронова Э.В., Шматко Н.Д.* Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа // Дефектология. – 1995. – № 4. – С. 66–74.

где участвуют две мышки, две лягушки и т. д.; при этом один ребенок из массовой группы, а второй - из специальной. Важно, чтобы первым говорил слышащий ребенок, а затем дошкольник с нарушенным слухом. В этом случае даже искаженная речь неслышащего ребенка будет понятна зрителям.

В массовых и специальных группах могут проводиться занятия по сходной тематике, например, «Мои любимые игрушки» (рисование), «Сезонные изменения в природе» и т. п. Затем дети двух групп объединяются вместе на обобщающее занятие или на праздник, например, проводов зимы, встречи лета и др.

Залогом успеха такой формы интеграции является планирование подобных мероприятий и их систематическое проведение. Так в я/саду № 1365 Юго-Восточного округа г. Москвы они проводятся 1–2 раза в месяц. Каждая специальная группа связана с одной (иногда двумя) группами слышащих детей такого же возраста или детей на год моложе.

В ходе специально организованного коррекционного обучения некоторые дети с нарушенным слухом выделяются более высокими результатами в общем и речевом развитии. Они, несмотря на значительное отставание в речевом развитии от слышащих сверстников, уже могут на бытовом уровне общаться с ними. Такие дети могут быть кандидатами для **частичной, или фрагментарной, интеграции.**

При этой форме интегрированного обучения глухой или слабослышащий ребенок в первой половине дня занимается в специальной группе, с ним проводятся и индивидуальные занятия, а во второй половине дня он может посещать группу слышащих детей. При этом в массовой группе должно быть не более двух детей со снижением слуха, которые вместе со слышащими детьми гуляют, играют, занимаются.

Сурдопедагог специальной группы систематически оказывает методическую помощь воспитателям в организации общения с ребенком с нарушенным слухом, в привлечении его к играм и занятиям слышащих детей, ведет наблюдения за его адаптацией к коллективу нормально развивающихся сверстников (или детей на один год моложе глухого или слабослышащего дошкольника). Посещая массовую группу, учитель-дефектолог фиксирует для себя те трудности, с которыми сталкивается неслышащий ребенок, и пытается подготовить его к их преодолению на своих фронтальных и индивидуальных занятиях, дает конкретные рекомендации как воспитателям массовой группы, так и специальной.

Для многих детей с нарушенным слухом частичная интеграция становится ступенью к интеграции комбинированной, а позже - и полной.

Глухому и слабослышащему ребенку с высоким уровнем психофизического развития, владеющему развернутой фразовой речью, относительно хорошо понимающему обращенную к нему речь взрослых и детей, и внятно, понятно для окружающих говорящему, может быть рекомендована или **комбинированная, или полная интеграция**, в зависимости от конкретных условий жизни семьи, ее материальных возможностей, наличия поблизости учреждений со специалистами-дефектологами и проч. К этим видам интегрированного обучения чаще других бывают готовы дети с незначительным снижением слуха, дошкольники, коррекционная работа с которыми начата рано – на первом году жизни, и оглохшие дети. Если вначале ребенок обучался в специальной группе, то вопрос о его переводе в массовую группу решается совместно коллективом

данного дошкольного учреждения и медико-психолого-педагогической комиссией, работающей при местном сурдологическом кабинете (отделении). Ребенку с нарушенным слухом данная комиссия может сразу рекомендовать интегрированное обучение, но с учетом возможностей детского сада.

При **комбинированной форме интегрированного обучения** ребенок в течение всего дня посещает группу для слышащих детей, а также коррекционные занятия с учителем-дефектологом специальной группы, который проводит с ним индивидуальные занятия (или включает его в малую группу – по 2–3 ребенка), помогает овладевать программой массовой группы, ведет работу по развитию его речи, остаточного слуха, коррекции произносительных навыков.

И в этом случае в массовой группе должно быть не более двух детей с нарушенным слухом.

Особое значение для успешной интеграции имеет тесный контакт между учителем-дефектологом и воспитателями, работающими в группе слышащих детей. Подробнее на этом мы остановимся чуть ниже.

Известно, что специальные группы работают как круглосуточные, в то же время группы для слышащих детей – в основном как дневные. Если родители не могут забирать неслышащего ребенка домой каждый день, он вечером идет в группу сверстников с нарушенным слухом. Это имеет определенное положительное значение: учась жить и заниматься со слышащими детьми, он не отрывается и от детей, страдающих таким же дефектом, как и он.

Таким образом, если при массовом детском саду работают специальные группы для детей с нарушенным слухом, следует проводить целенаправленную интеграционную работу в разных формах с учетом возможностей каждого глухого и слабослышащего ребенка. Конечно, такого типа работу можно организовать и в специальных детских учреждениях (где работают только группы для детей с нарушенным слухом) совместно с ближайшим массовым детским садом, но это связано с гораздо большими организационными трудностями, чем в первом случае.

Для слабослышащих, глухих и внезапно оглохших детей, подготовленных к совместному обучению со слышащими, можно предложить иную организационную форму комбинированной интеграции. Практика показывает, что таких детей в том или ином городе и близлежащих районах немного и они очень различны по возрасту. Этим детей можно определить в один детский сад для слышащих детей в группы, соответствующие их возрасту (по одному-два ребенка в группе), и выделить дошкольному учреждению ставки учителя-дефектолога из расчета одна ставка на 6–8 детей.

При такой организации работы учитель-дефектолог в первую или во вторую половину дня проводит с неслышащими детьми фронтальные занятия (или занятия малыми группами), а также индивидуальную работу с каждым ребенком, как предусмотрено в специальном дошкольном учреждении. Остальное время дети находятся в группах вместе со слышащими сверстниками и участвуют вместе с ними во всех программных мероприятиях, занятиях и режимных моментах.

Учитель-дефектолог также посещает занятия воспитателей в тех группах, где обучаются дети с нарушенным слухом, знакомит их с особенностями развития каждого ребенка и помогает в организации и проведении воспитательной работы с ним. Он

приглашает родителей на свои занятия, помогает им организовать обучение сына или дочери дома, дает конкретные задания по работе с ребенком в семье.

Можно назвать **полной интеграцией** такую достаточно распространенную форму интегрированного обучения, как воспитание в обычном массовом детском саду ребенка с нарушенным слухом, который не получает повседневной помощи специалиста непосредственно в детском саду. Он выполняет все требования воспитателей наравне со слышащими товарищами по группе практически без скидок на дефект слуха. Как правило, такие дети являются представителями тех же трех категорий: это или дошкольники с незначительным снижением слуха; или дети с тяжелым нарушением слуха, которые в результате длительной коррекционной работы, начатой обычно в раннем детстве, подготовлены к обучению в среде нормально слышащих сверстников; или дети, внезапно потерявшие слух, до этого нормально слышавшие и говорившие, с которыми предварительно успешно проводилась специальная коррекционная работа по сохранению речи, восстановлению их устной коммуникации со слышащими и обучение грамоте (чтению). Конечно, все эти дети (обычно это один ребенок в детском саду) тоже нуждаются в систематической коррекционной помощи, и в тех случаях, когда ребенок ее получает (а организуется она обычно силами родителей), результаты всегда бывают положительными. Мы считаем очень важным, чтобы занятия, направленные на коррекцию нарушенной слуховой функции, проходили под контролем специалиста, которым является учитель-дефектолог или сурдологического кабинета, или специального дошкольного учреждения, или консультативной группы при нем и т.п. Этот контроль может быть частым и редким, но он необходим.[...]

Необходимую коррекционную помощь для интегрированного ребенка родители могут получить также в создаваемых в настоящее время **консультативных группах** при дошкольном учреждении для детей с нарушениями слуха<sup>2</sup>. В таких группах могут заниматься дети с рождения до 6 лет, воспитывающиеся в семье или в дошкольном учреждении общего типа. В **консультативных группах** проводится коррекционная работа с детьми, родители знакомятся с приемами и методами воспитания и обучения своего ребенка в условиях семьи, им оказывается психотерапевтическая помощь.

С каждым ребенком проводятся индивидуальные занятия и занятия в малых группах (по 2–3 человека), на которых обязательно присутствуют родители. Частота этих занятий может быть разной, что зависит от желания родителей и возможностей учреждения; как правило, 2 раза в неделю по одному часу, иногда чаще – каждый день, через день, иногда реже – один раз в неделю или в две недели. Если ребенок живет далеко от учреждения, то родители могут посещать занятия в консультативной группе, как и в сурдологическом кабинете, 2–3 раза в год в течение одной-двух недель. Дома родители закрепляют умения и знания, которые дети получают на занятиях с педагогом, работают с собственным малышом по индивидуальным заданиям и планам, составленным для данного конкретного ребенка.

**Основным содержанием** работы учителя-дефектолога сурдологического кабинета и консультативной группы является формирование и развитие устной речи ребенка. Он также подготавливает и дает родителям конкретные задания для занятий с ребен-

<sup>2</sup> В настоящее время дети могут посещать группы кратковременного пребывания, которые создаются при дошкольных и школьных образовательных организациях.

ком по обучению чтению и письму печатными буквами, по развитию речи, ознакомлению с окружающим, по формированию элементарных математических представлений, развитию слухового восприятия и обучению произношению, консультирует родителей по вопросам воспитания ребенка.

Очень важно, что родители детей, обучающихся в консультативной группе, могут посещать фронтальные и индивидуальные занятия в специальных группах с детьми того же возраста, что и их ребенок. Это помогает им объективно оценивать продвижение сына или дочери и осознанно решать вопрос о целесообразности продолжения воспитания ребенка в группе слышащих детей или переводе его в группу для детей с нарушенным слухом.

По возможности, учителю-дефектологу сурдологического кабинета или консультативной группы следует наладить контакт с массовым детским садом, который посещает неслышащий ребенок. Он знакомит воспитателей с особенностями развития детей с нарушенным слухом, показывает продвижение их воспитанника, помогает ребенку наладить общение со взрослыми и со сверстниками. Учитель-дефектолог обязательно должен быть в курсе возникающих трудностей у воспитателей массового детского сада и способствовать их своевременному преодолению.

Учителю-дефектологу следует уделять особое внимание работе с родителями, знакомя их с методикой и содержанием обучения.

Учитель-дефектолог сурдологического кабинета или консультативной группы определяет содержание и методику работы с каждым интегрированным ребенком с учетом его возраста, состояния слуха и речи, психофизическими особенностями. При составлении индивидуальных программ за основу берутся типовые программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей в специальных дошкольных учреждениях, типовая программа воспитания и обучения в детском саду (для слышащих детей), разнообразные коррекционные программы для детей с нарушениями слуха.

Особо следует остановиться на коррекционной работе **с внезапно оглохшими детьми**.

Цель реабилитационных занятий - возможно скорее возобновить с оглохшим ребенком устное речевое общение, т.е. создать предпосылки для самой возможности дальнейшего педагогического воздействия по какой-либо общеобразовательной программе. Это достигается решением нескольких задач.

С первых занятий начинается формирование взамен утраченного слуха новых навыков восприятия устной речи – чтение с губ, которое затем может быть синхронно дополнено остаточными слуховыми ощущениями (если не противопоказано слухопротезирование) или тактильно-вибрационными ощущениями (при использовании вибратора в руке).

Одновременно нужно решать задачу сохранения имеющейся у ребенка речи: удерживать фразу (т.е. в первую очередь - глаголы), словарь, естественность и разнообразие интонации, нормальный темп речи. Если до потери слуха ребенок не научился читать, то обучение чтению должно быть начато с первых занятий, независимо от возраста. Малыша учат читать методом целых слов, начиная с подписей, сделанных печатными буквами под фотографиями самого ребенка, мамы, папы, бабушки и др. Брать в работу можно только те слова, в той форме, которые есть в данный момент обучения в речи ре-

бенка. Параллельно, если оглохший дошкольник знал до потери слуха хотя бы некоторые буквы, можно попытаться учить его читать слоги из этих букв. Овладение навыками аналитического чтения предотвращает угрозу распада речи.

В процессе работы педагог самостоятельно отбирает материал для занятий, исходя из следующих основных принципов: 1 – наличие его в устной речи ребенка, 2 – актуальность его для целей общения в этом возрасте, 3 – соответствие его конкретным задачам, решения которых добивается педагог с помощью различных упражнений.

В коррекционной работе с оглохшими детьми, как правило, выделяются 6 разделов:

- сохранение и развитие имеющейся речи;
- обучение речевому поведению в условиях устного общения;
- обучение восприятию устной речи (зрительно-слуховому, зрительному, зрительно-вибрационному);
- обучение грамоте (чтению);
- активизация слуховой деятельности;
- коррекция произносительной стороны речи.

Выделение именно этих разделов до некоторой степени условно: они взаимосвязаны. Планирование занятий осуществляется с учетом возможностей конкретного ребенка и сопровождается как постепенным нарастанием трудности речевого материала для восприятия, так и усложнением упражнений.

Для оглохшего малыша нежелательна смена привычного детского коллектива (например, перевод в другое учреждение) и привычного уклада жизни (например, перевод на пятидневку), особенно в первый период после утраты слуха. Не следует уже перенесенную ребенком тяжелую физическую и психическую травму осложнять длительной разлукой с родными, трудностями привыкания к новым людям, режиму, требованиям и т. п. в тот период, когда не налажен еще никакой способ общения с окружающими. В это время оптимальным является такое положение, когда оглохший ребенок продолжает находиться в привычном окружении (домашние условия, массовый детский сад) и при этом получает ежедневные занятия, направленные на восстановление устного общения с окружающими.

Основной организационной формой восстановительного обучения оглохшего являются индивидуальные занятия. Педагог занимается с ребенком обязательно в присутствии кого-либо из родителей с тем, чтобы последние овладевали навыками работы с собственным ребенком. Сурдопедагог дает очередное задание родителям, которое они выполняют дома. Постепенно в индивидуальное занятие включается третий участник: в занятие с педагогом – мама, в домашние занятия – кто-либо из членов семьи. Позже, когда оглохший ребенок начинает воспринимать обращенную речь в простейших ситуациях общения и адекватно реагировать на нее, а неграмотный дошкольник, кроме того, овладевает первоначальными навыками чтения, становится возможным проводить занятия в малой группе, т. е. с двумя-тремя детьми сразу. Это переходная форма работы, подготовка к фронтальным занятиям в группе детского сада, а позже – и в школьном классе.

В результате реабилитационных занятий оглохшие дети должны быть подготовлены к обучению и воспитанию в коллективе сверстников: они должны овладеть первичными навыками восприятия устной речи на новой для них сенсорной основе (зри-

тельной, зрительно-слуховой, зрительно-вибрационной); все неграмотные дети должны овладеть навыками чтения, а 5-6-летние дети - и навыками письма печатными буквами.

Последующее обучение оглохшего ребенка, в зависимости от достигнутых результатов и его индивидуальных психических и физических особенностей, может осуществляться как в специальных учреждениях для слабослышащих детей, так и в массовом детском саду, а затем и в школе.

Все оглохшие дети по окончании первоначального коррекционного периода работы с ними, даже хорошо подготовленные к массовому учреждению, нуждаются в ее продолжении в плане дальнейшего развития и совершенствования навыков восприятия устной речи на зрительной, зрительно-слуховой или зрительно-вибрационной основе, в плане укрепления и развития остаточного слуха, развития и совершенствования устной речи ребенка.

Во многих случаях родители оглохшего ребенка настолько успешно овладевают методами коррекционного воздействия за период восстановительной работы с ним специалиста, что сами становятся грамотными и творческими специалистами, и, конечно, только благодаря их самоотверженной повседневной работе неслышащие сын или дочка бывают подготовлены к интегрированному обучению.

В работе с оглохшими широко применяется разнообразная электроакустическая аппаратура с вибраторами и без них, индивидуальные слуховые аппараты, если нет медицинских противопоказаний к ее использованию.

Вопрос о **слухопротезировании** интегрированного ребенка заслуживает особого внимания. Уточняя режим работы индивидуального слухового аппарата, рекомендованного врачом, учитель-дефектолог должен учитывать то, что дошкольник будет пользоваться им в разных условиях: на фронтальных занятиях, где могут одновременно говорить несколько детей, во время шумных игр, на улице, в транспорте и т. п. Следует обратить особое внимание на то, чтобы резкие и громкие звуки не вызывали неприятных ощущений.

Детей, которые посещают массовые группы, важно протезировать бинаурально (двумя заушными аппаратами). Это необходимо для того, чтобы ребенок имел возможность локализовать звук в пространстве, т. е. определять, откуда он исходит: справа, слева, сзади и т. д. Это поможет ему не только быстрее находить говорящего на занятиях и смотреть на него, пока тот отвечает, что способствует лучшему пониманию речи, но и значительно увереннее чувствовать себя на улице, в магазине, в столовой - в любом окружающем звучащем пространстве.

В ходе занятий по развитию слухового восприятия важно стремиться к увеличению расстояния, на котором дошкольник воспринимает речь, постепенно доводя его не менее, чем до полутора-двух метров - расстояния, в пределах которого в большинстве случаев осуществляется устная коммуникация слышащих людей. Не менее важно тренировать ребенка в восприятии речи на слух и слухо-зрительно в затрудненных условиях: при ходьбе по комнате; при повороте лица говорящего (полуфас, профиль); не только в тихом помещении, но и в шумном, а также специально учить определять, откуда исходит звук. Все это будет способствовать адаптации ребенка с нарушенным слухом в коллективе слышащих.

Специально остановимся на некоторых конкретных **рекомендациях для воспитателей массовых дошкольных учреждений**, у которых в группах воспитываются дети со сниженным слухом.

Воспитатель должен помочь ребенку с нарушенным слухом освоиться в коллективе слышащих детей, включать его сначала в игры парами, а затем и в групповые, поручать вместе с другими слышащими дошкольниками помогать в подготовке к занятиям. Важно подружить интегрированного ребенка с одним-двумя слышащими детьми.

В общении и на занятиях следует всегда говорить естественно, эмоционально, в нормальном темпе, голосом разговорной громкости. Не нужно утрировать речь, говорить неестественно, обращаясь к ребенку с нарушенным слухом. Это может облегчить общение с ним на первых порах, но потом неизбежно приведет к тому, что неслышащий ребенок, привыкнув воспринимать неестественную, приспособленную для него речь, станет хуже и хуже понимать обычную речь. Следовательно, будет сокращаться круг людей, которых он понимает хорошо.

Помещение, где проходит занятие, должно быть хорошо освещено. Детей с нарушенным слухом важно посадить (поставить) на занятии так, чтобы они постоянно хорошо видели освещенные лица говорящих – воспитателя и ребят. В связи с этим целесообразно сажать (ставить) таких детей спиной или боком к окну, а воспитателю размещаться так, чтобы его лицо было обращено к свету. По возможности столы следует располагать полукругом, сажая интегрированного ребенка сбоку или посередине, чтобы он хорошо видел не только воспитателя, но и лица большинства детей. Во время игр, развлечений, праздников нужно следить, чтобы неслышащий ребенок не оказывался за спиной взрослого, других детей, за елкой и т. п.

Во время проведения занятий нужно постоянно побуждать ребенка с нарушенным слухом быстро находить говорящего (отвечающего) ребенка и смотреть на него в течение всего его ответа (высказывания). Время от времени следует спрашивать его: «Кто сейчас говорил?»; «Повтори, что сказала Оля» и т. п.

Прежде чем начинать объяснять задание, условие игры, воспитатель должен обратить на себя внимание неслышащего ребенка, т. е. начинать говорить только тогда, когда тот смотрит на него. Этому же следует учить и слышащих детей, особенно когда они выступают в роли ведущего.

Важно учить слышащих детей при общении с ребенком с нарушенным слухом говорить всегда голосом нормальной громкости (не кричать и не шептать). Вообще не надо бояться того, что неслышащий ребенок будет как-то специально выделен. Он все равно будет отличаться от других детей. Важно об этом в тактичной форме предупреждать детей, а не скрывать от них его дефект слуха. Только тогда можно будет вызвать у слышащих детей искреннее сочувствие, желание заботиться и помогать товарищу, воспитать в них стремление к действенному гуманизму.

Воспитателю важно знать, на каком расстоянии каждый ребенок с нарушенным слухом слышит речь (т. е. понимает ее при восприятии на слух). Это нужно для того, чтобы грамотно строить учебно-воспитательный процесс: стараться общаться с ребенком на том расстоянии, на котором он хорошо слышит. Например, ребенок воспринимает речь на слух без аппарата на расстоянии до метра, а с аппаратом – на 3–4 м. Эти сведения

воспитатель может получить от учителя-дефектолога, проводящего с дошкольником коррекционную работу, или от родителей.

Воспитателю нужно следить за тем, чтобы ребенок постоянно пользовался индивидуальным слуховым аппаратом, если ему это рекомендовано. Учитель-дефектолог или родители должны научить воспитателя обращению с аппаратом: включать и выключать его, надевать на ребенка и снимать, проверять, работает ли аппарат, при необходимости заменять батарейку. К пятилетнему возрасту следует этому научить и самого ребенка. Воспитатель приучает его самостоятельно определять, работает ли аппарат, спрашивая несколько раз в течение дня: «У тебя аппарат работает? Проверь» (ребенок произносит свое имя, какие-либо слоги, например: па-па-па и слушает, работает ли аппарат). Многие дети стесняются аппарата. В этом случае нужно вести работу в двух направлениях. С одной стороны, вместе с родителями и учителем-дефектологом постараться надевать аппарат так, чтобы он не бросался в глаза, а с другой - настраивать слышащих детей на отношение к аппарату, как к очкам: «У Вовы (Наташи, Тани) болели уши, теперь ему (ей) нужен аппарат». Следует показать, что с аппаратом ребенок слышит значительно лучше. Важно учить слышащих детей тактично напоминать ребенку с нарушенным слухом об аппарате.

Иногда воспитателей беспокоит свист аппарата. Чаще всего это происходит тогда, когда он включен, но еще не надет на ухо. Следует напоминать ребенку о том, что аппарат включается лишь тогда, когда он уже надет. Если же писк все равно сохраняется, то это значит, что неплотно прилегает к ушной раковине вкладыш аппарата, который вставляется в ухо. Нужно предложить родителям срочно сделать новые индивидуальные вкладыши.

Следует помнить, что если ребенок с нарушенным слухом на занятии смотрит только на педагога и не видит говорящего товарища, то он может и не услышать его, поэтому сам может дать уже прозвучавший вариант ответа. В этом случае, если этот его ответ (вопрос, высказывание) правильный, ребенка следует похвалить и сказать, что так же уже ответил Сережа (Оля). По этой же причине важно, чтобы воспитатель, находясь лицом к неслышащему ребенку, повторял вслух в ходе фронтальной работы наиболее важные высказывания детей, предлагаемые ими варианты ответов на заданные вопросы.

Общаясь с неслышащим ребенком в быту, на занятиях, на прогулке, нельзя забывать, во-первых, что, несмотря на то, что его бытовая речь хорошо развита, он все же, как правило, значительно отстает в речевом развитии от слышащих сверстников: не знает многих слов, не понимает отдельные речевые разговорные обороты, сложные конструкции; во-вторых, что он испытывает значительные трудности в восприятии речи. Поэтому его непонимание задания, вопроса, обращения к нему может быть связано как с тем, что ребенок с нарушенным слухом не владеет этими речевыми средствами, так и с тем, что, даже владея ими, он не понял сказанного: не расслышал, не смог узнать при слухо-зрительном (видя лицо говорящего) восприятии. Поэтому если неслышащий воспитанник неправильно отвечает на вопрос, затрудняется в выполнении задания, то вначале следует проверить, понял ли он вопрос, инструкцию, т. к. именно с этим может быть связана ошибка. Для этого ребенка просят повторить вопрос или задание.

При планировании и проведении занятий следует учитывать, что ребенок со сниженным слухом должен активно участвовать в них. В связи с этим недопустимо давать

ему для самостоятельного выполнения какое-либо индивидуальное задание в то время, когда проводится беседа со слышащими детьми: он не будет участвовать в обсуждении, не будет знать, о чем шла беседа. Постепенно он будет все чаще выпадать из занятий, и его интеграция превратится в простое пребывание в одном помещении со слышащими детьми.

В ходе проведения занятий (игр) следует чаще просить интегрированного ребенка повторить задание: «Что мы (ты) будем делать?», «Что я сказала?», «Какое задание мы (ты) будем выполнять?» Важно убедиться, что ребенок понял задание до того, как он начнет его выполнять. В процессе выполнения задания нужно почаще спрашивать, что он делает, а по окончании - что он сделал.

В ходе занятий ребенка с нарушенным слухом следует почаще привлекать к оценке не только своей работы, но и других детей: «Посмотри, как сделала Лена», «Как ты думаешь, Вова правильно /красиво/ нарисовал?» и т. п.).

Ежедневно организуя игры, следует активно привлекать к ним детей с нарушенным слухом, чаще поручать им роль ведущего. Следует следить за тем, чтобы их участие в игре не было молчаливым выполнением тех или иных действий по подражанию другим детям.

При проведении режимных моментов воспитатель и его помощник обговаривают с неслышащим ребенком, привлекая к этому и других детей, как нужно одеться для прогулки и почему, какие игрушки будут вынесены на улицу, что будет (было) на завтрак, что ест ребенок, какую еду он любит и т. п.

В ходе проведения игр, занятий, режимных моментов (или сразу после них) воспитатель в специальную тетрадь, заведенную на каждого интегрированного ребенка, записывает задания, вызвавшие затруднения, словарь, который ребенок не знает или в восприятии (понимании) которого затрудняется. Воспитатель следит за тем, чтобы ребенок брал с собой эту тетрадь каждый раз, когда он идет на занятия к сурдопедагогу или домой.

Детей с нарушенным слухом рано учат читать и писать печатными буквами (с 2–2,5 лет), т. к. это дает им возможность полноценно воспринимать речевой материал (при чтении) и воспроизводить (при письме). К моменту, когда неслышащий ребенок появляется в группе слышащих детей, он, как правило, уже умеет читать и писать печатными буквами. Поэтому по ходу занятия, игры, режимных моментов в тетрадь ребенка воспитатель может написать печатными буквами слово (фразу), которое он не понял или произносит с ошибкой, и предложить ребенку прочитать его, следя за техникой чтения.

В процессе календарного (перспективного) планирования воспитатель выбирает наиболее типичные задания, выражения, которые будут использоваться при проведении занятий и игр. Они записываются в тетрадь ребенка и передаются учителю-дефектологу, который проводит с ребенком коррекционную работу, или родителям. Также воспитатель знакомит их с содержанием работы по формированию элементарных математических представлений, по развитию речи, по ознакомлению с окружающим, а также с запланированными сроками проведения занятий по той или иной теме. Это поможет учителю-дефектологу и родителям подготовить ребенка, чтобы он мог активно участвовать в занятии, а также проверить, насколько он усвоил материал в ходе занятий в группе слышащих детей.

Технический персонал детского сада общается со всеми неслышащими детьми устной речью, требуя и от них устного обращения к себе на уровне речевых возможностей каждого ребенка. Интегрированных детей следует чаще брать для помощи няне, например, чтобы принести еду в группу. Это делается для того, чтобы знакомить детей с теми речевыми оборотами, которыми пользуются повар и няня.

Воспитатель проводит с родителями ребенка, находящегося в группе на комбинированной или полной интеграции, такую же работу, как и с другими родителями. Рекомендации по вопросам развития речи и формирования элементарных математических представлений он согласует с учителем-дефектологом, проводящим с ребенком коррекционные занятия.

Интегрированное обучение неслышащего дошкольника невозможно без активного повседневного участия родителей. Именно на них падает, во-первых, основная доля коррекционных занятий с ребенком дома, проводимых по заданиям и с последующим контролем учителя-дефектолога, во-вторых, – постоянный контроль за усвоением программного материала, оказание помощи ребенку при возникающей необходимости. Чрезвычайно важно, чтобы между родителями и воспитателями установились доверительные отношения, чтобы родители считали обязательным выполнение требований детского сада. При несогласии с этими требованиями, при невозможности выполнить их следует приходить к компромиссному решению при совместном их обсуждении с участием учителя-дефектолога, проводящего с ребенком коррекционные занятия, или специалистов, курирующих ребенка.[...]

---

Морозова Н. Г.

## РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>

Нравственная сторона поведения детей выявляется прежде всего в стремлении посочувствовать, поделиться с другими тем, что им дорого, сделать что-либо для других, помочь им. Такие отношения в психологической литературе принято называть эмпатией (Л. И. Божович, Т. П. Гаврилова). Эта сторона поведения выявляется отчетливо при наблюдении взаимоотношений между глухими дошкольниками разных возрастных групп.

У маленьких глухих в силу ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности слушать и понимать чтение рассказов, сказок затруднено понимание желаний, намерений, переживаний сверстников.

Слышащие дети с полутора-двух лет слушают сказки, рассказы и в зависимости от их содержания могут сочувствовать тем или иным героям (Л. С. Славина, Д. М. Арановская).

Наши наблюдения за слышащими дошкольниками обнаружили у них большое сопереживание, внутреннее содействие, желание помочь воспринимаемым персонажам.

Глухие дети не обладают такими средствами, которые воспитывают эмпатию с самых ранних лет жизни.

Однако тяга детей друг к другу в самых младших группах<sup>2</sup> выражается в попытках приблизиться, обнять понравившегося сотоварища, погладить его по голове. Эти попытки чаще всего не встречают ответного чувства и воспринимаются как помеха, стесняющая движения. Дети чаще всего отмахиваются от своих сверстников младшей группы, не воспринимая это как проявление симпатии. Дети, недавно пришедшие в детский сад, ищут обычно сочувствия у взрослых (педагога, воспитателя); оторванные от дома, они ждут от них ласки, утешения, защиты. В начале пребывания в детском саду сами дети не приходят на помощь товарищам, не выражают сочувствия друг другу.

Воспитывается сочувственное отношение глухих детей друг к другу не столько ласковым и добрым отношением к ним взрослых, сколько постоянным обращением внимания взрослыми на сотоварищев по группе, пробуждением сочувствия и приучением выражать его по отношению к плачущему, обиженному или огорченному ребенку: обычно действует прямое обращение одного ребенка к другому – совместное с ним утешение, выражение при ребенке своего сочувствия; эмоциональное проявление сочувствия взрослым как бы заражает ребенка. Важно действенное указание – пожалей, погладь или приглашение (по подражанию) ребенка к сопереживанию, сочувствию по отношению к плачущему.

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Морозова Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. – 1985. – № 3. – С. 63–66.

<sup>2</sup> Мы наблюдали детей московских детских садов для глухих (№ 501, 669, 283), ленинградского детского сада № 1, дошкольных детских домов и садов гг. Тулы, Владимира, Горького, Тбилиси, Баку, Еревана и других в течение многих лет работы.

По мере развития речи помогают ребенку и словесные побуждения вместе с эмоциональным выражением сочувствия взрослым. «Лена упала, ударилась, давай поднимем ее (вместе поднимают). Смотри, Лена, плачет, пожалей ее». Эта речь в ситуации с указательными жестами, действиями и выразительностью лица взрослого становится понятной, а поведение взрослого дополняет это понимание. Все это воздействует на ребенка, и он по подражанию и непосредственному включению в ту или иную ситуацию начинает сочувствовать пострадавшему, пытается помочь ему. Каждый ребенок, прошедший такую постоянную «практику» нравственного отношения к товарищу, сам начинает замечать огорчения и «беды» сотоварищей по группе и приходит им на помощь.

К концу пребывания детей в младшей группе и в результате их обучения речи участие друг к другу выражается в словесной форме: «Упал? Больно? Где больно? Идем» (ведет пострадавшего к воспитателю или медсестре). Под влиянием обучения они начинают различать нечаянный или намеренный поступки, объясняют другому ребенку и подошедшему воспитателю: «Я нарочно нет», но еще лишь по напоминанию воспитателя утешают обиженного и повторяют: «Я нарочно нет, извини», причем утешают до тех пор, пока плачущий не успокоится.

Наблюдались случаи, когда обидчик, извинившись, утешал обиженного и, так как тот не успокаивался, по своей инициативе давал ему поиграть принесенной из дома новой привлекательной игрушкой. Нередко такому поведению содействовало не сострадание, а недовольство воспитателя. Так, ребенок, видя огорченное, недовольное лицо воспитателя, пытается смягчить неодобрение взрослого. После этого похвала взрослого, исправление своей вины, а также радость обиженного, получившего отнятую или новую игрушку, служат положительным мотивом дальнейшего развития эмпатии у детей.

Источником нравственного развития является приучение детей помогать друг другу при затруднении. Помощь товарищу, как известно, важнейшее проявление нравственного отношения и первый шаг к сознательному развитию личности.

По нашим наблюдениям, маленькие глухие дети редко помогают друг другу и никогда не обращаются за помощью к товарищу. Это происходит по двум причинам. Во-первых, они еще не умеют помогать, а во-вторых, не замечают затруднений другого; они фиксированы на собственных трудностях.

За помощью дети всегда идут к взрослому, даже если бы их товарищ при желании и старании мог бы им помочь. Нередко они обращаются за помощью ради общения со взрослым и получением одобрения.

Необходимо специально учить детей замечать затруднения товарищей, учить помогать действенно. Уже в младшей группе это возможно. Мы попытались привлечь более старших детей к оказанию помощи — зашнуровать ботинок, завязать шарф. Это удавалось. Дополнительным мотивом служило пробуждение у детей сочувствия к воспитателю, няне и детям: «Посмотри, как трудно тете Л., няне, много детей ждут, долго ждут, им жарко, давай и мы поможем; посмотри, как я делаю». И дети, которые были постарше, справлялись с застегиванием пуговиц, завязыванием шнурков у самых маленьких.

Следует отметить, что в младшей группе в начале года наблюдается эгоистическая направленность детей, сложившаяся в результате воспитания дома. У них заметно стремление захватить лучшую или новую игрушку, нежелание дать поиграть своей собственной игрушкой другому ребенку. Протест при раздаче всем детям печенья, конфет,

фруктов, которые принесены из дома. Некоторые плачут, а уже усвоившие простейшие слова, заявляют: «мой» или «моя», «мама дала». Под влиянием общего уклада жизни в детском саду и старания воспитателей направить детей на добрые отношения эгоистические тенденции постепенно сглаживаются. Все фрукты и сладости, приносимые из дома, складываются в общий шкаф и раздаются ежедневно на полдник поровну всем детям. Воспитатели показывают вначале, что каждый получает и свои, и другие приношения. Вскоре дети привыкают к тому, что все «гостинцы» общие, все делится поровну.

Трудно бывает побудить детей делиться хотя бы на время игрушками, принесенными из дома или новыми, недавно приобретенными детским садом, которыми завладели более расторопные дети и не хотят уступить другим. Вместе еще не играют. Иногда удается объединять двух детей в общую игру с игрушкой. Например, экспериментатор научил катать вместе новую небольшую игрушечную машину на роликах, которая долго катится по гладкой поверхности и из-за которой ссорились дети, отнимая ее друг у друга. Посадив двух мальчиков с разных концов стола, экспериментатор показала, как, толкая машину, можно «отогнать» ее к сидящему напротив. Так разрешился назревший конфликт, дети стали весело играть.

К концу года удается убедить ребенка: «Ты уже поиграл, теперь дай Вите поиграть». Из некоторых слов, указательных жестов и по выражению лица взрослого ребенок понимает, соглашается с выразительным убеждением взрослого. Чаще удается убедить детей играть вместе с машиной, куклой, мишкой.

Постоянное доброе убеждение детей воспитателем и разъяснительная работа с родителями постепенно преодолевают эгоистическую тенденцию маленьких глухих. Воспитатель должен отмечать стремление детей поделиться: «Катя — добрая, хорошая». Катя и впредь старается оправдать похвалу. Другие дети, которые неохотно делились игрушками и сладостями, в этом случае также стараются заслужить похвалу взрослого.

Следует в течение всего пребывания в детском саду воспитывать у детей ориентировку на другого ребенка. Как говорил И. М. Сеченов, такая ориентировка открывает новые эмоциональные ощущения, переживания, нравственные отношения. Эти отношения еще не складываются в младшей группе; тенденция «пожалеть» пострадавшего обычно появляется как выполнение требования педагога, без заметных сопереживаний, но к концу года такие проявления обнаруживаются и по собственной инициативе ребенка.

В средней группе намечаются дальнейшие положительные сдвиги в общении детей. Общие игры, празднования дней рождения создают общий положительный эмоциональный фон для развития дружественных отношений между детьми.

Проявлений подлинной взаимопомощи, желания прийти на помощь друг другу мы не наблюдали еще и в средней группе. Лишь по указанию взрослого: «Помоги Лене завязать шарф», «Помоги Игорю полить цветы» (или убрать живой уголок) дети помогают друг другу. Они не приучены к взаимопомощи и сами не просят друг друга помочь в чем-либо, не замечают затруднений других детей и не стремятся им помочь.

Вежливость входит в общение детей, чаще по указанию взрослого, в соответствующей ситуации: «Скажи, дай, пожалуйста; спасибо; извини; больше не буду; помоги, пожалуйста» и т. п. К концу года дети сами благодарят за даваемый предмет, но за помощь они самостоятельно не благодарят, не понимая, что за это тоже надо поблагодарить. В этих случаях им напоминают: «Поблагодари».

Значительно охотнее, чем в младшей группе, дети средней группы угощают друг друга, особенно тех, к которым чувствуют расположение. Намечаются парные содружества. «Друзья» на время обмениваются принесенными из дома игрушками, вместе играют. Эти содружества иногда основаны на внешнем привлекательном виде ребенка и его одежды; выражение симпатии вызывает ответное расположение; чаще они возникают на основе общего интереса к набору большого строительного материала или же к большой грузовой машине, погрузке и разгрузке ее.

Конфликты между детьми возникают не часто и держатся не стойко. Наряду с обычными спорами из-за игрушек споры возникают из-за ведущей роли в какой-либо игре, иногда из-за неодобрительного слова («ты жадный, плохой»). Улаживается конфликт обычно авторитетным решением и разъяснением взрослого.

Нельзя сказать, что у детей средней группы появляются коллективистические тенденции. Но в их игровой деятельности в результате обучения появляется уже не игра рядом с игрушками и не только цепочка игровых действий, но коллективная ролевая игра, которую организует взрослый. Однако, поиграв некоторое время в начатую игру (в больницу, магазин) самостоятельно, дети переключаются на игру с более знакомым сюжетом или же игру без участия взрослого.

Подготовка подарков для малышей детьми всей группы идет не сообща, а рядом, индивидуально. Но дети уже не безразличны к работе друг друга — поглядывают, что делает сосед, показывают работы друг другу, иногда подражают и очень радуются, если подарки понравились. Общая радость, переживаемая всей группой, является зародышем коллективистических поступков и чувств.

Как и в средней группе, воспитанники старшей группы очень охотно и старательно по предложению воспитателя готовят подарки для своих товарищей — рисунки, елочные игрушки и т. п. У детей возникает желание сделать приятное другому. Это видно по их старанию и по их вопросам: «Хорошо? Женя рад?»

Так воспитывается потребность принести радость другому, доброжелательность, доброе отношение — очень важная гуманистическая черта, а всеобщая коллективная радость сплачивает детей и является лучшим нравственным воспитателем.

Что касается взаимопомощи, то и в старшей группе эта потребность не стоит на высоком уровне. Мы не наблюдали стремления детей помочь друг другу. Несмотря на то, что они овладели многими навыками и умеют выполнить почти все действия по самообслуживанию, у них не возникает желания и стремления помочь другому.

Необходимо специально создавать ситуации, воспитывающие чувство взаимопомощи.

В старшей группе проявляются более устойчивые привязанности между 2-3 детьми по взаимной симпатии или по игровым интересам. Они играют вместе, катают друг друга на санках, чаще уступают друг другу игрушки, санки. Дают поиграть собственными игрушками. Но уступить игрушку, санки или лыжи другому (не тому, с кем дружат) не хотят. Бывает, что не дают другим свои санки, привезенные из дома, даже когда они свободны: «Мои санки. Мама купила». В таких случаях необходимы разъяснения воспитателя.

Появилась большая заинтересованность, увлеченность игрой со строительным материалом, катанием на санках и лыжах. Нежелание уступить что-либо другому вызывает подчас протест на требование взрослого, например: «Я мало катался, хочу еще». Боль-

ше спорят, не сразу соглашаются, но по настоянию или предложению чем-то заменить игру подчиняются требованию. У детей старшей группы, очень пристрастившихся к какому-либо занятию, иногда еще возможно замещение (по К. Левину – ersatz) чем-либо равноценным, но уже в меньшей степени, чем в средней группе, так как они более избирательны и устойчивы в своих интересах. Нужно преодолеть некоторое сопротивление ребенка, убедить его: «Так плохо, стыдно, ты уже покатался, дай Свете санки, видишь, она плачет». Это эмоциональное убеждение дает, как правило, положительный результат.

В старшей группе воспитатели предоставляют больше самостоятельности детям в их деятельности. А отношения и стремления их усложняются, интересы чаще сталкиваются. Например, для строительства большой постройки 2–3 мальчика захватили весь строительный материал, другие тоже хотят строить, начинают разрушать начатое детьми сооружение. Если воспитатель не подоспеет вовремя, возникает ссора, обиды, слезы с обеих сторон. Глухие дети 5–6 лет не умеют стать на позицию другого, предвидеть результаты своих поступков. Чаще всего взрослый предотвращает или прекращает конфликт перераспределением игрушек или пособий и установлением очередности пользования ими или же организацией общей игры. Некоторые дети (более эмоциональные) чаще других вступают в конфликты, но постепенно воспитателям, педагогам в контакте с родителями и врачами удается и у них добиться более уравновешенного поведения.

Подведем лишь некоторые итоги наших наблюдений.

Итак, мы видим, что нравственные отношения между глухими детьми претерпевают изменения от младшего к старшему дошкольному возрасту. Эгоистическая тенденция, нередко воспитанная в семье по отношению к маленькому глухому, постепенно преодолевается под влиянием общего уклада жизни в специальном детском саду, примера взрослых и создания у детей установки на другого ребенка, на его переживание, боль, затруднение. Своим поведением и выражением своего отношения педагог (воспитатель) пробуждает желание и потребность утешить товарища, доставить радость взрослому и другому ребенку. Постепенно возникают дружественные отношения между небольшими группами детей.

По мере развития речи у детей, ее регулирующая, побудительная роль приобретает все большее значение. С возрастом уменьшаются конфликты между детьми в результате предупреждения педагогом их причин, а также возникновения у некоторых детей тенденции самим прийти на помощь конфликтующим, напомнить товарищам о требованиях педагога, устранить причину конфликта.

Однако все еще наблюдаются конфликты из-за возрастающих интересов детей к строительным и спортивным играм, из-за неумения встать на позицию других и договориться о совместных действиях или очередности в пользовании нужными пособиями; обращение к взрослым приводит к организации деятельности группы детей.

Недостаточная работа ведется по приучению детей к взаимопомощи в одевании, дежурствах и других работах или трудовых заданиях. Необходимо больше обращать внимание детей на потребность сотоварищей в помощи, пробуждать сочувствие к их затруднениям и желание помочь, создать соответствующую мотивацию и поддерживать ее одобрением, а также обучать постепенно детей помощи друг другу, т. е. воспитывать эту тенденцию мотивационно и операционально.

Носкова Л. П.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУРДОПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

### Основные обязанности сурдопедагога

[...] В каждой возрастной группе для детей с нарушением слуха, независимо от ее нормативной наполняемости (которая определяется положением и имеет тенденцию к уменьшению), предусматривается одна ставка учителя-дефектолога. Вместе с ним оздоровительную, воспитательно-образовательную и коррекционную работу с детьми осуществляют два—три воспитателя, музыкальный руководитель (один на четыре группы детей), а также помощники воспитателя, няни. При этом главная роль в воспитании аномального ребенка остается за его семьей, что обязывает весь педагогический коллектив, закрепленный за каждой группой детей, работать в тесном контакте с семьями воспитанников. Кроме этого, устанавливаются деловые связи с теми школьными коллективами учителей, которым предстоит продолжать воспитание выпускников детского сада. Таким образом, круг лиц, с которыми общается учитель-дефектолог, организующий воспитательно-образовательный процесс в своей группе, оказывается достаточно широким. В него необходимо включить также работников сурдологических кабинетов, курирующих данное дошкольное учреждение.

Учитель-дефектолог и его помощники-воспитатели обычно работают с одной и той же группой дошкольников на протяжении нескольких лет (оптимально четырех—пяти лет) и составляют стабильный педагогический коллектив, в котором устанавливаются определенные взаимоотношения, традиции, возникают общие интересы, нередко формируется единый стиль работы. Что немаловажно, за годы работы накапливаются специальная литература, различные пособия, дидактические материалы.

Небольшому педагогическому коллективу, включающему не менее трех человек, приходится решать общие задачи специального дошкольного воспитания доверенных ему глухих или слабослышащих детей. Такими общими задачами являются: уточнение диагноза детей в процессе их организованного и направленного воспитания; обеспечение разностороннего гармоничного развития детей в соответствии с их возрастом; коррекция отклонений в развитии; предотвращение последующих нарушений; подготовка к дальнейшему школьному обучению.

Осознание значимости всех указанных задач и направление усилий на их комплексное решение требует от учителя-дефектолога высокой профессиональной подготовки и постоянной работы над собой.

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по изданию: Носкова Л.П. Характеристика деятельности сурдопедагога в дошкольном учреждении для детей с нарушением слуха/Дошкольное воспитание аномальных детей: книга для учителя и воспитателя // Л. П. Носкова и др.; Под ред. Л. П. Носковой. — Москва: Просвещение, 1993. С. 20—29.

У каждого из работников при дошкольной группе имеется свой круг обязанностей, соответствующая педагогическая нагрузка, однако его работа немыслима и малоэффективна вне связи с другими членами коллектива. Учитель-дефектолог, воспитатели, музыкальный руководитель и весь обслуживающий персонал имеют различные графики работы, которые составляются исходя из конкретных обязанностей каждого, а также с учетом режима дня детей определённого возраста, сетки занятий (учебного плана), недельного расписания занятий в группе, конкретных условий работы того или иного дошкольного учреждения, его статуса[...].

[...] Многоплановая деятельность учителя-дефектолога состоит из нескольких звеньев, которые соотносятся с различными направлениями его специфической работы.

Центральное звено в деятельности учителя-дефектолога — ежедневная, четко спланированная, подлежащая систематическому анализу и учету, непосредственная работа с детьми на организованных коррекционно-воспитательных занятиях. В этом звене деятельности полнее всего проявляется творческое лицо сурдопедагога, его профессиональная и личностная уникальность, соответствие занимаемой должности, избранному делу.

Учителем-дефектологом проводятся занятия по трем разделам программы: по развитию слухового восприятия и обучению произношению; по развитию речи; по формированию элементарных математических представлений. Поэтому от него требуется глубокое знание возможностей детей, закономерностей их психического развития, сущности дефекта, способов изыскания компенсаторных путей обучения, а также понимание роли каждого раздела программы в общей системе коррекционно-воспитательной работы. Иными словами, сурдопедагог должен знать и предмет изучения, и объект обучения.

## **Взаимодействие сурдопедагога и воспитателя**

Объемом проводимых учителем-дефектологом занятий хотя и определяется его педагогическая нагрузка, но не исчерпывается вся работа в дошкольном учреждении. Даже самая интенсивная деятельность не может сама по себе обеспечить высокой продуктивности специального обучения глухих и слабослышащих дошкольников.

Занятия по остальным разделам программы, весьма значимые для полноценного развития дошкольников, проводятся воспитателями, а также музыкальным руководителем. В число этих занятий входят: физическое воспитание, игра, ознакомление с окружающим миром, изобразительная деятельность, труд, музыкальные занятия. Они проводятся как в утреннее, так и в вечернее время, чередуясь с режимными процессами.

Сурдопедагогические и воспитательские занятия различаются видами деятельности детей, иногда местом их проведения и продолжительностью во времени, количеством участвующих в занятии детей (индивидуальные, групповые или подгрупповые занятия). Вместе с тем во всех занятиях с дошкольниками можно увидеть много общего как в содержании, так и в методике их проведения, в требованиях к речи детей, к использованию дидактических средств, специального учебного оборудования и др. Нет резких границ между воздействием дефектолога и воспитателей на ребенка. В конечном счете всеми видами занятий и организацией жизни детей в дошкольном учреждении обе-

спечиваются здоровый образ жизни, нормальный психологический климат и оптимальные условия для физического, умственного, нравственного, эстетического воспитания и слухоречевого развития детей. Выключение из комплексной работы любого раздела может отрицательно сказаться на успешности обучения детей по всем остальным разделам целостной программы воспитания. Нет видов деятельности детей малозначимых, второразрядных. Учитель-дефектолог не может рассчитывать на высокие результаты в речевом, умственном, слуховом развитии детей, если нерегулярно или на невысоком уровне будут проводиться занятия воспитателем с этими же детьми.

Это объясняется не только тем, что дети не получают достаточной нагрузки в течение дня в виде конкретных знаний и умений. Пробел может сказаться в несформированности некоторых способностей, вызревающих в недрах одной деятельности и необходимых в качестве предпосылок для развития другой. Так, например, формирование составных компонентов языковой способности, таких как подражание, соотнесение предметных и речевых действий, усвоение языковых регулярностей, символической функции, зависит от полноценного развития разного вида движений, предметных и игровых действий, способности предметного и знакового замещения, ритмической способности, что, в свою очередь, требует качественного обучения игре, труду, рисованию, лепке, конструированию, движениям и т. д.

Успешность в обучении речи, в развитии математических представлений зависит от содержания, объема, способа ознакомления детей с окружающей действительностью, от развития у них наблюдательности, любознательности, потребности получать новые сведения о жизни от взрослых и сверстников. Все это не может быть в нужной мере сформировано только на занятиях самого учителя-дефектолога.

Еще в большей зависимости от всего воспитательно-образовательного процесса оказывается работа по развитию остаточного слуха детей. Не только специальные занятия, где учитель-дефектолог учит детей слушать и различать разнообразные звучания, правильно произносить отрабатываемый речевой материал, но практически весь период бодрствования ребенка должны быть использованы в целях активизации слуховой функции и тренировки речевого аппарата, чтобы устная речь была доведена до автоматизма.

Как видим, учитель-дефектолог вдвойне заинтересован в качественной, продуктивной работе воспитателей своей группы и музыкального руководителя. Последний на своих занятиях средствами музыки влияет на развитие движений, ритма, подражания, слуха, голоса, произношения и т. п. Следовательно, в деятельности учителя-дефектолога может быть обозначено еще одно существенное звено – это организационно-методическая и координационная работа с другими педагогами своей группы, т. е. с музыкальным руководителем и воспитателями. Поскольку учитель-дефектолог обычно имеет самый высокий уровень квалификации среди других педагогических работников, его влияние должно сказываться на коррекционно-образовательной направленности всех организованных занятий.

## **Методическая помощь сурдопедагога воспитателю**

Ведущая роль учителя-дефектолога в методической оснащенности всех организованных занятий с детьми вовсе не умаляет роли старшего воспитателя, выполняющего

функции основного методиста в дошкольном учреждении. Учителем-дефектологом обращается внимание всех работников данной группы на изучение особенностей развития аномального ребенка и специфику избираемых методов и приемов обучения, которые необходимы при развитии традиционных видов детской деятельности. Здесь имеет место принцип дополнительности, когда наряду с общей методикой дошкольного воспитания целесообразно применять специфические способы обучения. Поэтому и дефектологу, и старшему воспитателю есть над чем работать в плане совершенствования методических средств.

Для координации педагогической деятельности работающих в дошкольной группе учителю-дефектологу необходимо не только самому владеть методикой проведения любого занятия с детьми своей группы, хорошо знать программу в целом, уметь осуществлять индивидуальный подход к детям на разных видах занятий с учетом возможностей, склонностей и интересов каждого ребенка к определенному виду деятельности, но обладать целым рядом других умений. Сурдопедагог обязан уметь работать с коллегами на коллективных началах, обладать силой убеждения, готовностью поделиться конкретными знаниями, опытом, уметь помочь в планировании работы, организации занятий, целесообразном подборе и использовании дидактических материалов. В чем-то он должен и у них учиться, брать на вооружение все ценное.

Эту работу учитель-дефектолог не может считать для себя ни второстепенной, ни дополнительной или сверхурочной. Поскольку это звено деятельности сурдопедагога обеспечивает успешность его непосредственного педагогического воздействия на детей, он должен уделять методической подготовке воспитателей не меньше внимания, чем проведению собственных занятий.

В практике работы дошкольных учреждений для глухих и слабослышащих детей нередко еще случаи, когда сурдопедагоги стремятся ограничить свою деятельность только проведением занятий с детьми по трем основным разделам, не интересуясь тем, как воспитатели организуют режимные процессы, как общаются с детьми вне занятий, как осуществляют обучение игре, труду и пр. Таким дефектологам трудно при необходимости заменить воспитателя, провести работу по его плану. Далеко не каждый учитель-дефектолог может провести с детьми своей группы прогулку или обед, организовать игру, досуг, утренник. Поэтому учитель-дефектолог должен постоянно стремиться к овладению многими практическими умениями работы с аномальными детьми дошкольного возраста, в том числе и теми, которыми обладает опытный воспитатель.

Встречаются и другие примеры взаимосвязи учителя-дефектолога с воспитателями, когда сурдопедагоги стремятся часть материала по своим разделам программы передать воспитателям для отработки и закрепления в вечернее время, в виде домашних заданий. При этом игнорируется роль воспитательских занятий и свободной деятельности детей для их развития. В некоторых дошкольных группах при таком подходе детям мало или нерегулярно удается играть, рисовать, танцевать и т. д. Занятия сводятся к формальному заучиванию речевого материала, заданного учителем-дефектологом. Такая форма воспитания дошкольников оказывается не просто малоэффективной, но и вредной. Лишая ребенка свободной деятельности или организованных воспитательских занятий, где целенаправленно формируется тот или иной вид практической деятельности, заменяя их учебными занятиями для натаскивания на усвоение программ-

ного материала по развитию речи или математике, можно нанести непоправимый урон развитию его творческих сил.

Чем младше ребенок, тем в большей степени он может учиться на собственном опыте практической деятельности. Преобладание способов обучения типа тренировочных упражнений над различного рода наблюдениями, предметными действиями, игрой, конструированием, изобразительной деятельностью, формируемыми в быту и на занятиях воспитателя, создает тупиковые ситуации, когда дети становятся пассивными, вялыми, безынициативными, быстро забывают усвоенное, действуют только по побуждению взрослого.

Причины таких проявлений заключаются в несоответствии организации педагогического процесса и способов обучения, уровня требований к детям, их возрастным возможностям и особенностям.

Подобная ситуация может стать более опасной, если она невольно создается по вине дефектолога, как будто бы стремящегося повысить уровень обучения детей и подключить к этому воспитателей. В этом можно увидеть недооценку дефектологом значимости столь важного звена своей деятельности, каким является организационно-методическая и координационная работа в педагогическом коллективе дошкольной группы.

Конкретные формы творческого содружества при ведущей методической роли дефектолога могут быть самыми разнообразными: взаимопосещение занятий, замена друг друга в случае болезни, совместное планирование некоторых программных тем, обсуждение результатов проверок усвоения программного материала детьми, анализ различных поступков или проявлений отдельных детей, разработка системы дидактических игр и упражнений, подготовка праздников, проведение и оформление экскурсий, изготовление пособий, чтение и проработка программно-методических материалов, подготовка докладов и открытых занятий по тематике методических объединений, педагогических советов, изучение и обобщение опыта ведущих дефектологов, воспитателей, консультации по работе со звукоусиливающей аппаратурой, использованию разных форм словесной речи и т.п.

## **Работа сурдопедагога с родителями**

Следующее важное звено в деятельности учителя-дефектолога — работа с родителями, которая варьируется в зависимости от типа учреждения, т. е. от времени пребывания в нём и условий содержания детей. В одних случаях дети находятся в детском саду в течение недели (пять — шесть дней), в других — их берут домой ежедневно. Распространено еще и круглосуточное интернатное содержание детей. У некоторых нет родителей, или они не стремятся часто брать детей в семью. Неполные, малообеспеченные или неблагополучные семьи доставляют педагогам массу хлопот. Однако, в какой бы семье ни воспитывался ребенок из данного дошкольного учреждения, учителю-дефектологу приходится устанавливать с ней связь в целях более глубокого понимания особенностей развития самого ребенка и для выбора оптимального педагогического воздействия на каждого воспитанника группы.

Изучая семейные условия, сурдопедагог учитывает все особенности домашнего окружения каждого из детей дошкольной группы. Важно узнать состав семьи; количе-

ство взрослых, их род занятий; материальное обеспечение; наличие других лиц с дефектами слуха; степень их слухоречевого развития; отношения между членами семьи; уровень культуры, моральный климат; привязанности ребенка к каждому родственнику; его любимые занятия дома; формы общения с ребенком, отношение к его дефекту, способы помощи в установлении контактов, отношение родителей к требованиям дошкольного учреждения. Необходимо иметь представление о том, знают ли в семье о путях коррекционного воспитания своего ребенка, реальных возможностях в выполнении рекомендаций педагогов, хотят ли члены семьи постичь специальные сурдопедагогические приемы и методы, способны ли воспитывать ребенка на личных примерах, верят ли в позитивные возможности ребенка с нарушенным слухом.

Сурдопедагог вместе с воспитателями обсуждает конкретные семейные условия, выявляет факторы, содействующие усилению педагогического влияния или тормозящие его. С учетом этих факторов в работе с родителями преобладают те или иные формы взаимодействия. Одних родителей приходится специально настраивать на систематические занятия с детьми дома, других, наоборот, предостеречь от чрезмерного увлечения отработкой учебного материала. Некоторые родители воспринимают нарушение слуха у ребенка как непоправимую беду и перестают верить в то, что он когда-либо будет подготовлен к самостоятельной жизни. Другие – ожидают немедленных результатов в овладении ребенком речью, в развитии его слуха, а все остальные линии развития либо не замечают, либо сбрасывают со счета.

Вариантов отношений к ребенку с нарушенным слухом со стороны семьи и к системе воспитательной работы дошкольного учреждения встречается очень много, и педагоги должны, независимо от этих отношений, давать только положительный настрой совместной работе по воспитанию детей, поддерживать даже самое незначительное полезное начинание родителей, разъяснять им ценность посильного вклада в воспитательный процесс. Учитель-дефектолог раскрывает перед родителями свои способы изучения ребенка, наблюдения за его развитием, формированием личностных сторон и качеств.

По мере продвижения детей в специальном обучении дефектолог объясняет родителям содержание работы по каждому разделу программы и значение каждого вида деятельности для общего развития, систематически дает как общие, так и конкретные индивидуальные советы методического и житейского характера. Педагоги демонстрируют родителям детские работы, рассказывают об отдельных поступках, высказываниях, интересных случаях из жизни детей в группе.

Доброжелательность тона, разумность требований, последовательность в решении конкретных задач, оптимистический взгляд на пути преодоления дефекта, равное внимание ко всем родителям группы, профессиональная грамотность дефектолога укрепляют его авторитет и способствуют активизации деятельности всех мам, пап, бабушек и других родственников в деле воспитания неслышащего ребенка.

Крайне необходимо, чтобы в домашних условиях у детей не менялся режим дня, к которому их приучили в дошкольном учреждении, чтобы закреплялись культурно-гигиенические и трудовые навыки, чтобы дети получали новые представления об окружающей жизни (прогулки, экскурсии, посещение театра, цирка; кино; выставок и т.п.). При этом родители должны постоянно разговаривать с детьми, помогать им выразить свои

требования, мысли, впечатления речевыми средствами, дослушивать детей, терпеливо поправлять ошибки и неточности, давать новые образцы высказываний. Требования к пользованию аппаратом, к слуховому восприятию должны быть теми же, что предъявляются в детском саду. Педагоги предлагают родителям не просто выполнить с детьми какие-то задания, а придумать и провести новую интересную игру, подготовить пособие, проиллюстрировать рассказ об интересных событиях и т. п.

Известно, что дети, приходя в дошкольное учреждение из дома, стремятся поделиться со сверстниками и педагогами новыми впечатлениями, показать свои поделки или игрушки. Им особенно дорого все то, что сделано с мамой или папой, что напоминает о доме, о радостных встречах, увлекательных экскурсиях. Это пребывание ребенка дома само становится предметом изучения, стимулом для усвоения новых знаний, для расширения общего кругозора детей, развития их фантазии, инициативной речи.

Дефектолог с учетом конкретных условий и реального контингента родителей использует традиционные и некоторые не совсем типичные формы работы. Наряду с проведением родительских собраний, консультаций, праздников, открытых занятий, выставок детских работ, перепиской, могут организовываться коллективные походы, экскурсии, празднование дней рождения в домашних условиях, привлечение родителей для работы в детских учреждениях в качестве нянь, помощников воспитателей и др. Родители могут помогать в размножении программных и методических материалов, изготовлении пособий, письменных табличек, в записи речи детей на магнитофон, видео и фотосъемках. Родители, накопившие известный опыт в воспитании детей, делают доклады и сообщения на педсоветах, методических совещаниях, родительских собраниях и конференциях. Некоторым из них предлагается обобщить опыт воспитания в виде дневниковых записей, статей, брошюр и т. п. Вся работа должна быть направлена на то, чтобы окружающие ребенка близкие люди полнее осознали его возможности и пути компенсаторного развития при нарушенном слухе, чтобы каждый шаг на этом пути был тщательно измерен и осмыслен, чтобы взгляд в будущее ребенка был реалистическим.

Если с родителями ребенка у сурдопедагога бывают частые встречи (не реже одного раза в неделю), то им могут быть предложены четко спланированные задания по любому разделу программы. При этом акцент делается на то, чтобы любой отработываемый материал облекался в занимательную форму с использованием игровых приемов, привлечением изобразительных средств, видоизменением способов действий с предметами или условий их предъявления. Педагог настаивает на преобладании чувственного компонента в усвоении знаний ребенком в домашних условиях.

Если родители живут далеко и их дети постоянно находятся в дошкольном учреждении на интернатном содержании, педагог вместе с детьми пишет письма (очень короткие тексты, сопровождающиеся рисунками, вклеенными картинками). При этом он предлагает родителям постоянно информировать ребенка о всех домашних делах. Сообщать наиболее важные новости в виде рисунков с подписями или коротких, ясно составленных рассказов и описаний. Постепенно эти тексты писем приближаются по объему и оформлению к тем рассказам, которые прочитываются на занятиях по развитию речи. За несколько лет пребывания в дошкольном учреждении обычно накапливаются целые подшивки писем от родителей, и они становятся почти настольной книгой.

Работа с родителями аномального ребенка – дело чрезвычайно деликатное, обязывающее педагога проявлять и мудрость, и человеческую теплоту, и профессиональную грамотность, а подчас твердость и настойчивость.

У дефектолога в специальном дошкольном учреждении перечень обязанностей достаточно объемный. При этом для выполнения непосредственной педагогической деятельности приходится особое внимание уделять тем участкам работы, от которых в конечном счете зависит общий результат. Эти направления работы можно рассматривать как своеобразную инфраструктуру для основного вида деятельности педагога-дефектолога.

Обухова Т. И.

## РАБОТА НАД РАЗВИТИЕМ АКТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ ДЛЯ ГЛУХИХ<sup>1</sup>

Психологи и педагоги, изучающие мышление глухих школьников, отмечают, что дети испытывают значительные трудности в овладении программным материалом, особенно в области математики, грамматических обобщений и т. д. (И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Н. Ф. Слезина, Т. В. Розанова и др.). В известной мере эти трудности обусловлены большей по сравнению с нормой косностью мышления. В. Б. Сухова, исследуя готовность глухих детей, обучавшихся в дошкольных учреждениях, к усвоению арифметики в школе, обнаружила у них недостаточную гибкость мышления, наличие стереотипных способов действий, к которым они прибегают при выполнении самых различных заданий<sup>2</sup>.

Пытаясь выяснить причины сложившегося положения, мы проанализировали некоторые формы наглядно-действенного мышления у глухих дошкольников, поскольку оно является генетически первичной формой мышления и на ранних ступенях развития неразрывно связано с практическими действиями. Кроме того, особенности наглядно-действенного мышления можно изучать вне непосредственной связи с уровнем развития речи.

В качестве экспериментальных заданий мы выбрали следующие. Перед ребенком на столе стояли два одинаковых зеленых кубика, на которых сверху находилось по одному красному шарик. Один из них свободно лежал на кубике, другой был насажен на штифт, укрепленный в кубике совершенно незаметно для испытуемого. Играя с ребенком, экспериментатор сталкивал неприкрепленный шарик, а второй предлагал столкнуть ребенку.

В другом задании на глазах у ребенка экспериментатор помещал на раскрытую готовальню с выдвинутым штифтом листок бумаги с интересным рисунком, закрывал ее и давал ему в руки. Ребенок без труда открывал крышку. Готовальню вновь забирали, помещали листок с рисунком и т. д. Так повторялось несколько раз. Затем незаметно готовальню «запирали» на штифт и давали ребенку.

В третьем задании испытуемого усаживали за стол, у противоположного края которого находился мяч на таком расстоянии, что он не мог достать его рукой. Вблизи от ребенка справа лежала круглая палка, а у противоположного края стола стояла корзина. Экспериментатор рукой сталкивал мяч в корзину, а затем предлагал проделать то же самое ребенку.

Из описания характера задания и экспериментальных ситуаций видно, что:

- задания, которые должны были выполнять дети, отличались достаточной простотой в том смысле, что научить их выполнению можно было с одного раза путем простого показа;

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Обухова Т.И.* Работа над развитием активности мышления в детском саду для глухих // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 70–73.

<sup>2</sup> Дефектология. – 1970. - №2. – С. 54.

- для того чтобы испытуемый мог успешно выполнить задание, он должен был самостоятельно открыть способ его выполнения;
- когда ребенок начинает выполнять задание, у него в результате действий экспериментатора уже должна иметься установка на определенный, неадекватный условиям способ его выполнения;
- поэтому, для того чтобы успешно выполнить задание, ребенок должен был отказаться от установки и найти новый для него способ решения.

Всего было обследовано 42 ребенка в возрасте от 4 до 7,5 лет, воспитывавшихся в детском доме № 1 для глухих детей г. Минска. Каждый из них выполнял три задания.

Как же дети справились с предложенными заданиями?

В первом из них было очень важно увидеть, как они реагируют на нарушение привычного хода явления. Ведь ребенок не видел, что шарик, который ему предстояло столкнуть, прикреплен; значит, он должен был удивиться, начать искать причину; мешавшую ему столкнуть шарик. Но далеко не все дети выражали удивление и начинали уяснять причину странного явления. Из 28 детей в возрасте от 4 до 6 лет (1-2-й год обучения) 7 не проявили никакого удивления и после двух-трех попыток столкнуть шарик точно тем способом, каким толкал свой шарик экспериментатор, вовсе отказались от выполнения задания.

Остальные, взяв кубик с шариком в руки, повертев его, в конце концов снимали шарик со штифта. Но действовали они при этом по-разному: одни просто пытались силой снять шарик, другие пробовали всевозможные способы, не уясняя причину, и лишь 15 показали полное понимание причины явления.

Лишь у детей старше 7 лет мы наблюдали настоящее проявление интереса к тому, почему нарушается привычный ход явлений, истинный поиск причины. Все 14 детей этого возраста хорошо справились с заданием.

В исследовании А. А. Венгер<sup>3</sup> с подобным заданием справились почти все (95%). Но самое главное заключается в том, что слышащие дети проявляют гораздо больший интерес к тому, почему не падает прикрепленный шарик. Это обстоятельство вызывает уже у трехлетних детей явно выраженное удивление и активный поиск, который в большинстве случаев заканчивается успешно, что вызывает большую радость.

При выполнении второго задания с первой же неудачи прекратили действовать всего три человека; 30% детей настойчиво пытались открыть коробку с применением силы, без всяких поисков причины постигшей их неудачи; 25%, хотя и не перешли к осозанным поискам причины, отказались от применения силы и начали пробовать разные способы, и лишь треть детей искала и нашла причину, мешающую открыть коробку, и выполнила задание (среди них было трое ребят в возрасте от 4 до 5 лет).

В аналогичных опытах А. А. Люблинской<sup>4</sup> со слышащими детьми на первом, самом низком уровне (попытка открыть коробку силой, без поиска причины) действовали, как правило, дети в возрасте до 3 лет. В наших же опытах так действовала примерно половина детей в возрасте до 6 лет.

Третье задание, заключавшееся в сталкивании мяча палкой, выполнили лишь 25% детей. Многие из них после трех-четырех попыток достать мяч рукой отказывались от

<sup>3</sup> А. А. Венгер. Развитие причинного мышления у детей дошкольного возраста. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1958.

<sup>4</sup> А. А. Люблинская. Причинное мышление ребенка в действии // Известия АПН РСФСР. - Вып. 17. - 1948. - С. 5-43

выполнения задания. Некоторые в течение 18 мин. могли тянуться рукой к мячу, не ища других способов. Были случаи, когда дети замечали палку, но не использовали ее, что характерно для многих детей 7 лет. Некоторые из них брали ее в руки, рассматривали и возвращали на место, не применив. Так, например, Сережа Ш. (7,5) пытался дотянуться рукой до мяча, несколько раз дотрагивался до палки, брал ее в руки, клал подальше от себя, дул на мяч, разводил руками. От дальнейшего выполнения задания отказался. Большинство же детей 4-5 лет совершенно не замечали палку и все свое внимание обращали на мяч. Так, Юра М. (4,10) пытался дотянуться до мяча рукой, дул на него, неоднократно порывался приподняться со стула, затем отодвинул палку от себя подальше. От выполнения задания отказался.

Среди дошкольников, которые догадались использовать палку для того, чтобы столкнуть мяч, были дети 5 и 7 лет. Так, Гена Т. (5,1) один раз потянулся рукой к мячу, но тут же понял, что так ничего не получится, взял палку и быстро столкнул ею мяч. Ира Б. (7,2) пыталась дотянуться рукой до мяча, увидела, что это безнадежно, показала на палку, взяла ее, неуверенно поднесла к мячу, а затем столкнула его в корзину.

На основании полученного материала можно сделать вывод, что значительная часть дошкольников отстает от своих нормально слышащих сверстников по уровню развития. Особое внимание здесь привлекает тот факт, что глухие дети не проявляют достаточного познавательного интереса и не дают яркой эмоциональной реакции при встрече с неожиданными явлениями. В связи с этим не возникает и поиска выхода из создавшейся ситуации. Кроме того (особенно ясно это видно в опытах со сталкиванием мяча), глухие дети пытаются действовать знакомыми, привычными средствами, не ищут новых путей. Перед ними не возникает задача найти новые способы действия там, где старые, привычные не годятся. Наблюдаемая у глухих дошкольников стереотипность, недостаточная гибкость мышления, о чем мы упомянули в начале статьи, без сомнения, есть недостаток, который может быть устранен или ослаблен при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса. Такая организация должна предусматривать в первую очередь систематическое столкновение детей с ситуациями, когда возникает необходимость в отказе от старых способов действия и поиске новых. Применительно к глухим дошкольникам это прежде всего должны быть задачи познавательного характера, требующие использования наглядно-действенного мышления. Такого рода задачи, на наш взгляд, следует ввести в систему обучения в детском саду. Они не требуют включения речи. Поэтому их можно предлагать детям даже в самом начале обучения, когда словарный запас ребенка еще очень мал. Однако существующая программа не предусматривает их введения в занятия сурдопедагога или воспитателя. К тому же проведение таких занятий затрудняется еще и тем, что требует совершенно особых условий: так, например, если один ребенок сталкивает мяч палкой на глазах у другого, то для «зрителя» сталкивание мяча превращается уже в задачу не на мышление, а на подражание. Следовательно, занятия должны проводиться либо индивидуально, либо в виде игр-соревнований, в которых может быть только один победитель. Занятия может организовывать воспитатель во время, отведенное для свободных игр, на прогулке. Задачи могут быть связаны, например, с «поломкой» игрушки. Допустим, воспитатель предлагает кому-нибудь из детей накрыть стол для кукол. Одна ножка у стола закреплена так, что, когда на этот край ставят тарелочки, ножка подгибается, стол падает. Воспитатель «недоумевает»,

«огорчается» и просит детей найти причину этому. Разумеется, он не спешит оказать им помощь (такая же «беда» может случиться и со стулом, на котором сидит кукла, с кроватью и т. д.).

Во время игры мишка может забрать у куклы шарик и положить его на шкаф. Огорченная кукла просит у ребят шарик. Кто-нибудь из детей догадается взять стул и достать кукле шарик. В другой раз воспитатель может незаметно, при помощи какого-нибудь приспособления закрыть буфет с кукольной посудой, принести коробку с новыми картинками, которая почему-то не открывается, и т. д.

Можно предлагать детям и двигательные задачи, требующие интеллектуального решения, догадки. Так, на полу во всю ширину комнаты кладется белая полоса бумаги, дети находятся по одну сторону этой бумажной дорожки, а по другую ставится стул с игрушкой, которую нужно достать. Воспитатель объясняет, что становиться ногами на чистую белую бумагу нельзя. Задача заключается в том, чтобы догадаться перепрыгнуть через эту полосу и взять игрушку. Победителем объявляется тот, кто первым догадается перепрыгнуть через бумагу.

Воспитатель может приготовить и раздать детям мелкие пособия-игрушки, в каждой из которых заключен свой подвох: не открывается крышка коробки, не крутятся колеса (они скреплены веревочкой и т. д.).

Игры и задания, в которых ребенок должен догадаться перепрыгнуть через дорожку, пройти, пролезть, перелезть через препятствие для достижения какой-нибудь цели, можно проводить во время прогулки.

Большое место среди игр и заданий на развитие наглядно-действенного мышления должны занять такие, в которых один предмет используется в качестве средства для того, чтобы добыть или передвинуть другой.

В планировании такой работы обязательно должен участвовать и педагог группы. Задания, требующие от ребенка самостоятельного решения новых задач, ранее не встречавшихся в его опыте, помогут педагогу развивать мышление детей, сделать его более активным. Постепенно дети должны научиться давать словесный отчет о том, что они сделали в практическом плане. Это поможет им осмыслить свои действия, обобщить их, подведет к пониманию причинной зависимости между многими явлениями окружающего мира. Развитие наглядно-действенного мышления способствует лучшей подготовке детей к обучению в школе.

Речицкая Е. Г., Пархалина Е. В.

## ГОТОВНОСТЬ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ<sup>1</sup>

**Введение** Готовность детей к школьному обучению можно рассматривать как одно из важных и необходимых условий дальнейшего успешного развития личности, социальной реабилитации и максимальной адаптации в социуме (с. 8).

### Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению

Критерии и структура понятия «готовность к школьному обучению»

В психолого-педагогической литературе существуют два основных понятия для определения состояния детей при переходе от дошкольного периода к школьному: «школьная зрелость» и «готовность к школьному обучению».

Эти понятия адекватно отражают состояние ребенка, с одной стороны, как итог предшествующего дошкольного развития, т. е. определенный уровень зрелости по сравнению с предыдущими этапами развития ребенка, а с другой – готовность к переходу в следующий возрастной этап, связанный с систематическим школьным обучением.

Под готовностью к школьному обучению в самом общем смысле большинство авторов понимают достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении.

Готовность к школьному обучению – явление многоаспектное, включающее соответствующие психологические, физиологические, физические и психические характеристики возрастного развития ребенка (с. 9-10).

### Проблема готовности к школе детей с нарушением слуха в специальной литературе

Вопрос готовности детей с нарушениями слуха к школе в специальной литературе изучался в трех направлениях:

- преемственность в принципах, содержании и методах обучения детей;
- изучение уровня речевой готовности к школе;

<sup>1</sup> Печатается в сокращении по изданию: Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 192 с. Страницы оригинала, откуда взят текст для хрестоматии, указаны в конце абзаца в круглых скобках.

- изучение особенностей развития некоторых сторон познавательной деятельности детей с нарушениями слуха дошкольного и младшего школьного возраста (с. 17-18).

## Принципы отбора диагностических методик

Анализ общей и специальной литературы показал, что за последние десятилетия в отечественной психологии и педагогике накоплен достаточно обширный опыт диагностики готовности к школе.

[...] проблема готовности к школьному обучению понимается не как подготовка к существующим формам школьного обучения, а как проблема предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте (с. 25).

Вопрос диагностики готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха приобрел особую актуальность в последнее время. Это связано с тенденциями сокращения сроков обучения в специальной школе, а также с направленностью образования на интегрированное обучение (стр.26).

Наиболее полная и объективная диагностика развития достигается при сочетании комплекса методик, каждая из которых выявляет определенные стороны развития. Так, при выборе конкретных методик диагностики умственного развития целесообразно учитывать следующие принципы:

- знание сущности, структуры тех параметров умственного развития, которые выявляются посредством той или иной методики;
- диагностика «актуального» и «потенциального» уровней умственного развития должна осуществляться средствами как констатирующего, так и обучающего экспериментов;
- фиксирование не только результата решения задач, но и самого процесса;
- выявление уровня умственного развития должно сочетать качественную характеристику, оценивающую способы решения ребенком диагностических задач, и количественную оценку, отражающую результат их решения;
- диагностические задачи для детей каждой возрастной группы должны быть представлены в доступной им форме - вербальный и невербальный уровни включены в характерные виды детской деятельности;
- вид помощи, оказываемый ребенку во время выполнения им экспериментальных задач и адресованный различным сферам психической деятельности (эмоционально-волевой или интеллектуальной), должен позволить выявить особенности произвольности умственных процессов (с.28).

У слабослышащих уровень и особенности умственного развития, в первую очередь, определяются степенью овладения языком. Особенности становления речи у слабослышащих детей создают специфические условия, в которых протекает умственное развитие.

Оказание помощи ребенку в процессе психолого-педагогического обследования является важным фактором при определении уровня психического развития. Предлагаемую помощь не следует ограничивать только сферой умственной деятельности, поскольку затруднения могут быть обусловлены и эмоционально-волевыми особенностями ребенка (с.29).

## Методики изучения психологической готовности слабослышащих дошкольников к обучению в школе (стр.30)

При изучении психологической готовности к школьному обучению целесообразно использовать комплексный подход, в котором осуществляется диагностика эмоционально-волевой сферы, умственной и мотивационной готовности (см схему).



Диагностика эмоционально-волевой готовности включает определение уровня эмоционально-волевой регуляции; выявление уровня развития волевых действий и произвольности внимания.

Диагностика умственной готовности предполагает определение уровня речевого развития, уровня развития познавательных действий (восприятия), наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций.

Диагностика мотивационной готовности направлена на определение отношения к учению в школе.

Задания детям предъявляются индивидуально. Время обследования не должно превышать 40 мин, что соответствует максимальной работоспособности старшего дошкольника. Выполнению ряда заданий может предшествовать определенная подготовка детей, в процессе которой сначала выполняются так называемые обучающие задачи, а затем контрольные.

При диагностике умственной готовности нами были апробированы три вида помощи: эмоционально-регулирующая, направляющая, обучающая.

Эмоционально-регулирующая помощь предполагает императивные воздействия и оценочные суждения со стороны педагога, которые направлены на активизацию собственных возможностей обследуемого. Направляющая помощь заключается в организации педагогом начальных этапов выполнения задания. Обучающая помощь связана с необходимостью предварительного обучения ребенка новому способу действия.

При оценке выполнения задания могут быть использованы следующие критерии: высокий уровень оценивается 1 баллом, средний – 0,5 балла, низкий – 0 баллов.

## Особенности эмоционально-волевой готовности к школе

Анализ данных детей с нарушением слуха позволяет выявить определенную зависимость уровня эмоционально-волевой регуляции от степени снижения слуха, уровня развития речи и сроков обучения в детском саду.

Таким образом, количественный и качественный анализы позволили выделить 3 группы детей по уровню эмоционально-волевой готовности к школе.

Дошкольники, отнесенные к первой группе (20% слабослышащих и слышащих детей) успешно преодолевают эмоциональное напряжение; управляют поведением, проявляя сосредоточенность внимания в условиях, мешающих сохранению цели; активно используют речь в качестве регулятора действия.

Вторая группа соответствует средней степени эмоционально-волевой готовности к школе. Эмоциональное напряжение в значительной степени снижает результаты выполняемой деятельности; целенаправленность действий и произвольность внимания зависят от объема предлагаемого задания; речевая регуляция деятельности отмечается только у слышащих дошкольников.

Третья группа (20% слабослышащих, 15% слышащих испытуемых) характеризуется низкой готовностью к школе. Эмоциональное напряжение у детей, отнесенных к этой группе, препятствует продолжению деятельности. Наблюдается низкая степень регуляции поведения, отсутствует произвольность внимания и речевая регуляция действий.

[...] есть общие тенденции психического развития слабослышащих и слышащих дошкольников.

В числе показавших высокий уровень эмоционально-волевой готовности находятся слабослышащие дети, которые по уровню речевого и интеллектуального развития приближаются к слышащим сверстникам и успешно освоили четырехлетнюю программу детского сада (с.62-65).

## Особенности умственной готовности

### Характеристика уровня речевого развития

Выявление объема *словарного запаса* и *оценка понимания обращенной речи* показали, что наиболее доступными для большинства слабослышащих оказываются вопросы, направленные на раскрытие понимания родо-видовых отношений, знаний о профессиях людей. Среди других затруднения вызывают вопросы, для ответа на которые требуется установить причинно-следственные связи. Прослеживается зависимость объема словарного запаса дошкольников от степени снижения слуха и сроков обучения в специальном детском саду.

Уровень развития связной речи определяется исходя из критериев, которые характеризуют рассказ детей по серии сюжетных картинок:

- 1) общая структура текста (наличие всех частей в рассказе, связь предложений, структура предложения);
- 2) грамматическое оформление текста (отсутствие морфологических, синтаксических ошибок);
- 3) использование выразительных средств (прилагательных, наречий, экспрессивно-оценочных слов, прямой речи).

В целом всех детей можно разделить на три группы в соответствии с уровнем владения связной речью.

Анализируя особенности связной речи слабослышащих детей, поступающих в первый класс, в сравнении с их слышащими сверстниками, необходимо отметить, что эта сторона речевого развития как слышащих, так и слабослышащих дошкольников имеет низкий качественный уровень и нуждается в интенсивном педагогическом воздействии (с.66-70).

### Выявление уровня развития познавательных действий (восприятий)

Оценка сформированности перцептивного действия отнесения к эталону, полученная в результате экспериментального обследования, позволяет разделить всех дошкольников на три уровня в соответствии с типом ориентировки.

[...] у большинства детей слышащих и слабослышащих перцептивное действие отнесения к эталону окончательно не сформировано.

Анализ способов выполнения заданий и видов оказываемой помощи позволяет выявить зависимость уровня овладения действием отнесения к эталону от сроков обучения. Этот факт объясняется наличием специальных занятий в детском саду с использованием различных видов детской деятельности, способствующих овладению перцептивными действиями.

### Определение уровня развития наглядно-образного мышления

Определение уровня развития наглядно-образного мышления слабослышащих дошкольников с помощью наглядно-схематических задач позволяет распределить всех

детей в соответствии с типами ориентировки, применяемыми при решении данных задач.

Дошкольники, которые одинаково хорошо пользуются и схемой и ориентирами, выполняют задание на первом уровне. Эти дети сначала соотносят направление пути (ориентиры) и схему полянки, затем приступают к практическому действию. Формы включения модельно-схематических средств: а) двигательное воспроизведение направления дорожки движением руки или б) речевое воспроизведение ориентиров.

Дошкольники, которые используют либо схему, либо ориентиры, отнесены ко второму уровню. Часть из них начинает решение задачи с соотнесения пути и схемы полянки. Другие сразу приступают к практическому выполнению задания. При этом дети используют такие способы действия, как: воспроизведение направления дорожки движением одной руки, параллельное движение рук, по дорожке и схеме пути на полянке.

Детям второго уровня необходимы такие виды помощи, как: 1) эмоционально-регулирующая, 2) направляющая. Дошкольники, отнесенные к третьему уровню, находятся на начальной стадии формирования ориентировки. Помимо данных способов действия эти дети используют зачастую такой способ ориентировки, как непосредственное прикладывание карточки с изображением пути к схеме[...]. Правильное выполнение задания носит случайный характер.

[...] при применении дозированной помощи большинство овладевают адекватными способами действия и пытаются перенести их на решение аналогичных задач, подтверждает перспективу в развитии наглядно-образного мышления слабослышащих дошкольников в условиях специально организованного обучения...

## Диагностика уровня развития мыслительных операций

[...] результаты свидетельствуют о том, что при группировке предметов большинство слабослышащих детей ориентируется на внешние признаки, ситуационные и функциональные связи, доступные непосредственному восприятию. Слабослышащие дети группируют объекты на более низком уровне обобщений, чем их слышащие сверстники, причем в словесных обобщениях слабослышащих отмечается отставание от уровня невербальной классификации.

Значительное отставание слабослышащих дошкольников по сравнению со слышащими сверстниками, можно объяснить недостаточной степенью участия речи в процессе мышления.

Отсутствие положительных результатов после применения всех видов помощи среди части слабослышащих (третий уровень) свидетельствует о низком уровне сформированности основных мыслительных операций.

При решении задач Пиаже у дошкольников также отмечалась ориентировка на видимые внешние признаки (с. 71- 79).

## Особенности мотивационной готовности к школе

Представления о школе у большинства детей с нарушением слуха оказываются весьма фрагментарными. Так, некоторые слабослышащие незнакомы с понятиями «урок» и «перемена» (в то время как все слышащие дети охотно рассказывают, чем

занимаются школьники на уроке и перемене). Большинство слабослышащих в ответах используют весьма ограниченный словарь из школьной лексики. У всех детей (как у слышащих, так и у слабослышащих) отмечается положительное отношение к школе.

Вместе с тем следует отметить, что к учению как деятельности, требующей определенных усилий, отнеслись только небольшое число слабослышащих (у слышащих этот показатель оказывается выше).

Изучение ответов детей позволяет выявить ряд характерных особенностей мотивации.

Учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места как у слабослышащих, так и у слышащих дошкольников, так как учебный тип деятельности является для ребенка новым.

У слабослышащих детей, посещавших детский сад, учебно-познавательные мотивы значительно выше, чем у детей, не получивших дошкольной подготовки.

Кроме того, интерес к результатам учебной деятельности слабослышащих дошкольников проявляется в стремлении получить положительную оценку со стороны педагога и сверстников. Это подтверждается ответами детей («Учиться, пять получать. Молодец», «Хочу учиться на пятерки, буду самая хорошая» и т. д.) и характеризует своеобразное развитие личности детей с нарушением слуха.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о зависимости мотивационной готовности к обучению в школе от степени осведомленности испытуемых о школьной жизни, деятельности учителя и учеников в процессе обучения и от сроков обучения (с.80-83).

## Система работы по повышению уровня готовности к школьному обучению слабослышащих детей

В специальном обучении, решая задачи обогащения детского развития, мы сформулировали ряд задач, направленных на повышение уровня готовности к школьному обучению, в числе которых были:

- определение содержания обучения, направленного на оптимальную подготовку детей к школе;
- выявление методических приемов эффективного развития эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сферы слабослышащих дошкольников в плане обеспечения их готовности к школьному обучению.

При разработке системы коррекционной работы учитывались основные положения отечественной психологии...(стр.84).

---

# ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

**Бабенкова Р. Д.**

## **ВОПРОСЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>**

В дошкольном и младшем школьном возрасте, когда дети интенсивно растут и развиваются, закладывается фундамент здоровья и физического развития. Хорошему физическому развитию способствует правильно построенная система физического воспитания, включающая в себя гигиенические мероприятия (личная гигиена, правильный режим занятий и отдыха, закаливание) и специально организованные игры.

Для определения конкретных специфических задач физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста мы обследовали 185 детей от 3 до 9 лет, находящихся в детском саду для глухих.

Использовались следующие методики:

- а) антропометрического обследования физического развития;
- б) соматического обследования осанки;
- в) определения средних величин физиологических изгибов позвоночника у детей (по З. П. Ковальковой, В. В. Анисимовой и Г. В. Терентьевой);
- г) оценки подвижности позвоночника, силы мышц (рекомендуемая институтом имени Г. И. Турнера);
- д) неврологическая методика М. Б. Эйдиновой для исследования двигательной сферы.

Подавляющее большинство обследованных нами детей имели диспластичное физическое развитие: данные веса и окружности грудной клетки оказались ниже тех, которые должны соответствовать росту.

У некоторых детей наблюдались нарушения равновесия, что сказывалось не только на ходьбе, но и на движениях, при которых большую роль играет сохранение равновесия.

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Бабенкова Р.Д.* Вопросы физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста // Специальная школа. – 1965. – № 3. – С. 11–14.

При исследовании функционального состояния мышц обнаружилось, что среды глухих детей встречаются такие, у которых мышцы ослаблены равномерно, хотя и значительно, у большинства же достаточно сильны мышцы брюшного пресса, но ослаблены мышцы спины. Большая группа детей имела ту или иную неврологическую симптоматику (парезы мышц туловища и конечностей разной выраженности, нарушение тонуса мышц, гиперкинез, патологические синкинезии, персеверации движений).

У всех отмечались нарушения осанки, выразившиеся прежде всего в значительном увеличении физиологических изгибов позвоночника. Соматическое обследование и измерения показали наличие у глухих детей сутулости уже в 3–4-летнем возрасте. У многих в этом же возрасте отмечен значительный поясничный лордоз. С возрастом обследуемых нарушения осанки усугублялись.

Исследование подвижности позвоночника мы провели у детей 7 лет и более старшего возраста. Дети моложе 7 лет не могли быть обследованы: они с трудом сохраняли равновесие в крайних позах наклона и из-за боязни упасть не давали при обследовании полного, возможного для них наклона. У всех обследованных оказалась хорошей подвижность позвоночника вперед и резко ограниченной назад, боковая подвижность также была несколько ограничена и несимметрична (что вызвано асимметрией плечевого пояса). Асимметрия плечевого пояса отмечена и в покое, при этом у большинства детей правое плечо расположено выше левого, правая лопатка выше левой.

У детей 5–9 лет наблюдались сколиозы, т.е. боковые искривления позвоночника в сторону от вертикальной линии (обычно в правую сторону в грудной клетке). Помимо этого, многие дети имели плоскостопие, рекурвированные коленные суставы, куриную грудную клетку и другие деформации опорно-двигательного аппарата.

Большинство авторов, изучавших осанку и ее нарушения, считают, что решающим в формировании осанки являются условия игр, занятий и отдыха; весь режим, и в том числе индивидуальный двигательный режим. Большое значение имеет состояние опорно-двигательного аппарата. Существенную роль играют перенесенные заболевания, особенно рахит.

Анализ причин возникновения нарушений осанки и сколиозов у глухих детей был проведен нами совместно с М. Б. Эйдиновой.

Выявлено следующее: 1) обследованные глухие дети перенесли детские инфекционные заболевания, ослабившие их организм; 2) нарушения вестибулярного аппарата, имеющиеся у многих глухих детей, привели к затруднениям в сохранении равновесия, что вызвало вторичные приспособительные нарушения осанки; 3) глухие дети в силу своего основного дефекта затрачивают на учебную работу больше времени, чем нормальные; в детском саду и, особенно, в школе они много сидят, что приводит к значительной статической нагрузке на позвоночник; 4) программный материал и занятия по физическому воспитанию не соответствует состоянию детей, недостаточно направлены на коррекцию вышеуказанных дефектов.

Основываясь на результатах обследования детей, анализе программ и занятий по физическому воспитанию, мы считаем наиболее важным следующие специальные задачи физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста: 1) обучение правильному дыханию: а) развитие подвижности грудной клетки, б) обучение ребенка умению правильно регулировать фазы вдоха и выдоха, в) укрепле-

ние мышц, участвующих в дыхании; 2) развитие чувства равновесия; 3) укрепление всех расслабленных мышц, а также тех, которые несут большую нагрузку (мышцы, фиксаторы лопаток, мышцы кисти и пальцев рук, мышцы, разгибатели шеи, мышцы свода стопы); 4) дифференцировка движений, преодоление синкинезий; 5) нормализация изменений тонуса мышц конечностей и туловища.

Для осуществления всех поставленных задач при работе с глухими детьми требуются специальные методические приемы.

Так, например, учить правильному дыханию нужно постепенно и терпеливо и не один раз в день, а 2–3 раза, выполняя подряд не более 3 упражнений. Не следует обучать дыханию в положении сидя. В начале занятий ребенок должен лежать на спине. Воспитатель или учитель касается одной рукой груди ребенка, другой – живота под реберной дугой. Ребенок должен подуть на свои пальцы. При выдохе грудь ребенка опускается, и руки воспитателя остаются над телом ребенка. Воспитатель обращает внимание ребенка на положение своих рук и просит его вдохнуть таким образом, чтобы достать грудью и животом руки воспитателя. Затем воспитатель просит выполнить это же задание самостоятельно, т. е. чтобы ребенок сам, своими руками контролировал вдох и выдох. Через несколько занятий дети научаются контролировать свое дыхание, и тогда это упражнение можно проводить одновременно со всей группой.

Для укрепления межреберных мышц и мышц брюшного пресса, активно участвующих в дыхании, в практике физического воспитания есть целая серия упражнений. С определенными модификациями они могут быть успешно применены в работе с глухими детьми. На первых этапах целесообразны следующие занятия. Ребенок лежит на спине, производит выдох. Воспитатель мягко обхватывает раскрытыми ладонями его грудную клетку и на вдохе оказывает легкое сопротивление движению ребер; затем располагает свои большие пальцы под реберной дугой ребенка и также легко препятствует движению ребер при выдохе. Очень хорошее тонизирующее действие оказывает мягкое похлопывание по подреберью во время выдоха.

Как мы уже указывали, важная задача физического воспитания глухих детей – развитие у них чувства равновесия. Нарушения этого чувства имеются у многих глухих. Они приводят к приспособительным изменениям в статике и моторике ребенка (широко расставленные ноги, усиление плоскостопия, увеличение изогнутости позвоночника в поясничном отделе – лордоз, сгибание шеи). Поэтому с глухими детьми, особенно дошкольного и младшего школьного возраста, необходимо проводить специальные занятия по формированию умений сохранять равновесие, отличные от тех занятий, которые обычно проводятся с детьми, не имеющими нарушений вестибулярного аппарата. Глухих детей нужно учить сохранять равновесие в разных позах, и в том числе стоя на одной ноге. Ребенок вначале должен иметь хорошую опору, которая постепенно устраняется.

Для обучения умению сохранять равновесие стоя на одной ноге, нужна следующая последовательность упражнений:

- 1) Стоя у стульчика и держась руками за спинку, ребенок должен поочередно согнуть одну ногу в тазобедренном и коленном суставах и стоять на другой от 5–6 до 8–10 секунд. Воспитатель при этом должен следить за тем, чтобы ребенок не избочени-

вался, чтобы линии плеч и тазобедренных суставов были параллельны полу, чтобы голова была в прямой позиции.

- 2) Чаще это же упражнение ребенок выполняет, стоя у гимнастической стойки, у стола, у подоконника.
- 3) То же упражнение, но в момент сгибания ноги ребенок должен закрыть глаза.
- 4) То же упражнение, но после сгибания ноги необходимо оторвать руки от опоры. Воспитатель следит за тем, чтобы при этом поза ребенка не менялась.
- 5) То же упражнение, но с закрытыми глазами.
- 6) Стоя у гимнастической стенки (лицом, боком, спиной к стенке) держась руками за рейку, согнуть ногу вперед, отвести в сторону, назад.
- 7) То же упражнение, но без опоры руками.
- 8) То же упражнение, но с закрытыми глазами.
- 9) Ходьба с высоким подниманием согнутой ноги и задержкой на 1–2 секунды в этой позе и т. д.

Те трудности, которые могут возникнуть у глухих детей при необходимости сохранять равновесие, нужно учитывать при проведении самых разнообразных физических упражнений. Например, до того, как давать детям, имеющим нарушения равновесия, бросать мяч вверх и ловить его (обычно в детском саду это упражнение дают детям 4 лет), с детьми нужно провести ряд предшествующих упражнений.

Сначала дети должны научиться бросать мяч в устойчивых исходных положениях: сидя на стульчиках, стоя, опираясь спиной о стенку. Те дети, которые неустойчивы в наклоне вперед, должны перебрасывать или бросать мяч сидя на полу. Затем они могут катать мяч по столу, а позднее – стоя у стола и опираясь о него. Необходимо, чтобы дети сначала только перекачивали мяч вперед и в сторону. Затем они должны научиться стоять, подняв голову вверх 3–4 секунды, и не терять равновесия. После этого они могут перейти к бросанию мяча вверх, но без задания поймать его. Мяч можно бросать в определенную цель: в кольцо, в корзину, в круг. Затем дети начинают подбрасывать мяч вверх таким образом, чтобы он упал вниз в определенный круг (например, очерченный около каждого ребенка). И только после этих упражнений следует заставлять детей бросать мяч вверх и ловить его.

Приведенные примеры показывают, что необходимо много внимания уделить созданию специальных программ и методик по физическому воспитанию для глухих детей дошкольного и школьного возраста с учетом всех особенностей физического развития этих детей и с прямой направленностью на компенсацию и коррекцию имеющихся у них дефектов. В частности, необходимо тщательно разработать занятия, направленные на исправление дефектов осанки. Весьма важно проанализировать двигательный режим детей с точки зрения того, какова у них обычная статическая нагрузка на позвоночник и мышечно-связочный аппарат.

---

Коржова А. А.

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА<sup>1</sup>

### Задачи физического воспитания

На занятиях по физической культуре решаются оздоровительные, образовательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения дошкольников с нарушенным слухом.

Оздоровительные задачи: охрана жизни и укрепление здоровья детей, улучшение их физического развития, повышение устойчивости детского организма к неблагоприятным условиям внешней среды, закаливание детей.

Образовательные задачи для детей двух–четырёх лет: формирование двигательных навыков, обеспечивающих перемещение в пространстве (ходьба, бег); обучение правильному приземлению в прыжках, действию двумя руками одновременно в бросании и катании мячей; развитие пространственных и временных ориентировок в движении – умение одновременно с другими начинать и заканчивать движение; развитие равновесия, выносливости, ловкости; формирование первоначальных знаний, связанных с занятиями физическими упражнениями, и обучение культурно-гигиеническим навыкам.

Образовательные задачи для детей пяти–семи лет: формирование правильных двигательных навыков всех основных движений (ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье); развитие двигательных качеств (скоростных, скоростно-силовых, координации, равновесия); формирование знаний о способах выполнения движений, правилах подвижных игр.

Воспитательные задачи для детей двух–четырёх лет: воспитание способности подражать педагогу по наглядному образцу и словесному объяснению, согласовывать свои действия с движениями других детей, действовать сообща, развивать самостоятельность при выполнении отдельных движений; воспитание интереса к активной двигательной деятельности.

Воспитательные задачи для детей пяти–семи лет: воспитание привычки к ежедневным занятиям физкультурой; развитие умения самостоятельно выполнять упражнения в детском саду и дома; воспитание интереса к занятиям спортивными упражнениями и играми, нравственно-волевых качеств (умение заниматься в коллективе, оказывать взаимопомощь, проявлять смелость, выдержку в играх, упражнениях), организаторских умений (умение организовать собственную двигательную деятельность, игры и соревнования в группе детей и т. п.).

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Коржова А. А. Физическое воспитание детей с нарушениями слуха / Дошкольное воспитание аномальных детей: книга для учителя и воспитателя // Л. П. Носкова и др.; под ред. Л. П. Носковой. — Москва: Просвещение, 1993. — С. 77—83

Коррекционные задачи физического воспитания для детей двух—четырёх лет направлены на развитие моторики пальцев рук, формирование умения ходить прямо, не опуская головы, выдерживать направление движения. Детей обучают сохранять равновесие при ходьбе, беге; содействуют проявлениям эмоциональности в подвижных играх, на физкультурных занятиях.

Для детей пяти-семи лет коррекционными задачами являются: формирование правильной осанки, преодоление боязни высоты, развитие быстроты реакции на звуковые сигналы, совершенствование ориентировки в пространстве и во времени, формирование ритмичности движений, согласованности действий рук и ног.

На протяжении всех лет обучения дошкольников с нарушенным слухом необходимо упражнять в быстром выполнении отдельных движений, проводить с ними игры, в которых требуется быстрая двигательная реакция; предусматривать задания, требующие применения сформированных навыков и умений в непривычных, более сложных условиях; использовать упражнения, расширяющие возможности пространственной ориентировки детей.

В процессе физического воспитания используются речевые инструкции, которые включают обиходный, часто встречающийся и отработанный на других занятиях словарь (постоянно употребляемые в разных видах деятельности слова и фразы, названия предметов и действий с ними) и спортивную терминологию. Речевые инструкции должны быть краткими, содержащими только необходимую информацию о названии, технике движений, приемах страховки и т. д. Они предъявляются устно, устно-дактильно, с помощью письменных табличек. Инструкции имеют сопроводительную функцию и применяются таким образом, чтобы не снижать моторную плотность занятий и способствовать выполнению основных задач физического воспитания. При проведении физкультурных занятий удобно пользоваться наборным полотном, куда после предъявления детям ставятся таблички, используемые на данном занятии (если в этом есть необходимость).

Решение оздоровительных, образовательных, воспитательных и коррекционных задач осуществляется в процессе учебной деятельности (занятия по физкультуре), физкультурно-оздоровительной работы в режиме дня (утренняя гимнастика, подвижные игры и упражнения, на прогулке, в перерыве между занятиями — физпаузы, физкультурминутки), самостоятельной двигательной деятельности детей.

Основной формой систематического обучения физическим упражнениям дошкольников с нарушенным слухом являются занятия. На всех годах обучения проводится по 144 занятия в год, половина из которых (72 занятия) проводится в зале, а остальные организуются на воздухе или в групповой комнате (занятия по развитию движений).

## **Структура занятия по физическому воспитанию**

Физкультурное занятие имеет три части: вводную, основную и заключительную. В вводной части занятия организм ребенка постепенно подготавливается к предстоящей физической нагрузке большой мощности, которую получает в основной части занятия. Для этого в начале занятия используются строевые упражнения (построения, перестроения); разные виды — ходьбы, бега и прыжков, упражнения на внимание и др. Ос-

новная часть занятия включает общеразвивающие упражнения, основные движения и подвижную игру. Общеразвивающие и подводящие упражнения обеспечивают общую и специальную подготовку организма ребенка к большой физической нагрузке при выполнении основных движений. Комплекс общеразвивающих упражнений включает упражнения для разных групп мышц и подбирается в определенной последовательности: сначала упражнения для мышц шеи, плечевого пояса и рук, затем для мышц туловища, последними выполняются упражнения для ног. Основные исходные положения при выполнении комплекса общеразвивающих упражнений – стоя, сидя, лежа на спине, на животе. Дозировка определяется на основании знания особенностей физического развития занимающихся детей.

При выполнении общеразвивающих упражнений необходимо использовать различные предметы, которые дети могут держать в каждой руке (кубики, флажки, ленты), двумя руками одновременно (палки, мячи, обручи, скакалки), держаться всей группой за один предмет (большую веревку, связанную за концы и растянутую в виде круга) или находиться на одном снаряде (например, на гимнастической скамейке). При выполнении упражнений детей располагают таким образом, чтобы они видели лицо воспитателя, которое должно быть хорошо освещено. Вводя новое упражнение, воспитатель называет его, показывает исходное положение и выполнение, проговаривает с детьми название и выполняет его еще раз сам или привлекает к показу ребенка, затем за ним повторяют все дети.

С детьми в возрасте двух–четырёх лет воспитатель выполняет упражнение вместе. Старших дошкольников пяти–семи лет нужно приучать двигаться по словесному объяснению и показу воспитателя. Поэтому воспитатель при повторе может сам не выполнять упражнение, а предложить выполнить его по названию и объяснению. Если дети не поняли объяснение или не запомнили название упражнения, воспитатель выполняет его вместе с ними два–три раза подряд.

Основные движения выполняются при фронтальном, поточном, групповом и индивидуальном способах организации детей. Дети двух–четырёх лет выполняют движения одновременно всей группой или по одному, пяти–семилетние дошкольники – поточно или по подгруппам. При групповом способе организации занимающихся детей делят на подгруппы, одна из которых (сильная, хорошо успевающие дети) самостоятельно упражняется в закреплении движения (например, в метании на дальность), а другая в это же время под руководством воспитателя занимается совершенствованием другого вида движения (например, прыгает в длину с разбега). Затем группы меняются местами и выполняют те движения, в которых тренировалась параллельная подгруппа (те, кто прыгали – метают, а метатели – прыгают).

На одном физкультурном занятии в основной его части выполняется одно–два у младших и три–четыре у старших детей основных движения. Подбираются они с учетом разностороннего воздействия на организм, преимущественного влияния на разные группы мышц, степени интенсивности упражнения, этапов становления двигательного навыка (разучивание, закрепление, совершенствование). Одно физкультурное занятие включает основные движения, находящиеся на разных этапах усвоения (одно разучивают, другое закрепляют) или на этапах закрепления и совершенствования (все движения знакомые). Движения должны сочетаться таким образом, чтобы одно из них было

высокой степени интенсивности, а другое малой (прыжок в длину с разбега и метание в цель) или оба движения средней интенсивности (пролезание между рейками пирамиды и спрыгивание со скамейки).

Подвижная игра завершает основную часть занятия, поэтому она выбирается с учетом ведущего в ней основного движения (например, в игре «Ловишки» ведущее движение – бег, в игре «Волк во рву» – прыжки). Основное движение в подвижной игре должно сочетаться с основными движениями, изучаемыми на занятии, быть хорошо усвоенным детьми для того, чтобы они могли выполнять его в быстром темпе и технически правильно. Подвижная игра предусматривает активное участие всех детей группы.

Двигательная активность детей к концу основной части физкультурного занятия снижается, и в заключительной части воспитатель обеспечивает постепенный переход к спокойному состоянию при сохранении у детей положительного эмоционального состояния. Заключительная часть занятия содержит игру малой подвижности (например, «Найди и назови», «Угадай, кто позвал» и т. п.), разные виды ходьбы. Длительность её не более двух–четырёх минут.

Физкультурные занятия с подгруппами детей, проводимые воспитателем параллельно с занятиями учителя-дефектолога (с одной подгруппой занимается учитель, а с другой в это же время воспитатель), имеют также три части: вводную, основную и заключительную, с постепенным увеличением физической нагрузки в основной части и снижением её к концу заключительной. В содержание занятия также входят упражнения в разных видах основных движений, общеразвивающие упражнения, подвижные игры. Содержание физкультурных занятий с подгруппой детей определяется с учетом их индивидуальных показателей физического развития и физической подготовленности на основании общего плана работы.

В течение учебного года проводятся контрольные занятия, на которых проверяется усвоение программы физического воспитания детьми каждой возрастной группы. Контрольные занятия организуются в конце месяца, квартала; полугодия, учебного года. Форма проведения контрольных занятий может быть различной: традиционной, по способу «круговой тренировки», «спортивный ералаш» и др. На контрольных занятиях проводятся общеразвивающие упражнения, выполняются основные движения, подвижные игры. Основное требование – соблюдение постепенного увеличения нагрузки при выполнении знакомых движений.

В начале, середине и в конце учебного года (в сентябре, январе и июне) проводится изучение физической подготовленности детей по показателям прыжка в длину с места, метания на дальность правой и левой рукой, бега на 10 м. с хода, лазанья по гимнастической стенке, статического и динамического равновесия. Изучение физической подготовленности организуется во время, отведенное для физкультурных занятий по расписанию группы, и проводится в физкультурном зале или на участке детского сада. По результатам обследования составляются сводные таблицы на группу детей (отдельно для каждой возрастной группы), показатели сравниваются с нормативами для данного возраста. В групповом уголке для родителей оформляют стенд с показателями физического развития и физической подготовленности детей, где отмечают их достижения в начале, середине и в конце учебного года. На основании обследования определяется содержание физического воспитания с учетом индивидуальных особенностей физического развития и физической подготовленности каждого ребенка.

## Физическое воспитание детей в режиме дня

Во всех возрастных группах проводится утренняя гимнастика. Упражнения для нее составляют из знакомых детям, разученных ранее на физкультурных занятиях различных видов ходьбы, бега, прыжков, упражнений на внимание, развитие равновесия, правильной осанки, формирование свода стопы.

Последовательность проведения утренней гимнастики: ходьба, бег, построение для выполнения комплекса общеразвивающих упражнений, сами упражнения, прыжки на месте с поворотами, с продвижением вперед, назад; ходьба.

Выполняются упражнения из разных исходных положений, с предметами или без них. Во всех возрастных группах утреннюю гимнастику нужно проводить в хорошем темпе, без пауз, объяснения должны быть краткими и четкими. Важно создать у детей радостное эмоциональное состояние. В детских садах для слабослышащих целесообразно использовать музыкальное сопровождение (грампластинки, магнитофонные записи и т. д.).

На прогулках и в перерывах между занятиями проводятся упражнения и подвижные игры. В содержание прогулок включаются также подготовительные упражнения, упражнения на закрепление изученного, индивидуальная работа с отдельными детьми по развитию движений и двигательных качеств. При наличии нескольких детей со сходными отклонениями в развитии (дошкольники с нарушенным слухом и зрением, ДЦП и пр.) работа может проводиться с ними одновременно, им предлагается выполнить одинаковые задания.

С учетом времени года и состояния погоды с детьми организуются подвижные игры разной степени двигательной активности. Например, зимой предлагаются игры большей активности для всей группы, а летом — игры средней и малой подвижности. При подборе игры для проведения на прогулке необходимо учитывать предшествующую и последующую деятельность детей. После физкультурных и музыкальных занятий рекомендуется предлагать игры в середине или в конце прогулки.

На прогулках можно обучать дошкольников с нарушенным слухом катанию на велосипеде, лыжах, коньках, спортивным играм (хоккей, волейбол, баскетбол, футбол, гольф, бадминтон и др.).

С детьми третьего и четвертого годов обучения на занятиях, требующих большой умственной нагрузки и статического положения тела, проводятся физкультминутки. Физкультминутка включает три—четыре упражнения или подвижную игру, проводится в течение двух—четыре минут с музыкальным сопровождением или без него. По возможности упражнения должны быть связаны с содержанием занятия (например, на занятии по формированию элементарных математических представлений детям предлагают прыгнуть столько раз, сколько машин на наборном полотне, хлопнуть в ладоши столько раз, сколько услышат ударов за ширмой — количество повторений связано с изучаемым новым числом).

Самостоятельной двигательной деятельностью дошкольников с нарушенным слухом необходимо руководить, стремясь к тому, чтобы они умели переходить от активной двигательной деятельности к покою, чередовать разные виды движений, играть индивидуально и с другими детьми. Следует не допускать перевозбуждения, так как дошкольники не умеют управлять своей активностью.

На участке для прогулок спортивное оборудование размещается таким образом, чтобы дети могли заниматься самостоятельно: оформляются беговая дорожка, яма для прыжков, площадка для спортивных игр и упражнений; зимой устраивают ледяные горки, дорожки, каток, снежные валы; с помощью родителей лепят снежные сказочные фигуры, держащие различные предметы, предназначенные для упражнения детей в метании и творческих игр на участке.

Учебная, физкультурно-оздоровительная и индивидуальная работа по физическому воспитанию дошкольников с нарушенным слухом должна проводиться в тесном взаимодействии с их родителями.

Трофимова Г. В.

## ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ДВИЖЕНИЙ С ГЛУХИМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДЕТСКИХ САДАХ

На протяжении ясельного и дошкольного возраста овладение основными движениями – ходьбой, бегом, прыжками, лазанием и др. является одной из важнейших сторон общего развития детей. В практической деятельности роль указанных движений, особенно манипулятивных движений рук, огромна как для слышащего, так и для глухого ребенка.

Существуют противоречивые мнения о состоянии моторики детей с нарушениями слуха. В связи с этим мы провели обследование 105 глухих и слабослышащих детей третьего года жизни и 54 слышащих того же возраста, посещавших ясли-сады г. Москвы в 1968–1973 годах. Для сравнительного изучения моторики были подобраны определенные задания по выполнению основных движений, а также воспроизведению движений по подражанию, задания на статическое и динамическое равновесие.

Анализ полученных данных показал значительное отставание детей с нарушением слуха в возрастном моторном развитии от нормально слышащих того же возраста (см. таблицу 1).

Таблица 1  
Распределение детей по оценке выполнения движений по подражанию

Категория детей	Всего детей		Хорошо	Удовлетворительно	Плохо	Отказ
Слышащие дети	Абсолют. число	54	41	11	1	1
	%	100	75,3	20,6	2,02	2,02
Дети с нарушением слуха	Абсолют. число	105	23	36	32	14
	%	100	22,0	34,2	30,2	13,3

**Примечание:** Хорошее выполнение – четкие, правильные движения в полном объеме; удовлетворительное – движения, которые выполнены в неполном объеме; плохо – неудачные попытки подражать, медленное переключение на новые движения.

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Трофимова Г.В. Занятия по развитию движений с глухими и слабослышащими детьми в специальных детских садах // Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях: сборник научных трудов / Под ред. Н.Г. Морозовой; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – М.: Б. и., 1976. – С. 79–83.

30,5% обследованных нами глухих и слабослышащих детей не смогли выполнить движения по подражанию (то есть около трети обследованных), 13,3% совсем отказались подражать, хотя двигательные задания предлагались неоднократно и даже в разные дни. Очевидно, в данном случае можно констатировать отсутствие функциональной готовности к простому подражанию. У слышащих детей того же возраста плохо выполняли подражание лишь 2,02% и отказались от задания также 2,02%. Подавляющее большинство слышащих – 75,9% – свободно справилось с заданиями, из глухих и слабослышащих – лишь 22,0%.

Особенно наглядно можно проследить отставание глухих на подражании таким движениям, как подпрыгивания (см. таблицу 2).

Таблица 2

Распределение детей по оценке выполнения подпрыгиваний

Категория детей	Всего детей		Хорошо	Удовлетворительно	Плохо
Слышащие дети	Абсолют. число	54	41	5	8
	%	100	75,9	9,3	14,8
Дети с нарушением слуха	Абсолют. число	105	24	29	56
	%	100	22,8	23,9	53,3

**Примечание:** Хорошими считались многократные свободные подпрыгивания с сохранением устойчивости тела; удовлетворительными – единичные подпрыгивания с частичной потерей равновесия; плохими – неудачные попытки с потерей равновесия, падением, неумение оторваться от пола.

Больше половины глухих и слабослышащих детей – 53,3% при выполнении подпрыгиваний обнаружили несформированность этого движения: одни делали единичные подпрыгивания, приземляясь на широко расставленные прямые ноги, другие в прыжке отталкивались поочередно то одной, то другой ногой или делали полуприседания, не отрываясь от пола, часть детей безучастно следила за движениями взрослого, не пытаясь подпрыгнуть. Из слышащих плохо справились с заданием 14,8%. Свободные подпрыгивания с устойчивым приземлением мы наблюдали у 22,8% детей с нарушением слуха и у подавляющего большинства слышащих.

Наряду с этим выявлено определенное качественное своеобразие уже сформированных движений. При выполнении двигательных заданий глухие дети были замедлены, неловки, напряжены, теряли равновесие; в движениях по подражанию их внимание было устойчивым, они с трудом переключались на новое движение; большинству из них была свойственна слабость эмоциональных проявлений. У детей с выраженной неврологической симптоматикой отмечены патологически усиленные синкинезии.

На основе данных, полученных при изучении физического и моторного развития, нами была разработана (совместно с Р.Д. Бабенковой) программа занятий по развитию

основных движений у детей с нарушениями слуха. Уже на первом году обучения она содержит упражнения в ходьбе, беге, прыжках, лазании, общеразвивающие упражнения, с флажком, движения по подражанию, а также специальные, коррекционные упражнения, направленные на развитие функции равновесия (ходьба по дорожке, выложенной из каната, по доске, скамейке, перешагивание через палки, движения головой, кружение на месте...); на исправление дефектов осанки (катание мяча к стене, к воспитателю — лежа на животе, подтягивание на руках по скамейке лежа на животе...); на укрепление мышц свода стоп с целью профилактики плоскостопия (катание стопами каната сидя, топтание на канате, палке, ходьба боком приставными шагами по нижней рейке гимнастической стенки...).

Обучение по этой программе проводилось на базе я/сада № 283 г. Москвы. Двигательный режим детей экспериментальных групп включал в себя ежедневную утреннюю зарядку, физкультпаузы и игры на свежем воздухе. В специальные занятия по формированию понятий, речевому развитию и другим также входили отдельные двигательные задания.

Важнейшим средством физического воспитания признаны занятия по развитию движений. В настоящей статье мы остановимся на построении занятий с детьми 1-го года обучения третьего года жизни. С первых занятий мы старались создать условия для удовлетворения потребности детей в движении, обогащения их двигательного опыта, правильного физического развития, сохранения бодрого, жизнерадостного настроения. Занятия проводились регулярно, два раза в неделю по 20 минут в среднем. Так как время ограничено, содержание занятия четко продумывалось заранее: необходимый инвентарь — доска, лестница, скамейка, мячи — перед занятием располагался так, чтобы все было перед глазами занимающихся, чтобы дети могли видеть показ воспитателя и выполнение упражнения другими детьми. Это поддерживало интерес и помогало правильно оценивать выполнение задания.

Известно, что физические упражнения могут оказать действенное влияние на растущий организм при условии поддержания определенной плотности занятия, то есть при достаточном количестве упражнений в единицу времени. Дети должны прочувствовать физическую нагрузку, к концу занятий быть порозовевшими, в меру уставшими. Для соблюдения этого условия мы чередовали упражнения одно за другим с возможно меньшими перерывами на объяснение, показ, ожидание; каждый ребенок производил двигательное задание несколько раз. С этой же целью нами широко использовался фронтальный метод выполнения доступных упражнений. При этом обязательно соблюдался принцип индивидуального подхода, так как контингент занимающихся был различен по физическим и моторным возможностям.

Большинство движений дети выполняли по показу и вместе с экспериментатором. Чтобы занятие было интересным, в него включалось несколько разнообразных заданий, что позволило сохранить внимание, давало нагрузку на разные мышечные группы, стимулировало функции систем и органов. Как и в массовом детском саду, широко использовались упражнения в форме конкретных заданий, построенных на действиях с предметами: мячами, палками, флажком, куклой.

Даже в работе со слышащими детьми дошкольного возраста считается целесообразным использовать показ как основной прием обучения. В занятиях же с глухими

детьми этот момент приобретает важное значение, особенно в первые годы обучения. Так как глухие дети не могут слышать объяснения, мы широко использовали игрушки, картинки с изображением предметов и знакомых животных и показывали их действия: поезд идет, птица летит, лягушка прыгает.

На протяжении всего года обучения нами был использован речевой материал, рекомендованный Э. И. Леонгард. Он применялся в виде письменных табличек с одновременным проговариванием их взрослым. Предъявление таблички было кратковременным, за ним непосредственно следовало действие воспитателя, ребенка или всей группы. Количество и последовательность введения речевого материала определялось содержанием занятия и уровнем речевого развития группы. Словесные сигналы определяли характер действия: встань(те), сядь(те), иди(те), беги(те), прыгай(те); обозначали предметы: мяч, флаг... Во время выполнения ряда упражнений дети вместе со взрослыми произносили отдельные звуки и слоги, отвечающие характеру движений. Например: размахивание флажком сопровождали звуком «а-а-а», постукивание флажком о пол «та-та-та», похлопывание ладонями по коленям «па-па-па»... Постепенно, в зависимости от уровня владения словарем, в занятия вводилось отраженное и самостоятельное проговаривание слов, однако не в ущерб темпу и плотности занятий.

Описанные занятия были проведены с тремя группами детей на протяжении трех учебных лет. Всего в эксперименте участвовало 39 детей, с ними проведено около 240 занятий, которые показали, что наряду с указанными особенностями глухим детям свойственна хорошая восприимчивость к новым движениям при условии предъявления им интересных и доступных заданий. Испытуемые заметно физически окрепли, о чем свидетельствуют данные антропометрических измерений. Сравнительное обследование показало, что овладение двигательными навыками у этих детей происходит значительно быстрее, чем у детей контрольных групп.

---

# ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Венгер А. А.

## ЗАДАЧИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<sup>1</sup>

### Введение

Полноценное восприятие мира необходимо для всей последующей жизни человека, в частности, для развития его творческих возможностей в области науки, техники и искусства.

Между тем умение правильно видеть, воспринимать окружающий мир приходит к ребенку не сразу; стихийное его формирование не всегда оказывается полноценным даже у нормально развивающегося, слышащего ребенка.

Там, где речь идет о глухих детях, задача формирования восприятия, т. е. сенсорного воспитания, и тесно связанная с ней задача формирования представлений приобретают еще большее значение. Психологические исследования (А. А. Венгер, А. П. Гозова, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Н. В. Яшкова и др.) показывают, что отсутствие слуха приводит к отставанию глухих детей от своих слышащих сверстников в области зрительного и тактильно-двигательного восприятия, зрительных и двигательных представлений. Отставание в области развития восприятия, во многом обусловленное задержкой формирования словесной речи, в свою очередь тормозит речевое развитие глухих детей. Слово, не получившее достаточной опоры в наглядных образах, ребенком не запоминается. Наряду с этим существует и обратное явление: слово, которое глухой ребенок запомнил и может повторить, не вызывает у него представления о том предмете, который это слово обозначает, либо о той конкретной ситуации, которую оно отражает. Слово оказывается «пустым».

Одна из основных задач при обучении глухих дошкольников состоит в том, чтобы повседневно, систематически формировать у них способность видеть за словом реальную ситуацию, создавать по слову представление не только о том, что дети видели, на-

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – М.: Просвещение, 1972. – С. 6–24.

блюдали, но и о новых, не встречавшихся прежде в их опыте предметах и явлениях окружающего мира. Слово должно обобщать накопленный ребенком чувственный опыт. Только после этого само оно может стать источником знания.

Для того чтобы достигнуть более или менее удовлетворительное решение этой задачи, необходимо создать систему сенсорного воспитания глухих дошкольников, направленную на формирование ощущений, восприятия, представлений на основе использования всех сохранных анализаторов и их компенсаторных возможностей.

Изобразительная деятельность, которая требует от ребенка адекватного восприятия изображаемых предметов и явлений, может стать одним из действенных средств сенсорного воспитания.

В процессе занятий изобразительной деятельностью в условиях специальных дошкольных учреждений решается ряд взаимосвязанных задач. Каковы же эти задачи?

1-я задача – сенсорное воспитание ребенка.

2-я задача – формирование у детей представлений о воспринятом, сочетание воспринятого со словом, накопление образов (зрительных, двигательных, осязательных), которыми ребенок может оперировать и которые он может актуализировать по слову.

3-я задача – эстетическое воспитание детей (имеется в виду формирование хорошего вкуса, умения правильно оценить доступное по содержанию произведение искусства, эмоционально отнестись к прекрасному и т. п.).

4-я задача – формирование у детей умений и навыков изобразительной деятельности в той мере, в которой они необходимы для правильного отражения воспринятого.

Попытаемся подробнее раскрыть эти задачи, разобраться в том, какие требования выдвигаются в связи с указанными разделами и как они сочетаются между собой при проведении повседневного обучения глухих детей изобразительной деятельности.

Задачи обучения изобразительной деятельности должны хорошо понимать работающие с детьми разного возраста воспитатели. Они едины для всего дошкольного периода. Поэтому разбор этих задач составляет общую часть методики.

## Сенсорное воспитание

Как указывает А. В. Запорожец, сенсорное воспитание не есть упражнение данных ребенку в готовом виде сенсорных способностей. Сенсорное воспитание призвано «сформировать у ребенка такие обобщенные знания и умения, которые обеспечили бы ему широкую ориентировку в воспринимаемом мире» (А. П. Усова и А. В. Запорожец).

Обобщенные сенсорные умения включают в себя прежде всего перцептивные действия, т. е. обследование предметов и их свойств: форм, величин, цветов, пространственных отношений. Это действия рассматривания, ощупывания, выслушивания и т. п. Такими действиями ребенок овладевает постепенно, под влиянием обучения. Обучение способам обследования предмета – сложный процесс, включающий разные компоненты.

Но и само по себе формирование перцептивных действий еще не обеспечивает полноценного восприятия. Ребенку необходимо дать мерки, эталоны, с которыми можно сравнить то, что он в данный момент воспринимает. Такими мерками могут стать случайные, знакомые из опыта предметы и их качества («Похож на домик», «Похож на огурец» и т. д.). Слышащие, нормально развивающиеся дети постепенно переходят от сопостав-

ления со случайными мерками к стихийному усвоению общепринятых сенсорных эталонов. Однако такое усвоение идет медленно и зачастую дает низкие результаты. Одна из задач сенсорного воспитания – заменить случайные мерки системой общественно выработанных сенсорных эталонов. Следовательно, средством сенсорного воспитания (наряду с формированием перцептивных действий) является ознакомление детей с системами сенсорных эталонов, обучение их сопоставлению воспринятого с эталонами.

Формирование перцептивных действий и усвоение сенсорных эталонов не может происходить изолированно, в виде специальных упражнений. Для того чтобы ребенок научился воспринимать предмет или какое-либо свойство, перед ним нужно поставить практическую задачу, требующую восприятия этого предмета или свойства. Так, например, при необходимости правильно собрать пирамидку ребенок начинает сопоставлять кольца по величине. Если ему захочется закрыть коробочку, он станет искать нужную крышку, сопоставляя форму коробки с формой лежащих перед ним крышек, и т. д. Особенно большие возможности представляют в этом отношении продуктивные деятельности, т. е. те деятельности, которые требуют от человека создания продукта. Первыми продуктивными деятельностями ребенка-дошкольника оказываются конструктивная и изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация).

Изобразительная деятельность требует от ребенка целостного восприятия предмета и его отдельных свойств. Ребенок должен воспроизвести в лепке, рисунке, аппликации стоящий перед ним предмет. Общий облик и отдельные свойства изображения должны воссоздать воспринятый предмет. Тут невозможно ограничиться беглым взглядом на предмет, выделением каких-либо опознавательных признаков (ориентиров), как это может иметь место в процессе игры. Чтобы изобразить, необходимо полноценно воспринять.

Таким образом, изобразительная деятельность ставит перед ребенком-дошкольником задачу воспринять предмет, его форму, величину, цвет, пространственные отношения частей.

Как же осуществляется сенсорное воспитание в процессе обучения изобразительной деятельности?

Очень важно, чтобы ребенок учился воспринимать и передавать в изображении именно окружающие его предметы, а не их упрощенные копии, специально сделанные для него руками взрослых. Поэтому наша методика предусматривает переход к лепке и рисованию с натуры уже с первого года обучения.

Натурой мы будем называть любой предмет (или группу предметов), который предлагается детям для изображения. Изображение предмета, сделанное воспитателем, мы будем называть образцом. Так, например, если дети рисуют куклу, которая стоит на столе, мы говорим об изображении с натуры. Если же дети рисуют куклу, предварительно нарисованную воспитателем на листе бумаги, то речь идет об изображении по образцу. Образец рисуется воспитателем не на самом занятии, а предварительно. Дети не видят при этом, как работает воспитатель, а воспринимают только результат – готовое изображение. Если же воспитатель рисует образец во время занятия, на глазах у детей, то к образцу прибавляется показ. Образец и показ уводят детей от восприятия предмета и его свойств. Задача восприятия и изображения предмета подменяется значительно более легкой задачей восприятия и копирования образца.

Только при рисовании и лепке с натуры ребенок получает возможность непосредственно обследовать предмет и передавать в лепке или рисунке полученные впечатления.

Но сама по себе постановка задачи, требующей восприятия предмета, еще далеко не решает проблемы, так как ребенок, как мы указывали выше, еще не умеет воспринимать. Ребенку нужно дать способы решения этой задачи. В качестве такого способа Н. П. Сакулина предлагала детям, воспитанникам дошкольных учреждений, сопоставление формы изображаемого предмета с геометрической формой-эталоном. При этом детям давалась таблица с изображением геометрических форм и сообщались их названия. Это приводило к существенным сдвигам в изобразительной деятельности детей, помогало им правильно воспринять и передать форму предметов даже в том случае, когда она весьма значительно отличалась от геометрической.

При работе с детьми, имеющими нарушение слуха, простое сопоставление формы предметов с геометрической формой-эталоном не дает желаемых результатов даже в том случае, если дети знают названия геометрических форм и могут находить их в таблице. В процессе экспериментального обучения выяснилось, что причина этого – несформированность перцептивного действия. До сопоставления формы предмета с геометрической формой-эталоном глухому ребенку необходимо помочь обследовать предмет, показать способы вычленения формы. В качестве способов для вычленения формы объемного предмета при обучении глухих вводится ощупывающее движение, для вычленения формы плоскостного предмета или выделения плоскостной формы из объемной – обводящее движение, для восприятия отношений двух предметов – манипулирование предметами, т. е. двигательный анализ отношений. Таким образом, в восприятие включаются сохранные анализаторы ребенка: осязание, двигательная чувствительность. Выключение дополнительных видов чувствительности помогает руководить зрительным восприятием ребенка. Обследование предметов, которые дети должны изображать, должно стать одним из путей сенсорного воспитания ребенка.

В процессе обучения детей обследованию предметов особо выделилась роль обводящего движения. Первоначально направляемое воспитателем обведение контура рукой ребенка помогает сделать обследование последовательным и получить целостное впечатление от предмета. Естественно, что руководить движением руки гораздо легче, чем руководить движением глаз. Но глаза ребенка движутся по контуру за рукой, и зрительное обследование предмета, которым мы при этом руководим опосредствованно, постепенно теряет свой хаотический характер. Первоначально обводящее движение осуществляется непосредственно по контуру предмета; затем оно начинает происходить на некотором расстоянии от него и при этом направляется зрением. Именно это обводящее движение ребенок и должен воспроизвести на плоскости бумажного листа, чтобы получить изображение – графический образ предмета. Оно же помогает осуществить сравнение объемной формы предмета с плоскостной геометрической формой-эталоном. Иными словами, двигательное восприятие и моделирование ребенком формы путем обведения рукой контура являются промежуточным этапом и связующим звеном между обследуемой формой и плоскостным эталоном.

В процессе восприятия у ребенка постепенно накапливается известная сумма зрительных, двигательных, осязательных, а затем и графических образов. Его чувственный

опыт существенно обогащается. Но на этом ни в коей мере не заканчивается работа по сенсорному воспитанию.

Чрезвычайно важной задачей сенсорного воспитания является своевременное и правильное соединение сенсорного опыта со словом. К. Д. Ушинский очень образно охарактеризовал отношение слова к чувственному опыту, отметив, что слово тогда только полноценно, когда оно «прирастает», как кожа к мышцам, а не снимается с руки, как перчатка. Это «прирастание» и есть отражение в слове чувственного опыта.

Программа обучения изобразительной деятельности предусматривает повседневную работу воспитателя над соединением чувственного опыта со словом. Накопление образов должно осуществляться в непосредственной связи со словом. Работа должна строиться таким образом, чтобы на определенном этапе в ответ на слово у ребенка возникли достаточно четкие образы. Со временем он овладевает умением рисовать, лепить, вырезать по представлению.

Большое место в сенсорном воспитании глухих детей занимает формирование понимания относительности, особенно в отношении величин, цветов, пространственных отношений. Так, например, дети должны понять, что предмет, который является большим по отношению к одному предмету, оказывается маленьким по отношению к другому. Положение двух предметов в пространстве всегда парно: если один из них наверху, другой – внизу; если один справа, другой – слева; светлый по отношению к одному фону цвет оказывается темным по отношению к другому и т. д.

Помимо правильного восприятия предметов и явлений окружающего мира, ребенок должен научиться хорошо ориентироваться в пространстве листа бумаги: знать верх, низ, левую, правую сторону, край листа бумаги. Ребенок должен представлять себе, как отражается на листе бумаги реальное пространство. Умение ориентироваться в пространстве листа бумаги – необходимое условие для развития изобразительной деятельности. Овладение этим умением является элементом подготовки восприятия ребенка к школьному обучению, в частности, к обучению письму, восприятию географических карт, чертежей и т. п.

## Формирование представлений

Обследование и изображение реального предмета, т. е. рисование и лепка с натуры, не исчерпывают наших задач. Мы стремимся научить ребенка рисовать и лепить по представлению. (Часто этим термином обозначают изображения, созданные детьми по собственному замыслу, без задания. Мы же имеем в виду другое: изображение, созданное по заданию воспитателя и воспроизводящее все характерные черты определенного предмета, восстанавливающее образ этого предмета). Изображать по представлению можно предметы, наблюдавшиеся и изображавшиеся детьми раньше; предметы, наблюдавшиеся, но не изображавшиеся; предметы, которые дети не только не изображали, но и не наблюдали (по крайней мере, под руководством воспитателя).

Все эти случаи изображения по представлению различны. Так, например, если предмет ранее рисовался ребенком, он может восстановить в представлении не сам предмет, а свой рисунок – уже сформировавшийся графический образ предмета. В случае, когда предмет только наблюдался, такой возможности у ребенка нет. Он должен восстановить

в представлении сам предмет и на основе представления (зрительного, сенсомоторного) создать графический образ заново. Еще труднее изображать по представлению, которое должно возникнуть на основе описания. Во всех случаях воспитатель должен по-разному руководить деятельностью ребенка.

Здесь мы снова возвращаемся к вопросу о роли обводящего движения. Первоначально, когда ребенок только знакомится с данной формой, обводящее движение помогает педагогу-воспитателю руководить восприятием. Если на этом этапе назвать обследуемую форму (например, шар), ребенок не сумеет ни изобразить ее, ни воспроизвести в воздухе обводящее движение. Мало того, даже обводящее движение, сделанное в воздухе взрослым, не натолкнет ребенка на изображение предмета. Постепенно положение меняется: ребенок не может изобразить форму по слову, но обводящее движение, проделанное взрослым, наталкивает его на изображение соответствующей формы. Вслед за этим наступает новый этап: ребенок все еще не может изобразить форму по слову. Если вы скажете ему: «Нарисуй шар», – он не выполнит задания. Но просьба «обведи шар» уже будет выполнена. Затем, вспомнив обводящее движение, ребенок нарисует шар. Следовательно, восстановив в представлении двигательную модель формы, ребенок сможет ее изобразить. В дальнейшем устанавливается связь между двигательным моделированием и словесным обозначением формы. В ответ на называние взрослым формы («Нарисуй шар») ребенок самостоятельно воспроизводит двигательную модель: без побуждения со стороны взрослого он спонтанно делает в воздухе обводящее движение, которое и становится основой изображения формы.

Разумеется, что такое развернутое двигательное моделирование очень скоро исчезает, переносится во внутренний план. Ребенок по предложению взрослого сразу же приступает к изображению формы. Но при этом он, по предложению взрослого, всегда может воспроизвести обводящее движение. Таким образом, роль обводящего движения во время рисования по представлению не менее велика, чем при обследовании предмета.

Овладение способами восприятия под руководством взрослых должно послужить основой для формирования в повседневной жизни более полноценных образов восприятия и представлений. Наличие таких образов, лежащих в основе формирующихся понятий, позволит в значительной степени уменьшить неизбежный при недостаточном сенсорном развитии глухих детей вербализм. Полноценное развитие восприятия предполагает занятия лепкой и рисованием с натуры. Для формирования представлений нами была введена новая форма занятий – рисование по текстам.

Рисование по текстам-описаниям позволяет, с одной стороны, использовать весь накопленный детьми словарь для активизации представлений. С другой стороны, это прекрасный способ контроля за тем, что стоит у ребенка за словом.

Если ребенок в ответ на слово «дом» рисует дом (все равно какой величины, формы, цвета), мы знаем, что слово «дом» наполнено нужным содержанием, вызывает нужный образ. Если к слову «дом» прибавить описание: «Дом большой, прямоугольный. У дома пять этажей. Дом красный», мы можем выяснить, как представляет себе ребенок форму (прямоугольный), цвет (красный), величину (большой), количество (пять этажей).

В случае, когда ребенок просто перескажет этот текст, слова могут оказаться заученными без должного понимания их содержания. Даже тогда, когда ребенок показывает на названные в тексте предметы, его представление о них может оказаться расплывча-

тым, нечетким. Рисование по тексту сразу же вскроет эти недостатки и направит внимание воспитателя и педагога на их преодоление.

Таким образом, при правильном руководстве изобразительной деятельностью она становится средством формирования у глухих детей полноценной речи. Соединение чувственного опыта со словом, формирование представлений о предметах, их качествах и свойствах, активное употребление усвоенных слов в процессе рисования и лепки по представлению, четкий контроль за пониманием словесного описания делают изобразительную деятельность неоценимым помощником воспитателей и педагогов в работе по развитию детской речи.

## Эстетическое воспитание

В Программе КПСС говорится о том, что партия будет неустанно заботиться о «формировании в народе высоких художественных вкусов и культурных навыков»<sup>2</sup>.

Осуществляемые в советских дошкольных учреждениях занятия изобразительной деятельностью содействуют эстетическому воспитанию подрастающего поколения, являются одним из средств всестороннего развития личности. Во время занятий изобразительной деятельностью в условиях детского сада для глухих детей решаются те же задачи, что и в дошкольных учреждениях общего типа. Поэтому воспитатели и сурдопедагоги широко используют в своей практике достижения общей дошкольной педагогики. Специфика эстетического воспитания глухих дошкольников заключается в другом. Речь идет, например, о том, что в эстетическом воспитании глухого дошкольника занятия по изобразительной деятельности имеют сравнительно больший удельный вес. Это связано с тем, что художественное слово (особенно стихи), музыка и пение не могут полностью восприниматься глухими детьми.

Эстетическое воспитание предполагает развитие эстетического восприятия и эстетических чувств.

«Рисование, лепка, аппликация способствуют развитию эстетического восприятия – восприятия того, что красиво. Это становится возможным только на известном уровне развития способности анализировать, выделять в предмете то, что составляет его красоту, является характерным для его облика»<sup>3</sup>.

Формирование эстетического восприятия теснейшим образом связано с развитием восприятия вообще. При этом имеется в виду умение воспринимать предмет в целом, а затем и его отдельные свойства.

Развитие эстетического чувства, которое происходит в дошкольном возрасте под влиянием эстетического воспитания, также связано с развитием и обогащением восприятия. «Чем более осознанно начинает ребенок воспринимать окружающее, тем устойчивее и содержательнее становятся эстетические чувства»<sup>4</sup>.

Эстетические чувства и эстетическое восприятие не могут развиваться без ознакомления детей с лучшими произведениями искусства: картинами, скульптурой, народными игрушками и поделками. Среди них можно назвать дымковскую игрушку, хохломскую

<sup>2</sup> «Программа Коммунистической партии Советского Союза». М.: Политиздат, 1967, стр. 130.

<sup>3</sup> «Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду», под ред. Н. П. Сакулиной. М.: «Просвещение», 1971, стр. 41..

<sup>4</sup> Там же, стр. 43.

роспись, палехские шкатулки, портреты, созданные выдающимися отечественными художниками (В. Серовым, В. Тропининым и др.), пейзажи и натюрморты, принадлежащие И. Айвазовскому, М. Сарьяну, К. Юону и др. С некоторыми из произведений искусства глухих дошкольников целесообразно знакомить позднее, чем их слышащих сверстников, что вызвано относительным отставанием в развитии глухих. Программа предусматривает рассматривание произведений искусства. В детском саду для глухих выделено время на проведение специальных занятий по знакомству детей с произведениями искусства. Такое восприятие год от года должно становиться все более полным и дифференцированным. Если на втором году обучения детей учат проявлять интерес к картине, скульптуре, то к концу периода обучения они должны «эмоционально воспринимать содержание художественного произведения, улавливать, что содержание связано с определенным средством изображения, например, видеть, что дремучий лес изображен на картине темными красками, близким расположением деревьев. Запоминать, узнавать знакомые произведения, отличать новые, сравнивать их со старыми»<sup>5</sup>.

Программа предусматривает формирование умения воспринимать красивые цветосочетания, ритмичные чередования форм, т. е. развитие чувства цвета и формы.

Такая задача имеется в виду уже при подборе предметов для их воспроизведения детьми в рисунке, лепке, аппликации. При подборе предметов учитывается не только их смысловая, содержательная сторона, но и форма, цвет и т. п.

Программа по эстетическому воспитанию предусматривает осуществление повседневной работы, направленной на формирование у детей интереса к изобразительной деятельности, умения правильно оценивать результаты своей работы, выслушивать мнение товарищей по группе.

Эстетическое воспитание средствами изобразительной деятельности, естественно, служит и целям воспитания подрастающего поколения в духе коммунистической нравственности. Так занятия изобразительной деятельностью способствуют формированию любви к Родине, к искусству своего народа.

Все занятия, связанные с эстетическим воспитанием детей, должны быть эмоционально насыщены. Воспитатель должен сам радоваться прекрасному и вызывать такие же чувства у детей.

Истинно прекрасное должно доставлять детям радость.

## Усвоение приемов и навыков изобразительной деятельности

Чтобы суметь выразить в изобразительной деятельности (рисунке, лепке, аппликации) свои впечатления от восприятия действительности, необходимо приобрести ряд навыков и умений.

Одна из задач занятий по изобразительной деятельности и состоит в том, чтобы дать детям систему навыков и умений, необходимых для ее успешного выполнения. Формирование соответствующих навыков и умений предполагает правильную организацию занятий. Когда говорят о выработке умений и навыков, имеют в виду формирование правильной позы и осанки, обучение правильному обращению с материалами (глиной, красками, бумагой, клеем), показ приемов обращения с орудиями труда (карандашом, кистью, ножницами, молотком) и т. д.

<sup>5</sup> «Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста». М.: «Просвещение», 1964, стр. 156.

Во время занятий лепкой, аппликацией, конструированием на занятиях по предметному и декоративному рисованию воспитатель показывает детям все необходимые для выполнения этого вида деятельности приемы.

Бывает так, что навыки и умения, приобретенные на занятиях по декоративному рисованию, дети не умеют использовать во время занятий другими видами изобразительной деятельности. В этой связи детям необходимо напоминать, что они уже овладели соответствующими приемами. Формирование умений и навыков следует осуществлять повседневно, так как только при этом они оказываются достаточно стойкими.

Каково бы ни было программное содержание данного занятия, воспитатель обязан следить за тем, чтобы все дети правильно сидели, правильно пользовались карандашом, кистью и другими предложенными им материалами и инструментами.

Воспитатель должен оказывать детям необходимую помощь и подтягивать отстающих.

## Словарь

Как мы уже показали выше, занятия изобразительной деятельностью тесно связаны с задачами формирования речи глухого ребенка, в первую очередь с оформлением в слове чувственного опыта, полученного при обследовании предметов. Понятия о форме, величине, пространственных отношениях, которые формируются сурдопедагогом на занятиях по речи, получают чувственную опору во время занятий по изобразительной деятельности. В свою очередь, ряд представлений, полученных ребенком на занятиях по лепке, рисованию, конструированию, расширяется, уточняется, закрепляется сурдопедагогом на занятиях по формированию понятий.

Кроме того, обучая детей любой деятельности, необходимо активизировать детскую речь, формировать навык словесного общения, в процессе которого расширяется словарь и закрепляется значение слов.

Для того чтобы воспитатель мог правильно отобрать речевой материал к каждому из занятий, в программе дан обязательный словарь применительно к годам обучения. Словарь включает четыре группы слов и выражений.

1. Слова и выражения, связанные со спецификой данной деятельности. Сюда входят названия материалов (*глина, бумага, дерево, краска, клей* и т. д.), наименования производимых действий (*лепить, рисовать, штриховать, закрашивать, клеить, забивать* и т. д.), названия орудий и инструментов (*карандаш, кисть, молоток, ножницы* и т. д.).
2. Слова – названия предметов и выражения, обозначающие явления, которые изображают дети (*шар, елка, кукла, снег идет* и т. д.).
3. Слова и выражения, необходимые для руководства восприятием (*ощупай, обведи, посмотри* и т. д.).
4. Слова и выражения, фиксирующие результат восприятия (названия цветов, геометрических форм, определение величин, пространственного расположения).

Первую группу слов дети усваивают постепенно, в ходе повседневных занятий по изобразительной деятельности.

Вторая группа слов (слова-названия предметов), как правило, знакома детям. Однако на занятиях изобразительной деятельностью эти слова по-новому соединяются с образом предмета.

Особое внимание на занятиях уделяется третьей и четвертой категориям слов.

Эти слова направляют внимание ребенка на предмет и его свойства, а затем закрепляют полученные ребенком образы восприятия. Впоследствии воспитатель опирается на эти слова, чтобы вызвать соответствующие образы представления. Например, при рисовании яблока воспитатель говорит: «Яблоко похоже на шар. Наверху ямка. Есть хвостик». Эти же самые слова он вставляет в наборное полотно, когда дети должны нарисовать яблоко по представлению.

Слова и выражения, относящиеся к третьей и четвертой группам, при необходимости могут даваться воспитателем на занятиях по изобразительной деятельности, до того, как педагог формирует соответствующие понятия.

Подбор словаря должен быть очень четким. Воспитателю не следует перегружать занятия речевым материалом. Организация речевого общения ни в коем случае не должна идти в ущерб самой деятельности. Воспитателю надо заботиться о том, чтобы большинство употребляемых на занятиях слов было знакомо детям. В каждое из последующих занятий на первом-втором этапах обучения можно включить не более двух новых слов; на последующих годах обучения – не более трех-четырёх слов. В основном это должны быть слова, относящиеся к третьей и четвертой группам.

\*\*\*

Все задачи, которые были сформулированы нами в предыдущих разделах, осуществляются на разнообразных занятиях по изобразительной деятельности. Программой предусмотрены следующие виды занятий по изобразительной деятельности:

1. Предметное рисование и лепка.
2. Сюжетное рисование и лепка.
3. Рисование и лепка по замыслу детей.
4. Декоративное рисование.
5. Аппликация.

Во время проведения каждого из перечисленных видов занятий перед воспитателем встают свои, особые задачи.

Так, при проведении занятий по предметному рисованию и предметной лепке воспитатель прежде всего учит детей понимать, что лепка, рисунок – это изображение реального предмета, воспроизведение его свойств. Это особенно важно для глухих детей, у которых предметный рисунок без специального обучения не появляется очень долго. Воспитатель учит детей изображать предмет, глядя на натуру, руководит восприятием детей. Затем он учит их изображать тот же предмет по представлению, восстанавливая образ предмета по слову.

Во время занятий сюжетным рисованием и лепкой воспитатель добивается от детей соответствующего отражения впечатлений от какого-либо события, рассказа, сказки. Воспитатель формирует у детей замысел, постепенно подводя их к использованию накопленных представлений, графических образов.

В процессе занятий по декоративному рисованию он знакомит детей с народными орнаментами, с приемами росписи, формирует умения правильно пользоваться кисточкой, краской, воспитывает чувство ритма, цвета и т. д.

В ходе занятий по аппликации формируется восприятие формы, величин, пространственного расположения предметов, чувство цвета, ритма и т. д.

На всех занятиях ведется повседневная работа по эстетическому воспитанию детей.

---

**Выгодская Г. Л.**

## **УСЛОВИЯ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИГР ДЕТЕЙ**

Сюжетно-ролевые игры имеют неоценимое значение для всестороннего и речевого развития детей, поэтому необходимо, чтобы они по праву заняли свое место в жизни глухих дошкольников. В режиме дня специальных детских учреждений им должно быть отведено определенное время, как и любому другому виду деятельности.

Однако образовательно-воспитательная роль сюжетно-ролевых игр для глухих детей, к сожалению, зачастую недооценивается, и обучение детей этим играм в специальных детских садах ведется недостаточно.

Между тем этот раздел программы так же обязателен для выполнения, как и все другие.

В детских учреждениях для глухих дошкольников должны быть созданы все условия для игр детей. Это значит, что, во-первых, время для игр должно быть четко запланировано и не занято ничем другим; во-вторых, дети должны быть обеспечены необходимыми для игр игрушками и должны уметь ими пользоваться; в-третьих, необходимо осуществлять повседневное руководство играми детей, которое включает в себя и обучение детей умению играть. Рассмотрим эти три условия подробнее.

В режиме всех дошкольных учреждений отводится специальное время для игр детей. У глухих детей, обучающихся в дошкольных учреждениях, это время очень ограничено. Причина не только в том, что то время, которое в массовых детских садах используется для свободных игр детей, в специальных детских учреждениях отводится для речевых занятий. Дело заключается также и в том, что в дошкольных учреждениях для глухих детей по сравнению с массовыми детскими садами очень много времени идет на режимные моменты. Это вызвано тем, что воспитатель должен не только научить ребенка самообслуживанию, но и дать ему весь необходимый в связи с этим словарь. Иными словами, воспитатель обязан не только научить ребенка правильно, в определенной последовательности одеваться и раздеваться, не только культурно есть и вести себя за столом во время еды, но и, обучая этому, добиваться, чтобы ребенок усвоил названия посуды, различных кушаний, одежды, научился понимать и употреблять специальные выражения, связанные с выполняемыми им действиями. Такая работа занимает очень много времени. Надо также учитывать, что и само обучение правильному выполнению действий, т. е. умыванию, одеванию, играм и т. д., при условии, что нельзя еще опираться на речь (так как соответствующими словами и выражениями глухие дети овладевают в ходе выполнения этих действий), значительно более трудоемко, чем у слышащих детей.

В дошкольных учреждениях для глухих детей согласно режиму игре отводится от 45 минут до 1 часа 50 минут в день (в то время как в массовых детских садах дети играют по 3-3,5 часа в день). Из этого небольшого «фонда» надо выкроить время и на сюжет-

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Выгодская Г.Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - Москва: Просвещение, 1975. - С.10-18.

ные, и на дидактические, и на подвижные игры, поскольку каждый из этих видов игр не может заменить собой другого. Но даже и то небольшое время, которое предусмотрено режимом дня для игр детей, не всегда используется по назначению.

Наблюдения показывают, что в ряде специальных дошкольных учреждений вошло в систему проводить подготовку к праздникам, репетиции, еженедельную смену белья, купание детей, медицинский осмотр и т. п. за счет времени, отведенного режимом для игр детей. Кроме того, иногда дети начинают есть с опозданием, они никогда не кончают еду одновременно и за то время, которое указано режимом, т. е. фактически дети играют даже еще меньше, чем это предусмотрено режимом дня. Это совершенно недопустимо.

То небольшое время, которое отведено в режиме для сюжетно-ролевых игр, должно быть использовано только и исключительно для их подготовки и проведения. Нужно так заранее планировать и продумывать организацию игр, чтобы они приносили детям максимальную пользу и наполняли их жизнь радостными переживаниями. Глухие дети, с 2-3 лет вынужденные проводить ежедневно часть времени в организованных занятиях, не в меньшей степени, чем слышащие, нуждаются в играх, отсутствие которых в этом возрасте наносит развитию ребенка ничем невосполнимый ущерб.

Очень существенным условием для развития игр детей является достаточный ассортимент игрушек в каждой группе. А. С. Макаренко называл игрушки материальным центром игры.

Игрушки должны быть расположены на видном месте, так, чтобы было удобно ими пользоваться, чтобы дети сами могли брать нужную им игрушку и, поиграв, ставить ее на прежнее место. Надо следить за использованием игрушек, за тем, чтобы они содержались в порядке. Воспитатель должен учить детей бережному обращению с игрушками. Необходимо проверять, как дети убирают их после игры, и не допускать, чтобы ребенок убирал только то, с чем играл сам. Известны факты, когда ребенок, зная, что ему придется убирать за собой игрушки, в течение нескольких дней не притрагивался ни к одной из них, не играл. Ссылаясь на это, он отказывался принять участие в уборке игрушек после игры детей. Когда же воспитательница, несмотря на это, все-таки заставила его убрать игрушки, он на следующий же день снова стал играть с детьми.

В каждой группе нужно иметь несложные костюмы или элементы костюмов для сюжетно-ролевых игр детей, так как это помогает им войти в роль, перевоплотиться.

Иногда воспитатели думают, что можно обогатить содержание детских игр, стимулировать развитие игровых действий путем внесения в игру большого количества реальных предметов. Однако, как показали наблюдения за играми слышащих детей и специально проведенный эксперимент с глухими дошкольниками, реальные предметы, внесенные в значительном количестве для развития игровой деятельности, на самом деле обедняют ее, так как в ряде случаев толкают ребенка на выполнение отдельных действий, подменяют игровые действия процессуальными, как бы заслоняют собой игровую ситуацию, отвлекая от смысла выполняемых действий.

Значение имеет не только количество игрушек, имеющихся в распоряжении детей. Сами по себе игрушки еще не побуждают детей к адекватным игровым действиям, не порождают игры. Дети часто не знают, что с ними делать, реагируют только на новизну

предмета, а потом он быстро теряет привлекательность и выпадает из поля их игровых интересов. Для того чтобы игрушки стимулировали игровые действия, дети должны знать, что и как с их помощью можно изображать, должны уметь ими пользоваться.

Необходимо показывать детям всевозможные варианты использования каждой игрушки. Воспитатель должен следить, чтобы дети не переходили от одной игрушки к другой, не исчерпав своего замысла, помочь им организовать игру с игрушками, показать разнообразные способы действия с ними. Каждую новую игрушку воспитатель должен обыграть с детьми. В порядке эксперимента в одну группу были внесены новые игрушки без предварительного их обыгрывания. Воспитатель красиво расположил их на полке, так, чтобы дети могли брать их для игры. Дети, очень чувствительные к каждому новшеству, замечающие каждый новый предмет, появляющийся в группе, тут же констатировали: «Новые игрушки». Но дальше этой простой констатации, перечисления названий игрушек и их беглого рассматривания дело не пошло. Игрушки привлекли детей, заинтересовали их лишь тогда, когда воспитатель обыграл их, показал все возможности игры, открывающиеся благодаря этим предметам, все способы использования их. Лишь после этого игрушки вошли в игру детей.

Нельзя показывать детям лишь один фиксированный способ употребления игрушки. Необходимо учить их многообразно использовать в игре предметы, показывая, как использовать один предмет в разных ситуациях, опираясь то на одно его свойство, то на другое. Многообразное использование предмета в игре очень развивает игровую деятельность детей. Если дети понимают, что одна и та же вещь может быть использована по-разному, в качестве разных предметов, то они начинают многообразно использовать и другой предмет. Это обогащает их игру, она уже не прекратится из-за отсутствия нужного предмета: у детей появляется навык находить предметы-заменители.

При многообразном использовании предмета в игре дети вычленяют у него или свойство, сближающее его с одним заменяемым им предметом, или свойство, уподобляющее его другому заменяемому предмету. Это стимулирует развитие воображения детей.

Обучая детей многообразному использованию предметов в игре, необходимо начинать с таких, которые имеют значительное предметное сходство с заменяемым предметом (так, например, кубик имеет сходную форму с мылом, обруч — с рулем, палочка — с термометром), не содержат в себе противоречащих свойств и пригодны к выполнению новой роли. Постепенно в качестве предмета-заменителя можно применять объекты, имеющие меньшую степень сходства с заменяемым предметом. Важно, чтобы было некоторое сходство, а остальное достраивается воображением.

В играх необходимо использовать поделки детей. В этих целях, с одной стороны, можно употреблять те предметы, которые дети сделали на занятиях изобразительной деятельностью, а с другой стороны, организовывать и поощрять специальное изготовление поделок для игр.

Необходимо учить детей использовать в ходе игр предметы-заменители (например, кубик вместо утюга); разные предметы в одной роли (например, обруч или диск вместо руля); один и тот же предмет в разных значениях; действовать с воображаемыми объектами (копать воображаемой лопатой, открывать воображаемый кран и т. д.).

При введении в игру предметов-заменителей надо учитывать следующее:

- 1) знакомый предмет труднее принимается ребенком в роли заменителя, чем малознакомый (например, карандаш в роли пипетки труднее принять, чем палочку);
- 2) пока ребенок не знает твердо названия заменяемого предмета, его свойств и назначения, нельзя заменять его в игре условным предметом. Другими словами, пока ребенок не знает твердо, что такое, скажем, мыло, недопустимо называть мылом кубик;
- 3) предмет-заменитель должен иметь некоторое предметное сходство с заменяемым им предметом;
- 4) предмет должен быть функционально пригоден к выполнению роли заменителя, т.е. должен обладать свойствами, позволяющими совершать те действия, которые выполнялись с заменяемым предметом;
- 5) предмет не должен содержать противоречащие заменяемому предмету свойства.

Подводить детей к использованию в играх предметов-заменителей надо постепенно.

На первом этапе, кроме переименования предмета, необходимо показать способ действия с ним. Этому должен предшествовать показ способа действия, выполняемого настоящим предметом.

На втором этапе называние предмета новым именем должно сопровождаться только показом выполнения действия реальным предметом (без показа способа выполнения действия игровым предметом).

И наконец, на третьем этапе достаточно уже одного прямого указания на возможность использования предмета в роли другого предмета. Это указание будет содержаться в новом игровом имени предмета, которое на этом этапе обусловят и новый способ действия с ним.

Прошло то время, когда в педагогике господствовала теория невмешательства в детскую игру, согласно которой всякое руководство детской игрой со стороны взрослых рассматривалось как вмешательство, лишаящее игру самостоятельности и творчества. Уже давно эта теория была справедливо осуждена теоретиками и практиками педагогики. Установлено, что игровая деятельность, так же как и всякая другая, нуждается в руководстве.

Специальное исследование, посвященное вопросу возникновения игры у слышащих детей третьего года жизни, показало, что для возникновения игры недостаточно одного наличия игрушек. Игрушки сами по себе порождают лишь элементарные действия – манипулирование предметами; для возникновения же игровых действий, игры необходимо руководство со стороны взрослых.

Руководство играми – трудное и сложное дело. Чтобы мастерски руководить играми, надо очень хорошо знать не только особенности игры и закономерности ее развития, но и детей, их возможности, потребности, интересы. Руководство не должно носить форму декретирования и приказа, а должно осуществляться очень эмоционально, чтобы ребенку самому захотелось с вами играть, вам подчиняться, чтобы взрослый был не просто руководителем, но и участником игры. Только тогда ребенок будет видеть во взрослом товарища, помощника, только в этих условиях создается та непринужденность и тот контакт, при котором можно благотворно влиять на ребенка, наиболее плодотворно и эффективно его воспитывать. Только в этом случае игра становится средством вос-

питания детей и в ходе ее создаются условия для их развития. Трудность руководства игровой деятельностью глухих детей является одной из причин, вызывающих задержку ее развития. Слышащий ребенок к приходу в детский сад уже имеет в своем «репертуаре» целый ряд элементарных игр. Основная линия руководства его играми направлена на их обогащение и развитие; основная форма руководства — слово педагога («Петя, чтобы ехать на поезде, надо купить билет. Нина, — кассир, она даст тебе билет. Его надо показать контролеру Вове, а потом можно садиться в поезд» и т.д.).

Глухие дети, приходя в детский сад, не умеют играть, а возможность руководства их играми с помощью речи ограничена, поэтому в первое время все обучение игровой деятельности идет на основе показа и совместного с ребенком действия. Конечно, такая форма обучения на первых порах не может пробудить творчества ребенка, а вызывает его действия по подражанию, которые являются основой творческой деятельности. По мере обучения и развития детей трудности, вызванные ограниченностью речевого общения, несколько сглаживаются. Обучая глухого ребенка различным видам деятельности, мы путем показа, сопровождаемого совместным с ребенком действием, вырабатываем у него умение правильно держать ложку, карандаш и т. д., на основе которого у ребенка постепенно формируется умение самостоятельно есть, проводить линии на бумаге и т. д. В случае же обучения игровой деятельности дело обстоит сложнее. Она не может быть сформирована лишь на основе отдельных умений (например, умения пользоваться отдельными игрушками). Для ее формирования необходим определенный уровень общего развития ребенка.

Принимая во внимание решающую роль игровой деятельности для всестороннего развития ребенка-дошкольника и учитывая, что у глухих детей она развивается лишь при условии прямого обучения ей, необходимо придавать этому обучению первостепенное значение.

Требование о необходимости обучать глухих детей игровой деятельности до последнего времени вызывало возражения: игра, по мнению ряда авторов, тем и отличается от других видов деятельности, что развивается спонтанно и не нуждается ни в каких умениях и навыках. Но ведь слышащего ребенка, у которого возможности познания окружающего шире, чем у глухого, тоже обучают умению играть, только приемы обучения при этом используют иные, чем при обучении глухого ребенка. Так, слышащему ребенку говорят: «Возьми куклу. Это будет твоя дочка. Ее надо покормить и уложить спать. Ты свари ей кашу. Вот возьми коробочку, это будто бы кастрюля, а палочка будет ложкой. Осторожно, не обожги свою дочку» и т. д. Это не что иное, как обучение умению играть. При этом не обязательно взрослый сидит рядом с ребенком. Часто, занимаясь хозяйством или читая, взрослый одновременно направляет игру ребенка, руководит ею, фактически обучает его умению играть (умению использовать одни предметы в качестве других; составлять план игры; развивать сюжет и т. д.). Все это он делает с помощью речи — говорит, какие предметы взять для игры, что с ними делать и т. д. Выполняя эти указания взрослого, ребенок строит свою игру. Собственный замысел у ребенка раннего возраста еще отсутствует, и он действует в соответствии с предложенным ему планом. Разве это не обучение? Но поскольку взрослый часто делает это мимоходом, на расстоянии, занимаясь чем-либо другим, у него создается впечатление, что он никогда не обучал ребенка умению играть. Это дает основание считать, что слышащий ребенок

спонтанно овладевает этим умением, его этому никто и никогда не обучает, он не нуждается в таком обучении.

Другие утверждают, что игра присуща самой детской природе, никаких умений для нее формировать не нужно. И то и другое ошибочно.

На определенной стадии своего развития слышащий ребенок нуждается в обучении умению играть. И его этому обязательно обучают, хотя обучение это может протекать почти незаметно как для взрослого, так и для ребенка (как для обучающего, так и для обучаемого). Более того, обучение слышащего ребенка умению играть осуществляется гораздо шире, чем обучение глухого ребенка. Если глухого ребенка, общение с которым затруднено, обучает этому умению только воспитатель детского сада, то слышащего ребенка, помимо воспитателя, обучают и родители, и старшие дети, и, наконец, даже сверстники не говоря уже о том, что более широкая основа познания мира обеспечивает слышащему ребенку более полные и точные знания об окружающем, более широкий жизненный опыт, чем глухому сверстнику.

Если даже у слышащих детей умение играть возникает не спонтанно, а под воздействием обучения и развитие их игровой деятельности существенно зависит от руководства ею, то для развития игр глухих детей правильное руководство ими имеет решающее значение.

Для того чтобы у детей возникла игра, необходимо, во-первых, чтобы жизнь их была насыщена впечатлениями, которые могли бы быть отражены в игре, явились бы ее содержанием, и во-вторых, чтобы дети умели пользоваться игрушками и с их помощью отображать то, что почерпнули из окружающей их жизни, передавать творчески переработанные ими впечатления.

Обучение детей каждой новой игре состоит из нескольких этапов. Первым этапом является подготовка их к соответствующей экскурсии, цель которой – познакомить детей с тем, во что они потом будут играть. Детям рассказывают, куда и зачем они идут, что увидят или что будут делать. Нужно сделать понятной детям цель экскурсии, а в отдельных случаях и ее необходимость (например, идем в магазин, чтобы купить Вите подарок, ему исполняется пять лет; или идем в мастерскую, чтобы починить Юре ботинки: у него оторвался каблук; или идем в парикмахерскую, чтобы постричь Васю: у него торчат волосы, некрасиво, неаккуратно; или идем к доктору, чтобы лечить Катину ногу: она упала и поранила ногу, и т. д.). Такая подготовка настраивает детей на активное восприятие того, с чем они встретятся на экскурсии.

Экскурсию надо организовать так, чтобы дети были максимально активны, деятельны: узнавали цену, платили деньги, получали покупки, благодарили, покупали билеты и т. д. Хорошо, если объяснение построено так, что вызывает вопросы детей. При объяснении необходимо особенно подчеркнуть смысл наблюдаемой детьми деятельности взрослых людей, ее значение, взаимосвязь и взаимоотношения взрослых в процессе выполняемой ими деятельности. Участие детей во время экскурсии в деятельности взрослых (в качестве покупателей, пассажиров, клиентов, пациентов) помогает им уяснить ее смысл, цели, способы ее выполнения.

После экскурсии надо дать детям пережить ее результаты. Если были куплены конфеты в подарок Вите, надо, чтобы дети вручили ему подарок, а он угостил каждого ребенка, няню, воспитателя; если ходили чинить ботинки Юре, надо посмотреть, как

хорошо, аккуратно их починили; если ходили стричь Васю, надо показать всем, какой он теперь аккуратный и красивый, и т. д.

Закрепить все то, что дети узнали на экскурсии, надо в беседе по картине. При этом нужно ставить им такие вопросы, ответы на которые требуют не только внимательно-го рассматривания картины, но и привлечения собственного опыта детей, полученного ими на экскурсии.

Если дети были хорошо подготовлены к экскурсии, если экскурсия была хорошо продумана, организована и проведена, если беседа по картине была эмоциональной, у детей обязательно должна возникнуть потребность выразить, изобразить полученные ими впечатления. Но поскольку к сюжетно-ролевой игре на эту тему они еще не готовы, с третьего года обучения надо предлагать им нарисовать то, что понравилось на экскурсии.

Следующим звеном в подготовке к сюжетно-ролевой игре там, где это возможно, является проведение дидактической или подвижной игры с элементами сюжета. Так, например, для подготовки к сюжетной игре в «поезд» надо провести соответствующую подвижную игру; для подготовки к сюжетной игре в «магазин» — соответствующую дидактическую игру; для подготовки к играм в «семью», «детский сад» — дидактические игры «Кукла хочет спать», «Кукла проснулась», «Накорми куклу», «День куклы» и т. д.

Следует обыграть с детьми имеющиеся в группе соответствующие игрушки (поезд, автомобиль, пароход, самолет и т. д.). В игре с ними дети реализуют полученные впечатления и вместе с тем готовятся к той или иной сюжетно-ролевой игре. Совершенно необходимо обыграть с детьми те игрушки, которые они должны будут использовать в процессе сюжетно-ролевой игры, научить детей адекватно пользоваться ими. Затем надо организовать изготовление детьми игровых атрибутов (кошельков, билетов, трубы, конвертов, одежды, медикаментов и т. д.) и научить детей способам их игрового использования.

Систематизировать все впечатления и знания детей хорошо при рассматривании с ними рисунков, картин (конечно, не тех, по которым уже проводились беседы), при просмотре диафильма соответствующего содержания. После совместного рассматривания рисунки, картины вывешивают в группе, чтобы дети при желании могли рассмотреть их снова. Беседа о просмотренном диафильме, рисунках, картинах должна быть яркой, эмоциональной; только в этом случае она повысит интерес детей к игре, вызовет у них желание играть.

Очень целесообразным нам представляется проведение (там, где это не сопряжено с большими трудностями) повторной экскурсии, так как, уже располагая определенными знаниями, дети смогут больше увидеть, чем во время первой экскурсии, когда у них происходило лишь первичное знакомство с материалом. В ходе повторной экскурсии уточняются представления детей, расширяются их знания.

Только проделав предварительно всю описанную выше работу, можно приступить к соответствующей сюжетно-ролевой игре.

В первых играх на новую тему, независимо от того, какой год дети обучаются, участие воспитателя в качестве одного из действующих лиц обязательно. В новой игре воспитатель поочередно исполняет все основные роли (один раз — продавца, второй — кассира, третий — покупателя в игре в «магазин»; доктора, медицинской сестры, пациента в игре в «доктора» и т. д.). Делать это необходимо, так как детям нужно показать

все игровые возможности каждой роли (какие игровые действия должен производить играющий, в какие отношения с другими участниками игры вступать и т.д.). По мере того как дети овладевают новой игрой, степень непосредственного участия в них воспитателя постепенно уменьшается. Но это отнюдь не означает, что освоенная детьми игра не нуждается в руководстве, так как даже хорошо знакомая детям игра, лишенная руководства, перестает развиваться, видоизменяться, как бы застывает на одном уровне. Это проявляется в том, что игра воспроизводится детьми изо дня в день в неизменном виде (то же, что и прежде, распределение ролей, те же игровые действия, те же слова). Такое механическое, без всякого творчества, повторение игры, такая стереотипность действий надоедает детям, и поэтому игра не доставляет им никакого удовольствия, не приносит радости. Поэтому руководство уже освоенной игрой должно быть направлено на ее развитие, которое может идти как по линии изменения сюжета, так и по линии объединения этой игры с другими играми. Подсказывая детям новые действия, новые роли, подключаясь к ним в качестве участника игры, воспитатель способствует тому, что игра каждый раз строится по-новому, обогащается. С этой же целью необходимо менять используемые в игре предметы (игрушки, предметы-заменители, поделки детей или реальные предметы), так как новые предметы порождают новые действия детей, от чего видоизменяется сама игра.

Чтобы игры носили творческий характер, ими необходимо руководить на всех стадиях обучения детей. Формы руководства, разумеется, меняются в зависимости от продолжительности обучения. Так, например, на первом году обучения руководство игрой осуществляется в форме совместных с ребенком действий, а на пятом году обучения – в форме советов, предложений, помощи в развитии замысла игры и т.д.

В ходе игры воспитатель должен следить за отношениями детей, предупреждая возникновение между ними конфликтов (из-за игрушки, роли и т.п.), воспитывать у них дружеские взаимоотношения, желание и умение помочь, уступить и другие моральные качества.

Развивая и всячески поощряя коллективные игры детей, ни в коем случае нельзя забывать о праве на существование и индивидуальных игр. Устав, ребенок может перейти к индивидуальной игре, и его желание вполне понятно. Задача воспитателя – создавать необходимые условия и для индивидуальных игр.

Воспитатель должен помочь каждому ребенку включиться в одну из играющих групп. Он может организовать новую игру, развернуть игру на основе сделанных детьми построек и т.д.

К проведению игры воспитатель должен готовиться так же, как к проведению занятия. Эта подготовка включает в себя подбор игровых атрибутов, которые должны использоваться в игре, и отбор того словаря, который необходим для проведения игры и общения детей.

Выбор игровых тем, упоминаемых в программе, обусловлен следующими факторами: во-первых, это те игры, в которые играют слышащие дети этого возраста, за исключением тех игровых тем, которыми глухие дети не могут сознательно овладеть; во-вторых, эти игры увязаны с другими разделами программы («Ознакомление с окружающим», «Обучение речи» и др.).

Однако в ряде случаев любая из тем может быть заменена другой. Если, например, детский сад находится в городе, где нет зоопарка, целесообразно было бы заменить игровую тему «Зоопарк» другой темой, например, «Скотный двор» (если поблизости есть скотный двор и можно повести туда детей на экскурсию, чтобы они познакомились с внешним видом животных, условиями их жизни, приемами ухода за ними и т. п.). Точно так же не только неразумно, но и недопустимо введение игры в «поезд», если дети никогда не видели настоящего поезда. При необходимости замены одних игровых тем другими выбор должен определяться конкретными условиями жизни детского учреждения, личным опытом детей и т. п.

При правильном руководстве сюжетно-ролевыми играми они принесут глухим дошкольникам неоценимую пользу. Без специального обучения игровая деятельность глухих детей развивается очень медленно и незначительно и не может стать ни условием их развития, ни средством воспитания.

Поэтому перед воспитателями, помимо общих воспитательных задач, стоят и специфические задачи, направленные на развитие самой игровой деятельности, что должно способствовать преодолению последствий дефекта. Эти задачи постепенно, от года к году усложняются. Так, если начинать эту работу надо с воспитания у детей интереса к игре и желания играть, то к концу пребывания детей в детском учреждении их надо учить отражать в играх труд взрослых людей, их отношения и чувства, учить их формулировать в словесной форме замысел игры и т. д.

Общие воспитательные задачи указаны в программе. Здесь мы остановимся лишь на специфических задачах, связанных с самой игровой деятельностью и направленных на ее развитие на каждом году обучения.

Разумеется, и методические приемы и даже задачи обучения игровой деятельности могут повторяться на разных годах обучения, но каждый раз на новом уровне, возникшем в результате возросших игровых возможностей детей. Так, например, такой прием, как проведение экскурсий, будет встречаться на третьем – пятом годах обучения, но содержание экскурсий и методы их проведения, так же как и объем материала, будут изменяться. Поэтому в описании методических приемов экскурсии будут обсуждаться в разделах, посвященных третьему – пятому годам обучения.

Другим примером может быть программное требование обучать детей умению использовать предметы-заменители. Это требование повторяется начиная с третьего года обучения, но каждый раз на новом уровне и решается при помощи разных методических приемов.

Яшунская Г. И.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

### Задачи музыкального воспитания

Музыка как средство эмоционального воздействия может стать активным помощником педагога в формировании разносторонних способностей детей, лишенных слуха, в воспитании полноценных, инициативных членов общества.

Ребенок, знающий и любящий музыку, становится духовно богаче.

Именно музыка, формирующая в человеке эстетические чувства, обогащает его нравственно, дает представление о красоте окружающего мира, помогает проникнуть в его удивительные тайны.

Глухой ребенок лишен радости воспринимать жизнь во всей ее красоте. Необходимо развивать у него тактильно-вибрационное чувство и остаточный слух, которые в свою очередь помогают становлению речи, позволяющей правильно реагировать на окружающую действительность.

Музыкальное воспитание в специальных дошкольных учреждениях направлено на решение следующих основных задач:

1. Научить слушать и воспринимать музыку, выработать устойчивый навык пользования остаточным слухом.
2. Обогащать духовный мир ребенка эстетическими переживаниями при восприятии музыкальных произведений.
3. Не используя художественный образ как средство познания природы и общества, расширять представления ребенка о прекрасном, воздействуя на его нравственное воспитание.
4. Помогать сурдопедагогу средствами музыки (пения) обучать детей приемам правильной речи.
5. Выработать умение согласованно действовать в коллективе, выполняя учебные задания.
6. Укреплять нервную систему детей с природными дефектами, устранять нарушения вестибулярного аппарата, отсутствие обратной связи, недостатки в развитии речи. Дать отдых зрению.

### Особенности восприятия музыки глухим ребенком

Глухие дети без специального обучения воспринимают проникающие к ним звуки только как вибрацию, отличая при этом шумовую вибрацию (барабан) от музыкальной (рояль).

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Яшунская Г.И. Музыкальное воспитание глухих дошкольников. Пособие для музыкального руководителя специального детского сада. (Из опыта работы). – Москва: Просвещение, 1977. - С. 10-24.

Они не слышат одноголосного постепенного движения мелодии в высоком регистре. Лишь аккордовое звучание в среднем и низком регистрах им доступно без слуховой аппаратуры.

В то же время глухие дети способны реагировать на динамические оттенки - различать силу аккордов. При этом *mf* они слышат, как тихое звучание, а *ff* - как громкое.

Они чувствуют также темповые различия — чередование аккордов быстрых и медленных. Например, энергичные аккорды в быстром темпе вызывают у них ощущение стремительного бега, а медленные, спокойные рождают легкие, покачивающиеся движения.

Таким образом, основной особенностью музыки для глухих детей, которую можно назвать специальной, является ее *аккордовое изложение* как в правой, так и в левой руке, отсутствие *legato* (не связно), подчеркнутое акцентирование аккордов левой руки низких регистров, левая рука *всегда играет громче* правой.

Другим важным специфическим отличием является *использование пауз*. Это не просто указание на определенное, раз навсегда установленное время музыкального молчания. Паузы здесь учат ребенка вслушиваться, ждать музыку, следить за ее началом и окончанием. Они помогают ощущать форму произведения, отдельные его элементы: части, фразы и т. д.

Паузы в специальной музыке дополняются знаком  $\overset{\frown}{\curvearrowright}$  (фермато), который указывает на их различную протяженность: короткие, длинные, очень длинные. Это необходимо для того, чтобы способствовать образованию навыка прислушиваться к музыке, так как, следя за действиями товарищей, глухой ребенок рефлексивно запоминает, сколько времени потребуется для выполнения того или иного задания. Например, при выполнении задания с выключенным зрением нужно под музыку поднять руки с флажками вверх, после паузы опустить их вниз, затем снова после паузы поднять вверх. Для каждого ребенка паузы в этом случае подбираются различной длительности, исходя из его индивидуальных особенностей. Для уравновешенных, спокойных детей рекомендуется применять паузы различной длительности, неуравновешенным, чрезмерно эмоциональным - только короткие. Постепенно детей приучают выдерживать паузы большей протяженности.

Важным условием обучения музыке глухих детей является правильное расположение инструмента — пианино. Оно устанавливается на расстоянии 0,5-1 м от стены так, чтобы каждый ребенок мог свободно подойти к нему и прислониться с задней стороны, всем телом ощутить вибрацию. На занятии дети сидят с левой стороны от инструмента, так как звуки низкого регистра воспринимаются ими более отчетливо.

Учитывая, что нагрузка на зрение у глухих значительно увеличена, источник света следует располагать сзади, чтобы они лучше видели музыкального руководителя и не утомляли глаза.

В процессе занятий педагоги должны внимательно наблюдать за поведением каждого ребенка и своим примером помогать ему успешнее овладевать навыками осмысленного восприятия содержания и формы музыкальных произведений. По выражению лица взрослого глухой ребенок учится проникать в мир музыкальных образов, постигать их смысл, улавливать эмоциональные оттенки. Во время исполнения веселой музыки лица взрослых радостные, оживленные; при слушании грустной — спокойные, сосре-

доточенные. Таким способом воспитатели выражают свое отношение к музыкальному произведению и обращают внимание детей к этой музыке.

Немаловажное значение отводится оценке действий детей взрослыми в процессе занятий и после них.

Взаимное общение детей и воспитателей в ходе музыкальных занятий плодотворно сказывается на эстетическом развитии дошкольников, лишенных слуха.

## Содержание музыкальных занятий

Музыкальные занятия в специальных дошкольных учреждениях проводятся два раза в неделю, так же, как в детских садах общего типа.

Каждое занятие имеет два раздела, взаимосвязанных между собой:

- I. *Подготовительный.* Музыкальный руководитель предварительно знакомит воспитателя и сурдопедагога с содержанием занятия, его целями и задачами, определяет последовательность выполнения учебных заданий, расстановку всех участников - детей и взрослых - в помещении, где будет проходить занятие, расположение инструмента, стульев, размещение игрушек и атрибутов. Совместно с педагогами он обсуждает различные исходные положения каждого ребенка, его местонахождение при выполнении упражнений под музыку.
- II. *Взаимодействие с музыкой.* Дети учатся воспринимать музыкальные звуки, контролируя себя через зрительный анализатор и тактильно-вибрационный, а затем и слуховой.

Как показывает практика, наиболее эффективен метод индивидуальных заданий, которые педагог дает детям в начале занятия. Каждое упражнение выполняется детьми поочередно.

Не следует поручать исполнение одинаковых заданий одному ребенку два раза подряд. Общая продолжительность индивидуальных заданий не более 7 минут. Повторение одного и того же задания допускается не ранее чем через 2-3 занятия.

Как практически проводятся эти задания?



Рис. 1.



Рис. 2.

Мальша ставят у пианино, помогают ему приклониться всем телом к инструменту так, чтобы он мог видеть руки играющего.

Ребенок, ощущая вибрацию и видя, что музыкальный руководитель нажимает при этом на клавиши, начинает понимать, как возникает музыка (рис.1). В этот момент действует зрительный анализатор.

Через 10–12 занятий он уже слушает музыку без зрительного восприятия, повернувшись спиной к инструменту. При этом активно действует не только тактильно-вибрационное чувство, но и тренируется слуховой аппарат (рис. 2).

Выполняя индивидуальные задания, каждый ребенок проходит три стадии восприятия музыки: вначале он слушает у инструмента и наблюдает за действиями своего товарища, затем выполняет задание самостоятельно и, наконец, слушает музыку вместе со всеми. Правда, глухие дети с трудом переключаются со зрительного восприятия на слуховое, так как еще не имеют для этого достаточного опыта. Все их внимание сосредоточено на зрении. Особенно трудно малышам. Они долгое время не могут увязать свои действия с музыкой. При выполнении индивидуального задания без участия зрения им хочется повернуться, убедиться, действительно ли звучит инструмент. Систематические упражнения помогают им преодолеть эту трудность.

Постепенно задания усложняются, восприятие музыкальных звуков становится острее, ярче. Через 4 месяца многие дети 3 лет могут почти точно различать начало и окончание звучания музыки. Например, на новогоднем празднике малыш, изображая котенка, под музыку бежит в противоположный конец зала, повернувшись спиной, ждет, когда вновь зазвучит музыка, и уже после паузы возвращается обратно. Ребенок настолько увлечен ожиданием возобновления звучания, что не обращает внимания на собравшихся гостей.

Старшие дети уверенно действуют под музыку без участия зрения. Но этот навык может быть недостаточно прочным. Некоторые из них, увидев, что музыкальный руководитель взмахнул руками над клавишами, тут же начинают выполнять движения. Такого рода проверки нужны, чтобы убедиться, достаточно ли прочен тактильно-вибрационный и слуховой навык. Но проводить их следует не часто и не со всеми, так как дети, страдающие дефектами слуха, относятся болезненно к своим неудачам и иногда отказываются выполнять задание.

Таким образом, пользуясь методом индивидуальных заданий, педагог последовательно вырабатывает у страдающих глухотой устойчивый навык слушания музыки.

Этот метод позволяет также решить более сложную задачу – воспитать доброжелательное отношение в коллективе между взрослыми и детьми и детьми между собой, научить их правильно относиться к неудачам товарищей и радоваться общим успехам.

Обучение глухих дошкольников движению под музыку ведется так же, как в массовых детских садах, но имеет некоторые отличия. За основу берутся естественные движения (ходьба, бег, поскоки и т. д.), построения и перестроения (ходьба по кругу, в разных направлениях, парами, в шеренге, в колонне и т. д.).

Музыкальный руководитель, показывая каждое движение, напевает мелодию, которая затем будет сопровождать действия детей. Нельзя показывать просто поскок, так как он может быть исполнен по-разному в соответствии с той или иной музыкой.

Двигаться под музыку и одновременно воспринимать ее звучание глухим детям трудно. Музыкальная вибрация, проникающая к ним, через пол сливается с движением ног. Поэтому рекомендуется заканчивать упражнение на заранее установленном месте. Например, дети стоят в кругу, каждый запоминает свое место. Одновременно с началом музыки они бегут вперед по кругу и, остановившись на своем первоначальном месте, продолжают двигаться до окончания музыки. Такой же принцип применяется в шеренгах, парах и т. п.

Малыши выполняют более легкие упражнения – начинать и заканчивать движения на одном месте (добежать до стульчиков, до стены и т. д.). Когда ребенок выполнил

задание, музыка прекращается. В дальнейшем от детей требуют продолжать движения, пока не закончится музыка.

Перед ребенком, который выполнил то или иное движение под музыку, не должно быть ничего отвлекающего (игрушек, различных предметов и т. п.). Лучше, если он будет стоять лицом к стене, на некотором расстоянии от нее, чтобы основным раздражителем были только музыкальные звуки.

## Каковы основные исходные положения у детей при выполнении двигательных упражнений под музыку?

1. Дети сидят полукругом перед инструментом, на котором играет музыкальный руководитель. Перед детьми – сурдопедагог, сзади них – воспитатель. Взрослые садятся на большие стулья, чтобы показать детям правильную осанку. Ребенок, выполняющий индивидуальное задание, стоит около пианино и наблюдает за игрой музыканта (рис. 3).



Рис. 3.



Рис. 4.

2. Все располагаются перед инструментом так же, только ребенок, стоящий около него, поворачивается спиной к музыкальному руководителю и к детям (рис. 4).

3. Дети сидят вдоль стены. Один ребенок слушает музыку (стоит, прислонившись к инструменту боком), другой выполняет индивидуальное задание повернувшись ко всем спиной (рис. 5.)



Рис. 5.

4. Дети сидят вдоль стены так, чтобы каждый мог видеть музыкального руководителя. Воспитатель и сурдопедагог садятся вместе с детьми с одной и с другой стороны (рис. 6.)



Рис. 6.

5. Подгруппа детей встает сзади пианино прислонившись к нему боком на некотором расстоянии друг от друга, руки свободно опускает вниз. Воспитатель или сурдопедагог стоит рядом с детьми и наблюдает, как они поют ту или иную песню, оценивает правильность произношения. Чтобы дети были хорошо видны воспитателю, они должны стоять по росту (рис. 7). После исполнения песни он сообщает свою оценку музыкальному руководителю, предлагает повторить песню, чтобы исправить ошибки.

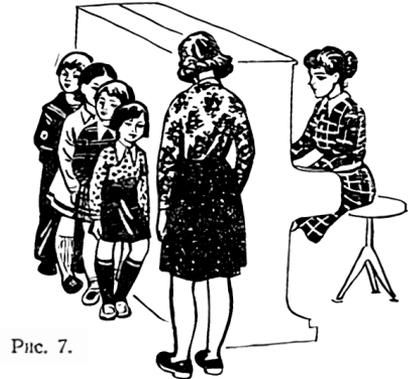


Рис. 7.

6. Дети стоят в шеренге, повернувшись спиной к музыкальному руководителю (рис. 8). Сурдопедагог объясняет задание, которое выполняется под музыку, и после этого вместе с педагогом оценивает действия детей, отмечает тех, кто хорошо выполнял упражнение, указывает на ошибки и предлагает их исправить.

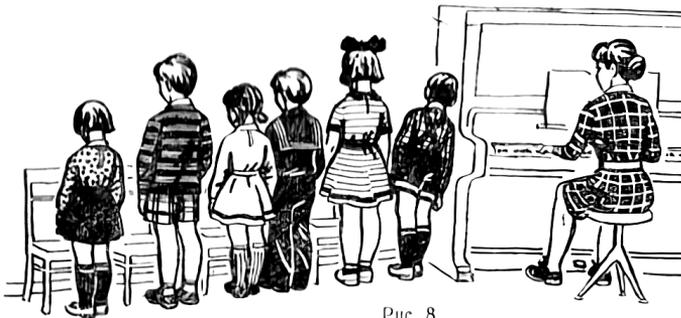


Рис. 8.

Не следует делать замечание ребенку, когда он выполняет задание.

Большое внимание во всех возрастных группах уделяется различным упражнениям с игрушками и предметами. Предметы и игрушки помогают детям воспринимать музыкальные образы и отражать их в движении, способствуют развитию у них коммуникативных навыков и воспитанию чувства коллективизма.

Воспитание чувства коллективизма происходит в процессе общения детей друг с другом и со взрослыми. Необходимо выработать устойчивые и прочные связи ребенка с теми, кто его окружает. Это поможет впоследствии сделать речь (дактильную и звуковую) одной из ведущих коммуникаций с окружающим миром. У глухого малыша, еще слабо владеющего речью, ведущей формой связи становится общение через осязание, игрушки и предметы.

Существенную помощь в развитии речевого навыка могут дать упражнения с игрушками и предметами на музыкальных занятиях. В игровой форме ребенок учится владеть предметом, с которым нужно произвести то или иное целенаправленное действие. В дальнейшем, через этот предмет, ставший доступным и близким, он устанавливает связь с другими детьми. Одновременно возникают и новые связи с музыкой, которая через игрушку еще прочнее входит в круг его интересов.

Все атрибуты, используемые в играх и упражнениях, должны отвечать эстетическим нормам: быть красивыми, удобными для действия с ними. Желательно, чтобы они были одной формы и расцветки, не отвлекали внимание детей от восприятия музыки. Хорошо использовать узкие, разноцветные ленточки из гофрированной бумаги 40-50 см длины. Во время бега они легко развеваются и как бы продолжают линию рук, разведенных в стороны.

Маски, изображающие зверей, не должны закрывать детского лица: это сковывает движения, мешает правильно ориентироваться и, кроме того, пугает ребят.

Используя игрушки в плясках и музыкальных играх, особенно у малышей, надо стремиться к их наибольшей естественности: пластмассовые машины выбирать средних размеров, кукол – с естественной постановкой рук и ног, так чтобы с ними удобно было плясать. Взрослый, действуя с куклой, должен быть эмоциональным. Огромный мишка в его руках пытается догнать маленьких зайчат, которых изображают дети. Но они так хорошо бегают, что неуклюжему мишке никогда не догнать их.

На музыкальных занятиях глухих детей учат не только выполнять определенные движения под музыку, но и петь. Для них пение – это своеобразное выражение эмоции через слово, связанное с музыкой, доступный способ восприятия музыки. При этом остаточный слух вступает в действие с наибольшей активностью.

Кропотлив и сложен путь обучения глухого ребенка речи. Посредством различных упражнений сурдопедагог учит его произносить отдельные звуки, слова. Пение активно способствует этому, делает речь эмоционально окрашенной. Голос ребенка приобретает звонкость, становится более модулированным.

Глухого ребенка можно научить достаточно протяжно исполнять отдельные звуки, слоги и слова, изменять темп (медленный, быстрый), использовать динамические оттенки (петь тихо, громко, ослабляя и усиливая звучание).

Отличительной чертой песен является то, что они построены с учетом особенностей восприятия музыки глухими дошкольниками:

- мелодия строится на чередовании громких аккордов;
- музыкальные фразы небольшие, чередующиеся паузами, так как дыхание у детей короткое, речь замедленная;
- содержание песен должно быть доступно детям.

Слова, используемые в песнях, вначале прорабатываются на занятиях с сурдопедагогом.

Певческие упражнения для глухих дошкольников строятся с учетом их возрастных возможностей. Малыши поют свою первую песню «Кукла спит», протягивая только один звук а-а-а-а. Более старшие могут пропеть целую фразу: «Мишка топ, топ, топ» – в песне «Это елка».

Глухие дети во время пения не слышат друг друга, но, видя, как сидящие рядом произносят слова и действуют под музыку, более активно включаются в пение. Речь сверстников становится для них как бы более осязаемой. Протяжные музыкальные звуки в певческих упражнениях помогают закрепить навык чтения с губ.

Если слышащих детей учат чисто интонировать, то эта задача не ставится при обучении пению глухих дошкольников. После первого года обучения при правильном проведении всех форм музыкальной работы (последовательном выполнении глухими детьми индивидуальных заданий, усвоении движений, овладении «звонкой азбукой») дети начинают воспроизводить устойчивые звуки лада.

В младшей группе все песни<sup>2</sup> игровые. Одновременно дети выполняют движения, соответствующие содержанию песни. Например, в песне «Барабан и труба» дети имитируют игру на барабане (постукивают пальчиками) и трубе (поднимают голову вверх, складывают руки, как бы держат воображаемый горн).

Движения не только помогают детям понять содержание песни, но и служат вспомогательным средством для развития певческих навыков. Поэтому при отборе песенного репертуара необходимо тщательно продумать движения, чтобы они не мешали дыханию, а были эмоциональными.

В репертуаре старших групп появляются песни, не требующие сопутствующих движений. Это связано с тем, что дети хорошо понимают текст песни посредством таблиц, чтения с губ, и, кроме того, у них более прочные певческие навыки. Больше предъявляется требований к качеству исполнения песни: внятно и выразительно произносить слова.

Песни для глухих детей построены с учетом тех звуков, слогов и слов, которые надо им освоить: «мама», «папа», «тут», «там» и т. д. Эти слова употребляются в песне неоднократно. Повторность помогает детям закрепить правильность произношения этих слов, запомнить артикуляцию каждого звука в слове. Каждая последующая новая песня, особенно из репертуара младшей группы, должна включать отдельные слова и выражения из предыдущей, уже известной детям песни. Например, в песне «Авто» есть слова: «Авто, авто тут, авто там». В следующей песне «Тут, там» дети поют: «Вова тут, Ната, Ната там». Таким образом, в той и в другой песнях закрепляется правильность звучания слов «тут», «там».

<sup>2</sup> В каждой песне (начиная с «Авто») необходимо дать детям прослушать 2-3 первых аккорда.

Конечно, словарный запас песен для глухих детей очень небогат, но песня, эмоционально исполненная, помогает быстрее запомнить наиболее употребимые слова, которые могут стать основой общения детей друг с другом, быть средством понимания речи окружающих.

На музыкальных занятиях ребенок закрепляет различные слова и словосочетания: те, которые он узнал от сурдопедагога в качестве инструкций («встаньте», «сядьте», «идите», «возьмите стул»), а также усваивает новые, связанные с музыкой («музыка», «нет музыки», «песня», «пляска» и т. п.). Все эти слова и словосочетания даются в виде табличек, дактильно, устно.

Готовясь к каждому занятию, педагог тщательно продумывает, какие слова могут быть использованы, их количество и форму подачи.

## «Звонкая азбука»

Одновременно с обучением речи глухие дети усваивают буквенные обозначения, тренируются в их произнесении. На упражнениях «звонкой азбуки» они не просто произносят усвоенные с сурдопедагогом звуки, слоги, слова, а поют их. Музыка помогает возникновению эмоционально окрашенной речи. Ребенок не только «видит» слова (глядя на произносящего), но и одновременно слышит звуки, приближающие его к обычному восприятию музыки.

Чтобы усилить слуховое восприятие детей, им предлагают петь, повернувшись спиной к музыкальному руководителю или стоя сзади инструмента. Это активизирует остаточный слух.

Упражнения «звонкой азбуки» тесно связаны с работой сурдопедагога. Он сообщает музыкальному руководителю, какой материал можно взять для пения. Поэтому певческие упражнения идут вслед за речевыми. Речевые упражнения подготавливают детей к речи, певческие упражнения «звонкой азбуки» - к пению.

У слышащего ребенка подготовкой к речи является гуление и лепет. Малыш испытывает радость, самостоятельно упражняясь в образовании звуков, слогов. У глухого ребенка такой естественной подготовки нет. Свообразным лепетом для него может стать «звонкая азбука», помогающая произносить звуки, слоги, слова одновременно с музыкой.

Исполняя песню впервые, они часто допускают ошибки – неправильно формируют тот или иной звук, например, вместо «мяу» поют «тау», «пау», хотя, занимаясь с сурдопедагогом, произносят это слово верно. Происходит так потому, что у детей еще нет автоматизма в воспроизведении искусственно образованного слога. «Звонкая азбука» приближает их к естественному усвоению звука.

Глухие дети быстро утомляются. Поэтому упражнения «звонкой азбуки» даются в определенной последовательности: учитывается количество заданий, время их выполнения, включение игровых моментов, использование предметов и игрушек.

Процесс обучения «звонкой азбуке» делится на подготовительный (упражнения проходят без музыки) и основной (упражнения проводятся под музыку). И в том, и в другом случае применяются различные исходные положения: сидя, стоя, с движением.

На музыкальных занятиях применяется как коллективный, так и индивидуальный метод обучения. В основе обучения лежит дактилирование, чтение с губ, показ табличек с буквенными обозначениями и вслед за этим - музыкальное звучание. Чтобы дети лучше усвоили упражнения, сурдопедагог и воспитатель многократно повторяют их в группе.

Как же осуществляется проработка звуков «звонкой азбуки»? На каждом занятии задания даются только в одной тональности. Вначале ставится задача научить детей ощущать возникновение звука одновременно с музыкой и его исчезновение. На первых занятиях дети еще не могут точно выполнять это задание. Точность формируется постепенно. На музыкальном занятии прорабатывается тот звук, который автоматизирован у ребенка в данное время.

Каждый ребенок усваивает правильное произношение звука по-разному: одному требуется 2-3 занятия, другому необходимо больше времени на усвоение звука.

Порою дети недостаточно внимательны: беззвучно открывают рот, не чувствуя вибрации гортани; неверно формируют звук; вяло артикулируют; не могут четко координировать движение и музыкальный звук. Постепенно в процессе обучения эти недостатки устраняются.

Каждый ребенок проходит свой путь овладения звуками. Сурдопедагогу необходимо поддерживать малейшие достижения детей. Желательно результаты по овладению звуками каждым ребенком фиксировать в определенной тетради. В зависимости от того, как дети усваивают тот или иной звук, можно распределить их на подгруппы. С каждой подгруппой проводится соответствующая дополнительная работа.

## Роль педагогов на музыкальном занятии

На музыкальных занятиях с глухими детьми присутствуют трое взрослых – музыкальный руководитель, воспитатель и сурдопедагог. Тесный контакт между ними, согласованность действий, единство требований, предъявляемых детям, – необходимые условия для успешного проведения музыкальных занятий. Ничто так не мешает достижению поставленной цели, как противоречивые требования взрослых. Это вредно в любом воспитательном процессе и особенно в приобщении к музыке. Неумелое и несвоевременное вмешательство взрослых в действия детей препятствует этому.

Музыкальные занятия - составная часть всего педагогического процесса. Необходимо, чтобы еще до начала занятия музыкальный руководитель объяснил воспитателю и сурдопедагогу их задачи, раскрыл содержание используемых методических приемов.

Рассмотрим функции каждого педагога.

## Музыкальный руководитель

1. Определяет задачи, которые необходимо решить на очередном занятии, намечает формы работы, отбирает конкретный материал.
2. Дает задания детям: сам показывает то или иное действие, демонстрирует табличку с указанием действия («Сядьте», «Встаньте», «Бегите», «Прыгайте» и т. д.), без таблички объясняет задание, а на более позднем этапе дает задание устно (дети усваивают его путем чтения с губ).

3. Если задание трудное, предлагает его выполнить сначала воспитателю.
4. Исполняет музыкальное произведение, поет песню.
5. Исполняет движение целиком, чтобы дети могли правильно его понять.
6. В ходе занятия, а также при подведении итогов дает оценку действиям детей. В отчете отмечает результаты выполнения заданий, общее развитие каждого ребенка, отдельные недостатки, которые надо устранить в последующей работе.
7. Следит за тем, как воспринимается материал, предлагаемый детям: что для них слишком трудно, а значит, и преждевременно; что слишком легко; отмечает, какие навыки усвоены, какие следует еще отрабатывать.
8. Вместе с воспитателем намечает, какие движения требуют отработки на занятиях физкультурой, какие понятия необходимо закрепить в группе.
9. Вместе с сурдопедагогом отмечает недостатки речи и звукообразования, над устранением которых сурдопедагог должен работать в группе.

## Воспитатель

1. Следит за тем, как дети выполняют задания: как двигаются, как поют, что и как понимают.
2. Следит за тем, как усвоены понятия, с которыми дети знакомились в группе, насколько свободно они владеют ими, что знают точно, что могут прочесть с губ, а что путают. Все это необходимо воспитателю не для того, чтобы тут же вмешаться и исправить ошибку (это недопустимо), а затем, чтобы учесть эти недостатки в дальнейшем. Помогает вести индивидуальную работу с каждым ребенком. Наблюдает, как благодаря эмоциональному воздействию музыки у детей наиболее отчетливо выявляются особенности их развития, объем и точность усвоения представлений, понятий, организованность, внимательность, восприимчивость (смысловая, музыкальная) и т. д.
3. Намечает, как можно использовать отдельные умения и навыки детей, полученные на музыкальных занятиях, для дальнейшего их умственного, эстетического и физического развития.
4. Повторяет, закрепляет с детьми понятия и представления, усвоенные на музыкальном занятии, стремится, чтобы дети пользовались ими в повседневной жизни.
5. Поет с детьми песни, разученные на групповых занятиях.
6. При необходимости (только по просьбе музыкального руководителя) непосредственно включается в выполнение того или иного задания: становится ведущим в какой-либо игре, пляске. При этом необходимо хорошо знать музыкальный материал, иметь ясное представление о выполнении данного задания (в игре, пляске, песне). Всякая небрежность, неточность в действиях взрослого усваивается как должное, что несомненно трудно исправить и неизбежно тормозит развитие детей.

## Сурдопедагог

1. Работает в постоянном контакте с музыкальным руководителем по подбору песен для разучивания — текст их должен быть доступен произнесению глухими детьми.

2. Прорабатывает с детьми в группе содержание и текст песен, тем самым облегчая усвоение этой песни с музыкой.
3. Поет вместе с детьми на музыкальных занятиях, напоминая им текст табличкой, дактильно, ясной артикуляцией слова так, чтобы детям легче было прочесть с губ.
4. Вместе с музыкальным руководителем следит за чистотой речи детей в играх, упражнениях, песнях (отмечает у себя в тетради недостатки произношения детей для дальнейшей работы с ними).
5. Следит за выразительностью пения детей.

Образование певческих навыков не является самоцелью. У детей, лишенных слуха, они приобретают особое значение, так как прямо служат развитию и улучшению их звуковой речи. У них нет непосредственного жизненного слухового опыта. Поэтому благодаря музыке, специально написанной и доступной восприятию, глухие дети могут получить представление о ритмичности, слитности, чередовании ударных и безударных звуков. Эти представления они переносят затем в свою речь.

Повседневно наблюдая за детьми, нетрудно заметить, как улучшается и облегчается произнесение тех или иных слов песни. Эмоциональное исполнение делает речь более выразительной, естественной.

---

# РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

**Белова Н. И.**

## **СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>**

Формирование словесной речи является одной из основных задач обучения глухих дошкольников в специальных дошкольных учреждениях. К семи годам у детей должна быть сформирована устная речь, необходимая для дальнейшего обучения в школе и для речевого общения с окружающими.

Проведенное нами изучение опыта работы специальных детских работ, анализ речевых умений детей выпускных групп дают основания говорить о том, что программные задачи в специальных детских садах реализуются не полностью. Причиной подобного положения является несоблюдение педагогических условий обучения речи. Рассмотрим следующие педагогические условия обучения глухих дошкольников речи в специальных дошкольных учреждениях.

1. Раннее начало обучения детей словесной речи.
2. Использование звукоусиливающей аппаратуры в течение всего дня.
3. Наличие речевой среды в детском саду и в семье.
4. Учет индивидуальных особенностей развития детей и возможностей в обучении.
5. Привлечение родителей к активной работе по обучению речи.

Только соблюдение всех педагогических условий дает возможность получения в настоящее время более высоких результатов обучения речи.

В раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) у слышащего ребенка интенсивно развивается речь, формируется общение (М.М. Кольцова, Г.М. Лямина, М.И. Лисина, Е.И. Тихеева). Дети с нарушениями слуха, поступающие в специальные дошкольные учреждения в возрасте полутора-двух лет, попадают в наиболее благоприятные условия обучения, так как специальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию устной

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по изданию: *Белова Н.И.* Совместная работа учителя-дефектолога и воспитателя по формированию речи глухих детей дошкольного возраста // *Формы организации обучения и воспитания детей с недостатками слуха.* Межвузовский сборник научных трудов. – Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1990. С. 123-131.

речи начинается у них в раннем возрасте, то есть в тот период, когда формируется речь у слышащих детей. Именно поэтому большое значение имеет организация работы по развитию речевого слуха и обучению произношению в ясельной группе специального детского сада. Раннее начало обучения позволит сформировать у дошкольников более внятную естественную речь. Речь детей формируется на основе подражания, поэтому первостепенное значение приобретает правильный образец речи взрослых, общающихся с детьми. Речь учителя-дефектолога, воспитателя, родителей должна быть естественной (не утрированной), нормального темпа и ритма, с четкой дикцией и артикуляцией, орфоэпичной, эмоциональной, интонационно яркой и выразительной.

В специальных дошкольных учреждениях большое внимание уделяется развитию и использованию остаточного слуха детей и, с этой целью, использованию звукоусиливающей аппаратуры (Е.П.Кузьмичева, Н.Д. Шматко). Поэтому важно, чтобы индивидуальный слуховой аппарат был подобран ребенку как можно раньше при обследовании его в сурдологическом кабинете. В детский сад ребенок должен поступать с правильно подобранным индивидуальным слуховым аппаратом и пользоваться им постоянно в течение дня, меняя по указанию педагога на аппарат коллективного пользования. Постоянное ношение аппарата помогает ребенку полнее воспринимать мир звуков, способствует более полному сенсорному развитию, дает возможность при постоянной тренировке воспринимать речь. В практике детских садов, по нашим наблюдениям, происходят нарушения в использовании звукоусиливающей аппаратуры. Так, например, у многих детей отсутствуют индивидуальные слуховые аппараты, так дети не были вовремя слухопротезированы в сурдологических кабинетах, у части детей аппараты есть, но пользуются ими ограниченное время из-за боязни сломать. В таких случаях слуховая тренировка детей проводится только на занятиях учителя-дефектолога, что явно недостаточно [...].

Одним из основных условий овладения речью является создание в детском саду речевой среды (Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова), то есть постоянного мотивированного говорения взрослых с детьми, использование жизненных ситуаций для организации речевого общения, формирование речи в различных видах детской деятельности: бытовой, игровой, трудовой, изобразительной, учебной.

Формирование речевого общения начинается с первых дней пребывания ребенка в детском саду. Малыша вводят в речевую среду на основе глобального восприятия речи, обращенной непосредственно к ребенку. Слова и фразы, необходимые для общения с ребенком, предъявляются устно и в виде печатных табличек. Весь речевой материал ребенок первоначально воспринимает слухо-зрительно и одновременно глобально воспринимает печатные таблички. В программе детского сада объем словаря для первого года обучения ограничен количеством 230 слов, употребляемых не только на специальных занятиях по развитию речи, но и в режимные моменты и на всех занятиях, проводимых воспитателями. Только постоянная совместная работа учителя и воспитателя способствует выполнению программных задач по речи.

Со второго года обучения основной формой речевого общения является устно-дактильная<sup>2</sup>. Дактильная форма речи ускоряет и облегчает процесс общения, способствует

---

<sup>2</sup> В соответствии с Программой воспитания и обучения глухих детей (М., 1991) дактильная форма речи вводится в средней группе и является вспомогательной по отношению к устной речи.

запоминанию слов и фраз, необходимых для общения. Учитель и воспитатель вводят слова и фразы, нужные в данный момент ребенку, чтобы помочь ему высказать свою мысль, свое желание, вызвать у него потребность словесного общения с окружающими.

По нашим наблюдениям, в практике детских садов не обращается должного внимания на организацию речевой среды. На занятиях и в режимные моменты взрослые задают детям вопросы и получают от них односложные ответы, не побуждая детей к самостоятельной речи. Для развития самостоятельной речи необходимо обеспечить детям богатые и разнообразные впечатления и пробудить в них желание делиться своими впечатлениями. Очень важно организовать общение детей не только со взрослыми, но и со сверстниками в группе и дома.

При поступлении ребенка в детский сад проводится первичное обследование слуха и речи, которое учитывается при планировании и проведении фронтальной и индивидуальной работы по развитию слухового восприятия и формированию речи в детском саду. Но этих данных недостаточно для определения уровня потери слуха, поэтому проводится уточнение диагноза путем проведения диагностического обучения. Данные обследования слуха и речи результаты обучения развитию слухового восприятия и произношению на каждом году обучения фиксируются в тетради индивидуально для каждого ребенка. Это позволяет видеть динамику обучения каждого ребенка и более точно планировать работу, а также использовать индивидуальный подход к обучению детей на фронтальных занятиях.

Находящиеся в специальных дошкольных учреждениях дети с нарушениями слуха значительную часть времени живут дома<sup>3</sup>. Это праздничные и выходные дни, летние каникулы. Кроме того, некоторые родители могут забирать детей домой и в будние дни после занятий, если они проживают недалеко от детского сада. Проводимая в детском саду работа по развитию слухового восприятия и обучению речи должна быть продолжена в домашних условиях. Педагоги детского сада проводят для родителей открытые занятия, консультируют их, дают конкретные задания по обучению детей, знакомят с успехами детей. Родители знакомят детей с предметами и явлениями окружающего мира, закрепляют полученные в детском саду знания, общаются с детьми устной речью. Активное участие родителей в обучении речи заметно отражается на общем развитии детей и на развитии их речи.

Работа по формированию речи глухих дошкольников проводится воспитателем и учителем-дефектологом. Объем и содержание речевого материала определяются программными требованиями для каждой возрастной группы и должны планироваться совместно учителем и воспитателем для осуществления преемственности в работе по формированию речи. Программа предусматривает повторяемость речевого материала на протяжении всех лет обучения в разных условиях употребления.

Первоначально слова и фразы даются взрослыми в условиях бытовой деятельности. В этот период весь речевой материал повторяют за взрослыми отраженно, от них не требуют запоминания, заучивания слов. На занятиях по ознакомлению с окружающим материалом изучается по темам, проводится отработка смысловой стороны слов.

Знакомя детей с окружающими предметами и явлениями, воспитатель использует наглядные и практические методы обучения, широко применяя наблюдения на заняти-

<sup>3</sup> Имеются в виду дошкольные учреждения с пятидневным или интернатным пребыванием детей.

ях, экскурсии, опыты, технические средства обучения. Дети знакомятся со свойствами и качествами предметов, группируют предметы по признакам (цвету, форме, размеру, материалу, назначению), знакомятся с видовыми и родовыми понятиями. Поэтому воспитатель подбирает для каждого занятия необходимый словарь, проводит с детьми беседы, описания текстов на заданную тему, рассказывание, подбирает стихи, загадки, организует речевое общение.

На занятиях по различным видам деятельности глухие дети овладевают определенным количеством слов и фраз, необходимых для организации речевого общения. Учитель и воспитатель подбирают из программы словарь в зависимости от вида деятельности и темы занятия. Речевой материал усваивается в процессе формирования определенных умений. Так, на занятиях по физическому воспитанию детям даются слова и фразы, используемые для организации работы («идите ровно, поймай мяч, летите, как самолеты» и т.д.). Каждое новое движение в первый раз проводится с детьми только по показу, показ сопровождается речью воспитателя. В дальнейшем действие детьми проводится по словесной инструкции.

На занятиях по изобразительной деятельности вся многогранная работа по лепке, рисованию, аппликации, конструированию проводится воспитателем на основе словесного общения. Дети должны знать названия материалов, инструментов, действий, необходимых для организации работы. Также подбирается материал для других занятий педагога и воспитателя.

Программа специального детского сада предусматривает занятия учителя-дефектолога по развитию речи в следующих направлениях: 1) отработка речевого материала, сгруппированного по темам; 2) формирование разных видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма, слухо-зрительного восприятия, дактилирования, слушания) в соответствии с задачами речевой коммуникации; 3) специальные языковые наблюдения в целях овладения значениями слов, звукобуквенный анализ слов или отработка грамматических форм слова в структуре целых предложений.

Приведем пример занятия по развитию речи в средней группе детского сада глухих.

**Тема: Драматизация и чтение рассказа «Помог девочке».**

**Цели:**

1. Закрепить понятия «зима», «снег», «кататься» в игровой ситуации.
2. Учить воспринимать слухо-зрительно и по табличкам связный рассказ.
3. Воспитывать готовность помочь товарищу.
4. Создать у детей радостное настроение при восприятии пейзажа на макете.  
Активизация словаря: девочки, мальчики, кататься, помог, добрый, хороший.  
Оборудование: звукоусиливающая аппаратура, макет с изображением зимнего пейзажа, куклы, собака, санки, лыжи, таблички с предложениями.

**Ход занятия**

1. Приветствие. Проверка аппаратуры.  
Педагог: !Будем заниматься. Сядьте, девочки. Сядьте, мальчики. Сидите хорошо, правильно». (Проверяет, как сидят дети). «Снимите аппараты, наденьте наушники. Та-та-та. Ты слышишь, Тома?»  
Тома: «Я слышу». (Педагог спрашивает каждого ребенка.)

2. Рассказывание педагога с драматизацией на игрушках. Педагог: «Я буду рассказывать». (Показывает на закрытый макет.)  
Дети: «Тетя Люда, что там? Покажи».  
Педагог открывает макет. Дети с интересом рассматривают.  
Педагог: «Зима. Снегу много. Мальчик, девочка, собака гуляют. Мальчик катается на лыжах (обыгрывается). Девочка катается на санках (обыгрывается). Собака смотрит (показывается). Девочка упала. Аа-а! Она плачет. (Обыгрывается). Собака лает. Мальчик помог девочке. Встань, не плачь (обыгрывается). Мальчик добрый, хороший. Мальчик помог девочке. Мальчик и девочка ушли. Собака бежит».
3. Чтение рассказа с демонстрацией на игрушках. Педагог: «Будем читать». (Ставит в наборное полотно по одной табличке с предложением. Дети читают вместе с педагогом. Каждое предложение поясняется демонстрацией на игрушках).  
«Мальчик катается на лыжах. Девочка катается на санках. Девочка упала. Собака лает. Мальчик помог девочке».
4. Подведение итогов занятия.  
Педагог: «Мы прочитали рассказ «Помог девочке». (Ставит в наборное полотно табличку с названием.) Какой мальчик?»  
Дети: «Мальчик добрый, хороший».  
Педагог: «Почему вы думаете, что мальчик добрый, хороший?»  
Дети: «Девочка упала. Мальчик помог девочке».  
Педагог: «Верно. Мальчик помог девочке. Он добрый, хороший. Вы занимались хорошо. Снимите наушники, наденьте аппараты. Встаньте. Идите в зал».

Для того чтобы дети сумели понять содержание рассказа, была проведена соответствующая подготовительная работа. Весь словарь и фразы были даны детям заранее в разных видах деятельности. Понятия «зима, кататься на санках, кататься на лыжах» были даны на прогулке и затем закреплены в изобразительной деятельности. Слова «мальчик, девочка, помощи» входят в тему занятий по развитию речи. На занятиях по ознакомлению с окружающим детей познакомили с предложением «собака лает». Таким образом, известный детям словарь и знакомые фразы были использованы учителем для составления рассказа «Помог девочке». Для понимания и осмысления содержания рассказа на самом занятии учитель применяет прием рассказывания с демонстрацией сюжета на игрушках. Эмоциональный рассказ взрослого помогает детям понять содержание и воспитательную направленность рассказа. Подкрепленный табличками устный рассказ учителя и последующие, смысловые вопросы способствуют развитию связной речи детей, активизируют их мыслительную деятельность.

Большие возможности в обучении речи глухих дошкольников имеет воспитатель. На занятиях по ознакомлению с окружающим он формирует у детей представления о мире. На первом и втором годах обучения в занятия включаются близкие детям темы (двор, дом, помещения детского сада, одежда, мебель, посуда, игрушки, овощи, фрукты и др.). Воспитатель знакомит детей с конкретными предметами, их качествами и свойствами, организует практическую деятельность с ними.

Пример занятия по ознакомлению с окружающим в средней группе детского сада для глухих.

## Тема: Свойства снега.

Цели: 1. Познакомить с качествами и свойствами снега: белый, холодный, тает, из снега можно лепить.

2. Воспитывать наблюдательность.

Обогащение словаря: белый, тает, растаял, снежок.

Оборудование: подносы со снегом, большой поднос со снегом, полотенца, таблички.

### Ход занятия

Воспитатель и дети садятся за столики. У всех детей надеты индивидуальные слуховые аппараты.

Воспитатель: «Какое время года?»

Дети: «Зима».

Воспитатель прочитывает с детьми таблички: «Зима. Холодно. Много снега». Затем воспитатель привлекает детей к сюрпризной коробке. Дети рассматривают ее и просят показать: «Что там? Тетя Люда, покажите!» Воспитатель открывает коробку, достает поднос со снегом: «Что это?» - «Снег». «Какой снег?» - «Белый».

Воспитатель показывает на детские подносы: «Посмотрите, там?» Дети снимают салфетки и говорят: «Это снег». Дети трогают снег, затем вместе с воспитателем прочитывают таблички: «белый», «Снег холодный». Воспитатель берет немного снега, кладет на ладонь, привлекает внимание детей к тому, что снег тает. Дети читают табличку: «Снег тает». Воспитатель: «Почему снег растаял?» - «Тут тепло. Снег растаял. Тут вода». Дети вместе с воспитателем лепят из снега снежки. На табличках даются фразы: «Возьмите снег. Слепите снежок. Я слепил(а) снежок». Затем воспитатель обыгрывает приход в группу снежной бабы. Баба здороваается с детьми, говорит, что ей тут тепло, она тает, и приглашает детей во двор лепить снежки из снега. Воспитатель подводит итоги занятия и приглашает детей на прогулку.

На данном занятии воспитатель опирается на практические знания детей, полученные во время прогулок и экскурсий, уточняет понятия, закрепляет словарь. Затем на прогулке дети будут лепить снежную бабу, в дальнейшем тема будет закреплена учителями при составлении рассказа по картине на зимний сюжет и чтении рассказа «Про снежный колобок».

В практике детских садов учителя и воспитатели широко используют поручения в связи с обучением детей разнообразной деятельности. Поручения используются на всех этапах усвоения слова: при знакомстве со словом, когда слово вводится в речь детей, для закрепления, во время проверки усвоения детьми словаря. Необходимо составлять поручения с каждым новым словом, усвоение которого предусмотрено программой. Постепенно дети учатся давать поручения друг другу, сначала пользуясь готовыми фразами, а затем самостоятельно. Дети учатся описанию действий товарища, выполняющего поручения, и сами давать отчет о выполнении поручения. Материал, накопленный в форме поручений, используется для проверки выполнения программы по разговорной речи в различных видах деятельности.

Таким образом, во время организованных занятий и в режимные моменты учитель и воспитатель должны создавать условия для развития самостоятельной речи детей, развивать потребность в словесном общении. Только совместная работа педагогического коллектива, понимание ответственности за развитие детей позволяет добиться высокого качества обучения речи.

**Головчиц Л. А.**

## **О РАБОТЕ НАД ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ<sup>1</sup>**

[...] Среди различных направлений работы по развитию речи глухих дошкольников важное место принадлежит работе над словом. Эта работа, направленная на обогащение и уточнение активного словаря детей, расширение круга понятий и представлений, зафиксированных в слове, формирование в связи с этим различных речевых навыков, является той основой, на которой в значительной степени базируется работа по практическому овладению родным языком [...].

Слову как структурной единице языка присущи различные типы связей, в первую очередь парадигматические и синтагматические. Как подчеркивается в ряде лингвистических работ, семантика слова, его значение определяются всей совокупностью парадигматических и синтагматических связей. Парадигматическая организация присуща системе языка, синтагматическая - в большей степени характерна для речи [...].

Слово, вступающее в парадигматические отношения с другими, группирует вокруг себя близкие по тематике слова, родственные слова, обобщающие слова, а также синонимы, антонимы. Взаимосвязанность значения слова и его смысловые, парадигматические связи могут быть тем фактором, который способствует более систематизированному предъявлению лексики и усвоению ее в системе определенных связей и отношений. Парадигматика лексики прежде всего может быть отражена в отборе и систематизации слов, предназначенных для усвоения глухими дошкольниками за весь период обучения.

Тематический принцип расположения материала в программе по развитию речи предполагает группировку словарного запаса с учетом основных 25 тем. Для отработки предлагаются темы, содержание которых лежит в сфере жизненных интересов дошкольников (семья, посуда, мебель, игрушки). С учетом этих тем систематизирован и речевой материал к ним. В словарь, который составлен к каждой из тем, входят названия конкретных предметов (яблоко, груша, апельсин), даны обобщающие слова (фрукты), могут быть подобраны синонимы (оппадают, осыпаются), антонимы (сладкий - горький), слова, значения которых находятся в отношениях части - целого (яблоко - кожура, мякоть, хвостик). Здесь указаны наиболее распространенные типы отношений слов, которые не исчерпывают всех связей, существующих между словами, объединенными по парадигматическому принципу.

[...] При работе над любой из тем педагог может так подобрать лексический материал, чтобы значения слов не выступали изолированно, а усваивались системно, находясь в различного рода смысловых вариантах. Разумеется, подбор слов и учет объединя-

<sup>1</sup> Печатается в сокращении по изданию: *Головчиц Л.А. О работе над значением слова в дошкольных учреждениях для глухих детей // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч.тр. / Отв.ред. Л.П. Носкова. - Москва: Изд-во АПН СССР, 1982. - С.24-42.*

ющих их связей зависит прежде всего от этапа обучения, индивидуальных речевых возможностей детей. Так, на первом году обучения дети в основном будут усваивать значения слов, обозначающих конкретные объекты какой-либо тематической группы (стол, стул, шкаф). Начиная со второго года обучения оказывается возможным предъявление слов, находящихся в отношениях родо-видовых, т. е. обобщающих слов (стол, стул - мебель). Что касается более сложных для детей отношений, таких как синонимия, антонимия, то простейшие наблюдения и упражнения в их подборе дети смогут проводить только на последних годах обучения, когда у них будет сформирован достаточно обширный словарный запас. При этом, какие бы слова ни предлагались для отработки и последующего уточнения их значений, педагог постоянно имеет в виду ту тему, в русле которой проводится работа, постоянно обогащая ее, увеличивая объем знаний и представлений об объектах и явлениях данной группы. Разумеется, работе над значениями слов, обозначающих конкретные предметы определенной группы, частные и общие понятия, будет уделено значительное внимание, в то время как значения единиц, связанных отношениями синонимии или антонимии, будут в поле зрения лишь эпизодически, когда к этому будет располагать словарный материал, используемый на занятии.

При работе над словом одна из важнейших задач педагога - отразить в его значении ту степень обобщенности, которую оно содержит, чтобы слово стало средством обобщения. Необходима постоянная работа по уточнению значений слов, обладающих высокой (третьей, четвертой) степенью обобщения. Напомним, что это слова, обозначающие родовые понятия (мебель, одежда), и слова, значение которых отражает еще более широкое обобщение (вещи, растения). Как подчеркивает М.М. Кольцова: «Уровень обобщения, получаемого с помощью слова, не есть что-то постоянное, раз навсегда данное: в зависимости от количества условных связей, выработанных на слово, уровень обобщения этим словом может быть больше или меньше; при угасании этих связей обобщающее действие слова утрачивается» [3, 72].

Значение каждого слова должно быть развито с учетом места данного объекта в системе понятия, и к значению слов, обладающих высокой степенью обобщения, дети должны подводиться уже тогда, когда ребенок еще только овладевает словами, относящимися к различным тематическим группам. Известно, что особенно сложным оказывается для детей содержание значения глагольных обобщений; дети недостаточно четко представляют ряд конкретных действий, заключенных, например, в слове «работать» (продавать, учить, лечить, водить машину и т. д.). Поэтому для того, чтобы сформировать у детей значение обобщающих слов, необходимо учить их, с одной стороны, понимать конкретные действия и называть их словом, а затем обобщать ряд действий с помощью соответствующего слова, а с другой - давать обобщающее слово и постепенно раскрывать его значение [...].

Другой тип связей слов характеризуется плавными последовательными переходами от слова, к слову, и называется синтагматическим. Синтагматическая организация слов присуща речевому высказыванию. Как показано психологами, синтагматические связи слов возникают в ходе речевого развития ребенка значительно раньше и строятся с большей легкостью, чем парадигматические (А.Р. Лурия и др.). Таким образом, слово не только вводит обозначаемый им объект в систему понятийных отношений, но и включает его в систему высказывания [...].

Применительно к содержанию работы над значением слова синтагматический план отношений дает возможность отрабатывать в единстве лексические и грамматические значения, предъявляя слова в наиболее часто употребляемых в речи сочетаниях и конструкциях. Такие группы сочетаний педагог может предварительно подобрать, ориентируясь на тематику занятий и общий словарь к программе. Так, планируя по теме «Учебные вещи», педагог имеет в виду различные формообразования слова «карандаш»: «дай (возьми) зеленый карандаш»; «рисуй карандашом», «нет карандаша». В дальнейшем оказывается целесообразен отбор конструкций, в которых слова представлены в наиболее часто употребляемых позициях с учетом их взаимосвязи с другими словами в разнообразных сочетаниях. Такой перечень моделей может явиться базовым в практической отработке с дошкольниками грамматических значений в их единстве с лексическими. При формировании речи глухих детей оба плана отношений должны быть в поле зрения педагога, а работа запрограммирована таким образом, чтобы с самого начала слово выступало в разнообразных ассоциативных (парадигматических) и синтагматических связях [...].

Подлинное усвоение слова проходит длительный путь, начало его может быть положено в различных реальных ситуациях, где наиболее широко раскрывается предметное значение слова, где создана основа для формирования соответствующих представлений об объектах и явлениях. Это в первую очередь все режимные моменты - прогулки, всевозможные экскурсии, занятия по различным видам деятельности, где есть возможность обеспечить наглядную основу, сформировать представления и обозначить их соответствующими словами. Особое значение в этом плане придается занятиям по ознакомлению с окружающим, целью которых является расширение и уточнение представлений об окружающем мире. На этих занятиях в большей степени, чем на других, создается основа для оформления впечатлений детей и полученной информации в словесной речи. Одновременно, знакомя детей с окружающим миром и имея в виду дальнейшую работу над словом, воспитатель намечает различные сочетания с данным словом, включает их в различные контексты («Копай лопатой», «Положи /поставь/ лопату на место») [...].

Значения слов, связанных с деятельностью детей, при условии их многократных повторений в изменяющихся контекстах могут быть достаточно хорошо усвоены на данном уровне. Это слова, обслуживающие различные моменты пребывания детей в саду, обозначающие наиболее широко используемые в быту предметы и действия (вода, полотенце, гулять, завтракать). Однако, несмотря на то, что дети достаточно хорошо понимают их, полного овладения значением слова не происходит. Для этого необходимо наметить пути введения слова в языковую систему, что оказывается возможным лишь на занятиях по развитию речи, где педагог может предусмотреть необходимые для этого условия. На этих специальных занятиях основное внимание уделяется усвоению слов в определенной системе, с учетом его парадигматических и синтагматических связей [...].

Используя в последующие годы обучения различные методические приемы (дидактические игры, описание картин, драматизация, рассказывание, описание объектов и т. д.), педагог раскрывает содержание данной темы, реализуя весь тематический словарный материал в определенной системе. При этом в процессе занятий по развитию речи ведется работа не только над раскрытием и уточнением значений слова в разнообраз-

ных речевых контекстах, но включаются специальные упражнения по дифференциации часто смешиваемых слов. Слова, подлежащие дифференциации, педагог может подобрать заранее из словаря к программе. Это могут быть часто смешиваемые глаголы (поставь - повесь - положи; принеси - унеси), существительные (материалы - инструменты), другие части речи. В некоторых случаях по ходу занятия педагог делает предметом дифференциации те слова, которые, по его наблюдениям, смешивают дети на данном занятии (покажи - положи). Для уточнения семантики слова создаются такие речевые ситуации, где значение представлено наиболее полно [...].

Однако для того, чтобы полностью овладеть значением слова, недостаточно только усвоения его семантики. Ребенок должен научиться соотносить с определенным значением формальные языковые элементы, т. е. в практическом плане постигнуть тот факт, что определенное значение слова имеет соответствующую грамматическую форму [...].

Практическое владение морфологическими элементами языка - суффиксами, приставками, окончаниями - обязательный этап в овладении значением слова.

Как известно из практики и материалов специальных исследований, глухие дети, плохо владея структурой слова, не умея выделить основные значащие части, определяющие значение слова, не различают семантику однокоренных слов, смешивают слова, относящиеся к различным грамматическим категориям. Для того чтобы дети могли лучше осознать структуру слова, значение должно соотноситься с формой, в которой оно представлено. В работе над словом это одно из направлений, которое должно быть представлено на всех этапах обучения. Уточнение структуры слова - не обособленный аспект в системе работы над словом, требующий специальных занятий и особых методических приемов.

Уже с первых занятий, на которых педагог обозначает словами окружающие детей предметы, он привлекает внимание не только к содержанию слова, но и к его форме, более четко проговаривая его и демонстрируя соответствующую табличку, побуждая детей к ответному проговариванию и рассматриванию таблички.

Более целенаправленной работа по уточнению структуры слова становится со средней группы, когда дети овладевают дактильным чтением и смогут дактильно воспроизводить слова, конкретизируя состав слова. На этом же этапе будут использованы и другие приемы, связанные с овладением детьми новыми видами речевой деятельности: письмо, выкладывание из разрезной азбуки. Уточняя структуру слова на занятиях по развитию речи в процессе планомерной работы, дети таким образом подводятся к элементарным практическим наблюдениям над составом слова. На третьем-четвертом годах обучения педагог может подобрать на знакомом словарном материале несколько родственных слов, показать детям общие части в составе слов, подчеркнуть, что эти слова похожи («почта», «почтовый», «почтальон»). Разумеется, никакие правила и термины детям не сообщаются. Эта работа должна естественно вплестаться в содержание занятий по различной тематике.

Следующим, более высоким этапом работы над составом слова может явиться демонстрация наиболее простых приемов словообразования (мяч - мячик, платье мамы - мамино платье). Педагог может показать, как можно сказать по-другому (не кисель из клюквы, а клюквенный кисель) и предложить детям на материале сочетаний слов, относящихся к тематике данного занятия, поупражняться в образовании новых конструкций.

При этом как сами сочетания слов, так и форма инструкций должны быть достаточно просты и понятны детям. Такие элементарные наблюдения за составом слова также имеют своей целью уточнение и расширение словарного запаса детей, овладение ими приемами самостоятельного конструирования слов и словосочетаний.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Собр.соч. Москва: Педагогика, 1982. Т.2.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - Москва: Сов. Россия, 1973.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - Москва: Политиздат, 1975.
5. Лурия А.Р., Леонтьев А.Н. Психологические воззрения Л.С.Выготского: Предисл. к кн.: Л.С.Выготский. Избр.психол. исслед. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
6. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале рус.яз.). - Москва: Наука, 1973.

---

Корсунская Б. Д.

## ЧТЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ И СРЕДСТВО В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ<sup>1</sup>

Научить глухого читать и понимать читаемое, т. е. обеспечить ему восприятие письменной речи в подлинном психологическом смысле этого слова, – одна из важнейших задач специального обучения.

Чтение является важным средством формирования речи глухого ребенка. На начальном этапе и почти на протяжении всего дошкольного детства чтение выступает главным образом как средство формирования разговорной и описательно-повествовательной речи. Этому вопросу и посвящена настоящая статья.

Задачи, связанные с процессом чтения в период дошкольного детства, следующие: постепенно усваивать новые слова, значение которых раскрывается другими, часто неречевыми средствами; закрепить в слове наглядно воспринимаемое; способствовать накоплению словарного запаса для разговорной речи (с помощью прочитывания табличек, употребляемых в процессе контакта с ребенком); закрепить в специально составленных текстах лексические и грамматические обобщения; воспитывать «чувство языка» на основе открывшейся перед ребенком возможности периодически перечитывать различные варианты знакомого, доступного текста. С течением времени, используя развившийся навык чтения, детей обучают пониманию письменной контекстной речи: от простого описательно-повествовательного предложения до связного текста, в основе которого лежат наглядно воспринимаемые впечатления, а также доступных по содержанию и форме сюжетных рассказов, близких тем, которые рассказывались детям в текущем и, еще лучше, в прошлом году.

Все перечисленные приемы развивают у ребенка умение самостоятельно пересказывать связный текст, пользоваться элементарной монологической речью.

Слышащий ребенок начинает обучаться чтению, уже владея разговорной речью. Опираясь на этот факт и на выводы специально проведенного нами исследования<sup>2</sup> о значении разговорной речи для овладения языком, мы построили методику обучения глухих дошкольников пониманию письменной речи. Учитывая особенности глухого, обучение разговорной речи следует начинать с восприятия написанных слов и выражений, предназначенных для непосредственного общения [...].

Длительный педагогический эксперимент, проводимый под нашим руководством и продолжающийся до сих пор в связи с решением разнообразных проблем теории и практики формирования речи глухих дошкольников как в специальных учреждениях, так и в семье, неизменно подтверждает вывод о том, что при правильной методике обучения умственно полноценные глухие и слабослышащие дети к трем годам отлично

---

<sup>1</sup> Печатается в сокращении по изданию: Корсунская, Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 39-47.

<sup>2</sup> См. «Известия АПН РСФСР», вып. 77. М., 1956.

овладевают навыком дактильного чтения обычного печатного шрифта и таким образом усваивают, запоминают и точно воспроизводят более 100 слов.

Умение сочетать буквы с дактильным знаком и последовательно показывать их в слове обычно формируется уже к 2 годам 7-8 месяцев<sup>3</sup>. Некоторые дети овладевают этим умением уже в 2 года 2-5 месяцев. Как правило, в условиях дошкольного учреждения они овладевают техникой чтения за 2-3 месяца специального обучения к 2 годам 7-8 месяцев. Программа воспитания и обучения глухих дошкольников рассчитана на четырехлетний срок обучения, начиная с трехлетнего возраста<sup>4</sup>. В этом возрасте дети усваивают технику дактильного чтения в срок до одного месяца. Раннее овладение навыком чтения – необходимое условие выполнения всей программы по формированию речи в течение четырех лет воспитания.

Остановимся на раскрытии трех основных компонентов, определяющих решение программной задачи по обучению и использованию чтения: обучение технике чтения; использование чтения для усвоения разговорной речи; обучение пониманию описательно-повествовательного текста.

## Обучение технике чтения

В сложном процессе овладения чтением усвоение техники чтения – обязательное и важное условие. Оно предполагает готовность детей к этому процессу, т. е. наличие определенного уровня их сенсорных способностей, мышления, памяти. В разделе программы «Подготовительный период» указаны требования, выполнение которых обеспечивает такую готовность. Среди необходимых упражнений специально выделены те, которые непосредственно направлены на подготовку к обучению дактильному чтению. Полезный коэффициент подготовительных упражнений, как и само дактильное прочитывание, значительно шире своего вспомогательного и как бы технического назначения. Упражнения, необходимые для усвоения чтения, в свою очередь совершенствуют качества, нужные ребенку для продуктивного учения на протяжении всего дошкольного детства: развивают зрительное, тактильное и двигательное восприятие, тонкую моторику и подражание, память, мышление и волю.

Предварительное глобальное распознавание слова является лишь подготовкой к его усвоению. Воспроизведение слова по памяти, употребление его в речи говорит об усвоении. Чтение дактильно любого слова предполагает умение ребенка точно соотносить буквы со знаками, соблюдая последовательность их обозначения в слове.

К обучению чтению приступают при наличии у детей следующих умений: сосредоточиться и 7-10 минут работать внимательно; самостоятельно и точно показывать дактильные знаки, подражая взрослому; подбирать к образцу одинаковые печатные буквы, выбирая их из 5-6 букв (выполняется на материале алфавита обычного шрифта); распознавать по табличке не менее 6-8 из перечисленных слов: *встань, сядь, мама, папа*, имена детей, короткие названия игрушек. На этих словах и осуществляются первые занятия по обучению чтению.

Придавая большое значение правильному и точному построению первых занятий по чтению, приведем в качестве образца примерный план одного из них<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> В настоящее время дактилология вводится в обучение глухих дошкольников в средней группе, т. е. с четырех лет. – прим. сост.

<sup>4</sup> Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста. — М., 1964.

<sup>5</sup> Более подробно об этом см. в наших пособиях «Методика обучения глухих дошкольников речи», «Воспитание глухого дошкольника в семье», «Жизнь глухих» (1969, № 1, 12).

После организации детей для занятия проводится упражнение на ритмичное дактилирование слогов. Для этого подбираются слоги, входящие в слова, на которых будет проходить обучение чтению. Например: *Та-та-та, Во-во-во, Ва-ва-ва* и т. п. Проверяется правильное положение пальцев у детей для совместного с педагогом дактилирования слога. Проводится несколько ритмичных упражнений с каждым из слогов. Контроль за дактилированием должен быть тщательным. Пренебрежение к точности показа знаков чревато длительной и трудной работой над исправлением ошибок, не только требующим времени, но и мешающим в дальнейшем восприятию слов с руки; могут возникнуть ошибки и в устной речи из-за произношения в слове звука, обозначающего неправильно использованный в слове знак. Убедившись в умении детей точно воспроизводить дактильные знаки (пока еще без сочетания с буквой), педагог переходит к проверке следующего умения, необходимого для обучения технике чтения: проверяется первичный навык распознавания букв, установления их тождества. Для этого детям раздают конверты с одинаковыми наборами всех букв, из которых составлены слова, – на них будет проходить обучение чтению; у педагога такой же набор. Подражая педагогу, дети вынимают буквы из конвертов и аккуратно раскладывают их в ряд перед собой, не соблюдая порядка расположения букв. В ответ на предъявляемую педагогом букву дети ищут такую же в своем ряду и подают педагогу. Педагог сравнивает букву с образцом и складывает у себя на столе.

После двух таких упражнений – пятиминутный перерыв в занятии, во время которого проводится несложная и короткая подвижная игра. Затем, усадив детей, педагог проводит третье упражнение для проверки умения распознавать слова по значению. Детям раздают таблички с их именами. В форме игры «Кто первый» они подкладывают их к фотографиям, выставленным в наборном полотне. Затем вывешивают таблички с именами, а детям раздают фотографии товарищей. Задача сложнее: подобрать фотографии к именам. Дети справляются с ней. Убедившись в этом, педагог собирает фотографии, оставляя одну, и подкладывает к ней соответствующую табличку с именем одного из детей (желательно, чтобы табличка с именем была написана привычным шрифтом, но для фронтального занятия была несколько укрупнена.). Итак, проверено наличие трех основных умений, необходимых для обучения чтению: показать по подражанию все знаки алфавита, различать буквы, распознавать несколько слов по значению.

Теперь, сосредоточив внимание детей, педагог готовит их к дактилированию: руки (с вытянутыми и сомкнутыми пальцами) ладонью, обращенной к педагогу, упираются локтями в стол. Указкой (в левой руке) педагог показывает первую букву в слове, а правой рукой – соответствующий дактильный знак и побуждает детей, не меняя положения руки и не отрывая локоть от стола, «сложить» такой же знак.

Два-три раза повторяется такое «прочитывание» слова. Теперь дети могут опустить руки и отдохнуть: вытянуть руки на столе и пошевелить пальцами. По сигналу вновь приступают к повторному чтению этого же короткого слова (разумеется, для начала берется самое короткое имя: Оля, Маша). Педагог показывает написанные буквы, но теперь уже сам не дактилирует.

Некоторые из детей сразу верно воспроизводят знак соответствующей буквы, другим приходится помогать. Напомнив дактильный знак, нужно тут же убрать руку. Необходимо учить ребенка непосредственно сочетать с буквой сохраняемый в памяти образ

дактильного знака (только что показанного). Если одновременно с буквой показывать в качестве образца и знак, то ребенок долго не может научиться читать, так как при этом он лишь подражает, и необходимая связь между знаком и буквой устанавливается медленно, что тормозит усвоение техники чтения.

В течение одного занятия можно таким способом прочитать два-три слова. Через 6-8 занятий дети усваивают весь алфавит и привыкают последовательно показывать буквы слева направо. Они с интересом начинают пробовать самостоятельно читать печатный текст, при затруднениях прибегая к помощи старших. Заканчивается подготовительный период. Открывается возможность реализации основного принципа обучения речи – формирование ее непосредственно в процессе общения.

Предусмотренное методикой предварительное глобальное распознавание слов, предназначенных для обучения чтению, делает процесс «прочитывания» путем соотнесения букв с дактильными знаками осмысленным, уподобляет его узнаванию прочитанного слова слышащим. Возможности глобального восприятия в свою очередь возрастают благодаря более четкому восприятию слова, выделению и обозначению в нем отдельных букв.

С усвоением всего алфавита и возникновением потребности все прочитывать пальцами начинается новый этап в обучении, открываются огромные возможности развития речи, совершенствования словесного общения.

Чтение весьма продуктивно для формирования разговорной речи. Понимание и запоминание прочитанного слова для усвоившего технику чтения глухого ребенка представляет более благоприятные условия не только по сравнению с чтением с губ, но и по сравнению с восприятием его с руки. Большая отчетливость, стабильность, продолжительность восприятия написанного слова обеспечивают такое преимущество. Это важно потому, что уже с момента установления контакта с детьми при обучении их различным действиям (на основе показа соответствующих предметов) одновременно используются таблички-поручения. Систематическое сочетание наблюдения действия и предмета с восприятием таблички-надписи делает даже глобальное познание написанных слов значимым. И такое элементарное привлечение слова является действенным, обеспечивая пока еще произвольное запоминание целостного зрительного образа слова. Порядок предъявления табличек, продиктованный содержанием выполняемых действий, которым они предшествуют, воспитывает у детей навык восприятия слова в качестве сигнала к действию (одна из программных задач подготовительного периода).

## **Использование чтения для формирования разговорной речи**

В программе первого года обучения дан минимум слов и выражений, подлежащий усвоению. Часть его предназначена для самостоятельного употребления. В отношении остальных можно ограничиться лишь их распознаванием по значению. Все эти слова и выражения пишутся на табличках одинаковым, простым шрифтом без переноса слов со строки на строку. Табличками начинают пользоваться с первых дней пребывания детей в дошкольном учреждении. Предъявление таблички-обращения предваряют показом требуемого действия, одновременно четко произнося написанные на ней слова. Широкое использование табличек с поручениями, приказами в непосредственном

общении при обучении разнообразным видам деятельности позволяет детям накопить некоторый запас глобально познаваемых слов и выражений, который они связывают с определенным значением (самый первый, элементарный уровень сочетания слов с предметами или действиями). Этот материал и составляет основу для обучения дактильному чтению.

Необходимо отметить, что часто дети связывают с содержанием и начинают глобально распознавать образ устного слова быстрее, чем по табличке. Происходит это потому, что произнесенное слово, в отличие от написанного, сопровождается едва заметной мимикой лица, зависящей от содержания и интонации. Эти внешние признаки становятся опознавательными при глобальном восприятии устного слова (одна из причин, определяющих сложность письменной речи по сравнению с разговорной). Однако за написанным словом остаются преимущества, особенно ярко проявляющиеся при овладении техникой чтения. Прочитывание слова ускоряет (по сравнению с глобальным распознаванием) возможность понимать его, выходя за пределы привычной ситуации, открывает возможность запомнить и самостоятельно употреблять его в речи.

С усвоением техники чтения и постепенно увеличивающейся практикой прочитывания табличек разговорной речи количество безошибочно понимаемых слов значительно возрастает, даже если дети еще не могут их точно повторить. Период между глобальным распознаванием и усвоением слов значительно сокращается<sup>6</sup>. Полученные в исследовании материалы показывают, что к концу третьего месяца обучения количество усвоенных слов в среднем составляет 5-6 (у некоторых детей до 10). Через полгода дети знают на память 20-25 слов, а к концу года не менее 100-110 слов.

Важно отметить, что к концу первой четверти для запоминания короткого слова необходимо не менее 10-12 повторений, а к концу года знакомое (глобально хорошо распознаваемое) слово дети воспроизводят по памяти, прочитав его 2-3 раза, а иногда и после однократного прочитывания.

На этом этапе развития навыка чтения и запоминания написанных слов глобальное распознавание табличек разговорной речи сохраняется для наиболее сложных выражений, рассчитанных лишь на понимание, а не на самостоятельное употребление. Прочитывание детьми сложных выражений в процессе непосредственного общения на первом году обучения не рекомендуется, так как оно отвлекает их от основной деятельности. Таблички с минимумом слов для самостоятельной разговорной речи должны обязательно прочитываться.

Таким образом, уже трехлетние дети начинают быстро и активно усваивать разговорную речь, идя от понимания воспринятого слова к его употреблению, усваивая минимум разговорной речи, необходимый как для непосредственного общения, так и для обучения письменной речи. К пяти годам дети, воспитывающиеся в нормальных условиях, активно пользуются разговорной речью в объеме 600-700 слов.

Разумеется, уровень развития речи не определяется только объемом словаря, но накопление его расширяет возможности развития речи и чтение играет в этом большую роль.

Коротко остановимся на приемах, позволяющих развивать разговорную речь.

<sup>6</sup> Усвоение, в отличие от глобального распознавания, предполагает не только соотнесение слов в привычной ситуации, но и умение точно употреблять их в новой ситуации.

Сначала ребенка, не умеющего читать, приучают пользоваться соответствующей табличкой для выражения своего желания. Например, на табличке написано: «Я хочу пить». Не умея читать, ребенок просто предъявляет ее. Постепенно (при необходимости) он находит ее среди других табличек и пользуется ею. Дети привыкают к такой элементарной форме общения, которую можно считать первым шагом к словесной речи.

Очень скоро, овладев техникой чтения, ребенок должен уже не просто предъявлять табличку, а дактильно прочитывать ее. Затем следует учить ребенка повторять прочитанное на память. К концу года становится возможным отказаться от табличек и прибегать к ним лишь в случае, если кто-либо из детей забыл слово, редко употребляемое в общении. Постепенно благодаря такой практике ребенок запоминает выражения и употребляет их без предварительного прочитывания.

Ко второму году обучения развившийся навык восприятия речи непосредственно с руки и навык быстрого запоминания слов позволяет детям после, как правило, двукратного дактильного (вместе со взрослым) повторения самостоятельно воспроизвести короткое словесное выражение. Несмотря на это, есть основания утверждать, что, по крайней мере, до конца дошкольного обучения написанное и прочитанное слово сохраняет преимущество в точности его восприятия перед восприятием слова, предлагаемым с руки или с губ.

Таблички-поручения, на которых проходит обучение разговорной речи, закрепляют не только навык техники чтения, но и навык понимания текста.

То, что основа глагола в табличке-поручении стоит в повелительном наклонении и, как правило, совпадает с основой глагола настоящего и прошедшего времени, способствует тому, что дети легко улавливают его значение и в простом описательном предложении.

## **Обучение пониманию описательно-повествовательного текста**

Обучение пониманию описательно-повествовательного текста (как более близкого книжному стилю) начинается с первого года обучения и идет постепенно: от понимания детьми простейшего предложения, содержащего действие, название которого усвоено в повелительном наклонении, к предложениям, а затем и тексту, фиксирующему непосредственно воспринятое, умению через прочитанное слово воссоздать конкретный образ.

Отстаивая широкое, активное и раннее использование чтения в обучении глухого дошкольника, хочется предупредить об одном распространенном заблуждении, бытующем среди родителей: процесс чтения глухого ребенка часто отождествляют с чтением слышащего дошкольника; часто это случается, когда глухой дошкольник уже в состоянии читать громко и сравнительно внятно в возрасте, в котором слышащие дети обычно еще не умеют читать. Путая технику чтения с уровнем развития речи, родители предлагают глухому ребенку книжки, рассчитанные на слышащего сверстника (даже при условии чтения ему старшими характер восприятия совершенно иной). Необходимо знать, что, даже прочитав предложение, состоящее из знакомых слов, глухой не всегда понимает, что оно означает.

Назначение чтения заключается в том, чтобы за каждой прочитанной фразой у ребенка прежде всего возникало реальное представление, а за прочитанным текстом осознавался заключенный в нем смысл.

Овладение техникой чтения в три года и упражнения с написанными табличками-поручениями, проводимые уже в начале первого года обучения, создают основу для работы по обучению пониманию книжного описательно-повествовательного текста. Начинать эту работу следует в соответствии с программой обучения – со второй половины первого года обучения, – и в этом процессе придерживаться определенной последовательности.

Необходимо помнить, что на этом этапе главное заключается в том, чтобы за прочитанным предложением в представлении детей вставал конкретный образ того, о чем оно повествует. В первых предложениях, которые педагог предлагает детям, он оформляет наглядно воспринятые детьми впечатления. Это может быть обобщение в словах и жизненного наблюдения, и фотографии или картинки с изображением знакомого детям действия. Только после продолжительной практики чтения таких предложений, после постепенного перехода к более сложному чтению описаний непосредственно воспринятого можно обратиться к чтению текстов, связанных с прежними впечатлениями, но в иной, непривычной ситуации, и лишь к началу третьего года можно вносить в текст элементы нового (одно-два новых слова, смысл которых можно узнать по догадке, по контексту).

Тексты-описания различны в зависимости от дидактической цели, которая стоит перед педагогом и воспитателями (кроме задачи обучения пониманию читаемого). Эти задачи определяются и содержанием раздела по формированию обобщений (лексических, грамматических и элементарных нравственных). Перечень их дан в программе.

Остановимся на одной из задач, непосредственно связанных с обучением чтению, – на воспитании у детей любви и интереса к чтению, к книге.

В свете этой задачи особенно важно выполнение подраздела программы «Рассказывание». Устные рассказы по темам, указанным в программе для каждого года обучения, впоследствии служат источником для составления текстов-описаний. Рассказы такого рода должны передаваться с возможно большим количеством деталей и подробностей, конкретизирующих повествование и помогающих более точному восприятию его содержания.

При первичном рассказывании основная задача – эмоционально воздействовать на детей, заинтересовать незамысловатым, близким их интересам и опыту сюжетом. Именно предварительный рассказ с привлечением игрушек, выразительное чтение, драматизация обеспечивают необходимую эмоциональную окраску, возбуждают интерес к последующему чтению текста.

Подготавливая текст рассказа, педагог должен четко продумать, что в тексте служит только для передачи смысла, какие слова дети должны усвоить, чтобы они вошли в их собственный лексикон. Рассказ составляется из простых распространенных предложений, каждое из которых поддается точному наглядному изображению. Составляется короткий текст. После рассказа педагога дети повторяют его, драматизируют. Такой текст отличается от других текстов-отчетов о выполненном поручении или текстов, фиксирующих наблюдение, не только большей занимательностью, но и тем, что он побуждает

детей передавать его, подражая рассказу взрослых. Это обеспечивает многократное восприятие текста самим рассказчиком и «слушателями». Спустя несколько занятий из еще более сокращенного текста составляется «книжка-малышка», по которой дети сами читают и пересказывают сюжет. В этом коротком и уже совсем простом для понимания тексте запоминается лексика, развивается чувство языка.

Вот несколько рекомендаций на примере одного из первых текстов, рассказанных четырехлетним детям.

Составляется рассказ. Частная задача его — закрепить слова и выражения, необходимые для воспитания поведения: «нельзя», «ломать», «не плачь», «любит». Параллельно воспитывается навык обращения с куклой, умение строить дом из кубиков. Приводим текст такого рассказа-драматизации.

*«Вот мальчик. (Педагог показывает куклу — мальчика.) Мальчика зовут Вова. (Показывает, стараясь привлечь к нему симпатию, спрашивает, как зовут. Дети вместе проговаривают: «Вова».) У Вовы кукла. Куклу зовут Ната. (Кукла, меньшая по размеру.) Вова любит куклу. Вова обнимает, качает куклу. (Показывает.) Вова берет кубики. (Педагог действует руками куклы. Вова строит дом. Кому? Если дети не могут ответить, помогает и показывает куклу. Куклу помещает в дом.) Бежит собака. (Педагог показывает игрушку.) Собака сломала дом». Дети взволнованы, выразительной мимикой педагог подчеркивает это. Берет огорченно куклу, вытирая кукле платочком глаза, говорит: «Кукла плачет». Вместе с детьми повторяется фраза. Дети жалеют куклу и сердятся на собаку. «Плохо, стыдно, нельзя ломать», — говорит Вова собаке. Педагог, пользуясь случаем, говорит: «Собаке стыдно». Дети повторяют. Теперь педагог утешает куклу: «Не плачь, Вова построит еще дом».*

Выразительный, наглядный рассказ нашел отклик у детей. Решена важная педагогическая, воспитательная задача. Вызвано сочувствие к пострадавшей кукле, готовность подражать добрым намерениям Вовы. Знание сюжета не мешает детям с таким же интересом воспринимать рассказ повторно. На следующий день педагог приносит рассказ, написанный на отдельных табличках — каждое предложение в одну строчку. «Вот мальчик Вова. Вот кукла Ната. Вова обнимает, гладит куклу. Вова берет кубики. Он строит дом. Вова посадил куклу в дом. Бежит собака. Собака толкает дом. Дом упал. Кукла плачет».

Педагог повторяет вчерашний рассказ, но, произнося фразу, он сопровождает выполнение каждого действия предъявлением табличек, которые последовательно вставляются в наборное полотно. Интерес детей к рассказу не ослабевает — совсем как у слышащих, десятки раз слушающих одну и ту же сказку. Но теперь дети активно подсказывают действия героев. Педагог предлагает кому-либо из детей повторить рассказ. Последовательно (глобально) воспринимая таблички, т. е. написанные на них предложения, дети пересказывают рассказ (трое желающих, остальным обещано рассказывание «потом»). Обеспечено многократное глобальное восприятие в сочетании с занимательными для детей действиями. Интерес не гаснет, а поддерживается благодаря смене рассказчика.

К концу второго занятия дети глобально распознают предложения настолько верно, что, когда на третий день при рассказе педагог с целью проверки путает порядок предъявления табличек, дети активно протестуют. Чтобы им не наскучило повторение, рассказ откладывается на две недели. Однако, как показали наблюдения, дети в этот

период начинают играть по сюжету рассказа: они построили дом, нежно обращались с куклой, подобно тому как это делал педагог, точно копируя движения. Но главное, слова: «любит», «ломать нельзя», «не плачь», «стыдно» — прочно вошли в обиход. Спустя некоторое время детям для чтения был дан текст, написанный на плакате. Он был короче рассказанного: «У Вовы кукла Ната. Вова любит куклу. Он построил кукле дом. Собака сломала дом. Кукла плачет. Собаке стыдно». Дети читают текст хором. По ходу чтения отвечают на поставленные вопросы: «Как зовут мальчика? Как зовут куклу? Что построил мальчик? Кто сломал дом?»

На первом занятии, если дети испытывают затруднения, вопрос ставится альтернативно (т. е. предлагаются на выбор два ответа). Когда рассказ будут перечитывать через месяц (такое повторение предусмотрено программой), вопросы ставятся уже более сложные: «Кому построил Вова дом? Почему плачет кукла? Почему собаке стыдно? Что сказал Вова кукле? Что сказал Вова собаке?» К концу года дети, прочитав текст на память, могут его дактильно пересказать, драматизировать.

На втором году обучения дети должны после одно-, двукратного перечитывания самостоятельно рассказать текст без демонстрации действий.

Начиная со второго года обучения неперменным правилом должно стать ежедневное чтение текстов, составленных из хорошо знакомых и усвоенных слов и оборотов речи на излюбленные детьми темы, которые рассказывались в прошлом году, но несколько измененные. Чтобы у детей не пропадал интерес, тексты эти незначительно варьируются, хотя основа остается прежней. Так создается возможность совершенствовать понимание прочитанного и развивать привычки как можно точнее улавливать содержание.

Чем раньше овладевает глухой ребенок чтением, тем больше открывается возможностей для его общего развития.

Корсунская Б. Д.

## РАССКАЗЫВАНИЕ ГЛУХИМ ДОШКОЛЬНИКАМ<sup>1</sup>

Если слышащий ребенок самого раннего возраста легко и быстро становится слушателем, то наша задача как можно раньше сделать глухого малыша *читателем*.

На решение этой задачи направлено раннее обучение чтению и специально организованное рассказывание.

Программа формирования речи глухих дошкольников предусматривает обучение чтению с трехлетнего возраста<sup>2</sup>. Именно самостоятельное чтение, понимание контекстной речи в значительной мере призваны восполнить глухому малышу то, чего лишает его нарушение слуха.

На ранней стадии обучения одной из главных задач рассказывания является подготовка детей к самостоятельному чтению. В зависимости от конкретных задач, которые ставятся в процессе обучения глухих, можно выделить три различных по характеру вида чтения.

Первый из них – чтение, проводимое с целью развития у детей умения схватывать основное содержание, общий смысл читаемого текста (в отличие от привычного прочитывания слов и предложений табличек разговорной речи, подписей к картинкам). Для чтения такого рода предлагаются тексты с простой, но занимательной фабулой. За счет развернутых словесных пояснений их объем несколько превышает предусмотренный программой.

За самостоятельным прочитыванием детьми текста следует беседа с ними взрослого. По ответам на вопросы, по инсценированию детьми отдельных моментов текста, по их рисункам уточняется содержание прочитанного. Затем дети вновь перечитывают рассказ. Для такой работы можно использовать отдельные тексты для детей более старшего возраста с некоторыми изменениями, чтобы в следующем учебном году они не потеряли прелести новизны. По языковым требованиям текст превышает уровень знаний детей. Это в большей мере относится к грамматике и стилю, упрощенному для глухих, но касается и лексики. Детям знаком лишь основной словарь. Догадка и минимум опорных слов – ключ для улавливания содержания. (Этот прием, рекомендуемый замечательным лингвистом и дидактом Л. В. Щербой для обучения иностранным языкам, весьма эффективен и в практике дошкольного воспитания глухих.)

Воспитать навык схватывания основного содержания очень важно для глухих. Наш опыт показывает, что, несмотря на то, что чтение таких текстов проводится не часто (два-три раза в месяц), к концу обучения этот навык успешно развивается. Начинать такого рода чтение следует на втором году обучения.

Другой по характеру вид чтения является основным в методике обучения глухих дошкольников (к нему относятся все рекомендации по рассказыванию, содержащиеся

<sup>1</sup> Печатается в сокращении по изданию: Корсунская, Б.Д. Рассказывание глухим дошкольникам / Дефектология. – 1977. – № 5. – С. 73-84.

<sup>2</sup> Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста. — М., 1964.

в данной статье). Чтение такого рода в той или иной форме используется в практике дошкольного воспитания систематически, ежедневно как прием для закрепления слов, воспринятых детьми в процессе наблюдений, в связи с изучением учебного материала, описанием событий, эмоционально затронувших детей, просмотренных диа- или кинофильмов. Через такое чтение проходит весь основной словесный материал, усвоение которого предусмотрено программой по всем разделам формирования речи.

И наконец, третий вид чтения, специальная цель которого – совершенствование, активизация словесной речи. Материалом здесь служат легкие по содержанию рассказы, написанные на усвоенном словаре. Для этой цели рекомендуется использовать тексты предшествующих лет обучения, изменяя имена героев и отдельные детали содержания. Такие изменения как бы обновляют рассказ, а легкость его понимания и занимательность вызывают интерес детей. Систематическое, ежедневное самостоятельное чтение таких текстов – незаменимый прием совершенствования словесной речи.

Важным дидактическим приемом в сложном процессе воспитания и формирования речи у глухих дошкольников является рассказывание. Однако рассказывание кроме этой как бы подсобной роли имеет и свои специфические задачи. В чем же они состоят? Прежде всего, необходимо уточнить, что имеется в виду под «рассказыванием» неслышащим и неговорящим или ограничено владеющим речью детям.

Под рассказыванием мы понимаем наглядное изображение текста рассказа с внесением в него дополнительных подробностей, помогающих осмыслить его содержание, лучше воспринять образ героя, характер действий, выраженных в тексте глаголами; яснее представить фигурирующие в рассказе предметы и их качества; полнее восстановить, вообразить ситуацию рассказа, что является необходимым условием его понимания.

По сравнению с рассказыванием слышащим детям рассказывание глухим имеет резко выраженное своеобразие. Слышащим дошкольникам для восприятия художественного произведения совсем не обязательно знать все слова рассказа. Общее развитие, словарный запас, чувство языка и, наконец, интонация рассказчика помогают ребенку понять сюжет, взаимодействие между действующими лицами.

Для глухого дошкольника восприятие рассказа протекает с большими затруднениями. Понимая значение всех слов и даже употребляя их в общении, ребенок часто не в состоянии осмыслить их в контексте, в иной синтаксической структуре, а тем более ему трудно постичь образный строй рассказа, его эмоциональную и дидактическую направленность. Поэтому рассказывание глухим, особенно на раннем этапе обучения, осуществляется с максимальным привлечением разнообразных неречевых средств. Однако привлечение наглядности в таком объеме, который отвлекает внимание ребенка и создает лишь внешнюю занимательность, недопустимо. Следует четко соразмерять объем наглядности с тем, чтобы ее использование было направлено на более полное осмысление содержания рассказа. Обращать внимание детей на степень выразительности используемых слов следует не раньше, чем у них разовьется элементарное чувство языка, умение распознавать смысловые оттенки слов и их грамматические формы.

Поначалу глухой ребенок усваивает только сюжетную схему рассказа. Умелая педагогическая работа со временем расширяет восприятие ребенка, позволяет ему полнее понимать содержание текстов. Проиллюстрируем значение рассказывания как подго-

товки к восприятию и пониманию читаемого конкретным примером.

Рассказ «Пришла новая девочка» повествует о том, как девочка Таня в первый раз пришла в детский сад, она не хотела здесь оставаться, хотела домой. Но дети встретили ее ласково, дали ей игрушки, девочка успокоилась, и все стали дружно играть.

Прочитав рассказ, дети легко ответили на вопросы: как звали девочку? С кем она пришла? Почему она плакала? Что дал ей каждый из детей? Даже незнакомое слово «успокоилась» они быстро уяснили после выделения его корня. Однако на вопрос, почему Таня – «новая девочка», дети ответили, что у нее новое платье, новые туфли. На вопрос, почему «в первый раз» (пришла в детский сад), отвечали, что девочка пришла в группу, когда никого еще не было.

Педагог провела подробную инсценировку рассказа. Начала со сборов девочки дома, объяснений мамы о детском саде, затем показала, как приняли девочку воспитательница и другие дети, которые давно ходят в сад. «Таня не знает, что в саду хорошо, – подчеркнула педагог, – потому что она пришла сюда в первый раз, но будет приходить еще и еще». Так было создано наглядное, понятное детям представление о состоянии новенькой. На повторный вопрос, почему девочка новая, все ответили: «Потому что в первый раз пришла в группу, потому что раньше в группе не была» и т. д. В процессе драматизации рассказа педагог вызвала детей на диалог, который показал, что они правильно усвоили словосочетание «новая девочка» и слово «первый» в непривычном контексте.

Приведенный пример раскрывает роль инсценированного рассказа в понимании прочитанного.

Методика и приемы рассказывания многообразны. Их выбор определяется целью, которую ставит перед собой педагог. В процессе проводимого нами эксперимента определились следующие виды рассказывания, предназначенного для выполнения раздела программы по формированию речи:

1. Инсценированный рассказ, в котором минимально используются слова, в основном названия легко выделяемых качеств предметов и производимых с ними обиходных действий (на первом и втором годах обучения). На третьем и четвертом годах инсценирование частично заменяется драматизацией. В сложном устно-дактильном рассказе инсценируются лишь отдельные моменты с целью большей выразительности.
2. Рассказывание по серии картин или по одной картинке.
3. Рассказывание по книге с использованием текста книги и имеющихся в ней иллюстраций в сочетании с драматизацией трудных для понимания моментов сюжета.
4. Рассказывание, рассчитанное на слухо-зрительное восприятие, а при готовности детей – только на слуховое восприятие знакомого текста или его варианта, составленного на усвоенном детьми словаре.

Три первых вида рассказывания завершаются чтением текста. В последнем случае чтение детьми текста предшествует устному рассказу взрослого, потому что чем точнее они знают текст, тем легче пойдет распознавание его с губ и на слух. Перед предъявлением текста только на слух допускается перечитывание его детьми.

Содержанием для рассказов служат темы, указанные в программе в разделах «Формирование лексических обобщений», «Рассказывание».

Рассмотрим то общее, что объединяет первые три вида рассказывания.

Специально организованное нами продолжительное исследование подтверждает огромную роль инсценированного рассказа, предваряющего чтение. Непонятный при первом самостоятельном чтении рассказ после инсценирования (а не пояснительного чтения, в процессе которого инсценируются отдельные непонятные предложения) легко воспринимается детьми. Чтение его после инсценирования содействует более полному пониманию смысла и закреплению словаря.

Привлекая наглядные, «зримые» средства, живо и красочно изображая знакомую детям действительность, мы помогаем им реально представить тот или иной круг, явлений, получить образцы правильного поведения и, наконец, приобрести умение выражать полученный опыт в словах. Последнее реализуется в кратком, обобщающем пересказе текста, который дети поначалу читают с помощью взрослых, а затем самостоятельно.

Как ни важно и ни дорого пробуждение чувств, обогащение интеллекта детей содержанием, которое они улавливают в инсценированном рассказе, решать только эту задачу недостаточно. В процессе последующего чтения следует закреплять впечатления, полученные детьми при инсценировании. После чтения содержание разбирается по вопросам, драматизируется, и дети пересказывают его дактильно-устно, а при готовности — только устно.

Приступая к описанию методики рассказывания, мы отдельно дадим указания к рассказыванию, предшествующему самостоятельному чтению детьми описательных и сюжетных текстов. Такое деление, как нам кажется, облегчит выбор текста для решения конкретной дидактической задачи, связанной с рассказыванием и подскажет соответствующие приемы из числа рекомендуемых.

Что мы имеем в виду под описательным текстом? Методика обучения речи предусматривает, что все темы, связанные с ознакомлением с окружающим, должны завершаться чтением текста, обобщающего в словесной форме полученные знания. Такой описательный текст составляется к каждой теме раздела «Лексические обобщения», от таких элементарных, как «Игрушки», «Посуда», до таких сложных, как «Животные» (начиная с описания отдельных животных), «Растения», «Город», «Времена года» и т. д. Первым в последовательной системе занятий по каждой теме должен быть инсценированный рассказ. Умелая выразительная драматизация, подчеркивающая отличительные и сходные признаки предъявляемых предметов, выполняет то назначение, которое мы отводим рассказыванию, — привлекает внимание детей к теме, заинтересовывает их. Следует отметить, что слова по теме еще не усвоены детьми, со многими они встречаются впервые. За такой инсценировкой последует ряд занятий, направленных на формирование соответствующих обобщений. Завершающим этапом будет чтение соответствующего описательного рассказа. После этого накопленный детьми опыт и усвоенный словарь можно будет использовать в работе над сюжетным рассказом.

Вот примерная схема планирования системы занятий, включающих описательный рассказ.

Программная тема: формирование лексического обобщения (игрушки). Задача простая — познакомить детей с разными игрушками, научить обращаться с ними, распознавать их названия.

1. Инсценирование рассказа «Все играют», в процессе которого дети знакомятся с игрушками и действиями с ними.

По отдельным темам это может быть и ряд игр-рассказов с предметами, в данном случае, игрушками, завершающихся обобщающим текстом. На раннем этапе двух-трех-минутные рассказы рекомендуется повторять несколько раз. Делать это может воспитатель, подготавливая таким образом детей к предстоящим занятиям по формированию обобщений, начинающихся с инсценированного рассказа педагога, обобщающего несколько рассказов об отдельных предметах. Для занятий используются игрушки, одинаковые по названию, но разные по цвету, величине, материалу. Например, куклы – резиновая, пластмассовая, большая, маленькая, кукла-мальчик, кукла-девочка; машины – разных марок, разного цвета, величины. Действия с игрушками, имеющими одинаковые названия, но разными по внешнему виду, подводят детей к простейшему, но важному обобщению, переносу одного и того же названия («кукла» или «машина») на одинаковые по назначению, но внешне несхожие предметы.

2. Проведение ряда занятий по формированию лексических обобщений по теме «Игрушки».
3. Проведение дидактических игр для закрепления названий игрушек:
  - а) подкладывание табличек к игрушкам и игрушек к табличкам;
  - б) игра в «поручения», включающая слова – названия игрушек.
4. Занятия по развитию описательно-повествовательной речи, работа с предложениями, подписями к картинкам. Для данной темы используются примерно такие картинки: «Девочка играет в мяч», «Мама дает мальчику машину», «У девочки кукла» и т. д. Прочитывая эти подписи и упражняясь в подкладывании их к соответствующим рисункам, дети накапливают глобально распознаваемые предложения, упражняются в технике дактильного чтения.
5. Чтение детьми рассказа «Все играют». Он представляет собой сокращенный текст рассказа, инсценированного педагогом на первом занятии. Читая рассказ, дети теперь сами инсценируют его.
6. Изготовление книжки-малышки для самостоятельного чтения. На каждом ее листе изображен ребенок, играющий с одной из игрушек, и дана подпись, например: «Девочка (мальчик) играет», «У мальчика машина» и т. д.

Проведенное в такой последовательности занятие – инсценированный рассказ – служит как бы эмоциональной зарядкой по теме «Игрушки», которая проходит на разных этапах обучения. Завершением работы является самостоятельное чтение рассказа детьми.

Возможность прочтения детьми небольшого текста зависит от продуктивности предшествующих занятий.

Остановимся подробнее на проведении первого занятия, т. е. инсценированного рассказа.

Текст для чтения: «Все играют. У Оли кукла. Оля играет. У Вовы машина. Вова играет. У Наты юла. Ната играет. Все играют».

Рассказчик инсценирует элементарный текст. Прежде всего он выясняет с детьми имена кукол. Для этого детям предлагается ряд знакомых имен, из которых они выбира-

ют понравившееся. Затем каждая игрушка обыгрывается взрослым, который действует руками героев (кукол).

Рассказчик использует всю силу выразительности, чтобы пробудить у детей интерес к игрушкам, желание играть ими. Детям демонстрируются навыки правильных действий с каждой из игрушек. При этом подчеркивается необходимость бережного обращения с ними. Каждый из детей повторяет показанные действия.

Главная задача рассказчика в процессе инсценирования бессюжетных текстов – постараться путем наглядных действий с предметами сделать повествование эмоциональным и выразительным. Рассказывая описательный текст, необходимо наглядно выделять особенности предметов, их качества, фиксировать внимание малышей на способах действия с ними, подчеркивать сходство и различие предметов. Например, в рассказе «Уберем посуду» – стакан и чашка: из стакана и из чашки можно пить, но стакан прозрачный, а чашка – нет. У чашки ручка, у стакана – нет. Вот две чашки – фаянсовая и пластмассовая, большая и маленькая, синяя и красная.

Выразительная, эмоциональная демонстрация делает даже такой простой рассказ занимательным. Вопросы, предлагаемые детям в ходе инсценировки, мобилизуют их внимание, воспитывают сосредоточенность и одновременно позволяют проверить, есть ли у детей за воспринятым словом представление, связали ли они соответствующий предмет, действие – со словом. Подготовка к чтению – одна из целей предварительного рассказа. Но характер чтения не однороден. Он зависит от уровня развития техники дактильного и устного чтения и от объема усвоенного словаря. Первый этап – соотнесение отдельных предложений текста с соответствующими уже знакомыми детям предметами, качествами, действиями. Здесь может иметь место глобальное чтение (первый год обучения). При этом накапливаются распознаваемые детьми слова, которые с развитием у детей навыка дактильного чтения (второй этап) закрепляются в процессе многократных повторений. Теперь дети дактильно прочитывают текст по предложениям и поясняют его инсценированием. Совершенствуется техника аналитического чтения, без которого невозможно усвоение речи. Третий этап предполагает использование детьми элементарного диалога, как содержавшегося в тексте, так и импровизированного, при поощрении и коррекции взрослых. На этом уровне проводится рассказывание и чтение также и сюжетных текстов. На третьем-четвертом годах обучения многие описательные тексты даются детям сразу для самостоятельного чтения, т. е. минуя предварительный рассказ взрослого. При чтении детей инсценируются лишь отдельные отрывки, понимание которых их затрудняет.

Таким образом, рассказывание описательных текстов на первом и втором годах обучения направлено на пробуждение интереса к теме, а следующее за ним самостоятельное чтение детей совершенствует навык дактильного чтения, учит восприятию структуры описательного предложения (в отличие от привычных побудительных предложений, повседневно широко используемых в общении).

Иные задачи стоят перед рассказыванием сюжетных текстов, к которым приступают после работы с 4-5 описательными текстами и появления 8-10 глобально распознаваемых предложений, подписей к картинкам, близким по содержанию к сюжету рассказа.

Тема для текстов берется из указанных в разделе программы «Описательно-повествовательная речь» или рассказы составляются педагогом с целью раскрытия в них

понятий, предусмотренных разделом программы «Формирование нравственных представлений». Усвоение именно этих понятий и осознание норм поведения в различных ситуациях, которые составляют сюжет повествования, — основная задача рассказывания.

Сюжетные тексты основаны на доступном учебном материале. Кроме указанной задачи рассказывание предполагает совершенствование у детей навыка «слушать» рассказ в коллективе, учит их следить за последовательностью сюжета, спрашивать и отвечать на вопросы по содержанию. Рассказывание используется и как прием для обучения детей пересказу. Главная отличительная особенность этих рассказов, по сравнению с описательными, — их специальная воспитательная направленность. Все сюжетные рассказы служат в первую очередь цели формирования у детей этических нравственных представлений. Все остальные дидактические задачи являются как бы вторичными по своей значимости.

Необходимо уточнить, что имеется в виду под формулировкой «формирование нравственных представлений» у дошкольника в процессе рассказывания. Задача педагога — на зрительно воспринимаемых примерах поведения в понятной детям ситуации воспитывать у них представление о том, что хорошо и что плохо, что можно и чего нельзя делать; помочь им осознать такие понятия, как доброта, честность, вежливость; вызвать у них отрицательное отношение к неопрятности, неряшливости и т. д. Необходимо наглядно, зримо раскрыть перед ними радость дружбы, взаимопомощи, помощи тому, кто в ней нуждается, пробудить потребность оказывать такую помощь. Следует объяснить малышам, выразительно показать, как приятно быть щедрым, как смешон и неприятен жадный человек. Имитируя в простых рассказах жизненные ситуации, мы закладываем у глухих детей первые нравственные представления, воспитываем начальные ростки общественного сознания.

Форма рассказывания наилучшим образом отвечает этой задаче, потому что самый незатейливый текст является обобщением, существующим для глухого малыша как бы отстраненно, как история из жизни кого-то другого.

Рассказывание, сопровождаемое инсценированием, знакомое лицо педагога, привычные игрушки в сочетании с занимательным и жизненным сюжетом — все это помогает ребенку до конца постичь ситуацию, ее идейный замысел. Таким образом педагог неназойливо, естественно формирует нормы социального поведения.

Нам хочется настойчиво подчеркнуть, что в системе занятий по формированию лексических обобщений важное место занимает проблема формирования и сообщения слов-обобщений, выражающих нравственные представления. Путь формирования даже элементарных словесных обобщений на основе, точнее только в процессе ограниченного общения, труден и малопродуктивен (он задерживает, тормозит общее развитие глухих дошкольников). Тем более он не приемлем, когда речь идет о словах, обозначающих нравственные понятия. Разумеется, в непосредственном общении дети получают наглядный опыт нравственного поведения. Указания взрослых, разрешение и запрет, поощрение, предупреждение и порицание поступков обеспечивают накопление некоторого опыта нравственного поведения. Но именно эти отвлеченные понятия подвержены гораздо большей опасности ошибочного истолкования, осмысления, чем слова, обозначающие конкретные предметы, явления и действия, наглядно воспринимаемые детьми.

Конечно, само по себе знание ребенком слова, обозначающего оценку, указание этического порядка, не может гарантировать нравственность поведения. Однако пользование усвоенным словом в общении, открывающаяся при этом возможность для взрослых оценивать поступки ребенка, регулировать его поведение, а для ребенка – возможность воспринимать оценку собственного поведения облегчают и ускоряют процесс постижения сложных, но необходимых навыков человеческого общения, нравственных норм поведения.

Как показал проведенный нами педагогический эксперимент (занятия по рассказыванию осуществлялись сурдопедагогом экспериментальной группы В. И. Звягельской), рассказывание текстов, подобранных в соответствии с задачей формирования у детей первичных нравственных представлений, облегчает решение этой задачи. Эмоциональный инсценированный рассказ, наглядно, многогранно раскрывающий смысл сообщаемых понятий, – незаменимое, оправданное практикой средство привития глухим дошкольникам норм поведения.

В методике рассказывания описательных и сюжетных текстов много общего, но на одном существенном различии необходимо остановиться.

Кроме эмоционального заряда, обязательного для каждого повествования, важной дидактической задачей описательного рассказа является закрепление в новых словах указанного в программе минимума представлений, наблюдений о предметах, явлениях окружающей жизни. Разумеется, в процессе рассказывания решаются и воспитательные задачи, но они выступают как вторичные. Новых слов в таком рассказе сравнительно много. От момента первого восприятия рассказа в инсценировке до самостоятельного чтения его дети в ряде занятий, предусмотренных по теме, эти слова усваивают.

В сюжетном рассказе необходимо по возможности избегать непонятных слов, требующих специального пояснения. Между инсценировкой сюжетного рассказа взрослым и самостоятельным чтением его детьми нет такого разрыва, какой предусмотрен в работе над описательным текстом. Чтение сюжетного текста, как правило, следует за инсценированным рассказом, а дополнительная работа с текстом следует за чтением.

Педагогу необходимо обращать внимание на соблюдение двух условий, обязательных для дидактического и воспитательного успеха рассказывания: 1 – рассказчик должен быть подготовлен к проведению инсценированного рассказа, 2 – у детей должна быть готовность к его восприятию.

Подготовка рассказчика прежде всего предусматривает выбор рассказа или составление текста, соответствующего поставленной учебно-воспитательной задаче. Такие программные требования, как «научить детей слушать рассказ в коллективе; учить их следить за последовательностью развития действия, отраженно повторять воспринимаемую речь (дактильно, устно), прочитать предварительно, просмотренный инсценированный рассказ, учить отвечать на вопросы, пересказывать и т. п.», могут решаться на любом виде рассказывания. Выбор текста определяется не этими общими задачами, а конкретной учебной, воспитательной целью, решению которой отвечает его содержание. Подготавливая сюжетный рассказ, педагог должен уточнить для себя его направленность и четко представлять ту реакцию, которую может вызвать у детей его содержание.

Выбрав текст, педагог продумывает дополнительные воспитательные задачи, которые могут быть одновременно решены при чтении.

Важно составить так называемый сценарий, т. е. текст для инсценирования, который должен быть полнее, чем текст для последующего чтения. Необходимо предусмотреть все подробности, которые могут способствовать пониманию детьми содержания. Какая-то наглядная деталь – кусочек красного пластилина, имитирующего кровь на ушибленном колене, платочек, чтобы утереть глаза плачущей кукле, бумажка на нитке для игры с игрушечным котом – оживят образы героев рассказа. Следует наметить смысловые акценты, продумать словарь, подлежащий усвоению.

Затем педагог определяет «главные» слова, необходимые для понимания содержания, выделяя те из них, которые должны быть усвоены детьми после чтения. Важно также предусмотреть, какие слова, придающие рассказу художественную окраску, дети смогут понять по догадке, какие – только на основе показа. Такой словарный анализ текста – обязательный момент подготовки к рассказыванию, он обеспечивает успех и в то же время характеризует педагогическое мастерство. Направленная подготовительная работа расширяет возможности детей, позволяет им полноценнее воспринимать содержание. Во многих случаях такая подготовка уменьшает разрыв между восприятием глухого и слышащего, позволяет пользоваться текстом, более близким к оригиналу.

С развитием у детей навыка понимания текста становится возможным включать в рассказ подробности, способствующие осмыслению его содержания, но уже не «зримые», а выраженные словами. Эти словесные средства выразительности рассчитаны на воссоздание детьми более полных образов на основе знакомых слов. В элементарной форме такая словесная наглядность облегчает глухим детям понимание контекстной речи.

Продуманная подготовка наглядных пособий и других средств выразительности, доступных зрительному восприятию, компенсирует недоступную глухому интонационную выразительность. Рекомендуется выделять повышением или понижением голоса опорные слова текста. Даже в том случае, если дети не воспринимают эти слова на слух, несколько изменившаяся артикуляция послужит для них смысловоразличительным признаком. Рекомендуется также удлинять паузы между предложениями. Это также облегчает зрительное восприятие текста как в устном рассказе, так и в инсценированном. Необходимо привлекать и так называемые естественные жесты. Понятие «естественные жесты» весьма условно, а для практики общения с не владеющими речью глухими просто неверно. Самый естественный жест, если он не сопровождает знакомое слово, а является его заменителем, становится в общении условным. Жесты следует привлекать как средство компенсации отсутствующей интонации, но это должны быть только такие жесты, которые облегчают зрительное восприятие знакомого слова или усиливают его выразительность. Жесты должны быть понятны детям. Необходимо иметь в виду: жест может быть для ребенка таким же непонятным, как и слово, но жест обязательно несет наглядную информацию, которая может оказаться ошибочной. В ходе рассказа допустима несколько утрированная выразительность чувств, передаваемая мимикой лица. Но для выражения одних и тех же чувств мимика должна быть однообразной, и тут необходима большая предусмотрительность.

При использовании в устном рассказе жеста и выразительной мимики следует соблюдать осторожность и по возможности привлекать лишь те жесты и мимику, которые

можно сочетать с адекватным словом или, вызвав соответствующую эмоциональную реакцию, облечь их в слово. Показ, жест, выразительная мимика должны стать ступенькой к слову, а не его заменителем. Желательно в ходе рассказа выразительно и многократно повторять «главные» слова при отраженном восприятии их слушателями.

Предлагая материал для формирования нравственных представлений, демонстрируя детям образцы правильного поведения, педагог специально сосредоточивает внимание детей на фактах, требующих моральной оценки, учит их сочувствовать положительным героям, негодовать против отрицательных поступков, направляет их внимание на эпизоды, связанные с эстетическим воспитанием. Вызвав у детей способность сочувствовать, оказав им помощь в накоплении опыта нравственного поведения, следует обогащать и закреплять его с помощью соответствующих слов. Такие слова помогут взрослому затем регулировать поведение детей, руководить им, вести от сочувствия к подлинному чувству.

Личность, индивидуальность педагога-рассказчика придает простым однозначным текстам эмоциональную приподнятость, многозначность. Один и тот же текст у разных рассказчиков часто приводит к разному воспитательному эффекту. Соблюдение указанных рекомендаций может оказать влияние на достижение лучших результатов.

Вторым условием, определяющим успех рассказа, является готовность детей к его восприятию. Для восприятия описательного и сюжетного рассказов требуется различная степень готовности. Выбор описательных текстов для инсценированного рассказа продиктован программой. Готовность детей обеспечивается самой последовательностью программных требований. Система работы по каждой теме обуславливает подготовку детей к чтению соответствующих рассказов.

Для формирования лексических обобщений в словах, обозначающих предметы, качества и обиходные действия, описательный рассказ выступает лишь как средство эмоциональной зарядки в начале работы по теме. Чтение его является лишь одним из способов закрепления сравнительно большого словаря по теме. По-другому обстоит дело с проверкой подготовки детей к восприятию сюжетного рассказа. Сюжетный рассказ выступает в качестве основного средства в сложном процессе формирования нравственных представлений. Иногда лишь в итоге нескольких, а не только одного рассказов обеспечивается формирование представления, понятия, предусмотренного программой.

Основной словарь текста должен быть знаком детям. Допуская, что к моменту рассказывания они могли забыть некоторые слова, педагог проверяет знание детьми необходимого минимума слов. Это и есть проверка готовности детей к восприятию сюжетного рассказа. Проверка осуществляется в различных дидактических играх, на разных занятиях и непосредственно в общении.

Занятия эти не являются специальной подготовкой к рассказу. Каждое из них имеет свои программные задачи: это может быть обучение детей умению отвечать на вопросы, составлять рассказ по картинке, развернуть сюжетную дидактическую игру на материале прочитанного текста. Использование одного и того же словесного материала в различных контекстах и в разных ситуациях — необходимое условие его усвоения.

Несколько частных методических указаний к проведению рассказывания:

1. Педагогу следует избегать случайных тем.

2. Ни один рассказ нельзя ограничивать однократной передачей. Надо периодически возвращаться к прочитанному, слегка варьируя текст.
3. Необходимо продолжить работу по теме рассказа и на других занятиях.
4. Для рассказывания лучше создать более свободную обстановку по сравнению с обычными занятиями: дети могут слушать, расположившись на ковре, в кукольном уголке, на стульчиках вокруг рассказчика, на участке. После инсценировки работа с текстом проводится в привычной учебной обстановке.
5. Рассказывая детям первого и второго годов обучения, педагог должен безукоризненно владеть текстом, т. е. знать его на память.
6. При вторичном рассказывании следует проверить понимание и осмысление детьми воспринятого с помощью вопросов по содержанию. Самым убедительным показателем понимания рассказа является драматизация текста самими детьми с использованием прямой речи и импровизированного диалога (при стимулировании и коррекции со стороны взрослых).
7. Обращаясь к детям с вопросами, разрешить им отвечать хором можно только на однозначные вопросы или при повторении всеми правильного ответа, данного одним из ребят.
8. При ответах на вопросы, при драматизации в форме диалога надо учить детей выразительности речи, а именно: выделению голосом некоторых слов, привлечению в отдельных случаях жестов, соблюдению соответствующей мимики лица. В последнем случае и жест и мимика должны не подменять слово, а лишь усиливать смысл сказанного.
9. В конце третьего года обучения следует побуждать детей в процессе пересказа придумывать дополнительные реплики героев, самостоятельно сочинять диалог, отсутствующий в тексте.
10. При пересказе необходимо учить детей пользоваться вопросным планом для соблюдения последовательности изложения.
11. К занятиям должны быть заготовлены заранее таблички выражений разговорной речи, типичной для общения с детьми в ходе рассказывания. Например: «Как называется рассказ?» «О ком (о чем) вы будете рассказывать?», «Интересно», «Веселый (грустный, смешной) рассказ», «Главное», «Неважно», «Почему?», «Для чего?», «За что?».
12. Очень важно привить детям определенные правила поведения при «слушании» рассказа, постепенно научить их выполнять эти правила по словесному указанию, выраженному, например, в словах: «Смотри внимательно», «Думай сам», «Не понял – переспроси», «Повтори», «Не подсказывай», «Не мешай».

В заключение хочется подчеркнуть, что интересный, затронувший чувства, хорошо прочитанный рассказ может сделать ребенка страстным читателем. Непосредственное восприятие глухими дошкольниками содержания и смысла самостоятельно прочитанного нового рассказа не скоро обеспечит им необходимый уровень его осмысления и эмоциональной отзывчивости. Холодное, безучастное, равнодушное восприятие текста не воспитывает любви к чтению. Предварительно умело инсценированный рассказ восполняет этот пробел.

---

Леонгард Э. И.

## ГОВОРЮ! РЕБЕНОК ЗАГОВОРИЛ<sup>1</sup>

Многие слабослышащие дети имеют практически такой же, как у слышащих, уровень внятности и разборчивости произнесения, однако что-то отличает их речь от речи слышащих. И это отличие заметнее при традиционном стиле обучения. Да и среди слышащих появляется все больше и больше детей, уровень развития речи которых ниже среднего. Может быть, дело в объеме словаря и лексике? Но тогда почему на вопрос: «Как тебя зовут?» – ребенок с нарушенным слухом может ответить, а вопрос: «Зовут тебя как?» – не понимает и ответа не дает.

В этой главе речь пойдет о реализации способности глухих и слабослышащих детей разговаривать, общаться с другими людьми и между собой в обычной манере, т. е. устной речью, продуцировать самостоятельные речевые высказывания; о ситуациях, в которых слово становится результатом внутренней работы ребенка по приобретению смысла предлагаемых обстоятельств. Речь пойдет о формировании образа слова.

### Говорить – значит понимать

Основное содержание нашего разговора – проблема понимания. Понимания и того, что мне говорят, и того, что говорю я сам. Проблема понимания высказывания, текста, заданного и в письменной форме, и в устной. Проблема порождения высказывания, текста также и в письменной форме, и в устной.

Давайте поприсутствуем на одном занятии группы III года обучения детского сада для детей с нарушениями слуха в начале учебного года. По плану должно быть рисование с натуры, поэтому на столах у каждого есть лист бумаги (тонированный – голубой), баночка белой гуаши, кисточка и набор фломастеров. Вскоре в гости к детям пришел зайка: белый, пушистый, с длинными ушами, коротким хвостом, большими черными глазами, с красным бантом на шее. Заяц был осмотрен, проанализированы его внешний вид и форма его частей. Весь необходимый словарь этого занятия был обговорен, и дети правильно обозначали словами все детали и признаки. Оставалось только пустить в работу все приготовленные материалы и инструменты. Однако события развернулись по-другому.

Вместо одного зайца на столе у педагога появилось еще восемь игрушек-зайцев – разного цвета (серые, красные, желтые и т. д.), разной величины, из разного материала (пластмассовые, резиновые, тряпичные), у всех зайцев были разные позы (танцующие, сидящие, стоящие и т. д.). В общем, хватило зайцев на всех детей. Им предложили выбрать одного своего зайца и начать его рисовать. Детей не смутило изменение процедуры занятия, и они сразу поняли, что надо делать, активно начали рисовать выбранного, единственного, своего зайца. Из всей группы один только Максим выбрал белого зайца, который был предложен первым.

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Леонгард Э.И. и др. Я не хочу молчать! : Из опыта работы / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. – М.: Просвещение, 1990. - С. 51- 60.

Рисовали дети тщательно, но быстро и уверенно: все взяли кисточки, обмакнули их в баночки с краской – и на голубом листе появились контуры зайцев, как будто парящих в пространстве (опору никто из детей не нарисовал), передние и задние лапы зайцев были вытянуты вдоль тела, уши у всех торчали на макушке.

Через несколько минут все десять портретов зайцев были на доске для всеобщего обозрения. Не знаю, что увидели дети на доске, – наверное, каждый своего зайца, но взрослые увидели восемь одинаковых белых контуров зайца и только двух отличных от других – белого и синего (правда, позы и этих выдающихся зайцев не имели ничего общего с натурой). Иначе говоря, с рисунков смотрели три зайца, один из которых был совокупным образом зайца, не имеющего ничего общего, кроме названия, ни с одним из находящихся на столе образцов.

Обсуждение работ проходило в очень доброжелательном тоне. Никаких оценок «верно – неверно!» Все было верно! Но взрослому выяснить это «все» верное каждого автора было необходимо. Первым произошел разговор с девочкой, которая выбрала для рисунка красного зайца. У Тани прежде всего спросили, понравились ли ей рисунки детей. Конечно, понравились: все рисунки красивые, зайцы веселые. Потом педагог, взяв в руки красного зайца, которого рисовала Таня, и, поднеся его к рисунку, одобрив рисунок девочки, спросила: «Одинаково? Они похожи?» Ну конечно, если я рисовала этого зайца, то нарисованный заяц есть точная копия игрушки. И Таня говорит: «Одинаково!» – «Тут красный и тут красный?» – спрашивает взрослый и обводит ладонью всего зайца-игрушку и всю голубую плоскость нарисованного. Таня немного задумывается, но все же, пусть не так уверенно, как в первый раз, отвечает: «Да, красный». Она рисовала красного, и не ее вина, что получился почему-то бело-голубой. Педагог дает оценку происходящему лишь только легким недоумением: «Интересно получилось!» – и переходит к обсуждению другой работы.

Теперь рассматриваются белый заяц с красным бантом и рисунок Максима. Подтвердив, что зайка-игрушка хорош и рисунок хорош, взрослый опять начинает сопоставлять зайцев – похожи они или нет. На этот раз дела обстоят более благополучно: нарисован действительно белый заяц, несмотря на синюю бумагу. Правда, у него не было больших черных глаз и большого красного банта, но при сравнении все эти расхождения выяснились. Тут же у доски были дорисованы и глаза, и бант. В процессе обсуждения дети собрались у доски. Речь взрослого и каждого ребенка была подтверждением впечатлений не только автора рисунка, но и других детей, которые соглашались или не соглашались с ответами автора. То же самое по процедуре происходило и с другим, «правильным» со взрослой точки зрения рисунком.

Таким образом, общее впечатление от работы у всех детей осталось самое хорошее и нужное: все работали, все получили доброжелательную оценку, никто не допустил ошибок. Таня, правда, была немного растеряна. Но ее уверенность в том, что она рисовала то, что видела, что знала, не была разбита. А то, что она оказалась на этом занятии не очень успешной, – это бывает. Все равно Таня тоже сохранила хорошее отношение к работе.

Почему же описание этого занятия представлено именно в главе «Говорю!»? Дело в том, что на занятии были собственно речевые моменты, в которых в речевой форме проявлялось понимание ребенком происходящих событий, проявлялся образ внутренней работы детей. Утверждение Тани об одинаковости образца и рисунка есть речевой

акт, высветивший всю сложность этого состояния. В нем столкнулись совершенно разные для Тани моменты – процесс рисования, образ игрушки и знание о том, что она делает. То, что все моменты существуют разобщенно, проявлялось еще и с помощью обстоятельств, которые надо было бы переделать, изменить. Действительно, не было выбора красок, не было белой бумаги, на которой удобнее рисовать фломастерами. Надо было рисовать, и Таня начала рисовать, не задумываясь над тем, что краска не подходит, т. е. она не увязала в своем сознании рисование и предмет рисования. Вернее, Таня увязала эти моменты своим знанием, что рисует красного зайца, но это оказалось самым уязвимым местом. Результат такой увязки оказался неверным, и девочка это почувствовала, хотя ясно еще не осознала. С точки зрения взрослого, Танины слова «одинаковы» и «зайка красный» лишены смысла, так как не отражают объективные отношения предметов. С ее точки зрения, этими словами она утверждала свое действие по знанию. Ребенок всегда делает правильно в своем представлении, поэтому «знаемые» качества (заяц красный) переносятся и на результат действия, который (ребенок об этом не догадывается) зависит от обстоятельств. То же самое мы наблюдаем и в случае с Максимом: он «не увидел» большого красного банта на зайце. И для него тоже было все одинаково. Подчеркнем, что и Таня, и Максим были вполне успевающими ребятами. Они, конечно, знали и слова, обозначающие цвет, и сами цвета. Но с ними еще не проводилась работа по формированию образа слова, по формированию общепризнанных, культурных отношений между звуковым или письменным обликом слова и его смыслом, содержанием. Слово не приобрело еще собственный смысл, которым можно наполнять любую ситуацию, т. е. слово еще не являлось обобщением, оно не было абстрагировано от конкретной ситуации. У детей этой группы обстоятельства занятия (краски, бумага), привычные и стереотипные, заслонили смысловую нагрузку слова.

Можно еще отметить, что тут столкнулись три конкретных образа – заяц «как знание», он в основном белый, с хвостом и т. д.; образ «зайца натуры» – заяц красный; образ действия (рисование). Ни один из этих образов в сознании ребенка не оторвался от конкретной ситуации. Когда ребенок в ситуациях говорения «встречался» с зайцем-игрушкой или зайцем на картинках, то это были в основном «правильные зайцы» – белые, серые, в привычных позах. Действовали (рисовали) дети всегда безошибочно в смысле выбора средств – всегда было приготовлено то, что требовала ситуация, проблема выбора практически никогда не стояла.

## Как оценить результат

Традиционный, обычный ход установления объективных отношений заключается в оценке взрослым результата действия: правильно или неправильно. Такая оценка утверждается как единственно правильная, поскольку значением слов владеет взрослый. Но эта оценка практически никогда не приводит ребенка к уточнению, более тонкому анализу собственных, внутренних представлений. Получается, что процесс развития психики ребенка предоставлен стихии. К тому же взрослые часто проявляют свое недовольство действиями ребенка, а ведь ребенок так мало умеет делать в общепризнанной форме. Конечно, ребенок после всех неудач уже не будет внутренне стремиться реализовывать идущие от взрослого предложения. Ну а внешне он еще не так силен, чтобы суметь отказываться. И тогда он начинает хитрить – например, закроет

глаза, и призывы «смотри» или «будь внимательным» уже не помогут.

Почему мы должны одобрять ошибочное действие ребенка, не усвоит ли он его из-за этого как правильное? Дело в том, что связать все внешние обстоятельства в одно целостное представление, в единый речесмысловой образ – это внутренняя работа ребенка, работа его сознания. Создать условия (внешние обстоятельства) мы должны; настроить его на эту работу сумеем, но нет никакой возможности делать ее за него. Поэтому мы все время говорим об обстоятельствах и о поведении взрослых, которые приводят ребенка в состояние активности, говорим о сохранении самостоятельности ребенка, о формировании и развитии в нем желания действовать совместно с другими участниками общего дела.

Например, в случае с Таней взрослый не оценил ее работу и ее высказывания как неверные. К чему бы эта оценка приложилась в сознании Тани, если, по ее мнению, все было сделано правильно, а почему в итоге получилось неверно – неизвестно. Таня ведь не знает, что стечение обстоятельств проявило ее неактивность – взрослый всегда раньше давал ей только нужные материалы, тем самым взрослый воспитывал безразличное отношение, основанное только на привычных, стереотипных поступках. Но как показал описанный случай, стереотипы не способствуют становлению содержательного отношения к делу. Только у двоих из десяти детей отношение к работе было содержательным, безразличным. У этих детей не было разрыва между словами и представлениями, лежащими за словами.

Проследим дальше, что происходит с Таниными представлениями о зайцах. Наша педагогическая задача – сохранить замысел Тани, но результат ее работы, т. е. выражение ее замысла, привести к общепринятой форме. Надо, чтобы Таня сама увидела несоответствие изображения, ею сделанного, и натуры, ею выбранной. Если работа будет проводиться с Таней непосредственно взрослым, то это может запутать девочку еще больше. (Действительно, на занятии уже один раз дети не должны были доверять взрослому, который предложил им неверный набор красок, а теперь взрослый предлагает поверить ему.) Нужно какое-то другое средство, заставляющее Таню усомниться и поверить в другой вариант. Может показаться, что надо просто дать девочке красную краску. Но поступая так, мы опять возвращаем и Таню, и себя к формированию безразличного отношения к ситуации, к слову.

Этим средством является деловой разговор, происходящий в группе по поводу картинки Максима. У него на картинке был изображен белый заяц. Можно спросить у Максима, одинаковы ли зайцы у него и у Тани. У другого человека всегда легче найти ошибки. Максим наверняка скажет, что «тут и тут заяц белый». Теперь все, что было нужно, взрослый сделал – пусть теперь Таня доказывает своим товарищам свою правоту или, наоборот, дети ей докажут свою правоту. Детям легче убедить друг друга в том, на что взрослый тратит много усилий и времени. Если дети ее не убедят, то взрослый будет на последующих занятиях держать в поле своего внимания работу девочки по соотношению цветов.

## **Что такое образ слова (от образа слова к пониманию смысла)**

Работа по формированию образа слова является важнейшей в педагогическом процессе, и начинается она с самого начала обучения. Она не является отдельной частью

работы или жизни детей. Собственно, во всех описанных ситуациях происходило формирование слова, его образа. Формирование обращенности детей друг к другу есть работа по становлению образа слов «Маша» или «Андрюша», «там», «возьми» и т. д. Разбирая пример совместного написания арифметической задачи, мы описывали ситуацию развития образа слова «задача» или формирования представлений, лежащих в основе понятий, с которыми дети встретятся позже, – математическое выражение, соотношение, уравнение и т. д. Теперь, обсуждая ту же самую действительность, мы заострим наше внимание на моментах организации смыслового поля, контекста высказывания, содержания и значения слов, высказываний, воспринимаемых и продуцируемых детьми и взрослыми в процессе обучения.

Работа по формированию образа слова трудна тем, что ее нельзя выполнить в какой-то период обучения, ее нельзя «пройти», нельзя рассматривать ее как программную задачу определенного года обучения. Формирование и развитие образа слова, высказывания есть постоянная забота взрослых, направленная на проявление детских представлений вовне. Две нераздельные стороны единого процесса – порождение смысла и восприятие смысла – осуществляются через выражение смысла. Особенность обсуждаемого процесса обучения в том, что формы выражения смысла при порождении и восприятии различны, за исключением одного случая, когда от детей требуется пересказ услышанного от других. Во всех остальных случаях проявление смысла воспринятого высказывания происходит в форме, отличной от формы воспринимаемого высказывания. Например, для проявления понимания словосочетания «зеленый шарик» ребенку задаются обстоятельства, в которых он выражает свое понимание не в форме повтора, а в форме изображений – плоскостных (рисунок, аппликация) или пространственных (лепка, конструкция, демонстрация действием или олицетворение). Контекст, смысл, заданный изобразительно в плоскости (чаще всего картинкой), ребенок выражает в речевой форме, пользуясь демонстрацией, конструкцией. Ограничиваться только речевой формой нельзя, иначе теряется возможность для взрослых контролировать представления, лежащие в основании слова, а для детей – предъявить себе самому (реализовать) смысл, т. е. теряется возможность «материализовать», «овеществить» слово. Это касается не только какого-то определенного класса слов (существительных, простых прилагательных и т. д.). «Материализация», точнее, реализация глаголов – это осуществление ребенком действия, обозначенного словом; реализация качеств – это наблюдения за поведением людей, животных и фиксирование взрослым определенных состояний ребенка («Вот Сережа сейчас ласковый, пожалел Митю!»). Мы ограничились примерами из дошкольного периода обучения, хотя в дальнейшем при соблюдении постоянной работы над образом слова наши дети начинают воспринимать смысл слова, пользуясь речевым и языковым контекстом, как это происходит у слушащих.

Формирование образа слова пронизывает весь процесс обучения, в том числе и обучение чтению. Ведь чтение – это не столько техника воспроизведения состава текста с помощью артикуляции, сколько понимание смысла текста. Поэтому обучение чтению начинается с обучения пониманию смысла той ситуации, в которой находится ребенок, формирования целостного образа ситуации, которая в определенный момент предстанет перед ребенком в словесной форме (либо в устном облике – как сказанное слово, либо в письменном как табличка или текст). Формирование образа слова происходит и

при обучении восприятию предметов, картинок и др. Если графический облик или пространственная фигура не названа, не имеет имени, то она практически не выделяется из общего фона, она не запоминается. Имя, название крепит границы какого-либо облика (поэтому так продуктивна аналогия). Слово организует восприятие. Таким образом, мы опять формируем образ слова, но уже изнутри процесса – слово проявляет выразительность облика, выразительный облик насыщает слово.

## Как научить понимать увиденное (от ситуации – к слову)

Рассмотрим более подробно работу с картинкой – самым распространенным наглядным материалом при обучении детей (и слышащих, и неслышащих). Она играет важную роль в развитии речи глухих и слабослышащих – и при обогащении лексики, и при овладении грамматикой родного языка.

В работе с картинкой взрослому важно выяснить, что самостоятельно видит каждый ребенок на предложенной картинке и как он осмысливает изображенную ситуацию. Как это можно сделать?

Распространенной является такая организация работы. Взрослый сам указывает на персонажей и называет производимые ими действия («Мишка ест мед; собака бежит; девочка ловит бабочку»). Указывая на каждое действующее лицо картинке, взрослый задает вопросы: «Кто это? Что делает?.. Что ест?.. Что у ... в руке?» и т. п. Иногда эти вопросы взрослые задают и без указаний на картинку.

Какая роль отводится детям при этом подходе? Активность детей близка к нулю, все за них делает взрослый: он выделяет в ситуации действующих лиц и отдельные предметы; он навязывает для всех детей жесткий план анализа ситуации, вычлняя то, что ему, взрослому, кажется важным (субъект – действие – объект – признаки и т. д.). Дети не включаются в ситуацию, не осмысливают ситуацию изнутри, не дают вариантов персонального восприятия изображения. Дети выполняют лишь полумеханическую работу – отвечают на вопросы; развитие у детей инициативной речи в этих условиях не стимулируется.

Для того чтобы дети самостоятельно разобрались в изображении, им необходимо самим включиться в ситуацию, а это достигается перевоплощением детей в действующее лицо, представленное на картинке. Дети сами должны показать взрослому, увидели ли они вообще кого-то на картинке или они обратили внимание совсем на другое. Например, вместо девочки, играющей в мяч, внимание одного ребенка может привлечь клумба с цветами, другого – бант на голове у девочки, кто-то обратит внимание на красное платье, кто-то – на мяч и т. д.

Руководя восприятием детей, взрослый предлагает им поиграть в то, что «тут нарисовано». «Как будем играть? Что тут (в групповой) будет?» Дети выбегают к столу, и взрослый выясняет у каждого: «Ты кто? А ты кто?» Ребенок может назвать себя мальчиком, мышкой, птичкой, может назвать свое имя. Это значит, что дети еще не вошли в ситуацию задания. Взрослый привлекает внимание детей к картинке, не прикасаясь к ней, а делая вокруг нее обводящее движение, и спрашивает: «Тут мальчик? Где тут мальчик? А мишка где?..» Дети переключаются на картинку, и кто-нибудь один становится девочкой, отождествляя себя с девочкой на картинке. Остальные ребята становятся зрителями.

Если «героиня» не начинает сама играть с мячом (натуральным или воображаемым) и если никто из детей не подскажет ей, что она должна делать, взрослый создает «провокационную» ситуацию. Он сажает девочку на ковер и спрашивает у всех: «Тут (показ на картинку) девочка сидит?». Конечно, дети протестуют, и «героиня» тоже. Кто-то может сказать: «Играет!», кто-то: «Мяч!», кто-нибудь: «Играет в мяч!». «Героиня» начинает демонстрировать действие, изображенное на картинке. Желая получить полный ответ от всех детей, взрослый спрашивает вновь: «Девочка сидит?». Самостоятельно или с помощью табличек дети дают разные по полноте ответы. Правильные ответы поддерживаются взрослым – он привлекает к говорящему внимание всех детей, которые проговаривают фразу сопряженно с ним. Если дети пользуются нераспространенным предложением («Девочка играет»), взрослый вновь прибегает к альтернативным вопросам: «Девочка играет с куклой? Девочка играет с шаром?». Ответы детей на эти вопросы всегда будут правильными по содержанию, а по форме могут быть аграмматичными («Девочка играет мяч»). Как и в предыдущем случае, взрослый «ловит» правильный ответ, и автор ответа учит других детей и проверяет, как они его поняли.

В процессе демонстрации действия по данной картинке взрослый спрашивает у детей, девочка играет в мяч, стоя на месте или бегая. Дети предлагают свои варианты, выходя из-за стола: кто-то играет в мяч бегая, кто-то ходит и бросает мяч в воздух, кто-то стоит на месте. Все варианты одобряются взрослым. Взрослый спрашивает у ребенка, играющего роль девочки: «Девочка, как тебя зовут?». Если в данный момент в этой роли выступает девочка, а не мальчик, она может назвать свое имя. Взрослый уводит ее от узкоконкретного восприятия ситуации: «Тебя зовут Света. А эту девочку как зовут?». С помощью других детей девочке на картинке дается имя, его присваивает себе и «артистка», которая, в конце концов, на вопрос: «Как тебя зовут?» – отвечает: «Наташа».

Взрослые выясняют, что находится вокруг девочки («Что тут, тут, тут?» плюс обводящие движения в пространстве). Глядя на картинку, дети находят место цветам, траве, качелям, дому и т. п. В зависимости от возраста и уровня развития детей, а также от поставленных на занятии задач у детей можно спрашивать, какое время года изображено на картинке, почему дети так думают и т. д.

Что происходит с детьми при данной организации работы? Прежде всего дети постоянно активны и в поведении, и в формах выражения смысла, они любимыми средствами проявляют свое понимание ситуации. Вопросы, которые задаются детям, заставляют их обдумывать, осмысливать ситуацию и самостоятельно делать выбор движений, действий, слов. Взрослый не навязывает правильный вариант высказывания, а постоянно поддерживает верные варианты высказываний, рождающиеся у детей, и тем самым укрепляет веру детей в свои возможности. Общий эмоциональный фон работы позволяет детям не только самостоятельно высказываться, но и заметить эту самостоятельность у других и у себя. Кроме того, дети именно в такой работе замечают персональный характер высказывания, его выразительность (хотя высказывается иногда только одно слово, например «мяч» или «играет»), поскольку каждый при такой организации сохраняет собственную манеру поведения. Когда взрослый активизирует воображение детей, дети получают новые впечатления: можно играть в мяч стоя, бегая, прыгая, одному, с товарищами или всем вместе. Таким образом, слово насыщается опытом и тем самым становится если еще не обобщением, то, во всяком случае, общим для всех этих ситуа-

ций словом. Грамотность высказываний программируется альтернативными вопросами, представляющими собой образцы нормативной речи: «Кукла сидит? Девочка стоит или бегает? Девочка играет с мишкой?» (вместо грамматических вопросов: «Кто? Что делает? Что взяла?» и т. п., которые несут в себе минимальную смысловую нагрузку).

Таким образом, роль взрослого состоит не в передаче детям готовых мыслей, слов и грамматических конструкций, а в создании обстановки поиска, творчества и осуществления детьми маленьких «открытий». Драматизация изображений расширяет кругозор детей, обогащает их представления. Оречевление каждой ситуации происходит в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые соответствуют уровню развития каждой группы детей, каждого ребенка.

В результате большого опыта «чтения» ситуаций, восприятия, работы в реальных ситуациях и по их изображениям дети приобретают словарь, который они хорошо понимают в самых различных комбинациях и грамматических конструкциях. На первом этапе обучения слово, текст вырастают из понимания и оречевления ситуации. Слово не только фиксирует ситуацию, но и переводит воспринимаемую детьми конкретную реальность на уровень обобщения. В процессе работы у детей активно развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и слово также поднимает понимание детьми ситуации на более высокий уровень – уровень обобщения.

## **Покажи, как ты понял (от слова – к ситуации)**

Почти одновременно с описанной линией развития от ситуации к слову развертывается другая линия – от слова к ситуации. Эта линия возникает с того момента, когда дети начинают глобально воспринимать письменную форму речи, первоначально представленную в табличках, написанных печатными буквами. С этого времени любое слово, словосочетание, предложение, текст дети прочитывают, а прочитав, представляют в наглядной ситуации. Практическая деятельность детей остается тем критерием, с помощью которого взрослые выявляют понимание детьми смысла прочитанного. «Техника выражения» детьми смысла – техника рисования, лепки и т. п. – никакого значения не имеет. Для ребенка главное – выразить свое представление о данном объекте; для взрослого – увидеть в движениях ребенка, в результатах его продуктивной деятельности, какой образ возникает у ребенка при чтении слова. И если ребенок сам обозначает свой рисунок или слепленную фигурку определенным словом, например «собака» (хотя на собаку она, с точки зрения взрослых, не похожа), доказывает это другим детям и, более того, узнает среди других работ свою собаку через несколько дней, значит, цель достигнута.

Все многочисленные изображения и воплощения этого слова обозначаются взрослым и самими детьми одним и тем же словом, а, таким образом, данное слово (и в письменной, и в устной формах) приобретает «разноОБРАЗНОСТЬ» и «многоОБРАЗНОСТЬ» значений, содержания, смысла.

---

**Морева Н. А.**

## **УСВОЕНИЕ СЛОВ ГЛУХИМ РЕБЕНКОМ 3–4 ЛЕТ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПОСОБА ИХ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ**

Чтобы уточнить методику работы над речью в так называемый «подготовительный» период обучения нам предстояло установить:

1. Какое количество повторений (в зависимости от способа предъявления слова) необходимо ребенку 3–4 лет начиная с пятого дня обучения, для того, чтобы он мог воспроизвести новое слово самостоятельно.
2. Сколько потребуются повторений для самостоятельного воспроизведения слова детьми, у которых подготовительный период обучения уже закончен.
3. Какое влияние оказывает способ подачи слова на умение самостоятельно воспроизвести его.

При первом способе слово предъявляется ребенку непосредственно с руки (дактильно), при втором — предъявляемое слово изображается печатными дактильными знаками, и, наконец, при третьем способе ребенок воспринимает слово, изображенное печатными буквами.

4. Какое количество повторений нужно для самостоятельного воспроизведения слова детьми того же возраста, но после года обучения в детском саду.

Для решения этих задач мы проводили специальные исследования.

Исследования проводились с детьми первой и второй младших групп детского сада № 761 Москвы (сурдопедагоги — Т. Н. Багрецова, В. Я. Стаценко).

Из первой младшей группы первого года обучения в экспериментах участвовало пятеро детей трехлетнего возраста и четверо детей четырехлетнего возраста; из второй младшей группы второго года обучения в экспериментах участвовало восемь детей от 4 до 4,5 лет. Все дети были глухими, только двое из них (Коля В. и Витя Я.) имели остатки слуха (третья и четвертая группы).

При исследовании мы пользовались натуральными предметами, картинками и табличками с названиями предметов и картинок.

Предметы и картинки подбирались нами следующим образом.

1. Бралась такие предметы и картинки, названия которых детям ранее не были известны.
2. По своему составу слова были различной трудности (состояли из 3 или 4 букв).

Всего мы использовали предметов и картинок 34. Они предъявлялись всем детям в разных дидактических условиях: в одном случае (способ А) название предмета или картинки давалось с руки, во втором случае (способ Б) названия предметов и картинок предъявлялись по табличкам, где слово было изображено дактильными знаками, в третьем случае (способ В) слово было написано на табличке печатными буквами.

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Морева Н.А.* Усвоение слов глухим ребенком 3–4 лет в зависимости от способа их предъявления // Вопросы обучения и воспитания глухих дошкольников. Вып. 1 / Под ред. Б.Д. Корсунской. — Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — С. 38–48.

Исследование проводилось с детьми начиная с пятого дня их пребывания в детском саду.

Для проведения опыта использовались 16 предметов, объединенных в 8 различных групп, каждая из которых последовательно обозначалась цифрами: 1, 2, 3 и т. д.

В первую группу предъявляемых предметов входили лев и жук, во вторую — лиса, утка, в третью — кот и дом, автомобиль («авто») и вата входили в четвертую группу, пятая группа — юла, нож, шестая — бусы, очки, седьмая группа — мяч и шар, восьмая — часы и грибы.

Каждая из этих групп-предметов предъявлялась всем детям различными способами.

Так, например, предметы, входящие в первую и вторую группу, предъявлялись одним детям способом А, другим — способом Б и т. д. Делалось это для того, чтобы на полученные результаты не мог влиять буквенный состав и значение слова, а также опыт ребенка. Таким образом, варьировались и способы подачи предъявляемых слов.

Подробно остановимся на методике проведения первого опыта, в котором названия предметов для самостоятельного их воспроизведения детьми предъявлялись с руки.

При проведении наших экспериментов занятия с каждым ребенком продолжались не более 8–10 минут, чтобы дети не уставали.

Ребенок сидит напротив экспериментатора. На столе под салфеткой стоят игрушки. Экспериментатор достает один предмет, например мяч, дает ребенку рассмотреть его, поиграть с ним. Убедившись, что ребенок не знает названия предмета, экспериментатор называет предмет, требуя от ребенка одновременного проговаривания этого же слова рукой, указывая при этом на лежащий предмет. После пятикратного совместного дактильного проговаривания названия предмета экспериментатор предлагает ребенку назвать предмет уже самостоятельно и точно записывает все, что ребенок воспроизводит самостоятельно. Если ребенок не воспроизводит слово, название данного предмета опять проговаривается вместе с испытуемым до тех пор, пока ребенок не воспроизведет это слово самостоятельно. В большинстве случаев в течение одного занятия за 10 минут не удавалось добиться самостоятельного воспроизведения слова. Дети уставали от многократных повторений. Необходимо было эти занятия проводить в течение 3–4 дней. Количество повторений фиксировалось. Результаты первого опыта представлены в сводной таблице 1.

В следующем опыте, проводившемся по способу Б, детям также показывались различные предметы, но их названия предъявлялись в виде слов, изображенных на табличках печатными дактильными знаками.

Во втором опыте (как и в первом) ребенку сначала предъявлялись предметы, названия которых он должен был запомнить.

Например, после показа игрушки-жука ребенку тут же предъявлялась табличка, на которой дактильными знаками напечатано название данного предмета. Экспериментатор предлагает ребенку прочесть табличку, т. е. воспроизвести самостоятельно изображенные на ней дактильные знаки. Так как ребенок не может этого сделать, то экспериментатор сам воспроизводит знаки, а ребенок, подражая, последовательно воспроизводит знак за знаком. Одновременно экспериментатор учит ребенка сочетанию натуральных знаков с их печатным изображением на табличке. Обычно ребенок про-

читывает табличку самостоятельно после 1–2 совместных упражнений. После того как ребенок 5 раз сам прочитал табличку, ее убирают и предлагают назвать предмет уже на память; как и в первом опыте, упражнения продолжаются до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно воспроизводить слово.

Результаты этого второго опыта тоже показаны в сводной таблице 1.

Опыт по способу В заключается в том, что дети в результате обучения должны были самостоятельно воспроизвести название предмета, предъявляемого им на табличке, написанной печатными буквами.

Методика та же. Так как в этот период дети еще не владеют дактилологией, т. е. не соотносят дактильный знак с буквой, то фактически одновременно происходит обучение чтению в дактильной форме, т. е. умению соотносить знак с печатной буквой, и проверяется способность ребенка запомнить слово. Поэтому сначала ребенок вместе с экспериментатором прочитывает предъявленную табличку рукой, т. е. точно воспроизводит дактильный знак по подражанию, соотносит дактильный знак с буквой.

После трех совместных упражнений экспериментатор предлагает ребенку уже самостоятельно прочитать табличку. После пятикратного повторения экспериментатор поворачивает табличку и предлагает ему самостоятельно назвать предмет. Затем ребенок, как и в опыте по способу Б, должен воспроизвести слово наизусть. Упражнения проводятся до тех пор, пока ребенок воспроизведет слово самостоятельно. Количество повторений фиксируется. Точно так же предъявлялись детям остальные предметы – утка, вата и т. д.

Полученные данные представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1

Возраст детей	Способ А		Способ Б		Способ В	
	одно- сложные	двух- сложные	одно- сложные	двух- сложные	одно- сложные	двух- сложные
Дети 3 лет .....	24	35	28	40	25	38
Дети 4 лет .....	6	22	10	22	7	20

Из таблицы видно, что для усвоения детьми односложных слов при различных дидактических приемах требуется почти одинаковое количество повторений.

Наименьшее количество повторений потребовалось в том случае, когда слово предъявлялось способом А, но и здесь в отдельных случаях были отклонения от нормы. Например, Коле Е. (3 лет) для самостоятельного воспроизведения односложного слова с руки оказалось необходимым произвести 29 повторений, а при предъявлении слов для запоминания способом В – 22 повторения, т. е. для воспроизведения слова с руки оказалось необходимым большее количество повторений (по сравнению со способами В и Б).

При предъявлении речевого материала способом Б для запоминания односложного слова понадобилось несколько большее (по сравнению со способом А) количество повторений.

Отдельным детям было трудно запоминать слова, предъявленные печатными буквами; так, Наде Д. (3 лет) пришлось 52 раза повторить слово «лев», пока она сумела назвать его самостоятельно. Коле Е. (того же возраста) для запоминания слова «жук» понадобилось 22 повторения.

При предъявлении слов способом В дети в затруднительных случаях обращаются к табличке. Например, когда Лена К. при самостоятельном воспроизведении слова пропускает буквы, то она просит экспериментатора дать ей еще раз прочитать табличку или сама берет табличку и читает ее.

Так, при воспроизведении слова «мяч» Лена пропустила букву «я», но сама поняла ошибку, взяла табличку, указала пальчиком на букву «я» и тут же ее продактилировала.

Для воспроизведения слов, предъявленных детям способом Б, по сравнению с другими способами понадобилось в среднем самое большое количество повторений. Так, Наде Д. (3 лет) для воспроизведения слова «нож» оказалось необходимым сделать 54 повторения в течение четырех дней. При первом предъявлении таблички с изображенным на ней дактильными знаками словом «нож» Надя Д. самостоятельно не могла прочитать табличку, путала знаки.

Любу К. просим самостоятельно назвать предмет «шар», но и после многократного предъявления таблички с дактильными знаками девочка не могла понять задания. Указывая на ее руку, пришлось объяснить, что от нее требуется воспроизведение дактильных знаков.

При предъявлении детям двухсложных слов мы видим аналогичную картину. При обучении способом А дети легче запоминают слова, чем при обучении способом Б.

Общее количество повторений для воспроизведения двухсложных слов значительно увеличивается. Так, если для самостоятельного воспроизведения односложного слова способом А надо было 24 повторения, то для воспроизведения двухсложных слов потребовалось уже 35 повторений.

Мы убедились, что в то время, как для запоминания односложных слов требуется 2–3 занятия, для запоминания двухсложных слов необходимо провести 4–5 занятий.

В дополнение к нашему основному исследованию мы провели опыт, предлагая детям для самостоятельного воспроизведения слова, состоящие из 9 букв (крыжовник, земляника, одуванчик, смородина), и предложения.

Эти сложные слова и предложения им предъявлялись способом А и В, т. е. с руки и по табличке, где слова изображены печатными буквами.

Методика проведения этого опыта такая же, что и в предыдущих экспериментах, поэтому мы не даем ее описания, а только приводим полученные нами результаты.

Для самостоятельного воспроизведения многосложных слов при предъявлении их с руки оказалось, что в среднем необходимо 55 повторений, а по печатным табличкам 43, т. е. более рациональным при обучении детей самостоятельному воспроизведению сложных слов оказался способ Б.

Интересно отметить, что после десятикратного проговаривания слова дети воспроизводят его не полностью, а только 3–4 буквы.

Так, Леша П. после 15 повторений слова «смородина» воспроизводит только «сорм», Лена К. после 10 повторений слова «земляника» воспроизводит самостоятельно только «зелм».

При запоминании детьми слов, предъявленных им способом А, мы наблюдали перестановки и пропуски букв.

Иную картину мы наблюдаем при запоминании ребятами слов по табличкам, написанным печатными буквами. В этом случае дети более точно запоминают состав слов, например, после 15 повторений слова «земляника» Люба воспроизводит «земля», а Леша после 10 повторений слова «смородина» воспроизводит «смор».

Еще более убедительные данные мы получили после того, как детям для запоминания предъявлялись предложения («Мальчик идет», «Девочка спит» и т. д.). Предъявлялись эти предложения с руки и по табличкам, напечатанным буквами. При предъявлении с руки никто из детей после 80 повторений не мог воспроизвести предложения, а по табличке после 68–72 повторений дети самостоятельно называли предметы и их действия. Таким образом, в трудных случаях становится очевидным, что самостоятельное воспроизведение слов, предъявленных по табличке с печатными буквами, значительно легче, чем при показе слова с руки.

Дальнейший анализ полученных нами данных показал, что для усвоения слов, для их запоминания очень важное значение имеет возраст детей. Так, у детей трехлетнего возраста запоминание слов оказалось почти в четыре раза медленнее, чем у детей четырех лет.

После завершения так называемого подготовительного периода нами были проведены аналогичные опыты для выявления количества повторений, необходимых этим же детям для запоминания слов.

Слова для запоминания предъявлялись двумя способами: А – с руки, В – по табличке, изображенной печатными буквами.

Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица 2

Возраст детей	Способ А		Способ Б	
	одно- сложные	двух- сложные	одно- сложные	двух- сложные
Дети 3 лет .....	24	35	28	40
Дети 4 лет .....	6	22	10	22

Сравнивая полученные результаты с тем, что мы имели в начале подготовительного периода, мы видим, что резко уменьшилось количество повторений, необходимых для запоминания слов; так, дети 3 лет в 10 раз быстрее стали запоминать слова. Почти никакой разницы в запоминании простых слов (т. е. состоящих из трех букв) при сообщении их с руки или по табличке мы не видим, но запоминание сложных слов происходит быстрее при подаче их по табличке, изображенной печатными буквами, чем с руки.

Эти данные подтверждают нашу точку зрения о целесообразности использования в обучении печатных табличек.

На основании анализа полученных данных мы можем сделать вывод, что дети 4 лет запоминают предъявляемые им слова быстрее, чем трехлетние, хотя и те и другие обу-

чались одно и то же время. Вместе с тем эти данные показывают, что еще большее значение имеет опыт ребенка. Это убедительно показало нам исследование, проведенное с детьми 4 лет, но уже второго года обучения.

Для проведения опыта с детьми младшей группы второго года обучения (педагог В. Я. Стаценко) было привлечено 8 детей. При подборе экспериментального речевого материала мы испытывали большие трудности в связи с тем, что названия большинства предметов дети уже знали. В результате нами были взяты картинки, изображающие предметы с односложными названиями: «мяч», «луч», «сок», «лом», «лещ», «сом» и предметы с двухсложными названиями: «цепи», «молот», «шило», «сети». Названия предмета для запоминания предлагались детям только двумя способами: с руки и по табличке, изображенной печатными буквами. Методика проведения эксперимента была той же, что и описанная выше, поэтому мы остановимся лишь на полученных нами результатах.

Для самостоятельного воспроизведения слов, состоящих из трех или четырех слогов, сообщенных детям с руки и по табличке, изображенной печатными буквами, экспериментатору оказалось необходимым только один раз назвать предмет, после чего дети уже самостоятельно называли предъявленную картинку.

На основании этого мы можем сделать следующий вывод: на втором году обучения техника дактилирования была совершенная; уже выработался навык восприятия и воспроизведения слов, поэтому в этот период уже не является столь существенным, какой способ подачи слов (с руки или по табличкам) используется для сообщения речевого материала.

На основании полученных нами данных можно сделать следующие выводы.

1. Путь овладения словом только на основе подражания (с руки) возможен независимо от возраста детей, когда предъявляются простые, легкие слова, состоящие из одного, двух и трех слогов. При предъявлении же слов, состоящих из четырех слогов, а также предложений этот путь обучения тоже возможен, но является слишком длительным и отнимает много сил у детей и педагогов.

Происходит это по следующим причинам:

Во-первых, при предъявлении слов с руки ребенок последовательно воспринимает знаки, не схватывая целостный образ слова. При предъявлении слов по письменной табличке ребенок воспринимает слово целиком, а дактилирование слова облегчает его восприятие, помогает его запоминанию.

Во-вторых, в случае, если ребенок забыл слово, которое сообщено ему с руки, он лишен возможности вспомнить его самостоятельно, не может без помощи взрослых упражняться в его воспроизведении. При умении же читать печатные буквы ребенок имеет возможность в любой момент по табличке восстановить забытое слово.

В-третьих, детям для общения предъявляются не только слова, но и предложения, состоящие из 2–3 слов. Для того чтобы дети могли пользоваться речью в общении, необходимо знание слов наизусть, а для запоминания слов и предложений, предъявленных ребенку с руки, как показали эксперименты, необходимо большое количество повторений, которые нельзя обеспечить в общении, так как это требует затраты времени, отвлекает от основной деятельности, в процессе которой осуществляется общение. Для того чтобы это стало возможным, нужна высокая техника дактилирования и навык быстрого восприятия и запоминания слов, а всем этим ребенок в подготовительный период обучения еще не располагает.

В-четвертых, при предъявлении детям речевого материала, особенно на первоначальном этапе обучения, имеет значение идентичность воспринимаемого материала. Табличка, которой пользуются все общающиеся с детьми, обеспечивает это требование, так как буквы, написанные одним шрифтом, всегда воспринимаются одинаково. Все таблички оформлены одинаковым шрифтом. При предъявлении же детям слов с руки педагог дактилирует по-разному, иногда недостаточно четко; это затрудняет детей, нарушает правильное восприятие слова ребенком.

2. Обучать детей на основе табличек, изображенных печатными дактильными знаками, также не рационально, так как для этого, как показали данные проведенного исследования, требуется специальное обучение сочетанию дактильных знаков с их печатным изображением.

Данный вывод мы делаем не только на основе изложенного выше исследования, но и привлекаем результаты специального исследования, которое было проведено в прошлом году. В этом исследовании было установлено, что из 764 знаков, предъявленных 22 детям, они не узнали дактильного изображения 330 знаков. Оказалось, что необходимо специальное обучение детей сочетанию дактильного знака с его изображением на табличке. Интересно, что дактильные знаки на табличках не узнали дети даже второго года обучения, уже хорошо владеющие дактильной речью.

Так, слово «корова» дети продактилировали так: «ппрпво, торова, порова», слово «конь» – «ппиг, понг» и т. д.

Сравнивая полученные результаты прошедшего года с теми, какие мы имели в этом учебном году, мы видим некоторые расхождения. В чем же они состоят?

Экспериментальные данные прошедшего года показали следующее: для запоминания соотношения дактильного знака с буквой потребовалось большее количество повторений, чем при обучении умению воспроизводить дактильные знаки по их печатному изображению. Эксперимент, проведенный в этом году, дал несколько иную картину: для запоминания слов по печатным дактильным табличкам оказалось необходимым большее количество повторений, чем для запоминания слов по табличке, где слова изображены печатными буквами.

Качественный анализ полученных данных помог вскрыть причину этого несоответствия.

В прошедшем году для самостоятельного воспроизведения по печатным дактильным изображениям предъявлялись только отдельные дактильные знаки. Весь экспериментальный материал предъявлялся каждому ребенку в течение одного занятия (одного дня).

В этом же году детям для самостоятельного воспроизведения предлагались слова разными способами. Эксперимент в связи с большим количеством опытов продолжался в течение 8–10 дней. Поэтому ко времени проведения последнего занятия навык соотношения знаков с буквами у детей совершенствовался, этим самым ускорялось запоминание слов. Нам представляется, что в этом и кроется причина некоторой разницы в результатах. Однако все эти «тонкости» не меняют основного вывода.

3. В овладении детьми словом большое значение имеет их возраст, поэтому необходимо уточнить программу первого года обучения, главным образом объем словаря, для самостоятельного воспроизведения его детьми разного возраста.

**Носкова Л. П.**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>**

С точки зрения современного понимания проблемы формирования речи глухих детей целесообразно строить методику их обучения языку в специально организованных педагогических условиях на основе анализа и понимания сущности трех взаимосвязанных явлений: языковая способность, языковой процесс (речевая деятельность) и языковая система. Взятые в совокупности, рассматриваемые с учетом возрастных психофизиологических возможностей детей и структуры их дефекта названные явления позволяют в какой-то степени понять сам механизм овладения речью как в норме, так и при нарушенном слухе. Такое рассмотрение дает возможность правильно понять предлагаемое программой содержание работы, намечаемые пути и формы обучения глухих детей словесной речи. Поиски новых продуктивных путей обучения глухих дошкольников языку слов состоят не в добывании конкретных рецептов, а в общей направленности работы, в методическом подходе в целом.

### **Языковая способность. Условия и способы ее развития**

Остановившись на рассмотрении такого важного фактора процесса овладения языком, как языковая способность (или языковая активность, или языковая компетенция), следует прежде всего отметить, что до настоящего времени данное явление не было еще предметом специального изучения в сурдопедагогике, хотя накопилось достаточно фактов и наблюдений, свидетельствующих о наличии языковой способности у глухих детей, о ее развитии, о ее влиянии на весь ход усвоения речи.

Отсутствие специальных исследований по данному вопросу обусловлено, видимо, тем, что сурдопедагогика в своих научных поисках все еще находится на подступах к обслуживанию детей преддошкольного возраста, т. е. того самого этапа развития детей, когда эта способность только начинает закладываться, а затем ее развитие происходит на протяжении всей жизни человека и сказывается на качестве и уровне владения словесной речью. Вместе с тем уже сейчас имеется необходимость обсуждать проблему языковой способности как в теоретическом плане, так и в практическом, т. е. указать выход данной проблемы в практику обучения глухих детей языку, в первую очередь применительно к детям дошкольного возраста.

Проблема языковой способности на протяжении примерно двух последних десятилетий привлекает внимание многих ученых - психологов, лингвистов, психолингвистов, нейролингвистов. К этой проблеме обращаются при разработке методов исправления

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Носкова Л.П.* Теоретические основы обучения языку глухих детей дошкольного возраста / Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. // Отв.ред. Л.П. Носкова. - Москва: Изд. АПН СССР, 1982. - С.5-24

речевых нарушений, изучения иностранного языка, обучения письменной речи на родном языке и т. п. И хотя в науке нет единого понимания природы языковой способности, нет сколько-нибудь полного и точного определения самого понятия «языковая способность» (компетенция), мы, даже отталкиваясь от конкретных примеров, описанных в литературе и наблюдаемых в практике обучения глухих детей, подтверждающих проявление этой языковой способности, сможем оценить ее роль в процессе овладения языком и в практике владения им.

В одних случаях языковая способность рассматривается как особый тип интеллектуального и речевого поведения ребенка, когда он прослеживает и анализирует движения взрослого и его действия с предметами, соотносит их с сопровождающей все эти действия речью, улавливая за отдельными словами и выражениями, которые употребляет взрослый и которым ребенок иногда подражает, конкретное содержание. В других случаях проявление языковой способности усматривают в умении ребенка воспроизводить по подражанию как различные предметные действия, так и речевые действия взрослых, относящиеся к данной конкретной ситуации, а затем уже воспринимать и воспроизводить не только звуковой облик отдельных слов и высказываний, но и посредством самих предметных действий и анализа ситуации расшифровывать смысл сказанного, постепенно обобщая значения отдельных слов.

Таким образом, в понятие языковой способности включаются, во-первых, сам психо-физиологический механизм, обеспечивающий восприятие, понимание и воспроизведение речевых единиц, во-вторых, умение соотносить предметные действия с речевыми, в-третьих, умение действовать с предметами по подражанию, обобщать эти действия и подражать речевым действиям говорящего. Иными словами, это особая активность, особый тип поведения. Советские специалисты в области нейро- и психолингвистики считают, что языковая способность развивается у ребенка в процессе деятельности, активного отражения действительности и общения с окружающими взрослыми. Кроме того, эта способность зависит от степени использования языка, сама является результатом развития применения ребенком языка. Развитие речи с точки зрения психолингвистики есть прежде всего развитие способа общения. В процессе развития общения с окружающими взрослыми ребенок усваивает исходные средства общения в виде звукового облика слова, его предметной отнесенности и наиболее типичных для конкретных речевых ситуаций моделей предложений. Под влиянием развития потребностей общения совершенствуются структурно-семантические характеристики высказывания, уточняется звукопроизношение, что и свидетельствует о речевом развитии ребенка. Наиболее существенным в этом речевом развитии является не только то, что словарный состав языка ребенка все в большей степени начинает соответствовать языку окружающих взрослых и увеличиваться количественно, но прежде всего и то, что происходит развитие языковой способности, готовности и умения воспринимать речь, усваивать новые слова и выражения, применять в общении даже далекие еще от совершенства речевые средства, восполнять недостающие в речевом высказывании звенья действиями с реальными предметами или указаниями на них, включая указательные жесты. Важно отметить, что все это выражается в форме активности ребенка.

На развитие языковой способности у детей обратил внимание еще в прошлом веке крупнейший немецкий лингвист В. Гумбольдт, который писал, что «усвоение детьми язы-

ка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие языковой способности с возрастом и упражнением». По поводу развития языковой способности у детей как способности интуитивного узнавания значения слов и выражений, грамматических конструкций и форм и правильного их использования в речи у советских ученых были дискуссии с рядом зарубежных авторов. Последние нередко склонны были давать идеалистическое толкование этой способности, считая ее врожденным свойством человеческого ума, или, точнее, «духа». Известный советский ученый А.Р. Лурия в противовес такому пониманию природы языковой способности утверждал, что эта способность закладывается у ребенка в раннем возрасте в процессе овладения предметной деятельностью. Она является предметом научения, может развиваться при условии применения языка. Тем самым он доказывал, что генетические корни языка следует искать не в самом языке, а в доречевых формах предметной деятельности ребенка и его доречевом общении со взрослыми.

Все высказанное свидетельствует о достаточной сложности проблемы языковой способности. Возникает необходимость рассмотрения данного явления на примере овладения речью глухими детьми. Важнейшим условием речевого развития ребенка, в том числе и его языковой способности, является слух. Только на основе слуха ребенок может адекватно воспроизводить звуковой облик слова. Вместе с тем недостаточно лишь одного слуха, чтобы языковая способность успешно развивалась.

Родители в процессе воспитания слышащего малыша всячески стремятся знакомить его с широким кругом предметов и явлений окружающего мира, пытаются как можно раньше научить действовать с разными вещами. Родители и воспитатели в яслях проявляют большую заботу о том, чтобы ребенок постоянно слушал и воспринимал речь окружающих, для чего делают ее эмоционально насыщенной и достаточно выразительной, прямо адресованной маленькому собеседнику. Побуждают малыша к тому, чтобы он до овладения словом активно пользовался своими речевыми средствами даже на уровне эмоционально окрашенных голосовых реакций, неотнесённого лепета, попыток шевелить губами, пользоваться отдельными указательными жестами, поворотами головы в сторону называемого предмета и т. п. Нередко родители ведут весьма «пространный разговор» со слышащим малышом, показывая определенные предметы, и ребенок активно участвует в беседе, воспроизводя то отдельные «лепетные слова», то подражая интонации голоса взрослого. Не у всех слышащих детей речь развивается в одинаковом темпе, и все же заметнее бывают продвижения в речевом развитии тех детей, с которыми родители больше разговаривают, играют, знакомя их с миром окружающих вещей. Вся речь этих детей держится не только на слухе, но и на предметных действиях, на общении, эмоциональном контакте со взрослым, на восприятии меняющихся выражений его лица, движений его губ, улыбки. Сама улыбка взрослого человека воспринимается «как жест, адресованный другому человеку» в данном случае ребенку (А. Валлон). Вот почему и речевой слух, и артикуляция, и вообще речь, как отмечает А.Н. Леонтьев, формируются в раннем детстве необыкновенно легко, производя даже впечатление как бы спонтанного развёртывания.

Возраст ребенка до трех лет считается наиболее благоприятным, восприимчивым, т.е. сензитивным для овладения речью. В этом возрасте ребенок овладевает такими формами общения, как ситуативно-личностное и ситуативно-деловое, предполагающи-

ми непосредственный эмоциональный контакт и совместную предметную деятельность. В младшем дошкольном возрасте намечается переход у слышащего ребенка к более высокой форме общения - внеситуативно-деловому общению, что требует определенного уровня владения речью, понимания значения слов. Ребенок уже может говорить о предметах, которых у него нет на глазах.

Безусловно, роль нормального слуха в процессе становления языковой способности и всего дальнейшего ее развития исключительно велика. Он является важнейшим компонентом психофизиологического механизма и восприятия, и производства речи. Однако, как видно из раскрытия самой природы языковой способности, из примеров развития ее у нормально слышащих детей, важными условиями для ее развития являются доречевые формы предметных действий, а также общение, контакт со взрослыми, который может устанавливаться не только на слуховой основе.

В современной сурдопедагогике чрезвычайно большое внимание уделяется проблеме развития и использования остаточного слуха у глухих детей. Эту работу рекомендуется начинать в самом раннем возрасте еще до поступления ребенка в специальный детский сад. Вполне очевидно, какое значение может иметь специальная работа по развитию слухового восприятия глухих детей в доречевой период. Коррекционное значение слуховой работы с глухими детьми раннего и дошкольного возраста должно выразиться не просто в улучшении восприятия звуковой стороны речи и в повышении качества произношения, но и в обогащении речевого и личностного развития в целом за счет развития языковой способности как особого типа интеллектуального и речевого поведения, свойственного только человеку.

О наличии зачатков языковой способности свидетельствуют некоторые особенности в поведении глухих детей, практически не владеющих и не обученных словесной речи, когда они, буквально копируя все действия взрослого, мимику его лица, пытаются воспроизводить некоторые неопределенные звукосочетания и использовать в обращении к окружающим так называемый неотнесенный лепет. Иногда это лишь неясные голосовые реакции или рефлекторное шевеление губами, с голосом или без него. Такое поведение маленького глухого ребенка при вполне адекватном обращении его с разными вещами и при явно выраженном желании привлечь внимание взрослого, установить с ним контакт, не всегда по достоинству оценивается сурдопедагогами. В то же время проявления такого рода, как показывают наблюдения за детьми, с которыми начинается работа как в трехлетнем возрасте (в детском саду), так и в возрасте пяти-шести лет (в дошкольных отделениях при школе), имеются далеко не у всех глухих детей. Многие из них в силу отсутствия нормального контакта с родителями к началу обучения словесной речи в специальных педагогических условиях уже совершенно теряют данную способность. Они не только не издают никаких речевых звуков, не подражают артикуляции говорящего, но и плохо воспринимают выражение его лица, следят лишь за движениями рук и передвижением самих предметов. В то же время было замечено, что даже при полном отсутствии в речи глухого ребенка каких-то определенных слов неосмысленное лепетание и даже простое шевеление губами дает в дальнейшем при систематической работе по обучению словесной речи явные преимущества этому ребенку перед теми, кто подобных умений не проявлял. Вот почему в самом начале обучения глухих детей важно выявить исходный уровень их речевого развития, зафиксировав все проявления речевой активности детей (голосовые реакции, рефлекторное артику-

лирование, произнесение отдельных гласных звуков или слогов, однотипное лепетание, наличие отдельных слов: мама, папа, тата и т. п.), а также внимание ребенка к лицу говорящего, различение, когда взрослый что-то говорит и когда он молчит, отношение к самому факту говорения (безразличие, спокойное наблюдение, смущение, беспокойство, стремление уйти от разговора напряжение, негативная реакция и т. п.).

Еще большее значение для всего хода речевого развития глухого ребенка имеет умение сурдопедагога целенаправленно развивать указанную способность. Работа в данном направлении идет как во взаимосвязи всех программных требований, т. е. в процессе формирования предусмотренных во всех разделах программы конкретных представлений об окружающем, в процессе развития разных видов детской деятельности и овладения заданными умениями, так и независимо от программного содержания, в процессе всей организации жизни ребенка и установления контактов детей с окружающими взрослыми и друг с другом в группе.

В дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха обеспечены полноценные условия для развития деятельности детей (предметно-игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой). С первых дней пребывания в детском саду детей как на занятиях, так и во время прогулок, в другие режимные моменты учат действовать с реальными предметами, игрушками, их заменителями. Целенаправленно строится работа по ознакомлению детей с окружающим миром (наблюдение за реальными предметами, восприятие изображений предметов, экскурсии, кино- и диафильмы, демонстрация действий и т. д.). В элементарных видах трудовой деятельности (самообслуживание, уход за растениями, игрушками, дежурства в столовой, в игровом уголке, занятия по ручному труду) также осуществляется систематическое обучение детей действиям с предметами. Сама практическая деятельность детей, отражая реальные отношения между предметами и явлениями, позволяет ребенку осознать эти внеязыковые отношения. У ребенка создается семантическая модель, т. е. внутренняя схема этих отношений. С помощью этой модели ребенок подготавливается декодировать те сообщения взрослого, которые комментируют каждую конкретную ситуацию. Приблизженные повторения ребенком каждого высказывания взрослого, которые являются обязательным требованием в обучении, в условиях деятельности лишены характера механических упражнений в говорении, звукопроизношении, артикулировании. Само говорение в этих условиях становится мотивированным.

Помимо усвоения практического и речевого опыта взрослого, речевое развитие детей в процессе их организованной деятельности идет благодаря возникновению потребностей общения детей друг с другом. Чем старше становятся дети, тем больше у них стремления поделиться друг с другом своими впечатлениями, обменяться информацией. Поэтому важным условием развития и формирования механизма языковой способности является не просто деятельность, но обязательно коллективная деятельность. Воспитатель, занимаясь с детьми, не только учит их проговаривать слова и фразы, но и побуждает детей спрашивать о чем-либо друг у друга, просить или сообщать что-то. Не разъясняя отдельных слов и выражений, воспитатель учит с самого начала применять речь, а понимание обеспечивается контекстом ситуации и путем узнавания часто применяемых сообщений.

Развитие разных видов детской деятельности в целях создания оптимальных условий для речевого развития является реализацией одного из основных тезисов школы

Выготского о тождественности речевой и неречевой деятельности с точки зрения их социальной природы.

Речевая и неречевая деятельность, будучи тесно связанными друг с другом, осуществляются различными средствами. Неречевая деятельность, осуществляется при помощи орудий труда. Средствами речевой деятельности являются знаки, которые внешне опосредуют мысль, внутренними средствами являются их значения (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия).

Из всего сказанного следует, что сурдопедагоги и воспитатели в процессе обучения глухих детей языку слов должны не просто вооружить их знанием языка, речевыми умениями, но и в ходе самого обучения воспитать особую речевую активность как вид человеческой способности. У детей имеются определенные предпосылки для этого, а условия обучения способствуют воспитанию такого личностного качества. Необходимо также соблюсти и некоторые методические требования. К их числу относятся:

1. Создание полноценной речевой среды за счет постоянного, непрерывного, мотивированного (связанного с конкретной ситуацией и деятельностью) говорения взрослых друг с другом в присутствии детей и с детьми, независимо от их возможностей восприятия и уровня речевого развития;
2. Соблюдение взрослыми при пользовании речью всех языковых форм: орфоэпических, грамматических, стилистических;
3. Включение детей в разнообразную практическую деятельность как на специальных занятиях, так и в быту;
4. Развитие остаточной слуховой функции как физиологической основы формирования звуковой стороны речи и важнейшего условия становления языковой способности;
5. Всемерное развитие форм общения, которые являются исходными для слышащих детей раннего и младшего дошкольного возраста: ситуативно-личностного общения и ситуативно-делового общения, а затем внеситуативно-делового общения, основными условиями для развития которых являются доступное для ребенка содержание конкретной ситуации, эмоциональный контакт, действия с реальными предметами и постепенное усвоение языка слов как знаков этих предметов и действий;
6. Развитие у детей умения подражать как предметным, так и речевым действиям взрослого, привлечение внимания ребенка к движениям рук и к лицу говорящих, поддержание любых речевых реакций и действий ребенка, как бы далеки они ни были от речевого образца взрослого;
7. Побуждение детей к активному применению речи на всех уровнях ее становления и в разных формах: в устной (от голосовых реакций, попыток артикулировать и произносить отдельные звуки или слоги до все более точного воспроизведения звуковой структуры слова с доступными заменами отдельных фонем), в дактильной (от дактилирования слова с опорой на табличку и по подражанию педагогу до самостоятельного дактильного проговаривания слова), в письменной (от выбора таблички, глобального чтения печатного слова до аналитического зрения, от складывания слова из разрезной азбуки до самостоятельного его написания печатными буквами).

## Языковой процесс (речевая деятельность).

### Виды речевой деятельности

Психическое развитие ребенка происходит в процессе развития его деятельности, общения с окружающими и в ходе усвоения общественного и исторического опыта людей.

Принимая за исходные положения тезисы, что «психическое по своему принципу совершается в форме деятельности» и что «с психологической точки зрения общение представляет собой особый вид деятельности», покажем далее, что в методике обучения глухих языку учет такого фактора, как языковой процесс является по существу реализацией деятельностного подхода к процессу формирования речи. Деятельностный подход является наиболее соответствующим передовым взглядам советских психологов и лингвистов. С точки зрения деятельностного подхода сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности, таких как говорение, слушание (зрительное и слухозрительное, а также собственно слуховое восприятие у глухих), чтение, письмо и дактилирование. При всем различии указанных видов речевой деятельности процесс овладения языком в его основной функции - функции общения - предполагает формирование этих видов речевой деятельности в единстве. Умение говорить не ведет автоматически к выработке умения писать, так как устная и письменная формы речи не являются только разными речевыми кодами, как не являются ими процессы звукопроизношения и дактилирования.

Осуществление деятельностного подхода к формированию речи позволяет уяснить специфику и структуру каждого вида речевой деятельности и в условиях комплексного подхода к формированию всех видов речевой деятельности осуществлять правильное их соотношение и последовательность обучения в зависимости от конкретных условий и задач коммуникации. Так, при наличии собеседника с нормальным слухом глухой ребенок стремится выразить свои потребности прежде всего в форме устной речи, т. е. все свои усилия он обязан направить на реализацию способов артикуляции, возможностей звукопроизношения, соблюдение элементарных норм орфоэпии. В условиях, когда речь обращена к отсутствующему человеку, глухой ребенок может прибегать к использованию письменной речи (в виде печатных табличек или самостоятельного письма печатными буквами), а если пользование устной речью крайне затруднено, - к дактилированию речевого материала.

К дактилированию и письму глухих детей побуждают и в тех случаях, когда в устной речи искажается структура слов (для более точного их звуко-буквенного анализа). Использование дактилологии полезно также, если высказывание приобретает усеченный вид, сопровождается различными указательными жестами в силу симпрактического характера речи (т. е. вплетения языка слов в непосредственную предметную деятельность, чрезмерную ситуативную привязанность отдельных слов и словосочетаний), и это необходимо преодолеть. Иными словами, и письменная, и дактильная формы речи пригодны больше в таких коммуникативных условиях, когда возникает необходимость оторвать, абстрагировать языковой материал от самих предметных действий, придать символический характер, когда использование речевых средств требует уже произвольных процессов порождения речевых единиц, употребления развернутых речевых высказываний и включения речевых средств в собственно языковую систему.

Деятельностный подход к процессу формирования словесной речи глухих детей, который реализуется в коммуникационной системе обучения языку в школе глухих, должен в целях развития преемственности найти воплощение в разрабатываемой системе обучения речи глухих детей в дошкольных учреждениях. При внедрении такого подхода необходимо специально рассмотреть как структурную организацию речевой деятельности и развитие в ходе формирования речи различных ее компонентов, так и предметное содержание речевой деятельности и развитие понятийного мышления в ходе формирования речи; далее рассмотрим, как реализуется деятельностный подход в разрабатываемой системе обучения глухих детей дошкольного возраста.

Программа обучения глухих дошкольников построена с расчетом на формирование словесной речи в разных ее формах (устной, письменной, дактильной) и развитие обеих ее сторон - импрессивной (восприятия) и экспрессивной (порождения). При этом разные формы и разные стороны речи рассматриваются как различные виды речевой деятельности. Среди этих видов мы выделяем говорение, дактилирование, письмо (печатными буквами) - экспрессивная речь; зрительное (с лица, с таблички, с руки), слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие, чтение (аналитическое) печатных табличек - импрессивная речь.

Формированию каждого вида речевой деятельности уделяется особое внимание, отводится по программе специальное время, образуется определенная последовательность в развитии всех форм и сторон речи. В рамках целостного подхода к формированию речи и в целях обеспечения единства в развитии разных видов речевой деятельности определены конкретные программные требования к каждому виду речевой деятельности (в соответствии с удельным весом каждого из них на разных этапах обучения и в различных коммуникативных условиях). Усвоение языка и речи при данном подходе рассматривается как усвоение внутренних средств и способов реализации речевой деятельности. От одного этапа обучения к следующему (такими этапами являются, как правило, кварталы) программа предусматривает объем речевого материала, который изменяется не только в сторону увеличения по всем видам речевой деятельности, но и в плане такого соотношения видов речевой деятельности, которое бы максимально полно соответствовало развивающимся потребностям общения.

Речевая деятельность, как и всякая другая деятельность, имеет структуру, куда входят в качестве компонентов мотивы, цели, действия, операции, результаты. В структуре речевой деятельности выделяется прежде всего мотивационно-потребностный план. Раскрывая структуру деятельности, А.Н.Леонтьев подчеркивал особое значение её мотивационно-потребностного плана: «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности тем, что побуждает ее» [3, 38]. Предметом речевой деятельности и ее мотивом является мысль. «Сама же мысль, - как указывал Л.С. Выготский, - не рождается из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции» [1, 357]. Таким образом, для развития речевой деятельности глухого

ребенка чрезвычайно важной педагогической задачей является развитие ее мотивационно-потребностного плана, развитие у него интересов, всей эмоционально-волевой формы.

Потребности и интересы этих детей, как уже доказано на примере обучения глухих младших школьников, значительно обостряются, если речевая деятельность обслуживает другую деятельность - предметно-практическую, продуктивную. У дошкольников же ведущим видом среди разных видов деятельности является, как известно, деятельность игровая. Поэтому в самом содержании работы с детьми в дошкольных учреждениях предусматривается учебным планом достаточное количество занятий по видам детской деятельности (изобразительной, игровой, элементарной, трудовой). Кроме того, на всех остальных занятиях широко используются приемы обучения, которые можно охарактеризовать как деятельность с предметами (их обследование или изготовление) и игровые приемы.

Во все занятия так или иначе включаются игрушки, с которыми надо выполнять те или иные действия, предметы, которые можно потрогать, рассмотреть их форму, цвет, величину, разломать на составные части или сконструировать (слепить, склеить, нарисовать) нечто новое. Все это позволяет детям присваивать речевой материал и запоминать формы общения во имя выполнения другой деятельности: называть предметы, обозначать их признаки, действия с ними, обсуждать последовательность работы и ее результаты, оценивать качество работы и т. п. Усвоение речи во всех этих случаях не является самоцелью, накопление словаря и различных речевых конструкций происходит произвольно.

В обучении глухих детей мотивом речевой деятельности может быть и сама речь. Детей постоянно поощряют за сам процесс говорения, за попытки правильно произносить слова, удачно отроить любую фразу. Систематическая работа над всеми элементами речи, внимание взрослых к речевым успехам ребенка постепенно приводят к тому, что дети начинают интересоваться не только тем, по поводу чего они говорят, но и как они говорят. Кроме того, им постоянно объясняется, почему кто-то из детей говорит хорошо, а кто-то не очень хорошо, в чем состоят их ошибки, что у них пока не получается и т. п.

Таким образом, если считать, что мотивом речевой деятельности является ее предмет, т. е. мысль, которая возникает не сама по себе, а из других потребностей, возбуждаемых, например, предметной или игровой деятельностью, то можно отметить, что мысль эта может быть как по поводу собственно речевой деятельности, так и по поводу любой другой деятельности - изобразительной, игровой, трудовой, учебной. В отношении глухих детей это необходимо особо подчеркнуть, поскольку в процессе формирования их речевой деятельности они очень рано приучаются осознавать, анализировать собственную речевую деятельность. Этому способствует также и то обстоятельство, что наряду с речью в устной форме глухим дошкольникам почти сразу же приходится овладевать ею в письменной, а затем и дактильной форме, что ускоряет анализ и синтез собственной речи и ее осознание.

Другой фазой деятельности, в том числе и речевой, является ее ориентировочно-исследовательская часть. На этом уровне деятельности осуществляется отбор речевых средств, планирование и программирование речевого высказывания, выполнение кон-

кретных действий и операций (говорение, дактилирование, письмо, чтение и т.п.). Осуществление этого уровня речевой деятельности зависит не только от индивидуальных речевых способностей каждого ребенка и выработанных у него навыков артикуляции, движения пальцев, зрительного и слухового восприятия, их скорости и автоматизма, но и от того, как его учили. Процесс говорения, чтения, письма, дактилирования значительно затрудняется, если ребенку во всех случаях приходится осуществлять соединение каких-либо элементов, строить целое из его частей: слово из звуков, предложение из слов и т.д.

Когда обучение речи начинается с усвоения набора целостных ее единиц - целых слов в обучении произношению, целых предложений (вопросительных, побудительных, повествовательных) в обучении грамматическому строю, - то процесс овладения ею становится достаточно продуктивным. Порождение речевых единиц во всех этих случаях представляет собой уже вторичный синтез, что-то воспроизводится в готовом виде, что-то создается по речевому образцу. Процессы чтения, слушания, зрительного восприятия речи (чтение с лица) также строятся по типу анализа через синтез, когда обеспечивается понимание целого речевого отрезка, а не раздробление целого на части.

Наборы фразового материала в программе обучения глухих дошкольников отражают в основном все потенциальные коммуникативные акты детей этого возраста, учтенные в соответствии с той деятельностью, в которую дети могут быть включены. Поэтому материал, предусмотренный программой, как бы накладывается на деятельность, которая намечается в данных конкретных условиях организации жизни детей. На четвертом году обучения глухие дети шестилетнего возраста уже могут критически воспринимать каждое сообщение педагога, соглашаются с тем, что им говорится, или выражают недоумение, если сообщение, как им кажется, не совсем соответствует действительности.

Таково в общих чертах трехфазное строение речевой деятельности, которое приходится учитывать при самом построении учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях и при разработке содержания и методов обучения их речи. В этой реализации деятельностного подхода к формированию речи полностью обнаруживаются преемственные связи со школой, где действует коммуникационная система обучения языку, базирующаяся на данном подходе. Принципы коммуникационной системы (С.А. Зыков), действующей в школьной сурдопедагогике, целиком укладываются в схему описания деятельностного подхода к обучению речи дошкольников.

## **Система языка. Учет системы языка при отборе содержания и методов обучения словесной речи**

Как было изложено выше, речевое развитие, понимаемое как развитие средств общения, обязательно предполагает не простое расширение запаса языковых единиц и постепенное овладение их значением, а развитие языковой способности, которая формируется и реализуется в межличностных отношениях и в деятельности. Не менее важным фактором, который необходимо учитывать в ходе формирования речевой деятельности в разных ее видах, является системная организация языка, поскольку детям приходится усваивать вполне конкретный, а не какой-то универсальный, общечеловеческий язык. Характерной особенностью каждого языка, т. е. языка вообще, является то,

что он представляет собой не совокупность отдельных единиц - звуков, слов, словосочетаний и т. д., а также правил их соединения в речи - в строго организованную систему.

Система языка строится на трех принципах отношений: синтагматических, парадигматических и иерархических. Каждый из этих типов отношений по-разному проявляется в языке в зависимости от способа рассмотрения языка.

Синтагматические отношения между единицами одного уровня (т. е. между звуками в слове, между словами в словосочетании или в предложении, между предложениями в связном тексте и т. п.) присутствуют в живой речи, в реальном речевом потоке и усваиваются в процессе непосредственного речевого общения. В ходе естественного овладения речью нормально слышащий ребенок не задумывается о том, как связать один звук с другим, один слог с другим, чтобы получилось, скажем, слово «мама». Не осознает ребенок и того, как связаны слова в предложениях: «Мама ушла на работу», «Мама нет дома», «Мы позвоним маме по телефону». В живой речи слово «мама» предстает перед ребенком в разных своих формах, т. е. в разных связях с другими словами. Эти связи, которые являются синтагматическими (т. е. междусловными, грамматическими), усваиваются ребенком в определенных выражениях, которые при большой их повторяемости в речи становятся уже обобщенными типами высказываний. Чем больше разнообразных высказываний предъявляются ребенку, тем легче он ориентируется в разных формах и связях слов в речи. Таким образом, такой тип отношений, как синтагматические связи полнее всего реализуют системообразующее свойство языка - быть средством общения, функционировать в виде предложений, т. е. коммуникативных единиц.

Второй вид отношений, присущих языковой системе, - отношения парадигматические - обнаруживаются не в любом речевом потоке. Они требуют преднамеренного сближения единиц одного уровня (фонем, морфем, слов, предложений) в целях их смыслового анализа. Примером парадигматических отношений могут быть отношения между словами разной меры обобщенности (дуб, ель, береза, с одной стороны, и дерево - с другой) или отношения между предложениями с различной модальной установкой («Вова идет домой», «Вова, иди домой!»). Парадигматические отношения в отличие от синтагматических не могут усваиваться чисто практическим путем, т. е. путем усвоения готовых речевых единиц в их целостном виде. Они обнаруживаются при различных перестроениях фразы, в преднамеренно сближенных, сгруппированных речевых единицах, т. е. усваиваются уже в процессе языковых наблюдений и обобщений, организованных педагогом. Если усвоение синтагматических отношений характеризует уровень практического овладения языком, то парадигматические отношения соответствуют уровню изучения языка.

Третий тип отношений - иерархические отношения, характеризующие строение языка с точки зрения различных его уровней. В языке существует последовательность от единиц низшего уровня (фонем) до единиц высшего уровня (предложений). Это не простая «многоэтажность», где каждая единица располагается на своем «этаже» и существует независимо друг от друга. В действительности в любой единице высшего уровня присутствуют и могут быть выделены последовательно все единицы более низких уровней, т. е. любая единица более низкого уровня может функционировать в речи не сама по себе, а только включаясь через все промежуточные ступени в единицу высшего уровня. Отношения иерархические обнаруживаются говорящим не в самой

живой речи, а в процессе языкового анализа. Уровневая организация языка осознается говорящим по мере развития способности произвольно выделять различные единицы в языке и сопоставлять их по «рангам». Последний тип отношений в отличие от двух первых характеризует язык не только в действии, в движении, в жизни, но более всего и как систему сложившуюся, упорядоченную на протяжении всей истории его развития. Изучение этого типа языковых отношений способствует не столько развитию средств общения, сколько развитию категориального строя мышления, что является важным уже в школьные годы.

Рассмотрение системной организации языка имеет непосредственное отношение к отбору содержания обучения языку, направленности педагогического процесса, к методам обучения. Из описания трех типов отношений, на которых строится языковая система, видно, что не все они в равной степени проявляют себя и усваиваются не в одинаковых условиях.

Для установления и усвоения только синтагматических связей в языке между единицами низшего уровня в составе единиц более высокого уровня (например, связей слов в предложении) достаточно самого факта пользования речью, т. е. целыми предложениями, даже применительно к конкретным ситуациям. Эти связи при достаточной речевой практике могут усваиваться в процессе самого общения. Однако только такой способ усвоения речи (через одно лишь общение) мало способствует усвоению парадигматических, смысловых связей, тоже весьма существенных для языка. Установление парадигматических связей требует сопоставления речевых единиц, введения их в систему категорий языка, специальных языковых наблюдений, тщательного отбора речевого материала. Для такого рода наблюдений нужны специальные занятия, особые упражнения. Такая работа необходима, поскольку она ведет к смысловому развитию слов, к развитию их системного значения (Л.С. Выготский). Согласно взглядам Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, за значением слова на разных этапах речевого развития стоят разные психологические процессы, и усвоение слова в разных связях (и в синтагматических, и в парадигматических) способствует не только развитию его смыслового и системного строения, но и развитию сознания ребенка. Высказанные положения весьма существенны для организации и содержания работы над речью глухих детей.

Рассмотрим, насколько реализуются эти положения в новой программе по развитию речи для специальных детских садов.

Прежде всего это выражается в выборе речевых единиц. С позиций развития речевой деятельности, т. е. обучения языку как средству общения, это должны быть не только типы предложений, наиболее адекватно отражающие содержание детской деятельности, но и соответствующие различным коммуникативным намерениям. В число таких типов фразы включаются побуждение (поручение), вопрос, сообщение, отрицание. От года к году выделенные типы высказываний усложняются по содержанию, по их оформлению, образцы варьируются по лексическому наполнению. Вместе с тем сама логика отбора речевого материала, т. е. выбора речевых единиц, остается той же. Отработка материала каждой рубрики идет не поочередно, а параллельно, в соответствии с логикой самой деятельности ребенка и с общением в этой деятельности. Невозможно вначале учить только вопросам без ответов, а затем приступить к сообщениям без всяких вопросов и побуждений. Как видим, само построение программы и отбор речевого

материала, его группировка осуществляются с учетом задач обучения речи как средства общения, как деятельности на основе анализа системы языка.

Как в содержании обучения, так и в методике работы по развитию речи должны быть учтены и другие компоненты языковой системы, т. е. разные типы отношений между речевыми единицами.

Синтагматические отношения, как уже отмечалось, усваиваются практически, в ходе овладения самим общением. Чем богаче речевая практика, тем полнее условия для их усвоения. Вся направленность работы по обучению языку в дошкольных учреждениях является по своей сути коммуникативной, поэтому нет необходимости преднамеренно отрабатывать с детьми грамматические формы слов; эти формы могут быть усвоены в процессе употребления слов в предложениях разных структур. Содержание высказываний и их типы определяются содержанием ситуаций и видов деятельности, поэтому весь предусмотренный программой речевой материал вводится в речь ребенка не только на занятиях по формированию словесной речи, но и является принадлежностью многих других занятий. Необязательность и даже бесполезность специального изучения грамматических форм и категорий на первоначальном этапе обучения речи объясняется самой спецификой синтагматических отношений, которые обнаруживаются и усваиваются в живом речевом потоке.

Что касается отношений парадигматических, т. е. смысловых, то их необходимо выявлять в процессе специальных наблюдений, сопоставлений единиц друг с другом. Так, между словами в языке известны такие виды смысловых или парадигматических отношений, на которые следует специально обращать внимание детей в процессе ознакомления их со значением слов: отношения родо-видовые, части и целого, синонимии, антонимии, конверсии и др.

Иерархические отношения в условиях специального обучения языку показываются детям довольно рано. При оценке речи детей, при отработке отдельных ее элементов приходится использовать такие термины, как «звук», «слово», «предложение». Эти термины употребляются и педагогом, и детьми: «Будем говорить слова со звуком «с», «Я скажу новые слова», «Читай предложение», «Угадайте слово», «Скажи снова звук «К», и т.д.

На основе анализа системы языка можно сформулировать некоторые положения, имеющие существенное значение для системы работы по речевому развитию глухих детей.

1. Отбор речевого материала должен соответствовать деятельностному подходу к речи, т. е. коммуникативной направленности всей работы по языку, и осуществляться по линии включения в программу образцов речевых высказываний: поручений, вопросов, сообщений, отрицаний, предназначенных для понимания и самостоятельного употребления.
2. В процессе обучения языку внимание должно быть уделено не только его строевым единицам (типам фраз, словам), но главным образом и тем отношениям, в которых они в языке функционируют. Для усвоения одного типа отношений (синтагматических) достаточным условием является сама речевая практика; для усвоения других типов отношений (парадигматических) обязательными являются специальные занятия, где организуются особого вида наблюдения.

3. Знание системного строения языка во многом предопределяет содержание и методику занятий по речи.

Из поочередного рассмотрения таких факторов, как языковая способность, языковая деятельность, языковая система следует, что учет их в построении специального обучения глухих детей языку и правильная методическая интерпретация позволяют усилить теоретические основы сложившейся системы обучения и обеспечат большую эффективность в практике дошкольного воспитания глухих.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Собр. соч. Москва: Педагогика, 1982. Т.2.
2. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку: Учеб. пособие для дефектол.фак. пед. ин-тов. - Москва: Просвещение, 1977.
3. Леонтьев А.М. Проблемы развития психики. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Лурия А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике // Вопросы философии, 1975, № 4.
5. Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.Н. Леонтьев. - Москва: Наука, 1974.

Носкова Л. П.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ФОРМ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

Неоспоримым является исторический приоритет устной речи перед письменной, и в онтогенезе фонетическая система усваивается раньше графической системы. Поэтому звуковая членораздельная речь и рассматривается как наиболее типичная форма существования языка. При сохранной слуховой функции фонетическая система родного языка усваивается ребенком в раннем детстве путем восприятия речи окружающих и подражания. Слуховое восприятие речи говорящего становится поводом к речедвижениям (А. Н. Соколов). Устная, или звуковая, форма речи усваивается ребенком без сознательных усилий, спонтанно, тогда как письменная форма или графическая субстанция с начала и до конца изучается сознательно. «Письменную речь нельзя рассматривать как результат простого «переноса» устной речи в другую субстанцию» [5,57].

У глухих детей, как известно, без специального обучения не возникает ни устная, ни тем более письменная речь. То и другое формируется в ходе специальных упражнений, направленных на восприятие и воспроизведение речевых средств в соответствующих условиях общения. В процессе частого и произвольного применения речевых высказываний в сходных ситуациях происходит запоминание определенных слов, словосочетаний, предложений, значение которых постепенно уточняется и развивается путем многократного соотнесения с обозначаемыми явлениями и употребления в разных контекстах.

Необходимость обучения глухих детей языку слов является бесспорной. Лишенный языка человек не способен включиться ни в какую разумную деятельность. Поиски наиболее эффективных путей обучения глухих детей языку слов на протяжении всей истории сурдопедагогики являются непрерывными. Для каждой педагогической системы, известной сурдопедагогике, характерно выдвижение на первый план одной из форм речи и установление определенного соотношения с другими формами или их исключения. По ведущей в обучении форме речи, которая обычно бывает исходной, различают такие методы обучения языку слов, как звуковой, письменный, дактильный.

При звуковом методе, который использовался в практике в разных вариантах, основной целью обучения глухих была звуковая речь. Другие формы речи либо использовались в минимальном объеме, либо исключались полностью. Обучение устной речи начиналось, как правило, уже в школьном возрасте и за весь период обучения звукопроизношению и восприятию речи путем чтения с лица говорящего успехи глухих в овладении языком оказывались весьма невысокими. Оканчивающие школу глухие оказывались малоподготовленными к пониманию письменной речи, не в состоянии были

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Носкова Л.П. Использование разных форм речи в обучении языку глухих дошкольников/Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. // Отв. ред. Л.П. Носкова. – Москва: Изд.АПН СССР, 1982. - С.42-56.

самостоятельно читать книги, газеты, пользоваться письменной речью в необходимых случаях. Да и устная речь усваивалась в результате всех затраченных усилий лишь на уровне бытового общения в простейших, стандартных ситуациях. Объем общего образования был крайне низким. Все это не позволило глухому человеку приблизиться по уровню общего развития к слышащим людям.

При письменном методе, также использованном в разных вариантах, был преодолен недостаток «чистого устного метода» в плане ограничения использования других форм речи, в частности письменной. Вместе с тем материал письменной речи подбирался при этой педагогической системе в основном по фонетическому принципу, что не позволяло оформлять сообщаемые знаки соответствующими языковыми средствами и тормозило накопление нужного объема словаря. Выпускники школ при этом методе также не отличались высоким уровнем развития, так как основная задача, которая решалась в ходе обучения, сводилась к обучению устной речи все в том же ограниченном объеме.

Использование дактильной формы (пальцевой азбуки) наравне с другими формами речи или в качестве вспомогательного средства известно сурдопедагогике давно. Однако выдвигание ее на первый план в качестве исходной речевой формы при обучении языку слов было осуществлено сравнительно недавно, при внедрении в практику системы обучения языку по принципу формирования речевого общения (С.А. Зыков). Система обучения глухих дошкольников языку при широком использовании дактилологии была разработана Б.Д. Корсунской. Применение дактилологии в обучении языку как школьников, так и дошкольников, начиная с двухлетнего возраста, в сочетании с использованием сокращенной системы фонем [8] в обучении произношению позволило значительно повысить не только качество речевого развития глухих, но и общий уровень образования. С 60-х годов специальная школа для глухих детей стала обеспечивать своим выпускникам уровень образования в объеме 8-летней массовой школы вместо уровня образования, даваемого начальной массовой школой.

Наиболее существенным показателем при использовании дактилологии в обучении языку является увеличение объема словаря, усваиваемого детьми, и более прочное овладение звукобуквенной структурой слов. Наряду с этим достижением в речевом развитии глухих детей, владеющих дактилологией, как правило, отмечается более прочное усвоение грамматических форм (флективной системы языка) и ускоренное овладение процессом чтения. Однако при злоупотреблении дактилологией или при неправильной технике дактилирования нередко тормозится развитие навыка восприятия устной речи с лица говорящего и нарушение темпа звукопроизношения слова у детей. В силу этого проблема использования разных форм речи и их соотношения на разных этапах речевого развития при обучении языку глухих детей не перестает быть актуальной. Неодинаковая успешность в овладении дактильным словом детьми двух-, трех-, четырехлетнего возраста (исследование Н.А. Моревой), значительные трудности в усвоении дактильных знаков, выявленные у маленьких глухих детей, заставляют вновь и вновь возвращаться к изучению данного вопроса.

Совершенствование педагогического процесса в плане обучения глухих детей языку осуществляется разными путями: идет перестройка структуры школы, изменяется наполняемость классов, ведется внедрение новых дидактических систем, изменяется

подход к обучению словесной речи за счет массовой работы по развитию слухового восприятия глухих детей, осуществляется более раннее включение детей в систему специального обучения за счет улучшения ранней диагностики слуховых нарушений и развития сети специальных дошкольных учреждений, происходит более глубокая дифференциация обучения детей с недостатками слуха.

Любые преобразования педагогического процесса в школе для глухих детей и в специальных дошкольных учреждениях заставляют специалистов снова обращаться к анализу используемых речевых форм, обосновывать правомерность их применения на каждом возрастном этапе развития глухого ребенка, изыскивать оптимальные варианты сочетания основных и вспомогательных форм речи, соотносясь с задачами обучения и возможностями детей в усвоении языковых средств при использовании новейшей звукоусиливающей аппаратуры и продуктивных методов развития остаточного слуха. Достижения смежных наук - языкознания, психолингвистики, психологии детской речи - также дают толчок к пересмотру ранее сложившихся представлений о сущности языковых форм и их соотношении в генетическом плане.

Основываясь на данных лингвистики и теории речевой деятельности, а также на материалах экспериментального обучения глухих дошкольников, раскроем предложенный нами вариант использования различных форм речи при обучении языку в специальных дошкольных учреждениях для детей с недостатками слуха.

Говоря о одновременном возникновении устной и письменной форм речи в историческом развитии языка и о той же последовательности усвоения этих форм в онтогенезе, т. е. о более позднем появлении графической субстанции языка по сравнению с фонетической (природной) системой, лингвисты показывают вместе с этим положительное влияние усвоения письма на фонетический строй речи и на обогащение языка в целом. Американский лингвист Л. Блумфилд писал по этому поводу: «Искусство условного обозначения конкретных форм речи при помощи конкретных видимых знаков значительно способствует эффективности использования языка» [1, 55].

Из сказанного вытекает, что для более эффективного усвоения звуковой речи в условиях специального обучения глухих детей формирующуюся устную речь необходимо подкреплять письмом. Такой путь фактически и напрашивался в обучении глухих детей при существующих ранее педагогических системах. Однако вызывает сомнение лишь тот факт, что в использовании письменной речи у школьников и дошкольников не было особых различий. Известно, что и слышащие дети испытывают определенные трудности в овладении процессами чтения и письма при поступлении в школу. В отношении же глухих детей даже дошкольного возраста это в расчет не бралось. И если дети в возрасте трех-четырёх лет недостаточно успешно овладевали чтением и письмом в намеченные сроки, то за этим усматривали либо низкие умственные способности их, либо порочность методики педагога.

Психологический анализ письма в сравнении с устной речью, данный Л.С. Выготским, не только раскрывает причины тех затруднений, которые закономерны для детей дошкольного возраста, одновременно обучающихся и устной, и письменной речи, но и заставляет изыскивать пути правильного использования форм речи в их сочетаниях. Выготский указывал, что письменная речь (имеется в виду не только письмо как графическая система, но письменная речь как особый вид, стиль речи) не является про-

стым переводом звуковой речи в графические знаки. При анализе процесса протекания письменной речи он отметил особую ее организацию: иную мотивированность, большую произвольность и осознанность, абстракцию от звуковой стороны языка. Учитывая эти особенности письменной речи, можно признать ее доступность для детей школьного или старшего дошкольного возраста и усомниться в полезности ее для детей раннего и дошкольного возраста.

Однако, как показывает практика обучения глухих детей дошкольного возраста, отказ от использования письменной формы речи и сосредоточение усилий на формировании только устной формы лишили бы педагога возможности наглядно представить для неслышающего ребенка знаковую природу языка. Устная речь взрослого, которую глухой ребенок может воспринимать преимущественно на зрительной основе, представляется для него в виде движений губ. Поскольку ребенок весьма длительное время не в состоянии овладеть этими же движениями в заданной последовательности, то он тем самым надолго лишается возможности самостоятельно обозначать окружающие его предметы и понимать языковые обозначения. Темпы усвоения устной речи, если использовать только ее, могли бы надолго затормозить процесс усвоения языка слов и речевого мышления.

Необходимость подкрепить глобально воспринимаемые речевые единицы и весьма приближенное их воспроизведение ребенком наглядно представленными, фиксированными обозначениями заставляет прибегать к использованию письма. «Всякое письмо, и фонетическое в частности, служит удобным суррогатом речи в тех случаях, когда есть необходимость надолго зафиксировать, как бы законсервировать сказанное» [7, 73]. В пользу применения письма для «продления жизни» устного слова говорит тот факт, что графическое слово, как и письмо вообще, своим возникновением обязано стремлению людей расширить возможности применения языка, обеспечить ему историческое долголетие. «Звуковая и графическая субстанции языка могут сравниваться с точки зрения их доступности и удобства, их физической устойчивости и прочности» - пишет английский ученый Д. Лайонз [5, 79]. Применение письма в методических целях при обучении глухих детей языку становится оправданным, если учесть именно «физическую устойчивость и прочность» графических знаков.

Характеризуя человеческий язык как один из многих видов коммуникации, обычно указывают на членораздельность как на важнейшее его преимущество. Это значит, что из сравнительно небольшого количества исходных элементов (фонем) может быть создано практически неограниченное количество смысловых единиц (слов) путем разнообразных их комбинаций. В то же время членораздельность означает членимость речевого потока, его разрывность в соответствии с границами смысловых частей и с физическими возможностями человека. Дискретность («разрывность») речевого потока является одной из важнейших особенностей языка.

Для иллюстрации «разрывного», или дискретного, характера человеческого языка и доказательства важности дискретности для операций кодирования и декодирования речевого высказывания американский нейрофизиолог и кибернетик У. Мак-Каллон обычно предлагал прочесть набор букв:

угривтиненетихвглинесмолавеливдубенет.

Невозможность уловить смысл высказывания сохраняется и при частичном разрыве этой цепочки:

угривтине нетихвглине смолавели вдубенет.

И только общепринятое членение позволяет правильно декодировать текст:

угри в тине, нет их в глине, смола в ели, в дубе нет.

Таким образом, для усвоения словесной речи важным является не только запоминание определенной последовательности звуков в устной речи и пространственной упорядоченности элементов графической субстанции (в нашей письменности - слева направо), но и овладение дискретным характером языка, общепринятой членимостью. «Существенную роль для понимания отношений между устной речью и письмом играет тот факт, что все системы письма очевидным образом основываются на единицах устной речи. При описании устной речи лингвисты обычно выделяют три основных типа единиц: звуки, слоги и слова. Что же касается систем письма, каждая из них базируется на одном из перечисленных типов единиц: алфавитные системы письма базируются на звуках, слоговые - на слогах, идеографические - на словах» [5, 56].

Делая первые шаги в овладении устной речью, ребенок воспринимает речевой поток слитно. Только по мере развития речевого опыта слышащий ребенок начинает членить устную речь на более мелкие отрезки, чем слово. Из теории речевой деятельности известно, что «речевой поток ни акустически, ни артикулярно не членится на отрезки, которые соответствовали бы фонемам». Очевидным также является тот факт, что в процессе восприятия речевого потока и речепроизводства «единицей, реальность которой для говорящего не вызывает сомнений, является в первую очередь слово» [6, 146].

В обучении глухих детей устной речи вполне оправдавшим себя является аналитико-синтетический метод, при котором вначале для глобального восприятия и целостного приближенного произнесения ребенку предъявляется слово или короткая фраза. В дальнейшем слово и фраза членятся на более мелкие единицы (слоги, фонемы), которые доводятся до нужной кондиции и после отработки вновь включаются в слово или фразу. В процессе анализа слова ребенком и усваивается разрывность, дискретность звуковой речи. В случаях нормального слуха эта разрывность по мере развития аналитической деятельности воспринимается акустически. При нарушенном слухе в целях зрительной компенсации процесса аналитического восприятия правомерным оказывается использование письменного слова, т. е. соотнесение звуковой субстанции и графической субстанции становится необходимым.

Параллельно с отработкой целых слов в устной речи (на уровне глобального восприятия с лица говорящего и приближенного слитного произношения его ребенком) на первых порах детям предъявляются для глобального восприятия целые слова, изображенные печатными буквами на табличках. В импрессивной речи от глухого ребенка ожидают глобальное восприятие целых слов и фраз с лица или слухозрительно и глобального чтения тех же слов и фраз с таблички, которая привлекается на первоначальном этапе в помощь устной речи. В экспрессивной речи ребенок пользуется весьма приближенным к эталону произношением слова (голосовая реакция, произнесение отдельных гласных или слогов данного слова, воспроизведение контура слова, произношение усеченного слова и т. п.) и выбором нужной таблички с написанием слова печатными буквами (на более поздних этапах обучения) или складывания его из разрезной

азбуки. Таким образом, целесообразность применения письменной речи как вспомогательного средства обучения устной речи, несмотря на различие этих двух субстанций языка, очевидна.

Важно, что на начальных этапах обучения языку та и другая формы речи могут быть предъявлены для целостного, глобального восприятия и процесс дальнейшего членения может происходить параллельно, при этом разрывность, как и последовательность языковых единиц более наглядно представлены в графической системе, в силу чего и выступают как вспомогательное средство при обучении устной речи. Привлекая письменную форму речи для подкрепления устной формы, которая должна быть на всех этапах обучения языку глухого дошкольника признана и исходной, и ведущей, поскольку сензитивным периодом для овладения артикуляцией звуков и звукопроизношением вообще является ранний и младший дошкольный возраст и упускать этот возраст нельзя, необходимо учитывать, что глобальное восприятие целых слов по письменным табличкам представляет для ребенка значительные трудности.

Графический образ слова, представленный в нашей системе письменности, является абстракцией от звукового образа и ничем не напоминает ребенку предмет, который этим словом обозначается. От маленького глухого ребенка требуется значительное напряжение умственных сил, чтобы зрительно запомнить определенное количество речевого материала. Наиболее способные глухие дети в возрасте 3-4 лет за первый год обучения усваивают словарь письменной речи (глобально) в пределах 200-230 слов. Однако дальнейшее накопление речевого материала на уровне глобального чтения осуществляется крайне медленными темпами: начинается смешение похожих слов, забывание ранее усвоенных; требуется большая повторяемость каждого нового слова. Во многом эти трудности могут быть объяснены особенностями самой системы письма, используемой в нашем языке.

В нашей системе письма используются всего 32 буквы (т.е. примерно в 7 раз меньше, чем число знаков в слоговом письме), комбинируя которые, можно передать звуковой облик слова. Данная система письма позволяет передать и линейный характер речи (определенную последовательность звуков в слове), и дискретный характер языка, т.е. выразить его членораздельность. Вместе с тем отдельные звуки и их комбинации ничем не напоминают ни движения речевых органов при произнесении слова, ни тех предметов, которые словами обозначаются. Сравнительно небольшое количество графических знаков позволяет детям школьного возраста в довольно короткие сроки овладеть процессами чтения и письма, преодолеть те различия между говорением и письмом (орфоэпией и орфографией), которые в нашем языке хотя и не слишком велики, но все же имеются. (Интересно отметить, что различия между письменной и устной речью, например, во французском языке настолько велики, что их называют национальным бедствием.) Для детей же дошкольного возраста переход от глобального чтения к аналитическому, что достигается через усвоение всех букв алфавита, представляет значительные трудности. Нелегким, как было показано выше, является и усвоение письменных слов на уровне глобального чтения.

Учитывая, что процесс овладения словесной речью характеризуется на первых порах целостностью восприятия с постепенным расчленением речевого потока на составные части и последующим объединением их в целое (вторичный синтез) и что по

мере развития аналитико-синтетической деятельности ребенка (т. е. с его возрастом и в результате упражнений) усвоение нового речевого материала ускоряется, мы стремились сообразовать использование самих форм речи с этими возможностями ребенка. Увеличение внимания задачам обучения устной речи требует ее использования с самого начала и в объеме, превышающем объем других форм на всем последующем пути обучения. Давая простор работе по обучению глухих детей устной речи, мы сочли возможным отодвинуть другие формы речи на более поздний период.

Как видно из изложенного выше, в помощь устной речи необходимо использовать письменную форму как способ фиксации и наглядного представления речевого материала. Однако на первых порах речь может идти только о глобальном восприятии написанных на табличках слов. На основе глобального чтения глухие дети могут соотносить с реальными предметами и действиями 200-230 слов. Возможности глобального чтения у детей индивидуальны, но все же при нормальном интеллекте глухие дети в течение одного года или полутора лет обучения этот объем словаря усваивают.

Дальнейшее речевое развитие требует перехода на более высокую ступень овладения чтением - на уровень аналитического чтения. Для овладения процессом чтения могут быть использованы и разрезная азбука, и наблюдения за письмом (печатными буквами) взрослого, и собственное письмо детей. Однако путь этот в дошкольном возрасте и долгий, и недостаточно экономный. Требуется примерно два-три года, чтобы глухой дошкольник овладел аналитическим чтением любого нового слова, а не только слов, знакомых ранее (предъявляемых для глобального чтения). В случаях индивидуального обучения сроки эти могут быть уменьшены и до одного года, но в целом это не снимает тех трудностей, которые испытывает ребенок в овладении чтением. При этом тормозится усвоение нового речевого материала, поскольку дальнейшее увеличение словарного запаса зависит от навыков аналитического чтения и письма. Значит, овладение процессом чтения, которое привлекается в целях повышения качества восприятия речевого материала и его запоминания в виде фиксированных графических образов, на определенном этапе само требует использования дополнительных вспомогательных средств.

Дактилология и есть то средство, которое обеспечивает расчленение слова на отдельные части, непосредственно соотносящиеся с буквами и представляющие каждую из них в виде особого статичного положения пальцев, а слово в целом - в виде движущихся пальцев руки. Движение пальцев происходит при переходе от одного их положения в другое, так же как при переходе одного положения органов речи в другое возникает их движение. Дактилология как особый вид письменной речи (письмо в воздухе) и является вспомогательным средством №2 (вспомогательное средство № 1 - письмо). Двигательному компоненту в речи физиологи, нейропсихологи и лингвисты всегда отводили исключительно важную роль.

Ощущения от движущихся речевых органов, речевые кинестезии, не только имеют огромное значение для дифференцированного восприятия всех компонентов звучащей речи, но являются и необходимым компонентом речевого мышления. Опираясь на разработанную А.Н. Соколовым теорию управляющей функции речевых кинестезий в процессах мышления, на исследования Н.М. Кольцовой, подтверждающие огромную роль пальцевых движений для овладения речью детьми и при нормальном слухе, мож-

но утверждать, что роль дактильной формы речи как вспомогательного средства в обучении глухих детей языку не умалется даже при самых идеальных условиях воспитания таких детей (индивидуальное обучение и воспитание в среде говорящих детей).

Дактилология остается незаменимым средством анализа звуко-буквенной структуры слова. Ни письмо, ни разрезная азбука не могут в этом плане сравниться с дактилологией в силу того, что пользование ими требует наличия дополнительных атрибутов (пишущего предмета, приспособления для письма, кассы разрезных букв, наборного: полотна и т.п.). Кроме того, собственное письмо ребенка требует определенного навыка, который формируется гораздо медленнее, чем овладение дактилированием. Рука же всегда находится при себе; движением пальцев ребенок овладевает путем непосредственного подражания движениям пальцев взрослого. Ручные кинестезии усиливают речевые кинестезии и тем самым способствуют формированию двигательного образа слова. По мнению А.Н. Соколова, без кинестетического контроля за артикуляцией собственных слов ребенку (с нормальным слухом) никогда не удавалось бы овладеть речью. Тем большее значение приобретает кинестетический контроль за произношением при нарушенной слуховой функции. Этот контроль может быть двойным: недостаточно дифференцированные и четкие движения органов речи глухого ребенка могут быть подкреплены более выраженными движениями пальцев руки.

Таким образом, дактильная форма речи может быть использована как вспомогательное средство дважды - для анализа письменного слова (путем поэлементного сопоставления каждой отдельной буквы с определенной дактилемой) в целях ускорения запоминания каждой буквы и для подкрепления речевых кинестезий пальцевыми кинестезиями. Учитывая этот двойной эффект дактильной формы речи, ее и стремились использовать в качестве исходной формы речи при обучении языку глухих детей в школе. Однако нельзя не разграничивать при анализе той помощи, которую может оказывать дактилология для овладения говорением и письмом, двух моментов: 1) в чем конкретно должна быть помощь; 2) когда эта помощь своевременна.

Поскольку дактилология рассматривается как разновидность письма, помощь ее при овладении аналитическим чтением и при исправлении нарушений звуко-буквенной структуры слова бесспорна. Однако при обучении глухих детей дошкольного возраста помощь такого рода не нужна с самого начала. Аналитическому восприятию речи должен предшествовать период целостного, глобального, слитного восприятия слова. Если нет словесного образа как целого языкового знака, то не на чем проводить анализ, а тем более трудно составлять из частей целое.

Напрашивается путь обучения языку, при котором на первых порах должны быть использованы формы речи, обеспечивающие целостное восприятие, т. е. устная форма речи и глобальное чтение. А то, что обеспечивает аналитизм восприятия, должно быть несколько отодвинуто во времени. Значит, использование дактилологии с самого начала при обучении дошкольников необязательно. Совсем другое дело, когда речь идет о детях школьного возраста или даже о детях старшего дошкольного возраста, уровень развития аналитико-синтетической деятельности которых уже достаточно высок, чтобы вполне осознанно не только разделить слово на части, но и соединить эти части в единое целое (вторичный синтез). Детям младшего дошкольного возраста давать дактилологию можно; усваивать определенный речевой материал в этой форме они в состоя-

нии с самого начала, хотя и за более длительный срок, чем старшие дошкольники. Но, учитывая все стороны процесса речевого развития, необходимо признать, что тому, чем следует овладеть в начале усвоения языка (целостному, слитному усвоению звукового слова), дактилология не помогает, а то, в чем помощь ее очевидна (в аналитическом восприятии), на начальном этапе не требуется.

Дактильная форма речи в отличие от устной более произвольна. Точность воспроизведения структуры слова, которая характерна для дактилирования, требует от ребенка осознанности речевых действий. На первоначальном этапе обучения глухих детей языку (в младшем дошкольном возрасте) такая осознанность детям несвойственна. Глухие дети младшего дошкольного возраста (как и слышащие дети) предрасположены в начале своего пути речевого развития к весьма приближенному, неточному воспроизведению строения речевых единиц, что допустимо лишь в устной форме. Неточное дактилирование не только нежелательно, но и вредно.

От глобального восприятия приближенного проговаривания слов дети постепенно переходят к аналитическому чтению (восприятию) и уточняющемуся произношению. То и другое связано с развитием произвольных процессов, происходит не вдруг, а по мере осознания языковых явлений. Это и может сочетаться с введением на последующих этапах речевого развития дактильной формы речи, для которой специфичны произвольность, четкость, аналитизм. Использование дактильной формы речи наравне с устной речью в начале обучения глухих дошкольников языку неэффективно, так как все ее положительные стороны могут сказаться в полной мере на более поздних этапах обучения и более высоких уровнях речевого развития.

Можно предположить, что обучение маленьких глухих детей дактилированию параллельно с устной речью является нецелесообразным, поскольку замедленный темп дактильной речи определяет собой темп устной речи. Учитывая, что пальцевые кинестезии являются более сильными по сравнению с речевыми, то именно они и оставляют более осязаемый след в сознании ребенка. В дактильной речи не просто более медленный, чем в устной речи, темп, но и совершенно иные разрывы между минимальными единицами слова, т. е. дискретность дактилем и дискретность фонем несовместимы. Трудно рассчитывать, что даже при идеальном соблюдении требований к использованию дактилологии устная речь не пострадает в плане ее темпа, слитности, ритмической характеристики. Устная речь при одновременном включении в обучение дактильной формы речи оказывается как бы на втором плане - она обслуживает дактилологию и перестает быть самооценной.

Исходя из рассмотрения каждой формы речи, основанного на филогенетическом и онтогенетическом их анализе, удалось выстроить следующую последовательность в применении форм речи на разных этапах обучения языку глухих дошкольников.

На первом году обучения глухих детей трехлетнего возраста в качестве исходной и ведущей формы используется устная речь, которая формируется на базе всемерного развития остаточного слуха. В качестве вспомогательного средства используется письменная форма, предназначенная для глобального чтения написанных печатным шрифтом слов. После накопления определенного запаса речевых средств и применения их в коммуникативных целях подключается вспомогательное средство № 2 - дактильная форма речи. Это происходит примерно со второго года обучения детей в детском саду.

Дактилология помогает анализу усвоенных ранее слов, уточнению их звуко-буквенной структуры, она усиливает речевые кинестезии при наличии целостного образа звукового слова. В дальнейшем эти формы речи используются как самостоятельные виды речевой деятельности, но находящиеся в определенном соподчинении. Устная речь с начала и до конца обучения языку глухих дошкольников является главной целью.

Значение аналитического письма и самостоятельного письма детей печатными буквами возрастает по мере приближения детей к школе. Дактилология же, подключенная к процессу формирования речи не ранее четырехлетнего возраста детей, на всех этапах выступает как вспомогательное средство, обеспечивающее точность передачи, структуры слова, произвольность речевых действий, аналитизм в восприятии речевых единиц (предложения, словосочетания, слова), исправление невидимых с лица звуков и слогов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Блумфилд Л. Язык Пер. с англ. - Москва: Прогресс, 1968.
2. Вандриес Ж. Язык: Лингв. введ. в историю / Пер. с фр. - Москва - Ленинград: Соцэкгиз, 1937.
3. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
4. Корсунская Б.Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. - Москва: Просвещение, 1969.
5. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику / Пер. с англ. - Москва: Прогресс, 1978.
6. Основы теории речевой деятельности / Отв.ред. А.Н. Леонтьев. - Москва: Наука, 1974.
7. Панов Е.Н. Знаки, символы, языки. - Москва: Знание, 1980.
8. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей. - Москва: Просвещение, 1981.

Рау Е. Ф.

## ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ РЕЧИ СЛЫШАЩЕГО И ГЛУХОГО РЕБЕНКА<sup>1</sup>

Учитывая, что речь имеет важнейшее организующее влияние на все поведение и нервно-психическое развитие ребенка, необходимо своевременно развивать пассивную и активную речь детей.

Для этой цели необходимы следующие условия:

1. Использовать все моменты общения взрослого с ребенком во время ухода за ним, кормления, прогулки, игры и т. п.;
2. Обеспечить постоянную интимную близость взрослого с ребенком;
3. Называть предметы в момент особой заинтересованности ими ребенка, а движения и действия – в момент их выполнения ребенком; иногда следует создавать специальные условия, побуждающие ребенка выполнять называемые действия;
4. Развивать у ребенка способность подражать звукам и словам взрослых и создавать все условия, побуждающие детей возможно чаще произносить различные звуки (сопровождать звуками свои движения и действия);
5. Особо использовать предметы, часто вызывающие интерес ребенка (предметы движущиеся, звучащие, живые животные и др.);
6. Широко использовать все режимные моменты, при которых ежедневно по несколько раз могут быть названы одни и те же предметы и действия, в которых ребенок заинтересован;
7. По мере развития понимания ребенком речи взрослых давать ему различные словесные поручения («дай», «принеси», «положи»), требующие выполнения простых, доступных действий и высказываний («Дай тете и скажи: тетьа, на мячик» и т. п.);
8. Проводить специальные занятия, инсценировки с куклами и другими предметами, показ картинок, детского кино, внезапно появляющихся предметов при вынимании их из мешочка и т. п.

Для того, чтобы дети стали инициативно обращаться к взрослым по разным поводам, надо стараться понимать детскую неформальную речь и бережно, внимательно отвечать ребенку на каждое из его обращений, стараясь продлить разговор с ним<sup>2</sup>.

Воспитание речи глухого ребенка основывается на вышеприведенных принципах воспитания речи слышащих детей.

Как у слышащих, так и у глухих детей речь является «средством общения и материальным выражением сознания»; при помощи речи (устной или мимико-жестикуляторной) глухие дети «учатся понимать окружающую жизнь и мыслить».

Речь нормально слышащего ребенка развивается на основе подражания тем звукам и словам, которые он воспринимает ухом, глухой же ребенок подражает движению губ

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Рау Е. Ф. О работе с детьми раннего возраста, имеющими недостатки слуха и речи. – Москва: Учпедгиз, 1950. – С. 15–21.

<sup>2</sup> «Руководство по воспитанию детей в яслях и домах ребенка» под ред. М. Д. Ковригиной, изд. Академии медицинских наук СССР, 1948.

говорящего, воспринимая речь окружающих зрительным путем<sup>3</sup>. Если ребенок изо дня в день видит, как складываются и двигаются губы педагога при назывании той или другой игрушки, его губки вначале произвольно складываются так же, и это движение, закрепляясь в его памяти, впоследствии производится ребенком уже без подкрепления извне, как при произвольном, самостоятельном лепете. Ребенок сам пытается называть животных, предметы и игрушки, которые раньше он мог только повторять отраженно за педагогом. У ребенка просыпается желание говорить, употреблять в обиходе тот запас лепетных слов, который он приобрел в результате специальных занятий. Сознание, что его понимают, еще сильнее стимулирует его к речевой активности, и ребенок применяет имеющийся у него запас слов и в общении с окружающими. Естественная жестикуляция, которой глухонемой ребенок ранее общался с окружающими, постепенно уступает место слову, которое затем становится преобладающим способом общения.

Развивая кругозор глухого ребенка, мы побуждали его к проявлению активности, которая, в свою очередь, будит мысль ребенка и потребность высказывания.

Высказывание глухого ребенка выражается прежде всего в жесте. Наша задача — облечь мысль глухого ребенка в звучащую речь.

Правда, мы не можем дать глухому малышу полностью ту речь, которая соответствовала бы по своему развитию и содержанию речи слышащего ребенка того же возраста. Разница в богатстве речи будет всегда значительная, но все же основное, т. е. понимание и потребность речевого общения, мы можем воспитать у глухого малыша, если своевременно, со всей последовательностью начнем воспитывать в нем устное живое слово на основах и принципах естественного развития слова слышащего ребенка.

## Содержание занятий по воспитанию словесной речи

Лучшим средством для стимулирования ребенка к активности и для закрепления представлений, слов и навыков является игра.

Поэтому все занятия по развитию словесной речи, которые проводились с глухими детьми, мы организовывали в форме игры. Благодаря этому мы могли собирать внимание детей, вызывать их интерес и активное участие в процессе занятий.

С первых же дней наших занятий мы приучали детей к тому, чтобы они хотя бы 10–15 минут спокойно сидели за столиком вместе с педагогом. Чтобы привлечь внимание детей педагог кладет свои руки на крышку стола, предлагая детям сделать то же. Потом он то прячет свои руки под стол, то снова кладет их на стол; затем педагог производит руками различные движения (раздвигает их, складывает, накладывает одну руку на другую, сжимает в кулаки, расправляет пальцы, шевелит ими, сдвигая и раздвигая, и т. д.) и предлагает детям воспроизводить те же движения. Эти упражнения привлекают внимание детей, возбуждают у них желание подражать педагогу, и их ручки тоже начинают работать, между детьми возникает интересное соревнование: кто сможет выполнить задание без ошибки? Обычно эти первоначальные упражнения объединяют детей и устанавливают контакт с педагогом, который затем приступает к следующему виду игровых занятий, воспитывающих внимание детей. Он показывает им разные игрушки: животных, кукол и прочее. Педагог дает детям возможность подробно ознакомиться с

<sup>3</sup> В настоящее время при раннем слухопротезировании у глухих детей формируются навыки слухо-зрительного восприятия речи. — *прим. сост.*

каждой игрушкой, например, показывая детям куклу, он объясняет им, где у нее глаза, нос, рот, уши, волосы, бант, руки, ноги, платье, туфли и т. п. Педагог предлагает детям одновременно показывать все это на себе. Затем он продельвает с куклой ряд действий — показывает, как она стоит, спит, ходит и т. п. (дети продельвают те же действия).

Когда показ игрушки окончен, педагог поднимает одну из игрушек к своему лицу и держит ее сбоку от щеки так, чтобы ребенок, взглянув на предмет, невольно обратил внимание и на движущиеся губы педагога. Повторив несколько раз название поднятого предмета, педагог передает его кому-нибудь из детишек и в следующий момент поднимает другой предмет и опять его называет и передает другому ребенку. Детям, естественно, становится любопытно, что им еще покажут, и они уже приковывают свое внимание к педагогу. Предметы, показываемые детям, подносятся близко к лицу педагога для того, чтобы дети могли почти одновременно воспринимать и показываемый предмет, и его название. У ребенка, имеющего недостаток слуха, не может быть одновременного восприятия предмета и слова, так как ему в силу необходимости приходится переводить взгляд от указываемого предмета на губы говорящего, чтобы узнать название этого предмета, и таким образом восприятия происходят последовательно, одно за другим. Наша задача состоит в том, чтобы довести у этих ребят восприятие почти до одновременного, и мы этого достигаем, поднося к лицу показываемый ребенку предмет.

Раздав таким образом всем детям по игрушке, педагог ведет дальше следующую игру: берет фартук или корзинку, покрытую чем-нибудь, и, подходя к каждому ребенку, просит его положить игрушку, произнося при этом: «Дай коровку «му». Если ребенок не понимает, чего от него хотят, или упрямится, то педагог, взяв руку ребенка вместе с его игрушкой, опускает ее в протянутый фартук, снова называя предмет. Так опускаются в фартук все розданные игрушки, и педагог, сев на свое место, привлекает внимание детей мимикой своего лица. Он заглядывает в фартук, как будто очень заинтересован тем, что там находится, шарит в фартуке рукой и радостно вынимает одну из игрушек. Он восклицает: а-а! и, показывая детям игрушку, снова ее несколько раз называет, а потом дает кому-нибудь из детей; затем продельвает то же и с другой и с третьей игрушкой. Если педагог видит, что эта игра уже перестает интересовать детей, что они начали отвлекаться, беспокоиться и вставать, то он прекращает это занятие и переходит к другому виду; он или дает детям ватку и они, по его примеру, поддувают ее по столу, или предоставляет ребятам возможность побегать, поиграть в игрушки. Первые занятия не могут длиться, как мы уже, указывали, более 10–15 минут, так как дети еще малы и не привыкли подолгу сосредоточиваться. Только с течением времени длительность занятий можно постепенно довести до 30–40 минут; после чего дети должны быть переключены на свободные или подвижные игры.

С первых дней поступления детей в слухо-речевую группу педагог говорит с ними не только в короткие минуты специальных занятий, но и в течение всего дня<sup>4</sup>. При обращении к ребенку в отдельности или к детскому коллективу не только педагог, но и воспитатель и няня должны с детьми говорить так, как будто они имеют дело с нормально слышащими детьми. Разница лишь та, что мы предлагаем персоналу в обращении к детям придерживаться определенных слов и выражений для того, чтобы глаз ребенка привыкал сочетать определенные действия и моменты из обиходной жизни с соответ-

<sup>4</sup> Очевидно, речь идет о специальной группе для глухих детей. — *прим. сост.*

ствующими движениями губ окружающих. Но зрительное восприятие детей не должно быть перегружено множеством слов. Дети должны получать определенные краткие формулировки для того, чтобы они путем частого повторения твердо усваивались. Ведь в разговоре с нормально слышащим ребенком мы тоже употребляем в начале его речевого развития слова, которые более или менее знакомы и понятны ребенку; мы не загружаем его слух совершенно ему непонятными, не встречающимися в его обиходе словами, и он постепенно начинает понимать нас, понимать те фразы, которые ему чаще всего приходится слышать вокруг себя.

На первом этапе речевых занятий мы, кроме нескольких лепетных названий предметов (в частности, названий животных), давали детям и название некоторых действий (глаголы). Так, например, педагог берет игрушку – куклу «ля-ля» и привлекает внимание детей, показывая ее им, поглаживая, с интересом рассматривая эту куклу. Затем педагог ставит куклу на стол или на пол и, сосредоточив внимание детей на игрушке, роняет ее, восклицая «упала! ай-ай-ай (качает головой), упала!» Поднимает игрушку, поглаживает ее, рассматривает, снова ставит и опять роняет, восклицая: «упала!» Прodelьвает это несколько раз, если видит, что дети заинтересованы этой игрой. Затем педагог поочередно дает куклу детям, и те проделывают с нею то же, причем педагог каждый раз при падении куклы сам восклицает: «упала!»

Это упражнение проводилось еще в другой вариации. Детей сажают в ряд на стульчики; педагог садится отдельно, напротив, и, сосредоточив внимание детишек на себе, восклицает: «упала!», причем сам падает на пол. Дети смеются, педагог поднимается, садится и опять, повторив «упала», падает на пол. Потом он обращается к детям, называя каждого по имени, и проделывает с ним то же, т. е. слегка подталкивает его; ребенок, обыкновенно, понимая игру, падает на пол, а педагог в это время повторяет: «Вова упал» или «Тата упала». Такая игра-упражнение воспитывает у детей навык сочетания слова с действием и выполнения этого действия. Постепенно педагог переходит к тому, что уже не демонстрирует сам перед детьми действие, а, обращаясь к детскому коллективу, только произносит слово «упал» или «спит» и др.; и дети, понимая сказанное, выполняют данное действие.

Когда действие «упал» уже выполняется детьми самостоятельно, без показа педагога, то мы приступаем к проработке других действий, переходя от одного понятия к другому лишь после того, как предыдущее достаточно хорошо закреплено в сознании детей.

Каждое действие показывается детям также в картинках, изображающих разные ситуации.

На первом этапе речевых занятий мы давали детям по чтению с губ понятие о действиях в следующем порядке: упал, спит, бежит, идет, плачет, прыгает, ушел, бросил, сломал, кушает, подними! положи! позови!<sup>5</sup>

Постепенно пополняя запас знаний ребенка прибавлением новых названий предметов и действий, мы все больше и больше развивали у ребенка умение различать по движению с губ названия этих предметов и действий. Закрепление навыков чтения с губ мы проводили в форме следующей игры. Дети садятся на свои стульчики, педагог перед ними, а на столе ставятся все те предметы и игрушки, названия которых прой-

<sup>5</sup> В современном понимании речь идет о формировании умений слухо-зрительного восприятия глаголов. – *прим. сост.*

дены с детьми по чтению с губ. На стене вывешиваются соответствующие картинки. Педагог, обращаясь поочередно к детям, просит подать ему ту или другую игрушку, и дети должны найти на столе то, что у них просят, подать ее педагогу и найти рисунок данного предмета на стене. Это занятие особенно интересно детям и вызывает между ними соревнование. Если тот из детей, у которого просят подать со стола игрушку, неправильно выполняет поручение, то обыкновенно другие дети приходят ему на помощь, указывая на ошибку, радуясь тому, что сами они поняли и знают, что надо делать. Так же по чтению с губ дифференцируются действия; педагог, обращаясь к детям поочередно, говорит: Ляля упала, Вера спит, Миша ушел, Тата бежит и тому подобное, и каждый из детей должен выполнить то, что ему поручено. Если он не знает или сомневается, педагог проделывает это действие вместе с ним. Это стимулирует ребенка в дальнейшем к проявлению собственной инициативы.

---

# РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Каплинская К. П.

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕЧЕВОГО СЛУХА У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

В последние годы в Институте дефектологии АПН СССР широко развернулась работа по развитию остаточного слуха у глухих людей различных возрастных категорий, в том числе и у детей преддошкольного и дошкольного возраста. Большие успехи в исследовании этой проблемы достигнуты Э. И. Леонгард.

Значительно менее изучены особенности развития слуха у слабослышащих дошкольников. Ознакомление с постановкой работы по развитию и использованию слуха в детских садах для слабослышащих детей показало, что педагоги, как правило, недооценивают и занижают слуховые возможности детей и, следовательно, недостаточно их используют при формировании устной речи. Работа над произношением ведется в основном с опорой на зрительный анализатор слабослышащего ребенка, и поэтому недостатки произношения и развития речи устраняются медленнее, ниже возможностей детей.

Естественно, что при целенаправленной тренировке речевого слуха процесс овладения языком у слабослышащих детей осуществляется быстрее и результативнее. Однако специальных исследований, посвященных этому вопросу, почти нет. Поэтому для практики весьма актуально провести исследование по выявлению максимальных возможностей развития речевого слуха у слабослышащих дошкольников в зависимости от степени его снижения и характера поражения.

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Каплинская К. П. К вопросу о развитии речевого слуха у слабослышащих дошкольников // Дефектология. – 1977. – № 1. – С. 65–73.

Объектом нашего исследования являются слабослышащие дети от трех до семи лет. Метод исследования: обучающий эксперимент, включающий индивидуальные и фронтальные занятия. Эксперимент осуществляется в двух экспериментальных группах, организованных в 1973/74 и 1974/75 учебных годах. В данной статье обсуждаются результаты полутора лет работы с 1-й группой детей.

В группе 12 человек, в эксперименте учитываются данные по 11 детям. Один ребенок после повторного двустороннего отита в середине учебного года полностью потерял слух.

По состоянию слуха и речи группа неоднородная. К моменту поступления в сад, на четвертом году жизни, у большинства детей речь была предметной, включала 10-12 слов, в большинстве усеченных. Произношение было нечленораздельным. Трое детей совсем не говорили, у одной девочки имелись несоотнесенные лепетные слова. Только у троих испытуемых — Кости Г., Лены Т. и Сережи С. — были зафиксированы зачатки элементарных резко аграмматичных фраз. До поступления в группу никто из детей специально речи не обучался. Один мальчик, Сережа К., нерегулярно посещал ясельную группу в детском саду для слабослышащих, где работа над слухом практически не велась.

По данным неоднократного тонального обследования в аудиологической лаборатории Института дефектологии, средняя потеря слуха в диапазоне от 256 до 2048 Гц у троих детей до 70 дБ, у двоих — 65 дБ и у следующих шестерых — 45–55 дБ.

Ориентировочное обследование слуха детей на речь в момент поступления в группу показало, что на голос разговорной громкости только один Костя Г. реагировал на расстоянии 1,5–2 м; Сережа К., Сережа С., Рома П., Лена Т. давали двигательные реакции на расстоянии до метра; Лида Ш., Светлана С., Марина П. — на расстоянии до 50 см; Марина А., Светлана Б. реагировали только на громкий голос на расстоянии до 20 см и Андрюша Я. — около самой ушной раковины. На шепот никто из детей не реагировал.

Различение и опознавание<sup>2</sup> слов у испытуемых происходило с большими трудностями. Четверо детей (Рома П., Сережа К., Лена Т., Костя Г.) различали слова на расстоянии 25-50 см, опознавали на расстоянии 5-30 см; четверо других (Лида Б., Светлана С., Марина П., Сережа С.) различали слова на расстоянии до 20 см, опознавали с расстояния 5-15 см, у троих испытуемых (Андрюши Я., Светланы Б., Марины А.) возможности различения слов не обнаружены.

Занятия по развитию и использованию слуха начаты с детьми с первого дня их поступления в группу. Вся учебная работа ведется с помощью звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования «Спектр». Индивидуальные занятия по развитию слуха и речи проводятся как с применением аппаратуры, так и без нее, используются индивидуальные слуховые аппараты.

Занятия по развитию слухового восприятия строились на основе методики, применяемой Э. И. Леонгард<sup>3</sup> в работе с глухими дошкольниками. При составлении конкретной методики индивидуальных занятий мы ставили перед собой следующие задачи:

<sup>2</sup> Под «различением» подразумевается умение соотнести заученные речевые единицы, воспринятые на слух, с одной из картинок, расположенных перед ребенком. Под «опознаванием» подразумевается воспроизведение на слух знакомых речевых единиц, при этом речевой материал не подкрепляется средствами наглядности.

<sup>3</sup> Леонгард Э. И. О некоторых изменениях слухового анализатора у глухих и слабослышащих дошкольников в результате специального обучения. (Тезисы VI научной сессии по дефектологии. М., 1971). В соавторстве с И. Я. Темкиной, Е. П. Кузьмичевой. Развитие восприятия речи на слух. — «Дефектология», 1973, № 3.

а) максимально использовать звукоусиливающую аппаратуру коллективного и индивидуального пользования и одновременно тренировать остаточный слух детей на оба уха в естественных условиях, без применения этой аппаратуры; б) наблюдать результаты работы в динамике, строго фиксируя увеличение расстояния, на котором дети воспринимают речевой материал до и после тренировок; в) установить оптимальное количество занятий для детей с разной степенью снижения слуха.

Тренировка слуха основывается на восприятии материала занятий, который педагог неоднократно проговаривает за экраном. Сначала это делается на расстоянии, на котором ребенок наиболее четко воспроизводит полученный сигнал. Затем педагог постепенно увеличивает исходное расстояние до тех пор, пока ребенок не перестает его слышать. На одном и том же расстоянии при необходимости практикуется повторение одной и той же речевой единицы до пяти и более раз с интервалом в 2-3 с. Ответная реакция детей – повторение услышанного или показ соответствующей картинки, предмета из тех, которые находятся в поле их зрения. Дефекты произношения педагог корригирует, используя слуховое и слухо-зрительное восприятие детей.

В тренировочных упражнениях по развитию речевого слуха использовался материал, который был отобран с учетом потребностей детей и их речевых возможностей. Произносительные навыки детей на отбор речевого материала не влияли. На первом году обучения в занятия включались слова из разных тематических групп (одежда, пища, животные, части тела и др.), короткие фразы (*мальчик стоит*), поручения (*дай..., покажи..., встань...*), словосочетания типа *красный флаг, зеленый лук, маленькая девочка* и т. п. На втором году материал усложнялся – вводилась работа над сюжетной картинкой.

Количество речевых единиц – слов, словосочетаний, фраз, отбираемых для занятий, и характер используемого материала определялись индивидуальными возможностями детей (состоянием слуха, уровнем развития речи, физическим состоянием).

Путем целенаправленных проб было определено оптимальное количество занятий, объединяемых в серии. В зависимости от состояния слуха и речи для разных детей было установлено разное количество занятий – для сильных детей серия состояла из 5-6 занятий, с более слабыми проводилось по 10-14 занятий<sup>4</sup>. К новому материалу переходили, когда в ходе тренировок испытуемые научились при слухо-зрительном восприятии безошибочно соотносить слово с картинкой и различать его на слух на определенном, индивидуальном для каждого ребенка, расстоянии.

Для того чтобы работа по развитию слуха не превратилась в самоцель и не потеряла своей практической направленности, занятия по развитию слуха и по формированию произношения проводились на одном и том же речевом материале. Таким образом, каждое занятие, построенное на общем материале, состояло из двух частей: первая часть – работа над произношением, вторая – тренировка слуха. Занятия в условиях эксперимента осуществлялись по следующей схеме:

- первое занятие: проверка навыков произношения речевого материала, отобранного для одной серии;

<sup>4</sup> К первым мы отнесли детей, пришедших в детский сад с незначительным запасом слов, способных, пусть очень приблизительно, воспроизводить на слух ритмическую структуру слова, произносимого около уха голосом обычной громкости; ко вторым – детей, не имевших речи (лепетных слов), способных давать двигательную реакцию на голос повышенной громкости и различать слова, резко противопоставленные по количеству слогов, произносимые около ушной раковины голосом повышенной громкости.

- второе занятие: I часть – проверка восприятия на слух материала занятий до тренировки, II – работа над произношением;
- третье, четвертое и пятое занятия: часть I – работа над произношением, II – тренировка слуха<sup>5</sup>;
- последнее занятие: I часть – итоговая проверка динамики восприятия на слух речевых единиц данной серии<sup>6</sup>, II – работа с очередной серией речевых единиц: проверка произносительных навыков.

В условиях эксперимента второе и последнее занятия проводились без применения звукоусиливающей аппаратуры. На всех остальных занятиях, как указывалось выше, использовались звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования и индивидуальные слуховые аппараты и С-б. Каждое занятие, в процессе которого дети работали с аппаратурой, обязательно заканчивалась прослушиванием тренируемого материала «голым» ухом. При этом педагог говорил то у правого, то у левого уха.

В ежедневных протоколах фиксировался материал занятий, их продолжительность, расстояние, на котором ребенок воспринимает материал, вид аппаратуры, тренируемое ухо.

Хотя произношение дошкольников не являлось предметом нашего исследования, но, коль скоро проблема эта неразрывно связана со слухом, мы считаем обязательным в общих чертах коснуться этого вопроса.

В работе по формированию произносительных навыков мы пользовались методическими установками Э. И. Леонгард и полностью отказались от применения традиционных механических приемов постановки звуков (шпатель и зонды были исключены). Вся работа над произношением проводилась путем стимуляции подражания естественной артикуляции педагога с максимальной опорой на остаточный слух детей. Изолированные слоговые упражнения были исключены. Однако педагоги использовали зеркало и при необходимости тактильно-вибрационную чувствительность детей. На 2-м году обучения начались занятия по фонетической ритмике.

Поочередное, чуть замедленное проговаривание педагогом и ребенком материала занятий, с соблюдением орфоэпичности произношения, естественности темпа и ритмичности речи, систематическое напоминание: «слушай», «скажи, как я», «ты говоришь так, а я так», «скажи мне на ухо», «скажи в микрофон», «послушай себя» – создавали обстановку максимального привлечения слуха детей к работе над произношением.

Учитель делал акцент на дефектных звуках путем более длительного их произношения. В свое время наш эксперимент по использованию остаточного слуха при коррекции произношения у слабослышащих детей школьного и дошкольного возраста показал, что этот, в общем, известный прием длительного произнесения корригируемого звука оказывается весьма эффективным, если в работе над произношением педагог опирается на слух (1959).

Применение звукоусиливающей аппаратуры в работе над произношением зависело от состояния слуха детей: те, кому было необходимо, пользовались ею постоянно, те, кто мог уточнять произношение на слух, на «голос» на расстоянии 25-30 см, аппара-

<sup>5</sup> Со слабыми детьми количество таких занятий увеличивалось.

<sup>6</sup> Если в течение 10-14 занятий у слабых детей не выработывался навык различения или опознавания слов на слух, педагог для работы над произношением брал новую группу речевых единиц, оставляя для тренировки на слух те речевые единицы, которые вызывали у детей наибольшие затруднения.

Таблица 1

Испытуемые	Средняя потеря слуха, в дБ	Результаты обследования слуха на речь, в м										Количество занятий			
		Ориентировочное обследование		имя ребенка	корова	флаг	самолет	рыба	зайка						
		I	II						I	II					
<b>Первая подгруппа</b>															
Сергея К.	55	0,05–0,1	0,8	15	0,1	1	0,9	5	Ур	12	Ур	12	0,1	7	222
Костя Г.	52	0,2–0,5	0,8	10	0,3	7	0,3	3	0,2	10	0,2	7	0,3	10	180
Марина П.	45	0,1–0,15	0,8	12	0,4	8	0,1	2,5	0,3	12	0,1	6	Ур	6	195
<b>Вторая подгруппа</b>															
Рома П.	45	0,1–0,2	0,6	4,5	0,2	3	0,2	1,5	Ур	3,5	0,5	4	Ур	5	140
Света С.	55	0,05–0,1	1	4	0,3	0,75	0,3	0,8	0,5	4	0,5	4	0,3	3	123
Лена Т.	65	0,1–0,15	1	4,5	1	4	0,3	0,4	0,25	3,5	0,7	1,5	0,8	1	90
Сергея С.	50	0,15–0,25	0,2	1,3	0,2	0,75	0,1	1	0,3	4,5	0,3	2	0,4	1	157
Лида Б.	65	0,05–0,1	1	1,15	0,1	0,45	0,1	0,15	–	0,2	0,7	0,75	Ур	0,3	245
<b>Третья подгруппа</b>															
Марина А.	68	–	ГУр	0,3	Ур	0,05	Г	Ур	Г	Ур	ГУр	0,1	ГУр	Ур	195
Светлана Б.	70	–	ГУр	0,5	–	0,05	–	0,1	–	0,25	–	0,2	–	0,1	211
Андрюша Я.	70	–	–	0,1	–	ГУр	–	–	–	ГУр	–	Ур	–	ГУр	200

Ур – восприятие слов, произносимых голосом разговорной громкости около ушной раковины.  
 Г – восприятие слов, произносимых голосом повышенной громкости около ушной раковины.

турой не пользовались. Чтобы слух детей развивался на оба уха, учитель на занятиях располагался попеременно то слева, то справа от ребенка.

Индивидуальные занятия с детьми экспериментальной группы проводились в среднем в два раза чаще, чем предусмотрено учебным планом.

Основным объективным критерием эффективности работы по развитию слухового восприятия в нашем эксперименте являлось систематическое обследование слуха на материале контрольных слов.

Выше мы говорили о результатах ориентировочного обследования слуха. Спустя 1,5-2 месяца, когда дети начали овладевать словарем и у них в какой-то мере выработалось слуховое внимание, обследование слуха повторилось (назовем его первым обследованием). Для него были отобраны 10 наиболее знакомых детям слов: собственное имя ребенка, *папа, флаг, авто, мяч, самолет, корова, зайка, рыба, машина*. В момент обследования четыре последних слова большинству детей были незнакомы, шестью первыми словами они владели в разной степени, некоторые из детей вообще самостоятельно слов не произносили (Светлана Б., Марина А., Андрюша Я., Светлана С.).

Перед обследованием слуха знание слов проверялось на материале соответствующих картинок: дети называли картинки, их произношение протоколировалось. Если ребенок не мог самостоятельно назвать картинку, то в протокол заносился образец отраженного произнесения слова. Таким образом, в дальнейшем, в процессе обследования слуха, мы могли судить о динамике развития слухового восприятия, сопоставляя устные ответы детей с образцами произношения в протоколах.

Через полтора года работы было проведено очередное контрольное обследование слуха детей на материале тех же 10 слов. Результаты этих трех обследований отражены в специальной таблице. В ней вначале показаны данные тонального обследования слуха – средняя потеря слуха в дБ, в диапазоне от 256 до 2048 Гц, затем результаты ориентировочного обследования, под рубриками I и II – результаты обследования слуха через полтора месяца и через полтора года.

Сопоставляя данные ориентировочного обследования слуха с результатами обследования слуха через 1,5-2 месяца, мы видим, что занятия не прошли бесследно: если в первом случае испытуемые воспринимали определенные слова в среднем на расстоянии от 5 до 25 см, то во втором большинство из них воспринимали контрольные слова на расстоянии от 20 до 80 см (у двоих детей динамики не отмечалось).

Сравнение результатов двух последних обследований слуха (рубрики I и II) показывает, что за полтора года в слуховом восприятии детей произошли еще более заметные изменения – почти у всех отмечается тенденция к увеличению расстояния, с которого они воспринимают слова. Однако эффективность занятий у разных испытуемых была неодинаковой: у одних это расстояние увеличилось весьма заметно – с 80 см до 10-12 м (лучшие результаты), у других – с 60-70 см до 4-5 м, у третьих – с 20 см до 1-1,3 м. У троих детей увеличение расстояния было настолько малым (всего несколько сантиметров), что можно говорить лишь о качественном изменении в их слуховом восприятии – о развивавшейся способности различать и опознавать тренируемые слова около уха (у Андрюши Я. – при условии звукоусиления.)

Естественно, что успех занятий обуславливался главным образом потенциальными возможностями слухового анализатора того или иного ребенка, а также количеством

тренировок. В подтверждение сказанного проанализируем полученные материалы с учетом таких факторов, как количество тренировок и состояние тонального слуха.

Таблица, показывает, что дети I подгруппы (Сереза К., Костя Г., Марина П.) через полтора года занятий стали воспринимать контрольные слова на значительно большем расстоянии, чем дети II подгруппы (Рома П., Света С., Лена Т., Сереза С.). Из той же таблицы мы видим, что успехи в развитии слухового восприятия находятся в прямой зависимости от количества тренировок.

Продолжая анализ, отдельно рассмотрим данные, полученные при обследовании слуха Лиды Б. Как видим, прирост к первоначальному расстоянию у нее не превышает 35 см. (лучшие результаты). Сравнение данных аудиологического обследования показывает, что состояние тонального слуха Лиды Б. и Лены Т. почти одинаковое: аудиограммы сходны по конфигурации, средняя потеря слуха в диапазоне 256-2048 Гц у обеих девочек составляет около 65 дБ, однако у Лиды Б. диапазон воспринимаемых частот ограничен 4096 Гц. Вместе с тем таблица показывает, что у Лены прирост к первоначальному расстоянию составил 2-3 м (лучшие результаты). При этом с Лидой проведено 245 занятий, т. е. на 98 занятий больше, чем с Леной. Таким образом, фактор частоты и интенсивности занятий в случае с Лидой не дал ожидаемого результата.

Вряд ли можно различия в эффективности работы по развитию слуха с обеими девочками объяснить только тем, что диапазон воспринимаемых частот у Лиды по сравнению с Леной ограничен 4096 Гц. Скорее всего причиной является родовая травма. Лида перенесла церебральный паралич, и на этом фоне у нее отмечаются выраженные явления дизартрии. Надо полагать, что именно заболевание центральной нервной системы отрицательным образом сказывается на деятельности ущербного слухового анализатора.

Все другие случаи тугоухости, не отягощенной тяжелыми сопутствующими дефектами (данные по семи испытуемым), свидетельствуют о том, что в результате усиленной тренировки слухового восприятия детей со снижением слуха до 60-65 дБ эффект от занятий получается значительный.

Перейдем теперь к рассмотрению итогов занятий с детьми III подгруппы – Марины А., Светланы Б., Андрюши Я. Средняя потеря слуха в диапазоне частот от 256 до 2048 Гц у Марины составляет 68 дБ, у Андрюши и Светланы – 70 дБ. Эти дети в тех же условиях, что и другие испытуемые, и даже при большем количестве тренировок (195, 200, 211) показали сравнительно ничтожные успехи, о чем свидетельствуют данные, приведенные в таблице: контрольные слова Светлана и Марина стали воспринимать на расстоянии 30-50 см. Андрюша слышит их только с помощью звукоусиливающей аппаратуры, и то не все. Вне контрольной проверки, на обычных занятиях, Марина и Светлана повторяют на слух знакомые слова на расстоянии 5-10 см, незнакомые слова произносят приблизительно, сохраняя слоговую структуру слова и ударение, причем Марина сделала большие успехи в речи, чем Светлана и Андрюша. Последний, при одинаковом со Светланой состоянии тонального слуха, остается практически глухим, на слух узнает только небольшое количество тренируемых слов, переноса навыка слухового восприятия не наблюдается.

Поскольку последствия глубокой тугоухости у детей этой подгруппы проявляются по-разному, мы остановимся на них несколько подробнее.

В детский сад Светлана Б. поступила с диагнозом: тугоухость, задержка психического развития. Голоса не было, девочка не говорила ни одного, даже лепетного слова, по подражанию только при вибрационно-тактильном побуждении произносила гласные *a, o, u*. Двигательный условный рефлекс на звуковые раздражители на первых двух занятиях был нечетким. Затем довольно скоро она стала уверенно реагировать на речь и звучащие игрушки. Через два месяца занятий и усиленного словесного обращения к ней Света начала слабым голосом, при побуждении, отраженно воспроизводить контуры некоторых слов. Несмотря на то, что девочка много болела, она делала значительные успехи в слуховом восприятии, различая хорошо знакомые слова на расстоянии до 5 см. Но вместе с тем успехи в развитии речи у Светланы весьма скромные.

Андрюша Я. поступил с диагнозом: тугоухость, задержка психического развития. При первичном обследовании условный рефлекс на речевые звуки был выработан только через два-три занятия.

Сравнение данных аудиометрического обследования Андрюши и Светланы обнаруживает у них одинаковую степень потери слуха, однако, в отличие от Светланы, нетренированные слова на слух мальчик не воспринимает и даже не воспроизводит их слоговую структуру. В ходе тренировочных занятий Андрюша стал различать знакомые слова при выборе из 8-9, научился опознавать на слух 20 слов (с помощью аппарата С-6) на расстоянии до 15 см. Свое имя воспринимает на расстоянии до 30-40 см.

Марина А. в экспериментальную группу пришла с заключением: тугоухость III степени, интеллект сохранен. Девочка лепетно произносила два-три слова – *nana, mama* и искаженно свое имя. Условный рефлекс на звуковые раздражители выработался на первом занятии. Отраженно могла воспроизвести ритмический контур слов, произносимых голосом повышенной громкости около ушной раковины. На свое имя, произносимое голосом повышенной громкости, реагировала на расстоянии не более 20 см. Через два-три месяца обучения в детском саду Марина стала проявлять большую речевую активность и значительно быстрее, чем Андрюша и Светлана, накапливала обиходный словарь. В целом Марина уже до начала занятий обнаружила лучшую слуховую ориентировку, чем Светлана и Андрюша, хотя средняя потеря слуха в речевом диапазоне у нее почти такая же (68 дБ). Но, в отличие от них, восприятие низких частот у Марины сохранилось значительно лучше: частоту 125 Гц она воспринимает при усилении 45 дБ, 250 Гц – при усилении 50 дБ, тогда как Светлана и Андрюша воспринимают эти частоты лишь при усилении в 60-65 дБ.

Вместе с тем на аудиограмме Марины с частоты 512 Гц отмечается крутое падение аудиометрической кривой с 50 дБ до 110 дБ (на частоте 8192 дБ), у Андрюши и Светланы аудиометрическая кривая начинает падение лишь с частоты 4096 Гц. Таким образом, относительно высокая сохранность слуха в диапазоне низких частот (до 50 дБ) дает Марине преимущество перед другими двумя детьми данной подгруппы в восприятии речи на слух. И еще одно наблюдение, нашедшее свое подтверждение в исследованиях И. Я. Темкиной<sup>7</sup>: при прогнозировании успехов работы по развитию слухового восприятия нельзя ориентироваться только на количественные показатели (среднеарифметические) тонального исследования, особенно при крутонисходящей аудиограмме, так как они не всегда отражают истинные возможности речевого слуха.

<sup>7</sup> Темкина И. Я. Аудиометрические тесты в клинике тугоухости. Автореферат докт. дис. М., 1971.

Дальнейшие подробный анализ протоколов занятий и наблюдения за детьми всей группы показали, что в процессе целенаправленной и усиленной тренировки речевого слуха, постоянной его активизации в учебной и воспитательной работе у детей развилось слуховое внимание, осознанное отношение к своему слуху как помощнику в общении друг с другом, помощнику в становлении речи. К детям пришло понимание практической полезности слуха. Это выражалось в том, что в ходе индивидуальных занятий испытуемые при недостаточно четких для них звуковых сигналах старались приблизить ухо к источнику звучания, на слух уточняя произношение.

Систематическое обследование произношения свидетельствует о том, что под влиянием постоянного воздействия на слух в процессе слухо-зрительного восприятия устной речи у детей спонтанно, без применения традиционных логопедических приемов появился целый ряд звуков: сонорные (*м, н, л, р*), взрывные (*т, б, к, д, з*), фрикативные (*в, ф, х*), йотированные, из шипящих – *щ*, свистящие и шипящие согласные находятся в стадии становления – трансформируются из мягких в твердые. Ошибок в смягчении согласных звуков почти нет, за исключением *н, т, ф, к, р, м* в конце слова («моркоф», «двер» и т. п.).

В общении у испытуемых выработались адекватные голосовые реакции: в зависимости от расстояния они научились понижать голос до шепота и повышать до крика, хотя на слух шепот никто не воспринимает. Ошибок в ударе не отмечалось.

У детей наблюдалось всевозрастающая речевая активность, они общались друг с другом только устно, развивающийся слух позволял им самостоятельно накапливать словарь и так же самостоятельно строить фразы. У всех, за исключением Светланы и Андрюши, речь фразовая – преобладают простые предложения с одним – двумя второстепенными членами. Однако недостаточность функции слухового анализатора препятствует правильному грамматическому оформлению речи, так как союзы, предлоги, окончания слов, находясь в слабой позиции, далеко не всегда улавливаются на слух.

Специальная проверка показала, что, за исключением Андрюши и Светланы, все дети воспроизводят вопросительную интонацию и эмоциональные оттенки речи, все, опять-таки кроме Андрюши, повторяют на слух простые слова и фразы.

Следует отметить, что воспитатели экспериментальной группы активно включились в работу по развитию слуха и все свои занятия с детьми проводили с максимальным использованием остаточного слуха. Работа по развитию слуха и речи ведется в полном контакте с родителями, которые по нашим заданиям и при консультативной помощи занимаются с детьми дома.

Суммируя вышеизложенное, мы позволим себе сделать некоторые выводы со следующей оговоркой: выводы эти распространяются только на испытуемых данной экспериментальной группы и рассматривать их следует лишь как предварительные данные, поскольку эксперимент не завершен.

Эффективность от занятий по развитию речевого слуха при тугоухости, неотягощенной сопутствующими органическими нарушениями, как этого и следовало ожидать, находится в прямой зависимости от степени сохранности слуха детей, от интенсивности и систематичности тренировок.

Сохранность слуха в диапазоне частот от 256 до 2048 Гц в среднем до 60 дБ позволяет детям до 3-4 лет жизни без специального обучения приобрести лишь весьма не-

значительный запас усеченных искаженных слов (иногда зачатки элементарных фраз) только в условиях активной речевой среды в семье.

В условиях интенсивной работы по развитию и использованию слуха возможности слухового восприятия у таких детей значительно возрастают и первоначальное расстояние, с которого дети до обучения воспринимали отдельные слова, увеличивается с нескольких десятков сантиметров до 10 м.

В результате интенсивных занятий с детьми по определенной системе и методике у последних развивается способность общаться с окружающими на слух при соблюдении оптимального расстояния.

Словарный запас детей на фоне интенсивной и целенаправленной тренировки слуха пополняется спонтанно, в процессе речевого общения с окружающими.

При снижении слуха до 65-70 дБ в том же речевом диапазоне частот динамика слухового восприятия незначительна, накопление слухового словаря происходит очень медленно и лишь в условиях специального обучения. Общение на слух возможно только при помощи усиления голоса или применения звукоусиливающей аппаратуры и на ограниченном материале.

Для восприятия речи на слух большое значение имеет сохранность слуха в диапазоне 125-512 Гц. При сохранности слуха на этих частотах до 50-55 дБ в условиях усиленной работы по развитию и использованию слухового восприятия развивается способность общения на слух, даже если на высоких частотах слух резко снижен.

Результаты работы по развитию слуха оказываются значительно ниже при прочих равных условиях, если тугоухостьотягощена заболеванием центральной нервной системы.

Затруднения в выработке двигательного условного рефлекса в ответ на звуковые раздражители являются настораживающим фактором и свидетельствуют о тяжелой тугоухости, граничащей с глухотой, или о дополнительной задержке психического развития.

---

Леонгард Э. И.

## БИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА<sup>1</sup>

### ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Достижения последних десятилетий в области физики, радиоэлектроники, физиологии, аудиологии, лингвистики, сурдопсихологии проникли в самую специфическую область сурдопедагогики – в обучение глухих и слабослышащих детей устной речи. Новые научные данные выявили скрытые прежде возможности детей, с одной стороны, и дали средства для их всестороннего развития и использования – с другой. Эти данные коренным образом изменили наши представления о самом дефекте слуха: в младшем дошкольном возрасте, когда нервная система ребенка чрезвычайно пластична, даже рано возникшие глухота или тугоухость не завершают патологический процесс. Они существенно нарушают ход естественного развития ребенка, но в его организме остается много сил, которые могут и должны быть вовлечены в процесс реабилитации. И задача науки заключается в том, чтобы найти адекватные средства для реализации этих возможностей.

Одним из таких средств является акустическая аппаратура разных типов. Ее использование в раннем возрасте создает для глухих и слабослышащих детей условия, приближающиеся к условиям овладения речью слышащими детьми. Это, в свою очередь, принципиально меняет сам подход к формированию устной речи.

Длительная систематическая слуховая тренировка и пользование звукоусиливающей аппаратурой в процессе общения и обучения приводят к созданию у детей не свойственного глухим слухо-зрительного восприятия речи, присущего людям, имеющим нормальный слух. Этот вид восприятия, необходимый и для понимания речи, и для ее продуцирования, формируется у глухих и слабослышащих<sup>2</sup> детей только благодаря применению акустической аппаратуры и длительной работе с этой аппаратурой.

Давно установлено, что слухо-зрительное восприятие глухих имеет существенное преимущество перед чисто зрительным восприятием речи (чтением с губ). Поэтому с самого раннего возраста детей с нарушениями слуха необходимо учить понимать обращенную к ним речь на основе зрения и имеющихся у них остатков слуха (с помощью звукоусиливающей аппаратуры). В процессе этой работы у детей актуализируются те филогенетически обусловленные анатомические субстраты межканализаторных (слухозрительно-кинестетических) связей, которые обеспечивают понимание и продуцирование речи в естественных условиях. Нужно учитывать также тот факт, что произ-

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Леонгард Э.И.* Бисенсорный подход в обучении произношению дошкольников с нарушениями слуха / Дефектология. – 1975. – № 5. – С. 75–80.

<sup>2</sup> Имеется в виду резко выраженная тугоухость.

ношение как двигательный акт в значительной мере определяется уровнем развития двигательной сферы ребенка<sup>3</sup>. Таким образом, для формирования устной речи глухих и слабослышащих детей необходимо наличие у них адекватной сенсомоторной базы.

В настоящей статье мы не будем останавливаться на содержании устной речи. Предметом нашего обсуждения является изучение процесса формирования экспрессивной стороны устной речи у дошкольников с нарушениями слуха в условиях активного развития и использования их остаточного слуха.

Данная проблема решалась в рамках эксперимента, начатого в Институте дефектологии АПН СССР в 1969г.<sup>4</sup>

Эксперимент проводился в группе из шести детей, возраст которых к моменту начала обучения составлял 2,8-3,7 лет. Ведет группу сурдопедагог З. И. Куприхина. По состоянию слуха пятеро детей – глухие с разными остатками слуха, у шестого ребенка на одно ухо была выявлена глухота, на другое – резко выраженная тугоухость (так называемое пограничное состояние слуха).

Формирование у детей устной речи (восприятия и произношения) осуществлялось нами в условиях целенаправленной работы по развитию их слухового восприятия.

Для выяснения возможностей овладения глухими дошкольниками произношением в условиях, приближающихся к естественным (при систематическом пользовании аппаратурой), подход к обучению произношению был изменен.

Звуковая сторона речи формировалась на основе подражания ребенка произношению взрослого (на базе слухо-зрительного восприятия). При этом специально внимание ребенка к артикуляции взрослого не привлекалось – подражание возникало в естественных условиях. Зеркало также не применялось.

В своей работе мы отказались от опоры детей на тактильно-вибрационную чувствительность, не прибегали и к механическим способам постановки звуков.

Таким образом, основой овладения произношением глухими дошкольниками экспериментальной группы являлось бисенсорное восприятие.

Исходной и основной единицей обучения произношению служило слово. Слоговой структурой, ударением, интонацией и звуками речи дети овладевали в процессе произнесения слов.

Слова произносились сопряженно и отраженно, т. е. в совместной с педагогом речевой деятельности у детей вырабатывались условно-рефлекторные реакции на устную речь взрослых, целенаправленно формировалась встречная активность. Постепенно дошкольники переходили от подобного подражания к самостоятельному воспроизведению отработанных слов. По мере овладения устным аналитическим чтением дети начинали самостоятельно произносить и новые слова, не отработавшиеся с педагогом. Это означает, что в результате речевой практики дети достигали самостоятельного произвольного фонетического обобщения.

Наряду с опорой на целое слово (что служило ведущим методом обучения) при необходимости допускалось членение слова на слоги и даже (крайне редко) на отдельные звуки. К такому анализу мы прибегали в тех случаях, когда ребенок не мог правильно

<sup>3</sup> Н. А. Бернштейн. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., «Медицина», 1966; М. М. Кольцова. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., «Педагогика», 1973.

<sup>4</sup> И. Я. Темкина, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард. Развитие восприятия речи на слух у глухих // Дефектология. – 1973. - № 3. – С. 3-12.

передать количество слогов в слове или затруднялся в воспроизведении какого-либо звука. Как правило, исправление звуков проводилось в общей канве слова или слога. Но выделение слога (звука) из состава слова всегда было кратковременным: после нескольких повторений в изолированном виде слог (звук) вводился в состав слова и ребенок пытался произнести все слово целиком.

Начиная со второго года обучения в работу была включена так называемая фонетическая ритмика<sup>5</sup>. Дети произносили слоги, а затем и слова, сопровождая их разнообразными движениями рук и тела. При вызывании различных групп звуков использовались разные по характеру движения: в связи с произнесением слогов со взрывными согласными дети делали резкие движения руками (хлопали, взмахивали кулачками) или ногами (топали); в связи с произнесением фрикативных или смычно-проходных звуков использовались плавные движения рук, медленное приседание и т. п. Занятия по фонетической ритмике проводились в течение трех с половиной лет.

Формирование произношения дошкольников по описанному методу происходило в течение пяти лет. Выбор такого срока не был случайным. Известно, что слышащие дети (без отклонений в развитии), как правило, овладевают фонетической стороной речи к четырем-шести годам, хотя в ряде случаев те или иные дефекты звуков сохраняются до семилетнего возраста.

Мы стремились определить возможности овладения глухими детьми произношением в условиях, близких к тем, в которых овладевает произношением слышащий ребенок, и выявить особенности этого процесса у глухих.

Срок в пять лет со времени начала обучения наших испытуемых мы определили как минимальный для установления возможностей овладения глухими детьми произносительной стороной речи в естественных условиях. В дальнейшем предполагалось введение в работу обычных для сурдопедагогики методов постановки и коррекции звуков.

В экспериментальной группе этот период совпадал с периодом дошкольного детства и завершался к моменту перехода детей к обучению по школьной программе.

Результаты проведенного эксперимента изложены в настоящей статье лишь в общем виде. Характеристика произношения детей дана по материалам их самостоятельной речи.

К концу пятого года обучения речь детей характеризовалась слитностью. В самостоятельной речи они воспроизводили на одном выдохе синтагмы и фразы из 6-13 слогов («у́лица бу́дет ши́рокая», «...потому́ что я совсе́м не гуля́л», «Стихотворе́ние называ́ется «Что́ быва́ет в пра́здник Ма́я», «До́лго включа́ешь нау́шники», «В ма́е дядя́ Серге́а ку́пит мне соба́ку-игру́шку» и т. п.).

Все знакомые слова дети употребляли в самостоятельной речи в основном с правильно выраженным ударением (некоторые трудности отмечались у одной испытуемой). Ритм новых слов, воспринятых впервые слухозрительно, также передавали правильно и в дальнейшем не делали в этих словах ошибок. Новое слово, воспринятое впервые только в письменной форме, дети могли произнести и правильно, и с переносом места ударения (поскольку мы не пользовались надстрочным знаком, обозначающим ударный слог). Подчеркиваем, что специальной работы по обучению детей выделению ударного

<sup>5</sup> Guberina, P, Škarić, I, Žaja, B. Case studies in the use of restricted bands of frequencies in auditory rehabilitation of deaf. Zagreb, 1972.

слога, объяснения этого процесса не проводилось. Дети приобретали навык правильного ударения непроизвольно в совместной со взрослым речевой деятельности на базе бисенсорного восприятия. Ударение выделялось детьми естественно, без какой-либо утрировки (без нарочитого удлинения ударного гласного или более громкого его произнесения). В своей речи дети правильно делали ударение в близких однокоренных словах, в которых ударный слог меняется в зависимости от принадлежности к той или иной грамматической категории: *хорошо́* – *хоро́ший*; *до́ма* – *дома́* – *домо́й*; *смотри́* – *смотри́т*; *посмотрю́* – *посмо́тришь*; *расскажу́* – *расска́жешь* и т. п.

Речь детей не монотонна, в ней отмечается определенная выразительность за счет некоторой модуляции голоса. Четко выражены два вида интонации – восклицательная (эмоциональная) и повествовательная. Вопросительная интонация представлена в большей степени у мальчика с пограничным состоянием слуха; у остальных детей она ощущалась лишь в вопросительных словах «почему» и «куда», слабее – в вопросах «как», «где».

Что касается характеристики голоса, то у пяти детей голоса имеют нормальную высоту, силу и тембр. У одной девочки (поступившей в группу с сильным фальцетом) голос снизился: она пользуется голосом нормальной высоты, когда бывает в спокойном состоянии; при сильном возбуждении переходит на фальцет, но может снизить голос под контролем педагога.

Речь детей в достаточной мере орфоэпична. В ней практически отразились следующие нормы русской орфоэпии: произнесение *о*, как *а*, в безударном положении («Саба́ка, спаси́ба» – собака, спасибо); оглушение звонких согласных в конце слов и перед глухими («парахо́т, фтаро́й, ф шкафу́» – пароход, второй, в шкафу); произнесение *э*, как *э*<sup>и</sup> или *и*, в предударной позиции («лэ́тит, цвита́, визе́т» – летит, цветы, везет); произносимые согласные в словах типа «здра(в)стуйте, праз(д)ник»; произнесение *в* вместо *з* («сего́дня, ка́во» – сегодня, кого). Дети гибко пользовались орфоэпическими нормами в разных однокоренных словах и при изменении формы слова: «во́семь – васемна́дцать», «са́т – ф са́ду» (сад – в саду), «нага́ – но́ги».

Овладение звуковым составом слова у детей экспериментальной группы имело ряд особенностей по сравнению с аналогичным процессом у детей, обучающихся по традиционной системе.

Общим для обеих групп явилось приближенное произношение тех слов, в которых дети не могли точно воспроизвести отдельные звуки. И те, и другие дети в этих случаях пользовались звуками-заменителями. Разница состоит в том, что при традиционном методе мы не только регламентируем субституты сверху, но и специально учим пользоваться ими, ибо в противном случае дети употребляют неадекватные замены звуков, что резко снижает внятность произношения.

При овладении устной речью на основе подражания речи взрослых в условиях, приближающихся к естественным, дети начинали пользоваться приближенным произношением непроизвольно, без специального обучения<sup>6</sup>. У дошкольников самостоятельно формировались слухо-кинестетические обобщения групп фонем по определенным признакам; в дальнейшем эти признаки все более дифференцировались и дети самостоятельно переходили от приближенной артикуляции к более точной.

<sup>6</sup> Единственной заменой сверху была замена звука *р* горлового (получившегося на слух) звуком *л*.

Наряду с общими для всех дошкольников субститутами у наших испытуемых на самых первых этапах овладения произношением имели место нерегламентированные замены, такие, как *п, л, j* вместо *т* («пам, лам», – там, «jоја» – т’от’а); *л’* вместо *д* («вал’а» – вад’а); *з’* вместо *г’* («пизй» – бигй); *л* вместо *д, н* («ла» – дай; «Йла» – Зйна).

Под влиянием образца речи взрослого и собственной активной речевой практики в условиях систематической слуховой тренировки и тренировки слухо-зрительного восприятия часть данных субституты была полностью вытеснена из речи детей точным произнесением соответствующих звуков, а часть трансформировалась в традиционные субституты, предусмотренные сокращенной системой фонем (Н. Ф. Слезина, 1954; Ф. Ф. Рау, 1973).

При овладении произношением звуков проявилась еще одна особенность экспериментального обучения. Часть звуков дети первоначально произносили в словах неосознанно, т. е. не могли воспроизвести звук по требованию, прочесть слово с этим звуком, исправить свое произношение. Артикуляция этих звуков возникала рефлекторно в результате слухо-зрительного восприятия слова, но осознанной становилась не сразу, а постепенно. Так произошло у отдельных испытуемых со звуками *т, к, х, д, ч, б, ш*. Как правило, неосознанное употребление этих звуков в отдельных словах постепенно распространялось на другие слова, и в конце концов ребенок осознавал данную артикуляцию, правильно употреблял звук во всех словах и позициях, мог исправить свое произношение. Своеобразен и путь овладения дошкольниками экспериментальной группы отдельными звуками. К точной артикуляции ребенок часто шел от дефектной с общепринятой точки зрения артикуляции. Например: к звуку *э* от *æ*, к *с* от *с* щечного, к *ш* от *ш* бокового и т. д. В связи с тем что в дальнейшем дети смогли без постороннего вмешательства перейти к правильному воспроизведению данных звуков, исходные звуки нельзя считать дефектными – они представляют собой этап, ступеньку в овладении точной артикуляцией в соответствии с общим законом перехода от грубых звуковых дифференцировок к более тонким и точным.

Для звуков *к* и *х* исходными (у всех детей) оказались не те звуки, которые в настоящее время используются для постановки этих звуков. У двух детей (с разными остатками слуха) звук *к* появился от *с* (*с–с’–h’–к’–/с*). В другом случае исходным для *к* оказался *х* (*х–хк–к*). Для звука *х*, наоборот, исходным явился звук *к* (*к–кх–х*). После четырех с половиной лет обучения (к концу дошкольного периода) в самостоятельной речи детей экспериментальной группы отмечалось следующее количество звуков: Катя Я. – 26, Лара М. – 27, Дима З. – 28, Ира С. – 29, Ириша Я. – 34, Андрюша В. – 40; в речи всех детей были представлены четыре дифтонга.

Особо следует подчеркнуть наличие у всех дошкольников тех или иных мягких согласных звуков (от 5 до 15 у разных детей). Эти звуки появились в речи испытуемых без специального обучения. Известно, что мягкие согласные, как правило, отсутствуют даже в речи глухих школьников и для своего возникновения требуют специальной работы. Появление мягких согласных у наших детей обусловлено систематическим использованием звукоусиливающей аппаратуры и большой работой по развитию остатков слуха.

Таким образом, на базе слухо-зрительного восприятия у глухих дошкольников удалось сформировать фонетические элементы речи, с помощью которых дети свободно общались друг с другом и с окружающими, рассказывали о событиях из своей жизни,

об увиденном, импровизировали – придумывали рассказы и сказки на заданную или свободную тему.

Таковы основные особенности овладения произношением глухими дошкольниками экспериментальной группы в условиях бисенсорного подхода к обучению. Следует подчеркнуть, что указанные особенности проявились не только у шести детей данной группы. Наши материалы по работе семи групп в детских садах для глухих детей (правила комплектования и нагрузка педагога типичны для всех учреждений этого типа) свидетельствуют о том, что выявленные особенности являются общими для детей, обучение произношению которых происходит в условиях систематической работы по развитию слухового восприятия на слухо-зрительной основе. Это подтверждается также и результатами работы с детьми, воспитывающимися по описанной методике в условиях семьи. Те же исходные материалы мы получаем в двух вновь организованных экспериментальных группах глухих дошкольников.

Все это позволяет нам говорить об определенных закономерностях овладения глухими детьми дошкольного возраста произношением на базе слухо-зрительного восприятия в условиях, приближающихся к естественным условиям овладения речью слышащим ребенком. Такой подход к обучению произношению создает маленьким глухим детям возможности для свободного выбора фонетических элементов, подводит их к самостоятельным фонетическим обобщениям. При этом подходе оказывается реальной индивидуализация пути формирования устной речи у каждого ребенка. Бисенсорный подход к первоначальному обучению произношения позволяет сформировать у детей значительно более свободную и естественную устную речь, на базе которой затем ведется работа второго этапа – коррекция или постановка тех звуков, которые не удалось вызвать у ребенка естественным путем. Но такое вмешательство уже не меняет самого характера произношения ребенка, его большей естественности.

На базе данных, полученных в условиях педагогического эксперимента, в настоящее время разработана новая программа обучения произношению детей. В основу программы положены следующие принципы.

- Формирование произношения, как и все обучение детей с нарушениями слуха, является развивающим.
- В процессе обучения необходимо использовать высококачественную звукоусиливающую аппаратуру.
- Обучение произношению осуществляется в условиях интенсивной работы по развитию слухового (слуховибрационного<sup>7</sup>) и слухо-зрительного (слухо-зрительно-вибрационного) восприятия детей с помощью звукоусиливающей аппаратуры разных типов.

В течение начального периода (условно его можно назвать периодом естественного, спонтанного развития) овладение произношением осуществляется в естественных условиях. У детей создается необходимая сенсомоторная база, на которой формируются разнообразные голосовые реакции, звуки, звукосочетания (напоминающие гуление слышащего ребенка), лепет, лепетная речь. Это те необходимые для развития устной речи стадии, через которые проходит слышащий ребенок. Овладение произношением слов в период естественного развития происходит на базе подражания речи

<sup>7</sup> У глухих детей с минимальными остатками слуха следует развивать не только слуховое, но и слухо-вибрационное восприятие.

взрослых с помощью слухо-зрительного (слухо-зрительно-вибрационного) восприятия и на базе развивающейся моторики детей.

Большое внимание уделяется формированию естественного темпа речи, ее ритмичности, интонации, поскольку в более старшем возрасте (старшем дошкольном и школьном) названные фонетические элементы, как правило, сформироваться уже не могут. Сензитивным периодом для формирования этих элементов является самый первый этап становления устной речи, поскольку ритм и интонация предваряют у слышащего ребенка появление звукового состава слова — слоговая и звуковая структура слова накладываются на уже сформированный интонационный и ритмический каркас.

На втором этапе в обучение дошкольников произношению включаются общепринятые в сурдопедагогике методы коррекционной работы и работы по постановке звуков. Но и в этот период опора на слухо-зрительное восприятие детей, использование их движений (фонетическая ритмика) продолжают оставаться ведущим методом обучения. Общепринятые методы коррекции произношения могут включаться в работу на более ранних и более поздних этапах<sup>8</sup>.

Исходной и основной единицей обучения произношению является целое слово. По мере необходимости допускается слоговой и звуковой анализ слова.

Относительная свобода в овладении произносительной стороной речи создает условия для большей индивидуализации процесса обучения.

---

<sup>8</sup> Длительность периода естественного овладения произношением определена в программе для глухих детей полутора годами, и для слабослышащих детей — двумя годами.

**Микшина Е. П.**

## **ОБУЧЕНИЕ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ<sup>1</sup>**

Нарушения слуха у детей препятствуют естественному овладению устной речью, поэтому для глухих детей необходимо специальное обучение.

В работе над произношением выделяют два периода [2]. В первоначальном периоде обучения основное внимание уделяется формированию ритмической структуры устной речи. Обучение осуществляется на бисенсорной основе с привлечением наглядно-практических методов и интенсивным использованием фонетической ритмики (Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко).

Рассмотрим процесс обучения устной речи в первоначальном периоде на специальных занятиях с учетом компонентов этого процесса: целевого и содержательного, операционно-деятельностного, контрольно-регулирующего и результативного (Ю.К. Бабанский, В.И. Логинова, П.Г. Саморукова и др.).

### **Целевая и содержательная направленность обучения глухих дошкольников устной речи**

Основная цель обучения глухих произношению - это формирование у детей внятной, членораздельной, естественной речи (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина и др.). Для достижения поставленной цели необходимо четкое и конкретное определение задач с учетом различного возраста детей, а также различных ступеней их обучения [3]. В I периоде обучения глухих дошкольников устной речи можно выделить образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи. Рассмотрим их.

Основной образовательной задачей является формирования первичных умений и навыков воспроизведения слов и коротких фраз. Решение этой задачи предполагает проведение работы над голосом, речевым дыханием, звуками, слитностью произношения, ударением, а также формирование у детей интереса к речевой деятельности, потребности в речевом общении.

Особенности учебной деятельности детей на первом году обучения делают необходимым выделение в процессе обучения задач, решение которых направлено на формирование общеучебных умений и навыков. Это такие задачи, как: формирование умений наблюдать, воспринимать и понимать речь взрослого, умений действовать по словесному указанию, умений взаимодействия со сверстниками, умений относиться к себе учебную задачу, работать в общем темпе и т. п.

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Микшина Е.П.* Обучение глухих дошкольников устной речи на специальных занятиях в первоначальный период обучения / Коррекционная работа в учреждениях для детей с недостатками слуха: Межвуз. сб. научн. тр. – СПб.: Образование, 1992. - С. 83-91.

Среди воспитательных задач на специальных занятиях можно выделить задачи, связанные с формированием нравственных чувств, положительных навыков и привычек поведения в коллективе, формирование нравственных представлений за счет широкого использования устной речи.

Б.Д. Корсунская и Ф.Ф. Рау считают, что при обучении глухих дошкольников произношению основной воспитательной задачей является формирование потребности устного общения. Учитывая, что глухие дети очень рано начинают осознавать и анализировать собственную речевую деятельность, в I периоде обучения необходимо также решать задачу формирования у детей потребности хорошего произношения. Уже на первом году обучения дети должны осознать, что взрослым небезразлично, как они действуют (прочитал молча или вслух, подергал взрослого за рукав или обратился «тетя», произнес так, а не иначе).

На специальных занятиях необходимо решать конкретные коррекционно-развивающие задачи, направленные на формирование произвольного (коллективного и индивидуального) внимания детей, развитие их подражательных способностей, моторики (крупной, мелкой, артикуляторной). Решение этих задач позволяет наиболее полно учитывать индивидуальные особенности ребенка.

Специфика I периода обучения находит отражение в содержании работы. В I периоде обучения прежде всего обращается внимание на ритмическую структуру слова, что соответствует возрастным возможностям детей. В связи с этим в качестве основных умений и навыков необходимо формировать умения и навыки слитного произношения, а также - умений и навыков произносить знакомые слова с ударением. Детей учат произносить речевой материал, состоящий из доступных для произношения фонем, точно, с соблюдением звукослоговой структуры, слитно, с ударением. При произношении слов, состоящих из пока недоступных для маленьких детей фонем, у детей формируются умения произносить слова со звуками-заменителями или усеченно, соблюдая при этом слитность, ударение, качественное произношение доступных фонем и звуков-заменителей.

С самого начала обучения в содержание работы необходимо включать не просто формирование умений самостоятельного произношения слов и фраз, а умений использовать их в общении. В связи с этим следует вводить в произношение детей различные образцы речевых высказываний (поручения, вопросы, сообщения, отрицания и т. д.).

Для избегания неадекватного произношения следует формировать умения самостоятельного нормированного произношения звуков, запланированных «Программой», в знакомых словах и фразах; умения правильно по подражанию произносить знакомые звуки в речевом материале, используемом на занятиях (как знакомом, так и новом).

Несформированность учебной деятельности детей младшего возраста вызывает необходимость формирования общеучебных умений и навыков. Таких, как: уметь подражать действиям взрослого сопряженно и отраженно, уметь использовать различные типы высказываний (называние, обращение, отрицание и др.), умения воспринимать речь учителя-дефектолога или показ письменной таблички как сигнал к действию (прочитать, послушать, сказать и пр.), умения правильно пользоваться звукоусиливающей аппаратурой.

В плане коррекционно-развивающей работы в I период обучения значимо выработать у детей умения точно целенаправленно подражать движениям взрослого с соблюдением заданной последовательности, темпа и ритма. Выработка этих умений позволяет более эффективно осуществлять работу над произношением на основе подражания.

Целевая и содержательная направленность обучения устной речи находит свое отражение при планировании занятий. Приведем пример определения задач индивидуального занятия по теме: Звуки «М» и «П». Задачи: 1. Закрепить произношение звука «М» в словах, звукоподражаниях и фразе. 2. Формировать первичные умения произношения звука «П». 3. Учить произносить фразу со словом «вот» (усеченно или приближенно) при выполнении поручения типа «покажи мяч (собаку)» и т. п. 4. Продолжать работу по развитию звучности голоса. 5. Формировать умения быстрого и четкого выполнения упражнений для развития мелкой моторики. 6. Закрепить умения пользования индивидуальным слуховым аппаратом.

В данном примере задачи 1,2,3,4 - образовательные, 5 - коррекционно-развивающая задача, задача 6 - воспитательная.

## **Операционно-деятельностный компонент процесса обучения глухих дошкольников устной речи**

Данный компонент представлен методами, средствами и формами организации обучения. В дошкольной сурдопедагогике на первом году обучения рекомендуется использование таких методических приемов, как сопряженное и отраженное проговаривание; фонетическая ритмика, специальные игры. Согласно классификации методов, принятой в дошкольной педагогике [1], в обучении глухих дошкольников устной речи в качестве основных методов используются наглядно-практические методы, а основной прием – упражнение.

В соответствии с основными видами речевой деятельности можно выделить: а) упражнения на воспроизведение речевого материала по подражанию; б) упражнения на воспроизведение речевого материала при чтении письменных табличек; в) упражнения на воспроизведение речевого материала самостоятельно.

При формировании произносительных умений и навыков требуется организация упражнений с постепенным увеличением самостоятельности речевой деятельности. Этого можно достичь при правильном распределении упражнения на каждом этапе работы над речевым материалом. На I этапе, когда ребенок делает первые попытки имитации того или иного звука, слова, фразы необходимо использовать фонетическую ритмику, т. к. этот прием способствует естественному появлению звуков в речи детей, передает слитность и ритмичность произношения. В качестве дополнительных приемов на этом этапе могут использоваться сопряженное и отраженное проговаривание и чтение по подражанию.

На II этапе, когда у ребенка закрепляется произношение определенного речевого материала, необходимо в качестве основных упражнений использовать сопряженное и отраженное проговаривание и осуществлять переход к более самостоятельным упражнениям (называние картинок, ответы на вопросы). В случаях затруднения рекомендуется вновь обратиться к фонетической ритмике.

На III этапе необходимо формирование умений использовать усвоенный речевой материал в устной форме в реальных речевых ситуациях. Поэтому в качестве основного методического приема используются речевые упражнения (называние предметов, картинок, явлений, составление и дополнение слов, предложений, ответы на вопросы) и упражнения на развитие у детей умений самостоятельно оперировать усвоенным материалом в различных условиях (обыгрывание бытовых, учебных, игровых ситуаций),

Дифференцированное использование методических приемов позволяет организовать работу на занятиях в соответствии с поставленными задачами, а также обеспечивать смену видов речевой деятельности, постепенный переход от упражнений подражательно-исполнительного характера к более творческим упражнениям. Это позволяет детям уже к концу I периода обучения достичь активной речевой деятельности не только на занятиях, но и в быту.

Формирование устной речи глухих дошкольников осуществляется в различных формах организации обучения: индивидуальные занятия, фонетические зарядки, фронтальные занятия. Различие этих занятий заключается в содержании работы, а также в продолжительности и частоте их проведения (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание, длительность, частота занятий по обучению произношению

Вид занятий	Содержание	Длительность	Частота проведения
Индивидуальное занятие	Вызывание звуков, закрепление произносительных навыков, коррекция дефектов	15 минут	Через день
Фронтальное	Закрепление произносительных навыков	20-30 минут	2 раза в неделю
Фонетические зарядки	Вызывание звуков, закрепление произносительных навыков	3-5 минут	Ежедневно

Рассмотрим более подробно эти организационные формы.

Наиболее насыщенными по содержанию являются индивидуальные занятия. На них происходит знакомство ребенка с том или иным звуком, с фонетическим образом того или иного слова, т. е. именно на индивидуальном занятии закладываются основы будущих фронтальных занятий.

В методических рекомендациях [2] указывается, что в I период обучения на каждом индивидуальном занятии должна проводиться работа по вызыванию звуков и закреплению появившихся, а также по формированию точного и приближенного воспроиз-

ведения двух-трех слов, т. е. индивидуальные занятия по дидактическим целям носят комбинированный характер. На данных занятиях осуществляется тесная взаимосвязь работы по развитию слухового восприятия и произношению. Это взаимосвязь проявляется в том, что в первую очередь для работы над произношением берется материал, который дети учатся воспринимать на слух, а формирование произносительных навыков ведется на слухо-зрительной основе [2]. Исходя из этого положения следует, что речевой материал для развития слуха необходимо подбирать так, чтобы он отвечал фонетической теме занятия. Это – слова и фразы, с помощью которых могут быть закреплены навыки произношения того или иного звука; слова и фразы, имеющие вызываемый и формируемый в данное время звук. Такая организация речевого материала позволяет постепенно не только накопить точно и приближенно произносимый словарь, но и наиболее эффективно использовать непродолжительные по времени индивидуальные занятия.

В специальной литературе основная задача фронтальных занятий определяется как закрепление и автоматизация произносительных навыков, формирование навыков воспроизведения темпо-ритмической стороны устной речи [2]. Рекомендуется на эти занятия выносить материал, хорошо знакомый и доступный для произношения большинства детей. Благодаря этому может быть достигнута максимальная речевая активность детей.

Изучение опыта работы позволило выявить возможность максимального использования всех структурных этапов занятий для обучения произношению. Для этого необходимо речевой материал, отвечающий фонетической теме занятия, включать во все этапы. Например, тема занятия - закрепление произношения звука «т». На этапе организации детей на занятии используются слова «там, тут, вот, ты»; на этапе работы по развитию слухового восприятия - звукоподражания «тататата», «топ, ту»; на этапе обучения произношению - слова «Тата, Тома, Ната», фразы с данным звуком; при проведении физкультминутки - звукоподражание «татата» (игра «Беги, иди»); при завершении организации занятия слова «там, тут». Работа над произношением на различных этапах занятия позволяет органично ввести в работу разнообразные виды высказываний: поручения, вопросы, сообщения, обращения, оценки и т. д. Это приближает процесс обучения произношению к коммуникативным условиям. Например: при организации детей на занятии ставится задача формирования речевого умения отвечать на вопрос «Где...(имя ребенка)?» и умения точного и приближенного произношения слова «вот».

Успешность овладения детьми произношением во многом зависит от эффективности фонетических зарядок, которые проводятся ежедневно от 3 до 7 минут. Задачами фонетической зарядки являются: вызывание звуков с помощью фонетической ритмики; автоматизация вызванных звуков на материале слогов, слов, словосочетаний и фраз при широком использовании фонетической ритмики; формирование с помощью фонетической ритмики навыка воспроизведения слов, наиболее часто употребляемых в речи детей, звуковой состав которых еще недоступен им в полной мере.

Основная трудность проведения этого вида занятий состоит в их кратковременности и разнообразии задач, которые необходимо решить за небольшой промежуток времени.

Эффективность фонетических зарядок может быть достигнута за счет четкой организации речевого материала, который планируется на неделю, а затем распределяется

по дням недели. Важно, чтобы в речевой материал входили и произношение изолированных звуков, если позволяет артикуляция, и слоги, и слова, и фразы. Четкая организация речевого материала позволяет ввести в фонетические зарядки упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук. Введение этих упражнений способствует углублению коррекционной работы, т. к. при их выполнении у детей развиваются внимание, подражание, мелкая моторика.

## **Контрольно-регулирующий и результативный компоненты процесса обучения глухих дошкольников устной речи**

На фонетических зарядках, фронтальных и индивидуальных занятиях учет проводится ежедневно и фиксируется в планах и дневниках. Фиксируется качество воспроизведения речевого материала, запланированного на занятии: слитность произношения, соблюдение ударения, точность звукослогового состава (точное, приближенное или усеченное произношение), темп, особенности голоса, правильность произношения фонем (точное, замена другим звуком, характер дефекта). Необходимо помнить, что в I периоде внимание должно уделяться слогоритмической структуре слова, а не произношению отдельных звуков. Поэтому для подведения итогов работы детям предлагается речевой материал, наиболее часто используемый в речи детей. Это могут быть следующие звукоподражания, слова и фразы: *мама, папа, тетя, дядя, бабушка, де-душка, имена взрослых и детей группы, кот, кошка, собака, лиса, рыба, корова, лошадь, утка, барабан, труба, машина, зайка, кукла, юла, флаг, лопата, мяч, пол, окно, лоб, нос, шапка, кофта, платок, пальто, мыло, вода, стул, стол, шкаф, лампа, дом, суп, молоко, лук, капуста, ведро, дерево; пи-пи (птичка), ам-ам (собака), мяу (кот), му (корова), топ-топ (мишка), ту (труба), та-та-та (барабан), ля-ля-ля (гармонь), оп-оп (мяч); мама и папа дома, Я тут, тетя ... (Маша, Люда и др.), на мяч; тетя,.., привет; тетя ... пока.*

При проверке произношения важно отмечать самостоятельность воспроизведения речевого материала: произнес самостоятельно, по подражанию сопряженно, отраженно, с помощью фонетической ритмики или с опорой на письменную табличку. Предпочтительно, чтобы проверочный материал к завершению I периода обучения произносился детьми самостоятельно.

Таким образом, формирование устной речи глухих дошкольников в первоначальном периоде обучения - это сложный педагогический процесс, требующий учета всех составляющих его компонентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И.Логиновой, П.Г. Саморуковой. - Москва: Просвещение, 1983.
2. Методические рекомендации по развитию слухового восприятия и обучению произношению глухих дошкольников / Сост. Т.В. Пельмская и Н.Д. Шматко. - Москва: НИИ Дефектологии, 1989.
3. Программа обучения и воспитания глухих дошкольников. - Москва: Просвещение, 1983.
4. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. - Москва: Педагогика, 1973.

---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Содержание хрестоматии «Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха» (XX век) позволяет оценить педагогические взгляды и подходы к обучению и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом, увидеть начальные этапы организации общественного воспитания детей в открывающихся в начале XX века в России детских садах для глухонемых детей, развитие послевоенной психолого-педагогической помощи этой группе дошкольников во второй половине столетия.

Составители хрестоматии провели тщательный анализ научных текстов, отобрав те, которые наиболее повлияли на обоснование методологии и практики развития целостной системы воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями слуха. Внимательный читатель имеет возможность сравнить теоретические подходы, методы и средства воспитания и обучения дошкольников с нарушенным слухом разных ученых, понять, чем обусловлено возникновение их взглядов на возможности развития этой группы детей, прежде всего на формирование речи как условие обогащения развития и социальной интеграции.

Составители хрестоматии хотели познакомить современных читателей не только с научными материалами, но и с их авторами, известными специалистами в области дошкольной сурдопсихологии и сурдопедагогики. Из биографических справок можно получить информацию о научных интересах авторов и основных публикациях.

Дошкольное воспитание и обучение глухих и слабослышащих детей является частью целостной системы непрерывного образования лиц с нарушениями слуха. От полноценного проживания ребенком этапа дошкольного детства зависит его дальнейшее развитие как полноценной личности.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И СОСТАВИТЕЛИ:

**Соловьева Татьяна Александровна** — доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской Академии образования, директор ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики».

**Головчиц Людмила Адамовна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

**Маркович Мария Михайловна** — научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики».

## БЛАГОДАРНОСТИ:

Редакторы хрестоматии выражают признательность сотрудникам ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» и других организаций, оказавшим содействие в отборе материала для хрестоматии.

Отдельные слова благодарности за помощь в подготовке данного издания выражаем:

**Коробейникову Игорю Александровичу** – доктору психологических наук, профессору, заместителю директора по научной работе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», главному редактору ж. «Дефектология» за возможность доступа к архиву журнала.

**Тимофееву Михаилу Анатольевичу** – кандидату исторических наук, руководителю Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им.В.П.Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» за подготовку материалов хрестоматии к изданию.

**Богдановой Тамаре Геннадьевне** – доктору психологических наук, профессору Департамента клинических, педагогических и психологических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета за полезные рекомендации по отбору материалов хрестоматии.

**Амирханян Людмиле Владимировне** – магистрантке кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», программа «Коррекционная педагогика в системе непрерывного образования детей с ограниченными возможностями здоровья», за техническую помощь в подготовке материалов хрестоматии.

**Лапушко Ангелине Дмитриевне** – студентке кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» за техническую помощь в подготовке материалов хрестоматии.

*Учебно-практическое издание*

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ( XX ВЕК)  
ЧАСТЬ I. РАННИЙ И ДОШКОЛЬНЫЙ  
ВОЗРАСТ**

Хрестоматия

Составители:

**Соловьева** Татьяна Александровна, **Головчиц** Людмила Адамовна,  
**Маркович** Мария Михайловна

Подписано в печать 15.01.2025. Формат 70x100/16. Усл.печ.л. 32,83.  
Тираж 500 экз. Заказ 148.

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт коррекционной педагогики».  
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, к. 1. Тел.: +7 (499) 245-04-52  
E-mail: info@ikp.email

Отпечатано в ООО «СПРИНТ МСК»  
127247, г Москва, ул Софьи Ковалевской, д. 1, стр. 4, помещ. II, ком. 2.  
Тел.: +7 (495) 000-00-00