**Общая характеристика**

**психического развития глухих и слабослышащих.**

Информация для учителей, воспитателей классов обучающихся с ОВЗ

(дети с недостатками слуха и речи)

Нарушения слуха могут вызываться различными заболеваниями детей, среди них менингит, энцефалит, корь, скарлатина, отит, грипп и его осложнения. Если поражено внутреннее ухо и стволовая часть слухового нерва, в большинстве случаев наступает глухота, поражение же среднего уха чаще ведет к частичной потере слуха. Также нарушения слуха могут возникнуть в результате врожденной деформации слуховых косточек, атрофии или недоразвитии слухового нерва, химический отравлений, родовых травм, механических травм. Большое значение имеют наследственные факторы. Также причинами могут служить алкоголизм родителей, кессонная болезнь, заболевание матери краснухой в период беременности.

**Особенности личности детей с нарушением слуха**

Проблема изучения личности глухого как социальная проблема впервые была поставлена и осмыслена Л. С. Выготским, который обосновал положение о том, что интеграция личности неслышащего в общество слышащих может осуществляться только путем его включения в разнообразную социально-значимую деятельность.

Нарушение слуховой функции накладывает определенный отпечаток на развитие личности неслышащего, ставит его в специфические условия существования в социальной сфере, сужает круг общения, ограничивает диапазон социальных связей. Возникает своеобразие субъективных отношений человека с недостатками слуховой функции к окружающему миру и к самому себе.

В результате недостаточного развития речи, меньшего объема знаний, которыми располагает не слышащий ребенок по сравнению со слышащими сверстниками, а также ограниченностью общения с окружающими, обнаруживается более замедленный темп становления личности неслышащего.

Это проявляется в относительной узости познавательных интересов, в недостаточной осведомленности о различных областях жизни общества.

Более длительное время сохраняется неадекватность самооценки. Самооценки и оценки товарищей нередко бывают ситуативными, часто зависят от мнения педагога, наблюдаются случаи некритичности самооценок, преобладает завышенная самооценка даже у старшеклассников.

Неустойчивостью и неадекватностью отличается и уровень их притязаний, который часто не соответствует возможностям неслышащих школьников и является завышенным. Уровень притязаний глухих учащихся в учебной деятельности характеризуется высокой ла­бильностью, особенно заметной в младшем школьном возрасте.

С возрастом устойчивость оценок и критичность неслышащих детей повышаются.

Глухие дети сравнительно поздно узнают о своем дефекте. Известно, что маленькие глухие дети не догадываются о роли слухового анализатора в общении с окружающими. Лишь постепенно они осознают значение слуха для познания окружающей действительности, для общения.

Первые признаки осознания своего дефекта и связанные с этим переживания отмечаются в возрасте 6—8 лет. У младших школьников проявляется эмоционально-волевая незрелость, что выражается в склонности к аффективным взрывам, подражательности, внушаемости и др. Эти проявления уменьшаются к подростковому и юношескому возрасту.

Морально-этические представления глухих, хотя в целом соответствуют социальным критериям общества, тем не менее, отличаются некоторой односторонностью, преимущественным пользованием конкретными понятиями без учета промежуточных, относительных оценок.

Использование словесных обозначений определенных эмоций осуществляется глухими младшими школьниками лишь в хорошо знакомых жизненных ситуациях. Определение причин каких-либо эмоций значительно затрудняет детей, обычно называются отчетливо внешне выраженные обстоятельства.

Многие эмоциональные состояния, социально-нравственные чувства остаются совсем незнакомыми глухим школьникам до среднего школьного возраста.

Развитие эмоциональной сферы неслышащего школьника задерживается из-за малой доступности выразительной стороны речи и музыки, больших трудностей приобщения к литературе.

Вместе с тем, следует отметить значительные возможности выражения эмоций в мимике и пантомимике, используемых глухими детьми в общении.

В процессе коррекционно-развивающей работы с неслышащими детьми происходит совершенствование понимания эмоциональных состояний и чувств человека.

В процессе развития способностей глухих детей обнаруживаются большие индивидуальные различия в уровне и характере развития интеллектуальных способностей, а также в формировании специальных способностей к различным видам конкретной деятельности.

При формировании речевых способностей у глухих детей обнаруживается стремление общаться устной речью, осознание ее значимости для социально-психологической адаптации в мире слышащих.

**Особенности деятельности неслышащих детей.**

У детей с нарушением слуха обнаруживаются трудности в формировании движений в связи с нарушением слухового анализатора, которому принадлежит ведущая роль в контроле за точностью, ритмичностью, скоростью движений. Кроме того, замедленность формирования кинестетических восприятий, возникающая в связи с нарушением взаимодействия анализаторов (кинестетического, зрительного, слухового), а также нередко обусловленная и поражением вестибулярного аппарата, приводит к трудностям осуществления произвольных действий, лежащих в основе любой деятельности.

В процессе выполнения какой-либо деятельности у глухих учащихся наблюдаются трудности в соотнесении цели деятельности, результата и рациональных способов осуществления этой деятельности.

Недостаточная целенаправленность деятельности приводит к не критичности в оценке результатов деятельности, обнаруживаются затруднения в самостоятельном выполнении действий по образцу или указанию учителя.

Особенности развития двигательной сферы обусловлены такими факторами как отсутствие слуха, недостаточное развитие речи, а также функциональное нарушение некоторых физиологических систем.

Речь является, наряду со средством общения, средством углубленного анализа и синтеза действительности, средством организации собственного двигательного поведения.

У глухого ребенка, также как у слышащего, применительно к каждому возрастному этапу возникает ведущая деятельность, в ходе которой создаются наиболее благоприятные условия для формирования психических процессов и личности ребенка.

В младенческом возрасте у глухого ребенка отмечаются трудности формирования предметных действий. До трех месяцев его взгляд остается плавающих, недостаточно сосредотачивается на предмете. «Комплекс оживления» оказывается не ярко выраженным. Только к пяти месяцам глухой ребенок выделяет из окружающих объектов интересующие его предметы, однако, не дифференцирует их свойства. Воспринимает лишь те предметы, которые находятся в поле его зрения.

До овладения речью действия с предметами у глухого ребенка носят преимущественно подражательный характер.

В возрасте года у детей с нарушенным слухом наблюдается дефицит движений, недостаточность пространственных представлений.

Развитие предметной деятельности начинается с овладения ребенком схватыванием, развитием тонкой моторики пальцев рук. У глухих детей отмечаются трудности манипулирования мелкими предметами, неуверенность действий с ними, поверхностность интереса к действиям с предметами, отсутствие в предметной деятельности конечного результата.

У глухих детей дошкольного возраста, также, как у слышащих ведущей деятельностью является игра, хотя предметные действия сохраняют свое значение и на более поздних этапах развития ребенка.

В играх глухих детей обнаруживается сходство с играми слышащих. Однако, в силу обедненности восприятия мира и речевого общения игры глухих дошкольников дольше задерживаются на уровне предметно-процессуальных, сюжетные игры однообразнее и проще. Преобладают бытовые игры, не полностью отражающие взаимоотношения людей, в них часто проявляется подражание, даже в мелочах, действиям окружающих без достаточного вычленения существенного.

Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов, действуя с предметами, предложенными для замещения, в соответствии с их прежним назначением.

Задержка в развитии речи, приводящая к отставанию в развитии воображения, мышления затрудняет создание новых игровых ситуаций.

В процессе развития и специального обучения игровая деятельность значительно обогащается, усложняются сюжетно-ролевые игры.

Игры сохраняются и в школьном возрасте, диапазон их значительно расширяется.

Учебная деятельность не сразу осознается глухим учеником как деятельность, необходимая для приобретения знаний.

Преобладают игровые мотивы, желание получить похвалу учителя. Вместе с тем, наблюдается положительное отношение к учению, которое в школе для глухих детей (I вида) строится в первоначальный период с опорой на предметную и игровую деятельность.

Постепенно учебная деятельность преобразуется в содержательное и целенаправленное приобретение знаний и умений и навыков общаться с помощью устной речи, осознание ее необходимости.

Особое значение для умственного развития глухих учащихся в условиях учебной деятельности имеет правильная организация их практической деятельности, направленной на решение каких-либо проблемных задач. Введенные в учебный процесс в школе I вида уроки «предметно-практического обучения» (ППО) способствуют в значительной степени активизации умственного развития детей.

В школьный период начинается трудовое воспитание и обучение неслышащих, которое продолжается и в дальнейшем.

В трудовой деятельности неслышащих обнаруживается своеобразие, как в выполнении трудовых действий, так и в динамике образования соответствующих навыков.

Обнаруживается тенденция к замедленности темпа действий. В начальной период овладения двигательными навыками неслышащими детьми они менее совершенны, чем у слышащих; наблюдается низкая эффективность использования учащимися информации, получаемой при измерениях, для управления процессом работы; не используют в должной мере информацию, представленную в словесной форме, т. к. возникают затруднения в ее понимании в основном из-за незнания символики этих информационных средств, малого объема лексического запаса, недостаточности овладения понятиями.

Потенциальные возможности глухих позволяют им успешно осваивать большое количество специальностей особенно в условиях организации рациональных форм предъявления им профессиональной информации.

**Особенности внимания детей с нарушением слуха.**

Отмечаются определенные особенности в развитии внимания детей с нарушением слуха. Избирательное восприятие исходной информации в силу нарушения функции слухового анализатора у глухих детей происходит медленнее, чем у слышащих. Объем внимания, развитие его устойчивости у детей с нарушением слуха формируется в более медленном темпе, чем у слышащих сверстников, глухие школьники значительно чаще, чем слышащие, совершают ошибки при вычленении необходимой информации.

Обнаруживается своеобразие и в развитии такого свойства внимания, как переключаемость, обусловленного характером новой деятельности, на которую оказывает влияние предыдущая деятельность и другие системы связей.

У глухих школьников значительные затруднения возникали при усвоении новых инструкций; обнаруживается снижение скорости переработки информации, увеличение числа ошибок. В различных возрастных группах продуктивность внимания значительно ниже, чем у слышащих сверстников.

Отмечается у глухих школьников тенденция к более «замедленному» вхождению в работу и, в целом, более медленный темп выпол­нения заданий, чем у слышащих сверстников, а также большая утомляемость глухих.

С возрастом наблюдается развитие основных свойств внимания, однако различия полностью не исчезают.

В условиях специально организованного обучения неслышащих детей учитываются особенности их внимания.

В основном, используются приемы и средства обучения, адресованные к зрительному вниманию. В связи с этим особым образом (полукругом) располагаются парты в классе, чтобы дети могли видеть друг друга и учителя, используются разнообразные наглядные сред­ства. Также придается большое значение развитию слухового внима­ния детей, имеющих различную степень потери слуха, что достигается использованием звукоусиливающей аппаратуры и специальными коррекционными занятиями.

Для развития всей познавательной сферы неслышащих детей, в том числе и внимания, огромное значение имеет развитие речи, с помощью которой формируется произвольное внимание детей.

**Особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с нарушением слуха**

У ребенка, имеющего нарушение слуха, процесс развития ощущений и восприятий протекает по тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающегося ребенка. Вместе с тем, у детей с полной или частичной потерей слуха имеются определенные особенности в развитии сенсорно-перцептивной сферы.

Главным отличием сенсорной организации неслышащего ребенка от таковой слышащего является выключение из анализаторных систем слухового анализатора - одного из важнейших источников получения информации.

В чувственном отражении окружающего мира слуховые ощущения и восприятия играют важную роль, т. к. на человека постоянно воздействуют самые различные звуки: шумы; звуки, присущие раз­личным объектам и явлениям; музыкальные звуки; речь.

Все эти раздражители, воздействующие на орган слуха, у глухого человека не вызывают слуховых ощущений. Тонус коры больших полушарий головного мозга оказывается сниженным. Отсутствие слуха лишает ребенка возможности получения ощущений и восприятий от огромного звукового многообразия окружающего мира, что приводит к нарушению информационного баланса между средой и организмом.

У людей, имеющих различные остатки слуха, возникают определенные слуховые ощущения, но они являются недостаточными для адекватного и полного отражения действительности.

У детей с нарушением слуха выявлено снижение скорости приема и переработки информации через различные анализаторы. Так, отмечается замедленность восприятия зрительных сигналов, тактильной информации.

Однако с возрастом эти особенности сглаживаются в значительной степени.

Нарушения слуха препятствуют восприятию речи окружающих и развитию речи самого неслышащего ребенка, что отрицательно сказывается на его общем психическом развитии, в том числе на развитии и сенсорно-перцептивной сферы.

В определенной степени нарушается характер и динамика словесных обобщений, недоразвитие речи затрудняет вербализацию вырабатываемых условных связей. Способы восприятия, формирующиеся через овладение словесными обобщениями, у глухих детей развиваются замедленно, обнаруживаются трудности в анализе и синтезе воспринимаемого материала.

Эти особенности проявляются на начальном этапе развития неслышащих детей, с возрастом они преодолеваются.

Вырабатываются новые связи между анализаторами. Так, при глухоте функцию слуха при восприятии устной речи выполняет зрительный анализатор, хотя его собственная функция оказывается недостаточной для приема речевой информации. В связи с этим огромное значение приобретает рече-двигательный анализатор.

В зависимости от степени нарушения слуха зрительное восприятие устной речи дополняется слуховым.

Компенсация утраченной или нарушенной слуховой функции, происходит в условиях специального развития других видов чувствительности. Большое значение имеет специальное обучение детей с недостатками слуха.

Наибольшими компенсаторными возможностями обладает наименее страдающий анализатор, терпящий меньший ущерб в своем развитии из-за бездеятельности пораженного.

Зрительное восприятие неслышащих детей, лишенных слуха с рождения, развивается в особых условиях - отсутствия связей между слуховыми и зрительными воздействиями и в условиях задержки в формировании речи, что приводит к определенному своеобразию в развитии зрительного восприятия: снижению скорости восприятия, его обедненности, неполноте анализа и синтеза воспринимаемого материала, затруднениям в определении пространственно-временных отношений, трудностям опознания предметов, воспринимаемых в необычном ракурсе.

При восприятии изображений у глухих младших школьников наблюдаются трудности восприятия и понимания взаимоотношений персонажей картины. Наиболее распространенным является такой тип описания картины, для которого характерно обедненное понимание основного смысла и рядоположенное перечисление изображенных объектов.

Зрительное восприятие неслышащих детей значительно развивается с возрастом в процессе обучения и в связи с развитием всех функций речи.

Компенсирующая роль речи заключается в управлении восприятием, в его уточнении, в формировании понятийных компонентов системного образа.

Поражение функции слухового анализатора отрицательно сказывается на деятельности двигательного анализатора.

Глухие дети в дошкольном и младшем школьном возрасте по физическому развитию отстают от своих слышащих сверстников. Многие моторные акты формируются при условии тесного взаимодействия зрительного, слухового, тактильного и кинестетического анализаторов.

У глухих и слабослышащих детей нарушения моторики могут иметь вторичный характер в связи со слабостью кинестетических ощущений, дефектностью вестибулярной функции, определяющей недостаточность равновесия и координации движений.

Выключение слуха удлиняет процесс формирования двигательного навыка, создает затрудненные условия его формирования, в свя­и с тем, что слуховой контроль помогает выработке точных, четких движений, позволяет соизмерять свои мышечные усилия со свойства­ми предметов. У глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста можно наблюдать шаркающую походку, неправомерно резкие движения при перемещении предметов, неловкость движений, нарушение координации.

Выработка кинестетического контроля в отсутствие слухового более сложна, чем в условиях нормального развития.

В наибольшей степени страдает функция равновесия, наблюдается отставание от нормы более чем в 3—5 раз. У многих глухих детей наблюдается поражение вестибулярного аппарата, который обеспечивает сохранение определенного положения тела в пространстве. Функция равновесия у этих детей развивается преимущественно с опорой на зрение.

Особенности двигательной сферы глухих являются следствием ряда причин первичного и вторичного характера: отсутствия слуха как фактора, участвующего в процессе формирования пространствен­ной ориентировки и снижение объема словесной информации, играющей существенную роль в процессе формирования движений. Для развития кинестетических ощущений и восприятий большое значение имеет осмысливание совершаемых движений, их анализ, что достигается оречевлением выполняемых движений.

Особое значение для неслышащего ребенка приобретают рече-кинестезические ощущения и восприятия - кинестетический контроль в процессе овладения им устной речью (при овладении произносительной стороной речи и при восприятии речи при чтении с губ).

Возможности развития кинестетических ощущений и восприятий у неслышащих людей достаточно велики. Они успешно овладевают сложными движениями, в том числе и профессиональными, достигают значительных успехов в спорте.

Особое место в жизни глухого человека занимают вибрационные ощущения и восприятия, которые для нормально слышащего человека такого значения не имеют, так как возникают вместе с ощущениями от сигналов, поступающих через слух.

В жизни глухого человека вибрационные ощущения и восприятия компенсируют потерю слуха. С помощью вибрации возможно различение свойств предметов; ориентировка в пространстве; восприятие музыки и т. п. .

Особое значение приобретают вибрационные ощущения и восприятия при обучении глухих детей устной речи, ее восприятию и произношению, особенно таких ее элементов как темп, ритм, высота.

В связи с этим развитие вибрационной чувствительности у детей, лишенных слуха, является одной из актуальных задач.

Другой важной задачей является развитие у детей с нарушением слуха осязательного восприятия, которое также выступает как средство компенсации.

У глухих детей младшего возраста отмечаются определенные особенности осязательного распознавания как объемных, так и, особенно, плоских предметов: ориентация не на форму предмета, а на его материал, недостаточное внимание к контуру предмета, отнесение предмета к другому кругу объектов. Обнаруживаются трудности словесных обозначений свойств предметов и самих предметов, предъявляемых для осязания. Способы распознавания часто оказываются несовершенными.

К среднему школьному возрасту осязательное восприятие глухих значительно совершенствуется.

Таким образом, с возрастом происходит значительное развитие сенсорно-перцептивной сферы неслышащих детей.

**Особенности представлений и памяти неслышащих детей.**

У неслышащих детей обнаруживается сужение круга представлений за счет полного или частичного выпадения слуховых представле­ний, которые в определенной степени компенсируются в процессе развития вибрационной чувствительности и слухового восприятия.

В формировании зрительных образов у глухих детей также отмечается своеобразие.

Представления у глухих детей, также как у слышащих, объединены в группы, образовавшиеся в прошлом опыте ребенка, но отдельные представления более самостоятельны внутри группы, так как связи между представлениями недостаточно устойчивы. Эти связи часто устанавливаются по смежности, по внешнему сходству, а не по смыслу.

Обнаруживаются трудности в формировании умения мысленно оперировать образами предметов. У глухих школьников на протяжении всего периода обучения в школе умение произвольно оперировать образами формируется с большими трудностями, чем у слышащих и зависит от объема и сложности материала, который они мысленно сопоставляют.

Эти трудности объясняются, прежде всего, недостаточным и замедленным развитием речи у глухих детей, которая из-за недостаточной свободы функционирования не выполняет в полной мере функцию произвольного регулирования зрительных образов, их отбора, сличения, удержания.

Своеобразно протекает и процесс сохранения представлений. С течением времени представления подвергаются более значительным изменениям, чем у слышащих. Обнаруживается тенденция к сглажи­ванию различий между представлениями, к их уподоблению.

У неслышащих детей с недостаточным уровнем развития речи наблюдаются трудности формирования обобщенных представлений в связи с недостаточным осмыслением воспринимаемого материала, отношений и связей между частями объекта или между объектами.

С возрастом своеобразие зрительных образов уменьшается, однако удержание в памяти сложного наглядного материала, его мысленное переконструирование продолжает вызывать значительно большие трудности, чем у слышащих сверстников.

Особенности запоминания, узнавания и воспроизведения наглядного материала в большей степени проявляются у неслышащих детей дошкольного и младшего школьного возраста. Они в большей степе­ни, чем слышащие смешивают сходные объекты, что приводит к менее точному их узнаванию и воспроизведению. Произвольное воспроизведение материала затрудняет детей, так как они недостаточно используют приемы опосредствованного запоминания и осмысления материала.

Наблюдается недостаточно тесная связь между словом и образом.

Наибольшее своеобразие наблюдается в развитии словесной памяти. По эффективности запоминания словесного материала глухие дети значительно уступают слышащим сверстникам во всех возрастных группах.

При запоминании слов глухие дети испытывают трудности удержания в памяти звуко-буквенной последовательности, искажают буквенный состав слов, уподобляют одни слова другим, похожим по внешнему облику, допускают замены и перестановки букв и слогов, в меньшей степени группируют слова по смыслу, редко употребляют опосредствованные способы запоминания.

С большим трудом глухие дети запоминают связные тексты, особенно рассказы, включающие причинно-следственные отношения между событиями. На успешность запоминания текстов влияет уровень владения глухими детьми грамматической структурой предложений, соподчиненной системой значения слов, а также глубина понимания текста.

В связи с неумением осуществлять мыслительную переработку запоминаемого рассказа при произвольном заучивании текста наблюдается комбинированный способ запоминания - как на основе осмысления логических связей в тексте, так и на основе механических связей (пространственно-временных), на основе запоминания последовательности слов во фразах. Это приводит к разрушению целостности при воспроизведении материала.

Особенности развития словесной памяти неслышащих детей находятся в тесной зависимости от уровня развития их словесной речи.

**Особенности мышления детей с нарушением слуха.**

Мышление детей с нарушением слуха формируется поэтапно, начиная с наглядно-действенного, затем наглядно-образного и кончая словесно-логическим (абстрактно-понятийным) мышлением. Развитие мышления происходит в единстве с формированием словесной речи. Усваивая словесные обозначения предметов, их отношений ребенок овладевает способностью осуществлять мыслительные действия с образами предметов. Речь выступает как форма и как средство мыслительной деятельности.

Развитие мышления детей с нарушением слуха подчиняется общим закономерностям развития детского мышления, но имеет и значительное своеобразие.

Замедленность и трудности овладения речью сказываются на развитии всех форм мышления наглядного и понятийного.

Для глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста характерно некоторое отставание в развитии наглядно-действенного мышления.

Они более медленно, чем слышащие овладевают обобщенными способами предметных действий при решении различных практических задач; проявляют склонность к привычным, стереотипным спо­собам решения без учета изменяющихся условий задачи, испытывают трудности перехода от предметно-действенных форм анализа и синтеза к мысленным и обратно, затрудняются в переносе усвоенного способа действия в новую ситуацию.

В связи с недостаточным уровнем развития предметной, орудийной деятельности и недоразвития речи у глухих дошкольников к началу школьного обучения наблюдается существенное отставание от нормально слышащих детей в умении решать наглядные задачи, особенно такие, где необходимо устанавливать отношения по принципу симметрии и аналогий. На протяжении всего дошкольного возраста сохраняются способы решения методом проб, которые часто оказываются недостаточно целенаправленными.

Решение наглядных задач с трудновычленяемыми существенными признаками продолжает затруднять неслышащих школьников даже в старшем школьном возрасте. Меньшая успешность решения определяется недостаточным развитием внутренней речи как средства мышления. В связи с этим неоправданно долго сохраняются трудности перехода от предметно-действенных к мыслительным формам интеллектуальных операций и обратно, долго не формируется необходимая обратимость связей между предметами, признаками, действиями и их обозначениями.

В результате возникают трудности осуществления анализа и синтеза, обобщения и дифференцировка наглядных ситуаций.

В психическом развитии неслышащих наибольшее своеобразие проявляется в отношении словесно-логического, понятийного мышления.

Глухие дети испытывают значительные трудности в овладении понятиями разной степени обобщенности, особенно относительными понятиями, в формировании системы понятий.

Выделение общих признаков предметов и их объединение по смысловым связям очень затрудняет глухих и слабослышащих детей в начале их школьного обучения. Часто возникают обобщения по ситуационному (или по случайному) признаку, а не по общей родовой или видовой принадлежности.

Выделение признаков родовой принадлежности возникает в условиях двустороннего употребления слов, их обозначающих, в условиях развития самостоятельной активной речи неслышащего ребенка.

Особые трудности испытывают дети с нарушением слуха при переосмыслении усвоенных ранее понятий, знаний. Трудность разноаспектного осмысления одних и тех же объектов и включения их в раз­ные системы связей отражает недостаточную динамичность и гибкость мышления неслышащих, недостаточную «пропитанность» его речью.

Глухие дети значительно отстают в формировании умения мыс­лить обратимо, т. е. осуществлять мыслительные операции в двух направлениях: от предмета к словесному значению, к понятию и от этих обобщений к предмету. Вызывает затруднения нахождение в предметах тех признаков, которые можно назвать ранее усвоенным обоб­щающим словом.

К старшему школьному возрасту глухие успешнее вычленяют в предметах общие, существенные признаки и обобщают их, однако своеобразие и в этом возрасте проявляется при решении более сложных задач.

Выделение существенных, особенно мало заметных, признаков и отделение их от второстепенных в большей степени затрудняет детей младшего школьного возраста. Они часто самостоятельно не могут вычленить такие общие признаки геометрических фигур как форма, материал. Наиболее трудно осуществляется обнаружение общих признаков в условиях различного расположения объектов в пространстве, имеющих различную величину, форму. Случайные, внешне ярко выступающие признаки могут заслонять, маскировать существенные.

С трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Хотя младшие школьники понимают причинно-следственные отношения применительно к наглядной ситуации, однако не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений.

Особенно затрудняет их выявление причинно-следственных отношений между объектами, сообщенных словесно, в тексте.

Обнаруживается склонность к упрощению, искажению существенных отношений между предметами, явлениями, событиями.

Большие различия между глухими и слышащими детьми возникают при выполнении заданий, где требуется сделать умозаключение о причине, следствии или цели события на основе сопоставления сведений, содержащихся в разных местах рассказа. Часто смешивают

причину события и его следствие, нередко в их описаниях встречается лишь перечисление обстоятельств, сопутствующих данному событию. Во многих случаях глухие дети склонны привлекать для объяснения причин поступков людей сведения, известные им из их привычного жизненного опыта, хотя такие сведения могут иметь лишь внешнее сходство с содержанием рассказа.

Для глухих детей с низким уровнем развития речи характерен такой тип речемыслительной деятельности, в котором проявляется неполный учет всех обстоятельств, описанных в тексте, недостаточное углубление во все связи и отношения.

Значительно затрудняет глухих и слабослышащих понимание переносного смысла различных образных выражений, метафор, пословиц, поговорок, анекдотов и т. п. Наиболее характерно буквальное понимание этих выражений или адекватное их понимание лишь в данной, конкретной ситуации.

Формирование мыслительных операций у детей с нарушением слуха процесс более длительный и своеобразный, чем у слышащих.

Они испытывают большие трудности в анализе и синтезе материала, особенно сведений, сообщенных в словесной форме, часто ограничиваются неполным выделением общих признаков и специальных. Умение анализировать развивается с возрастом в связи с развитием словесной речи в том же направлении, что и у нормально слышащих детей.

При сравнении объектов в большей степени стремятся выделять различие, чем сходство, часто переходят от сравнения двух объектов к описанию одного из них; сопоставляют объекты, в основном, по их внешним признакам; в условиях усложнения задания опираются также на функциональные свойства объектов; количество высказываний о сравниваемых предметах у глухих детей значительно меньше, чем у слышащих.

Умение осмыслить и выделить сходство предъявляемых предметов значительно совершенствуется к среднему и старшему школьному возрасту. Более длительное время обнаруживаются трудности сравнения объектов не на основе их непосредственного восприятия, а по представлению.

Задержка развития у глухих детей абстрагирующей деятельности в определенной мере связана с более поздним развитием у них игры.

При использовании знакомых предметов в новом функциональном назначении глухие дети испытывали трудности в отвлечении от основного назначения этих предметов. При абстрагировании выделяемого признака объекта от остальных его признаков трудности возрастали, что связано с более поздним и медленным овладением речью неслышащими детьми, т. к. абстракция невозможна без какого-либо обозначения, которое наиболее продуктивно в форме словесной речи.

Словесные значения у глухих детей часто оказываются неточными. В них обобщается либо слишком узкий круг предметов, либо слишком широкий, а также встречается смешение значений слов. При усвоении значений слов высшей степени обобщенности трудности возрастают.

В результате обобщения у глухих и слабослышащих детей первоначально оказываются неточными, так как основываются на фрагментарном анализе предметов и на нерасчлененно целостном их восприятии.

Выделение общих признаков предметов и их объединение особенно затрудняет глухих детей в начале их обучения в школе, к концу обучения в младших классах совершенствуется самостоятельное абстрагирование и обобщение признаков предметов.

Неслышащие дети обнаруживают значительные возможности мышления при оказании помощи взрослыми.

В условиях формирования речи как средства мыслительной деятельности, в ходе овладения системами конкретных понятий, ло­гическими терминами, словами разной меры обобщенности, овладе­ния началами иерархичной структурой понятий происходит переход от конкретно-понятийной форм мыслительной деятельности к абстрактно-понятийной.

Большие потенциальные возможности развития мышления у детей с нарушением слуха реализуются лишь в специальной, система­тической работе по его развитию в соответствии с общими законами развития детского мышления.

**Особенности воображения детей с нарушением cлуxa.**

Особенности воображения детей с нарушением слуха обусловлены замедленным формированием их словесной речи и абстрактного мышления. Хотя зрительные образы глухих детей достаточно полноценны, в то же время наблюдаются трудности отвлечения от конкретных ситуаций, трудности творческой переработки имеющихся представлений, создания новых образов.

В процессе воссоздающего воображения обнаруживаются у неслышащих детей нарушения пространственных отношений между объектами, расположение объектов в рисунках детей относительно друг друга оказывается искаженным, не соответствующим описанию. Прежде всего, это объясняется недоразвитием речи неслышащих детей, неумением перестраивать имеющиеся в своем прошлом опыте представлений в соответствии со словесным описанием.

В результате многими детьми в рисунки к текстам вносятся объекты, знакомые из прошлого жизненного опыта, но не соответствующие тексту.

В связи с упрощенным пониманием текстов наблюдаются трудности выделения существенного, главного в изображении ситуации, часто на первый план выступают детали, возникают недостаточно обобщенные образы.

Бедность и недостаточная обобщенность имеющихся представлений, недостаточная свобода оперирования ими приводит к повторению глухими детьми младшего школьного возраста в игровых ситуациях виденного ранее почти без изменений.

Основные трудности обнаруживаются в создании глухими школьниками образов далекого прошлого, исторических событий.

Творческое воображение неслышащих развивается со значительным своеобразием, что выражается в трудностях реконструкции словесных текстов, отвлечения от конкретных ситуаций, трудности понимания образных выражений.

Отмечается неумение выполнять замены объектов, описанных в тексте, в соответствии с их глубинным смыслом. В подавляющем большинстве случаев также замены осуществляются по внешним признакам, изменения в ситуацию, как правило, не вносятся.

Значительные трудности испытывают глухие школьники при необходимости вообразить ситуации со звучащими объектами, что отражается в минимальном числе высказываний о звучащих объектах.

Недоразвитие словесной речи и словесно-логического мышления приводит к большим трудностям отвлечения от конкретного содержания метафор, пословиц, образных выражений, которые глухие школьники в большинстве случаев понимают и передают буквально. Творческое переосмысление материала и создание на этой основе новых образов воображения достигается неслышащими с трудом.

В собственных сочинениях, письмах глухие школьники опираются, преимущественно, на образы памяти, элементы выдумки занимает в них меньшее место.

Способность с помощью воображения проникать во внутренний мир другого человека формируется у глухих школьников позднее, чем у слышащих.

Отрицательно сказывается на развитии воображения обеднение сенсорного опыта ребенка в связи с нарушением деятельности слухового анализатора, а также недостаточная сформированность в способности к переконструированию, комбинированию этого опыта.

Наблюдается большая стереотипность, шаблонность воображения неслышащих школьников, большая привязанность к заданным моделям, образцам действий, трудности трансформации операциональных компонентов воображения.

В процессе коррекционного обучения потенциальные возможности развития воображения детей с нарушением слуха реализуются в значительной степени.