**Создание коррекционно-развивающеи среды на уроках географии**

 **Учитель географии : Карташова Н. И.**

**Использование коррекционно-развивающих технологий на уроках географии**

В настоящее время актуальной проблемой является подготовка школьников к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях. Поэтому, я выбрала эту тему в связи с тем что, возникла потребность в изменении целей и задач коррекционного обучения детей с нарушениями интеллекта (в настоящее время их называют “дети с ограниченными возможностями здоровья”, сокращенно “дети с О.В.З.”)

Важное место в учебном процессе занимает коррекционно-развивающая модель обучения, которая обеспечивает школьников с нарушениями интеллекта (умственно отсталые) комплексными знаниями, выполняющими развивающую функцию.

Теоретическую основу коррекционно-развивающей модели организации обучения детей с нарушениями интеллекта составляет учение Л.С. Выготского о компенсации дефекта, об общих закономерностях нормального и аномального развития, о единстве биологических и социальных факторов в развитии личности и ее социальной обусловленности. В результате коррекционно-развивающего обучения происходит преодоление, коррекция и компенсация нарушений физического и умственного развития детей с нарушениями интеллекта.

Значит, для развития в целом личности ребенка очень важную роль играют коррекционно-развивающие уроки. Это уроки, в ходе которых происходит отработка учебной информации с позиции максимальной активности работы всех анализаторов (зрения, слуха, обоняния, осязания) каждого конкретного ученика. Коррекционно-развивающие уроки способствуют работе всех высших психических функций (мышления, памяти, речи, восприятия, внимания), направленные на решение поставленных целей и задач урока. Учитель выступает не в роли основного источника информации (объяснительно-иллюстративный рассказ), а в роли организатора эффективных условий обучения, который применяет различные дидактические приемы, коррекционно-развивающие упражнения и разнообразные виды деятельности на уроках.

**Коррекционно-развивающие технологии на уроках географии**

Исходя из коррекционно-развивающей модели обучения, я вижу **главную цель выбранной темы в следующем:**

– Использование современных технологий на уроках географии, направленных на развитие и коррекцию психических и физических недостатков учащихся с нарушениями интеллекта, способствующих усвоению географических знаний, умений и навыков, необходимых для повышения их жизненной компетентности.

**Задачами достижения главной цели считаю:**

– Разработать методы и приемы коррекционно-развивающего обучения учащихся с нарушениями интеллекта применяемых на уроках географии.

– Развитие компенсаторных механизмов личности ребенка с О.В.З. в результате систематического применения коррекционно-развивающих упражнений, приемов, игр, занятий на уроках географии.

– Использовать на уроках географии разнообразные виды деятельности, помогающих учащимся с нарушениями интеллекта преодолеть их умственные и физические недостатки развития.

– Разработать новые приемы развития и коррекции высших психических функций (мышления, памяти, речи внимания, восприятия).

Таким образом, применение технологии коррекционно-развивающего обучения на уроках географии способствуют:

– активизации мыслительной деятельности, развитию произвольного внимания, памяти, речи, восприятия и моторики учащихся.

– развитию практических умений и навыков, необходимых в жизни (умение измерять расстояние, анализировать данные наблюдений, ориентироваться на местности и.т.д.).

– позволяет учащимся лучше понимать причинно-следственные зависимости явлений.

– уточняют и обогащают представление о мире.

– способствуют развитию умения выделять главное и второстепенное в предмете.

– помогают анализировать и сравнивать предметы.

– способствуют закреплению необходимых знаний, умений и навыков, воспитывают самоконтроль, самооценку, активизируют познавательную деятельность.

Коррекционно-развивающие уроки имеют большое значение для развития устной и письменной речи учащихся. В процессе их выполнения обогащается словарь учащихся, они отвечают на вопросы и формулируют их, им приходиться планировать предстоящие действия и составлять словесные ответы.

Учитель географии имеет широкие возможности для проведения самых разнообразных методов и видов деятельности на уроках**.**

География является традиционным школьным предметом с большим образовательным и мировоззренческим потенциалом. Далеко не каждый учебный предмет имеет в своем арсенале такое разнообразие форм, средств и методов обучения, каким располагает география. От методов работы на уроке, выбранных учителем, во многом зависит усвоение содержания образования. Каждый метод можно рассматривать как совокупность приемов деятельности учителя и учащихся.

Большое значение имеет сочетание разных методов на различных этапах урока. Методы, выбранные соответственно содержанию, возрасту, особенностям познавательной деятельности учащихся с нарушениями интеллекта обеспечивают эффективное обучение. Под этим понимается непросто овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, но и развитие и коррекция их личности.

От эффективности применяемых на уроках географии методов и приемов коррекционно-развивающего обучения в большей мере зависит развитие высших психических функций детей с нарушениями интеллекта (мышления, памяти, речи, внимания, восприятия). Чтобы учащиеся хорошо усваивали географические знания, умения и навыки надо для них создать условия работы на уроке (наглядные пособия, карточки, географические карты, контурные карты, схемы, таблицы с географическими названиями, объемные пособия и др.), а также подобрать такие методы и приемы, которые способствуют преодолению возникающих трудностей в процессе изучения географии.

На уроках географии широко используется метод практических работ, который способствует развитию и коррекции, мышления, памяти, внимания, речи, внимания, моторики, пространственной ориентировки и активизации познавательной деятельности. Примерами таких работ являются: работы с календарями природы, с условными знаками и цветами, измерение расстояний и вычисления по масштабу на планах и картах, работы по ориентированию на местности, работы с географическими и контурными картами, с таблицами, схемами, работы по изготовлению макетов и моделей и др. Такие работы позволяют формировать у детей с нарушениями интеллекта более прочные знания по предмету и способствуют овладению практическими умениями и навыками, которые необходимы им для самостоятельной жизни.

В коррекционно-развивающем обучении большая роль принадлежит использованию приемов индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся с нарушениями интеллекта.

Индивидуально-дифференцированный подход в обучении – это всестороннее развитие личности ребенка, сознательный и активный характер обучения, наглядность и предметность в обучении, и практическая направленность учебных занятий. При этом можно достичь определенного прогресса в решении педагогических задач по формированию представлений об окружающем мире, предупредить механическое запоминание материала.

Таким образом, коррекционно-развивающие уроки по географии формулируют в целом у учащихся доступное их пониманию материалистическое представление об окружающем мире, умению правильно объяснять некоторые явления природы и закономерности развития природы.

**Заключение**

Разработанные технологии коррекционно-развивающего обучения, применяемые на уроках географии, способствуют развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальным недоразвитием, формируютгеографическиепредставления и понятия, а также пространственное восприятиемира, стимулируют компенсаторные процессы развития учащихся с нарушениями интеллекта и позволяют формировать у них новые положительные качества.

Таким образом, систематическое применение специально разработанных коррекционно-развивающих упражнений, приемов, игр и занятий на различных методах обучения географии исправляют недостатки психофизического развития учащихся с нарушениями интеллекта и в значительной степени сглаживают (возмещают, уравнивают) их нарушенные функции в результате которого происходит повышение их жизненной компетентности.

На примере открытого урока по теме: “Растительный мир тундры” (7-й класс) отражена технология коррекционно-развивающего обучения, которая направлена на развитие и коррекцию психических и физических недостатков учащихся с нарушениями интеллекта

На этом уроке были применены различные дидактические приемы, специальные упражнения, игры, занятия на развитие и коррекцию мыслительных операций, зрительного восприятия и произвольного внимания. Применены разнообразные виды деятельности на уроках, которые способствуют коррекции эмоционально – волевой сферы учащихся с нарушениями интеллекта, моторики, пространственной ориентировки, активизации познавательной деятельности, расширению кругозора.

В самоанализе урока раскрыты цели, тип, структура урока, использование методов и приемов коррекционно-развивающего обучения и межпредметные связи

*В основе психического развития аномальных детей, в том числе с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями: замедленным овладением речью, коммуникативными барьерами и своеобразием развития познавательной сферы.*

Следует отметить, что дети с нарушениями слуха делятся на слабослышащих и глухих, и их развитие познавательной деятельности и личности отличаются, имеют свои особенности.
Развитие познавательной сферы у ребенка, имеющего нарушения слуха.
Вопросами развития познавательной деятельности у детей с нарушениями слуха в нашей стране занимались Т.А.Григорьева, Л.В.Занков, Д.М.Маянц, М.М.Нудельман, Т.В.Розанова, В.А.Синяк, И.М.Соловьев, Л.И.Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В.Яшкова и другие.
Ощущение и восприятие
Ощущение - элементарный психический процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений объективного мира, действующих на наши органы чувств.
Восприятие – представляет собой целостный образ предметов и явлений.
Процесс всякого познания начинается с ощущений и восприятий. Исследования показывают, что у значительной части глухих детей ( около 40%) имеются те или иные остатки **слуховых ощущений**. Иногда они значительны и могут быть использованы в процессе обучения. В процессе длительных занятий и упражнений с использованием ЗУА остаточная слуховая функция у глухих детей активизируется. При этом улучшение слуховой функции идет не вследствие восстановления анатомо-физиологических механизмов слуха, а путем активизации и выработки у ребенка навыков использования уже имеющихся остатков слуха.
В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают **зрительные ощущения и восприятия.** Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью. Зрительные ощущения и восприятия у глухих детей развиты не хуже, чем у слышащих детей (Л.В.Занков, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф, К.И.Вересотская), а в ряде случаев развиты лучше. Глухие дети часто подмечают такие детали и тонкости окружающего мира, на которые не обращает внимания слышащий ребенок. Слышащие дети чаще, чем глухие, путают и смешивают сходные цвета – синий, фиолетовый, красный, оранжевый. Глухие дети более тонко дифференцируют оттенки цветов. Рисунки глухих детей содержат больше частностей и деталей, чем рисунки слышащих сверстников. Более полными оказываются и рисунки по памяти. Глухим детям труднее даются рисунки, которые выражают пространственные отношения. (Л.В.Занков, И.М.Соловьев). У глухих аналитический тип восприятия преобладает над синтетическим.
Глухой может воспринимать речь говорящего, опираясь, главным образом, на зрительные восприятия. Каждая фонема нашего языка имеет свой соответствующий артикулярный образ. Глухой ребенок зрительно воспринимает и запоминает этот образ. В дальнейшем в процессе длительных упражнений глухой может различать зрительно артикуляторные образы целых слов.
Кроме зрительных ощущений, важную роль в процессе познания у глухих играют также **осязательные и двигательные ощущения**
У человека существует тесная связь между двигательным и слуховым анализаторами. Она ярко выявляется при поражении слухового анализатора, когда вследствие исключения звуковых раздражений и отсутствия воздействия этих раздражений на речедвигательный анализатор наступает немота.
При частичном нарушении функции слухового анализатора речевые движения становятся вялыми, невнятными, плохо дифференцированными. У глухих детей потеря слуха отрицательно влияет не только на двигательные ощущения артикуляторного, но и на двигательные ощущения дыхательного аппарата.(И.М.Соловьев, Ф.А.Рау). Многие сурдопедагоги (В.И.Флери, Н.М.Лаговский, Ф.А.Рау) обращали внимание на особенности двигательных ощущений глухих детей. указывая на некоторую дискоординацию движений у глухих, неуклюжесть и неловкость их походки. Они объясняли это поражением вестибулярного аппарата, а также нервных окончаний двигательного анализатора. По мнению И.М.Соловьева, причина скорее в отсутствии слухового контроля при выполнении движений. Может быть, именно поэтому глухим детям так трудно дается овладение некоторыми спортивными и трудовыми навыками, требующими тонкой координации и равновесия движений.
Двигательные ощущения играют важную роль в овладении глухими детьми устной речью. Слышащий ребенок при ошибке или неправильном произношении звука для исправления пользуется слуховым контролем, а глухой – опирается на кинестетические ощущения, получаемые от движений артикуляторного аппарата. Двигательные ощущения для глухих – средство самоконтроля, база, на которой формируется речь, особенно такие ее формы, как устная, дактильная, мимическая(при классической системе обучения глухих).
Осязательные ощущения (ощущения тактильные, температурные, двигательные) у глухих детей младшего возраста развиты плохо.(И.М.Соловьев). Они не умеют пользоваться этим сохранившимся анализатором. Получив новый предмет, они начинают манипулировать им, что несущественно для процесса осязания, или прикасаться к его поверхности лишь кончиками пальцев, не используя всю поверхность ладони, все пальцы.
Интересен вопрос, связанный с **тактильно-вибрационными ощущениями**. К ним могут быть отнесены все ощущения, получаемые через рецепторы, расположенные вдоль позвоночника, в глубине мышц, связок, суставов. Диапазон частот, воспринимаемых с помощью тактильно-вибрационных ощущений, лежит в пределах от 5 гц до10000 гц, причем наиболее различимы частоты от 100 гц до 400 гц. Более всего чувствительны к таким колебаниям кончики пальцев, поверхность спины, но они могут восприниматься и другими частями нашего тела. При полном выключении слухового анализатора тактильно-вибрационная чувствительность резко обостряется. Слуховые и тактильно-вибрационные ощущения находятся в обратно пропорциональной зависимости.(М.Г.Абрамова, М.П.Могильницкий). В специальной литературе имеются примеры, свидетельствующие о попытках использования тактильно- вибрационных ощущений в обучении глухих словесной речи. Первой такой попыткой было исследование Р.Линднера, проведенное им в 1926-1928 гг.. Использовалась примитивная аппаратура. Экспериментатор произносил слова в резиновую трубку, а глухой ребенок, ощущая струю воздуха, выходящую из нее, различал отдельные слоги и слова. Позже П.Голдт, применив электроакустические приборы, добился того, что ученик мог только с помощью тактильно- вибрационных ощущений воспринимать целый рассказ. По данным этого исследования с использованием тактильно- вибрационных ощущений речь глухих значительно улучшилась, и ее понимание посторонними лицами увеличилось на 38% по сравнению с прежним. Особенно были заметны улучшения в ритме, в соблюдении ударений. Немецкий ученый П.Леман позднее использовал специально сконструированный вибратор, трансформирующий звуковую речь сначала в электрическую, а затем в механические колебания, воспринимаемые кончиками пальцев глухого ребенка. Путем длительных упражнений ему удалось добиться восприятия глухим с помощью тактильно- вибрационных ощущений ритма речи, ударений, дифференцации гласных, звонких и глухих согласных. Тактильно- вибрационные ощущения могут быть важным вспомогательным средством при обучении глухих словесной речи.

**Внимание**

Внимание-это сосредоточенность психической деятельности человека в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.
Для неслышащих характерны неустойчивое состояние вегетативной системы, утомляемость, нарушение моторики, лабильность эмоциональной сферы.(А.Н.Артоболевский, С.С.Ляпидевский, 1963).

На всех этапах школьного обучения продуктивность внимания глухих учащихся остается более низкой по сравнению со слышащими сверстниками. ( Н.Ш.Бекмуратов, 1991, В.М.Зайцев, 1974)

Зрительный анализатор глухих принимает почти все раздражения на себя. По мере развития охранительного торможения в зрительных анализаторах происходит иррадиация тормозного процесса по коре головного мозга, захватывая и другие корковые центры. Резкое удлинение зрительной реакции у глухих к обеденному перерыву и к концу дня связано с наступлением общего утомления организма, т. е. снижается функциональное состояние нервных центров.
У глухих школьников в большей мере, чем у слышащих продуктивность внимания зависит от характера предъявляемой информации: буквы, цифры, фигуры и т.п. (А.В.Гоголева, 1981, Р.М.Боскис, 1971, Т.В.Розанова, 1980)

На протяжении дошкольного возраста устойчивость внимания меняется – от 10-12 мин. В начале данного возрастного периода до 40 мин. В его конце. (Т.Г.Богданова, 2002).

Наибольший темп развития произвольного внимания у глухих приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше) (Т.Г.Богданова, 2002).

**Память**

Память-это познавательный психический процесс, заключенный в запечатлении, сохранении и воспроизведении ранее воспринятого.

Вследствие нарушения нормального общения с миром слышащих усвоение социального опыта глухими детьми значительно затруднено, и тот обширный познавательный материал, который приобретается слышащим ребенком спонтанно, естественно и сравнительно легко, им дается при условии специального обучения и серьезных волевых усилий.

**Запоминание и воспроизведение нарисованных знакомых изображений** глухими учащимися 3-4-х классов имеет свои особенности. В репродукциях глухих были отличия от оригинала: в них появлялись частности, отсутствующие в показанном изображении (дополнения); наряду с появлением нового рисунки детей оказывались порою беднее деталями (выпадение деталей); иногда объект был воспроизведен в ином положении, чем в оригинале (пространственное смещение); объекты воспроизводились в иных размерах. У глухих такие особенности воспроизведения запоминания объектов встречаются значительно чаще, чем у слышащих сверстников. (В.В.Синяк, М.М.Нудельман, 1975). Более 70% глухих младших классов с искажениями воспроизводят запомнивший предмет. (В.В.Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

В результате наблюдений и специальных исследований И.М.Соловьева и М.М.Нудельмана было установлено, что давно усвоенные представления могут уподобляться у глухих новым. В частности, иногда во время опроса материал, пройденный на прошлых уроках, может уподобляться вновь изученному.

**Непреднамеренное или непроизвольное запоминание** ( нет цели запомнить материал, материал закрепляется без волевых усилий) у глухих дошкольников и школьников не уступает своим слышащим сверстникам. (Т.В.Розанова). Образный материал глухие школьники непосредственно запоминают более успешнее, чем слышащие, так как у них зрительный опыт богаче (зрительное запоминание). (В.В.Синяк, М.М.Нудельман). Но в то же время можно встретить в литературе данные, что в дошкольном возрасте глухие хуже запоминают места расположения предметов, в младшем школьном возрасте – путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению (Т.Г.Богданова, 2002).

**Преднамеренное или произвольное запоминание** (есть задача запомнить материал, усвоить его) имеет ряд особенности у глухих детей. Глухие школьники младших классов применяют вспомогательные средства для запоминания. При запоминании ряда сходных предметов глухие плохо умеют использовать прием сравнения.(В.В.Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

Глухие дети в условиях преднамеренного запоминания могут пользоваться рациональными логическими приемами запоминания.(Л.В.Занков, Д.М.Маянц). Трудный для вербализации материал глухие дети запоминают хуже, чем слышащие, и только в том случае, когда они в состоянии пользоваться словесным обозначением фигур, им удалось достичь уровня запоминания, наблюдаемого у слышащих.(Т.В.Розанова).

**Зависимость запоминания от способа предъявления материала.** Глухие значительно хуже запоминают объекты, которые предъявляются им по частям, не целиком, по сравнению со слышащими сверстниками. Глухим труднее мысленно воссоздавать образ фигуры без непосредственного восприятия целой фигуры. При предъявлении целой фигуры запоминание у глухих не имеет больших отличий от запоминания слышащих. (В.В.Синяк, М.М.Нудельман,1975).

**Запоминание и воспроизведение слов, предложений и рассказов глухими детьми.** Между слышащими и глухими мало отличий в запоминании слов из области зрительной сферы, значительно больше глухие отстают от слышащих в запоминании слов, обозначающих звуковые явления, в то время как слышащие сравнительно с глухими запоминают меньше слов, обозначающих качества предметов, воспроизводимого с помощью кожного анализатора. (В.В.Синяк, М.М.Нудельман,1975). Д.М.Маянц обнаружила, что в процессе воспроизведения запомнивших слов у слышащих и глухих одно слово заменяется другим, близким по смыслу. Однако у глухих детей замены редко бывают полноценными. Замены у глухих бывают по внешнему сходству( угол-уголь, дрожит-держит); по смысловому родству (кисть-краска, земля-песок); по внешнему сходству и смысловому родству(сел-сидел, выбрали-собрали). Это объясняется тем, что слово для глухих - это не один элемент, а совокупность нескольких элементов, последовательность слогов, букв в слоге, целый образ слова ( при обучении дактильной речи?). При запоминании может произойти пропуск букв, перестановка букв, слогов, слова могут сливаться в одно. Это также результат недостаточной расчлененности значений слов.

В одном исследовании Д.М.Маянц изучала особенности запоминания глухими школьниками слов разных грамматических категорий. Установлено, что глухие прежде всего усваивают существительные, имеющие прямую предметную отнесенность. Труднее запоминаются глаголы и прилагательные.

Для глухих школьников представляет большую трудность точное запоминание слова в определенной грамматической форме.(И.М.Соловьев, Е.И.Обозова).

При воспроизведении фразы глухими очень часто изменяется смысл самой фразы, из-за замен слов в фразе, порой опускают или дополняют предложения новыми словами. Глухие стремятся воспроизвести фразу точно в той самой последовательности, в какой она была воспринята, поэтому при забывании какого-либо слова глухие повторяют все слова воспринятой фразы на своих местах, опуская забытое слово. Для глухого фраза не всегда представляется как единая смысловая единица. Нередко фраза является для глухого не целостным «объектом», а набором отдельных слов.(В.В.Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

Глухие школьники не могут передать своими словами прочитанный текст, они связаны с текстом и стремятся к дословному, текстуальному его воспроизведению, причем это им далеко не всегда удается. Стремление к дословному воспроизведению текста нельзя объяснять лишь недостаточным словарным запасом. Вероятно, более правильным является объяснение Л.В.Занкова и Д.М.Маянц, которые считают, что слова, используемые глухими, часто оказываются элементами речи, «застывшими в определенных сочетаниях», «малоподвижными», что глухие дети часто не могут «вырвать слово из определенной группы слов и использовать его в соответствии со своим значением в другом сочетании.

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

**1 стадия** - распространяющийся тип запоминания (1-3 классы). Из трех предложений, глухой ученик запоминает после первого прочтения отдельные слова из первого предложения. При последующих повторениях ученик запоминает часть материала второго, а затем и третьего предложения.

**2 стадия** - охватывающее запоминание(4-6 классы). Ученик запоминание предложений начинает с охвата целого, а в дальнейшем пополняет ее недостающими элементами.

**3 стадия** - полное запоминание(старшие классы): после однократного чтения все три предложения запоминаются с одинаковой полнотой.

Ступенчатый характер возрастания запоминаемого материала (И.М.Соловьев).Особенности словесной памяти глухих находится в прямой зависимости от замедленного темпа их встречного развития.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому стремятся к дословному его воспроизведению. Это связано не только с тем, что у них маленький словарный запас, но и тем, что используемые глухими слова «инертны», «малоподвижны», застыли в определенных сочетаниях(Л.В.Занков, Д.М.Маянц)

**Воображение**

Воображение – это высший познавательный процесс, который заключается в преобразовании представлений и создании новых образов на основе имеющихся.

**Понимание пословиц и поговорок глухими**. Многие глухие учащиеся 5-8 классов не могут отвлечься от конкретного, буквального значения пословицы. Затруднения в понимании метафор, переносного значения слов, символических выражений свидетельствуют о недостаточном уровне развития воображения. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

**Воссоздающее воображение** (когда по словесному описанию предмета, явления, события создается его наглядный образ, представление). В процессе усвоения знаний по истории, географии, физике, литературе учащиеся должны пользоваться представлениями, образами объектов, иногда в прошлом ими не воспринимавшихся (например, при изучении курса истории России у них формируются представления об исторических событиях, о героях этих событий, месте их действия).

Наблюдения учителей показывают, что образы, формирующиеся у глухих школьников в процессе чтения художественной литературы, не всегда соответствуют описанию. Нередко это приводит к непониманию ими смысла прочитанного. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

**Творческое воображение**(преднамеренное преобразование представлений и самостоятельное создание новых представлений, образов, воплощаемых в продукты деятельности).

Многие глухие учащиеся 6 класса не могут передать своими словами содержание прочитанного ими текста(басни), не могут творчески переработать текст. Для того, чтобы передать содержание текста, они его учат наизусть. Глухие 8 класса могут изменить по требованию фабулу текста(басни), т.е. проявили способность к творческому воображению.(М.М.Нудельман). Анализ детских сочинений по картине обнаружил, что у глухих школьников 5 класса еще очень мало высказываний из области слуховых ощущений. Описывают действия в настоящем времени и не выходят за пределы того, что совершается в момент, изображенный на картине. Они скованы объектами, изображенными на рассматриваемой ими картине. У учащихся 8 класса появляются возможности творческого переосмысления, выражающиеся в описании некоторых моментов, не изображенных на картине, но которые могли иметь место в воображаемой ситуации.(М.М.Нудельман)

**Мышление**

Мышление - это сложный познавательный психический процесс, заключающийся в обобщенном опосредованном и целенаправленном отражении действительности, процесс поиска и открытия нового.

Мышление человека неразрывно связано с речью и не может существовать вне ее.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.

Принято различать три вида мышления: наглядно-действенное(задача, данная в наглядной форме, решается при помощи действий), наглядно-образное( мышление оперирует преимущественно наглядным, чувственно- конкретным материалом, а сами возникающие образы отражают конкретные, единичные, индивидуальные черты объектов), словесно- логическое( протекает преимущественно в абстрактных понятиях).

Глухие дети длительное время продолжают оставаться на ступени наглядно- образного мышления, т.е. мыслят не словами, а образами, картинами. В формировании словесно- логического мышления глухой резко отстает от слышащего сверстника, причем это влечет за собой и общее отставание в познавательной деятельности. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман. 1975). Исследования показывают, что по уровню развития наглядно- образного мышления глухие дети младшего и среднего школьного возраста заметно ближе к слышащим сверстникам, имеющий нормальный интеллект , чем к слышащими умственно отсталым детям. (Т.В.Розанова, 1983).

У глухих детей обнаруживаются значительные индивидуальные различия в развитии их мышления. Около одной четвертой части всех глухих детей имеют уровень развития наглядного мышления, соответствующий уровню развития этого вида мышления у слышащих сверстников. Кроме того, небольшое число глухих детей (около 15% каждой возрастной группе) по уровню развития словесно- логического мышления приближается к средним показателям слышащих сверстников. Однако среди глухих имеются также учащиеся (10-15%) со значительным отставанием в развитии словесно- логического мышления по сравнению с тем, что наблюдается у большинства глухих. Эти дети не являются умственно отсталыми, уровень их развития наглядного мышления- в пределах возрастной нормы глухих. Значительное отставание в развитии словесно- логического мышления обусловлено очень большими затруднениями у этих детей в овладении словесной речью. ( Т.В. Розанова, 1983).

Как показали экспериментальные исследования, вначале глухой ребенок словом обозначает лишь определенный конкретный предмет. Когда он впервые узнает слово – название показанного ему предмета, - оно является обозначением лишь единичного предмета и еще не выполняет функции понятия. Оказывается, для того чтобы слово приобрело обобщенный характер (т.е. стало понятием), оно должно быть включено в 20 и более условных связей. Чтобы избежать «сращивание» слова ( и скрывающегося за ним понятия) с единичным предметом, новое понятие необходимо формировать с помощью многих и разных( по форме, цвету, размеру) реальных предметов или наглядных изображений этих предметов. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман. 1975, Ж.И.Шиф).

**Мыслительные операции: Анализ** (расчленение целого на отдельные части или выделение частей, свойств предмета) и **синтез** (соединение частей, свойств, качеств в новое целое. Синтез возможен лишь в результате предварительного анализа). Для глухих детей младшего школьного возраста представляется проблемой анализировать тексты, часто не акцентируют внимание на важных деталях С возрастом качество анализа у глухих совершенствуется..(М.М.Нудельмрн, Ж.И.Шиф);

**Сравнение** (установление черт сходства и различия между объектами):

У 30% глухих первоклассников сравнение двух объектов переходит в анализ одного из них. У слышащих первоклассников подобная особенность сравнения встречалось в 10% случаев. У глухих учащихся 3 класса такая особенность встречалась приблизительно в 18% случаев. (М.В.Зверева)

Глухие дети слабо замечают общее, сходное в сравниваемых объектах. Они больше говорят о различиях. Ученик массовой школы отмечает сходство сравниваемых объектов, наличие в них общих частей, черт и тут же переходит к поиску отличительных свойств. Глухим школьникам младших классов трудно в одно и то же время видеть и сходство, и различие в сравниваемых объектах: если они увидели сходство в объектах, то забывают об их различии, и наоборот. Это может быть объяснено тем, что им трудно одни и те же признаки рассматривать под двумя различными углами зрения. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман, 1975);

**Абстрагирование:**

**Обобщение:** Глухие и слабослышащие школьники с трудом овладевают обобщенными способами ориентации в сфере научных технических понятий, в выявлении внутренних существенных связей и отношений внутри и между объектами. (А.П.Гозова, 1979, В.А.Влодавец, 1975)

**Причинно - следственные связи:** Глухие дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Глухие младшие школьники понимают причинно- следственные отношения применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Дети не умеют выявлять скрытые причины каких- либо явлений, событий. Они нередко смешивают причину с действием, с целью, с сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями. Они часто отождествляют причинно- следственные связи и пространственно- временные связи. (Т.В.Розанова, 1983).

У глухих детей значительно позднее, чем у слышащих ( с отставанием на 3-4 года и более), формируется понятийный подход к решению задач. Только в старшем школьном возрасте у глухих детей начинает формироваться абстрактно - понятийное мышление( словесно - логическое мышление).(Т.В.Розанова, 1983).

К моменту окончания школы у глухих недостаточно сформированы приемы построения логических заключений. (А.П.Гозова, Т.К.Стуре, 1981)

Для 9-10-летних детей с н.с. характерно использование более элементарных способов действия, например подражание образцу действия взрослого, копирование его (Н.В.Яшкова).

**Психологические особенности формирования речи у неслышащих детей**

В первые месяцы жизни не так легко бывает отличить глухого от слышащего ребенка. Как и слышащий, он издает рефлекторные звуки, живо реагирует на попавшие в поле зрения яркие игрушки, но не слышит речи окружающих, не понимает, что ему говорят, не может подражать речи, поскольку у него не образуются ассоциативные связи между словом как сигналом действительности и предметом. И чем старше такой ребенок, тем больше он отстает в речевом развитии от слышащего. При внимательном наблюдении можно заметить, что глухой в возрасте шести – восьми месяцев не реагирует на речь, не фиксирует внимание на предмете при произнесении слова, вопроса.

Без специального обучения речь у глухого не развивается. И чем раньше начнется работа по формированию и развитии речи, тем лучше будут результаты в этом направлении.

По разному идет у глухого и слышащего овладение и устной и письменной речью. У слышащего овладение устной речью, как правило, опережает овладение письменной речью, у глухого эти процессы могут идти параллельно, а иногда навыки письменной речи усваиваются быстрее, нежели устной. Первые слова и предложения при классическом обучении даются глухим для общего восприятия в письменной форме на карточках. Письменная речь, несмотря на трудности, имеет для глухого некоторые преимущества перед устной, поскольку она не требует наличие слуха, а воспринимается с помощью зрения.

Позднооглохшие дети, за редким исключением, сохраняют уже сформировавшуюся речь. Слабослышащие могут овладеть речью самостоятельно, опираясь на остатки слуха.

**Письменная речь**. Наиболее трудным для глухого ребенка является усвоение грамматического строя предложения, правил словосочетаний, грамматических связей слов. В самостоятельной письменной речи глухих отмечаются и недостатки в логичности и последовательности изложения событий. У глухих детей затруднено планирование излагаемого материала. При изложении они иногда дают описание частностей, упуская главное. А.М.Гольдберг, характеризуя письменную речь глухих детей, указывает на такие ее особенности: неправильный выбор слов, искажение звукового состава слова, ошибки в сочетании слов в предложении, пропуски слов.

Отмечаются трудности в понимании письменной речи глухими детьми (Н.Г.Морозова, А.Ф.Понгильская). Н.Г.Морозова, изучая формирование процесса чтения у глухих школьников, указывает на несколько ступеней в понимании читаемого:

1. Понимание буквального значения слова, фразы.

2. Понимание смысла фразы, отрывка.

3. Понимание основного смысла читаемого.

Глухие школьники старших классов могут достигнуть лишь первой и второй ступени понимания текстов. Что касается третьей ступени, то глухие учащиеся самостоятельно, без помощи учителя достигнуть ее не могут. (Н.Г.Морозова).

**Дактильная речь**. Глухие ученики, овладевшие дактилологией, лучше осваивают звуковой состав слова. У них образуются условные связи между звуковым и дактильным образом слова. Но в тех случаях, когда произношение слова расходится с его написанием, дактилология может оказывать отрицательное влияние на усвоение звукового состава речи. (Е.Н.Марциновская).

Проведенные Л.А.Новиковой и Е.Н.Марциновской специальные исследования с помощью электрофизиологических методов показали, что дактилология, как и устная речь глухих строится на основе кинестетических ощущений. Было обнаружено, что при мыслительных операциях у глухих возникали импульсы не только в артикуляторном аппарате, но и в мышцах рук, пальцев.

При хорошем овладении самой техникой дактилирования дактилология незначительно влияет на темп устной речи и слитность произношения. При плохом владении техникой дактилирования слитность произношения, внятность речи существенно страдают. (Е.Н.Марциновская).

Дактильная речь является вспомогательным средством при овладении письменной речью, при чтении с губ речи окружающих глухими.

**Мимико-жестовая речь.** Первые мимические жесты, которыми пользуется глухой ребенок, очень примитивны, естественны (например, он указывает на предмет, если хочет что-то попросить), Постепенно они усложняются, принимают условный характер, начиная выполнять функцию общения. Мимико-жестовая речь возникает на основе ощущений зрительных и двигательных.

Мимико – жестовая речь служит средством общения и познания окружающего мира.

Мысли у глухого формируются на основе конкретных образов, представлений, восприятий, возникающих благодаря сохранившимся органам чувств (зрению, осязанию, тактильно – вибрационным анализаторам).

Мимические знаки менее устойчивы. Часто встречаются случаи, когда одни и те же понятия обозначаются в разных коллективах глухих разными мимическими знаками.

Многие исследователи пытались классифицировать мимические знаки (Н.Г.Морозова, Р.М.Боскис, Л.В.Занков, И.М. Соловьев, Г.Л.Зайцева, Н.Ф.Слезина, А.Г.Геранкина). У В.А.Синяка и М.М. Нудельмана встречается следующая классификация:

1.Знаки, основанные на зрительных ощущениях:

а) указательные мимические знаки (нос, глаза, стул, шкаф,он);

б) обрисовывающие контур предмета или подчеркивающие его характерные особенности (звезда, луна, матрос);

2. полностью или частично имитирующие действие (идти, есть, читать).

3.Знаки, основанные на осязательных ощущениях (камень, легкий).

4. Знаки, основанные на обонятельных ощущениях (запах, нашатырь).

5. Знаки, основанные на вкусовых ощущениях (сладкий, соленый).

6. Знаки, основанные на вибрационных ощущениях (гром, взрыв).

7. Знаки, основанные на органических ощущениях (голод, свет).

8. Знаки, передающие эмоциональные состояния (грусть, радость, любовь)

9. Мимико – дактилологические знаки (отлично, штраф, грубый).

10. Естественные знаки (нет, молчи, не могу).

11. Условные знаки, происхождение которых установить трудно (желтый, этот).

12. Знаки, обозначающие числа.

;13. Переводные мимические знаки, которые являются как бы буквальным переводом усвоенных глухим новых слов в процессе обучения (очковтирательство).

Эмоциональный оттенок в мимическом знаке выражен ярче, чем в слове. В мимике обозначение предмета, действия и отношение к нему как бы сливаются и выражаются одновременно.

В мимике, вследствие образности и конкретности мышления глухого ребенка, на первом месте стоит подлежащее, на втором – дополнение и лишь на третьем – сказуемое (Мальчик яблоко кушает).

Иногда построение предложения в письменной или устной речи сохраняет все недостатки мимико – жестовой речи: нарушение порядка членов предложения, пропуски членов предложения и служебных частей речи, нарушение грамматических связей слов и т.п.

Особенности развития личности, имеющей нарушения слуха

Проблемой изучения личности глухих и слабослышащих людей в нашей стране занимались В.Л.Белинский, Т.Г.Богданова, Э.И.Вийтар, А.П.Гозова, В.Петшак, Н.Г.Морозова, М.М.Нудельман, В.Г.Петрова, Т.Н. Прилепская, Т.Э. Пуйк, Ж.И.Шиф и другие.

Особенности развития личности, имеющей нарушения слуха зависят от ряда факторов: времени поражения слуха, степени потери слуха, уровня интеллектуального развития, отношений в семье, сформированности межличностных отношений. Отставание в овладении речью приводит к ограниченности социальных контактов неслышащих детей, появление фрустрации у них и их родителей. Трудности в обсуждении жизненных планов, описании событий внутренней жизни приводит к ограничениям социальных взаимодействий.

Глухие дети менее социальны зрелы (адаптированы в обществе), чем их слышащие сверстники. Глухие дети глухих родителей относительно более социально зрелы, чем глухие дети слышащих родителей. Интернатная жизнь глухих детей также связана с их социальной незрелостью. (Meadow,1980).

Из-за того, что окружающие иначе относятся к глухому, чем к слышащему, у него возникают и закрепляются специфические черты личности. Глухой ребенок замечает неодинаковое отношение к нему и к слышащим братьям, сестрам: с одной стороны он чувствует по отношению к себе любовь, жалость, сострадание ( в результате чего нередко возникают эгоцентрические черты), с другой – испытывает исключительность своего положения и у него порой начинает складываться мнение, что он является обузой для близких. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

Самооценка и уровень притязаний

Представление глухих детей о самих себе часто бывают неточными, для них характерны преувеличенные представления о своих способностях и, об оценке их другими людьми. У глухих детей, имеющих глухих родителей, самооценка более адекватна по сравнению с глухими детьми слышащих родителей (Meadow K., 1980). У глухих младших школьников со средним уровнем интеллектуального развития отмечаются в основном завышенные самооценки. У слабослышащих младших школьников с высоким интеллектуальным уровнем наблюдаются в основном адекватные самооценки, то есть они в целом соответствуют по уровню развития личности нормально развивающимся детям того же возраста. Глухие и слабослышащие дети младшего школьного возраста адекватнее всего оценивают свою учебную деятельность. Для оценки этой деятельности есть объективные внешние показатели- отметка, опора на которую приводит к более адекватному анализу успехов в учебе. Слабослышащие младшие школьники более критично оценивают себя как ученика и как личность по сравнению с глухими сверстниками.(Н.В.Лозовацкая, 2000). Кстати, важно сказать, что самооценка играет не последнюю роль в становлении процессов поведения, определяет уровень его притязаний. Самооценкой и притязаниями во многом обуславливаются эмоциональное самочувствие человека, степень зрелости его личности. Формирование самооценки и уровня притязаний отражают те противоречия, которые могут стать факторами психического развития индивида. (Л.И.Божович, 1968). Уровень притязаний, с одной стороны, зависит от способностей человека, являющихся субъективными условиями успешного выполнения деятельности, и адекватной их оценкой, с другой- определяет формирование этих способностей. Как правило, уровень притязания характеризуется как устойчивый обобщенный признак личности. Первые его проявления отмечаются уже у детей двух- трех лет при нормальном развитии их личности.

Развитие самооценки и уровня притязаний глухих школьников идет в том же направлении, что и в норме. Наблюдается отставание глухих от слышащих, проявляющееся у младших подростков в ситуативности оценок, их обоснования, зависимости их от мнения педагога, окружающих. (Т.Н. Прилепская, 1981). Уровень притязания глухих учащихся в учебной деятельности характеризуется высокой лабильностью ( неустойчивостью), особенно это заметно в младшем школьном возрасте. С возрастом устойчивость оценок, уровень притязаний и критичность глухих детей повышается. (В.Л.Белинский, 1973, Т.Н.Прилепская, 1981).

У глухих детей имеются большие трудности в формировании морально- этических представлений и понятий, преобладают конкретные, крайние оценки (А.П.Гозова, 1977); затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний(В.Петшак, 1981) и выделение и осознание личностных качеств (В.Г.Петрова, 1973; М.М.Нудельман, 1983). Это мешает как адекватной оценке ими окружающих, так и формированию у таких детей правильной самооценки.

Интенсивное развитие самосознания в подростковом возрасте отличается большим своеобразием, которое усиливается в период вступления подростка в юношеский возраст. Именно в этот период у глухих школьников появляется обостренное отношение к своему дефекту, который отчасти носит болезненный характер.(В.Л.Белинский, 1979)

Неслышащие подростки более, чем их слышащие сверстники, уверены и оптимистичны в завтрашнем дне. Особенно это касается слабослышащих. (В.С.Собкин, 1997).

Интересы и жизненные ценности

Интересы старшеклассников в основном группируются вокруг трех видов деятельности: учеба, труд, спорт. Интересно, что учеба у глухих старшеклассников является главным интересом только в выпускных классах. Глухие старших классов, не являющимися выпускными, наибольший интерес проявляют к спортивной деятельности.(В.Л.Белинский, 1973)

Но есть интересный момент, несмотря на то, что слабослышащие более, чем глухие оптимистичны своего будущего, более сориентированы на социальное достижение, они более социальны инфантильны в построении своих жизненных планов, предпочитают думать о сегодняшнем дне, а не строить планы на будущее. У глухих жизненные планы более определенные, в силу суженности сфер профессиональной деятельности. Для глухих менее значима ценность социального достижения. (В.С.Собкин, 1997).

Для глухих подростков первая тройка жизненных ценностей- счастливая семейная жизнь (72%), успешная профессиональная деятельность (36,5%), воспитание детей (34,1%); для слабослышащих - счастливая семейная жизнь (65,6%), достижение успеха в жизни (60,8%), успешная профессиональная деятельность (45,6%). (В.С.Собкин, 1997).

Учебная деятельность

Сознавая важность учения, глухие учащиеся часто не проявляют к нему интереса. Основным мотивом учебной деятельности у глухих старшеклассников является получение образования. Интерес к самим знаниям у многих глухих старшеклассников отодвигается на второй план. (В.Л.Белинский, 1979).

Стремление к самоутверждению, самоусовершенствованию приводит одних учащихся старших классов к чрезмерному увлечению спортом, которые затмевают все другие интересы, у других- к бездеятельности и иждевенчеству. (В.Л.Белинский,1979).

Учитель в школе для неслышащих, особенно для старшеклассников обладает большим социальным авторитетом по сравнению с той ролевой позицией, которую занимает на уроке учитель общеобразовательных школ. Если у учащихся общеобразовательных школ доминируют негативные характеристики к взаимодействию с учителем на уроке, то у глухих и слабослышащих – позитивные. (В.С.Собкин, 1997)

Большинство глухих старшеклассников с уважением относятся к труду педагога. Большим уважением у глухих старшеклассников пользуются педагоги, отличающиеся высокой требовательностью, справедливостью и одновременно уважением к их личности. Отрицательные оценки получают те педагоги, которых учащиеся не понимают, педагоги, которые грубо разговаривают с глухими. ( В.Л.Белинский, 1973). Для глухих школьников по- настоящему авторитетен тот учитель, который всем своим моральным обликом, поведением, делами служит для них примером. Ценность учителя для глухих детей заключается прежде всего в широте его кругозора и умении выполнять самые разнообразные дела. Стоит учителю показать свои знания в различных областях, а самое главное, проявить свои умения в искусстве, технике, спорте, как он становится признанным авторитетом для учащихся в разрешении любого спора, советчиком по любому вопросу, ценителем любых дел и поступков школьников. Уважают в учителе трудолюбие, доброту, честность, а старшеклассники отмечают и строгость. (Г.Н.Пенин, 1979).

Межличностные отношения

Проблема межличностных отношений слабослышащих школьников изучалась Э.И.Вийтар(1981). Как отмечает исследователь, на ребенка влияют не столько сами взаимоотношения, сколько то, как они им воспринимаются и оцениваются. Именно умение оценить отношение товарищей к себе, умение определить свое положение в коллективе обусловливает характер микроклимата, отражаемого ребенком. Осознание своих успехов, соответветствия своих стремлений ценностной ориентации коллектива способствует самоутверждению личности.

В коллективе неслышащих к числу лиц, имеющих хорошее социометрическое положение, в основном(80%) относятся ученики контактные, с хорошо развитой речью, успевающие на «хорошо» и «отлично», причем остатки слуха у таких детей не всегда значительны. Только 20% детей этой группы имеют неразвитую речь, учатся на «три», а также имеют неудовлетворительное поведение. Среди учеников, имеющих плохое социометрическое положение, 100% имеют плохую неразвитую речь, тяжелые нарушения слуха и замкнутый, необщительный характер. Замкнутость и некоммуникабельность- это те основные качества, которые отличают детей, имеющих плохое социометрическое положение. Ученики ценят в своих товарищах доброту, доброжелательность, желание помочь друзьям(исследование проводилось в школе для глухих в старших классах; Т.Г.Богданова, Г.А.Антонова, 1986.). Но если у глухих учеников 7-8-ых классов фактор успеваемости играл ведущую роль, то у глухих учеников в более старших классов на первый план выходили личностные особенности товарищей.( Т.Г.Богданова, Г.А.Антонова, 1986).

Глухие учащиеся с ярко выраженными отрицательными чертами характера, такими как скупость, лживость, капризность, уклонение от труда, не пользуются уважением в коллективе глухих. (В.Л.Белинский, 1973).

Слабослышащие школьники средних и старших классов при описании друга менее полно характеризовали его внутренние качества, чем слышащие, и заметно превосходили глухих по полноте описаний.(Э.А.Вийтар, 1981).

В коллективе глухих учащихся наблюдается смена лидеров, которая образуется в результате возникающих противоречий между потребностями и стремлениями лидеров, с одной стороны, и общей тенденцией развития школьного коллектива- с другой. Случаи смены лидеров сопровождаются угнетенным эмоциональным состоянием, ощущения неблагополучного положения в системе личных взаимоотношений. Анализ положения лидеров, попавших в неблагоприятное эмоциональное положение, показывает, что их острая реакция на возникающую ситуацию сопровождается неадекватным отношением к действительности, игнорированием своего неуспеха и нежеланием переосмыслить действительность. (В.Л.Белинский, 1979).

Неслышащие школьники, посещающие спецшколы гораздо чаще находятся в конфликтных отношениях с одноклассниками, по сравнению со своими сверстниками из общеобразовательных школ. Это связано с суженностью поля социального взаимодействия неслышащих, большой значимостью в общении неслышащих эмоционального аспекта взаимодействия. (В.С.Собкин, 1997)

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

Глухим пятиклассникам трудно встать на точку зрения другого человека, понять его внутреннее состояние. (В.А..Синяк, М.М.Нудельман, 1975).

Глухие старшеклассники в общении друг с другом предпочтение отдают жестовой речи, рассматривая его как более легкий и удобный способ общения (В.Л.Белинский. 1973).

Самочувствие

Ощущение психологического дискомфорта, ухудшение общего самочувствия, настроения, активности у неслышащих можно считать следствием низкого уровня сформированности умений и навыков планирования, самоконтроля, организованности, психологической готовности к труду. (Н.И.Букун, 1988.) Становление функциональных систем у глухих в среднем и старшем школьном возрасте на новом уровне регулирования приближают функциональные возможности к уровню слышащих.

Двигательная сфера

У неслышащих наблюдается недостаточно точная координация и неуверенность движений (Р.Д.Бабенков, Л.И.Боброва, А.П.Гозова).

У неслышащих наблюдается замедленность в овладении двигательными навыками (B.F.Holland, R.Pinter, И.М.Соловьев, А.О.Костанян).

У неслышащих есть трудности в овладении статического и динамического равновесия (Е.В.Хохрякова, В.А.Какузин).

Нарушение плавности и синхронности движения наблюдается у неслышащих (Р.Д.Бабенков, Л.И.Боброва).

У неслышащих низкий уровень пространственной ориентировки (И.С.Бериташвили, С.Н.Хчинашвили).

Наблюдается у неслышащих замедленная скорость выполнения отдельных движений и темпа в целом (А.П.Гозова, А.В.Влодавец, Б.М.Зайцев, Б.И.Орлов).

Роль семьи

Родительские позиции в семьях, где есть дети с нарушениями слуха отличается неадекватностью, ригидностью, сиюминутностью.

Фазы психологического осознания:

- Растерянность, страх, чувство собственной неполноценности. Может ухудшиться обстановка в семье.

- Отрицание поставленного диагноза и негативизм. Чувство надежды. Пленники иллюзий. М.б. отказ от обследования ребенка и проведения каких-либо коррекционных мероприятий.

- Угрызение совести, обида - Почему именно мой ?

- Самостоятельное, сознательное обращение родителей к специалисту.

У глухих детей глухих родителей в семье более благополучная эмоциональная обстановка, чем у глухих детей слышащих родителей (В.Петшак, Т.Г.Богданова, Н.В.Мазурова)

Предложения

**В развитии памяти** важно, чтобы материал, подлежащий запоминанию, был понятен глухому школьнику. Необходимо также учить школьников пользоваться приемами произвольного запоминания и воспроизведения(разбивка материала на части, придумывание к каждой части заголовка, составления плана предстоящего ответа на уроке). Велика роль сравнения заучиваемого материала с известным, ранее изученным. Необходимо указывать не только на сходство и на различие. Необходимо создать у школьника установку на длительное запоминание, поэтому опрос детей должен быть не только по материалам, подготовленным к данному уроку, но и по пройденному ранее (месяц, 3 месяца, полгода назад). Использовать повторение ранее изученного в новом плане, ином аспекте. Важно учить глухих детей повторению, распределенному во времени. Подобное повторение материала является более эффективным по сравнению с концентрированным. Если материал, подлежащий запоминанию, легок и невелик по объему, следует рекомендовать заучивать его целиком; большой и трудный материал необходимо вначале заучивать целиком, затем частями и, наконец, опять целиком. Очень важно учить глухого школьника замене одних слов другими и, что особенно существенно для формирования смысловой памяти глухих, практиковать воспроизведение выученного рассказа в иной группировке предложений, учить детей передаче содержания усвоенного материала «своими словами».

**В развитии воображения** неслышащих важны уроки развития речи. Важно на них заботиться о развитии воссоздающего и творческого воображения. Для этого следует применять драматизацию читаемого в классе, иллюстрировать прочитанное рисунком, лепкой. Очень полезным обучающим приемом является сочинение по картине или серии картин. При этом необходимо в одних случаях ставить четкую задачу на описание именно того, что изображено, в других – на изложение воображаемой ситуации, в которой картина является лишь иллюстрацией какого – либо отдельного момента. Эффективным средством формирования воображения учащихся средних и старших классов является составление окончания рассказа по заданному началу, написание сочинений прогнозирующего характера (например, «Какой будет наша школа через 15-20 лет?»), выполнение заданий на конструирование.

У детей с недостатками слуха, так же как у нормально развивающихся сверстников, в процессе воспитания и обучения необходимо **формировать целый ряд личностных особенностей:** творческую и познавательную активность личности, высокий уровень саморегуляции (сюда включаются навыки организации межличностных контактов); набор интеллектуально-личностных характеристик, которые свидетельствуют об эрудиции, культуре личности, критичности ума и др., перцептивные свойства личности, которые определяют способность адекватно воспринимать и оценивать участников совместной деятельности; высокую мотивацию учебной (а в будущем- профессиональной) деятельности; навыки общения, потребность в нем; адекватную самооценку и уровень притязаний.

Поэтому в дошкольном возрасте необходимо широко использовать формы работы, в которых неслышащие дети должны были бы оценивать результаты своей деятельности, сравнивать их с результатами других воспитанников. Желательно предоставить детям большую самостоятельность в решение разнообразных задач как в процессе учебной деятельности, так и в различных жизненных ситуациях. Дети с нарушениями слуха должны как можно раньше получать знания о личностных качествах организатора того или иного детского коллектива. Эти знания должны постепенно обогащаться, наполняться новым содержанием. Учащиеся не должны избегать относительно трудных задач, т.к. занижение притязания не содействуют раскрытию их потенциальных возможностей, формированию у детей целеустремленности и других личностных качеств. Необходимо также формировать у глухих и слабослышащих школьников адекватную самооценку, стремление ставить перед собой достаточно высокие цели, но с учетом своих реальных возможностей. В этом сложном процессе формирования и развития детей с недостатками слуха должны активно участвовать не только учителя и воспитатели, но и родители, поскольку нормальное включение личности в социум возможно лишь посредством семьи.

Неслышащих учащихся необходимо обучать управлять своим поведением, на конкретных примерах показывать необходимость подчинять свои непосредственные побуждения сознательно поставленным целям.

В процессе формирования личности неслышащих индивидуальный подход имеет основополагающее значение.

Учащихся с нарушениями слуха, особенно старших классов, необходимо включать в процесс активной деятельности вне стен специальной школы. Они должны приобрести опыт практической деятельности с тем, чтобы полученные знания в школе на основе личного опыта превратились в систему мировоззренческих принципов.