



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Развитие познавательных способностей младших школьников с
нарушением слуха в условиях специальной (коррекционной) школы**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

82% авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2025 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Сейлканова Алия Сериковна

Научный руководитель:

д.ф.н., профессор,

Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ.....	12
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.....	12
1.2 Особенности развития познавательной сферы (внимания, памяти, мышления, восприятия) у младших школьников с нарушением слуха.....	23
1.3 Специфика образовательной среды и педагогические условия коррекционно-развивающей работы в школе I-II вида.....	31
Выводы по 1 главе.....	41
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	44
2.1 Организация и методы исследования уровня развития познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха, анализ данных первичной диагностики.....	44
2.2 Содержание и реализация программы по развитию познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха.....	53
2.3 Анализ результатов контрольного этапа исследования и оценка эффективности программы.....	64
Выводы по 2 главе.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ	87

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных условиях гуманизации и дифференциации образования ключевой задачей становится обеспечение качественного и доступного обучения для всех категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Развитие познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха представляет собой особо актуальное направление специальной педагогики и психологии. Это обусловлено, во-первых, объективной значимостью базовых познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, восприятия) для успешного освоения любой образовательной программы, выступающих фундаментом для усвоения знаний и компенсации недостатка речевого опыта. Во-вторых, ранний школьный возраст является сензитивным периодом для целенаправленного педагогического воздействия на когнитивную сферу, что позволяет заложить основы для будущей учебной и социальной адаптации.

Актуальность темы конкретизируется в контексте обучения в специальной (коррекционной) школе. Несмотря на исторически сложившуюся эффективность этой системы, наблюдается противоречие между её богатым потенциалом и необходимостью внедрения современных, научно обоснованных коррекционно-развивающих технологий, непосредственно ориентированных на гностические функции. Современная российская сурдопедагогика видит свою задачу в создании благоприятной педагогической среды для развития каждого ребенка с недостатками слуха. Вместе с тем пока недостаточно изучены вопросы обучения и воспитания глухих детей со сложной структурой нарушения. Между тем эти дети, как и все другие, имеют право на образование в педагогической среде, максимально отвечающей их потребностям и возможностям. Содержание и организация учебного процесса детей с комплексными нарушениями строится с учетом особенностей развития их познавательных процессов и личностных особенностей. Традиционный образовательный процесс часто делает основной акцент на развитии речи и коммуникации, в то время как целенаправленное,

системное развитие логических операций, произвольного внимания и смысловой памяти может оставаться фрагментарным. Это приводит к риску формального усвоения знаний без достаточного развития гибкости мышления и способности к самостоятельному познанию.

Рост числа детей с сочетанными нарушениями отклонениями в развитии (Т.А. Басилова, Г.П. Бертынь, В.И: Лубовский, Т.В. Розанова, ИЛ. Соловьева, К.-П. Беккер, М. Риджио, Л. Тарнопол и др.) заставляет искать новые методы организации учебного процесса, нацеливающие на оптимальное развитие познавательной сферы, в частности, внимания, памяти, мышления и речи. Следует также иметь в виду, что в процессе развития познавательной сферы формируются ценнейшие свойства личности, ее активная жизненная позиция, творческие устремления.

Кроме того, актуальность подкрепляется социальным заказом на формирование у выпускников не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций: умения учиться, работать с информацией, решать практические задачи. Для ребенка с нарушением слуха эти навыки являются критически важными инструментами преодоления коммуникативных барьеров и успешной интеграции. Таким образом, разработка и апробация эффективной программы развития познавательных способностей в условиях специальной школы отвечает насущным практическим потребностям дефектологического сообщества, способствует повышению качества коррекционно-образовательного процесса и в конечном итоге направлена на улучшение жизненных перспектив данной категории детей.

Исходя из анализа научных исследований по проблеме коррекции нарушений познавательной деятельности младших школьников с ЗПР, можно выделить некоторые **противоречия**:

– между объективной значимостью и сензитивностью периода младшего школьного возраста для целенаправленного развития базовых познавательных процессов (мышления, внимания, памяти) и преобладающей в традиционной практике специальной (коррекционной) школы концентрацией на развитии речи

и коммуникации, что может приводить к фрагментарности в формировании гностических функций;

– между растущим числом детей с нарушением слуха, имеющих сочетанные нарушения развития (комплексную структуру дефекта), и, как следствие, их особыми образовательными потребностями в развитии познавательной сферы и недостатком адаптированных коррекционно-развивающих программ, нацеленных непосредственно на развитие их познавательных способностей;

– между социальным заказом на формирование у выпускников с нарушением слуха ключевых метапредметных компетенций (умения учиться, работать с информацией, решать задачи), необходимых для преодоления коммуникативных барьеров и успешной интеграции, и дефицитом системных педагогических программ, обеспечивающих развитие познавательных способностей как инструментальной основы для становления этих компетенций в условиях специальной школы.;

Проблема исследования состоит в поиске, теоретическом обосновании и разработке педагогических условий и эффективных коррекционно-развивающих технологий для целенаправленного развития познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха в условиях специальной (коррекционной) школы.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать в условиях специальной (коррекционной) школы педагогическую модель, направленную на развитие познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха.

Объект исследования – процесс развития познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха в условиях специальной (коррекционной) школы.

Предмет исследования – педагогические условия и коррекционно-развивающие технологии, направленные на развитие познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха будет наиболее эффективным при реализации специальной педагогической модели, основанной на соблюдении следующих условий: 1) целенаправленное включение когнитивных упражнений в содержание основных учебных предметов и режимные моменты; 2) учет индивидуальных особенностей познавательного развития и возможных сочетанных нарушений; 3) активное использование сохранных анализаторов (зрительного, тактильного, кинестетического) при выполнении познавательных задач; 4) организация деятельности в игровых и практических формах, создающих ситуацию успеха и личностной заинтересованности; 5) согласованная работа сурдопедагога, психолога, дефектолога и воспитателя по планированию и оценке динамики развития.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблеме развития познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха, определить сущность ключевых понятий и современные подходы в сурдопедагогике.
2. Выявить и охарактеризовать особенности и уровни развития познавательных способностей (мышления, внимания, памяти, восприятия) у младших школьников с нарушением слуха, обучающихся в специальной (коррекционной) школе.
3. Теоретически обосновать и разработать педагогическую модель (цель, принципы, этапы, содержание, методы) развития познавательных способностей у данной категории учащихся с учётом выделенных в гипотезе условий.
4. Составить комплекс коррекционно-развивающих занятий и методических приёмов, интегрируемых в учебный процесс, направленных на развитие когнитивных функций младших школьников с нарушением слуха.

5. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели и комплекса занятий в условиях специальной (коррекционной) школы, проанализировать и интерпретировать динамику развития познавательных способностей у учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– общепсихологические и возрастно-психологические концепции развития: культурно-историческая теория, положения о структуре дефекта, компенсации и зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский); деятельностный подход и теория интериоризации умственных действий (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин); теории периодизации психического развития и ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

– основы сурдопсихологии и сурдопедагогики: научные положения о своеобразии психического развития при нарушенном слухе (Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф); концепции развития познавательных процессов в условиях слуховой депривации (А.П. Гозова, Н.В. Яшкова, Л.И. Тигранова); теоретико-методические системы обучения детей с нарушением слуха (С.А. Зыков, Э.И. Леонгард, Т.С. Зыкова, Г.Л. Зайцева); классификации нарушений слуха (Л.В. Нейман, Р.М. Боскис).

– теории и технологии познавательного и коррекционно-развивающего обучения: концепции развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов); современные подходы к развитию познавательных способностей и метапредметных компетенций; принципы и методы специальной педагогики и психологии (полисенсорный, дифференцированный и деятельностный подходы).

Положения, выносимые на защиту:

1. Эффективное развитие познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха в условиях специальной (коррекционной) школы требует создания целостной педагогической модели. Её ядром является системная интеграция специального коррекционно-развивающего компонента, направленного на развитие мышления, памяти, внимания и восприятия, в

содержание основных учебных предметов и внеурочную деятельность, что обеспечивает не эпизодическое, а непрерывное и мотивированное когнитивное развитие.

2. Ключевым условием результативности такой модели является реализация дифференцированного и полисенсорного подхода. Разработанный комплекс методик и заданий должен учитывать не только фактор слуховой депривации, но и индивидуальный профиль познавательного развития, в том числе особенности учащихся со сложной структурой дефекта, и активно задействовать сохранные анализаторы (зрительный, тактильный, кинесторный) для формирования полноценной основы умственных действий.

3. Апробированный в исследовании комплекс коррекционно-развивающих занятий, основанный на принципах игровой и практической деятельности, а также на междисциплинарном взаимодействии специалистов (сурдопедагога, психолога, дефектолога), доказал свою эффективность. Его внедрение обеспечивает статистически значимую положительную динамику в развитии основных познавательных функций (логических операций, произвольного внимания, смысловой памяти), что создает необходимый фундамент для успешного усвоения образовательной программы и формирования метапредметных компетенций у данной категории учащихся.

Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации целостной педагогической модели развития познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха, которая, в отличие от существующих фрагментарных подходов, обеспечивает системную интеграцию специального коррекционно-развивающего компонента в учебный процесс специальной (коррекционной) школы на основе дифференцированного, полисенсорного и деятельностного подходов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: уточнены и расширены теоретические представления о содержании, принципах и педагогических условиях целенаправленного развития познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха; конкретизированы

ключевые компоненты и механизмы построения коррекционно-развивающей работы с данной категорией учащихся в условиях специальной школы.

Практическая значимость исследования состоит в том, разработанные педагогическая модель и комплекс коррекционно-развивающих занятий могут быть непосредственно использованы сурдопедагогами, учителями-дефектологами и психологами специальных (коррекционных) школ для целенаправленного развития познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха. Материалы исследования (диагностический инструментарий, конспекты занятий, методические рекомендации) позволяют эффективно интегрировать когнитивное развитие в учебный процесс, способствуя преодолению учебных трудностей и формированию основы для успешного усвоения образовательной программы.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– теоретические: анализ и систематизация фундаментальных и современных научных источников (психолого-педагогической, дефектологической, сурдопедагогической литературы) по проблеме развития познавательной сферы детей с нарушением слуха; моделирование педагогического процесса;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; наблюдение за учебной и внеурочной деятельностью учащихся; беседы с педагогами и специалистами; анализ продуктов деятельности детей (тетради, творческие работы); тестирование с использованием стандартизированных и адаптированных диагностических методик, направленных на изучение уровня развития мышления, внимания, памяти, восприятия;

– методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: КГУ «Специальная школа – интернат №4, г. Кокшетау» управления образования Акмолинской области. В

исследовании принимали участие 24 обучающихся 2-3 классов, средний возраст которых составлял девять лет четыре месяца.

Этапы исследования: Исследование проходило в течение периода: сентябрь 2023 года – ноябрь 2025 года. В осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический. В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный, включающий разработку, теоретическое обоснование и непосредственную апробацию педагогической модели развития познавательных способностей в экспериментальной группе; проведение систематических коррекционно-развивающих занятий в соответствии с разработанной программой и заявленными условиями.

Третий этап – заключительно-обобщающий. Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов

по главам, заключения, списка использованных источников, приложения. Основная часть работы изложена на 81 страницах машинописного текста, в число которых входит 3 рисунка и 9 таблиц. Список использованных источников содержит 52 наименования, приложения занимают 5 страниц.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха

Нарушение слуха – это затрудненность воспринимать окружающие звуки. Но, если рассматривать данное определение с точки зрения медицинской классификации болезней 10 пересмотра (далее - МКБ – 10), то, нарушение слуха — это частичное или полное снижение способности понимать и обнаруживать звуки [26]. Потеря способности обнаруживать некоторые (или все) частоты или неспособность различать звуки с низкой амплитудой, называется нарушением слуха [45]. Из-за нарушения слуха становится невозможным восприятие речи и окружающей среды - глухота, а более лёгкие степени нарушения слуха, затрудняющие восприятие речи — тугоухостью [36]. Кроме того, глухота бывает врождённая или приобретённая. В связи с этим, известны методологические основы данного нарушения. Рассмотрим 3 положения Л. С. Выготского:

1. Положение о структуре дефекта.

1) Первичный дефект – это нарушение слухового восприятия (понимание информации).

2) Вторичный дефект имеет социальную природу, а именно ОНР/ТНР. Речь не может сформироваться спонтанно, а только в особых социальных и коррекционных условиях

3) Третичный дефект является следствием вторичного дефекта. То есть, наблюдается нарушение мышления, а именно, словесно-логического; нарушение произвольности, отставание в развитии на 2-3 года, следовательно, нарушение эмоционально-волевой сферы; затруднение коммуникации. Но, если речь имеется, то, третичное отклонение не проявляется.

4) Четвертичное отклонение в следствии третичного, а именно, наблюдается деформация в личностной сфере (формирование мотивации, целеустремленности, любознательности и так далее).

2. Положение о компенсации дефекта.

1) Внутрисистемная компенсация – восстановление нарушенной функции за счет остаточной возможности, поврежденной системы, например, слуховое внимание.

2) Межсистемная компенсация – предполагает восстановление нарушенной функции «обходным путем». За счет возможностей другой сохранной системы, например, чтение с губ.

3. Положение об общих и специфических закономерностях развития при нарушении слуха. Первое, это общие закономерности, характерны для детей с условной нормой и при любом варианте дизонтогенеза. Второе, модально-неспецифические закономерности, которые характерны для детей с дизонтогенезом и отличают их от детей с условной нормой [16].

Известно, что проблема нарушений слуха занимает одно из важных мест в дефектологии. Поэтому, в первую очередь, необходимо рассмотреть причины нарушения слуха, так как представление о причинах имеет большое значение для характеристики особенностей развития детей в интеллектуальном и психоэмоциональном плане, а также прогнозирования не только дальнейшего обучения и определения образовательного маршрута, но и эффективности коррекционных работ, поиска путей компенсаций [2].

Во-первых, нарушение слуха может быть вызвано различными инфекционными заболеваниями. Например, сложной формой менингита, отита, кори, скарлатины, энцефалита, гриппа в его всевозможных осложнениях. Исходя из этого, нарушения слуха возникают в результате заболеваний, которые поражают слуховой нерв, отделы наружного, среднего или внутреннего уха [6]. Если нарушено внутреннее ухо и стволовая часть слухового нерва, в большинстве случаев наступает глухота, если же среднее ухо, то чаще всего

наблюдается частичная потеря слуха. Кроме перенесенных заболеваний, причинами нарушения слуха могут послужить такие факторы, как:

1. Неблагополучное протекание беременности, а именно, вирусные заболевания матери в первом триместре беременности (краснуха, грипп, корь, герпес).

2. Деформация слуховых косточек (врожденная или приобретенная).

3. Атрофия или недоразвитие слухового нерва.

4. Химические отравления (например, хинин).

5. Родовые травмы (например, при наложении щипцов деформация головы ребенка)

6. Механические травмы, такие как, ушиб, удар, акустическое воздействие сверхсильным звуковым раздражителем, контузия при взрыве.

7. Снижение слуха в результате заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоиды и др.) [38]. Часто эти заболевания представляют серьезную опасность в тех случаях, когда протекают в младенческом или раннем возрасте. Также к факторам, влияющих на снижение слуха, относится неадекватное применение «ототоксических препаратов», а именно антибиотиков.

8. Фактор наследственности. В семьях глухих, рождение ребенка с нарушением слуха, значительно выше вероятности чем в семьях, слышащих [6]. Поэтому рождение глухого ребенка фиксируется в тех семьях, где один или оба родителя являются врожденно глухими, а также при браках между близкими родственниками или при большой разнице в возрасте супругов [1]. Также, к дополнительным факторам причин нарушений слуха можно отнести: заболевания родителей, как алкоголизм, «кессонная болезнь» (у летчиков и водолазов). К группе риска относятся дети с различными хромосомными заболеваниями.

Исходя из выше перечисленного, такие ученые как, Козлов М. Я., Левин А. Л. и Тарасов Д. И. сформировали свое мнение, которое, в настоящее время

наиболее часто выделяют, а именно, группы причин и факторов, раскрывающих патологию слуха или то, что способствует ее развитию.

В первую группу выделяют причины и факторы, которые относятся к наследственному характеру, то есть, приводящие к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости. Фактор наследственности несет существенную роль в ход развития ребенка, авторы, Горлин Р. Д. Конигсмарк Б. В., отмечают, что 30—50% детской глухоты приходится именно на долю наследственно обусловленных факторов. Также известно, что, в двух из трех случаев наследственно обусловленной тугоухости отмечается наличие синдромальной тугоухости, которая сочетается с заболеваниями почти всех органов и систем организма, например, патологии наружного уха, со стойкими нарушениями глаз, опорно-двигательной системы, с аномалией нервной, эндокринной и других систем [38].

Но как говорилось ранее, наследственный фактор актуален, только тогда, когда слух снижен у кого-то из родителей. Именно, исходя из этого, вероятность рождения ребенка с нарушением слуха у глухих родителей достаточно высока. Также, о наследственном нарушении необходимо знать то, что это явление может проявляться, как доминирующим, так и рецессивным признаком, но рецессивное нарушение слуха проявляется обычно не в каждом поколении и в очень редких случаях [10].

Во вторую группу входят факторы эндогенного (от греч. endo – внутри; genes – порождаемый) или экзогенного (от греч. exo – вне; genes – порождаемый) воздействия на орган слуха плода. Если рассматривать причины, которые вызывают тугоухость врожденного характера, то прежде всего в анамнезе отмечаются инфекционные заболевания матери в первой половине беременности, а именно в первые три месяца. Из инфекций наибольшую опасность для органа слуха представляет краснуха. Среди других заболеваний, к которым с опасениями относятся лечащие врачи будущей матери, отмечают грипп, скарлатину, корь, герпес, инфекционный паротит, туберкулез, токсоплазмоз, именно инфекционные заболевания отрицательно влияют на

развитие органа слуха и его функционирование. Также, следует отметить, одну из причин интоксикации матери различными веществами (алкоголь, наркотики, антибиотики, химические вещества и др.). Далее, причиной врожденной патологии слуха может служить несовместимость крови плода и матери по резус-фактору или групповой принадлежности, иначе говоря, резус-конфликт, тем самым вызывает развитие гемолитической болезни новорожденных [1, 14].

Следовательно, к третьей группе относят факторы, которые воздействовал на орган слуха в период онтогенеза ребенка, и привели к возникновению приобретенной тугоухости [20].

Нарушение слуховой функции чаще всего отмечается в раннем детстве. Из исследований выдающегося отечественного оториноларинголога и аудиолога, доктора медицинских наук Льва Владимировича Неймана (1959) можно сказать, что в 70% случаев, потеря слуха возникает в возрасте 2-3 лет. Но, в последующие годы жизни число случаев потери слуха сокращается [33].

К сожалению, из исследований, в отечественной и зарубежной статистике имеются доказательства того, что число людей с нарушениями слуха увеличивается. Становится выше и число лиц со сниженным слухом в возрастной группе после 5-10 лет.

Проведенные исследования в разных странах показали, что:

1. 4 — 6% населения имеет нарушение слуха в степени, которая значительно затрудняет социальное общение.

2. 2 % — имеет двустороннее снижение слуха и воспринимают разговорную речь, но лишь на расстоянии менее трех метров.

3. 4% населения, имеет выраженную одностороннюю тугоухость [6].

При диагностировании у ребенка нарушения слуха можно выявить несколько видов, таких как:

1. Кондуктивная тугоухость – это поражение звукопроводящего аппарата (наружного и среднего уха), причинами которой могут быть атрезия, аплазия наружного уха, а также, отиты, аденоиды. Наблюдается снижение слуха в низкочастотном диапазоне [18].

2. Нейросенсорная тугоухость – поражение звуковоспринимающей системы (слуховых рецепторов улитки, слухового нерва, подкорковых и корковых отделов слуховой системы).

К данному нарушению относятся такие расстройства, как [15]:

– сенсоневральная тугоухость (поражена улитка или слуховой нерв); причиной могут стать различные инфекционные заболевания и антибиотики. Это тяжелое нарушение слуха, в этом случае используется кохлеарная имплантация (далее – КИ). КИ – это метод слухопротезирования, которые применяется в случае неэффективности или слабой эффективности индивидуальных слуховых аппаратов (далее – ИСА), (электродный протез заменяет поврежденные клетки улитки и передает информацию в слуховой нерв) [17];

– слуховая нейропатия – нарушено восприятие устной речи при наличии остатков слуха. Причиной является, наследственность, недоношенность, слуховые аппараты помогают не всегда [18];

– центральные расстройства слуха – поражение подкорковых и корковых слуховых центров, то есть, нарушен анализ звуковых сигналов, их дифференциация и запоминание. Слух может быть приближен к относительной норме, но люди ведут себя как слабослышащие. Причины - органическое поражение центральной нервной системы или недоношенность. В России диагноз «ЦРС» заменяется более конкретными диагнозами: сенсорная алалия (больные слышат, но не понимают речь), сенсорная афазия (нарушается ранее сформированная способность воспринимать обращенную речь) [27].

Важное значение для правильного понимания особенностей психического и интеллектуального развития ребенка, который имеет нарушения слуха, для своевременной диагностики и организации обучения и воспитания, выявления образовательного маршрута, а именно, для определения типа учреждения, в котором должен учиться ребенок, имеют классификации нарушения слуха.

Одной из наиболее распространенных является классификация Л. В. Неймана (1977) [41]. В которой раскрывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи.

По данной классификации, различают два основных вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухоту. Тугоухость – это такое понижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии устной речи. Однако восприятие речи при помощи слуха, хоть и в специально создаваемых условиях, например, усиление голоса, приближение говорящего непосредственно к уху, использование звукоусиливающей аппаратуры (далее – ЗУА) и т.д., возможно. А при глухоте восприятие речи на слух невозможно, даже и в названных ранее условиях.

В соответствии с двумя основными видами слуховой недостаточности выделяют две категории детей со стойкими нарушениями слуховой функции: глухие и слабослышащие (тугоухие).

Глухие дети. Как уже указывалось, при классификации стойких нарушений слуха у детей необходимо учитывать не только степень поражения слуховой функции, но и состояние/сформированность речи. В зависимости от выявленного состояния речи различают две группы глухих детей: глухие дети без речи (долингвальные) и глухие дети, сохранившие речь (постлингвальные) [42].

1) Глухие дети без речи (долингвальные). Под этим определением понимается такое поражение, при котором имеется, во-первых, врожденная или приобретенная в раннем детском возрасте глухота, а, во-вторых, обусловленная ею невозможность овладеть устной речью без специальных приемов обучения и коррекции, или другой вариант, распад речи, которая сформировалась к моменту глухоты. Таким образом, из этого определения, следует сделать вывод, что наличие или отсутствие речи у ребенка напрямую зависит от времени поражения слуха, от сформированности речи, от своевременной коррекции и обучения.

2) Глухие дети, сохранившие речь (постлингвальные). К группе позднооглохших относятся дети, потерявшие слух в более позднем возрасте (школьном или дошкольном) и сохранившие в той или иной мере речь, приобретенную ими до возникновения глухоты.

Степень сохранности устной речи у позднооглохших детей находится в зависимости от ряда факторов: от условий роста и развития ребенка, от наличия или отсутствия коррекционной работы по развитию речи, от целесообразности и природосообразности работы, от наличия или отсутствия у ребенка остатков слуха и от умения использовать эти остатки и т. д. [29].

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Лев Владимирович Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот (от 500 до 4000 Гц). В процессе определения степени тугоухости выявляются возможности для восприятия устной речи на слух. В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются три степени тугоухости, измеряющихся в децибелах (далее – дБ.) – это единица измерения интенсивности/силы звука (в дБ измеряют слуховые пороги у глухих и слабослышащих детей):

– 1-я степень — снижение слуха не превышает 50 дБ. (доступно речевое общение: разборчивое восприятие речи разговорной громкости на расстоянии более 1—2 м.);

– 2-я степень — средний уровень потери слуха от 50 до 70 дБ. (речевое общение затруднено, разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м.);

– 3-я степень — потеря слуха превышает 70 дБ. (общение нарушено, речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха) [42].

Замечаются затруднения в овладении речи у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Л. В. Нейман считает это состояние границей между нормальным слухом и тугоухостью. При этом по классификации Л. В. Неймана условная граница между тугоухостью и глухотой находится на уровне 85 дБ [22].

Глухота – это такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью или другими словами, спонтанное формирование, оказывается невозможным. Нейман Л. В. считает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в частности от диапазона воспринимаемых частот [48]. В зависимости от объема

воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих, которые измеряются в герцах (далее - Гц) – это частота звука:

– 1-я группа — воспринимают звуки самой низкой частоты, 125-250 Гц;

– 2-я группа — воспринимают звуки до 500 Гц; Дети с минимальными остатками слуха способны воспринимать лишь громкие звуки и на небольшом расстоянии от уха (громкий крик, гудок паровоза).

– 3-я группа — воспринимают звуки до 1000 Гц; – 4-я группа — доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше [10].

Глухие дети из 1 и 2 группы, с лучшими остатками слуха, которые в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии больше звуков, чем предыдущие две группы, разнообразны по своей частотной характеристике (звук будильника, звонок телефона). Глухие дети, отнесенные к 3 и 4 группе, в состоянии различать несколько речевых звучаний, хорошо знакомые им лепетные или полных слов.

Таким образом, дети, относящиеся к категории «глухие» имеют большие или меньшие остатки слуха, которые в процессе коррекционной работы по развитию слухового восприятия могут стать основой не только для познания звуков окружающего мира, но и ориентирования в нем, а также сыграть важную роль в процессе формирования устной речи, и социализации детей в обществе [19].

Международная классификация нарушений слуха, используется для оценки состояния потери слуха в медицинских организациях, где учитывается, что средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц:

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

– 2-я степень — от 40 до 55 дБ;

– 3-я степень — от 55 до 70 дБ;

– 4-я степень — от 70 до 90 дБ. – Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота [27].

Педагогическая классификация Рахиль Марковны Боскис, определила основные критерии развития у разных групп детей, данная классификация

помогает в разработке путей обучения и воспитания детей, которые имеют нарушения слуха [7].

Основными критериями являются:

1. Нарушение слухового анализатора у ребенка важно рассматривать, не опираясь, на пример аналогичного нарушения у взрослых, так как, у людей более старших возрастов, нарушение деятельности слухового анализатора приводит к проблемам речевого общения с помощью слуха, а нарушение слуха в раннем возрасте влияет на ход психического развития ребенка, и вызывает ряд тяжелых вторичных отклонений в развитии, прежде всего в формировании речи.

2. Для правильного развития, важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха (без специального обучения). Ведь, слуховой анализатор стоит в главной роли для формирования речи. Невозможность полноценного слухового восприятия создает препятствия для овладения речью и вызывает нарушения речевого общения у ребенка. И, отсутствие устной речи или ее недоразвитие затрудняет овладение письменной формой речи, а именно, пониманием читаемого, передачей собственных мыслей в письме.

3. Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение слуха препятствует естественному развитию речи; с другой — нормальное использование слуха зависит от уровня развития речи.

4. Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития.

Разнообразие в речи детей обусловлено сочетанием следующих факторов:

- степенью нарушения слуха;
- временем возникновения слухового дефекта;
- педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления слухового нарушения;
- индивидуальными особенностями ребенка.

Каждый из этих факторов имеет принципиальное значение при оценке речи детей. Отмечается прямая взаимосвязь между снижением слуха и

состоянием речи: чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не формируется без специального обучения [34].

Таким образом, Боскис Р. М. выделяет следующие периоды:

– потеря слуха до 1,5 – 2 лет, до периода формирования речи ведёт к полному отсутствию речи;

– потеря слуха до 2 – 3 лет влечёт утрату той речи, которая уже сформировалась, когда слух детей соответствовал норме;

– потеря слуха до 4 – 5 лет влечёт почти к полной утрате речи, если не принимаются меры для её сохранения;

– потеря слуха к 7 годам, когда закончилось формирование речи, увеличивает вероятность её сохранения, но без специальной работы речь распадается;

– потеря слуха после 7 лет, когда дети уже овладели грамотой, может создать условия для сохранения речи при систематической работе над нею [31].

Таким образом, нарушение слуха представляет собой сложное и многоаспектное явление, определяемое в медицинском контексте как частичная или полная потеря способности обнаруживать и понимать звуки, что в зависимости от степени выраженности классифицируется как тугоухость или глухота. Его этиология разнообразна и включает наследственные, врожденные (эндогенные и экзогенные воздействия на плод) и приобретенные факторы, действующие в процессе онтогенеза. Структура дефекта носит системный характер, где первичное нарушение слухового восприятия закономерно влечет за собой вторичные (речевые) и третичные (интеллектуально-личностные) отклонения, компенсируемые как внутрисистемно, так и межсистемно. Ключевое значение для развития ребенка имеет время возникновения нарушения и степень сохранности слуха, что в рамках ведущих педагогических классификаций определяет возможности речевого формирования, образовательный маршрут и методы коррекции. Следовательно, эффективная помощь лицам с нарушениями слуха требует комплексного подхода,

учитывающего медицинские, психологические и социально-педагогические аспекты данного состояния.

1.2 Особенности развития познавательной сферы (внимания, памяти, мышления, восприятия) у младших школьников с нарушением слуха

В основе психического развития детей 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.

В связи с нарушением слуха особую роль приобретает зрение, на базе которого развивается речь неслышащего ребенка. Очень важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения. Ведущим видом восприятия для лиц с нарушениями слуха выступает зрительное восприятие. Это главная сенсорная основа ориентировки в пространстве, а также восприятия речи — жестовой, дактильной, словесной.

Своеобразие зрительного восприятия глухих определяется следующими показателями:

- тонко дифференцированное восприятие мимики и жестов, дактильных знаков, движений губ;
- высокая детализованность восприятия предметов (сосредоточенность на отдельных частях предмета) в сочетании с низкой категориальностью, выражающейся в слабом обобщении воспринимаемых предметов, отнесении их к типу, виду, роду;
- замедленная скорость узнавания зрительных объектов, выделения информативных признаков объектов: знакомых предметов, геометрических фигур;

- сниженная осмысленность восприятия сюжетных изображений: перспективы, причинно-следственных связей, необычных ракурсов.

Вибрационные ощущения являются и контактным, и дистантным каналами восприятия действительности, которые выполняют для глухого важную компенсаторно-познавательную функцию. Они дают возможность неслышащему человеку судить:

- контактно и дистантно о характеристиках звуков (темп, сила, ритм музыки, речевого потока, различение фонем по звонкости-глухости, ударных слогов),

- о работе устройств (будильники, моторы автомашин);

- о характеристиках удаленных явлений, находящихся вне поля зрения (месте их локализации, размере, массе, силе, темпе действия, например, приближающегося поезда).

Осязательное восприятие – это сложно организованный познавательный процесс, в котором сочетаются кожные и двигательные компоненты. В основе осязания лежит иерархически организованная поисковая активность и обобщение целостного образа предмета в результате целенаправленного, сознательного ощупывания его отдельных фрагментов. Глухие дети заметно отстают от слышащих сверстников:

- в организации данного процесса: ощупывая предметы при выключенном зрении, они пассивны, не используют сложные виды обследования для поиска добавочных признаков предмета, удовлетворяясь опознанием отдельных фрагментов;

- в анализе и синтезе опознанных фрагментов в единый образ предмета;

- в словесном обозначении объектов при попытках их категоризации.

В период школьного обучения осязательный процесс развивается, различия между глухими и слышащими сглаживаются, но не исчезают и в более старшем возрасте [6]. Сурдопсихологи отмечают, что динамика развития зрительного восприятия у глухих опережает развитие осязания, так как

осязательный процесс более сложный по своей психологической структуре, нежели зрительный.

Статические ощущения возникают при изменении положения тела человека в пространстве, при переходе от покоя к движению и наоборот. Рецепторный орган статического анализатора – вестибулярный аппарат. Статические ощущения обеспечивают функцию равновесия, а также правильную оценку углов поворота при движении. Нарушениями вестибулярного аппарата страдают до 70% глухих по данным Ф. Ф. Заседателяева [37]. У глухих компенсаторную роль при обеспечении равновесия играет зрительное восприятие и потому походка глухих с открытыми глазами мало отличается от походки слышащих.

Кинестетические ощущения регистрируют степень натяжения мышц, связок и сухожилий при движении человека в пространстве. Благодаря данному виду ощущений человек различает направление своих движений, их силу, скорость, размах, контролирует степень мышечного усилия. Особенно значительна роль кинестетических ощущений при усвоении глухими навыков произношения. Ведь именно эти ощущения, получаемые от собственных артикуляционных движений, являются у глухого ведущей физиологической опорой в создании образа слова, а также средством самоконтроля за произношением. У слышащих людей качество движений контролируется не только кинестетическими ощущениями, но и во многом слухом. При потере слуха кинестетические ощущения лишаются дополнительной помощи слухового контроля; отсюда движения глухих по плавности, ритмичности, координированности отстают от нормы, страдает мелкая моторика рук, недостаточность речевой регуляции.

Кинестетические ощущения у глухих детей стихийно развиваются недостаточно, их нужно формировать целенаправленно на уроках предметно-практического обучения, труда и адаптивной физкультуры, фонетической ритмики, тренировать на индивидуальных занятиях по обучению произношению.

У глухих ведущей сенсорной основой внимания является зрительное восприятие. Зрительное внимание играет особую роль в жизни глухого, так как оно максимально задействовано в процессе общения и обучения: чтобы понять устную речь собеседника (информацию учителя) по губам, по дактильным знакам, по динамичным жестам, по мимике лица, глухой должен быть предельно сосредоточен. В связи с перенапряжением зрительного анализатора внимание глухих отличается истощаемостью и неустойчивостью. Основные качества внимания (объем, устойчивость, распределение и переключение) формируются у глухих на 3-4 года позже, чем у слышащих. Причина лежит не только в объективно заданных психофизиологических трудностях сосредоточения, но и в природе внимания, которое является феноменом произвольной деятельности, а навыки произвольности, организации собственной деятельности формируются у глухих значительно позже, чем у слышащих.

К отличительным чертам образной памяти глухих относятся:

- бóльшее (в 4 раза), чем у слышащих, взаимоуподобление образов сходных фигур;
- более частое (в 2 раза) сглаживание воспроизводимых образов;
- в 2 раза бóльшее, чем у слышащих, усиление своеобразия, запоминание деталей объектов;
- использование словесных опор-обозначений реже слышащих, а моторных опор (обведение в воздухе фигуры) чаще, чем у слышащих.

Основная причина своеобразия образной памяти лежит в особенностях визуального (наглядно-образного) мышления глухих: неполнота сравнения, анализа и синтеза зрительно воспринимаемых предметов, а также трудности их вербализации.

Отличительными чертами словесной памяти глухих являются:

- менее успешное, чем у слышащих, запоминание отдельных слов, которое устойчиво прослеживается во всех возрастах;
- бóльшая успешность запоминания существительных, нежели глаголов и прилагательных;

- высокая продуктивность запоминания жестов.

Значительные трудности испытывают глухие при запоминании связной речи. Отметим основные из них:

- меньшая точность запоминания отдельных фраз;
- меньший объем воспроизводимых элементов рассказа;

- глухие учащиеся всех возрастов связаны текстом, они стремятся к дословному воспроизведению, сохранению текста, что говорит о сплыве осмысленного и механического запоминания;

- отмечена тенденция нарастания объема запоминаемого материала в течение первых трех классов и снижения этого объема в старших классах и у взрослых глухих.

Слабое запоминание связной речевой информации глухими обусловлено рядом причин: малой эффективностью словесного, зрительноартикуляционного кодирования информации, слабой логической обработкой (пониманием) информации; отставанием в усвоении специальных приемов запоминания (группировки, ассоциации и т.д.) [37].

Воображение – особый психический процесс, занимающий промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью.

В жизни глухого также как и слышащего, воображение выполняет ряд специфических функций:

- создание образов результата и средств его достижения;
- аффективно-защитное снятие напряжения, стресса при помощи фантазий;

- формирование внутреннего плана действий – способности выполнять их, манипулируя образами;

- планирование и программирование действий в условиях высокой неопределенности задачи;

- помощь в саморегуляции психофизиологических состояний, лежащая в основе аутотренингов.

Исследования показали, что игровые действия глухих стереотипны, однообразны, осуществляются по образцу, а не по лично придуманным сюжетам, часто они не могут использовать предметы-заместители, т.е. абстрагироваться от привычных, усвоенных ранее функций предмета [44].

Исследования воссоздающего воображения (создания образов по словесному описанию, басне, рассказу) показали, что глухие с трудом воссоздают обратимые пространственные отношения, плохо вычленяют существенные стороны предметов и событий, описанных связной речью [37].

Исследования творческого воображения (создающего оригинальные образы) у глухих выявили, что оно отличается недостаточной гибкостью в использовании идей [40].

Практика и научные исследования показали, что при целенаправленном развитии всех компонентов процесса воображения, при развитии высших форм мышления и речи процесс воображения приближается к норме.

У врожденно глухого ребенка в процессе физических, эмоциональных, социальных контактов с близкими своевременно и спонтанно начинают формироваться процессы мышления.

Жестовая речь помогает глухим детям символизировать внешние действия с предметами при развитии наглядно-действенного мышления и наглядно-образные представления о реалиях при развитии наглядно-образного мышления. Глухие дети в доречевой (дословесный) период длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. По свидетельству Т. В. Розановой подавляющее большинство глухих дошкольников и младших школьников не уступают слышащим по уровню развития наглядно-образного мышления [44]. Абстрактно-логическое, понятийное обобщение действительности носит в этот период элементарный характер. Именно в диспропорциональном преобладании наглядных форм над понятийными состоит основное своеобразие развития мышления глухих в доречевой и начальный речевой период обучения. В процессе педагогически организованного обучения словесной речи и усвоения общеобразовательных знаний у глухих школьников

постепенно начинают формироваться высшие понятийные формы мышления: словесно-логическое, абстрактно-логическое; правда, процесс этот отстает от нормы на три-четыре года.

Эффективность умственного развития глухих зависит от соблюдения ряда дидактических условий:

- формирования речи как средства мыслительной деятельности, активного оречевления учащимися своих интеллектуальных действий;
- обучения умению мыслить обратимо, т.е. относительно;
- целенаправленного развития всех видов логических операций, через обучение приемам их проведения (сравнения, анализа, синтеза, классификации, обобщения, абстрагирования);
- овладения началами логической грамоты, умений устанавливать причинно-следственные и другие отношения между явлениями.

Исследователи речи выявили следующие особенности речевого развития незлышащих детей:

1) Своеобразие лексического компонента.

Словарный запас глухих является более ограниченным, чем у слышащих сверстников. При понимании и употреблении слов глухими отмечено своеобразие семантизации слова: применение слова в чрезмерно широком значении (словом «автобус» называют все виды транспорта, словом «шапка» все виды головных уборов); предметно-ситуативные замены слов («послал почта» вместо «послал письмо»); избегание или неверное (по типу ситуативных замен) употребление обобщающих слов-понятий («яблоко, груша, слива - сад»).

2) Грамматический компонент.

В грамматическом оформлении речь глухих изобилует аграмматизмами. Не имея достаточного опыта применения языка, развитой языковой способности, глухие дети с огромным трудом усваивают вариативные грамматические формы слов русского флективного языка, выбор которых, в отличие от слышащих, основан у глухих на интенсивных интеллектуальных усилиях. Среди наиболее распространенных аграмматизмов отметим следующие:

- нарушение согласования по роду (медведь пришла), по числу (ребята сидела), по падежу (резал стальном ножом);
- нарушения управления (торговал овощам);
- замена морфологических структур слова («добрик» вместо «добренький»);
- отнесение слова к другой грамматической категории (я яблоню, ты яблонишь, он яблонит).

3) Синтаксический компонент.

Построение предложений глухими школьниками отличается устойчивым своеобразием, которое определяется крайне малым языковым опытом, трудностями грамматического оформления связей слов в предложении (аграмматизмами), отрицательным влиянием специфического строя жестовых фраз.

Наблюдаются следующие особенности синтаксического строя речи глухих учащихся:

- составление предложений по принципу простого примыкания, особенно на начальных этапах обучения («Мальчик плакать», «Миша птица смотрит»);
- упрощение предложений, избегание использования второстепенных членов предложения, особенно определений-прилагательных;
- затруднения в употреблении предлогов: недоупотребление («Васи болят зубы»), переупотребление («красил на стену»);
- затруднения в использовании местоимений: глухие избегают их применения, заменяя повтором существительных; грамматически не изменяют местоимения («я наклонился над он»);
- пропуски слов в предложении вплоть до нарушения смысла высказывания;
- многочисленные ошибки в связях-сочетаниях членов предложений.

Особенности развития детей с нарушенным слухом проходит в особых условиях восприятия внешнего мира и взаимодействия с ним. Первичный

дефект, нарушение слуха, ведет к недоразвитию речи – функции, связанной со слухом наиболее тесно, а также к замедлению развития познавательной сферы.

Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия. Неслышащий ребенок лишен такой возможности, или они у него крайне ограничены. Это затрудняет процесс познания и оказывает отрицательное влияние на формирование других ощущений и восприятий. В связи с нарушением слуха особую роль приобретает зрение, на базе которого развивается речь глухого ребенка. Очень важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

Память неслышащих детей отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта). Запоминание находится в тесной зависимости от способа предъявления материала, поэтому у детей затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у ребенка с нарушением слуха наблюдается значительное или незначительное расстройство всех сфер познавательного развития, а главное основных функций речи и составных частей язык. Поэтому дети, страдающие глубокими нарушениями слуха, в общем уровне развития отстают от своих сверстников.

1.3 Специфика образовательной среды и педагогические условия коррекционно-развивающей работы в школе I-II вида

Деятельность специальной (коррекционной) общеобразовательной школы I-II вида, как уникального образовательного учреждения для глухих и слабослышащих обучающихся, регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ). В его основе лежит принцип адаптации основных образовательных программ и создания специальных условий, учитывающих особые образовательные потребности данной категории детей. Создание эффективной образовательной среды в таком учреждении представляет собой целенаправленно проектируемый комплекс архитектурно-пространственных, технико-технологических, социально-психологических и дидактико-методических компонентов, призванных не только обеспечить усвоение академических знаний, но и преодолеть вторичные отклонения в развитии, сформировать полноценную речевую деятельность и обеспечить личностное становление ребенка с нарушенным слухом.

В нормативно-правовом поле выделяются два основных вида таких учреждений, ориентированных на разные категории обучающихся и имеющие свою специфику (Таблица 1).

Таблица 1 – Специфика деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений (групп) I-II видов

Вид учреждения	Категория детей	Уровень общеобразовательных программ	Специфика образовательного процесса	Педагогические кадры
I	Неслышащие	1 ступень – начальное общее образование (нормативный срок освоения 5-6лет (в зависимости от учебных предметов) или 6-7лет (с учётом подготовительного класса); 2 ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения 5-6лет); 3 ступень – среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения 2 г.)	Преодоление недостатков психического и речевого развития воспитанников, затрудняющих усвоение основ наук, с использованием специальных средств обучения (звукоусиливающей аппаратуры), методов обучения и определённым образом структурированного содержания обучения.	Педагогические работники: учителя начальных классов, учителя-предметники, воспитатели, социальные педагоги, педагоги-психологи, музыкальные работники, старшие вожатые, педагоги дополнительного образования, учителя-

Вид учреждения	Категория детей	Уровень общеобразовательных программ	Специфика образовательного процесса	Педагогические кадры
II	Слабослышащие (имеющие частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи); Позднооглохшие (оглохшие в дошкольном или школьном возрасте, но сохранившие самостоятельную речь)	1 ступень – начальное общее образование (нормативный срок освоения в 1 отделении 4-5 лет, во 2 отделении 5-6 лет или 6-7 лет); 2 ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения в 1 и 2 отделениях 6 лет); 3 ступень – среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения в 1 отделении 2 года).	Слабослышащие дети: Развитие слухового восприятия и работа над формированием устной речи с обеспечением активной речевой практики путём создания слухоречевой среды (с использованием звукоусиливающей аппаратуры), позволяющей формировать на слуховой основе речь, приближённую к естественному звучанию. Позднооглохшие дети: Организация специальной индивидуальной помощи по обучению восприятию устной речи на зрительной (чтение с губ), слухозрительной и зрительно-вибрационной основе с момента восстановления их устной коммуникации со слышащими. Для развития слухового восприятия и формирования произношения проводятся	дефектологи, учителя-дефектологи слухового кабинета и др. специалисты.

Вид учреждения	Категория детей	Уровень общеобразовательных программ	Специфика образовательного процесса	Педагогические кадры
			индивидуальные и групповые занятия с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования и индивидуальных слуховых аппаратов.	

Теоретической основой для проектирования образовательной среды школы I-II вида служат культурно-историческая теория Л.С. Выготского и вытекающая из нее концепция дефектологии. Выготский, рассматривая процесс развития аномального ребенка, обосновал положение о том, что «ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребенок, но иначе развитой» [9]. Это «инаковое» развитие обусловлено структурой дефекта, где первичный биологический недостаток (нарушение слуха) порождает вторичные (речевое недоразвитие) и третичные (особенности мышления, личности) нарушения социального характера. Следовательно, главная цель специального образования – создание «обходных путей» развития, искусственной культурной среды, которая компенсирует первичный дефект за счет активизации сохранных анализаторов и целенаправленной организации высших психических функций. «Задача воспитания ребенка с дефектом... заключается в том, чтобы разбить изоляцию присущих ему недостаточных функций, вывести их из замкнутого круга, поставить в новые условия, найти такую сферу применения, где их слабость становится силой» [9].

Воплощение этих идей в практике школ I-II вида реализуется через систему специальных педагогических условий. Эти условия представляют собой совокупность содержательных, процессуальных, организационных,

материально-технических и кадровых факторов, обеспечивающих достижение планируемых образовательных результатов обучающимися с ОВЗ. Для детей ключевыми являются следующие группы условий:

1. Коммуникативно-речевые условия: создание насыщенной, мотивирующей речевой среды, где общение является не самоцелью, а инструментом решения значимых для ребенка задач. Это предполагает обязательное использование полисенсорной основы для восприятия речи, включающей:

- слухо-зрительное восприятие: интегрированное использование остаточного слуха (при его наличии) и чтения с губ (с лица). Как отмечал Ф.Ф. Рау, «зрительное восприятие речи является для глухого основным средством восприятия устного слова» [39]. Однако современный подход, основанный на исследованиях Э.И. Леонгард, настаивает на первостепенной роли слухового восприятия даже минимальных остатков: «Слух – главный, ведущий анализатор в восприятии речи... Зрительное восприятие – вспомогательное, но необходимое средство» [21].

- тактильно-вибрационная чувствительность: использование вибрационных аппаратов, передающих звуковые колебания на кожу, для развития ритмико-интонационной стороны речи.

- дактилология и жестовая речь: русский жестовый язык (РЖЯ) и калькирующая жестовая речь (КЖР) рассматриваются в современной парадигме не как суррогат, а как закономерное коммуникативное средство глухих, формирующее их лингвистическую и культурную идентичность. В образовательном процессе РЖЯ может выполнять функцию языка-посредника на начальных этапах обучения, обеспечивая понимание учебного материала, тогда как КЖР, жестовая форма русского языка, служит мостом к усвоению словесной речи. «Признание жестового языка как средства общения и учебного предмета... способствует созданию билингвистической образовательной среды, что является важным условием социальной адаптации и академической успешности глухих» [4].

2. Техничко-акустические условия: системное применение сурдотехнических средств, направленных на максимальное использование слуховых возможностей ребенка. Это включает:

– индивидуальные слуховые аппараты (ИСА) и кохлеарные импланты (КИ). Их постоянное ношение и правильная настройка аудиологом являются обязательным базовым условием. Работа с детьми после КИ требует особого педагогического сопровождения (слухоречевой реабилитации), направленного на «запуск» и развитие слухового восприятия как основы для спонтанного усвоения речи.

– звукоусиливающую аппаратуру коллективного пользования (ЗУА): акустические системы (FM-системы, индукционные петли), которые передают голос педагога непосредственно в слуховой аппарат/имплант ребенка, минимизируя вредное влияние расстояния и фонового шума. Использование такой аппаратуры, как подчеркивает Е.Л. Инденбаум, «не просто техническое оснащение класса, а дидактическое требование, обеспечивающее доступность речевой информации» [13].

– мультимедийное и компьютерное оборудование с визуализацией звуковых процессов (спектрограммы, интендографы), используемое для коррекции произносительной стороны речи.

3. Кадровые условия: образовательный процесс должен осуществляться междисциплинарной командой специалистов (сурдопедагог, учитель-дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, переводчик РЖЯ), прошедших специальную подготовку. Ключевая фигура – сурдопедагог, владеющий не только методиками предметного обучения, но и техниками развития слухового восприятия и формирования речи. Важным аспектом является готовность педагога к работе в условиях инклюзии внутри учреждения (с детьми с разной степенью и характером нарушения слуха, разным уровнем речевого развития).

Учебный процесс в школе I-II вида характеризуется пролонгированными сроками обучения (12 лет для глухих, 10-11 лет для слабослышащих), меньшей

наполняемостью классов (до 6 человек для глухих, до 8-10 для слабослышащих) и особым структурированием содержания.

1. Адаптация учебных программ и учебных материалов происходит по нескольким направлениям:

1) Актуализация чувственного опыта: ввиду бедности слуховых представлений и, как следствие, сужения круга понятий, программа обогащается экскурсиями, предметно-практической деятельностью, наблюдениями. «Обучение глухого ребенка должно быть наглядным в самом широком смысле этого слова... Наглядность должна быть не эпизодом, а фоном, основой обучения» [9].

2) Языковая адаптация: упрощение синтаксических конструкций учебных текстов, дозированное введение новой лексики, предварительная semanticзация (раскрытие значения) новых слов через показ предмета, действия, использование наглядности, жестов, дактиля. Особое внимание уделяется словам с абстрактным значением, которые вводятся через систему конкретных примеров и противопоставлений.

3) Расширение временных рамок: на отработку ключевых понятий, речевых моделей, навыков выделяется значительно больше учебного времени, чем в массовой школе. Большой объем часов отводится индивидуальным и групповым коррекционным занятиям (развитию слухового восприятия и формированию произношения, РСВ и ФП), которые являются обязательным компонентом учебного плана и проводятся сурдопедагогом.

2. Специфика методов и приемов обучения: в основе лежит практико-ориентированный и деятельностный подход. Широко используются:

1) Предметно-практическая деятельность (ППД): Система, разработанная под руководством С.А. Зыкова, в которой труд, игра, рисование, конструирование становятся основой для развития речи и мышления. В процессе планирования, выполнения и обсуждения результатов практической работы у детей естественным образом возникает потребность в речевом общении, усваивается соответствующая лексика и грамматические структуры. «Речь,

возникшая из потребности в процессе деятельности и для деятельности, становится действенным средством общения и орудием мышления» [12].

2) Дидактическая игра: как форма, максимально соответствующая психологическим особенностям младшего школьного возраста, игра позволяет в эмоционально привлекательной ситуации отрабатывать речевые навыки, развивать познавательные процессы (внимание, память, мышление).

3) Метод сопряженной речи: одновременное проговаривание, дактилирование и выполнение действия, что способствует укреплению связи между словом, его кинестетическим образом и конкретным явлением.

4) Метод беседы и коммуникативные ситуации: создание педагогом специальных условий, требующих речевой реакции: вопрос, просьба, недосказанность, проблемная ситуация. беседа тщательно планируется, ключевые речевые модели готовятся заранее.

Познавательные способности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение) у данной категории детей развиваются в своеобразных условиях дефицита слуховой информации и речевого опыта. Задача школы I-II вида – создать среду для их целенаправленного формирования.

3. Развитие восприятия (зрительного, слухового, тактильно-вибрационного):

– Слуховое восприятие: на специальных занятиях по РСВ проводится кропотливая работа по различению, опознаванию и распознаванию на слух неречевых звуков (бытовые шумы, музыкальные инструменты) и речевых единиц (звуки, слоги, слова, фразы). Используются игры типа «Угадай, что звучало?», «Покажи картинку», «Выполни команду». Постепенно формируется слуховой контроль за собственной речью.

– Зрительное восприятие: острота и поле зрения у глухих детей часто выше нормы. Это компенсаторное развитие используется для тренировки скорости и точности зрительного восприятия: работа с таблицами, схемами, динамическими картинками, чтение с губ. Развивается симультанное (одномоментное) восприятие, необходимое для охвата целого слова или фразы при чтении с лица.

– Тактильно-вибрационное восприятие: упражнения на определение ритма, темпа, ударения через тактильные ощущения от вибрации гортани говорящего или специальных приборов.

4. Развитие внимания: характерно преобладание зрительного внимания над слуховым. Слуховое внимание неустойчиво, быстро истощается. Условия для развития:

– Создание мотивации к слушанию через интересный материал и игровые формы.

– Постепенное увеличение продолжительности слуховых нагрузок.

– Четкая организация рабочего пространства, минимизация зрительных помех.

– Использование наглядных инструкций и алгоритмов действий, помогающих удерживать программу деятельности.

5. Развитие памяти: преобладает наглядно-образная память над словесно-логической. Механическое запоминание вербального материала развито лучше, чем осмысленное. Условия:

– Опора на визуальные коды (рисунки, схемы, мнемотаблицы, жесты) при запоминании текстов, правил, последовательностей.

– Активное использование двигательной памяти (запоминание через действие, сопряженную речь, дактилирование).

– Обучение приемам смысловой группировки материала, установлению логических связей, что затруднено из-за бедности словаря и понятийного аппарата.

6. Развитие мышления: наиболее уязвимая сфера. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление могут соответствовать возрастной норме или опережать ее, в то время как словесно-логическое (вербальное) мышление характеризуется конкретностью, трудностями в установлении причинно-следственных связей, обобщении на вербальном уровне, понимании переносного смысла.

Ключевые педагогические условия:

– Параллельное, неразрывное развитие речи и мышления через деятельность. Любое учебное задание должно включать речевое сопровождение: планирование, проговаривание действий, формулирование вывода.

– Использование методов сравнения, классификации, анализа и синтеза на наглядном материале с обязательным вербализацией оснований для сравнения или группировки.

– Специальная работа над пониманием текстов: составление плана, пересказ по опорным картинкам или ключевым словам, драматизация.

– Развитие способности к умозаключениям через решение простых логических задач, загадок, объяснение явлений.

7. Развитие воображения: часто считается, что воображение глухих детей беднее. Однако, как показывают исследования Т.В. Розановой, при создании условий (насыщенная визуальная среда, опыт разнообразной деятельности, развитая речь) творческое воображение может достигать высокого уровня [43].
Условия: поощрение продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование по замыслу), сочинение историй по сериям картинок, элементы ТРИЗ-педагогика.

Важнейшим условием коррекционно-развивающей работы является эмоционально-безопасная и поддерживающая атмосфера. Ребенок с нарушением слуха часто испытывает коммуникативный стресс, неуверенность в себе, страх ошибки. Задача педагогического коллектива:

1) Формирование принимающего сообщества, где ценность каждого ученика не ставится в зависимость от его речевых успехов.

2) Создание ситуаций успеха, адекватная похвала за усилия, а не только за результат.

3) Развитие социокультурной идентичности: знакомство с историей и культурой глухих, с известными личностями с нарушением слуха, что способствует повышению самооценки и формированию позитивного образа «Я».

4) Активное вовлечение родителей в образовательный процесс, обучение их основам коммуникации и развивающего взаимодействия с ребенком в домашних условиях.

Таким образом, образовательная среда школы I-II вида представляет собой сложноорганизованную, полисенсорную и поликоммуникативную систему, искусственно создаваемую для преодоления биологической ограниченности и запуска механизмов культурного развития ребенка с нарушением слуха. Ее специфика определяется совокупностью взаимосвязанных условий: от технического оснащения, обеспечивающего доступ к звуковой информации, до адаптированных дидактических подходов, выстраивающих «обходные пути» для развития речи и мышления. Центральным звеном этой среды является личность сурдопедагога, который, выступая организатором, коммуникатором и корректором, превращает специальные условия в действенный инструмент развития познавательных способностей, обеспечивая младшему школьнику с нарушением слуха возможность не только усвоить учебную программу, но и сформировать целостную, социально компетентную личность, готовую к жизни в современном обществе.

Выводы по первой главе

В ходе исследования определено, что нарушение слуха представляет собой сложное системное расстройство, затрагивающее не только слуховую функцию, но и весь ход психического развития ребенка. Первичный сенсорный дефект закономерно приводит к возникновению вторичных и третичных нарушений социальной природы, что раскрыто в положении Л.С. Выготского о структуре дефекта. Центральным звеном этой структуры является недоразвитие речи, которое, в свою очередь, служит причиной своеобразия в формировании высших психических функций, личностной сферы и познавательной деятельности. Компенсация нарушений возможна через создание специальных «обходных

путей» развития, основанных как на внутрисистемной мобилизации остатков слуха, так и на межсистемной перестройке с опорой на сохранные анализаторы (зрение, тактильно-вибрационную чувствительность).

Анализ этиологии нарушений слуха показал их разнообразие, включающее наследственные, врожденные (обусловленные патологиями беременности и родов) и приобретенные факторы. Ключевое значение для прогноза развития и выбора образовательного маршрута имеет время возникновения дефекта и степень снижения слуха, что отражено в ведущих классификациях (Л.В. Неймана, Р.М. Боскис). Именно эти критерии лежат в основе дифференциации детей на глухих, слабослышащих и позднооглохших, что определяет специфику их обучения в учреждениях I и II вида.

Исследование особенностей познавательной сферы младших школьников с нарушением слуха выявило закономерную перестройку психических процессов в условиях сенсорной депривации. Ведущая роль в компенсаторном развитии принадлежит зрительному восприятию, которое, однако, характеризуется замедленностью, склонностью к детализации при сниженной категориальности. Существенное компенсаторное значение приобретают тактильно-вибрационная и кинестетическая чувствительность. Внимание отличается повышенной истощаемостью и неустойчивостью в связи с хронической перегрузкой зрительного анализатора. Память характеризуется относительной силой наглядно-образных компонентов при выраженных трудностях в запоминании и воспроизведении вербального материала, особенно связных текстов. Наиболее уязвимой сферой является мышление, где наблюдается диспропорция: относительная сохранность наглядно-действенного и наглядно-образного мышления сочетается со значительным отставанием в развитии словесно-логического, понятийного мышления. Речевое развитие отличается бедностью словаря, аграмматизмами, упрощением синтаксических конструкций и тесной зависимостью от степени и времени потери слуха.

На основе теоретического анализа обоснована специфика образовательной среды школы I-II вида как искусственно создаваемой, полисенсорной и

поликоммуникативной системы. Ее проектирование базируется на положениях культурно-исторической теории и направлено на преодоление вторичных отклонений через организацию специальных педагогических условий. Ключевыми из них являются: 1) коммуникативно-речевые условия, предполагающие создание насыщенной речевой среды на полисенсорной основе (слухо-зрительное восприятие, дактилология, жестовый язык); 2) технико-акустические условия, обеспечивающие максимальное использование слуховых возможностей с помощью современных сурдотехнических средств (слуховые аппараты, кохлеарные импланты, звукоусиливающая аппаратура); 3) кадровые условия, требующие работы междисциплинарной команды специалистов во главе с сурдопедагогом. Образовательный процесс в таких учреждениях характеризуется пролонгированными сроками, адаптацией содержания и методов обучения (через предметно-практическую деятельность, актуализацию чувственного опыта, языковую адаптацию), а также целенаправленной коррекционно-развивающей работой по формированию каждого компонента познавательной сферы в тесной связи с развитием речи.

Таким образом, теоретический анализ позволил установить, что эффективное развитие познавательных способностей младших школьников с нарушениями слуха возможно лишь в рамках целостной, специально организованной образовательной среды. Эта среда должна не только обеспечивать усвоение академических знаний, но и целенаправленно создавать «обходные пути» для становления речи, мышления и личности, компенсируя последствия первичного сенсорного дефекта. Выявленные психолого-педагогические закономерности и условия составляют необходимую теоретическую основу для разработки конкретных методик и технологий коррекционно-развивающей работы.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1 Организация и методы исследования уровня развития познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха, анализ данных первичной диагностики

Эмпирическое исследование, представленное в данной работе, является органичным продолжением теоретического анализа, изложенного в первой главе, и направлено на практическое изучение актуального уровня и специфических особенностей развития познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха, обучающихся в условиях специальной (коррекционной) образовательной организации. В соответствии с целью и задачами работы, данный этап носил констатирующий характер и был призван выявить исходное состояние когнитивной сферы учащихся до внедрения разработанной педагогической модели.

Цель констатирующего эксперимента: комплексная и дифференцированная оценка уровня развития базовых познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления) у учащихся 2-3 классов с нарушениями слуха, обучающихся в школе I-II вида, с целью выявления типичных трудностей, индивидуальных профилей развития и определения «сильных» и «слабых» звеньев в структуре их познавательных способностей для последующего проектирования адресной коррекционно-развивающей работы.

Задачи диагностического этапа:

- 1) Сформировать репрезентативную выборку испытуемых с учетом степени и времени возникновения нарушения слуха, состояния речевой функции и педагогических условий обучения, что соответствует теоретическому положению о структуре дефекта и классификациям Л.В. Неймана и Р.М. Боскис.

2) Подобрать и модифицировать диагностический инструментарий, адекватный психофизическим особенностям (опора на сохранные анализаторы, преобладание зрительного восприятия) и речевым возможностям детей с нарушением слуха, в соответствии с принципами создания специальной образовательной среды.

3) Провести многокомпонентную диагностику познавательных способностей с акцентом на выявление особенностей, описанных в сурдопсихологии (зрительно-пространственное восприятие, специфика памяти и мышления).

4) Осуществить количественный и качественный анализ полученных данных, соотнеся их с теоретически ожидаемыми закономерностями развития при слуховой депривации.

5) Выявить индивидуально-типические профили развития познавательной сферы, установить взаимосвязи между степенью слухового нарушения, уровнем речевого развития и состоянием когнитивных функций, что является основой для дифференцированного подхода, заложенного в гипотезе исследования.

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГУ «Специальная школа – интернат №4, г. Кокшетау» управления образования Акмолинской области. В исследовании приняли участие 24 учащихся 2-х и 3-х классов, что полностью соответствует указанной в первой главе экспериментальной базе и количеству испытуемых. Средний возраст детей составил 9 лет 4 месяца (диапазон от 8 до 10 лет).

Выборка была сформирована как клиническая (однородная) группа, поскольку основной задачей являлось не сравнение с нормотипичными сверстниками, а углубленное изучение внутренней структуры познавательных способностей и их специфики в условиях первичного нарушения слуха, что отвечает цели исследования. Критерии включения в выборку были строго определены: наличие диагноза «нейросенсорная тугоухость» или «глухота» (стойкое двустороннее нарушение); возраст 8-10 лет (младший школьный возраст); отсутствие диагностированных сопутствующих тяжелых нарушений

развития (умственной отсталости, расстройств аутистического спектра, детского церебрального паралича); обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам для глухих (вариант 1.2) или слабослышащих (вариант 2.2) детей.

Подробная медико-педагогическая характеристика выборки, отражающая ключевые параметры, значимые для анализа особенностей познавательного развития (степень потери слуха, время возникновения, состояние речи, способ слухопротезирования), представлена в приложении 1.

Данные приложения 1 подтверждают теоретический тезис о разнообразии контингента школ I-II вида и необходимость учета этих факторов при организации коррекционно-развивающей работы.

Для наглядного представления структуры выборки по ключевому параметру – степени нарушения слуха – данные приложения 1 визуализированы на Рисунке 1.

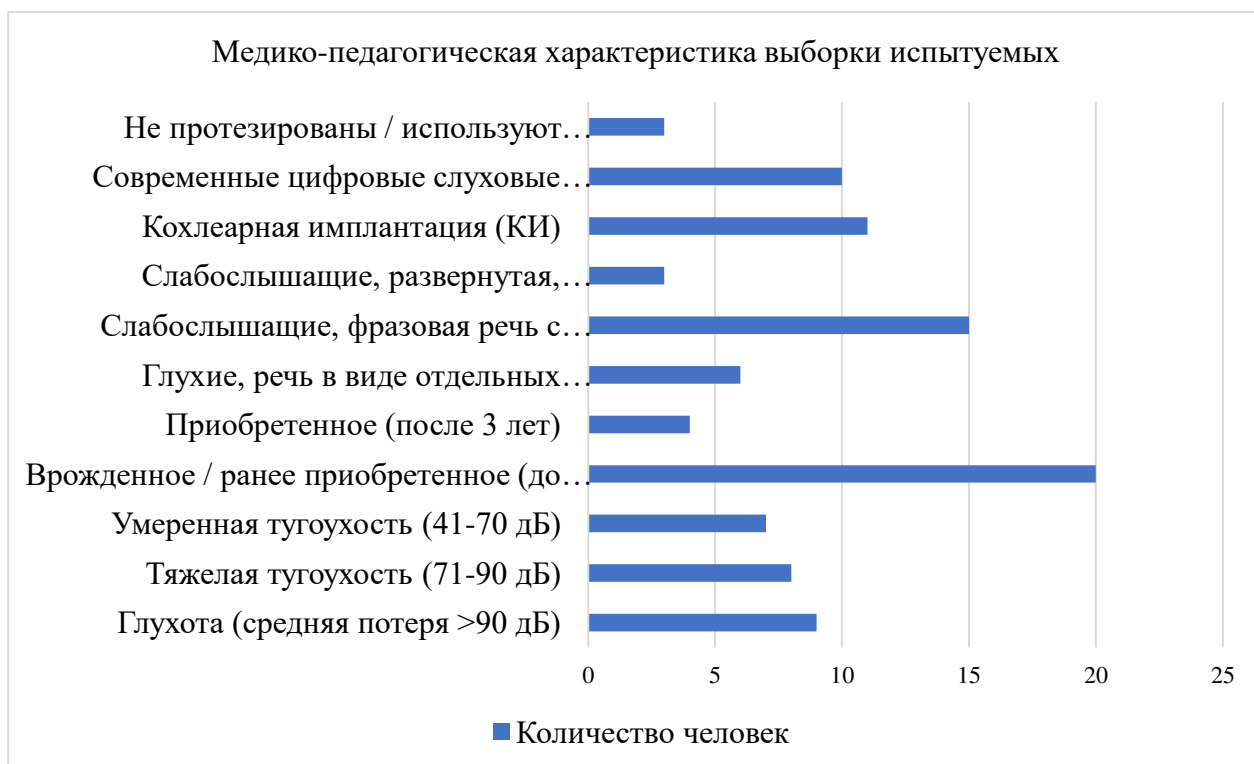


Рисунок 1 – Медико-педагогическая характеристика выборки испытуемых.

Принципы отбора и адаптации диагностического инструментария базировались на теоретических положениях о специфике развития детей с нарушением слуха:

1) Принцип полисенсорности и опоры на сохранные анализаторы: предпочтение методикам с наглядным, предметным материалом, минимизация вербальных инструкций, акцент на зрительно-пространственные и тактильно-кинестетические компоненты.

2) Принцип адаптивности и доступности: модификация инструкций (упрощение синтаксиса, выделение ключевых слов, дублирование дактилем и естественными жестами, использование визуальных опор — пиктограмм, алгоритмов); увеличение времени на выполнение заданий; предварительное знакомство с материалом.

3) Принцип корректурной направленности: методики должны позволять не только констатировать уровень, но и анализировать характер ошибок, выявлять несформированные операции и компенсаторные стратегии.

4) Принцип комплексности: охват основных познавательных процессов (восприятие, внимание, память, мышление) с учетом их взаимосвязи и уровня развития (наглядно-действенный, наглядно-образный, элементы словесно-логического).

Диагностика проводилась индивидуально в кабинете сурдопсихолога, оборудованном звукоусиливающей аппаратурой, в первой половине дня. Сессия длилась 25-35 минут с обязательными двигательными паузами для снятия зрительного утомления. Все инструкции предъявлялись слухо-зрительно (голос с опорой на чтение с губ), при необходимости дублировались дактильно и жестово. Протоколы фиксировали не только результат, но и процессуальные характеристики: способы решения, речевое сопровождение, эмоциональные реакции.

1. Исследование зрительного восприятия и внимания.

Методика «Корректурная проба» (тест Бурдона) [3] в адаптации: использовался бланк с крупными, четкими изображениями простых объектов (домик, мяч, звезда) вместо букв. Задача: за 3 минуты зачеркнуть все «домики». Оценивались: продуктивность (количество просмотренных фигур), точность (количество пропусков и ошибочных зачеркиваний), устойчивость внимания

(динамика продуктивности по минутам). Цель: оценить объем, устойчивость и концентрацию произвольного зрительного внимания, подверженного быстрому истощению.

Методика «Найди отличия» (парные сюжетные картинки, 5 отличий): оценивалась переключаемость внимания, зрительная наблюдательность и целостность восприятия. Фиксировалось время выполнения, количество найденных отличий, стратегия (хаотичный поиск или систематическое сравнение).

Методика «Узнай фигуры» (А.Н. Бернштейн) [5]: ребенку предъявлялись эталонные геометрические фигуры, затем нужно было найти их среди перечеркнутых или наложенных изображений. Цель: оценить константность и помехоустойчивость зрительного восприятия, способность к абстрагированию от несущественных деталей.

2. Исследование памяти.

Методика «Запомни рисунки»: на таблице 12 знакомых изображений (после экспозиции в 30 сек. нужно узнать на другой таблице из 16 изображений). Оценивался объем кратковременной зрительной образной памяти.

Методика «Запомни слова» (в трех модальностях):

- 1) Слуховая память (при усилении через аппаратуру): 5 знакомых слов-существительных.
- 2) Зрительно-речевая память (чтение с губ): 5 других слов.
- 3) Зрительная память (таблички со словами): 5 слов.

Сравнение результатов по модальностям позволило оценить, какой канал восприятия является ведущим для запоминания вербального материала и как состояние слуха влияет на этот процесс.

Методика «Парные ассоциации» (в наглядном варианте): 6 пар логически связанных картинок (например, молоток-гвоздь). После предъявления ребенку показывали первую картинку из пары, он должен был вспомнить вторую. Цель: оценить развитие ассоциативной и смысловой памяти, которая страдает при слабости речевых связей.

3. Исследование мышления.

Наглядно-действенное мышление: «Доска Сегена» (сложная форма), «Почтовый ящик» (доска форм). Оценивалась способность к практическому ориентированию, пробным действиям, анализу пространственно-конструктивных признаков фигур.

Наглядно-образное и элементы логического мышления:

«Классификация предметных картинок» (по В.М. Когану) [14]: 30 картинок для группировки по общему признаку (мебель, посуда, животные). Оценивался уровень обобщения (синкретический, ситуативный, категориальный), гибкость (переход от одного принципа к другому), устойчивость признака.

«Четвертый лишний» (в наглядном и вербальном вариантах): 12 серий из 4 картинок/слов. Выявлялись способность к абстрагированию, выделению существенного признака, перенос умственных операций с наглядного на вербальный план.

«Прогрессивные матрицы Равена» (цветной вариант, серии А и Аb): Оценка способности к умозаключению по аналогии, выявлению закономерностей в наглядном материале без жесткой речевой опоры.

4. Исследование воображения (творческого компонента).

Методика «Дорисовывание фигур»: Ребенку предлагалось дорисовать 10 одинаковых абстрактных фигур до целостного изображения. Оценивалась оригинальность, беглость (количество рисунков), разработанность деталей.

Обобщенные результаты диагностики по каждому познавательному процессу представлены в приложении 2. Уровни развития (низкий, средний, высокий) определялись на основе сопоставления с нормативными возрастными данными, а также с учетом специфических нормативов для детей с нарушением слуха, описанных в работах Т.В. Розановой, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьева.

Качественный анализ выявленных особенностей подтвердил и конкретизировал теоретические положения, изложенные в первой главе:

Диспропорция в развитии видов мышления проявилась максимально ярко. У 70,8% испытуемых был зафиксирован низкий уровень вербально-логического мышления при среднем и высоком уровне наглядно-действенного (79,2% суммарно). Это прямое следствие вторичного речевого недоразвития, которое ограничивает возможность оперирования понятиями и построения логических умозаключений в словесной форме.

Специфика памяти подтвердила тезис о относительной сохранности образной памяти и глубоком недоразвитии словесной и смысловой. Разрыв между объемом запоминания рисунков и слов составлял в среднем 2-3 единицы. Запоминание носило преимущественно механический характер, мнемонические приемы (группировка, ассоциации) не использовались спонтанно.

Особенности внимания и восприятия соответствовали описанию их истощаемости и фрагментарности. Высокая зрительная нагрузка приводила к быстрому утомлению, что необходимо учитывать при планировании занятий. Восприятие носило детализированный, но малокатегориальный характер.

Влияние степени и характера нарушения слуха было статистически значимым (при $p \leq 0.05$ по U-критерию Манна-Уитни) при сравнении подгрупп:

Дети с глухотой и грубым недоразвитием речи ($n=6$) показали значительно более низкие результаты во всех вербальных и логических методиках, но не уступали, а иногда и превосходили других в наглядно-действенных заданиях.

Дети после КИ ($n=11$) демонстрировали лучшую способность к выполнению инструкций, предъявленных слухо-зрительно, и несколько более высокие показатели слухо-речевой памяти, однако уровень логических операций также оставался низким, что указывает на необходимость не только слухоречевой, но и когнитивной реабилитации.

Для наглядного представления взаимосвязи между основными параметрами был составлен сводный профиль средних групповых показателей по ключевым процессам (в условных баллах, где 3 – высокий уровень, 2 – средний, 1 – низкий), отраженный в Таблице 2.

Таблица 2 – Сводный профиль средних показателей развития познавательных способностей в группе

Познавательная способность	Условный средний балл (M)	Стандартное отклонение (σ)	Интерпретация
Наглядно-действенное мышление	2.21	0.76	Относительно сохраняемая зона. Показатель близок к среднему уровню, разброс результатов невелик.
Наглядно-образное мышление	1.92	0.80	Зона неустойчивого развития. Средний показатель на нижней границе среднего уровня, значительный разброс указывает на большую индивидуальную вариативность.
Вербально-логическое мышление	1.38	0.65	Зона выраженных трудностей. Показатель соответствует низкому уровню. Низкое стандартное отклонение говорит о том, что эта проблема носит массовый характер в выборке.
Образная память	2.08	0.83	Зона относительной компенсации. Показатель на уровне нижней границы среднего.
Словесная память	1.46	0.72	Зона выраженного дефицита. Показатель низкий, близкий к показателю логического мышления, что подтверждает их тесную связь.
Устойчивость внимания	1.62	0.74	Зона дефицита. Показатель между низким и средним уровнем, что свидетельствует о высокой утомляемости и трудностях произвольной регуляции.

Полученные количественные данные наглядно демонстрируют структурную диспропорцию в развитии познавательной сферы обследованных учащихся. Для целостного визуального представления выявленного профиля средние групповые показатели отражены на профильной диаграмме (Рисунок 2).

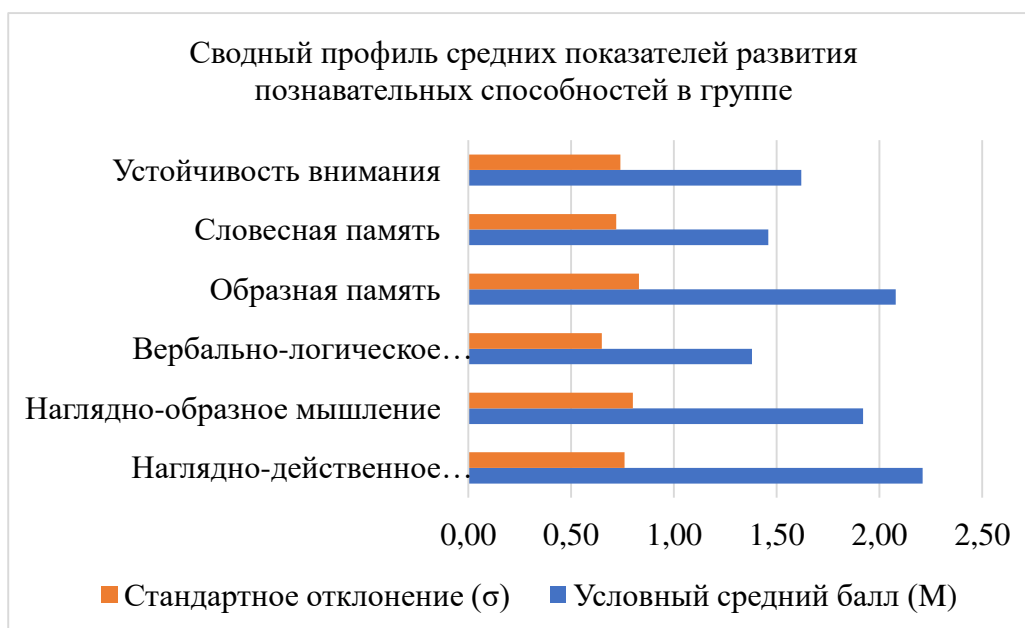


Рисунок 2 – Сводный профиль средних показателей развития познавательных способностей в группе.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента эмпирически подтверждено теоретическое положение о структурном своеобразии познавательной сферы младших школьников с нарушением слуха, проявляющемся в диссоциации между относительно сохранным наглядно-действенным мышлением и глубоко нарушенным вербально-логическим, а также между образной и словесной памятью.

Также выявлен критически низкий уровень развития операций логического мышления (обобщения, абстрагирования, классификации) и смыслового запоминания, что является прямым следствием вторичного речевого недоразвития и создает основное препятствие для успешного усвоения академических знаний.

Обнаружена высокая истощаемость произвольного внимания и склонность к фрагментарному, детализированному восприятию, что требует специальной организации учебного процесса с дозированием нагрузки и обучением стратегиям целостного анализа, и установлена статистически значимая зависимость уровня развития логических и вербальных компонентов познавательных способностей от степени слухового нарушения и уровня

речевого развития, что обосновывает необходимость строго дифференцированного подхода в коррекционной работе.

Полученные данные определили мишени коррекционно-развивающего воздействия в формирующем эксперименте: развитие словесно-логического мышления через специально организованную речевую деятельность; формирование смысловой памяти и мнемических приемов; повышение устойчивости и произвольности внимания; обучение стратегиям целостного и обобщенного восприятия. Эти направления легли в основу разработанной педагогической модели и комплекса занятий, описание которых представлено в следующем параграфе.

2.2 Содержание и реализация программы по развитию познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха

На основе теоретических положений, изложенных в первой главе, и результатов констатирующей диагностики, выявившей специфические трудности в когнитивной сфере (диспропорция видов мышления, низкий уровень вербально-логических операций, слабость смысловой памяти, истощаемость внимания), была разработана и внедрена комплексная коррекционно-развивающая программа. Её основная задача состояла в создании специальных педагогических условий, направленных на преодоление выявленных дефицитов через целенаправленное формирование познавательных действий с обязательной опорой на сохранные анализаторы и в тесной интеграции с развитием речевой деятельности.

Были сформулированы принципы реализации программы, конкретизирующие условия, заложенные в гипотезе исследования:

– Принцип интеграции и непрерывности: коррекционно-развивающая работа не выделялась в изолированный курс, а целенаправленно интегрировалась в содержание основных учебных предметов (математика, развитие речи, ознакомление с окружающим миром, предметно-практическое

обучение) и режимные моменты. Это обеспечивало частоту, повторяемость и мотивированность применения формируемых умений.

– Принцип полисенсорности и опоры на сохранные анализаторы: каждое задание предусматривало мультиканальную подачу информации и возможность ее получения через зрительный, тактильно-кинестетический, двигательный каналы. Активно использовались: наглядные схемы-алгоритмы, тактильные карты, предметные манипуляции, элементы фонетической ритмики для подкрепления ритмико-интонационных компонентов.

– Принцип дифференциации и индивидуального подхода: содержание заданий и характер помощи варьировались в зависимости от выявленного в ходе констатации индивидуального профиля ПС, степени слухового нарушения (глухота/тугоухость) и уровня речевого развития. Для детей с грубым недоразвитием речи делался акцент на невербальные логические операции с постепенным подключением жестовой и дактильной формы, а затем и словесного обозначения.

– Принцип коммуникативной направленности и речевого опосредования: любое познавательное действие сопровождалось речевым оформлением – на доступном для ребенка уровне. Создавались коммуникативные ситуации, требующие речевого взаимодействия для решения задачи (совместное планирование, обсуждение стратегии, объяснение выбора). Использовалась комбинированная коммуникация (устное слово, дактиль, жест, письменная табличка) для обеспечения понимания и выражения.

– Принцип игровой и практической занимательности: ведущей формой организации занятий выступала дидактическая игра, моделирующая проблемную ситуацию, и практические упражнения с реальными объектами. Это обеспечивало высокую мотивацию, снижение тревожности и создавало лично значимый контекст для применения интеллектуальных усилий.

– Принцип сотрудничества и междисциплинарного взаимодействия: реализация программы требовала согласованных действий сурдопедагога (учителя класса), дефектолога, психолога и воспитателя.

Специалисты совместно планировали темы, вырабатывали единые стратегии предъявления материала и помощи, осуществляли взаимный консультационный контроль.

Цель программы была определена как целенаправленное развитие базовых познавательных способностей (мышления, внимания, памяти, восприятия) у младших школьников с нарушением слуха через их системное включение в структуру учебной и внеурочной деятельности, что должно создать инструментальную основу для успешного усвоения образовательной программы и формирования метапредметных компетенций.

Задачи программы:

1. Развитие мыслительных операций: формирование умений сравнивать, анализировать, синтезировать, классифицировать, обобщать на наглядном и вербальном материале; развитие способности к установлению причинно-следственных и пространственно-временных связей.

2. Совершенствование мнемических процессов: обучение стратегиям смыслового запоминания (группировка, установление ассоциаций, использование мнемотехник); увеличение объема и прочности слухо-зрительной и зрительной памяти.

3. Коррекция внимания: повышение устойчивости, концентрации и переключаемости произвольного внимания; развитие навыков распределения внимания в условиях полимодальной (зрительно-слуховой-тактильной) деятельности.

4. Стимуляция восприятия: развитие целостности, осмысленности и помехоустойчивости зрительного восприятия; тонкая дифференциация тактильных и кинестетических ощущений.

5. Оречевление познавательной деятельности: активное обогащение словарного запаса, связанного с мыслительными процессами (названия операций: «сравни», «найди общее», «раздели на группы»; логические связки: «потому что», «следовательно», «если, то»); формирование умения давать развернутое объяснение своим действиям и выводам.

Программа была рассчитана на 6 месяцев и состояла из трех взаимосвязанных модулей, реализуемых параллельно и циклично (с повторением и усложнением материала).

Таблица 3 – Структура и логика реализации коррекционно-развивающей программы

Модуль программы	Основное содержание	Формы работы	Интеграция в учебные дисциплины	Целевые познавательные способности
I. Базовый (сенсомоторный и операционный)	Развитие зрительно-моторной координации, тактильного гнозиса, формирование базовых логических операций на невербальном и наглядно-действенном уровне.	Индивидуальные и подгрупповые (2-3 чел.) занятия с психологом/дефектологом; игры на прогулке; физминутки на уроках.	ППО (конструирование, лепка), математика (работа с геометрическим материалом), адаптивная физкультура.	Восприятие (тактильное, зрительно-пространственное), наглядно-действенное мышление, внимание.
II. Интегрирующий (образно-логический и речевой)	Формирование наглядно-образных и логических схем, установление смысловых связей, активное подключение речи как средства анализа и планирования.	Специальные интегрированные занятия (2 раза в неделю, 30 мин); вкрапление заданий в основные уроки; проектная деятельность в группе.	Развитие речи, ознакомление с окружающим миром, математика (решение задач), чтение.	Наглядно-образное и словесно-логическое мышление, смысловая память, воображение, речевое внимание.
III. Рефлексивно-прикладной (метакогнитивный)	Формирование элементарных навыков планирования, самоконтроля и оценки результата;	Совместное решение проблемных задач на уроках; ведение индивидуальных «дневников открытий»; итоговые	Все учебные предметы, внеурочная деятельность (кружки).	Произвольность всех познавательных процессов, метакогнитивные навыки

Модуль программы	Основное содержание	Формы работы	Интеграция в учебные дисциплины	Целевые познавательные способности
	применение сформированных умений в новых, учебных ситуациях.	презентации мини-проектов.		(планирование, контроль).

Содержание программы конкретизировалось через систему специально разработанных заданий и упражнений, сгруппированных по направлениям работы.

1. Направление «Развитие мыслительных операций и логических связей»

Данное направление было центральным, так как напрямую корректировало основной выявленный дефицит. Работа строилась по спирали: от невербальных операций к вербальным, от простых признаков к сложным.

– Сравнение и анализ: упражнения начинались с пар реальных предметов, максимально контрастных, затем сближающихся по признакам. Использовались «сравнительные таблицы» с пиктограммами-опорами (размер, цвет, форма, материал, функция). Ребенок должен был не просто показать различия, но и заполнить таблицу, выбрав нужную картинку-символ или подписав признак (на доступном уровне). Например, «Яблоко и мяч. Что одинаковое? (форма: шар). Что разное? (яблоко – съедобное, растет; мяч – игрушка, можно играть)».

– Классификация и обобщение: широко использовались игры с карточками («Четвертый лишний», «Разложи по домикам», «Найди пару»). Ключевым нововведением стало введение этапа вербализации основания для классификации. Сначала дети группировали картинки любым способом, затем пытались объяснить, почему они положили их вместе, с помощью педагога подбирая обобщающее слово или фразу. Для слабоговорящих детей применялись жесты-классификаторы (жест «еда», «животные», «транспорт») и тактильное обозначение первой буквы обобщающего слова.

– Установление причинно-следственных и последовательных связей: работа с сериями сюжетных картинок (от 3 до 6). Сначала картинки предъявлялись в правильном порядке, и дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов («Что было сначала? Что потом? Почему это случилось?»). Затем порядок нарушался, и задачей ребенка было восстановить последовательность и аргументировать свой выбор. Для детей с глухотой активно использовался метод драматизации и разыгрывания сюжета.

– Пространственно-временные и логические конструкции: использовались блоки Дьенеша, палочки Кюизенера [11], игры типа «Танграм», «Сложи узор». Помимо выкладывания по образцу, вводились задания на самостоятельное создание симметричного узора, продолжение логического ряда, построение по словесной инструкции педагога («Положи красный квадрат над синим кругом»).

Таблица 4 – Примеры заданий на развитие мыслительных операций (с дифференциацией по уровням)

Мыслительная операция	Задание для уровня 1 (глубокие нарушения речи, опора на наглядность)	Задание для уровня 2 (фразовая речь с аграмматизмами)	Задание для уровня 3 (развернутая речь)
Сравнение	Показать жестом/приложить друг к другу, чем отличаются два мяча (большой/маленький). Подобрать парную картинку-знак (↑ и ↓).	Разложить предметные картинки в две группы по заданному признаку (цвету). Сказать: «Здесь все красное, а здесь – синее».	Сравнить два растения (например, дерево и цветок) по 3-4 признакам, используя таблицу-опору: «У дерева есть ствол, а у цветка – стебель. И то, и другое растет...»
Классификация	Разложить игрушки (животные, транспорт) в разные коробки. Обозначить коробку обобщающим жестом/пиктограммой.	Игра «Магазин». Разложить карточки с товарами по «отделам» (Одежда, Обувь, Продукты). Назвать отдел.	Классификация смешанного набора картинок (посуда, мебель, животные дикие/домашние) с самостоятельным выделением 2-3 оснований для деления.

Мыслительная операция	Задание для уровня 1 (глубокие нарушения речи, опора на наглядность)	Задание для уровня 2 (фразовая речь с аграмматизмами)	Задание для уровня 3 (развернутая речь)
Установление причинно-следственных связей	Разложить 3 картинки в порядке «Событие – Реакция» (Мальчик ударился – Мальчик плачет). Соединить стрелкой.	Составить рассказ из 4 картинок «Разбитая чашка». Ответить на вопросы: «Почему чашка упала? Что будет делать мама?»	Проанализировать ситуацию на картинке (например, дети в мокрой одежде) и выдвинуть несколько вероятных причин («Шли под дождем», «Играли у фонтана»).

2. Направление «Развитие памяти и внимания»

Работа по этому направлению носила тренинговый характер и была вплетена в ход всех остальных занятий.

– Смысловая организация памяти: детей обучали простейшим мнемотехникам. Для запоминания последовательности слов или инструкций использовался метод «непроизвольных крючков»: создавалась общая картинка-сюжет, связывающая все элементы. Например, чтобы запомнить список «яблоко, мяч, кошка, дождь», дети совместно с педагогом рисовали схему или придумывали жест-историю: «Кошка играла мячом под дождем, а потом съела яблоко». Активно применялись мнемотаблицы для заучивания коротких стихотворений или правил.

– Развитие слухо-зрительного и зрительного внимания: использовались адаптированные варианты игр «Слушай и хлопай», «Что изменилось?», «Запомни порядок». Особенностью было обязательное дублирование звукового сигнала зрительным (поднятая карточка определенного цвета, жест). Для тренировки концентрации и устойчивости внимания применялись графические диктанты, лабиринты, задания на поиск отличий с постепенным увеличением времени работы (от 2 до 5-7 минут) и уменьшением размера деталей.

– Произвольная регуляция и контроль: вводились алгоритмы деятельности в виде наглядных пошаговых схем («План решения задачи»: 1. Прочитай (посмотри). 2. Подумай, что известно. 3. Составь план действий. 4. Выполни. 5. Проверь.). Перед началом задания ребенок с помощью педагога вслух или с опорой на карточки проговаривал план, что способствовало удержанию цели и программы действий.

3. Направление «Стимуляция полисенсорного восприятия и воображения».

– Тактильные и кинестетические игры: «Волшебный мешочек» (узнавание предметов на ощупь с последующим называнием или выбором картинки), игры с кинетическим песком и массажными мячиками разной фактуры, обведение пальцем рельефных букв и фигур.

– Развитие целостности зрительного восприятия: собирание разрезных картинок (от 4 до 12 частей), дорисовывание симметричных половинок, упражнения «Что не дорисовал художник?», «На что похоже?» (работа с кляксами, облаками).

– Творческое воображение: метод «Каталога» для совместного придумывания сказок с использованием случайно выбранных картинок-героев. Задания по изменению сюжета известной сказки («А если бы Колобок не убежал?»). Рисование по музыке (с использованием вибрационных коробок для детей с глухотой), передавая в линиях и цвете характер «услышанных» вибраций.

Программа реализовывалась через комплекс взаимодополняющих форм работы, обеспечивающих как фронтальное воздействие, так и индивидуальную коррекцию.

Таблица 5– Организационные формы реализации программы и их функции

Форма работы	Частота и продолжительность	Основное содержание	Роль в развитии познавательных способностей
Специальные интегративные занятия	2 раза в неделю, 30 мин. Группа 4-6 чел.	Комплексные игровые сюжеты, объединяющие задания на развитие всех	Систематизация и комплексное применение

Форма работы	Частота и продолжительность	Основное содержание	Роль в развитии познавательных способностей
		познавательных способностей (например, «Путешествие в страну Логику»: пройти лабиринт (внимание), собрать карту (память), решить загадки жителей (мышление)).	познавательных действий в смоделированной, мотивирующей ситуации.
Коррекционные вкрапления в основные уроки	Ежедневно, 5-10 мин на уроке.	Короткие игры-разминки, проблемные вопросы, задания на сравнение и классификацию в контексте темы урока (на уроке «Окружающий мир»: разделить животных на группы; на математике: найти закономерность в ряду чисел).	Обеспечение принципа непрерывности, перенос сформированных умений в учебный контекст.
Индивидуальные и подгрупповые занятия с дефектологом/психологом	1-2 раза в неделю, 20-25 мин.	Тренинг конкретных дефицитарных функций (например, отработка операции сравнения на индивидуально подобранном материале), проработка сложных логических схем с максимальной помощью.	Адресная коррекция индивидуальных трудностей, отработка навыка до уровня автоматизма.
Проектная деятельность в мини-группах	1 раз в 2 недели, 20-30 мин.	Создание коллективного продукта (коллаж «Наш город», модель «Сезонное дерево», инсценировка сказки), требующее совместного планирования, распределения ролей, последовательного выполнения этапов.	Развитие регуляторных функций (планирование, контроль), коммуникации, применение познавательных способностей для достижения практического результата.
Режимные моменты и	Постоянно.	Логические игры на прогулке («Следопыты»), бытовые поручения с	Закрепление навыков в естественной

Форма работы	Частота и продолжительность	Основное содержание	Роль в развитии познавательных способностей
внеурочная деятельность		усложненной инструкцией («Принеси сначала красный кубик, потом два синих»), кружок «Умники и умницы».	среде, формирование познавательной инициативы.

Методы и приемы работы были подобраны в соответствии с принципом полисенсорности:

- Наглядные: схемы, алгоритмы, пиктограммы, мнемотаблицы, динамические иллюстрации.
- Практические: предметные манипуляции, конструирование, лепка, драматизация, дидактические игры с правилами.
- Игровые: сюжетно-ролевые, настольно-печатные, подвижные игры с познавательным содержанием.
- Словесные (адаптированные): инструкция с ключевыми словами и жестовым сопровождением, проблемный вопрос, беседа-рассуждение с опорой на картинки, совместное составление рассказа.

Крайне важным элементом реализации программы стала гибкая система помощи, позволявшая каждому ребенку работать в зоне ближайшего развития.

Виды помощи:

- Стимулирующая: вопрос, удивленный взгляд, жест «подумай».
- Направляющая: наводящий вопрос, предложение выбрать из двух вариантов, указание на опорную схему.
- Обучающая: совместное выполнение действия с параллельным комментированием, показ образца, непосредственное указание на ошибку с объяснением.

Дифференциация по уровням речевого развития:

1. Для первого уровня (без речи/отдельные слова) помощь была максимально развернутой, с преобладанием жестового и наглядно-действенного

сопровождения. Акцент делался на невербальное решение задач, но с постоянным звуко- или дактильно-жестовым обозначением действий и результатов.

2. Для второго уровня (фразовая речь) помощь сочеталась с требованием речевого оформления. Педагог начинал фразу, ребенок заканчивал; использовались шаблоны-клише («Я положил сюда, потому что здесь все...»).

3. Для третьего уровня помощь носила в основном стимулирующий и направляющий характер, с акцентом на развитие самостоятельности рассуждения.

Таблица 6 – Учет индивидуальных особенностей при реализации заданий (на примере игры «Четвертый лишний»)

Индивидуальная особенность (на основе констатации)	Адаптация задания и помощи	Цель адаптации
Ребенок с глухотой, слабое развитие вербального обобщения.	Используется набор картинок с яркими визуальными различиями. После выделения «лишнего» педагог жестом показывает общий признак трех оставшихся (жест «одежда», «птицы») и побуждает ребенка повторить жест. Затем дактилирует/показывает табличку с обобщающим словом.	Создание связи между зрительным образом, жестовым знаком и словесным обозначением категории.
Ребенок с тугоухостью, СИ/КИ, инертный, медленным темпом мыслительной деятельности.	Увеличивается время на обдумывание. Педагог задает наводящие вопросы, указывая на конкретные признаки каждой картинки: «Посмотри, что это? А это? Чем они похожи?». Используется прием сравнения попарно.	Активизация аналитического просмотра, преодоление импульсивности или инертности, выработка стратегии сравнения.
Ребенок с высоким уровнем образного мышления, невнимательный, пропускает детали.	Предъявляется набор с «лишним» предметом, отличающимся малозаметной, но существенной деталью (например, чайник без крышки среди посуды). Дается инструкция: «Смотри очень внимательно на каждую картинку. Проверь, все ли части есть».	Тренировка концентрации внимания, формирование установки на детализированный анализ.

Взаимодействие специалистов было организовано через еженедельные микросовещания для обсуждения динамики каждого ребенка, корректировки индивидуальных планов и планирования тем интегративных занятий. Велись индивидуальные карты развития, куда вносились наблюдения педагогов и психолога, образцы выполненных работ ребенка, что позволяло отслеживать прогресс не только в количественных, но и в качественных показателях (использование новых стратегий, снижение уровня помощи, речевая активность в процессе решения задач).

Таким образом, реализация программы представляла собой динамичный, гибко управляемый процесс, в котором теоретически обоснованные принципы и методы воплощались в ежедневную практику с учетом уникальных особенностей каждого младшего школьника с нарушением слуха. Содержание программы было нацелено не на механическую тренировку отдельных функций, а на формирование целостной, осознанной и опосредованной речью познавательной деятельности, способной стать надежной основой для учебных достижений и социальной адаптации.

2.3 Анализ результатов контрольного этапа исследования и оценка эффективности программы

Контрольный этап экспериментального исследования преследовал цель объективно оценить эффективность реализованной коррекционно-развивающей программы. Задачами данного этапа стали: 1) повторное диагностическое обследование познавательных способностей учащихся экспериментальной группы по методикам констатирующего этапа; 2) сравнительный анализ данных первичной и итоговой диагностики для выявления динамики развития; 3) качественная оценка изменений в познавательной деятельности и личностной сфере; 4) определение статистической значимости произошедших сдвигов; 5)

формулирование выводов об эффективности педагогической модели и условий её реализации.

Контрольный срез был организован в тех же условиях, что и констатирующий этап: индивидуальная форма работы, адаптированные инструкции, использование звукоусиливающей аппаратуры. Для обеспечения чистоты сравнения применялся идентичный диагностический комплекс, что позволило сопоставить результаты «до» и «после» формирующего воздействия.

Помимо количественных данных, особое внимание уделялось качественным изменениям: анализу стратегий решения заданий, уровню самостоятельности, речевому сопровождению деятельности, эмоциональным реакциям. Для получения комплексной оценки использовались также методы наблюдения на уроках и анализ продуктов учебной деятельности (тетради, творческие работы, материалы проектов).

Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики позволило выявить выраженную положительную динамику по всем исследуемым познавательным процессам. Данные представлены в сводной Таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты диагностики познавательных способностей на констатирующем и контрольном этапах

Познавательный процесс / Методика	Уровень на констатирующем этапе (кол-во/%)	Уровень на контрольном этапе (кол-во/%)	Направление и выраженность динамики
Внимание (устойчивость, продуктивность)	Высокий: 3 (12.5%) Средний: 9 (37.5%) Низкий: 12 (50%)	Высокий: 6 (25%) Средний: 13 (54.2%) Низкий: 5 (20.8%)	Значительное сокращение группы с низким уровнем (с 50% до 20.8%). Рост продуктивности в корректурной пробе в среднем на 22%. Уменьшение количества ошибок и пропусков. Снижение темпа истощаемости к 3-й минуте работы.
Зрительное восприятие (целостность)	Высокий: 5 (20.8%) Средний: 11 (45.8%) Низкий: 8 (33.3%)	Высокий: 9 (37.5%) Средний: 12 (50%) Низкий: 3 (12.5%)	Положительная динамика, особенно в преодолении фрагментарности. Улучшение показателей в методике «Узнай фигуры»: на 35% сократилось время узнавания зашумленных изображений. Более системный, а не хаотичный поиск отличий.

Познавательный процесс / Методика	Уровень на констатирующем этапе (кол-во/%)	Уровень на контрольном этапе (кол-во/%)	Направление и выраженность динамики
Память			
Образная	Высокий: 8 (33.3%) Средний: 10 (41.7%) Низкий: 6 (25%)	Высокий: 12 (50%) Средний: 10 (41.7%) Низкий: 2 (8.3%)	Устойчивый рост объема запоминания (в среднем +1-2 элемента).
Словесная (по модальностям)	Высокий: 2 (8.3%) Средний: 7 (29.2%) Низкий: 15 (62.5%)	Высокий: 5 (20.8%) Средний: 14 (58.3%) Низкий: 5 (20.8%)	Наиболее впечатляющая динамика. Резкое сокращение группы с низким уровнем (с 62.5% до 20.8%). Увеличение среднего объема запоминания слов со 2.8 до 4.1 единицы. Наибольший прирост – в слухозрительной модальности.
Смысловая	Высокий: 4 (16.7%) Средний: 8 (33.3%) Низкий: 12 (50%)	Высокий: 8 (33.3%) Средний: 11 (45.8%) Низкий: 5 (20.8%)	Качественный сдвиг: дети начали спонтанно использовать смысловые связи для запоминания пар. Сократилось количество случайных ассоциативных замен.
Мышление			
Наглядно-действенное	Высокий: 10 (41.7%) Средний: 9 (37.5%) Низкий: 5 (20.8%)	Высокий: 14 (58.3%) Средний: 8 (33.3%) Низкий: 2 (8.3%)	Переход от пробных действий к зрительному примериванию и мысленному повороту фигуры. Уменьшение времени решения задач.
Наглядно-образное и логическое	Высокий: 6 (25%) Средний: 10 (41.7%) Низкий: 8 (33.3%)	Высокий: 10 (41.7%) Средний: 12 (50%) Низкий: 2 (8.3%)	Стабилизация обобщающего признака. В 2 раза реже наблюдался соскальзывание с категориального признака на ситуативный. Повысилась успешность в наглядном варианте «4-й лишний».
Вербально-логическое	Высокий: 2 (8.3%) Средний: 5 (20.8%)	Высокий: 4 (16.7%) Средний: 13 (54.2%)	Ключевой результат программы. Наиболее проблемная зона показала максимальный прогресс: группа с низким уровнем сократилась более чем в 2 раза. Дети стали

Познавательный процесс / Методика	Уровень на констатирующем этапе (кол-во/%)	Уровень на контрольном этапе (кол-во/%)	Направление и выраженность динамики
	Низкий: 17 (70.8%)	Низкий: 7 (29.2%)	принимать вербальные задания, пытаться рассуждать.
Умозаключения по аналогии	Высокий: 5 (20.8%) Средний: 12 (50%) Низкий: 7 (29.2%)	Высокий: 10 (41.7%) Средний: 12 (50%) Низкий: 2 (8.3%)	Улучшение способности выявлять и переносить закономерности. Речевое объяснение выбора осталось затрудненным, но появились попытки.
Воображение (творческое)	Высокий: 4 (16.7%) Средний: 13 (54.2%) Низкий: 7 (29.2%)	Высокий: 9 (37.5%) Средний: 12 (50%) Низкий: 3 (12.5%)	Увеличение оригинальности и разработанности образов. Появились сложные сюжетные рисунки, а не только предметные.

Для определения статистической значимости выявленных сдвигов был применен Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок, поскольку распределение показателей не всегда соответствовало нормальному закону, и проводилось сравнение двух измерений у одной и той же группы. Расчеты проводились по ключевым интегральным показателям: баллу за вербально-логические задания, объему словесной памяти, продуктивности внимания [46]. Результаты представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Оценка статистической значимости динамики по ключевым показателям (Т-критерий Вилкоксона)

Показатель	Среднее значение на констатации (M1)	Среднее значение на контроле (M2)	Т-эмп.	Т-крит. ($p \leq 0.01$)	Статистическая значимость	Интерпретация
Балл за вербально-логические	2.8	5.4	12	73	Тэмп < Ткрит	Динамика статистически значима на высоком уровне

Показатель	Среднее значение на констатации (M1)	Среднее значение на контроле (M2)	T-эмп.	T-крит. ($p \leq 0.01$)	Статистическая значимость	Интерпретация
задания (макс. 10)						достоверности ($p < 0.01$). Изменения не являются случайными.
Объем словесной памяти (кол-во единиц)	2.9	4.1	18	73	Tэмп < Tкрит	Динамика статистически значима на высоком уровне достоверности ($p < 0.01$).
Продуктивность внимания (кол-во просмотренных знаков за 3 мин.)	87.5	106.7	21	73	Tэмп < Tкрит	Динамика статистически значима на высоком уровне достоверности ($p < 0.01$).

Полученные числовые значения эмпирического и критического критерия Вилкоксона наглядно демонстрируют достоверность произошедших изменений. Для более четкой визуализации соотношения средних показателей до и после формирующего этапа, а также масштаба статистически значимого сдвига, данные Таблицы 8 представлены в виде столбчатой диаграммы.

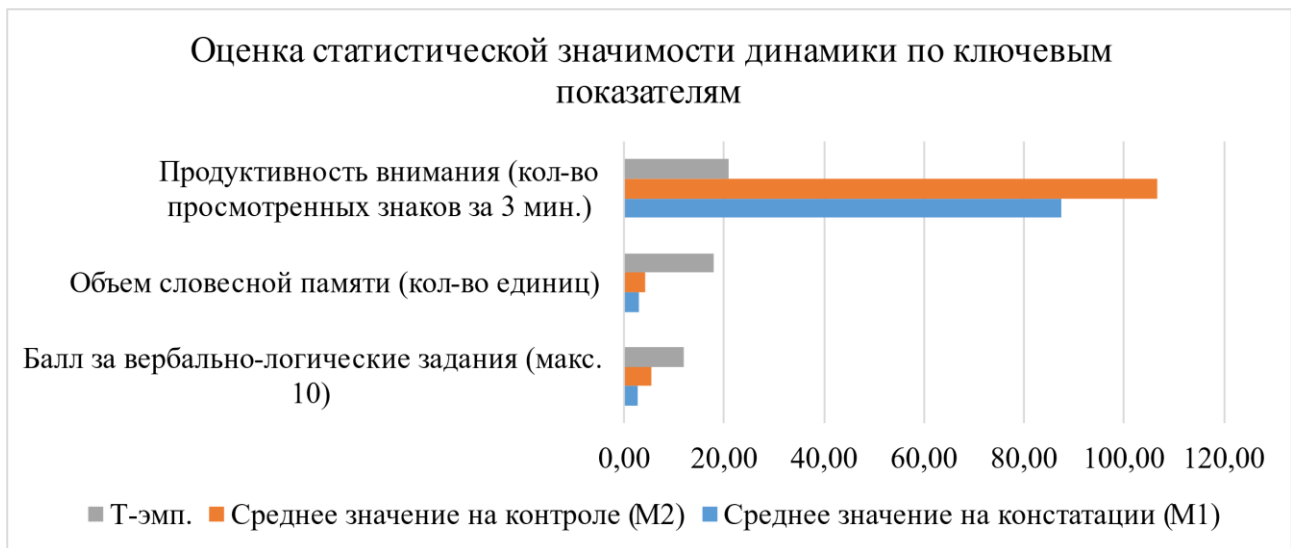


Рисунок 3 – Оценка статистической значимости динамики по ключевым показателям (Т-критерий Вилкоксона).

Полученные результаты ($T_{эмп} < T_{крит}$ для всех ключевых показателей) позволяют с высокой степенью уверенности отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии изменений и утверждать, что позитивная динамика в развитии познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха является прямым следствием реализованной коррекционно-развивающей программы.

Количественные сдвиги были подкреплены существенными качественными изменениями в стратегиях и характере протекания познавательных процессов, что являлось не менее важным критерием эффективности программы.

1. В мышлении:

– Появление и развитие внутреннего плана действий: на контрольном этапе у 67% учащихся наблюдалась пауза обдумывания перед началом практического решения задачи (на констатации – хаотичные пробы у 80%). Дети начали зрительно соотносить детали «Почтового ящика» или фигуры Сегена, прежде чем взять их в руки.

– Рост осознанности и вербализации: в процессе классификации или исключения «лишнего» дети не просто действовали, но и пытались объяснить свой выбор, используя отработанные речевые клише: «Это лишнее, потому что

это обувь, а все остальное – одежда». Хотя речь часто оставалась аграмматичной, сам факт обращения к словесному обоснованию свидетельствовал о начале интериоризации логических операций.

– Преодоление синкретизма и ситуативности: при выполнении «Классификации» уменьшилось количество групп, созданных по случайному или сугубо ситуативному признаку («потому что на этой картинке солнце»). Вместо этого чаще выделялись категориальные группы (дикие/домашние животные, посуда/мебель), что указывало на развитие понятийного мышления.

– Формирование обратимости мысли: в заданиях на установление последовательности дети стали не только выстраивать ряд, но и могли аргументированно ответить на вопрос: «А что было бы, если поменять эти две картинки местами?» – что указывает на начальное понимание причинно-следственных связей как обратимой логической конструкции.

2. В памяти и внимании:

– Использование мнемических стратегий: отмечались единичные, но значимые случаи спонтанного применения приемов, отработанных на занятиях. Например, перед запоминанием списка слов ребенок шепотом проговаривал: «Запомню: три – про еду, два – про игрушки» (элемент группировки). При запоминании пар картинок дети чаще стали устанавливать смысловую связь вслух или жестово.

– Повышение произвольности и регуляции: уменьшились реакции импульсивного ответа без анализа условия. Дети чаще перечитывали/просматривали инструкцию, обращались к наглядному плану на столе. В корректурной пробе появились элементы самоконтроля: некоторые ученики самостоятельно возвращались к началу строки для проверки.

– Распределение внимания в полимоодальной деятельности: наблюдение на уроках показало, что детям стало легче одновременно следить за движением губ учителя, его жестами и демонстрируемым на доске материалом. Снизилась «прикованность» к одному источнику информации.

3. В речевой и личностной сфере:

– Активное речевое сопровождение деятельности: Значительно возросла комментирующая речь детей в процессе выполнения заданий, особенно у слабослышащих. Речь стала не просто называющей, а регулирующей: «Сначала возьму красный... теперь синий... положил, все».

– Расширение логического словаря: В активный словарь вошли слова и обороты, отражающие мыслительные действия и связи: «потому что», «поэтому», «значит», «сначала-потом», «одинаковый-разный», «лишний», «общее».

– Позитивные изменения в учебной мотивации и самооценке: по наблюдениям педагогов и психолога, снизился уровень тревожности и отказа от выполнения сложных заданий. Дети стали чаще проявлять познавательную инициативу, задавать вопросы «почему?», выражать радость при успешном решении задачи. Ситуация интеллектуального затруднения чаще вызывала не фрустрацию, а мобилизацию усилий. Это свидетельствует о формировании познавательной компетентности как основы учебной успешности.

Эффективность программы оценивалась не только в целом по группе, но и с учетом исходных особенностей детей. Анализ показал, что положительная динамика наблюдалась у всех учащихся, однако её выраженность и качественное наполнение зависели от исходного уровня.

Таблица 9 – Дифференцированная динамика в зависимости от исходного уровня речевого развития и состояния слуха

Подгруппа (на основе констатации)	Количественная динамика	Качественные особенности прогресса	Вывод об эффективности программы для подгруппы
1. Глухие дети с грубым недоразвитием речи, активные пользователи ЖЯ (n=6)	Умеренный прирост в невербальных методиках. Небольшой, но значимый прогресс в вербально-	Наиболее яркий прогресс – в наглядно-действенном и образном мышлении, целостности восприятия. Появилось жестовое комментирование действий с использованием логических жестов-связок. Установление	Программа эффективна для развития долингвистических основ логического мышления и подготовк и базы для словесно-логических операций. Ключевое достижение –

Подгруппа (на основе констатации)	Количественная динамика	Качественные особенности прогресса	Вывод об эффективности программы для подгруппы
	логических заданиях (с низким-средним).	связи между жестовым обозначением категории и печатным словом (табличкой).	осознанность действий и начало их знакового (жестового) опосредования.
2. Слабослышащие с фразовой речью, комбинированная коммуникация (n=15)	Максимальный количественный и качественный сдвиг. Наибольший прогресс в вербально-логической и смысловой памяти.	«Прорыв» в речевом опосредовании. Активное использование речи для планирования и обоснования. Расширение высказываний, попытки строить сложные предложения с причинными связями. Начало интериоризации логических операций.	Программа оказалась наиболее адекватной и эффективной для данной, самой многочисленной подгруппы. Реализованный принцип параллельного развития речи и мышления дал синергетический эффект.
3. Слабослышащие с развернутой речью, пользователи СА/КИ (n=3)	Высокие исходные показатели выросли до уровня, приближающегося к возрастной норме.	Прогресс в гибкости мышления, способности к абстрагированию и самостоятельному выведению правил. Улучшились навыки самоконтроля и рефлексии («Я сделал так, потому что... проверил вот здесь»).	Программа способствовала оптимизации и автоматизации познавательных стратегий, выведению мышления на уровень осознанной, произвольно регулируемой деятельности.

Анализ также подтвердил важность технического обеспечения. Дети после кохлеарной имплантации, системно использовавшие аппаратуру на занятиях, показали более выраженную динамику в заданиях, требующих интеграции слуховой и зрительной информации (например, запоминание слов на слух с опорой на чтение с губ).

Эффективность программы доказана эмпирически. Теперь необходимо соотнести эти результаты с педагогическими условиями, выдвинутыми в гипотезе, и оценить, насколько их реализация обеспечила достигнутый эффект.

1. Целенаправленное включение когнитивных упражнений в содержание основных учебных предметов и режимные моменты. Условие выполнено полностью. Интегративный характер программы позволил обеспечить высокую частоту и вариативность применения формируемых умений. Это подтверждается не только результатами специальной диагностики, но и данными успеваемости: по итогам учебного года у 83% участников эксперимента отмечено улучшение учебных результатов по математике и развитию речи, снижение количества ошибок, связанных с непониманием условия задачи или логики явления.

2. Учет индивидуальных особенностей познавательного развития и возможных сочетанных нарушений. Условие выполнено. Дифференцированный подход, отраженный в адаптации заданий и системы помощи, позволил добиться прогресса у детей с разными стартовыми возможностями. Программа оказалась гибкой и не навязывала единый темп или уровень сложности, что предотвратило возникновение у части детей состояния хронической неуспешности.

3. Активное использование сохранных анализаторов (зрительного, тактильного, кинестетического) при выполнении познавательных задач. Условие выполнено. Полисенсорная основа (схемы, манипуляции, жесты, тактильные ощущения) позволила создать прочные, мультимодальные образы-опоры для умственных действий. Это особенно важно для детей с нарушением слуха, у которых словесная инструкция сама по себе часто является недостаточной. Качественный анализ показал, что дети стали более эффективно интегрировать информацию от разных анализаторов.

4. Организация деятельности в игровых и практических формах, создающих ситуацию успеха и личностной заинтересованности. Условие выполнено. Игровая форма сняла психологические барьеры, создала положительный эмоциональный фон, что напрямую повлияло на мотивацию и снижение тревожности. Наблюдаемый рост познавательной инициативы и уверенности в себе является прямым следствием реализации данного условия.

5. Согласованная работа сурдопедагога, психолога, дефектолога и воспитателя по планированию и оценке динамики развития. Условие выполнено. Междисциплинарное взаимодействие позволило обеспечить системность и непрерывность коррекционного воздействия, единые требования и стратегии общения с ребенком. Это создало целостную, непротиворечивую развивающую среду, что является ключевым фактором успеха при работе со сложными нарушениями развития.

Давая оценку общей эффективности программы, необходимо отметить, статистически значимую положительную динамику в развитии всех исследуемых познавательных способностей у младших школьников с нарушением слуха доказана как количественными методами (Т-критерий Вилкоксона, $p < 0.01$), так и качественным анализом изменений в познавательной деятельности.

Наиболее выраженный прогресс зафиксирован в области, изначально наиболее дефицитарной, – вербально-логическом мышлении. Сокращение доли детей с низким уровнем с 70.8% до 29.2% является ключевым результатом, подтверждающим гипотезу о возможности целенаправленного развития данной сферы через специально организованную речевую и мыслительную деятельность.

Необходимо также отметить, что качественные изменения носят системный характер: отмечается рост осознанности, произвольности и опосредованности речи познавательных процессов; формирование внутреннего плана действий; использование элементарных мнемических и контролирующих стратегий.

Дифференцированный анализ подтвердил универсальность и адаптивность программы: положительные сдвиги наблюдались во всех подгруппах, но имели различное содержательное наполнение в зависимости от исходного уровня речевого и когнитивного развития. Эффективность программы является прямым следствием реализации комплекса педагогических условий, заложенных в гипотезе исследования. Их полное и системное

воплощение в практику работы специальной (коррекционной) школы I-II вида создало адекватную среду для преодоления вторичных отклонений в познавательной сфере.

Достиженные результаты создают прочный инструментальный фундамент для успешного усвоения образовательной программы, формирования метапредметных умений (анализ, сравнение, выявление причинно-следственных связей) и, как следствие, для повышения потенциала социальной и академической интеграции младших школьников с нарушением слуха.

Таким образом, экспериментальные данные контрольного этапа позволяют считать цель исследования достигнутой, а выдвинутую гипотезу – подтвержденной. Разработанная и апробированная педагогическая модель развития познавательных способностей доказала свою эффективность и может быть рекомендована к внедрению в образовательную практику специальных (коррекционных) школ для детей с нарушенным слухом.

Выводы по 2 главе

На основе теоретического анализа, проведенного в первой главе исследования, была организована и реализована опытно-экспериментальная работа по разработке, внедрению и оценке эффективности педагогической программы развития познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха, включающая три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Результаты констатирующего психодиагностического обследования выявили структурно своеобразную и статистически подтвержденную картину развития познавательной сферы у всех 24 участников исследования. Установлена характерная для данной категории детей диспропорция: относительная сохранность наглядно-действенного мышления и зрительной образной памяти сочетается с глубокой недостаточностью вербально-логического мышления (низкий уровень у 70,8% испытуемых) и смысловой памяти, а также с выраженной истощаемостью произвольного внимания. Эти

данные подтвердили положение о вторичном характере познавательных трудностей, обусловленных первичным сенсорным дефектом и вытекающим из него системным недоразвитием речи.

На основе выявленных дефицитов были определены ключевые мишени коррекционно-развивающего воздействия: вербально-логическое мышление как основа понимания учебного материала и формирования понятий; смысловая организация памяти для преодоления механического, неосмысленного запоминания; произвольная регуляция и устойчивость внимания для повышения работоспособности; целостное и обобщенное восприятие для преодоления фрагментарности; активное речевое опосредование всей познавательной деятельности.

Дифференцированный анализ позволил выделить три основных профиля в группе, что обусловило необходимость индивидуально-дифференцированного подхода: дети с глухотой и грубым недоразвитием речи, слабослышащие с фразовой речью и слабослышащие с развернутой речью.

Разработанная и апробированная комплексная коррекционно-развивающая программа представляет собой научно обоснованную педагогическую модель, реализующую принципы интеграции, полисенсорности, коммуникативной направленности и деятельностного подхода. Программа, рассчитанная на 6 месяцев, интегрировала три взаимосвязанных модуля: базовый (сенсомоторный), интегрирующий (образно-логический и речевой) и рефлексивно-прикладной. Ключевыми условиями её эффективности стали: системное включение когнитивных упражнений в учебные предметы и режимные моменты; учет индивидуальных особенностей и состояния слуха; активное использование сохранных анализаторов; игровая и практическая форма организации; согласованная междисциплинарная работа специалистов. Важнейшим элементом стала гибкая система дифференцированной помощи и адаптации заданий под конкретные потребности каждого ребенка.

Результаты контрольного этапа подтвердили высокую эффективность реализованной программы. Сравнительный анализ выявил статистически значимую ($p < 0.01$) положительную динамику по всем основным познавательным процессам. Наиболее выраженные сдвиги произошли в развитии вербально-логического мышления (доля детей с низким уровнем сократилась с 70,8% до 29,2%) и словесной памяти, что свидетельствует о точном попадании в запланированные мишени коррекции. Существенный прогресс отмечен также в устойчивости внимания, целостности восприятия и развитии наглядно-образного мышления.

Качественный анализ выявил переход к более осозанным и произвольным формам познавательной деятельности: появление паузы обдумывания, использование речевого сопровождения и простейших мнемических стратегий, попытки вербального обоснования своих действий. Наибольший прогресс зафиксирован в подгруппе слабослышащих детей с фразовой речью, однако значимые улучшения наблюдались во всех подгруппах.

Эффективность программы доказана не только на уровне базовых познавательных способностей, но и на уровне учебных и личностных результатов, что подтверждается наблюдениями педагогов, отметивших повышение познавательной активности, понимания инструкций и успеваемости на уроках математики и развития речи, а также ростом учебной мотивации и эмоциональной уверенности у самих детей.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать основной вывод: целостная педагогическая модель развития познавательных способностей, построенная на теоретических принципах сурдопедагогики и реализующая условия системной интеграции, полисенсорности и дифференциации, является высокоэффективным средством преодоления вторичных познавательных трудностей у младших школьников с нарушением слуха. Она обеспечивает не изолированную тренировку отдельных функций, а целенаправленное формирование осознанной, речево опосредованной познавательной деятельности, создавая тем самым устойчивую

психологическую основу для успешного усвоения образовательной программы и формирования ключевых метапредметных компетенций. Полученные данные обосновывают необходимость и целесообразность внедрения разработанной модели в практику специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-II вида.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено разработке, теоретическому обоснованию и эмпирической проверке эффективности целостной педагогической модели развития познавательных способностей как средства преодоления учебных трудностей младшими школьниками с нарушением слуха в условиях специальной (коррекционной) школы. Работа осуществлялась в русле актуальной научно-практической проблемы поиска современных, научно обоснованных подходов к коррекционно-развивающей работе, направленных не только на преодоление речевого дефицита, но и на формирование базовых когнитивных предпосылок успешного обучения данной категории детей.

Теоретический анализ позволил установить, что познавательная сфера младших школьников с нарушением слуха характеризуется специфической структурой, обусловленной системным влиянием первичного сенсорного дефекта. В соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, нарушение слуха закономерно влечет за собой вторичные (речевые) и третичные (интеллектуально-личностные) отклонения. К числу ключевых особенностей отнесены: диспропорция в развитии видов мышления (относительная сохранность наглядно-действенного при глубоком недоразвитии вербально-логического); преобладание механической образной памяти над смысловой и словесной; повышенная истощаемость и неустойчивость произвольного внимания; фрагментарность и детализированность зрительного восприятия при снижении его категориальности. Анализ психолого-педагогических условий в школе I-II вида подтвердил необходимость создания специальной образовательной среды, обеспечивающей «обходные пути» развития через полисенсорную основу, интеграцию коррекционного компонента в учебный процесс и дифференцированный подход. Это подтвердило центральный тезис исследования о том, что эффективное развитие познавательных способностей требует не фрагментарных упражнений, а целостной педагогической модели, реализующей комплекс специальных условий.

Эмпирическая часть работы носила опытно-экспериментальный характер и была направлена на проверку гипотезы о том, что развитие познавательных способностей будет наиболее эффективным при реализации модели, основанной на интеграции когнитивных задач в учебный процесс, дифференцированном и полисенсорном подходе, игровых формах и междисциплинарном взаимодействии. Констатирующее обследование 24 учащихся 2-3 классов с нарушением слуха выявило конкретный профиль дефицита: критически низкий уровень вербально-логического мышления (70,8% детей) и словесной памяти (62,5%), а также низкую устойчивость внимания (50%). Дифференцированный анализ позволил выделить три группы детей в зависимости от степени слухового нарушения и уровня речевого развития, что обусловило необходимость индивидуально-дифференцированного подхода в рамках общей программы.

Разработанная и апробированная комплексная коррекционно-развивающая программа представляла собой научно обоснованную педагогическую модель, реализующую принципы интеграции, полисенсорности, деятельностного подхода и коммуникативной направленности. Программа, рассчитанная на 6 месяцев, структурно включала три взаимосвязанных модуля: базовый (сенсомоторный и операционный), интегрирующий (образно-логический и речевой) и рефлексивно-прикладной. Ключевыми условиями эффективности выступили: системное включение в содержание основных учебных предметов; учет индивидуального профиля развития; активное задействование сохранных анализаторов; игровая и практическая форма организации; согласованная работа команды специалистов.

Контрольный этап исследования, включавший повторное психодиагностическое обследование с применением Т-критерия Вилкоксона, наблюдение и экспертные оценки педагогов, однозначно подтвердил эффективность реализованной модели. Получены статистически значимые ($p < 0.01$) положительные сдвиги по всем ключевым показателям. Наиболее выраженная динамика отмечена в развитии вербально-логического мышления (доля детей с низким уровнем сократилась с 70,8% до 29,2%) и словесной памяти,

что свидетельствует о точном «попадании» в запланированные мишени коррекции. Существенный прогресс зафиксирован также в устойчивости внимания, целостности восприятия и развитии наглядно-образного мышления. Качественный анализ выявил переход к более осозанным, произвольным и речево опосредованным формам познавательной деятельности. Педагоги отметили повышение учебной активности, понимания инструкций и общей успеваемости, а также рост познавательной мотивации и уверенности у детей.

Таким образом, целостная педагогическая модель развития познавательных способностей, построенная на теоретических принципах сурдопедагогики и реализующая условия системной интеграции, дифференциации и полисенсорности, является высокоэффективным средством преодоления вторичных познавательных трудностей у младших школьников с нарушением слуха. Она обеспечивает целенаправленное формирование осознанной, речево опосредованной познавательной деятельности, создавая тем самым устойчивую психологическую основу для успешного усвоения образовательной программы и формирования метапредметных компетенций.

Ход апробации программы показал положительное восприятие детьми занятий, высокую мотивацию к выполнению заданий игрового и практического характера, а также постепенное повышение их самостоятельности и снижение уровня необходимой помощи.

Итак, результаты проведенного контрольного эксперимента позволили сделать вывод об эффективности реализованной программы по развитию познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха КГУ «Специальная школа – интернат №4, г. Кокшетау» управления образования Акмолинской области. Следовательно, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, а гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные вопросы современной генетики [Текст] : Сборник статей / Под ред. С. И. Алиханян. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1966. — 604 с.
2. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. пособие для пед. интов / Л. В. Андреева, К. А. Волкова ; под ред. М. И. Никитиной — М. : Просвещение, 1989. — 384 с.
3. Ахмедьянова З. И. Сравнительный анализ корректурных проб: тест Бурдона и тест "Кольца Ландольта" // Форум молодых ученых. 2019. №2 (30). [Электронный ресурс]// Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-korrekturnyh-prob-test-burdona-i-test-koltsa-landolta> , свободный
4. Базоев В.З., Сапожников Р.Б. Билингвизм в образовании глухих: теория и практика. – М.: Загрей, 2018.
5. Бернштейн А.Н. Клинические приемы психологического исследования душевно-больных.- М.: Госиздат, 1922.
6. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2002. — 222 с.
7. Боскис, Р. М. Педагогическая классификация школьников с недостатками слуха [Текст] / Р. М. Боскис // Дефектология. — 1972. — №1. — С. 10 - 19.
8. Выгодская, Г. Л. О творческих играх глухих дошкольников [Текст] / Г. Л. Выгодская // Пути обучения речи / под ред. Б. Д. Корсунской. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
10. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 304 с.

11. Захарова, Т. Н. Использование дидактических игр с блоками Дьенеша и палочками Кюизенера в математическом развитии дошкольников [Текст] / Т. Н. Захарова // Дошкольная педагогика. — 2019. — № 1. — С. 43–46.
12. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1977.
13. Инденбаум Е.Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха после кохlearной имплантации. – Иркутск: ИГУ, 2019.
14. Коган, В. М. Восстановление речи при афазии [Текст] / В. М. Коган. — М. : Медгиз, 1962.
15. Козорез, Е. С. Лор заболевания [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. мед. учеб. заведений / Е. С. Козорез. — М. : Владос-Пресс, 2005 [Электронный ресурс]// Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=578338&razdel=258> , свободный
16. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста [Текст] / И. В. Королева. — СПб. : КАРО, 2005. — 280 с.
17. Королева, И. В. Помощь детям с нарушением слуха [Текст] : руководство для родителей и специалистов / И. В. Королева. — СПб. : КАРО, 2016. — 304 с.
18. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохlearной и стволомозговой имплантации [Текст] / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2016. — 872 с.
19. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида [Текст] : пособие для учителя : в 2 ч. / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. — М. : Владос, 2004. — 134 с.
20. Кукушкин, В. С. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. С. Кукушкин [и др.]. — 2—е изд., испр. и доп. — М. : Изд—во НОУ ВПО "МПСУ", 2014. — 552 с.

21. Леонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2011.
22. Лихачев А. Г. Многотомное руководство по оториноларингологии [Текст] : в 4—х томах. / А. Г. Лихачев.— М. : Медгиз, 1960. Т. 2. Болезни уха. — 1960. — 692 с.
23. Лихачев А. Г. Многотомное руководство по оториноларингологии [Текст] : в 4—х томах. / А. Г. Лихачев.— М. : Медгиз, 1960. Т. 2. Болезни уха. — 1960. — 692 с.
24. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 2—е изд. , испр. — М. : Академия, 2005. — 464 с.
25. Михаленкова, И. А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушением слуха [Текст] / И. А. Михаленкова, Н. В. Анисимова, Н. В. Мирошниченко, К. В. Дроздовская — СПб. : КАРО, 2006. — 216 с.
26. МКБ – 10 [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://mkb—10.com/>, свободный
27. Молодцова, И. А. Технологии диагностики, коррекции и профилактики нарушений слуха у детей разных возрастных групп [Текст] / И. А. Молодцова, С. Г. Ярикова, Л. П. Сливина. — Волгоград, 2013. —122 с.
28. Назарова, Л. П. Основные принципы построения программ по развитию слухового восприятия слабослышащих учащихся [Текст] / Л. П. Назарова // Совершенствование средств общения глухих и слабослышащих в условиях слухоречевой реабилитации: Материалы науч. — практ. конф. ЛВЦ ВОГ. — Л. : ЛВЦ ВОГ, 1978. — 302 с
29. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. П. Назарова. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 288 с.
30. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся [Текст] / Л. П. Назарова. — СПб. : Ленингр. гос. обл. ун—т, 2001. — 124 с.

31. Нейман, Л. В. Основы методики слуховой работы в школах глухих и слабослышащих [Текст] : Пособие для студентов—заочников дефектол. фак. пед. ин—тов / Л. В. Нейман. —М. : Просвещение, 1974. — 94 с.
32. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст] / Л. В. Нейман, М. : Изд—во АПН РСФСР, 1961. — 360 с.
33. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; Под ред. В. И. Селиверстова. —М. : ВЛАДОС, 2003. — 222 с.
34. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов /Л. П. Носкова, Л.А. Головщиц. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 344 с.
35. Пашков, А. В. Частотно—специфическая оценка функции слуха по данным регистрации слухового ответа на постоянный модулированный тон [Текст] / А. В. Пашков // Российская оториноларингология. — 2004. — № 2. — С. 86—88.
36. Пелымская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя — дефектолога [Текст] / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко. —М. : ВЛАДОС, 2013. — 226 с.
37. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И. М. Соловьева [и др.]. — М. : Педагогика, 1971.
38. Рау, Ф. Ф. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся [Текст] / Ф. Ф. Рау, Л. В. Нейман, В. И. Бельтюков ; Ин—т дефектологии. —М. : Академия пед. наук РСФСР, 1961 — 188 с.
39. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
40. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха [Текст] / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – М.: Владос, 2002.
41. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика [Текст] : учебник для вузов / Е. Г. Речицкая. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 656 с.

42. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст] / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 200 с.
43. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. — М.: Педагогика, 1978.
44. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. — М.: Академия, 2003.
45. Староверова, М. С. Инклюзивное образование : Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова [и др.]. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 168 с.
46. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2007. — 350 с. — ISBN 5-9268-0010-7.
47. Таварткиладзе, Г. Л. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст [Текст] : методическое пособие / Под ред. Г. Л. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко.—2—е изд. — М. : Экзамен, 2004.—96 с.
48. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. М. Трофимова [и др.]. — М. : Питер, 2010. — 304 с.
49. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно—развивающей работы при нарушении слуха [Текст] / С. Н. Феклистова, Л. В. Михайловская, Т. И. Обухова. — Минск: БГПУ, 2011. — 216 с.
50. Хмелевская, С. А. Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / С. А. Хмелевская. — М. : Логос, 2002. — 176 с.
51. Шипицына, Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2009. — 204 с.
52. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит [Текст] : пособие для учителя / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. — 2—е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2003. — 206 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1. Медико-педагогическая характеристика выборки испытуемых.

Параметр	Категория	Количество человек	% от выборки	Педагогическое значение для развития ПС
Степень потери слуха (по данным аудиограммы)	Глухота (средняя потеря >90 дБ)	9	37.5%	Максимальная зависимость от зрительного и тактильно-вибрационного каналов. Высокий риск выраженного отставания в развитии словесно-логического мышления.
	Тяжелая тугоухость (71-90 дБ)	8	33.3%	Возможность использования слухо-зрительной основы при коррекции. Промежуточное положение в развитии речемыслительной деятельности.
	Умеренная тугоухость (41-70 дБ)	7	29.2%	Наибольший потенциал для опоры на слуховое восприятие. Трудности могут быть связаны в большей степени с вторичными речевыми нарушениями.
Время возникновения нарушения	Врожденное / ранее приобретенное (до 3 лет)	20	83.3%	Долингвальный период. Наиболее выраженное влияние на становление речи и, как следствие, на вербальные компоненты мышления, памяти.
	Приобретенное (после 3 лет)	4	16.7%	Постлингвальный период. Сохранная речевая база может служить опорой для развития ПС, но требуется поддержка и профилактика распада.
Состояние импрессивной и экспрессивной речи (по данным ПМПК)	Глухие, речь в виде отдельных слов/звукокомплексов, активное использование ЖЯ	6	25%	Коммуникация и мышление в значительной степени опираются на наглядно-действенные и образные средства. Крайняя ограниченность вербальной основы для логических операций.
	Слабослышащие, фразовая	15	62.5%	Наиболее типичная картина. Наличие речи как инструмента

Параметр	Категория	Количество человек	% от выборки	Педагогическое значение для развития ПС
	речь с грубыми лексико-грамматическими нарушениями, комбинированная коммуникация (жест+слово)			мышления, но его несовершенство. Необходимость параллельного развития речи и когнитивных операций.
	Слабослышащие, развернутая, относительно понятная речь	3	12.5%	Речь может стать полноценным средством умственной деятельности при условии коррекции содержательной стороны мышления.
Слухопротезирование и технические средства	Кохлеарная имплантация (КИ)	11	45.8%	Требует целенаправленной слухоречевой реабилитации. Важно оценить, насколько слуховой канал стал функциональным для познавательной деятельности.
	Современные цифровые слуховые аппараты (СА)	10	41.7%	Обеспечивают усиление звука, но качество восприятия речи может варьироваться. Опора на слухо-зрительный синтез.
	Не протезированы / используют аппараты эпизодически	3	12.5%	Полное или преимущественное доверие к зрительному анализу информации.

Приложение 2. Сводные результаты диагностики познавательных способностей младших школьников с нарушением слуха.

Познавательный процесс / Методика	Высокий уровень (кол-во/%)	Средний уровень (кол-во/%)	Низкий уровень (кол-во/%)	Ключевые качественные особенности и типичные трудности
Внимание (устойчивость,	3 (12.5%)	9 (37.5%)	12 (50%)	Выраженная истощаемость к 3-й минуте (падение

Познавательный процесс / Методика	Высокий уровень (кол-во/%)	Средний уровень (кол-во/%)	Низкий уровень (кол-во/%)	Ключевые качественные особенности и типичные трудности
продуктивность) Корректирующая проба, Найди отличия				продуктивности на 40-60%). Повышенная отвлекаемость на зрительные помехи. При поиске отличий – фрагментарность восприятия, трудности удержания целостного образа для сравнения. Дети с КИ показывали чуть лучшую устойчивость при аудиовизуальном предъявлении инструкции.
Зрительное восприятие (целостность, помехоустойчивость) Узнай фигуры, Найди отличия	5 (20.8%)	11 (45.8%)	8 (33.3%)	Тенденция к детализации: успешное узнавание простых фигур, но затруднения при их наложении или зашумлении, где требуется абстрагирование от лишних линий. Медленный темп сличения. Целостность восприятия сюжетной картинки нарушена: выделяют персонажей, но не связывают их в единую ситуацию без помощи взрослого.
Память				
Образная («Запомни рисунки»)	8 (33.3%)	10 (41.7%)	6 (25%)	Результаты близки к возрастной норме или чуть ниже. Лучше запоминаются яркие, простые по форме объекты. Механическое запоминание преобладает.
Словесная (по модальностям)	2 (8.3%)	7 (29.2%)	15 (62.5%)	Резкий контраст с образной памятью. Наилучшие результаты – при зрительном предъявлении слова (табличка).

Познавательный процесс / Методика	Высокий уровень (кол-во/%)	Средний уровень (кол-во/%)	Низкий уровень (кол-во/%)	Ключевые качественные особенности и типичные трудности
				Наихудшие – при слуховом (даже с усилением). Объем запоминания слов не превышал 3-4 единиц. Смысловые связи между словами почти не использовались.
Смысловая («Парные ассоциации»)	4 (16.7%)	8 (33.3%)	12 (50%)	Трудности установления и актуализации логических связей даже на наглядном материале. Часты замены на случайные или ситуативные ассоциации («молоток» – «стол», потому что лежит на столе).
Мышление				
Наглядно-действенное (доски, почтовый ящик)	10 (41.7%)	9 (37.5%)	5 (20.8%)	Наиболее сохранный сфера. Большинство детей успешно справляются методом проб и примеривания. Затруднения возникают при необходимости мысленного поворота сложной фигуры.
Наглядно-образное и логическое («Классификация», «4-й лишний» наглядный)*	6 (25%)	10 (41.7%)	8 (33.3%)	Неустойчивость обобщающего признака. Легко переходят от категориального признака к ситуативному («собака, кошка, миска» – «миска лишняя, потому что собака и кошка из нее едят»). Затруднено абстрагирование от второстепенных признаков (цвет, размер).
*Вербально-логическое («4-й лишний»)	2 (8.3%)	5 (20.8%)	17 (70.8%)	Критически низкий уровень. Частый отказ от выполнения вербального

Познавательный процесс / Методика	Высокий уровень (кол-во/%)	Средний уровень (кол-во/%)	Низкий уровень (кол-во/%)	Ключевые качественные особенности и типичные трудности
вербальный, понимание инструкций)*				варианта. При выполнении – обобщение по конкретно-ситуативному или функциональному признаку, неадекватные замены. Прямая зависимость от уровня речевого развития ($r=0.78$ по критерию ранговой корреляции Спирмена).
Умозаключения по аналогии (матрицы Равена)	5 (20.8%)	12 (50%)	7 (29.2%)	Способность к установлению простых закономерностей в зрительном материале присутствует, но требует больше времени. Речевое объяснение выбора затруднено или отсутствует.
Воображение (творческое) «До рисовывание фигур»	4 (16.7%)	13 (54.2%)	7 (29.2%)	Низкая оригинальность, стереотипность образов (кружок -> солнце/мяч/шарик). Недостаточная разработанность, схематичность рисунков. Связь между уровнем речевого развития и сложностью сюжета рисунка.