

УДК: 376-056.263:[159.955+159.946.3]

СООТНОШЕНИЯ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Богданова Т.Г.

доктор психологических наук, профессор
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский городской педагогический университет»

Статья посвящена исследованиям интеллектуального развития детей с нарушениями слуха, связанных со становлением различных видов речи. Проанализированы разные подходы к исследованию проблемы соотношения мышления и речи, существующие в зарубежной и отечественной психологии. Результаты экспериментов позволили выделить типологию соотношений в развитии мышления и речи в структуре интеллектуальной деятельности лиц с данным видом нарушений. Данная типология может быть использована для организации психологической коррекции при работе с детьми с нарушениями слуха.

The paper is devoted to investigations of intellectual development in children with hearing disorders coordinated with development different types of speech. There are analysis of approaches to investigations of problem "thinking and speech" in foreign and native psychology. The results of experiments allow to distinguishing by typology relations between thinking and speech in the structure of intellect activity. This typology may be used as the base for organization of psychological correction in children with hearing disorders.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, виды речи, лица с нарушениями слуха
Key words: intellectual activity, kinds of speech, persons with hearing disorders.

Проблема соотношения мышления и речи в контексте изучения специфических особенностей психического развития детей с нарушениями слуха является одной из самых дискуссионных в современной сурдопсихологии. С одной стороны, анализ своеобразной ситуации развития ребенка с нарушенным слухом может позволить лучше понять роль речи в функционировании мышления в норме. С другой стороны, от решения этой проблемы зависят подходы к организации обучения и воспитания такого ребенка, выбор конкретной системы обучения. От этого зависит, на какие виды речи будет сделана ставка в развитии ребенка с нарушенным слухом – словесную во всех ее формах, жестовую или и ту, и другую вместе.

Одни исследователи считают, что относительно высокий уровень интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха является подтверждением того, что мышление в своем развитии не зависит от словесной речи. Другие предполагают, что словесная речь влияет только на формирование сложных видов мышления – конкретно-понятийного и абстрактно-понятийного. В психологии накоплены противоречивые данные о развитии мышления глухих детей и влиянии на это развитие разных видов речи (Т.В.Розанова, Ж.И.Шиф, Н.В.Яшкова, М.Вернон, Х.Майклбаст, М.Маршак, Д.Моорес, П.Олерон, В.Фрон, Х.Фурт и другие).

Х.Р.Майклбаст утверждал, что потеря слуха приводит к снижению деятельности всей познавательной сферы глухих. Следствием этого оказываются более слабые, чем у слышащих, интеллектуальные возможности глухих и большие трудности усвоения словесной речи. При этом влияние глухоты рассматривается вне проблемы развития глухих детей под воздействием обучения, не учитывается компенсаторная перестройка сенсорной сферы глухих, происходящая под влиянием постепенно обогащающегося жизненного опыта и обучения. В качестве критерия свободного пользования языком Х. Р. Майклбаст выбрал длину предложения в письменной речи. Использование этого критерия для оценки речевого развития глухих позволило ему прийти к выводу, что оно неудовлетворительно при любых способах обучения. С его точки зрения возможно независимое развитие мышления и речи, «реципрокные» отношения между ними, имея в виду, что у глухих детей можно наблюдать абстрактные формы поведения при низком уровне владения словесной речью. Даже если количественные показатели глухих детей (в баллах, полученных при определении коэффициента интеллектуальности) равны таковым у слышащих при выполнении некоторых тестов, то качественные отличия существенны. Формирование и использование понятий глухими детьми, их рассуждения протекают по-другому. Более низкий качественный уровень функционирования интеллекта глухих он объясняет тем, что их понятия более «конкретны», а значит — менее «абстрактны», чем слышащих. Глухота, по его мнению, приводит к тому, что человек видит мир по-другому, ощущает запахи по-другому, иначе использует свою тактильную и кинестетическую чувствительность, т. е. в целом по-другому воспринимает мир. Эти изменения в функционировании чувствительности обуславливают изменения поведения и личностных установок [13].

Взгляды Х.Р.Майклбаста, в частности рассмотрение глухого ребенка как человека, живущего в мире конкретных вещей и объектов, получили широкое признание в 50—60-е годы и оказали большое влияние на организацию обучения глухих детей в США.

К числу ученых, сомневавшихся в необходимости обучения глухих детей словесной речи, особенно устной, принадлежит Х.Г.Фурт, пытавшийся в своих исследованиях доказать, что в мыслительной деятельности глухих и их жестовой речи содержатся необходимые предпосылки к совершенствованию структур интеллекта, а словесная речь не является определяющим фактором их интеллектуального развития. Он считал, что для большинства глухих язык — это «чужеродное тело», что, даже зная известную совокупность слов, глухие не овладевают сложными грамматическими формами, так как лишены «лингвистической компетенции». Поэтому обучение их словесной речи — напрасный труд, отнимающий много сил и времени, тем самым задерживающий их развитие, возможное и без языка [10].

Заслугой Х.Г.Фурта является, по мнению американских ученых, использование теории Ж. Пиаже для анализа интеллектуального развития глухих, что положительно сказалось на организации их обучения. Х.Г.Фурт отличал позитивный подход к изучению лиц с нарушениями слуха — анализ психического развития не с позиции отклонения и патологии, а с точки зрения поиска оптимальных возможностей для развития. Для сурдопсихологии США тех лет это было очень важным. В то же время взгляды этого ученого были противоречивы.

По мнению Х.Г.Фурта, умственное развитие, в конечном счете, зависит не от словесной речи, а от деятельности, в процессе которой дети выделяют различные связи и отношения, например логические. Х.Г.Фурт провел широкомасштабное исследование: половина глухих детей занимались в так называемых лабораториях мышления, где они практиковались в заданиях, предложенных в свое время Ж.Пиаже, — на классификацию и сериацию различных объектов, без использования при этом словесной речи. У другой половины детей с помощью различных упражнений развивали именно словесную речь. Итоговое тестирование не показало преимуществ ни одной из групп детей. Противопоставление речевой символике «символов мышления», не учитывает того, что последние вырабатываются, в том числе и на речевой основе.

В последние годы в США проводились различные исследования интеллектуального развития детей с нарушениями слуха. По мнению М.Маршака, среди них мало работ, позволяющих развести влияние речи и других факторов. Шкалы действия большинства интеллектуальных тестов сконструированы таким образом, чтобы оценивать те аспекты интеллекта, которые независимы от вербальных способностей. Интеллект и развитие речи детей с недостатками слуха не полностью независимы друг от друга [11]. С.Томлинсон-Кизи и Р.Келли предположили, что отставание в развитии речи глухих детей приводит к трудностям становления символической функции мышления. Символы замещают объекты реального мира, действия, события и дают возможность оперировать объектами при их отсутствии. Недостаточность и непостоянство образующихся у глухих детей связей между словесными и жестовыми обозначениями уменьшает возможность формирования связей «обозначение – объект» и исключает ранние источники символического научения [14]. Об этом свидетельствуют и исследования детей с сохранным слухом. Показано, что использование взрослым при общении с десятимесячным младенцем указательного жеста и слова приводит к тому, что дети смотрят на указываемый объект намного дольше, чем без слова.

Эта линия аргументов ведет к предположению, что глухие дети глухих родителей по интеллектуальным возможностям сопоставимы со слышащими детьми слышащих родителей, в группе глухих детей слышащих родителей будут наблюдаться положительные корреляции между уровнем развития словесной речи и функционированием интеллекта [11]. При организации обучения лиц с нарушениями слуха в США характерно стремление к максимальному использованию возможностей жестовой речи как средства межличностного общения и как средства организации обучения [11, 12, 15].

Исследования развития понятий у глухих детей, проведенные учеными разных стран (Россия, Франция, США), показали, что их становление идет в той же последовательности, что и у слышащих детей. Однако формирование совершается медленнее, и полноценными понятия становятся у глухих детей в более позднем возрасте, чем слышащих. Задания на классификацию объектов глухие дети выполняют лучше, чем задания на установление аналогий. Относительно небольшое отставание у глухих детей наблюдается при овладении такими понятиями, как тождество и симметрия, гораздо большее — понятием противоположности. Отмечаются трудности при решении задач, требующих развернутых рассуждений, сопоставления понятий, умозаключений, причем это касается и оперирования наглядным материалом [1, 7, 10, 11].

Обучение словесной речи является главным объектом педагогического поиска в Германии со времени начала образования глухих. Под влиянием стремления найти наиболее «правильный» метод для решения этой трудной задачи разрабатывались все новые методы обучения словесной речи на основе современных для конкретного временного периода знаний из разных научных областей [9].

При этом в психологии и психолінгвістике выделяют следующие существенные аспекты влияния речи на развитие мышления. Во-первых, благодаря речи первоначально целостное мышление ребенка становится все более расчлененным, приобретает большую структурированность из-за ассимиляции структурных характеристик, существующих в данной языковой системе. Во-вторых, под влиянием речи мышление становится более точным и дифференцированным, более экономным и быстрым. Возрастающая точность мышления связана с высокой степенью дифференциации словесной речи как культурно обусловленной системы.

В-третьих, в сознании человека слова образуют сложные ассоциативные комплексы, которые оказывают влияние на мышление, образ мира и характер интерпретации воспринятого. Немецкие психологи и педагоги опираются на положения В.Гумбольдта о том, что каждый родной язык есть результат развития данной культуры на основе собственного видения мира. «Язык по отношению к мышлению выступает как связующее звено, которое в значительной мере влияет на коммуникацию в культурном сообществе, делая ее возможной» [9, с.31].

В-четвертых, язык как система символов обеспечивает способность к абстракции на различных ступенях развития. Без влияния речи мышление было бы конкретным и ситуативным. С помощью понятий, хранящихся в памяти человека, достигается абстрагирование от ситуативных факторов.

Опираясь на эти положения, ключевым вопросом сурдопедагогике немецкие психологи и сурдопедагоги считают обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи, более того – устной речи. Об этом свидетельствует название одного из разделов книги немецкого сурдопедагога П.Янна – «Обучение устной речи как главный предмет сурдопедагогике», в котором он рассматривает двухсотлетнюю историю обучения глухих детей в Германии. Взгляды немецких психологов и сурдопедагогов противоположны взглядам психологов и сурдопедагогов США в плане анализа роли жестового языка в развитии мышления и в обучении глухих детей. П.Янн подсчитал количество немецких сурдопедагогов, выступавших за отказ от жестовой речи или раннюю замену ее на устную речь, и тех, кто допускал возможность ее использования в процессе обучения глухих детей, - 18 против 4.

В.Фрон считал, что глухой ребенок, не обученный словесной речи не способен подняться от восприятия разрозненных впечатлений до уровня общих представлений, не способен к элементарным формам абстракции и обобщения. Он сравнивал достижения взрослых глухих, не обученных речи, с интеллектом маленьких детей и даже умственно отсталых. Основной задачей обучения речи детей с нарушенным слухом, связанной с развитием мышления, считал формирование понятий и вытеснение с их помощью единичных, необобщенных, наглядных впечатлений. При этом акцент делался на работе по расширению словаря.

Практическая реализация различных теоретических позиций обнаруживается в продолжающейся в психологии и сурдопедагогике полемике о том, какой вид речи — жестовую или словесную — нужно использовать на разных этапах обучения глухих детей.

Взгляды отечественных психологов сложились под влиянием идей Л.С.Выготского о соотношении в развитии мышления и речи. При рассмотрении генетических корней мышления и речи Л.С.Выготский констатировал, что они имеют разные корни. В развитии речи можно наблюдать доинтеллектуальную стадию, поскольку на первом и втором годах жизни ребенка речь – это средство социального взаимодействия. В развитии мышления – доречевую стадию: сначала ребенок овладевает действиями с предметами, а через них – общественными значениями, заключенными в этих предметах. Развитие мышления и речи до известного момента идет по различным линиям, независимо друг от друга. В возрасте около двух лет слышащий ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: каждый предмет имеет свое название, т.е. открывает символическую функцию речи. С этого момента линии развития мышления и речи пересекаются, мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной. По словам Л.С.Выготского «... высшие, присущие человеку формы психического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» [3, С.19]. Слово становится единством звука и значения и содержит в себе все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. При этом нужно отметить, что речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Мыслительная деятельность совершается не непосредственно с познаваемым объектом, а с его «заместителями». Диапазон средств замещения достаточно велик: от предметов (и реального манипулирования ими в случае наглядно-действенного мышления) до опосредования языковыми знаками в словесно-логическом мышлении.

Овладевая общением на основе словесной речи, ребенок усваивает социальные формы мышления. Под влиянием речи реорганизуются все познавательные процессы ребенка, формируются высшие формы внимания, памяти, воображения и мышления, ребенок осознает сложные связи между воспринятыми явлениями окружающего мира. Благодаря интериоризации вербальных инструкций ребенок приобретает способность управлять своим поведением и поступать в соответствии с социальными нормами.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной

основе, именно в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов.

Так, на определенной ступени развития отношения глухого ребенка к вещам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются несоответствующими новому содержанию его деятельности. Исследования А.В. Запорожца показали, что содержание и структура действия глухого ребенка, необученного никакому виду речи, принципиально отличается от самых сложных действий высших животных.

В ситуации переноса можно видеть своеобразный процесс осмысления, который идет по линии обобщения средства, примененного ребенком при решении ряда практических задач, то есть у него формируется доречевое обобщение. Для этих обобщений характерна слитность сенсорных и моторных компонентов, так как в них отражается сходство функционального значения и сходство внешнего вида. Эта слитность приводит к трудностям, которые возникают у глухих детей при переносе принципа решения в ситуацию, сходную не по внешним признакам, а по внутренним.

Таким образом, доречевое мышление - инертное, лишённое подвижности. Осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же доречевые обобщения служат предпосылкой для овладения жестовой или словесной речью. Обучение глухого ребенка речи, которое играет важную роль в дальнейшем развитии его мышления, предусматривает предварительное знакомство с предметным содержанием речи. Это знакомство, по мнению А.В. Запорожца, может произойти только в результате приобретения ребенком практического опыта и сенсорного воспитания. Практический опыт ребенка - это и знакомство с предметами, созданными руками человека, и соотнесение действий с их результатами, и начало установления причинно-следственных связей, например, между действием, осуществляемым с помощью орудия, и перемещением предмета. Тем самым дети познают отношения и связи между предметами, ведущие к адекватному способу деятельности. Усвоенные ребенком с помощью взрослого общественно выработанные способы употребления предметов и есть его первые знания [5].

При наличии правильно построенного педагогического процесса, который предусматривает одновременно и воспитание нового отношения к действительности, и обучение соответствующим видам речи, совершается переход к новым формам общения. [5].

В переходе к следующей стадии - наглядно-образному мышлению - важную роль играют два взаимосвязанных условия. Первое условие - это формирование у детей умений различать план реальных объектов и план образов и моделей, отражающих эти объекты. При этом формируется умение оперировать образами предметов или их частей, совершенствуется и усложняется структура образов, образуется система конкретных представлений о предмете. Второе условие - это развитие речи. Усваивая обозначения предметов, их признаков, отношений, ребенок приобретает способность осуществлять мысленные действия с образами предметов.

Особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи - словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой, т.е. своеобразная полигlossия, как называл ее Л.С. Выготский. Глухие дети могут овладеть словесной речью только обходными путями, в условиях специального обучения. На определенной ступени развития отношения глухого ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются несоответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса осуществляется переход к новым формам общения - речевым. Глухие дети познают речь, опираясь на зрительное восприятие, подкрепленное речевыми двигательными ощущениями.

Глухие дети, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития - превалирование наглядных форм мышления над понятийным. Неполное осознание принципа чаще встречалось у глухих детей, поэтому у них возникало больше трудностей при переходе от одной задачи к другой: сходной по принципу построения, но различной по наглядному выражению. Это зависело от использования речи - жестовой и словесной. Чем больше глухие дети пользовались жестовыми обозначениями и словами для анализа условий наглядных задач там, где требовалось установление отношений между различными признаками, тем успешнее они их решали [7].

Полноценное наглядно-образное мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий.

В современной психолингвистике мало данных по поводу использования в интеллектуальной деятельности других знаковых систем. Дискуссионным является вопрос о возможностях такой своеобразной системы знаков как жестовый язык, используемый при общении глухими людьми. Исследования показали, что

любой жестовый язык – богатая и самобытная, сложная по лингвистической структуре система общения, обладающая широким набором лексических и грамматических средств выражения смыслов и отношений между смыслами [4]. Жестовый язык функционирует как самосовершенствующаяся система знаковой поддержки, в нем по необходимости создаются новые жесты. Это – средство неформальной, непринужденной коммуникации, где смысл жестовых обозначений поддерживается общим контекстом как в разговорной речи. В таком качестве его значение не вызывает сомнений. Сложнее дело обстоит со знаковой поддержкой развития мышления, становления мыслительных операций.

Процесс овладения глухими детьми жестовой речью в семьях глухих происходит в соответствии с закономерностями, выявленными при становлении словесной речи слышащих: совпадают временные параметры появления первых слов и жестов, их функции, характер ошибок.

Сначала используются указательные жесты, затем – имитация некоторых действий, выражение соотношений между предметами, драматизация событий. Жестовая речь развивается, отражая успехи в познавательной и практической деятельности глухого. Наглядные представления выражаются жестами, совершенствуются, все более точно и обобщенно отражают окружающую ребенка действительность.

В наших исследованиях было установлено наличие нескольких типов соотношений в развитии мышления и речи. Они обусловлены тем вариантом пересечения в линии развития мышления и речи, который наблюдается в интеллектуальной деятельности детей с нарушениями слуха. Так, у глухих детей глухих родителей первоначально происходит пересечение линий развития мышления и жестовой речи. Это благоприятно сказывается на становлении наглядно-образного мышления, тем более, как было показано выше, основной особенностью данного вида речи является ее визуально-выразительный характер. Для перехода на следующую стадию – понятийного мышления – необходим более высокий уровень обобщения и абстракции, который одна жестовая речь, без словесной, обеспечить не может. При обучении глухих детей этой группы словесной речи во всех ее видах (устной, письменной, дактильной) она начинает влиять на жестовую речь. В ней появляются предлоги и союзы, значения слов уточняются, становятся более точными и дифференцированными. В контекст жестового высказывания часто включается дактилирование (письмо в воздухе): дактилируются приставки, окончания слов, слова, для обозначения которых нет жестовых обозначений. Чем интенсивнее идет у такого ребенка усвоение словесной речи, тем ближе к первому будет пересечение в развитии мышления со словесной речью. Это, в свою очередь, будет способствовать становлению понятийного мышления. Так, дети этой группы решали задачи на сохранение площади на два-три года позже, чем слышащие дети, т.е. их мыслительные операции стали обратимыми (у основной массы – позже на пять-шесть лет). Это – один вариант пересечения, благоприятный. К сожалению, часто бывает, что глухие родители не осознают значения словесной речи в психическом развитии своих детей, не могут в достаточной степени помочь им в этом важном деле. Тогда обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи происходит в дошкольных и школьных учреждениях, а два пункта пересечения – с жестовой и словесной речью – оказываются разнесенными во времени. Соответственно позже сформируются у детей сложные формы наглядно-образного мышления, много позже произойдет переход на стадию понятийного мышления. Именно дети этой группы начинают решать задачи на сохранение количества на пять-шесть лет позже, чем слышащие.

Иные варианты пересечений наблюдаются у детей из семей слышащих родителей. У них возможны также более и менее благоприятные результаты интеллектуального развития. Более благоприятный вариант – раннее и интенсивное начало обучения детей с нарушениями слуха словесной речи. В этом случае время пересечения линий развития мышления и речи будет максимально приближено к срокам детей с сохраненным слухом. Дальнейшее развитие мышления также может пойти в соответствующие сроки, часто с небольшим отставанием. К сожалению, такой вариант встречается достаточно редко, поскольку диагноз «нарушение слуха» часто ставится не в младенчестве, а в раннем детстве или даже дошкольном возрасте, поэтому упускаются подготовительный и начальный этапы развития словесной речи. Кроме того, родителям нужно пережить сам диагноз, адаптироваться к новым условиям жизни и прийти к сознательному обращению к специалистам за помощью. Часто на это уходит много времени, и даже при создании в последующие возрастные периоды адекватных условий обучения и воспитания замедленность в развитии мышления преодолевается с большим трудом или не преодолевается, поскольку пересечение линий развития мышления и речи происходит на пять-шесть лет позже, чем в норме.

Использование словесной речи значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности и конструирование ее моделей. К выяснению, в какой степени обеспечивает это использование жестовой речи, приступили ученые разных стран [1,4,11,14]. Одно из практических следствий изучения роли жестовой речи в психическом развитии детей с нарушениями слуха – создание билингвистической системы обучения, в рамках которой теоретически и практически организуется сотрудничество и структурное объединение на различных ступенях обучения детей с нарушениями слуха

словесной и жестовой речи [4].

Для устранения трудностей глухих детей недостаточно интенсифицировать использование речи, поскольку не всякое слово или фраза оказывают благоприятное воздействие на развитие мышления. Это связано со специфическими особенностями становления в онтогенезе функций речи.

И.А.Зимняя выделяет три группы функций, обеспечивающих социальные, интеллектуальные и личностные аспекты жизнедеятельности человека [6]. Реализация социальных функций речи связана с процессом социализации. С одной стороны, речь - средство общения как форма социального взаимодействия, присвоения социального опыта, с другой – средство вхождения в языковую общность, приобщения индивида к культурным ценностям данного социума. Роль интеллектуальных функций проявляется в том, что речь – это и средство соотнесения индивида с предметной действительностью через ее обозначение, и средство обобщения, опосредствования высших психических функций человека, удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей. Третью группу составляют личностные характеристики речи. Здесь она выступает в качестве средства осознания человеком собственного «Я», рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Эти функции формируются в онтогенезе не одновременно. Сопоставление последовательности становления функций речи при нормальном развитии с аналогичным процессом при нарушениях в развитии может стать ориентиром для диагностики и коррекции.

При нормальном развитии становление функций происходит в определенной последовательности – сначала оформляются экспрессивная и коммуникативная функции речи, в дальнейшем складываются и дифференцируются интеллектуальные – номинативная, обобщающая, регулятивная, планирующая, затем – личностные функции – саморегуляции, рефлексии. Соотношение и реализация речевых функций изменяются на протяжении жизни человека.

Как показали проведенные нами исследования, у детей с нарушениями слуха наблюдаются диспропорции в развитии функций речи. Например, у слабослышащих детей неравномерно происходит развитие и дифференциация интеллектуальных функций: даже в подростковом возрасте преимущественно развивается номинативная функция при отставании регулятивной и планирующей. У глухих детей разные функции формируются по-разному в зависимости от вида речи – словесная (устная и письменная) или жестовая [2].

Перечисленные особенности психического развития детей с нарушениями слуха обуславливают специфические проблемы перехода на следующую стадию развития мышления – словесно-логическую. Это проявляется в том, что глухие дети испытывают большие трудности при решении многих задач, сформулированных словесно, при оперировании понятиями, выражающими разностное и кратное сравнение величин, при понимании взаимообратных отношений между величинами, при необходимости сделать умозаключение по содержанию текста [7].

В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у глухих детей переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, чем у детей с сохранным слухом.

Таким образом, в речевом развитии детей с нарушениями слуха наблюдается наибольшее своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми - это и более поздние сроки начала овладения словесной речью, и почти одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), и существующее у многих глухих своеобразное словесно-жестовое двуязычие, и трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все эти особенности влияют на формирование всей познавательной сферы детей с нарушенным слухом, сказываются на условиях, обеспечивающих взаимодействие мышления и речи.

Взаимодействие первичного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии изменяет структуру познавательной сферы детей с нарушениями слуха. Центральное место при этом занимают сложности становления высших психических функций, формирование таких их качеств как произвольность, опосредованность, осознанность. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью, поэтому позволяют осуществить внутрисистемные и межсистемные перестройки функциональных систем и в значительной степени компенсировать отклонения в психическом развитии этих детей. Результаты исследований сурдопедагогов и психологов разных стран показывают, что и как можно сделать для создания условий адекватного обучения и воспитания.

Применение новых достижений психолингвистики и сурдопсихологии в изучении процесса овладения речью и развития мышления дает надежду на прогресс в анализе проблемы соотношения мышления и речи, на применение новых подходов в обучении детей с нарушениями слуха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. М., Спутник+, 2009, 247 с.
2. Богданова Т.Г., Щурова Ю.Е. Особенности интеллектуального развития слабослышащих школьников. // Коррекционная педагогика. - № 2 (26). -2008, С.22-26.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982. -Т. 2.
4. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Дефектология, № 2, 1995, стр. 3-8.
5. Запорожец А.В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) // Избр. психол. Труды. – М., 1986. – Т.1.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., НПО «МОДЭК», 2001.
7. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
8. Олерон П. Психологическая оценка глухого ребенка. // Дефектология. – 1977. - № 1. – С. 23-30.
9. Янн П. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. М., Академия, 2003.
10. Furt H. Deafness and Learning: a Psychosocial Approach. Belmont, USA, 1973.
11. Marshark M. Psychosocial Development of Deaf Children. N.Y. Oxford, 1997.
12. Moores D. Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston, 1987.
13. Myklebust H.R. Psychological Effect of Deafness. American Annals of the Deaf, N 7, 1960.
14. Tomlinson-Keasey C.& Kelly R. The Deaf Child's Symbolic World // American Annals of the Deaf. – 1978 – 123, 452-458.
15. Vernon, M. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – 10(3), 225-231.

УДК: 378.016:37.091.12:376-0.56263

**ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ**

Бондар Є.О.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

Стаття присвячена проблемі підвищення якості підготовки студентів шляхом вивчення інтегративного за своїм змістом спецкурсу "Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь майбутнього вчителя школи для дітей з вадами слуху".

Стаття посвящена проблеме повышения качества подготовки студентов путем изучения интегративного по своему содержанию спецкурса "Педагогическое прогнозирование как процесс формирования прогностических умений будущего учителя школы для детей с нарушениями слуха".

The article deals with improving the quality of students by studying integrative in content, course "Pedagogical process of forecasting predictive abilities of future teachers for school children with hearing impairments."

Ключові слова: прогнозування, педагогічне передбачення, цілепокладання, педагогічна гіпотеза, моделювання прогностичних педагогічних явищ, метод екстраполяції педагогічних знань.

Ключевые слова: прогнозирование, педагогическое предвидение, целеполагание, педагогическая гипотеза, моделирование прогностических педагогических явлений, метод экстраполяции педагогических знаний.

Key words: prediction, prediction pedagogical, goal setting, teaching hypothesis, predictive modeling pedagogical phenomena, the method of extrapolation of pedagogical knowledge.

Сучасний етап розвитку корекційної освіти характеризується істотними зростанням вимог до корекційно-виховної навчальної діяльності. На якісно новому рівні розглядаються питання прийняття педагогічних рішень, які орієнтуються на досягнення оптимальних для завданих цілей результатів корекційного навчально-виховного процесу. Резервом удосконалення навчального процесу в сучасній загальноосвітній школі для дітей з вадами слуху, в основі якого лежить визнання особистості учня з порушенням слуху як соціальної цінності, є найповніше використання й розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників, що визначається вмінням сурдопедагогів бачити перспективу, прогнозувати розвиток особистості глухих та слабочуючих учнів, робити педагогічну працю