

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Сидорова Мария Игоревна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**МОНИТОРИНГ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая
реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
канд. пед. наук Козырева О.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент Беляева О.А.

(дата, подпись)

Обучающийся: Сидорова М.И.

Красноярск 2017

Содержание

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава I. Теоретические аспекты мониторинга интеллектуального развития детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным слухом..... | 9 |
| 1.1. Интеллектуальное развитие как объект междисциплинарного исследования | 9 |
| 1.2. Интеллектуальное развитие детей с сохранным и нарушенным слухом..... | 15 |
| 1.3. Современные подходы к проведению мониторинга интеллектуального развития детей с нарушениями слуха..... | 33 |
| Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания процедуры мониторинга интеллектуального развития у обучающихся первого класса с нарушениями слуха..... | 42 |
| 2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента | 42 |
| 2.2. Анализ особенностей интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха..... | 45 |
| 2.3 Методические рекомендации по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития у первоклассников с нарушениями слуха..... | 56 |
| Заключение | 65 |
| Библиографический список..... | 68 |
| Приложение..... | 77 |

Введение

Актуальность проблемы и темы исследования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает создание условий для реализации особых образовательных потребностей младших школьников с нарушениями слуха. Обязательной является систематическая специальная психолого-педагогическая помощь, предполагающая выявление особых образовательных потребностей детей, а также осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.

Особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха обусловлены тем, что первичный дефект слухового анализатора ведет к недоразвитию функций, тесно с ним связанных, а также к замедлению развития других функций, которые связаны со слухом опосредованно. Дети с нарушениями слуха демонстрируют специфические закономерности в развитии интеллекта, обусловленные нарушением слухового восприятия, которое влечет за собой сужение объема внешних воздействий на ребенка, трудностям в общении с окружающими людьми. Из-за этого психическая деятельность ребенка упрощается. По мнению И.М. Соловьева, чем благоприятнее условия, тем раньше ребенок приближается к развитию слышащего ребенка.

По данным, представленным в психолого-педагогической литературе (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Л.А. Головниц, Ю.Е. Щурова и другие), специфическими особенностями интеллектуального развития детей с нарушениями слуха являются: неравномерность становления интеллектуальных операций и их свойств, разные иерархические отношения между ними у каждой из категорий детей с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих);

расстройство основных функций речи; замедленное усвоение конкретных и абстрактных понятий; низкий уровень развития творческого воображения.

Наличие данных особенностей интеллектуального развития детей с нарушениями слуха говорит о необходимости проведения специальных коррекционных мероприятий по развитию интеллекта. С целью оценки эффективности педагогических воздействий для дальнейшего планирования коррекционной работы с ребенком с нарушением слуха необходимо систематически проводить мониторинг его интеллектуального развития.

Изменения в сфере образования коснулись основополагающих подходов к диагностике и мониторингу развития младших школьников с нарушениями слуха. Стандарт определяет, что особенности детей с нарушениями слуха делают неправомерными требования от ребенка данной категории конкретных образовательных достижений. Поэтому и мониторинг должен быть особенный, направленный на диагностирование развития, а не отбор детей. В силу этого, необходимо четко определить параметры интеллектуального развития детей данной категории, а также механизмы реализации такого мониторинга. В современной науке и практике в настоящее время данная проблема остается недостаточно разработанной.

В результате анализа литературных данных, нами выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- замедленностью становления интеллектуальных операций, их качественным своеобразием у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и их значимостью для успешного овладения различными видами деятельности детьми данной категории;
- указаниями на недостаточную сформированность интеллектуальных операций у данной категории детей и недостаточной изученностью особенностей интеллектуального развития у младших школьников с нарушениями слуха;

- практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе и отсутствием специальных разработок мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в разработке содержания и процедуры мониторинга интеллектуального развития данной категории детей.

Объект исследования: мониторинг интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха.

Предмет: содержание и процедура мониторинга интеллектуального развития у обучающихся первого класса с нарушениями слуха.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

1. Интеллектуальное развитие младших школьников с нарушениями слуха – это процесс и результат их творческой умственной деятельности, представляющий собой единство познавательных функций;
2. На результат диагностики интеллектуального развития обучающихся первого класса будет влиять ряд факторов и условий, учет которых позволит разработать мониторинг интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха.

Цель исследования: выявить особенности интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха и на основе выявленных особенностей разработать мониторинг интеллектуального развития детей рассматриваемой категории.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Составить диагностический комплекс по изучению интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха;

3. Выявить особенности интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха;

4. На основе выявленных особенностей описать содержание и требования к процедуре мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной психологии и педагогики:

- структурно-уровневый (психометрический) подход к изучению интеллекта (Б.Г. Ананьев, М.И. Ильина, Е.И. Степанова и другие);
- возрастная периодизация развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин);
- положение о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С. Выготский, Т.А.Власова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Ж.И. Шиф и другие);
- положения о закономерностях развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, А.А. Венгер, К.И. Вересотская, А.П. Гозова, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова и другие).

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Эмпирические методы: изучение медицинской и психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха;

- описаны содержание и требования к проведению процедуры мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами подобран комплекс диагностических методик интеллектуального развития, адаптированный к особенностям младших школьников с нарушениями слуха, а также разработаны рекомендации по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития детей данной категории. Данные материалы могут быть использованы педагогами-психологами, учителями-дефектологами, работающими с детьми с нарушениями слуха.

База исследования. Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа-интернат № 9».

Исследование проводилось в течение 2015-2017 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, планирование этапов исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2015 г. - август 2016 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2016 г. - май 2017 г.).

3. Разработка методических рекомендаций по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха, оформление результатов исследования (июнь 2017-ноябрь 2017).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение и проиллюстрировано 3 таблицами, 17 рисунками, 6 гистограммами.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в III краевом педагогическом форуме: «Введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ, федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): от теории к практике». Декабрь 2016;
- Публикацию в сборнике по итогам III краевого педагогического форума «Введение ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): от теории к практике», Красноярск 2017;
- Педагогическую деятельность в КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат № 9».

Глава I. Теоретические аспекты мониторинга интеллектуального развития детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным слухом

1.1. Интеллектуальное развитие как объект междисциплинарного исследования

В течение прошлого столетия проблема интеллекта активно изучалась и разрабатывалась отечественными и зарубежными исследователями. В мировой науке и практике имеется значительное количество работ по изучению интеллекта. Данной проблеме посвящены исследования Дж. Гилфорда, К. Осборн, В. Лоуэнфельда, Б. Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Л. С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л. В. Занкова, З. И. Калмыковой, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других, но данная проблема остается дискуссионной и по сей день. Актуальность и значимость проблемы интеллектуального развития детей подтверждается неслабеющим вниманием к ней со стороны современных ученых и практиков. На необходимость формирования и развития у детей интеллектуальных умений указывали Ю.К. Бабанский, Н.А. Менчинская, Г.Г. Микулина, Н.В. Нечаева и другие. Обзор литературы позволил выявить неоднозначность подходов ученых к вопросу об интеллекте и его развитии.

В психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова, А.В. Запорожца интеллект рассматривается в широком и узком смысле. В первом случае интеллект определяется как «совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения. В более узком смысле данное понятие отождествляется с мышлением [58].

В словаре синонимов русского языка интеллект раскрывается через понятия «ум», «мыслительные способности», «разум», «рассудок» [8].

По мнению Н.Д. Левитова, общие интеллектуальные способности включают в себя такие качества как сообразительность, вдумчивость и критичность [46].

Проблему интеллектуального развития плодотворно исследовала Н.А. Менчинская. В ходе исследований автором были выведены положения о том, что интеллектуальное развитие связано с накоплением запаса знаний. Помимо этого, для интеллектуального развития важны те умственные операции, с помощью которых приобретаются эти знания [51].

По мнению В.Г. Яфаевой, интеллектуальное развитие — это уровень и скорость мыслительных процессов: умение сравнивать, узнавать, обобщать, делать выводы. Также к интеллектуальному развитию относятся речевое развитие и способность к самообучению [60].

Ю.К. Бабанский, исследуя данную проблему, выделяет следующие учебно-интеллектуальные умения детей: внимательное, рациональное восприятие и запоминание информации; наличие мотивов деятельности; логическое осмысление учебного материала; самостоятельное выполнение упражнений и осуществление самоконтроля в познавательной деятельности [7].

М.А. Холодной выделены следующие критерии интеллектуальной зрелости: широта кругозора; гибкость и многовариантность оценок происходящих событий; умение осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого и будущего, то есть выделять причины и оценивать последствия; готовность к принятию необычной информации; способность выявлять значимые аспекты происходящего [77].

Зарубежными учеными также было проведено множество исследований, изучающих интеллектуальное развитие. Авторами разрабатывались различные модели интеллекта (Дж. Гилфорд, Р. Кэттелл, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен, Р. Стернберг и другие).

Р. Стернберг рассматривает понятие «интеллект» на уровне описания обыденного поведения. Автором выделяется три формы интеллектуального

поведения: вербальный интеллект, включающий в себя запас слов, эрудицию, умение понимать прочитанное; практический интеллект, который отражает умение добиваться поставленных целей и способность решать проблемы [72].

Английский психолог Ч. Спирмен занимался разработкой факторной модели интеллекта. Автор предположил, что успех любой интеллектуальной работы определяют факторы: генеральный G-фактор – общая способность, «умственная энергия» и S-фактор, специфический для данной деятельности. Таким образом, при выполнении тестовых заданий успешность зависит от уровня развития общей способности и соответствующей специальной способности. По данным исследований Ч. Спирмена, роль G-фактора максимальна при решении задач на понятийное мышление, а также сложных математических задач и минимальна при выполнении сенсомоторных действий [35].

Американский психолог Л. Терстоун продвигал многофакторную теорию интеллекта. Им выделены семь интеллектуальных способностей: память; беглость речи, отражающая способность быстро подобрать слово по заданному критерию; вербальное понимание, определяющееся как способность раскрывать значение слов; способность оперировать «в уме» пространственными отношениями; восприятие; способность выполнять основные арифметические действия; логическое рассуждение [35].

Швейцарский психолог Ж. Пиаже утверждал, что основой психического развития человека является развитие интеллекта. Автором разрабатывалась концепция об интеллектуальном развитии ребенка, согласно которой интеллектуальное развитие происходит в процессе взаимодействия ребенка с миром вещей; в основе интеллектуальных структур ребенка лежит система нейронных сетей; наличие у ребенка определенных знаний не служит показателем уровня развития логических форм его мышления. По мнению автора, причиной интеллектуального развития ребенка выступает духовное

общение ребенка с другими людьми, взаимодействие мыслей ребенка и взрослого [56].

Американский психолог Д. Кеттелл выделял два вида интеллекта; «жидкий (текущий) интеллект» и «кристаллизованный интеллект». Жидкий интеллект определяется через биологические возможности нервной системы и наследственно обусловлен. Основной функцией данного вида интеллекта является быстрая и точная обработка текущей информации. Кристаллизованный интеллект определяется автором как результат различных культурных влияний. Основная функция кристаллизованного интеллекта – накопление и организация знаний и навыков [35].

М.А. Холодной, в целях упорядочения исследований по проблеме интеллектуального развития, выделен ряд основных подходов к трактовке природы интеллекта:

1. Социокультурный подход. Представителями данного подхода являются Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.И. Минская, М. Коул, Л. Леви-Брюль, А.Р. Лурия и другие. Авторы рассматривают интеллект как результат процесса социализации и влияния культуры.

2. Генетический подход. Приверженцы данного подхода (П. Ружгис, У. Чарлсворз, Ж.Пиаже и другие) развитие интеллекта видят в усложняющейся адаптации к требованиям окружающей действительности. По мнению Ж. Суть интеллекта, по мнению Ж. Пиаже, заключается в гибком и одновременно устойчивом приспособлении к окружающей действительности.

3. Структурно-уровневый или психометрический подход (Б.Г. Ананьев, Д. Векслер, М.Д. Дворяшина, Е.И. Степанова, Л. Терстоун и другие). Представители данного подхода определяют интеллект как систему разноуровневых познавательных процессов. Д. Векслер рассматривал интеллект как способность рационально размышлять, целенаправленно действовать и эффективно взаимодействовать с окружающей средой. Автор разделил интеллектуальные способности на вербальные и невербальные и

разработал тесты определения интеллектуально развития детей, состоящие из соответствующих одноименных шкал.

Л. Терстоун в своих исследованиях доказал, что разные интеллектуальные способности имеют разную динамику развития в каждый возрастной период. Помимо этого, ребенок, имеющий высокий уровень развития одних способностей интеллекта, может иметь низкий уровень развития других [35].

Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова характеризуют интеллект как сложную умственную деятельность, включающую в себя различные познавательные функции: внимание, память, мышление, психомоторику [2, 71].

М.И. Ильина, обобщив данные ученых в рамках психометрического подхода, представила общий интеллект в виде модели, согласно которой структурными компонентами общего интеллекта являются вербальный и невербальный интеллект. Вербальный интеллект включает в себя общую осведомленность, оперирование числовым материалом, понятийное мышление, речевое развитие, оперативную память. Невербальный интеллект объединяет в себе восприятие, логическое мышление, пространственное воображение, конструктивные способности, внимание [40].

4. Процессуально-деятельностный подход (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и другие). Представители данного подхода рассматривают интеллектуальное развитие через призму теории деятельности. По мнению авторов, интеллектуальное развитие происходит в процессе деятельности.

Единицей интеллектуальной деятельности в детском возрасте, по данным Л.А. Венгера, является познавательное ориентировочное действие. Критерием уровня интеллектуального развития дошкольника автор считает степень овладения им основными видами перцептивных, мыслительных и мнемических действий [22].

О.К. Тихомировым предложен другой вариант объяснения интеллектуальной активности ребенка. Как показали исследования ученого,

эмоции принимают непосредственное участие в регуляции интеллектуальной деятельности. Механизмы интеллектуальной активности он видит в личностных факторах – мотивах, эмоциях, целеполагании [73].

5. Образовательный подход (Д.Н. Богоявленский, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Н.С. Пантина, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фишер и другие). Исследователи рассматривали интеллект как продукт целенаправленного обучения.

Н.С. Пантина считает, что от организации обучения, его ориентации на формирование рефлексивных способностей зависит качество интеллектуального развития ребенка [55].

6. Информационный подход (Г. Айзенк, Э. Хант, Р. Штернберг, Н.И. Чуприкова и другие). В рамках данного подхода интеллект понимается как совокупность процессов переработки информации.

Н.И. Чуприкова определяет интеллект как способность извлекать значимое из потока информации, а также избирательно оперировать только существенными деталями для каждой данной задачи, отделяя их от сопутствующих несущественных свойств, признаков, отношений [82].

7. Феноменологический подход (К. Дункер, Р. Мейли и другие), рассматривающий интеллект как особую форму содержания сознания.

Р. Мейли выделил четыре фактора интеллекта: способность дифференцировать и связывать элементы тестовой ситуации; способность к быстрой и гибкой перестройке образов; способность из неполного набора элементов строить целостный образ; способность к быстрому порождению множества разнообразных идей в данной ситуации [35].

8. Регуляционный подход (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Л.С. Славина, Г.С. Сухобская и другие). С точки зрения авторов, интеллект является фактором саморегуляции психической активности. Д.Б. Богоявленская видит интеллектуальную активность в возможности действовать за пределами заданной ситуации [17]. Л.С. Славина, в

ходе экспериментальных исследований, выделила следующие характеристики интеллектуально пассивных детей: недостаточная сформированность интеллектуальных умений и навыков; низкая познавательная активность; отрицательное отношение к интеллектуальной деятельности [36].

Таким образом, по результатам анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, можно выделить общее во взглядах отечественных и зарубежных исследователей:

- интеллект представляет собой общую способность к познанию и решению проблем «в уме», лежащую в основе других способностей и определяющую успешность разных видов деятельности ребенка;
- интеллектуальное развитие представляется как развитие всех познавательных способностей ребенка: ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения.

Мы в своей работе будем придерживаться психометрического подхода, определяя интеллект как совокупность познавательных процессов. Под интеллектуальным развитием младших школьников, вслед за Е.П. Асаулюк [3], будем понимать процесс и результат их творческой умственной деятельности, представляющий собой единство познавательных функций. Также будем придерживаться мнения о том, что ведущую роль в структуре интеллекта занимает мышление, организующее любой познавательный процесс.

1.2. Интеллектуальное развитие детей с сохранным и нарушенным слухом

Интерес к проблеме интеллектуального развития детей не ослабевает вот уже на протяжении нескольких столетий. Интеллектуальные способности детей находятся в постоянном развитии и зависят от возрастных изменений. Для организации психолого-педагогического сопровождения детей с целью развития их способностей, коррекции несформированных или нарушенных интеллектуальных функций необходимо знание динамики интеллектуального

развития на различных этапах онтогенеза [67]. Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, до достижения взрослого возраста ребенок проживает три глобальных периода: раннее детство, включающее младенчество и ранний возраст; детство, охватывающее дошкольный и младший школьный возраст и «подростничество». Каждый из данных периодов характеризуется определенными особенностями развития всех сфер психики, в том числе и интеллектуальной [84]. Рассмотрим некоторые из них.

Период новорожденности, начинающийся от четырех-шести недель и оканчивающийся появлением комплекса оживления, характеризуется приспособлением ребенка к новым условиям жизни, а также формированием первых необходимых для психического развития реакций зрительного и слухового сосредоточения. Эти реакции служат базой для перехода от единичных ощущений к восприятию. На их основе рождается комплекс оживления, который, в свою очередь, представляет собой не только психологическую, но и первую социальную реакцию ребенка. Л.С. Выготский отмечал, что ребенок младенческого возраста – это максимально социальное существо, так как он полностью зависит от близкого взрослого, удовлетворяющего все его потребности. С зависимостью от заботы взрослого, по мнению Л.С. Выготского, связан тот факт, что у младенцев в первые месяцы жизни доминирует сенсорное развитие [25]. Но роль взрослого не сводится лишь к уходу за ребенком и созданию благоприятных условий для развития восприятия. Исследования отечественных и зарубежных ученых (Л.И. Божович, Д. Боулби, М.И. Лисиной, А. Фрейд, Э. Эриксона и других) показали, что в младенческом возрасте для ребенка являются важными эмоциональный контакт со взрослым, защита и привязанность. Эмоционально-личностное общение со взрослым является ведущей деятельностью в данном возрасте и влияет на познавательное и эмоциональное развитие эмоций [49].

К концу младенческого возраста формируются практически все свойства восприятия (константность, предметность, правильность, системность).

Появляются первые сенсорные эталоны, пока еще не являющиеся обобщенными и отражающие свойства конкретных предметов [54].

В течение первого года жизни происходит активное становление двигательной сферы; формируется эмоциональная, моторная, образная, вербальная память, а также мышление и речь. Большое значение в данный период имеет развитие ориентировочной реакции. Восприятие позволяет ориентироваться в свойствах и качествах предметов, мышление – в отношениях и связях между ними. Время, в течение которого ребенок изучает новый предмет, а также количество анализаторов, участвующих в этом процессе, являются важными показателями интеллектуального развития ребенка. К концу первого года жизни у детей появляется наглядно-действенное мышление, строящееся на основе проб и ошибок и связанное с моторным развитием [17].

В данный возрастной период ребенок слушает и различает звуки. Формируется пассивная речь и появляется автономная речь [54].

В раннем возрасте (1-3 года) происходят важнейшие изменения в психике ребенка. Происходит совершенствование моторики, формируется мышление, появляются первые устойчивые качества личности. Ведущая деятельность в данном возрасте – предметная. Она влияет на все сферы психического развития ребенка, определяя во многом специфику их общения с окружающими.

Немаловажным для развития познавательных процессов, особенно мышления, в период раннего детства является формирование сенсорной сферы. Развитие перцептивных действий помогает формированию мыслительных операций. При выделении наиболее значимых качеств предмета создается возможность дальнейшего их объединения в классы и понятия [54].

По мнению А.В. Запорожца, развитие восприятия также влияет и на формирование образной памяти и образного мышления. Автор указывал на то, что существуют определенные виды деятельности, к которым чувствительно

восприятие (рисование, конструирование). Стимулирование данных видов влияет на динамику становления интеллектуальной сферы детей [39].

В период раннего детства ведущим является наглядно-действенное мышление, но уже начинает формироваться наглядно-образное мышление. В решении простых задач, связанных с прошлым опытом, к концу третьего года жизни ребенок может ориентироваться без пробных действий с предметами, опираясь на образное мышление [68].

М.И. Лисина указывала на то, что общение со взрослым в процессе совместной предметной деятельности может значительно ускорить и оптимизировать познавательное развитие детей в раннем детстве [49].

По мнению отечественных исследователей (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина), интеллектуальное развитие ребенка тесно связано с овладением речью. Л.С. Выготский в своих работах доказал, что соединение двух различных процессов – мышления и речи – происходит в полтора года. В данном возрасте резко увеличивается словарь ребенка, появляются вопросы о названии предметов. Как писал В. Штерн, происходит «открытие ребенком значения слов». Л.С. Выготский объяснял это соединением речи с мышлением: ребенок начинает осмысливать звуки, произносимые взрослым [23].

Дошкольный возраст характеризуется развитием произвольности ведущих психических процессов. В данный возрастной период происходят существенные изменения в интеллектуальном развитии детей. Значительные трансформации происходят в памяти и мышлении: память влияет на мышление, определяя его ход. Для дошкольника характерным является думать и припоминать сходные процессы. Начиная с младшего школьного возраста взаимоотношения памяти и мышления изменяются. Теперь мышление влияет на запоминание: хорошо запоминается тот материал, который ребенок осознал [12].

В период дошкольного детства происходит совершенствование наглядно-действенного и становление наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти. Также для данного периода характерно активное формирование словесно-логического мышления, речь используется как средство решения интеллектуальных задач. В этом возрасте детский интеллект действует на основе принципа системности, так как в нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды мышления [67].

В младшем школьном возрасте происходят значительные изменения в познавательной сфере детей, что в наибольшей степени отражает интеллектуальное развитие. Изучению мышления детей младшего школьного возраста посвящены исследования ведущих отечественных ученых (Л.С. Выготского, Б.С. Волкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других). По мнению авторов, изменения в восприятии и памяти ребенка являются производными от мышления. Именно данный познавательный процесс является центральным в психическом развитии младшего школьника. Как отмечает Д.Б. Эльконин, переход процессов мышления на новую ступень развития и связанная с этим перестройка остальных познавательных процессов составляет основное содержание интеллектуального развития в младшем школьном возрасте [84]. За первые три-четыре года обучения в школе интеллектуальное развитие детей заметно прогрессирует. Происходит переход от доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления до мышления словесно-логического.

Ж. Пиаже выделил три основных фактора, которые влияют на развитие интеллекта ребенка: созревание, опыт и действие социального окружения. По мнению автора, лишь после 7-8 лет социальные отношения начинают играть прогрессивную роль в развитии интеллекта [56].

Ж. Пиаже представил интеллектуальное развитие ребенка как последовательность стадий, выделив четыре периода:

1. Сенсомоторный период, длящийся от рождения ребенка до 18-24 месяцев.
2. Дооперациональный период (18-24 месяца – 7 лет).
3. Период конкретных операций, охватывающий период от 7 до 12 лет.
4. Период формальных операций (после 12 лет).

Сенсомоторный период характеризуется следующими особенностями в интеллектуальном развитии ребенка: речь еще не развита, отсутствуют представления, поведение строится на основе координации восприятия и движения. Данный период включает в себя шесть стадий: стадию упражнения рефлексов, стадию первичных круговых реакций, стадию вторичных круговых реакций, стадию практического интеллекта, стадию третичных круговых реакций, стадию интрериоризации схем действий.

На первой стадии ребенок упражняется в использовании врожденных рефлексов, в результате чего формируются первые навыки.

На второй стадии ребенок начинает поворачивать голову в сторону шума, проследивать взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат первичные круговые реакции – повторяющиеся действия.

Вторичные круговые реакции возникают, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется для того, чтобы продлить интересные впечатления.

На четвертой стадии (начало практического интеллекта) схемы действия объединяются в единое целое и используются для достижения цели.

На пятой стадии ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

Шестая стадия характеризуется появлением интрериоризации схем действий. Если раньше ребенок действовал методом проб и ошибок, то теперь он пытается комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению.

К концу сенсомоторного периода ребенок уже способен к элементарным символическим действиям [56].

Основной характеристикой дооперационального периода является начало использования ребенком символов, в том числе слов. Ребенок успешно справляется с задачами в конкретной ситуации, но затрудняется решить их тогда, когда необходимо выразить решение в абстрактной, словесной форме. Это связано с недостаточным развитием его речи.

В данный период детям свойственен репрезентативный интеллект, то есть мышление с помощью представлений. На этапе дооперациональных представлений ребенок еще не способен к рассуждению, доказательству.

В период конкретных операций ребенок уже может логически объяснить выполняемые действия и способен к переходу с одной точки зрения на другую, возрастает объективность в оценках ребенка. Данный уровень интеллектуального развития называется периодом конкретных операций в силу того, что ребенок может пользоваться понятиями, только относя их к конкретным объектам, а не связывая с понятиями в абстрактно-логическом смысле слова. Для совершения логических операций ребенку необходима опора на наглядность [56].

По мнению Ж. Пиаже, суть интеллектуального развития ребенка составляет овладение операциями.

Еще одной важной характеристикой данного периода интеллектуального развития является способность ранжировать объекты по какому-либо измеримому признаку.

Последним, высшим периодом интеллектуального развития является период формальных операций. Данный период начинается с 12 лет и продолжается в течение всей жизни человека. Характерными особенностями периода формальных операций является способность мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями, способность рассуждать, формулировать и проверять предположения

гипотетического характера. Мышление в подростковом возрасте становится гипотетико-дедуктивным [56].

Таким образом, анализ возрастных особенностей интеллектуального развития ребенка показал, что период младенчества, раннего и дошкольного детства – это этапы онтогенеза, в рамках которых закладываются предпосылки для развития интеллекта. Сензитивным периодом для интеллектуального совершенствования является младший школьный возраст, к концу которого интеллектуальные функции должны быть полностью сформированы [67].

Психолого-педагогические исследования (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Б. Истомина, Ю.М. Колягин, Л.Г. Петерсон, Д.Б. Эльконин и другие) показывают, что на успешность интеллектуального развития ребенка влияет правильная организация учебно-познавательной деятельности, что особенно эффективно в младшем школьном возрасте. В данный возрастной период достаточно сильны личностные потребности в познании, а мотивационно-потребностная сфера податлива для педагогического воздействия.

Одной из актуальных проблем современной специальной психологии является исследование интеллектуального развития детей с нарушениями слуха. Данную проблему изучали ведущие отечественные ученые (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, А.А. Венгер, К.И. Вересотская, А.П. Гозова, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и другие), однако она до сих пор требует к себе пристального внимания и дальнейшей разработки. Изучение интеллекта лиц с отклонениями в развитии, в том числе – с нарушениями слуха, приобретает особое значение в современных условиях социокультурной детерминированности специального образования, поскольку данное нарушение предопределяет трудности в организации обучения и воспитания таких детей и, как следствие, – в их социальной адаптации [15].

Психическое развитие детей с нарушениями слуха – это своеобразный путь развития, который происходит в особых условиях взаимодействия с внешним миром. Первичный дефект слухового анализатора ведет к

недоразвитию функций, тесно с ним связанных, а также к замедлению развития других функций, которые связаны со слухом опосредованно [14]. Как отмечает Л.С. Выготский, психическое развитие детей с нарушениями слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые наблюдаются в развитии нормально слышащих детей, но имеет свое качественное своеобразие [24].

И.М. Соловьев выделяет закономерности, характерные для детей с нарушениями слуха. Первую закономерность автор связывает с тем, что необходимым условием успешного психического развития ребенка является возрастание количества и сложности внешних воздействий. Вследствие нарушения слухового восприятия объем внешних воздействий на ребенка сужается, общение с окружающими людьми затруднено. Из-за этого психическая деятельность ребенка упрощается. Второй закономерностью является замедление психического развития ребенка с нарушениями слуха после рождения и ускорение в последующие периоды. По мнению автора, чем благоприятнее условия, тем раньше ребенок приближается к развитию слышащего ребенка [70].

Х.Р. Майклбаст утверждал, что дети с выраженными нарушениями слуха демонстрируют снижение познавательной деятельности, что служит причиной ослабления интеллектуальных возможностей данной категорией детей [14]. Рассмотрим особенности развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха.

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с нарушениями слуха имеются специфические особенности. Большую роль в компенсации нарушений слуха играет зрительное восприятие. К.И. Вересотская, исследуя восприятие детей с нарушениями слуха, отмечала, что у данной категории детей наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. Автор связывает данный факт с менее подробным анализированием предметов в прошлом опыте, а также с замедленным формированием произвольного восприятия [15]. Э.И. Леонгард также

указывала на замедленность формирования сложных процессов, требующих не только наличия зрительного образа, но и способности синтезировать целое. Им труднее дается единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов [47].

По данным А.П. Гозовой, у глухих детей позднее, чем у слышащих сверстников, формируется узнавание контурных плоских изображений хорошо знакомых предметов. При восприятии изображений глухие дети испытывают затруднения в понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между изображенными предметами. Дети рассматриваемой категории испытывают трудности в восприятии предметов в движении, в необычном ракурсе, при восприятии контурных и частично закрытых изображений [29].

В процессе обучения и воспитания у детей с нарушениями слуха совершенствуется тонкость и дифференцированность зрительного восприятия. Дети учатся воспринимать мимику, движения губ, жесты, изменения положений пальцев при дактилировании у собеседника [15].

Таким образом, зрительное восприятие детей с нарушениями слуха развивается по тем же законам, что и восприятие детей с сохранным слухом, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий. В свою очередь, это негативно влияет на развитие осмысленности восприятия [14].

Также у детей с нарушениями слуха имеются особенности в развитии внимания. Данные особенности связаны с тем, что основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Это приводит к тому, что дети с нарушениями слуха быстрее утомляются, их внимание становится неустойчивым. Помимо этого, у рассматриваемой категории детей, как отмечает А.В. Гоголева, наблюдаются трудности переключения внимания. Детям требуется больше времени на «вработывание»,

что служит причиной снижения скорости выполняемой деятельности и увеличения числа допускаемых ошибок [28].

Внимание детей с нарушениями слуха в большей степени, чем у детей с сохранным слухом, зависит от выразительности материала. Им легче различить фигурный материал, нежели буквы [14].

В процессе школьного обучения у детей с нарушенным слухом развивается произвольное внимание. Существенным отличием от детей с сохранным слухом является то, что наибольший темп развития произвольного внимания у детей с нарушениями слуха приходится на подростковый период, то есть на 3-4 года позже, чем в норме.

Как показывают психологические исследования (Р.М. Боскис, З.М. Истомина, Д.М. Маянц, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова, и другие), память детей с нарушениями слуха, отличается рядом особенностей. У данной категории детей отмечается потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, изменение пространственных отношений деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному. У детей с нарушениями слуха затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала.

Т.В. Розанова отмечала, что образная память у глухих детей характеризуется осмысленностью, но в то же время специфика развития зрительного восприятия влияет на эффективность их образной памяти. Дети отмечают в окружающих предметах яркие, контрастные признаки, которые часто бывают несущественными [62].

При произвольном запоминании наглядного материала дети с нарушениями слуха по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих сверстников. Изображения предметов дети с нарушениями слуха запоминают неточно. На протяжении младшего школьного возраста они легче смешивают образы сходных предметов [62].

При произвольном запоминании наглядного материала у детей с нарушениями слуха образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы системно. Дети рассматриваемой категории реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что негативно отражается на сохранении образов в памяти. Системы образов в памяти детей с нарушениями слуха менее дифференцированные, менее прочные, они не устойчивы к помехам со стороны сходных образов. При отсроченном воспроизведении у детей рассматриваемой категории наблюдается тенденция взаимоуподобления сходных объектов [62].

Специалисты в области исследования психического развития детей с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Д.М. Маянц, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и другие) отмечают, что особенности словесной памяти детей данной категории находятся в прямой зависимости от замедленного темпа развития речи. Во время обучения речи слово воспринимается глухим ребенком не как смысловая единица, а как последовательность элементов (букв, слогов), для восприятия которых ребенок прилагает значительные усилия. Это субъективно увеличивает и общее число запоминаемых элементов.

При запоминании глухие дети редко пользуются словесными обозначениями, менее точно описывают объект, что негативно сказывается на воспроизведении схематических фигур. В старшем школьном возрасте дети начинают чаще использовать словесные и жестовые обозначения, что улучшает запоминание [14].

Д. М. Маянц, изучая особенности запоминания слов глухими детьми, обнаружила ряд сходств и различий при осуществлении запоминания глухими и слышащими детьми. У всех детей запоминание характеризовалось осмысленностью. Различие заключалось в том, что у слышащих детей все замены слов при воспроизведении были смысловыми. У глухих же детей наблюдалось три типа замен: замены сходных по внешнему образу слов (угол – уголь, пьёт – поёт); смысловые замены, среди которых часто встречались

замены по единству предметной ситуации (крыло – ворона, кисть – краска); замены, включающие и внешнее сходство и смысловую близость (выбрали – собрали) [19].

Предложения и тексты для детей рассматриваемой категории также не всегда выступают как единые смысловые единицы. Дети воспроизводят предложения с пропусками слов, что нарушает смысл предложений. Часто дети могут вспомнить только часть предложения, отмечаются перестановки и замены слов. При запоминании предложений такие дети не используют его грамматическую конструкцию [14].

Школьники с выраженными нарушениями слуха не могут передать содержание текста своими словами, стремятся к дословному его воспроизведению. И.М. Соловьев выделил ряд стадий в развитии словесной памяти глухих детей. Первая стадия характеризуется распространяющимся типом запоминания. При таком типе происходит прирост воспроизводимого материала от повторения к повторению. На данной стадии дети могут вообще не понять текст. В этом случае текст выступает для них как последовательность элементов. Вторая стадия определяется охватывающим типом запоминания. Ребенок понимает и запоминает общий смысл текста, его ключевые слова и в дальнейшем дополняет его недостающими элементами. На третьей стадии дети полностью понимают и запоминают текст. Как отмечает автор, развитие памяти будет эффективным только при интенсивном развитии словесной речи, обогащении их активного словаря [70].

Интеллектуальное развитие детей с нарушениями слуха неразрывно связано с овладением речью. Как показал ряд психологических исследований (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия и другие), познание объектов и явлений окружающей действительности, опосредованное речью, протекают более успешно и служат базой для формирования способов интеллектуальной деятельности детей, обеспечивают более гибкое оперирование представлениями и знаниями.

Проблемы формирования словесной речи у детей с нарушениями слуха изучали Р.М. Боскис, С.А. Занков, Е.П. Кузьмичева, Е.Н. Марцинковская, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и другие. По данным исследований, у слабослышащих детей наблюдается различный уровень речевого развития – от речи, состоящей из отдельных искаженных слов, до развернутой речи с небольшими недостатками.

Р.М. Боскис указывает на то, что у детей с нарушениями слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, контрольной, сигнификативной, регулирующей) и ее компонентов (лексико-грамматического строя, фонетический состава). При полной потере слуха речь ребенка формируется только в условиях специального обучения с помощью вспомогательных форм (жестовой, дактильной речи, чтения с губ) [18].

Как отмечает Ю.Е. Щурова, интеллектуальное развитие детей с нарушениями слуха обусловлено своеобразием и темпом развития регулирующей функции речи. Данный факт находит отражение в динамике различных показателей процесса решения вербальных и невербальных задач в процессе перехода от младшего школьного возраста к подростковому [81].

У детей с нарушениями слуха, которые овладевают словесной речью позже слышащих и на иной сенсорной основе, в развитии мышления наблюдается гораздо больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов.

В психологии накоплены противоречивые данные о развитии мышления детей с нарушениями слуха и влиянии на него речевого развития (Т.В. Розанова, Х. Г. Фурт, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова и другие).

Как отмечает А.А. Селезнева, среди слабослышащих детей можно выделить тех, кто по уровню развития мышления не отличается от сверстников с сохранным слухом. Данный факт свидетельствует о больших возможностях

компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания [65].

У глухого ребенка объем внешних воздействий крайне узок, взаимодействие со средой обеднено, что приводит к упрощению реакций на внешние воздействия [65].

В исследованиях Н.В. Яшковой указывается на то, что отставание в развитии наглядно-действенного мышления наблюдается и у тех глухих детей, которые владеют речью. Глухие дети с трудом овладевают обобщенным способом действия, в силу этого им требуется гораздо больше времени и показов, чтобы научиться решать такие задачи [86].

При переходе к наглядно-образному мышлению важную роль играют два взаимосвязанных условия. Во-первых, у детей должны формироваться умения различать план реальных объектов и план образов и моделей, отражающих данные объекты. Во-вторых, у детей на достаточном уровне должна быть сформирована речь. До усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею глухие дети длительное время остаются на стадии наглядно-образного мышления. Т.В. Розанова в процессе исследования наглядно-образного мышления глухих детей выявила, что наибольшие различия между глухими и слышащими детьми в развитии данного вида мышления наблюдаются в начале школьного обучения. В последующий период до 10 лет у глухих детей наблюдается более быстрый темп развития наглядно-образного мышления, чем у детей с сохранным слухом. У глухих старшеклассников своеобразие в развитии наглядно-образного мышления обнаруживается лишь при решении сложных задач. Автором отмечена зависимость успешности решения задач от использования жестовой или словесной речи [62].

Более поздние сроки формирования наглядно-образного мышления, замедленное развитие словесной речи у детей с нарушениями слуха растягивают во времени переход к словесно-логическому мышлению, в развитии которого у детей с нарушениями слуха наблюдается еще большее

своеобразие по сравнению со слышащими сверстниками. Дети рассматриваемой категории испытывают большие трудности при решении словесно сформулированных задач. Особые затруднения у детей с нарушениями слуха возникают при оперировании понятиями, выражающими сравнение величин («больше на...», «во сколько раз...»), а при необходимости сделать умозаключение по содержанию текста, которое предполагает сопоставление словесно сформулированных суждений [62].

Т. В. Розановой выделены условия развития словесно-логического мышления у глухих детей. Первым условием является формирование речи как средства мыслительной деятельности. Вторым условием, по мнению автора, выступает обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Третье условие заключается в развитии всех мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения). Четвертым условием является овладение началами логической грамоты, что включает усвоение принципов классификации логических понятий, построение индуктивных и дедуктивных умозаключений, установление причинно-следственных связей [62].

Своеобразие в развитии мышления проявляется и в становлении мыслительных операций. Исследования Ж. И. Шиф показали, что при формировании обобщения у глухих и слышащих детей в раннем возрасте наблюдается сходство. Для обеих категорий детей характерны широкие по объему обобщения, к пяти годам они сужаются, становятся более дифференцированными, глухие дети начинают незначительно отставать от слышащих. В последующих этапах развития у детей с сохранным слухом идет формирование категориальных обобщений, здесь глухие дети значительно отстают от слышащих. Крайне сложным для них является обобщение действий, так как их обязательными компонентами являются движения и изменения в предметах. Результат изменений обычно воспринимается детьми с нарушениями слуха менее отчетливо, дети испытывают трудности анализа и

сравнения действий, выделения в них существенных признаков и на этой основе страдает обобщение [79].

У детей данной категории также наблюдается отставание и в развитии операций анализа и синтеза. Причиной этому служит недостаточное разнообразие жизненного опыта. Это приводит к тому, что у детей позже формируется умение выделять общие и специфические признаки объектов. Для детей с нарушениями слуха характерным является длительное использование общих терминов, их анализ остается менее детализированным. Недостатки развития операции анализа отрицательно сказываются на синтезе, который дольше, чем у детей в норме, остается менее последовательным и систематическим [39].

Особенности развития сравнения у глухих детей описаны И. М. Соловьевым. Он отмечал, что для данной мыслительной операции при нарушениях слуха характерным является отход от сравнения двух объектов к анализу одного из них, то есть дети упрощают предложенную задачу. Еще одной особенностью, выделенной автором, является трудность в выявлении сходства объектов, поскольку данная операция требует опосредованного анализа объектов [70].

Абстрагирование формируется у детей в процессе сюжетно-ролевой игры, когда дети используют предметы-заместители. Выделение одних признаков заменяющих предметов и отвлечение от остальных основано на абстракции. Дети с нарушениями слуха испытывают затруднения при использовании предметов-заместителей, им трудно отвлечься от их реального функционального назначения. Отставание в развитии абстракции сказывается на особенностях усвоения значений слов. В ходе овладения логическими терминами и зависимостями в их соотнесенности между собой постепенно происходит переход от конкретно-понятийного мышления к абстрактно-понятийному. Как отмечает Т.Г. Богданова, среди глухих детей выделяются те, кто по уровню развития мышления не отличаются от сверстников с сохранным

слухом. Это говорит о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания [14].

Как отмечает ряд авторов (М.М. Нудельман, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина и другие), у детей с нарушениями слуха имеются специфические особенности воображения, которые обусловлены замедленным формированием их речи и абстрактного мышления. В дошкольном возрасте воображение формируется в ведущей деятельности данного периода – сюжетно-ролевой игре. Воображаемая ситуация в игре, творческое принятие на себя роли, использование предметов-заместителей способствуют развитию воображения ребенка. Как показали исследования Г. Л. Выгодской, у глухих дошкольников переход от предметно-процессуальных игр к сюжетно-ролевым играм, требующим создания воображаемой игровой ситуации происходит замедленно. Сюжетные игры детей данной категории однообразны, стереотипны, они больше склонны к простому подражанию. Воображение глухих дошкольников дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти [15].

М.М. Нудельман, исследуя воссоздающее воображение, отмечал, что образы, возникающие у глухих школьников при чтении текстов, не всегда соответствуют описанию. Дети не всегда до конца понимают смысл прочитанного. В рисунках детей изображения не всегда соответствует содержанию рассказа [19].

Также интерес представляют исследования творческого воображения детей с нарушениями слуха. По данным Е. Г. Речицкой и Е. А. Сошиной, глухие первоклассники демонстрируют недостаточную гибкость в использовании идей. Детям нужно было превратить простые геометрические фигуры в предметы. Чаще всего в рисунках глухих детей одна и та же фигура превращалась в один и тот же предмет, их рисунки оказались стереотипными, шаблонными. Дети больше зависели от заданных моделей, образцов. Отставание глухих младших школьников в развитии творческого воображения

авторы объясняют недостаточностью их сенсорного опыта, а также несформированностью комбинаторных механизмов воображения [61].

Таким образом, в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха на разных этапах онтогенеза отмечаются общие со сверстниками с сохранным слухом закономерности, заключающиеся в том, что у всех детей наблюдается устойчивая положительная динамика в развитии интеллекта, оно проходит те же стадии. Но дети с нарушениями слуха демонстрируют специфические закономерности в развитии интеллекта: неравномерность становления интеллектуальных операций и их свойств; разные иерархические отношения между ними у каждой из категорий детей с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих); замедленное усвоение конкретных и абстрактных понятий [14].

1.3. Современные подходы к мониторингу интеллектуального развития детей с нарушениями слуха

Наличие особенностей интеллектуального развития детей с нарушениями слуха говорит о необходимости проведения специальных коррекционных мероприятий по развитию интеллекта [13, 15, 19]. С целью оценки эффективности педагогических воздействий для дальнейшего планирования коррекционной работы с ребенком с нарушением слуха необходимо систематически проводить мониторинг его интеллектуального развития.

Изменения в сфере образования коснулись основополагающих подходов к диагностике и мониторингу развития младших школьников с нарушениями слуха. Стандарт определяет, что особенности детей с нарушениями слуха делают неправомерными требования от ребенка данной категории конкретных образовательных достижений. Поэтому и мониторинг должен быть особенный, направленный на диагностирование развития, а не отбор детей [76].

Существует незначительное количество научных исследований, в которых описываются подходы к диагностике интеллектуального развития детей с нарушенным слухом (Т.Г. Богданова, Ю.Е. Щурова). Однако в данных

исследованиях не раскрыты вопросы содержания и процедуры мониторинга интеллектуального развития детей данной категории.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные определения понятия «мониторинг». В имеющихся публикациях педагогический мониторинг чаще определяется как специально организованное, систематическое слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической деятельности, с помощью относительно стабильного ограниченного числа стандартизированных показателей с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития (В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, О.А. Сафонова, А. А. Шаталов) [4, 5].

А.Н. Майоров определяет педагогический мониторинг как непрерывное, длительное слежение за состоянием педагогической среды, с целью предупреждения возникновения критических ситуаций [50].

По определению Г.В. Гутника, мониторинг – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе [32].

Т.Г. Гранкина, Н.М. Кузнецова, Л.В. Шibaева понимают педагогический мониторинг как форму организации, сбора, хранения, обработки информации о педагогических системах, дающая возможность прогнозирования их развития [78].

Н.Ф. Ефремова дает следующее определение понятию «мониторинг» – это определение небольшого числа показателей, отражающих состояние системы. Методом повторных замеров накапливается и анализируется информация в динамике, при этом используется сравнение с базовыми и нормативными документами [37].

М.Р. Битяновой мониторинг рассматривается как специфическая исследовательская деятельность, нацеленная на отслеживание глубинных причинно-следственных связей и иных объективных отношений между реально существующими процессами или явлениями [80].

Все авторы сходятся во мнении о том, что главным в мониторинге является возможность слежения за изменениями системы (показателей школы, класса, отдельного ученика).

А.Н. Майоров указывает на необходимость разграничения понятий «мониторинг», «диагностика» и «эксперимент». Целью мониторинга, по мнению автора, является фиксирование состояния системы, выявление потенциальных опасностей и сбоев, их предупреждение, а также оценка эффективности системы. Целью эксперимента является доказательство гипотез, целью диагностики – фиксация состояния системы. Помимо этого, при мониторинге обязательна связь с управлением, он завершается реализацией мероприятий, направленных на внедрение результатов в практику управления образованием. Эксперимент завершается написанием отчета или статьи, диагностика – написанием рекомендаций. При мониторинге оценивается показатель на протяжении длительного периода времени [50].

А.Н. Майоров выделил факторы, оказывающие влияние на измерения. Как отмечает автор, данные факторы могут быть контролируемы при проведении измерения, контролируемы при определенных условиях, не контролируемы, но учитываемые, а также не контролируемые и не учитываемые. К факторам, влияющим на измерения, автором отнесены следующие:

- Качество инструментария. Автор указывает на то, что в настоящее время существует достаточно большое количество стандартизированного и нормированного инструментария, но его применение часто бывает слишком свободным, особенно когда психологические методики попадают в руки педагогов. Причиной тому служит недостаток готового инструмента, а также отсутствие ресурсных возможностей для его разработки.

- Профессионализм и подготовленность кадров.

- Изменение людей в процессе измерения. Данный фактор является контролируемым при определенных условиях. В случае, когда в качестве метода

исследования применяется наблюдение, существует риск влияния экспертных оценок на результаты измерения.

- Различная мотивация участников в естественных условиях.

- Эффект повторного измерения. Как отмечает автор, задания, выполненные предварительно, всегда оказывают влияние на результаты повторного выполнения данных заданий.

- Естественное развитие. В ходе эксперимента происходит развитие членов группы и группы целом.

- Интерференция воздействий. Она может возникнуть тогда, когда один и тот же испытуемый подвергается различным воздействиям в разных промежутках времени. Эффект от предыдущего воздействия иногда может оказаться достаточно существенным. В этом случае происходит наложение воздействий, что, безусловно, влияет на результаты измерения.

- Проблемы тестового инструмента. Автор указывает на то, что в современной системе образования часто используются устаревшие нормы, которые не соответствуют изменившимся условиям (новые программы, новые технологии, новое поколение детей). Помимо этого, на результаты измерения может оказать влияние постоянное использование одних и тех же тестовых заданий, которые становятся доступными педагогам и детям. Натаскивание детей на решение заданий, аналогичных тестовым, также влияет на результаты измерения, завышая их [50].

Обобщая результаты изучения различных систем мониторинга в сфере образования в России, А.Н. Майоров выделяет ряд негативных тенденций, присущих действующим системам мониторинга, которые ярче всего проявляются на уровне образовательного учреждения:

- слабая развитость системы тестирования, которая пока не обеспечивает качественным инструментарием систему оценки качества образования;

- использование инструментария не по назначению;

- не корректные выводы по результатам измерения;

- преувеличение значения тестирования;

- отсутствие стандартов. Как отмечает автор, при обработке результатов в различных системах мониторинга используются средства и методы, не совместимые с другими;

- использование устаревших и некорректных методик [50].

Описанные выше факторы, влияющие на качество мониторинга, а также негативные тенденции, присущие системам мониторинга, важно учитывать в ходе мониторинга интеллектуального развития детей.

Мониторинг интеллектуального развития, по определению Т.В. Афанасьевой, представляет собой систему диагностических процедур по оценке интеллекта обучающихся, проводимых в различные временные промежутки, с целью обеспечения преемственности и планирования необходимой работы по интеллектуальному развитию детей.

Т.В. Афанасьева отмечает, что мониторинг интеллектуального развития позволяет реализовывать индивидуальный подход к обучению каждого ребенка, коррекции темпа прохождения учебной программы, а также методов и форм организации учебной деятельности школьников [4].

Ю.А. Афонькиной выделены необходимые требования обеспечения качественного мониторинга: его стабильность, долгосрочность, объективность, надежность. Для этого в ходе мониторинга должны использоваться стандартизованные диагностические методики, результаты обследования необходимо подвергать математической обработке и квалифицированной интерпретации [6].

С целью диагностики интеллектуального развития младших школьников в практике школьного образования используются следующие методики: групповой интеллектуальный тест (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова), методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (И.С. Аверина, Е.И. Щепланова), тест умственного развития младших школьников (В.П. Арсланьян), тест Векслера.

Помимо этого, при оценке интеллектуального развития широкое практическое применение получили модифицированные тесты Г. Айзенка, предъявляемые школьнику в виде рисунков, схем и других занимательных заданий. При анализе результатов делается вывод об общем интеллектуальном развитии ребенка и преобладающем типе мышления (гуманитарном или аналитическом). Данные методики могут быть использованы в ходе мониторинга интеллектуального развития школьников различных возрастов [1, 20, 40].

Т.В. Бегловой, М.Р. Битяновой, Т.В. Меркуловой, А.Г. Теплицкой разработан мониторинг метапредметных универсальных учебных действий, включающих познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия. Данный мониторинг, как отмечают авторы, позволяет оценить интеллектуальные способности обучающихся (через оценку познавательных и регулятивных универсальных учебных действий). Авторы указывают на то, что мониторинг метапредметных универсальных учебных действий разработан на основе единой «линейки» показателей и позволяет реализовать комплексный психолого-педагогический подход к отслеживанию и оценке процесса развития ребенка с момента начала школьного обучения и до конца четвертого класса. Авторами предложены диагностические задания, которые объединены в специальной удобной форме – рабочей тетради «Учимся учиться и действовать» [80].

Т.В. Афанасьевой выделены следующие этапы мониторинга интеллектуального развития обучающихся:

- 1 этап: измерение стартового интеллектуального потенциала (уровня актуального развития ребенка);
- 2 этап: измерение мотивационных особенностей ребенка;
- 3 этап: измерение темповых показателей учебной деятельности школьника;

4 этап: проведение соотносительного динамического анализа потенциальных возможностей ребенка и его текущих достижений в учебном процессе. Планирование действий по ближайшему интеллектуальному развитию обучающегося с дальнейшей корректировкой вектора индивидуального развития [4].

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе существует сравнительно небольшое количество подходов к мониторингу интеллектуального развития обучающихся. В имеющихся разработках подчеркивается тот факт, что к процедуре мониторинга должен предъявляться ряд требований, способствующий повышению его эффективности. Авторы относят к таковым: использование стандартизованных надежных и валидных диагностических методик, применение единой линейки показателей, систематичность проведения мониторинга. До сих пор остаются неразработанными вопросы содержания и процедуры мониторинга интеллектуального развития для детей с нарушением слуха.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие **выводы:**

Интеллект представляет собой совокупность познавательных процессов, общую способность к познанию и решению проблем «в уме», лежащую в основе других способностей и определяющую успешность разных видов деятельности ребенка.

Интеллектуальное развитие младших школьников – это процесс и результат их творческой умственной деятельности, представляющий собой единство познавательных функций. Ведущую роль в структуре интеллекта занимает мышление, организующее любой познавательный процесс.

Период младенчества, раннего и дошкольного детства – это этапы онтогенеза, в рамках которых закладываются предпосылки для развития интеллекта. Сензитивным периодом для интеллектуального совершенствования является младший школьный возраст. В данном возрасте

происходит интенсивное интеллектуальное развитие, познавательные процессы ребенка начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными.

На успешность интеллектуального развития ребенка влияет правильная организация учебно-познавательной деятельности, что особенно эффективно в младшем школьном возрасте. В данный возрастной период достаточно сильны личностные потребности в познании, а мотивационно-потребностная сфера податлива для педагогического воздействия.

Дети с нарушениями слуха в интеллектуальном развитии имеют общие закономерности со сверстниками с сохранным слухом. Данные закономерности заключаются в том, в развитии интеллекта детей с нарушенным и сохранным слухом наблюдается устойчивая положительная динамика, интеллектуальное развитие проходит ряд одинаковых стадий. Но в то же время дети с нарушениями слуха демонстрируют специфические закономерности в развитии интеллекта, заключающиеся в неравномерности становления интеллектуальных операций и их свойств, разных иерархических отношениях между ними у каждой из категорий детей с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих), замедленном усвоении конкретных и абстрактных понятий. Наличие данных особенностей интеллектуального развития детей с нарушениями слуха говорит о необходимости проведения специальных коррекционных мероприятий по развитию интеллекта данной категории детей в младшем школьном возрасте. С целью оценки эффективности педагогических воздействий для дальнейшего планирования коррекционной работы с ребенком с нарушением слуха необходимо систематически проводить мониторинг его интеллектуального развития.

В современной психолого-педагогической литературе существует сравнительно небольшое количество подходов к мониторингу интеллектуального развития обучающихся. В имеющихся разработках подчеркивается тот факт, что к процедуре мониторинга должен предъявляться

ряд требований, способствующий повышению его эффективности: использование стандартизованных надежных и валидных диагностических методик, применение единой линейки показателей, систематичность проведения мониторинга.

Глава II. Изучение факторов и условий, влияющих на определение содержания процедуры мониторинга интеллектуального развития у обучающихся первого класса с нарушениями слуха

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось определение содержания диагностических заданий для оценки интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха, а также требований к процедуре оценивания.

В соответствии с обозначенной целью, нами были выделены следующие задачи:

1. Составить диагностический комплекс для оценки интеллектуального развития обучающихся первого класса;
2. Выявить факторы и условия, влияющие на результаты оценивания интеллектуального развития обучающихся первого класса с нарушениями слуха;
3. На основе выявленных факторов и условий разработать методические рекомендации по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития обучающихся первого класса с нарушениями слуха: определить требования к процедуре оценивания, разработать наборы заданий, структурированные по уровням сложности и видам оказываемой ребенку помощи.

Констатирующий эксперимент проводился с января 2017 года по июнь 2017 года на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат № 9».

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся 1 класса с нарушениями слуха, возраст испытуемых на момент обследования 7-8 лет. В экспериментальную группу вошли 5 девочек и 11 мальчиков. Клинические особенности испытуемых экспериментальной группы отражены в таблице 1 (Приложение 1).

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 этапа. На 1 этапе нами изучались особенности интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха по стандартным методикам. Инструкции к методикам были модифицированы, в соответствии с особенностями слухового восприятия детей данной категории, описанными в специальной литературе. Устная речевая инструкция сопровождалась дактилированием либо жестовой речью. Помимо этого, было увеличено время, отведенное для выполнения обучающимися заданий.

На втором этапе были проанализированы факторы и условия, влияющие на процедуру обследования. Нами сделан вывод о необходимости дополнительной адаптации инструкций к методикам с учетом различного уровня развития устной речи детей с нарушениями слуха, понимания ими устной речи, а также о необходимости введения более «чувствительной» к минимальным продвижениям ребенка шкалы. Затем мы провели повторную диагностику интеллектуального развития первоклассников с нарушением слуха по дополнительно адаптированным инструкциям к стандартным методикам, а также с учетом разработанной нами шкалы.

Для изучения особенностей интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха нами был использован ряд методик.

В своей работе мы придерживались психометрического подхода, с точки зрения которого иерархическая модель интеллекта является наиболее предпочтительной. Определяя интеллект как совокупность познавательных процессов, а интеллектуальное развитие младших школьников как процесс и результат их творческой умственной деятельности, представляющий собой единство познавательных функций, мы в своем исследовании изучали особенности познавательных процессов детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Также мы придерживались мнения о том, что ведущую роль в структуре интеллекта занимает мышление, организующее любой

познавательный процесс. Основой для выбора методик послужила модель интеллекта, предложенная М.Н. Ильиной [40].

При подборе заданий для оценки компонентов вербального и невербального интеллекта у первоклассников с нарушениями слуха, мы стремились согласовать уровень сложности заданий с требованиями программы обучения для обучающихся первого класса. В структуре вербального интеллекта нами оценивались: общая осведомленность, понятийное мышление, речевое развитие, оперативная память. В структуре невербального интеллекта мы изучали зрительное восприятие, логическое мышление, внимание, образную память.

Для оценки **общей осведомленности**, умения первоклассников рассуждать и обосновывать свои выводы, детям предлагалось ответить на 20 вопросов [1, 75]. Вопросы подобраны нами, с учетом возрастных и познавательных особенностей обучающихся первого класса. (Приложение 2)

Понятийное мышление изучалось нами с помощью следующих методик: простые вербальные аналогии [13], сравнение понятий [13], исключение понятий («Пятый лишний») в модификации Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрова [13], «Последовательные картинки» (В.П. Арсланьян, Е.М. Борисова) [22]. (Приложение 3)

Речевое развитие оценивалось в процессе выполнения предыдущих заданий по следующим параметрам: степень владения устной речью, состояние пассивного и активного словаря, овладение грамматическим строем речи, понимание обращенной речи.

Для оценки оперативной памяти нами использовалась методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия) [20]. (Приложение 4)

При изучении компонентов невербального интеллекта детям предлагались задания, в которых стимульный материал представлен в наглядной либо предметной форме. Инструкции к заданиям предъявлялись простые и по возможности короткие.

Зрительное восприятие испытуемых экспериментальной группы оценивалось нами с помощью методики Т. Н. Головиной «Исследование способности к целостному восприятию формы предметов и соотнесению частей геометрических фигур и предметных изображений» [13]. (Приложение 5) Помимо этого испытуемым были предложены задания, направленные на оценку усвоения детьми сенсорных эталонов цвета и формы (диагностический альбом Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) [66].

Внимание детей изучалось с помощью с помощью методики «Корректирующая проба» (тест Бурдона) [42]. (Приложение 6)

Для изучения логического мышления младших школьников с нарушениями слуха нами использовались следующие методики: «Разрезные картинки» (С.М. Забрамная) [22], «Классификация предметов» (Б.В. Зейнгарник) [63], логические задачи на поиск недостающих фигур (Данилова В. В., Рихтерман Т. Д., Михайлова З. А.) [33]. (Приложение 7)

Образная память обучающихся исследовалась с помощью методики «Память на образы» (А.А. Карелин) [52]. (Приложение 8)

2.2. Анализ особенностей интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха

По итогам первого этапа констатирующего эксперимента (изучение особенностей интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха по стандартным методикам) нами были получены следующие результаты.

Изучение компонентов *невербального интеллекта* у первоклассников с нарушением слуха позволило выявить следующие его характеристики:

Зрительное восприятие у большинства испытуемых (75% – 12 детей) характеризуется произвольностью, целостностью воспринимаемых образов. Однако сенсорные эталоны у 62,5% (10 человек) детей с нарушениями слуха сформированы недостаточно. Это проявляется в том, что дети соотносят

предметы по цвету и форме, но затрудняются в понимании и назывании цвета и формы предмета в вербальном плане. Часть детей (37,5 %) называют некоторые цвета и формы, либо первые буквы в словах, их обозначающих. Анализ особенностей восприятия первоклассников с нарушениями слуха позволил распределить детей на группы, в зависимости от уровня развития данного познавательного процесса, что отражено в гистограмме на рисунке 1.

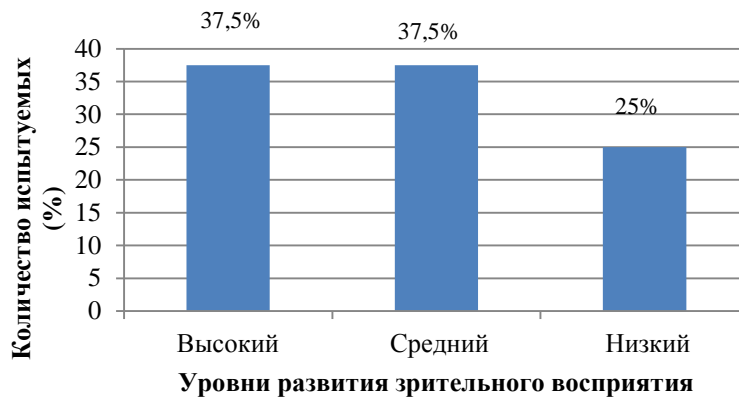


Рисунок 1 – Распределение первоклассников с нарушениями слуха на группы в зависимости от уровня развития зрительного восприятия.

Как видно из гистограммы, первоклассники с нарушениями слуха показали, преимущественно, высокий и средний уровни развития зрительного восприятия (по 37,5% на каждый уровень). Чуть меньше детей (25% – 4 человека) показали низкий уровень.

Анализ выполнения корректурной пробы школьниками с нарушениями слуха позволил нам сделать некоторые выводы об особенностях их *внимания* и умственной работоспособности: у большинства детей рассматриваемой категории (56,2%) отмечается достаточно высокая концентрация внимания, на что указывает небольшое количество сделанных ошибок. В то же время правильное выполнение задания значительно снижает темп работы, что проявляется в малом количестве просмотренных знаков. При выполнении задания по методике «Корректурная проба» у первоклассников с нарушениями слуха на второй минуте отмечалось значительное снижение количества просмотренных знаков, что свидетельствует о высокой утомляемости детей,

снижении их умственной работоспособности из-за большой нагрузки на зрительный анализатор.

У 43,8% детей (7 человек) наблюдается низкий объем внимания. По показателю «переключаемость» 43,8 % первоклассников (7 человек) с нарушениями слуха показали низкие результаты: у детей значительные трудности возникали при усвоении новых инструкций, что затрудняло переключение с одного задания на другое. Помимо этого, у детей рассматриваемой категории наблюдалось снижение скорости переработки информации, медленный темп работы и быстрая утомляемость.

По результатам изучения внимания по показателям: «объем», «устойчивость», «переключаемость» испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали различные уровни его развития, которые отражены в гистограмме на рисунке 2.

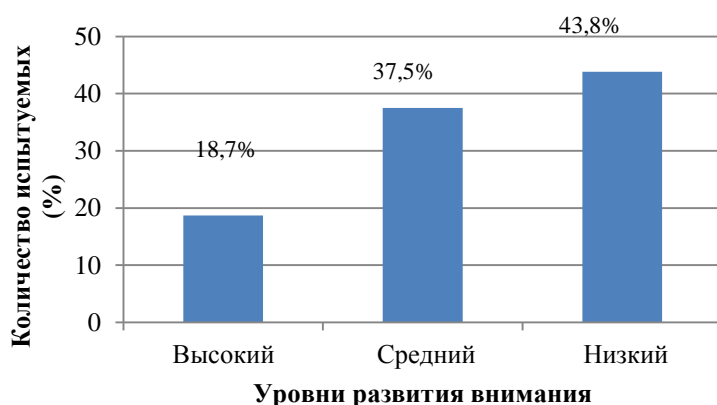


Рисунок 2 – Распределение первоклассников с нарушениями слуха на группы в зависимости от уровня развития внимания.

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых – 43,8% (7 человек) показало низкий уровень развития внимания. Дети испытывали трудности в распределении, переключении и сосредоточении внимания. Помимо этого дети продемонстрировали высокую утомляемость и медленную вработываемость. Чуть меньше детей с нарушениями слуха – 37,5% (6 человек) – показали средний уровень развития внимания. Дети данной группы не испытывали значительные трудности при распределении и переключении внимания. Однако

концентрация внимания имела колебательный характер. Лишь 18,7% испытуемых (3 человека) показали высокий уровень развития внимания. Объем, устойчивость и переключаемость внимания у детей данной группы соответствует возрастной норме.

По результатам изучения *образной памяти* первоклассники с нарушениями слуха продемонстрировали различные уровни ее развития, которые отражены в гистограмме на рисунке 3.

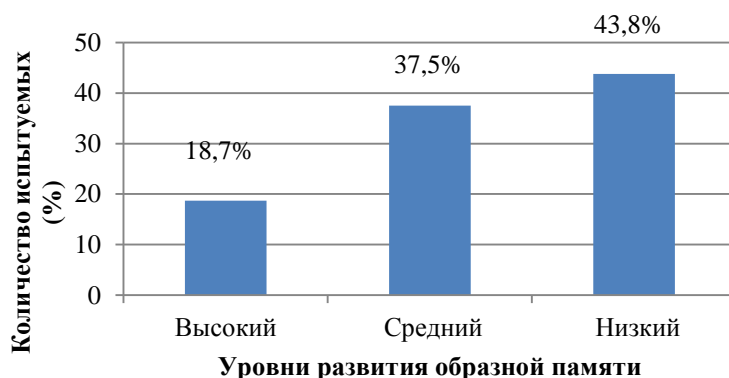


Рисунок 3 – Распределение первоклассников с нарушениями слуха на группы в зависимости от уровня развития образной памяти.

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых – 43,8% (7 человек) показали низкий уровень развития образной памяти, 37,5 % детей (6 человек) показали средний уровень, 18,7% (3 человека) – высокий. Дети, показавшие низкий уровень развития образной памяти, смешивали образы сходных предметов, часто путали места расположения предметов, редко применяли приемы опосредованного запоминания. Данные трудности у детей рассматриваемой категории связаны с необходимостью оперировать образами, воссоздавать образ фигуры мысленно без опоры на непосредственное восприятие.

При выполнении заданий, направленных на оценку *наглядно-образного мышления*, первоклассники с нарушением слуха также показали различные уровни сформированности данного компонента невербального интеллекта.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности наглядно-образного мышления отражены в гистограмме на рисунке 4.

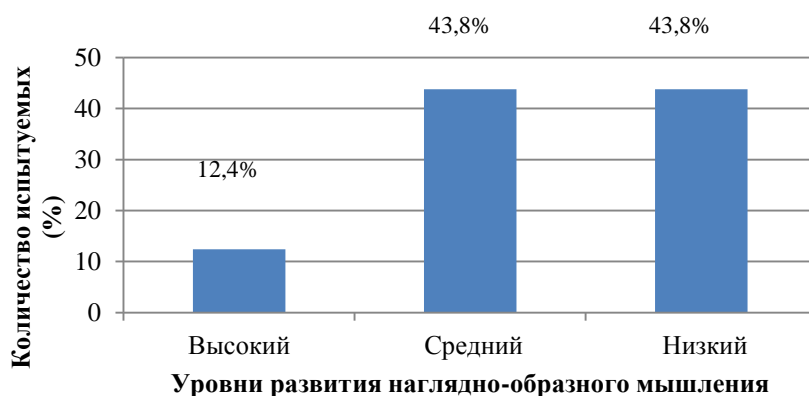


Рисунок 4 – Распределение первоклассников с нарушениями слуха на группы в зависимости от уровня развития наглядно-образного мышления.

Как видно из гистограммы, первоклассники с нарушениями слуха показали преимущественно средний и низкий уровень развития наглядно-образного мышления (по 43,8% на каждый уровень). Лишь незначительное количество испытуемых экспериментальной группы – 12,4% (2 человека) – показали высокий уровень.

Дети, продемонстрировавшие высокий уровень развития наглядно-образного мышления (12,4% – 2 человека), справились со всеми заданиями и показали достаточный уровень развития перцептивно-действенного компонента мышления, а также способности к классификации и решению логических задач на наглядном материале.

Первоклассники, показавшие средний уровень развития наглядно-образного мышления (43,8% – 7 человек), справлялись с решением простых логических задач на наглядном материале. Однако по мере усложнения заданий допускали ошибки. Дети данной группы показали способность к переносу сформированного навыка на аналогичный материал.

Детям, продемонстрировавшим низкий уровень развития наглядно-образного мышления (43,8% – 7 человек), решение задач на установление

логических связей и отношений на наглядном материале оказалось доступным с помощью взрослого, либо не доступным вовсе. Школьники данной категории с трудом составляли разрезные картинки, что говорит о низком уровне развития перцептивно-действенного компонента мышления. Ведущим видом мышления детей данной группы является наглядно-действенное, наглядно-образное мышление находится на этапе становления.

Таким образом, первоклассники с нарушениями слуха показали недостаточный уровень развития компонентов невербального интеллекта. Наиболее сохранным у детей данной категории является зрительное восприятие. Из-за большой нагрузки на зрительный анализатор школьники с нарушениями слуха быстрее и больше утомляются, вследствие чего страдают показатели внимания. У детей с нарушениями слуха наблюдаются значительные трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «вработывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности и отражается на состоянии образной памяти и развитии наглядно-образного мышления.

При оценке компонентов вербального интеллекта, нами были выявлены следующие его особенности у обучающихся 1 класса с нарушениями слуха:

У детей рассматриваемой категории отмечается запаздывание в развитии всех компонентов *речи*: скудный словарный запас, слабое развитие грамматического строя речи, ограниченное понимание устной речи, недостатки звукопроизношения. 6,4% испытуемых (1 человек) общается при помощи устной речи. 31,2% детей (5 человек) общается устно-дактильно, 31,2% детей – применяя естественные жесты, и дактильно. Среди них 6,4% детей (1 человек) знает дактильную азбуку, но не соотносит слово с его значением. 31,2% детей (5 человек) использует в процессе общения естественные и придуманные жесты. 37,5 % детей (6 человек) с трудом понимают устную и дактильную речь, требуется постоянное подкрепление естественными жестами. Грамматический строй у 100% испытуемых экспериментальной группы находится в стадии

формирования. Среди них лишь 31,2% детей (5 человек) могут построить простую, ранее изученную фразу.

Общая осведомленность практически у всех детей рассматриваемой категории (75% – 12 человек) также находится на низком уровне. Их кругозор ограничен непосредственно воспринимаемым миром. Лишь 25% детей с нарушениями слуха (4 человека) показали средний уровень развития осведомленности об окружающем мире.

Анализ результатов диагностики по методике «Заучивание 10 слов» показал, что первоклассники с нарушениями слуха демонстрируют различные уровни развития *вербальной памяти* (рисунок 5).

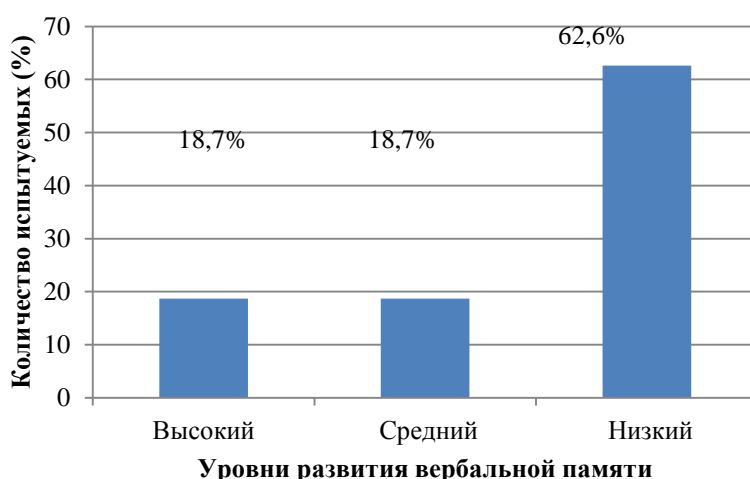


Рисунок 5 – Распределение первоклассников с нарушениями слуха на группы в зависимости от уровня развития вербальной памяти.

Как видно из гистограммы на рисунке 5, большинство первоклассников с нарушениями слуха (62,6% – 10 человек) показали низкий уровень развития вербальной памяти. У детей данной группы отмечался низкий объем словесной памяти, не увеличивающийся по мере повторения. Долговременная память у школьников, показавших низкий уровень, также снижена. Помимо этого у детей выявлена эмоциональная вялость: школьники не желали прилагать усилия при запоминании. При воспроизведении слов первоклассники данной группы путали окончания в словах. Для 12,4% детей инструкция оказалась недоступной для понимания. 18,7% испытуемых (3 человека)

продемонстрировали средний уровень развития вербальной памяти. У детей данной группы объем кратковременной памяти снижен, но увеличивается по мере повторения почти до нормы. Долговременная память соответствует усвоенному объему. Такое же количество испытуемых (18,7%) показали высокий уровень развития вербальной памяти. Объем кратковременной и долговременной памяти детей данной группы соответствует норме, скорость запоминания высокая.

Диагностика *понятийного мышления* обучающихся 1 класса с нарушениями слуха выявила, что все дети рассматриваемой категории имеют низкий уровень развития данного компонента вербального интеллекта, что говорит о замедленном его формировании у рассматриваемой категории детей и отражает трудности в овладении детьми с нарушением слуха словесной речью. Первоклассникам были доступны лишь некоторые задания, направленные на оценку понятийного мышления (последовательные картинки, сравнение понятий). Однако дети выполняли их не в полном объеме, требовалась направляющая и обучающая помощь взрослого. Устанавливая последовательность событий, дети затруднялись объяснить свой выбор. При сравнении понятий первоклассники с нарушениями слуха находили различия, но испытывали значительные трудности при нахождении сходства. 25% испытуемых (4 человека) отказались от выполнения заданий.

Таким образом, все первоклассники с нарушениями слуха показали низкий уровень развития вербального интеллекта, что можно объяснить замедленным становлением речи у детей данной категории, а также более медленным в сравнении с нормой темпе развития наглядно-образного мышления.

При определении преобладающего типа мышления мы оценивали процент выполнения заданий в вербальном и невербальном блоках констатирующего эксперимента. В ходе эксперимента было выявлено, что для детей с нарушениями слуха характерны выраженные диспропорции в

выполнении заданий на наглядном и вербальном материале, нарушение равновесия между развитием вербальных и невербальных компонентов интеллекта. Преобладающим типом мышления у младших школьников с нарушениями слуха является невербальное мышление, однако и оно запаздывает в своем развитии.

Как мы видим, специфические особенности интеллектуального развития у детей с нарушением слуха отмечаются уже на начальном этапе обучения. Это проявляется в трудностях при распределении и переключении внимания, снижении вербальной и образной памяти, замедленном становлении наглядно-образного мышления, запаздывании в развитии всех компонентов речи, узости представлений об окружающем мире, низком уровне развития понятийного мышления.

На втором этапе констатирующего эксперимента нами были проанализированы факторы и условия, влияющие на процедуру обследования. В ходе проведения диагностики нами было отмечено, что дети, продемонстрировавшие низкие результаты по различным компонентам вербального и невербального интеллекта, показали разные способности при выполнении диагностических заданий. Часть детей смогли выполнить ряд заданий с организующей помощью, кому-то потребовалась обучающая помощь при выполнении заданий, что говорит о потенциальных возможностях детей. Для других же детей задание оказалось вовсе недоступным для понимания даже с различными видами помощи. Данный факт нацеливает на необходимость создания более «чувствительной» к малейшим продвижениям ребенка с нарушением слуха оценочной шкалы, в сравнении с представленной в стандартных методиках.

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие факторы, влияющие на успешность выполнения обучающимися первого класса с нарушениями слуха диагностических заданий:

- уровень развития устной речи обучающихся первого класса с нарушением слуха;
- степень понимания детьми обращенной речи;
- виды оказываемой ребенку помощи;
- степень визуализации диагностического материала;
- особенности работоспособности детей: замедленный темп работы, медленная вработываемость, быстрая утомляемость в условиях повышенной концентрации внимания.

Нами сделан вывод о необходимости дополнительной адаптации инструкций к методикам с учетом различного уровня развития устной речи детей с нарушениями слуха, понимания ими устной речи, а также о необходимости введения более «чувствительной» к минимальным продвижениям ребенка шкалы. Адаптация инструкций к методикам, а также разработанная нами шкала представлена ниже, в параграфе 2.3.

Мы провели повторный анализ результатов диагностики, с учетом требований к процедуре обследования, а также новой, более чувствительной оценочной шкалы. На основе результатов, полученных в ходе оценки по данной шкале, нами были выделены четыре уровня сформированности интеллектуальных операций: высокий, средний, ниже среднего и низкий. Результаты распределения первоклассников с нарушениями слуха на уровни успешности оказались несколько иными: часть детей оказалась на промежуточном уровне «ниже среднего», что говорит о более высоких потенциальных возможностях детей.

Продemonстрируем результаты сравнения мониторинга интеллектуального развития у обучающихся первого класса с нарушениями слуха по стандартной шкале, представленной в методиках, и шкале, разработанной нами, на примере оценки компонентов вербального интеллекта, так как все дети рассматриваемой категории были неуспешны при выполнении заданий вербального блока (рисунок 6).



Рисунок 6 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня развития понятийного мышления по стандартной шкале и шкале, разработанной для младших школьников с нарушениями слуха.

Как видно из гистограмм на рисунке 6, в результате оценивания по разработанной нами оценочной шкале, 31,3% детей (5 человек) оказались на промежуточном уровне «ниже среднего». Это свидетельствует о том, что овладение данными интеллектуальными операциями детьми, продемонстрировавшими уровень развития понятийного мышления «ниже среднего», находится в зоне ближайшего развития и требует особого внимания со стороны педагога.

Данный факт говорит о целесообразности введения в мониторинг интеллектуально развития младших школьников с нарушениями слуха более чувствительной к продвижениям ребенка шкалы, что позволит учитывать не только уровень его актуального интеллектуального развития, но и зону ближайшего развития.

Выявленные в результате констатирующего эксперимента специфические особенности в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха, а также факторы, влияющие на успешность выполнения диагностических заданий, говорят о необходимости разработки и внедрения мониторинга

интеллектуального развития обучающихся первого класса с нарушениями слуха. Цель такого мониторинга мы видим в отслеживании минимальных продвижений детей, выявлении их потенциальных возможностей, оценке компонентов интеллекта, находящихся на этапе формирования, что позволит педагогам оперативно реагировать на изменения и гибко корректировать программы с целью улучшения результатов обучения.

2.3. Методические рекомендации по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития у первоклассников с нарушениями слуха

В нормативно-правовых и организационных документах последних лет, регламентирующих обучение детей с нарушениями слуха [75], отражены основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов в освоении образовательной программы. В данных документах отмечается, что система оценки должна позволять отслеживать динамику учебных достижений, представлены требования к текущей, промежуточной и итоговой оценке. Такой подход нацелен на выявление эффективности коррекционно-образовательного процесса, но не является достаточно чувствительным к небольшой динамике в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха в течение коротких периодов времени, вследствие чего не позволяет педагогам оперативно реагировать на изменения и гибко корректировать программы с целью улучшения результатов обучения.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций по проведению мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха с целью оптимизации процесса обучения.

Теоретической и методологической основой для разработки методических рекомендаций стали положения общей и специальной психологии и педагогики:

- возрастная периодизация развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин);
- положение о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С. Выготский, Т.А.Власова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Ж.И. Шиф и другие);
- положения о закономерностях развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, А.А. Венгер, К.И. Вересотская, А.П. Гозова, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова и другие).

При разработке мониторинга мы будем опираться на имеющиеся разработки для нормально развивающихся детей (Т.В. Афанасьева, М.Р. Битянова, Т.М. Меркулова, А.Г. Теплицкая, Т.В. Беглова), согласно которым мониторинг интеллектуального развития младших школьников представляет «систему диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды обучающихся с целью обеспечения преемственности и оказания эффективного влияния на процесс обучения и воспитания в образовательном учреждении» [4, 11, 80].

Ключевыми **задачами** при организации мониторинга являются:

- определение четких критериев интеллектуального развития младших школьников;
- отбор средств диагностики [4, 6].

При составлении мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха мы опирались на ряд **требований**:

- Объективность;
- Комплексность;
- Соответствие уровню речевого развития обучающихся;
- Соответствие возрастным и психологическим особенностям обучающихся;
- Чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся;
- Простота в использовании на практике;

- Надежность и валидность.

К процедуре мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха также предъявляется ряд требований:

- Стандартное количество заданий, распределенных на блоки и уровни сложности;
- Использование системы «подсказок» в виде различных видов оказываемой ребенку помощи (организующей, стимулирующей, обучающей), рекомендуемой для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России;
- Требование только невербальной реакции для ответа (указательный жест), с целью включения в систему мониторинга обучающихся с отсутствием речи.

В качестве принципов, лежащих в основе мониторинга интеллектуального развития, нами были определены следующие:

- принцип поэтапности, соблюдение которого позволит отследить минимальные продвижения ребенка за короткие периоды, определить его потенциальные возможности и спрогнозировать дальнейшее развитие;
- принцип доступности;
- принцип количественно-качественного анализа.

Процедура обследования заключается в следующем. Обучаемому предлагаются серии заданий, направленные на оценку вербального и невербального интеллекта. Задания предъявляются последовательно от простого к сложному, начиная с невербального блока.

При первом предъявлении задания внутри каждой серии педагог произносит инструкцию и ожидает от обучающегося ответа. Если ребенок показывает правильно, то ему предъявляется следующее задание. При отсутствии ответа (показа), либо неверном ответе (показе) педагог второй раз предъявляет это же задание: произносит инструкцию повторно и ожидает от обучающегося ответа. Если ребенок дает правильный ответ, то переходят к

следующему заданию. При неверном ответе либо его отсутствии педагог предъявляет задание в третий раз: произносит инструкцию, показывает правильный ответ и ожидает от ребенка повторения показа. Если обучающийся отвечает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие ответа либо неверный ответ – задание интерпретируется как не выполненное даже с различными видами помощи.

Такое трехкратное предъявление, со всеми видами помощи допустимо на первом задании диагностической серии. Затем допустимы лишь первые 2 предъявления, если после обучения на материале первого задания обучающийся не понимает смысл задания, то последующие задания из данной диагностической серии не предлагаются. Все результаты фиксируются в протоколе.

Адаптация инструкции к стандартным методикам для младших школьников с нарушением слуха с учетом понимания детьми устной речи, а также уровня развития их устной речи, представлена в таблице 2.

Таблица 2. Адаптация инструкции для детей с нарушением слуха к стандартным методикам оценки интеллектуального развития.

| Методика | Инструкция | Адаптация инструкции | |
|------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| | | Низкий уровень развития устной речи | Низкий уровень понимания детьми устной речи |
| Методика «Простые аналогии» | Испытуемому показывают первую задачу: «Лошадь-жеребенок» и предлагают по аналогии подобрать к слову «корова» одно из предъявленных пяти слов. | Инструкция дается как в методике. | Сопровождение устной речевой инструкции дактилированием либо жестовой речью; визуализация речевого материала, использование картинок. |
| Методика «Сравнение понятий» | Испытуемому называются два слова, обозначающие те или иные предметы или явления, и просят сказать, что общего между ними и чем они отличаются друг от | Инструкция дается как в методике. | Сопровождение устной речевой инструкции дактилированием либо жестовой речью; визуализация речевого материала, использование |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | друга. При этом экспериментатор все время стимулирует испытуемого в поиске возможно большего количества черт сходства и различия между словами пары: «Чем еще они похожи?», «Еще чем?», «Чем еще они отличаются друг от друга?», «Еще чем?», Дается примерный список слов для сравнения. | | картинок. |
| Методика «Исключение понятий (пятый лишний)» | «Я назову пять слов. Выбери из них то, которое не подходит ко всем остальным. Почему оно не подходит?» | Инструкция дается как в методике. | Сопровождение устной речевой инструкции дактилированием либо жестовой речью; визуализация речевого материала, использование картинок. |
| Методика «Последовательные картинки» | «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено». | Использование жестовой речи в объяснении инструкции, упрощение инструкции: «посмотри внимательно на картинки, разложи их так, чтобы можно было составить рассказ». | Использование жестовой речи в объяснении инструкции, упрощение инструкции: «Посмотри внимательно на картинки, как ты думаешь, какая картинка первая? А какая вторая? И.т.д. |
| Методика «Заучивание 10 слов» | «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько слов, сколько запомнишь. Повторять | Использование речевой инструкции; дактилирование. «Слушай внимательно! Я сейчас прочитаю 10 | Сопровождение устной речевой инструкции дактилированием либо жестовой речью; визуализация речевого материала, |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»</p> <p>Экспериментатор медленно и четко читает слова, после чего испытуемый сразу же должен их назвать.</p> <p>Второй этап: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен повторить их — и те, которые уже назвал, и те, которые в первый раз пропустил,— все вместе, в любом порядке».</p> | <p>слов, послушай и запомни. Потом назови слова, которые ты запомнил».</p> | <p>использование напечатанных слов или картинок.</p> |
| <p>Исследование способности к целостному восприятию формы предметов и соотносению частей геометрических фигур и предметных изображений (методика Т. Н. Головиной)</p> | <p>«Дорисуй предметы, изображенные на картинке».</p> | <p>Инструкция дается как в методике.</p> | <p>Сопровождение устной речевой инструкции дактилированием либо жестовой речью; использование системы подсказок.</p> |
| <p>Исследование особенностей распределения внимания методом корректурной пробы (методика Бурдона)</p> | <p>Опыт проводится с одним из видов корректурной пробы и состоит из двух серий, следующих одна за другой с перерывом в 5 минут. Продолжительность каждой серии 5 минут. В первой серии опыта испытуемый, просматривая корректурную таблицу, должен как можно быстрее разными способами зачеркивать,</p> | <p>Использование речевой инструкции; дактилирование, жестовая речь.</p> | <p>Использование речевой инструкции; дактилирование, жестовая речь.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | например, две буквы, а одну – обводить кружком: С, К. | | |
| Логические задачи на поиск недостающих фигур (Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А.) | Посмотри на фигуры. Выбери из фигур, изображенных внизу и пронумерованных, ту, которую можно поместить вместо знака вопроса | Инструкция дается как в методике; используется показ; обучающая помощь. «Посмотри внимательно, какой фигуры не хватает?». | Инструкция дается как в методике; используется показ; обучающая помощь; жестовая, либо дактильная инструкция. «Посмотри внимательно, какой фигуры не хватает?». |
| Методика «Разрезные картинки» (А.Н. Бернштейн) | «Сложи из кусочков такую же картинку, как эта». | Инструкция дается как в методике. | Используется жестовый показ инструкции. |
| Методика «Классификация предметов» (Б.В. Зейнгарник) | «Посмотри на эти картинки, все ли тебе тут знакомо? (При отрицательном ответе – незнакомые картинки обсуждаются.) Из всех лежащих перед тобой картинок подбери подходящую вот к этой». | Инструкция дается как в методике. | Используется жестовый показ инструкции. |
| Методика «Память на образы» (А.А. Карелин). | «Это таблица с картинками. Вам нужно будет за 20 секунд запомнить как можно больше картинок. Через 20 секунд таблицу уберут, и вы должны будете нарисовать то, что запомнили». | Инструкция дается как в методике. | Используется жестовый показ инструкции. |

При обработке данных мы предлагаем использовать следующую оценочную шкалу, в основе которой лежит правильность выполнения ребенком задания и характер оказываемой ему помощи: 3 балла – самостоятельный правильный ответ; 2 балла – ответ с самокоррекцией либо с организующей помощью взрослого; 1 балл – правильный ответ после обучающей помощи взрослого; 0 баллов – неверный ответ или отказ от выполнения задания.

Учитывая повышенную утомляемость младших школьников с нарушениями слуха, выявленную в ходе констатирующего эксперимента, во время проведения мониторинга допустимы небольшие перерывы на 1-2 минуты, когда ребенок может встать, походить по классу, выполнить двигательные упражнения совместно с педагогом. Необходимость паузы отслеживается педагогом визуально (от 1 до 3 пауз в течение 30 минут).

Мы предлагаем учитывать выявленные в ходе констатирующего эксперимента факторы, которые оказывают неблагоприятное влияние на успешность выполнения обучающимися первого класса с нарушениями слуха диагностических заданий (таблица 3).

Таблица 3. Учет выявленных факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на успешность выполнения обучающимися первого класса с нарушениями слуха диагностических заданий, при проведении мониторинга интеллектуального развития:

| Факторы, оказывающие неблагоприятное влияние на успешность выполнения первоклассниками с нарушениями слуха диагностических заданий | Требования к созданию необходимых условий для успешного выполнения диагностических заданий первоклассниками с нарушениями слуха |
|--|---|
| Низкий уровень развития устной речи | Требование только невербальной реакции для ответа на вопрос |
| Низкий уровень понимания детьми устной речи | Сопровождение устной речевой инструкции дактилированием либо жестовой речью; Использование системы подсказок; Визуализация диагностического материала |
| Низкая работоспособность, замедленный темп работы, медленная вработываемость | Увеличение количества времени, отведенного для выполнения обучающимися заданий |
| Быстрая утомляемость в условиях повышенной концентрации внимания | Перерывы во время обследования, динамические паузы |

Таким образом, в результате исследования нами предложены методические рекомендации по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития у первоклассников с нарушениями слуха, включающие в себя принципы, условия и требования и к процедуре обследования.

В качестве дальнейшей перспективы планируется апробация заданий мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха на большем количестве испытуемых с применением статистических методов обработки результатов.

Заключение

На основе анализа литературы по проблеме исследования мы сделали вывод о том, что в рамках нашего исследования целесообразно рассматривать понятие «интеллект» в рамках психометрического подхода, определяя данное понятие как совокупность познавательных процессов. Под интеллектуальным развитием младших школьников мы понимаем процесс и результат их творческой умственной деятельности, представляющий собой единство познавательных функций. Ведущую роль в структуре интеллекта занимает мышление, организующее любой познавательный процесс.

Анализ возрастных особенностей интеллектуального развития детей, описанных в психолого-педагогической литературе, показал, что период младенчества, раннего и дошкольного детства – это этапы онтогенеза, в рамках которых закладываются предпосылки для развития интеллекта. Сензитивным периодом для интеллектуального совершенствования является младший школьный возраст, к концу которого интеллектуальные функции должны быть полностью сформированы.

На успешность интеллектуального развития ребенка влияет правильная организация учебно-познавательной деятельности, что особенно эффективно в младшем школьном возрасте. В данный возрастной период достаточно сильны личностные потребности в познании, а мотивационно-потребностная сфера податлива для педагогического воздействия.

Дети с нарушениями слуха в интеллектуальном развитии имеют общие закономерности со сверстниками с сохранным слухом. Данные закономерности заключаются в том, в развитии интеллекта детей с нарушенным и сохранным слухом наблюдается устойчивая положительная динамика, интеллектуальное развитие проходит ряд одинаковых стадий. Но в то же время, дети с нарушениями слуха демонстрируют специфические закономерности в развитии интеллекта, заключающиеся в неравномерности становления интеллектуальных операций и их свойств, разных иерархических отношениях

между ними у каждой из категорий детей с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих), замедленном усвоении конкретных и абстрактных понятий. Наличие данных особенностей интеллектуального развития детей с нарушениями слуха говорит о необходимости проведения специальных коррекционных мероприятий по развитию интеллекта данной категории детей в младшем школьном возрасте. С целью оценки эффективности педагогических воздействий для дальнейшего планирования коррекционной работы с ребенком с нарушением слуха необходимо систематически проводить мониторинг его интеллектуального развития.

С целью определения содержания диагностических заданий для оценки интеллектуального развития первоклассников с нарушениями слуха, а также требований к процедуре оценивания, нами проведен констатирующий эксперимент. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся 1 класса с нарушениями слуха и подобран ряд методик для оценки компонентов вербального и невербального интеллекта. Стандартные методики подверглись модификации, которая заключалась в иной подаче инструкции: устная речевая инструкция сопровождалась дактилированием либо жестовой речью. Помимо этого, было увеличено время, отведенное для выполнения обучающимися заданий.

В ходе эксперимента было выявлено, что для детей с нарушениями слуха характерны выраженные диспропорции в выполнении заданий на наглядном и вербальном материале, нарушение равновесия между развитием вербальных и невербальных компонентов интеллекта. Преобладающим типом мышления у младших школьников с нарушениями слуха является невербальное мышление, однако и оно запаздывает в своем развитии.

Специфические особенности интеллектуального развития у детей с нарушением слуха проявляются в трудностях при распределении и переключении внимания, снижении вербальной и образной памяти,

замедленном становлении наглядно-образного мышления, запаздывании в развитии всех компонентов речи, узости представлений об окружающем мире, низком уровне развития понятийного мышления.

Выявленные в результате констатирующего эксперимента специфические особенности в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха, а также факторы, влияющие на успешность выполнения диагностических заданий, свидетельствуют о необходимости разработки мониторинга интеллектуального развития обучающихся первого класса с нарушениями слуха.

Нами предложены методические рекомендации по содержанию и процедуре мониторинга интеллектуального развития у первоклассников с нарушениями слуха, включающие в себя принципы, условия и требования и к процедуре обследования.

Результаты сравнения мониторинга интеллектуального развития у обучающихся первого класса с нарушением интеллекта по стандартной шкале, представленной в методиках, и шкале, разработанной нами, говорят о целесообразности введения в мониторинг интеллектуально развития младших школьников с нарушениями слуха более чувствительной к продвижениям ребенка шкалы, что позволит учитывать не только уровень его актуального интеллектуального развития, но и зону ближайшего развития.

В качестве дальнейшей перспективы планируется апробация заданий мониторинга интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха на большем количестве испытуемых с применением статистических методов обработки результатов.

Библиографический список:

1. Акимова, М.К. Психологическая диагностика / М.К. Акимова. – СПб.: Питер, 2005. – 303 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания: 3-е издание/ Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Асаулюк, Е.П. Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.П. Асаулюк. – Воронеж, 2012. – 246 с.
4. Афанасьева, Т.В. Мониторинг развития универсальных учебных действий как элемент оценки интеллектуального развития младших школьников/ Т.В. Афанасьева// Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлев, 2015. –№ 1– С. 85-90.
5. Афанасьева, Т. В. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО/Т.В. Афанасьева// Вестник чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. ЯКОВЛЕВА, 2016. – № 2. – С. 90-97.
6. Афонькина, Ю.А. Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Изучение индивидуального развития детей/Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2015. – 59 с.
7. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / М. Ю. Бабанский, А. М. Моисеев, Г. А. Победоносцев, Г. Н. Филонов. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
8. Бабенко, Л.Г. Словарь синонимов русского языка/ Л.Г. Бабенко. – М.: Астрель, 2011. – 688 с.
9. Беляева, О.Л. Выявление взаимозависимости уровня развития устной речи и уровня слухоречевой памяти старших дошкольников с кохлеарными имплантами/ О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских, Т.Л. Юкина//

- Сибирский вестник специального образования. – 2016. – № 3 (18). – С. 12-14.
10. Беляева, О.Л. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее. Учебное пособие. Издание 2-е, дополненное и исправленное/ О.Л. Беляева, Г.А. Карпова. – Красноярск, 2016. – 232 с.
 11. Битянова, М.Р. Методические рекомендации к рабочим тетрадям «Учимся учиться и действовать». Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. 2-4 класс класс/ М.Р. Битянова, Т.М. Меркулова, А.Г. Теплицкая, Т.В. Беглова. – Самара: Учебная литература, ИД Федоров, 2013-2014.
 12. Блонский, П.П. Память и мышление/П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288с.
 13. Богданова, Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка/Т.Г. Богданова, Т. В. Корнилова. – М.; Роспедагентство, 1994. – 68 с.
 14. Богданова, Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха: Монография / Т.Г.Богданова. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 246с.
 15. Богданова, Т.Г. Структурная организация интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха на разных этапах психического развития: дис. ...доктор психол. наук: 19.00.10/ Т.Г. Богданова. – Москва, 2009. – 399 с.
 16. Богданова, Т.Г. Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2008. – № 2. – С. 169-179.
 17. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества/ Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.

18. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха/ Р.М. Боскис. – М.: Просвещение, 1988.— 128 с.
19. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети/ Р.М. Боскис. – М.: Просвещение, 2004. – 304 с.
20. Бурлачук, Л.Ф. Словарь справочник по психодиагностике/ Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2002. – 528 с.
21. Венгер, А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности/ А.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1972. – 168 с.
22. Венгер, Л. А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методическая разработка для школьных психологов/ Л.А. Венгер. – М.: ВНИК «Школа», 1989. – 184 с.
23. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр/ Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
24. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/ Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
25. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения Сборник статей/ Л.С. Выготский. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. –136 с.
26. Гальперин, П.Я. О законе поэтапного формирования умственных действий и понятий/П.Я. Гальперин // Известия АПН РСФСР. 1953. – Т. 45. – С. 62.
27. Гилфорд, Д. Природа человеческого интеллекта/ Д. Гилфорд. – Нью-Йорк: Мак Гроу–Хилл, 1967.
28. Гоголева, А.В. Особенности развития внимания глухих школьников/ А.В. Гоголева// Дефектология, 1981. – № 2.
29. Гозова, А.П. Обучение и воспитание глухих учащихся в процессе профес

- сиональной подготовки: Учебно-методическое пособие/ А.П. Гозова. – Ленинград: ЛВЦВОГ, 1979. – 53с.
30. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Л.А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
31. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе/ Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
32. Гутник, Г.В. Мониторинг в контексте информации образования/ Г.В. Гутник// Стандарты и мониторинг в образовании, 2000. – № 4. – С. 25-31.
33. Данилова, В. В. Обучение математике в детском саду: Практические семинарские и лабораторные занятия: Для студентов средних педагогических учебных заведений. – 3-е изд., стереотип./ В.В. Данилова, Т.Д. Рихтерман, З.А. Михайлова. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
34. Детская психодиагностика. Практические занятия. Методические указания / Сост. Ю.В. Филиппова. – М.: Ярославль: ИОО, 2003. – 39 с.
35. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – 3-е издание. / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
36. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология/ И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
37. Ефремова, Н.Ф. Тестирование и мониторинг: рекомендации учителю/ Н.Ф. Ефремова// Стандарты и мониторинг в образовании, 2001. – № 3. – С. 55-60.
38. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды/ Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 418 с.
39. Запорожец, А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе. Содержание, формы и методы/ А.В. Запорожец// Дошкольное воспитание. 1977. – №8. – С. 30-34.

40. Ильина, М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей/ М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – 202 с.
41. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
42. Корректурная проба (Тест Бурдона)/ Альманах психологических тестов. – М., 1995, – С.107-111.
43. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
44. Кузьмичева, Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: 1-12 классы/ Е.П. Кузьмичева. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
45. Лебедев, Ю.А. Медико-психолого-педагогический мониторинг целостного развития детей/ Ю.А. Лебедев, Е.А. Дрягало, Л.В. Филиппова. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. – 83 с.
46. Левитов, Н.Д. Проблема экспериментального изучения способностей/ Н.Д. Левитов// Проблемы способностей. – М., 1962. – С.32-41.
47. Леонгард, Э.И. Я не хочу молчать!/ Э.И. Леонгард, Е.А. Иванова, Е.Г. Самсонова. – М.: Теревинф, 2008. – 144 с.
48. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики/ А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 345 с.
49. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения/ М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
50. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп./ А. Н. Майоров - М.: Интеллект-Центр, 2005 - 424 с.
51. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника/ Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
52. Методика «Образная память» / Альманах психологических тестов. – М.: Изд-во КСП, 1996. – 400 с. – С.90-91.

53. Микулина, Г.Г. Характеристика основных критериев качества знания учащихся/ Г.Г. Микулина// Психология учебной деятельности школьников. Тезисы доклада II Всесоюзной конференции по педагогической психологии в г. Туле. – М., 1982. – 237 с.
54. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2011. – 460 с.
55. Пантина, Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве/ Н.С. Пантина. – М.: РОССПЭН, 1996. – 272 с.
56. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта, генезис числа у ребенка, логика и психология/ Ж.Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
57. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. /Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 350 с.
58. Психологический словарь. /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца. – М., 1980. – 448 с.
59. Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования: коллективная монография/ Л.В. Арзыбова, Т.В. Болотова, С.П. Дуванова [и др.]; под общей редакцией С.П. Дувановой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – 148 с.
60. Развитие интеллектуальной сферы детей 5-6 лет в дошкольных образовательных учреждениях Республики Башкортостан/ В.Г. Яфаева. – Москва: БИРО, 2006. – 120 с.
61. Речицкая, Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха/ Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина – М: Владос, 2002. – 126 с.
62. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей/ Т.В. Розанова. – М.: Просвещение, 1978. – 337с.

63. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования/С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1958.
64. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
65. Селезнева, А.А. Особенности развития творческих и интеллектуальных способностей детей с нарушением слуха/ А.А. Селезнева// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск, 2009. – №7. – С. 21-26.
66. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст/ Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с.
67. Слюсарева, М.Н. Интеллектуальное развитие ребенка в онтогенезе/ М.Н. Слюсарева// Научные проблемы гуманитарных исследований, 2009. – №8. – С.94-98.
68. Смирнова, Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. – М.: Владос, 2006. – 366 с.
69. Собчик Л.Н. Методика «Классификация предметов». Практикум по психодиагностике/ Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2007. – 52 с.
70. Соловьев, И.М. Психология глухих детей/И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.
71. Степанова, Е. И. Микровозрастной подход к исследованию интеллекта взрослых/ Е.И. Степанова, Л.Н. Грановская // Психологический журнал, 1980. Т. 1. – № 5. – С. 54–65.
72. Стернберг, Р. За пределами IQ: Триархическая теория интеллекта/Перевод с английского и научная редакция профессора А. А. Алексеева. – Интернет-издание. – 335 с.

73. Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учебное пособие/ О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
74. Управление познавательной деятельностью учащихся / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 262 с.
75. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 1576/ Режим доступа: www.pravo.gov.ru
76. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1598/ Режим доступа: <http://consult-1.ru/assets/consult-1/materials/fgos-ovz.pdf>
77. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования/ М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.
78. Шibaева, Л.В. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы/ Т.Г. Гранкина, Н.М. Кузнецова, Л.В. Шibaева//Стандарты и мониторинг в образовании, 2000. – № 1. – С. 31-35
79. Шиф, Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей/ Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 316 с.
80. Школьный старт. Педагогическая диагностика стартовой готовности к успешному обучению в начальной школе: рабочая тетрадь для первоклассников / под ред. М. Р. Битяновой. 3-е изд. Самара: Учебная литература, 2013. – 24 с.
81. Щурова, Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.10/ Ю.Е. Щурова. – Москва, 2007. – 231 с.

82. Чуприкова, Н.И.

Психология умственного развития: Принцип дифференциации/ Н.И. Чуприкова. – СПб.: Стройлеспечатль, 1997. – 360 с.

83. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей/ Д.Б. Эльконин// Вестник Международной Ассоциации «Развивающее Обучение», 1992. – № 1. – С.18-21.

84. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника/ Д.Б. Эльконин: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

85. Яфаева, В.Г. Управление развитием интеллектуальной сферы дошкольников: Учебное пособие/ В.Г. Яфаева. – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2012. – 68 с.

86. Яшкова, Н. В. Наглядное мышление глухих детей/ Н.В. Яшкова. – М.: Педагогика, 1988. – 141 с.

Приложение

Приложение 1.

Таблица 1. Анамнестические данные обучающихся 1 класса с нарушениями слуха

| № п\п | Имя,Ф. | Диагноз |
|----------|--------------|---|
| 1 | Абдилазим Ж. | Аудиторная нейропатия Двусторонняя глухота |
| 2 | Андрей С. | Двусторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени |
| 3 | Анна П. | Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 4 | Владлен З. | Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 5 | Даниэль Э. | Z01.1 Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 6 | Дарья А. | Z01.1 Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 7 | Гулхае К. | H90.5 Нейросенсорная потеря слуха неуточненная. Двусторонняя сенсоневральная глухота. |
| 8 | Илья Б. | H90.3 Нейросенсорная потеря слуха, двусторонняя |
| 9 | Кира К | Нейросенсорная потеря слуха, двусторонняя |
| 10 | Павел С. | Двусторонняя сенсоневральная тугоухость III степени |
| 11 | Роман У. | Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 12 | Арина М. | Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 13 | Алина М. | Двусторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени |
| 14 | Али З. | Z01.1 Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 15 | Артур К. | Двусторонняя сенсоневральная глухота |
| 16 | Андрей П | H90.5 Нейросенсорная потеря слуха неуточненная. Двусторонняя сенсоневральная глухота. |

Приложение 2**Оценка общей осведомленности первоклассников**

Вопросы на общую осведомленность (согласно требованиям ФГОС):

1. От какого животного мы получаем молоко? (от коровы, козы, верблюда).
2. Сколько копеек в пятаке? (пять)
3. Что такое пара? (два, двое, оценка в школе)
4. Сколько дней в неделе? (семь).
5. Назови выходные дни.
6. Назови мне четыре времени года (зима, лето, осень, весна)
7. Сколько месяцев году? (12)
8. С какого месяца начинается год? (январь)
9. В какое время года птицы выют гнезда? (весной)
10. Назови весенние месяцы (март, апрель, май)
11. Для чего нужен желудок? (он переваривает пищу. обрабатывает пищу своим соком. перерабатывает пищу).
12. Что празднуют 9 Мая? (Победу в Великой отечественной войне, день Победы над фашистами).
13. В каком городе мы живем? (Красноярск)
14. В какой стране мы живем? (Россия)
15. Назови овощ фиолетового цвета (баклажан)
16. Какой формы мяч? (круглый)
17. Назови хвойное дерево (ель, сосна, кедр)
18. Назови профессию человека, который лечит животных (ветеринар)
19. Что такое портрет? (изображение/рисунок человека)
20. Кто разносит письма, газеты, журналы? (почтальон)

Приложение 3

Методики, направленные на изучение понятийного мышления

Методика «Простые аналогии»

Цель: выявление характера логических связей и отношений между понятиями.

Ход выполнения задания:

Испытуемому показывают первую задачу:

«Лошадь-жеребенок» и предлагают по аналогии подобрать к слову «корова» одно из предъявленных пяти слов. После того, как экспериментатор убедился, что испытуемый понял инструкцию, ему предлагаются для решения другие задачи.

Обработка результатов заключается в подсчете количества правильных и ошибочных находений аналогий между понятиями; анализируется характер установленных связей между понятиями – конкретные, логические, категориальные связи; фиксируется последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для установления аналогий. По типу связей можно судить об уровне развития мышления у данного испытуемого – преобладании наглядных или логических форм. Кроме того, при обследовании данной методикой обнаруживаются нарушения последовательности суждений, когда испытуемый на время перестает следовать избранному им способу решения задачи. Аналогии в различных заданиях строятся по разным принципам, и наличие инертности может затруднить выполнение задания — в последующей задаче такие испытуемые пытаются выделить аналогию по принципу предыдущей задачи.

Материал к методике «Простые аналогии»

- | | | |
|----|-----------|--------------------------------------|
| 1. | Лошадь | Корова |
| | Жеребенок | Пастбище, рога, молоко, теленок, бык |
| 2. | Яйцо | Картофель |
| | Скорлупа | Курица, огород, капуста, суп, шелуха |
| 3. | Ложка | Вилка |
| | Каша | Масло, нож, тарелка, мясо, посуда |

| | | |
|-----|---------------|--|
| 4. | Коньки | Лодка |
| | Зима | Лед, каток, весло, лето, река |
| 5. | Ухо | Зубы |
| | Слышать | Видеть, лечить, рот, щетка, жевать |
| 6. | Собака | Щука |
| | Шерсть | Овца, ловкость, рыба, удочки, чешуя |
| 7. | Пробка | Камень |
| | Плавать | Пловец, тонуть, гранит, возить, каменщик |
| 8. | Чай | Суп |
| | Сахар | Вода, тарелка, курица, соль, ложка |
| 9. | Дерево | Рука |
| | Ветка | Топор, перчатка, нога, работа, палец |
| 10. | Дождь | Мороз |
| | Зонтик | Палка, холод, сани, зима, шуба |
| 11. | Школа | Больница |
| | Обучение | Доктор, ученик, учреждение, лечение, больной |
| 12. | Песня | Картина |
| | Глухой | Хромой, слепой, художник, рисунок, больной |
| 13. | Нож | Стол |
| | Сталь | Вилка, дерево, стул, пища, скатерть |
| 14. | Рыба | Муха |
| | Сеть | Решето, комар, комната, жужжать, паутина |
| 15. | Птица | Человек |
| | Гнездо | Люди, птенец, рабочий, зверь, дом |
| 16. | Хлеб | Дом |
| | Пекарь | Вагон, город, жилище, строитель, дверь |
| 17. | Пальто | Ботинок |
| | Пуговица | Портной, магазин, нога, шнурок, шляпа |
| 18. | Коса | Бритва |
| | Трава | Сено, волосы, острая, сталь, инструмент |
| 19. | Нога | Рука |
| | Сапог | Галоши, кулак, перчатка, палец, кисть |
| 20. | Вода | Пища |
| | Жажда | Пить, голод, хлеб, рот, еда |
| 21. | Электричество | Пар |
| | Проволока | Лампочка, ток, вода, трубы, кипение |
| 22. | Паровоз | Конь |
| | Вагоны | Поезд, лошадь, овес, телега, конюшня |

Методика «Сравнение понятий»

Цель: изучение уровня развития мыслительной операции сравнения.

Ход выполнения задания.

Испытуемому называются два слова, обозначающие те или иные предметы или явления, и просят сказать, что общего между ними и чем они отличаются друг от друга. При этом экспериментатор все время стимулирует испытуемого в поиске возможно большего количества черт сходства и различия между словами пары: «Чем еще они похожи?», «Еще чем?», «Чем еще они отличаются друг от друга?», «Еще чем?». Дается примерный список слов для сравнения. Можно выделить три категории задач, которые применяются для сравнения и различения понятий (А. Р. Лурия). Во-первых, испытуемым даются два слова, явно относящиеся к одной категории (например, «корова — лошадь»). Во-вторых, предлагаются два слова, у которых общее найти трудно и которые гораздо больше отличаются друг от друга, чем в предыдущем случае (например, «ворона — рыба»). Третья группа задач еще сложнее — это задачи на сравнение и различение объектов в условиях конфликта, где различия выражены гораздо больше, чем сходство (например, «всадник — лошадь»). Различие уровней сложности этих категорий задач зависит от степени трудности абстрагирования признаков или наглядного взаимодействия объектов, от степени трудности включения этих объектов в определенную категорию.

Анализ результатов.

Проводится количественный и качественный анализ результатов. Количественная обработка заключается в подсчете количества выделенных испытуемым в каждой паре черт сходства и различия. Высокий уровень развития операции сравнения отмечается в том случае, когда школьник назвал более двадцати черт, средний — десять-пятнадцать черт, низкий — менее десяти черт. В процессе обработки ответов важно учесть, какие черты отметил учащийся в большем количестве — черты сходства или различия, часто ли он употреблял родовые понятия.

Материал к методике «Сравнение понятий»:

Утро — вечер

Корова — лошадь

Летчик — танкист

Лыжи — коньки

Трамвай — автобус

Река — озеро

Ворона — рыба

Лев — тигр

Поезд — самолет

Ботинок — карандаш

Яблоко — вишня

Ворона — воробей

Молоко — вода

Воробей — курица

Дуб — береза

Сказка — песня

Картина — портрет

Лошадь — всадник

Кошка — яблоко

Голод — жажда

Методика «Исключение понятий (пятый лишний)»

(в модификации Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрова).

Цель: исследование сформированности логического действия классификации и обобщения.

Представляет собой пять слов, четыре из которых можно отнести к одной категории, а пятое является лишним.

Инструкция: «Я назову пять слов. Выбери из них то, которое не подходит ко всем остальным. Почему оно не подходит?»

За каждое выполненное задание начисляется 1 балл.

Оценивается сформированность логического действия классификация; сформированность логического действия обобщение; способность к абстрагированию, умение ориентироваться на существенные признаки, обобщать элементарные понятия.

Словесный материал к методике:

1. Медведь, лиса, волк, заяц, воробей.
2. Шкаф, стол, утюг, кровать, диван.
3. Мяч, кубик, кукла, топор, пирамидка.
4. Банан, огурец, морковь, кабачок, помидор.
5. Куртка, сапоги, майка, сарафан, шорты.
6. Голубь, ласточка, жук, ворона, синица.
7. Тетрадь, матрешка, линейка, карандаш, ручка.
8. Сыр, колбаса, хлеб, стакан, печенье, масло.
9. Ромашка, ель, береза, дуб, сосна.
10. Кастрюля, сковорода, вилка, тарелка, автобус.

Методика «Последовательные картинки»

(В.П. Арсланьян, Е.М. Борисова)

Цель: изучение параметров словесно-логического мышления – аналитико-синтетической деятельности, уровня развития связной речи, установления причинно-следственных зависимостей.

Оборудование: серии картинок, которые необходимо расположить в правильной последовательности.

Инструкция: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал

художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

Оценивается умение выделять существенные признаки в линии сюжета и опираться на них при установлении последовательности; умение устанавливать причинно-следственные зависимости; умение логически связывать части в единый целый сюжет.

Анализ результатов:

0 баллов – ничего не рассказал

1 балл – только перечисляет предметы, изображённые на картинке. На наводящие вопросы отвечает односложно «например, «Что делают?»- «Играют», «не знаю».

2 балла – составляет 2-3 описательных предложения, состоящие из существительных и глаголов. Часто предложения не связаны между собой.

3 балла – составляет рассказ из 4-5 предложений. При этом предложения могут отражать события, непосредственно не изображённые на картинке.

4 балла – составляет развёрнутый рассказ с использованием прилагательных, наречий, а также диалогов между персонажами, изображёнными на картинке. Предложения могут передавать желания, чувства героя.

Приложение 4**Методика «Заучивание 10 слов»** (методика А. Р. Лурия)

Анализируется состояние памяти (непосредственного запоминания), утомляемости, активности внимания.

Ход выполнения задания.

Экспериментатор использует заранее подобранные слова, не имеющие между собой связи, и фиксирует их последующее название испытуемым с помощью знаков «+» и «—» в бланке, где отведено несколько строк под номерами (№ 1 — № 5) для результатов соответственно первого, второго и т. д. воспроизведения.

С. Я. Рубинштейн предлагает давать инструкцию ребенку в несколько этапов. Первый этап: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько слов, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?» Экспериментатор медленно и четко читает слова, после чего испытуемый сразу же должен их назвать.

Второй этап: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен повторить их — и те, которые уже назвал, и те, которые в первый раз пропустил,— все вместе, в любом порядке».

Перед следующими 3-5 прочтениями экспериментатор просто говорит: «Еще раз». При комплексном обследовании школьника последующий час желательно заполнить другими методиками, а затем повторить воспроизведение, но уже без прочтения слов экспериментатором.

По полученному протоколу составляется «кривая запоминания». По ней анализируют особенности запоминания. Так, у детей в норме с каждым воспроизведением растет число правильно названных слов; дети с нарушением интеллекта воспроизводят меньшее число, могут демонстрировать застревание на «лишних» словах. Если ребенок сразу воспроизвел 8-9 слов, а потом с каждым разом все меньше и меньше (кривая не возрастает, а снижается на гра-

фике), то это отражает повышенную утомляемость. Кривая, имеющая форму «плато», свидетельствует об эмоциональной вялости ребенка, отсутствии у него заинтересованности.

Число слов, воспроизведенных час спустя, свидетельствует об объеме долговременной памяти.

Приложение 5

**Исследование способности к целостному восприятию формы
предметов и соотнесению частей геометрических фигур и предметных
изображений (методика Т. Н. Головиной)**

Ход выполнения задания.

Для исследования восприятия необходимы таблицы, на которых изображены геометрические фигуры (рисунки 7, 8) с неполными контурами и незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука, рис. 9).

Экспериментатор дает детям задание дорисовать эти предметы. Подчеркивается, что все шесть треугольников одинаковой величины. Ребенку дают для работы копии таблиц, предварительно выполненные на листах бумаги размером 21 * 30 см.

Обработка результатов.

Наблюдение за действиями ребенка во время его работы с таблицами этого типа дает возможность составить представление о способности ребенка к целостному восприятию формы предметов, о состоянии его графических навыков, способности осуществлять симметричное изображение.

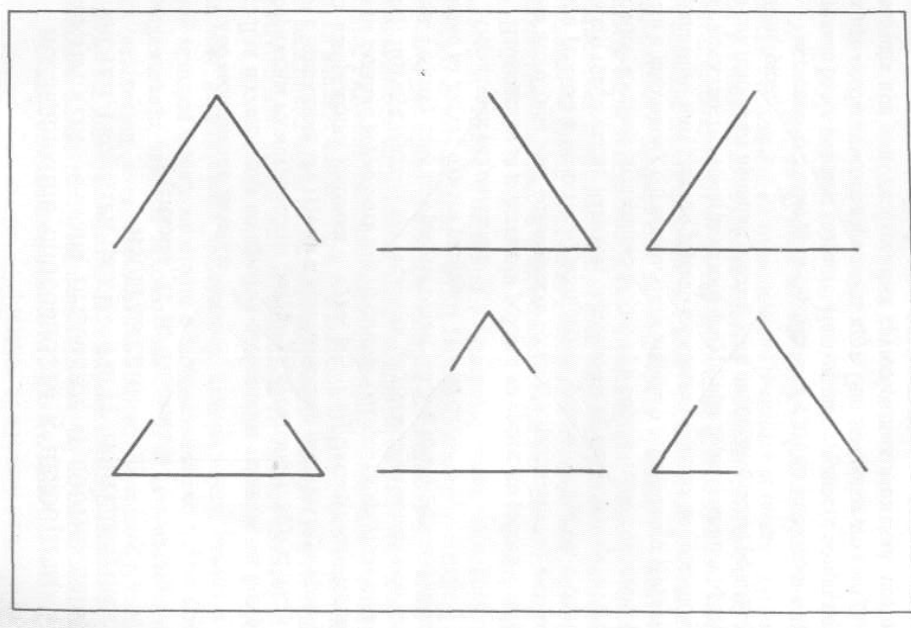


Рисунок 7 – Материал к исследованию зрительного восприятия
«треугольники»

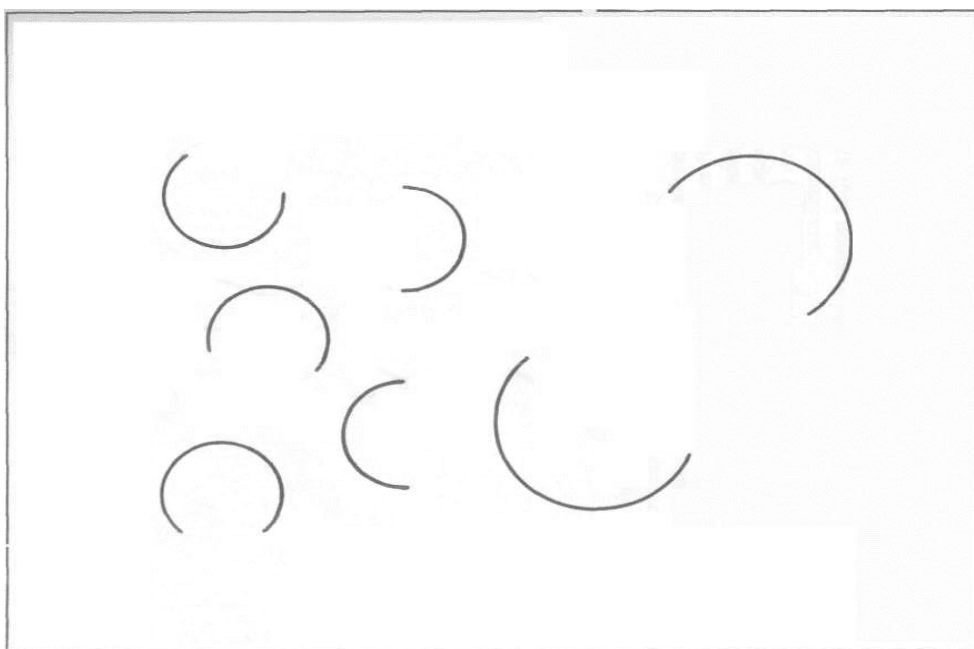


Рисунок 8 – Материал к исследованию зрительного восприятия «круги»

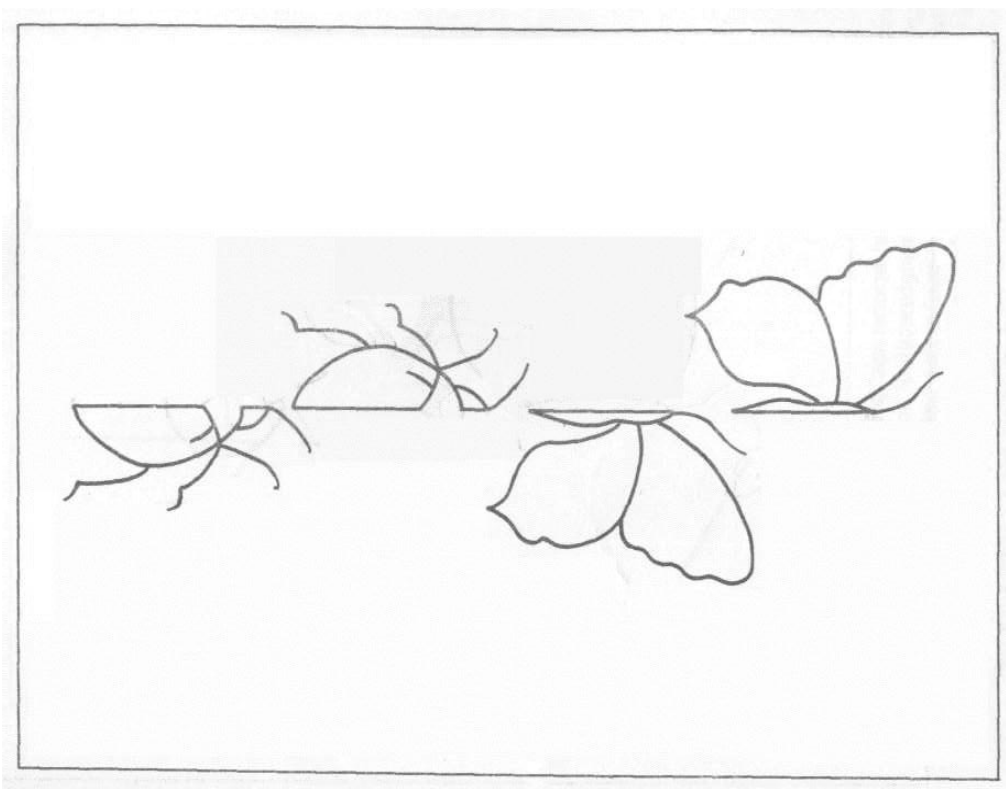


Рисунок 9 – Материал к исследованию зрительного восприятия «предметные изображения»

Приложение 6**Исследование особенностей распределения внимания методом
корректирующей пробы (методика Бурдона)***Ход выполнения задания.*

Опыт проводится с одним из видов корректирующей пробы и состоит из двух серий, следующих одна за другой с перерывом в 5 минут. Продолжительность каждой серии 5 минут. В первой серии опыта испытуемый, просматривая корректирную таблицу, должен как можно быстрее разными способами зачеркивать, например, две буквы, а одну – обводить кружком: С, А, К. Для того, чтобы учитывать динамику продуктивности работы за Каждую минуту, экспериментатор по истечении минуты говорит слово «черта». Испытуемый должен отметить вертикальной чертой на строчке таблицы то место, которому соответствует момент произнесения экспериментатором слова «черта» и продолжать работу дальше. Во второй серии опыта испытуемый выполняет ту же работу на новых бланках, зачеркивая и обводя другие элементы.

Обработка результатов.

В каждой серии нужно определить продуктивность работы по минутам и в целом за серию, т. е. подсчитать количество просмотренных букв, количество зачеркнутых букв и количество ошибок. Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание.

На основании полученных количественных данных можно построить графики динамики продуктивности работы по минутам для каждой серии. Сопоставление количества ошибок в каждой серии с количеством просмотренных элементов позволяет судить об уровне распределения внимания у испытуемого. Кроме того, позволяет сделать заключение о характере динамики работы испытуемого в каждой серии опыта, определить, наблюдалось ли упражнение или утомление испытуемого при выполнении задания.

Материал к методике «Корректирующие пробы» представлен на рисунках 10, 11.

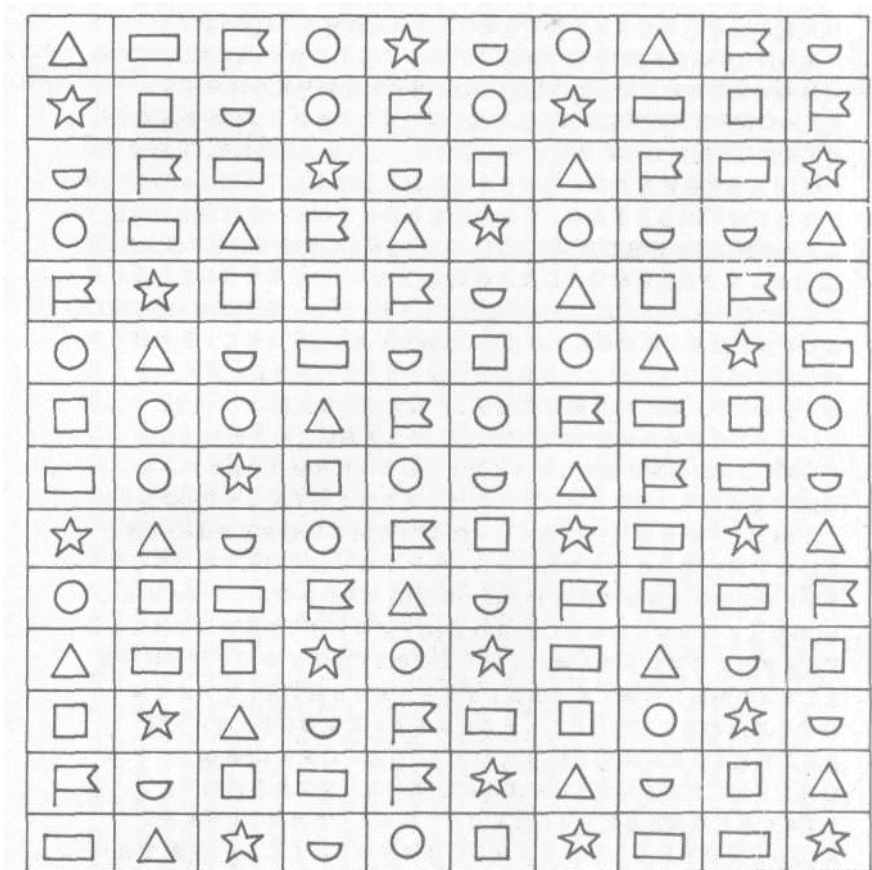


Рисунок 10 – Материал к методике «корректирующие пробы» - фигуры.

| К-во просмотр. строк | К-во пропусков | К-во ошибок |
|-------------------------|----------------|-------------|
| | | |

НКЕЛЫСНЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦ
 ВХЕИСТЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖ
 СНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЪМВКЛНМЧКЛ
 РТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБВНКАСВИДЗГВКЛТ
 КТВЕСНАИСЕКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛШ
 ГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭ
 РНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИЛДЗХ
 БТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФХБЭКЛАИС
 ШОВХКОЛБАНОВСПЛОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБ
 ГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФСТМНЛНОЛ
 КСВХЕМВАИМСКАЛДГТЕВДХДБИТХГКУКЛМ
 НКЕЛЫСНЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦ
 ВХЕИСТЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖ
 СНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЪМВКЛНМЧКЛ
 РТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТ
 КШВЕСНАИСЕКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛШ
 ГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭ
 РНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИЛДЗХ
 БТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФХБЭКЛАИС
 ШОВХКОЛБАНОВСПЛОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБ
 ГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФСТМЛНОЛ
 КСВХЕМВАИМСКАЛДГТЕВДХДБИТХГКУКЛМ
 НКЕЛЫСНЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦ
 ВХЕИСТЛВКЛШЮГГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖ
 СНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЪМВКЛНМЧКЛ
 РТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТ
 КШВЕСНАИСЕКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛШ
 ГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭ
 РНМУНГШЗДЛХОБРМПСХВФАУМСНКТИЛДЗХ
 БТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФХБЭКЛАИС
 ШОВХКОЛБАНОВСПЛИШРАЛГОСТДИБКПВСБ
 ГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФСТМЛНОЛ
 КСВХЕМВАИМСКАЛДГТЕВДХДБИТХГКУКЛМ

Рисунок 11 – Материал к методике «корректирующие пробы» - буквы.

Методики, направленные на изучение наглядно-образного мышления

Логические задачи на поиск недостающих фигур (Данилова В. В.,
Рихтерман Т. Д., Михайлова З. А.)

Цель: изучение наглядно-образного мышления

Инструкция: Посмотри на фигуры. Выбери из фигур, изображенных внизу и пронумерованных, ту, которую можно поместить вместо знака вопроса. Для проведения упражнений с группой детей задачи перерисовываются на большой лист бумаги.

Если ребенок не понял задание, ему оказывается обучающая помощь. При этом внимание ребенка обращается на анализируемые признаки.

Начинать следует с более простых заданий, постепенно увеличивая количество анализируемых признаков.

Материал к методике представлен на рисунках 12-16.

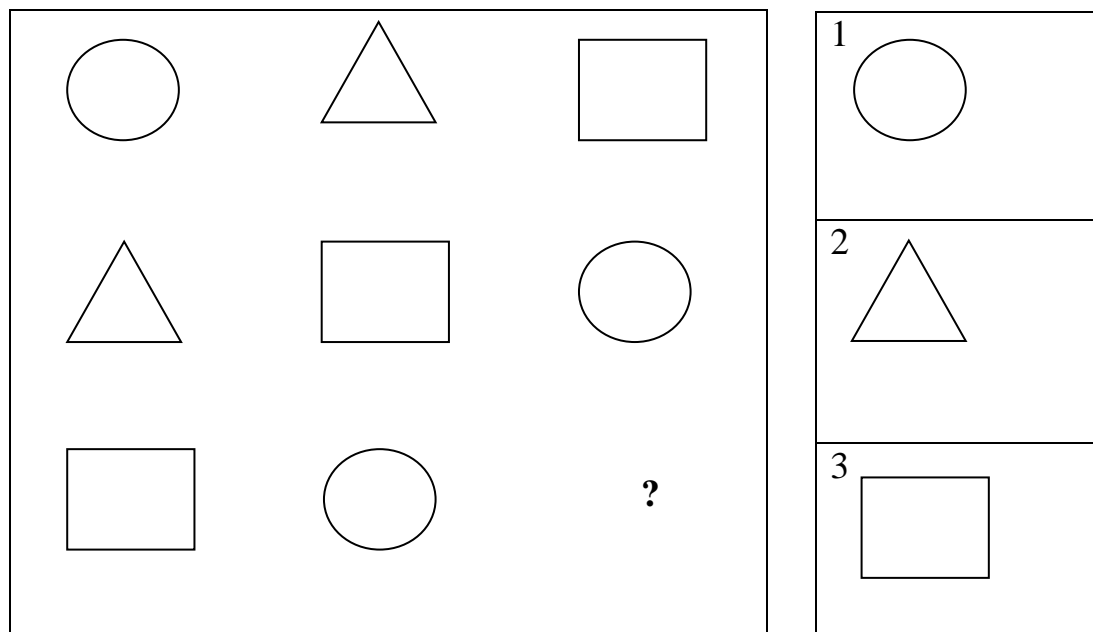


Рисунок 12

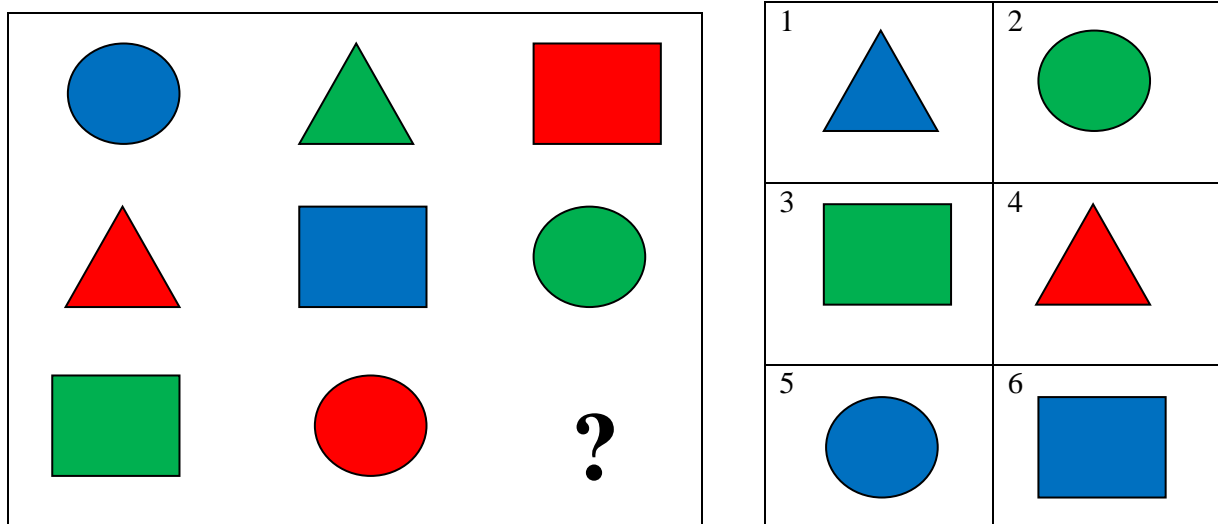


Рисунок 13

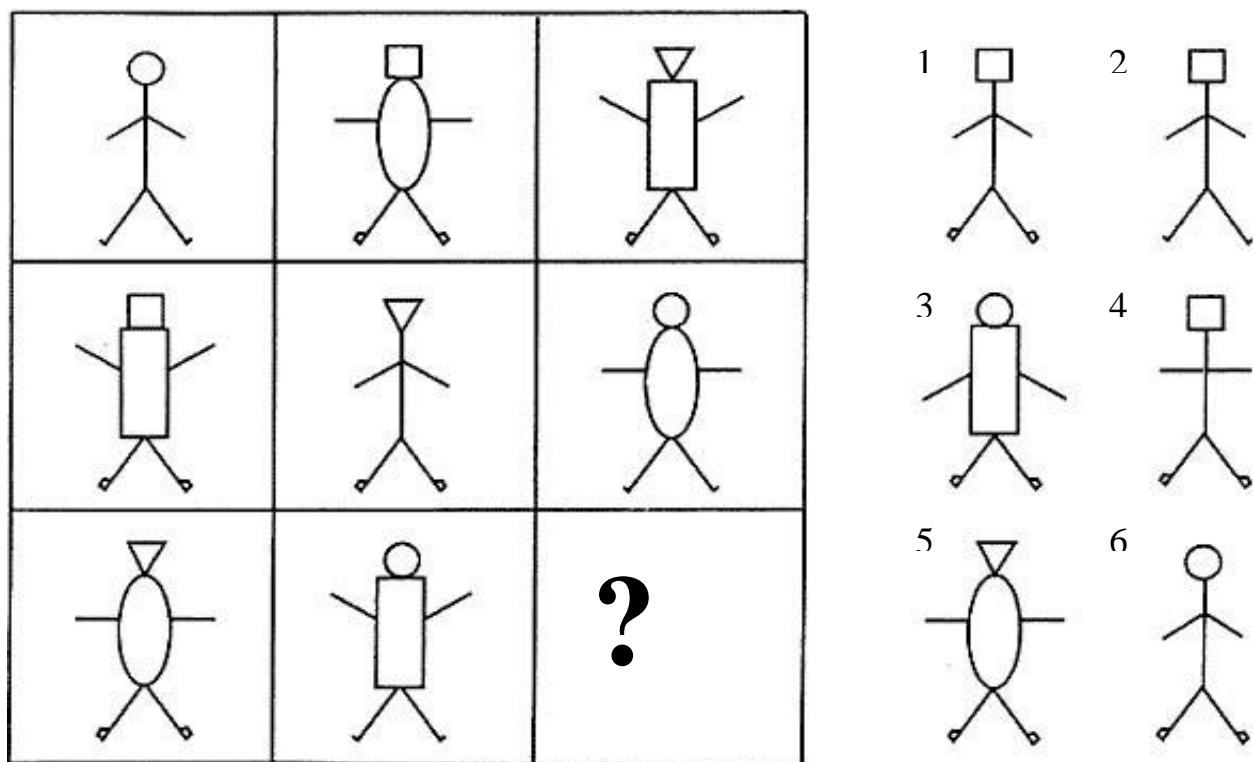


Рисунок 14

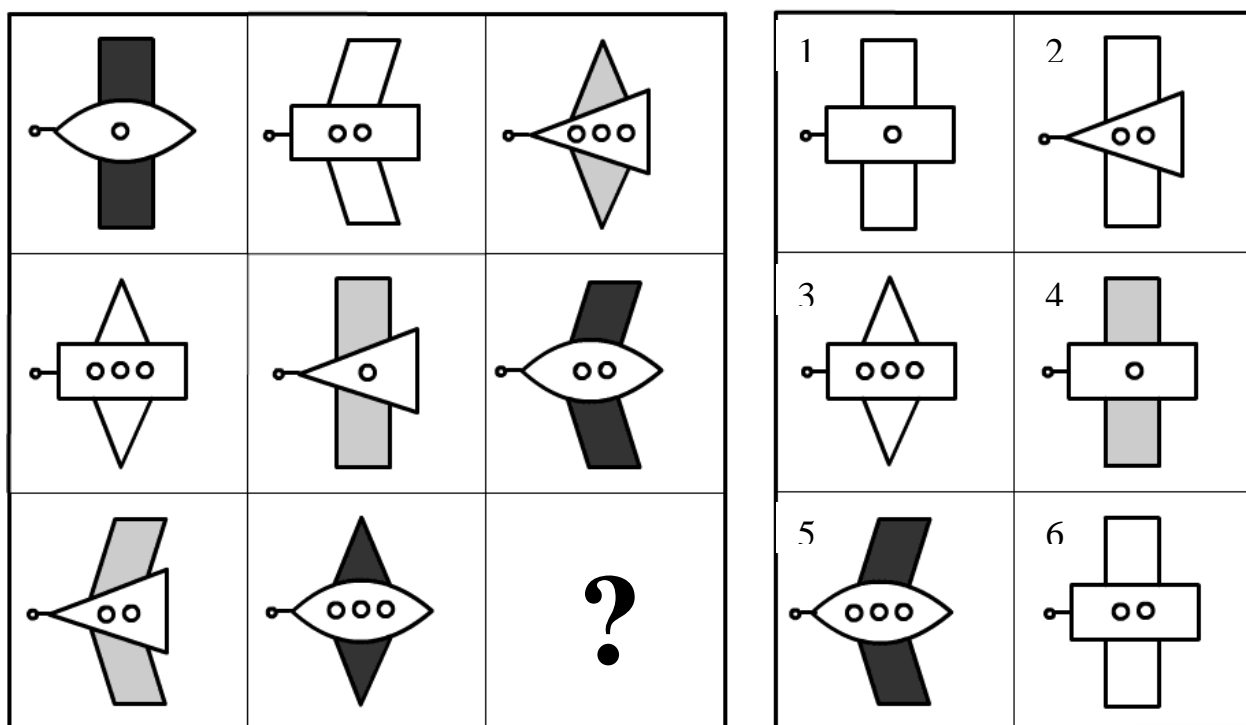


Рисунок 15

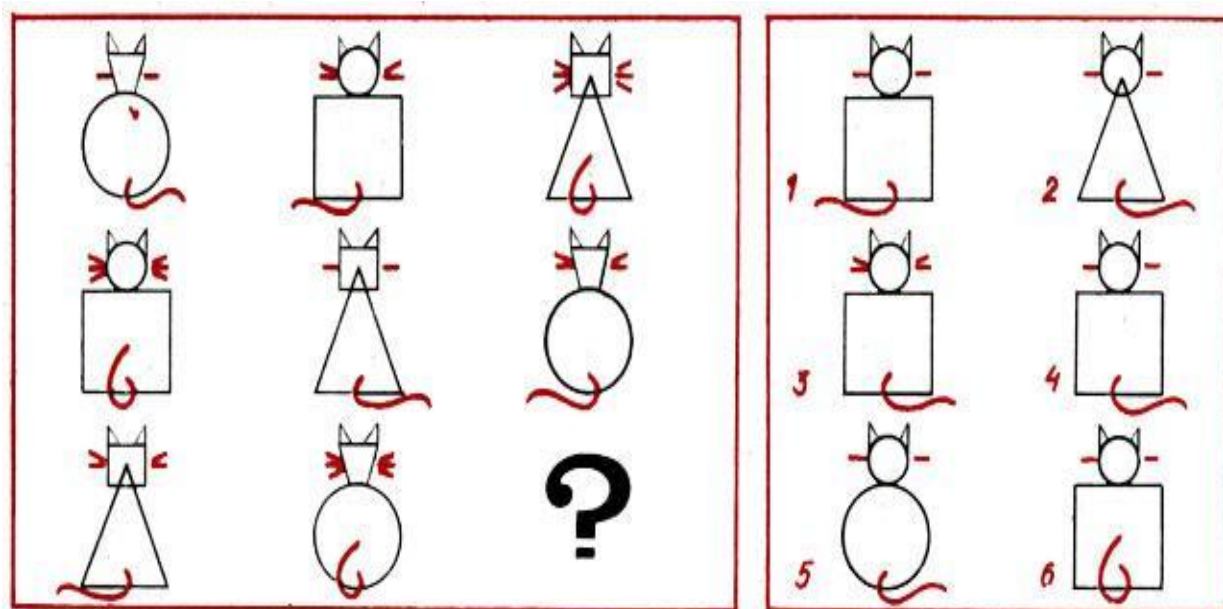


Рисунок 16

Методика «Разрезные картинки» (А.Н. Бернштейн)

Цель: выявление уровня сформированности конструктивного и пространственного мышления в наглядно-действенном плане, специфики сформированности пространственных представлений (способности соотнесения частей и целого).

Стимульный материал: Цветные изображения (рисунки), состоящие из различного количества частей, имеющих разную конфигурацию.

- изображения, разрезанные на 2 равные части;
- изображения, разрезанные на 3 равные части;
- изображения, разрезанные на 4 равные части;
- изображения, разрезанные на 4 неравные части;
- изображения из 4 частей, разрезанные «под углом 90 градусов по диагонали»;
- изображения, разрезанные на 8 секторов;
- изображения, разрезанные на 5 неравных частей

Процедура проведения:

Перед ребенком на столе кладется эталонное изображение и рядом, в случайном порядке, раскладываются детали этого же изображения, но разрезанного.

Инструкция: «Сложи из кусочков такую же картинку, как эта».

Методика позволяет выявить не только актуальный уровень развития перцептивно-действенного компонента мышления, но и оценить обучаемость ребенка новым для него видам деятельности.

Время проведения обследования зависит от возраста ребенка, темповых характеристик его психической деятельности и количества необходимой помощи со стороны взрослого.

Виды возможной помощи: стимулирующая помощь; организующая помощь; обведение целого изображения рукой ребенка; полная обучающая помощь с определением возможности «переноса» на аналогичное задание.

Показатели:

Анализируется не только успешность выполнения, но и стратегия деятельности ребенка. Неадекватный способ действия выражается в том, что ребенок хаотично подкладывает части рисунка друг к другу, может «инертно зависнуть» на какой-либо детали, перестать манипулировать с остальными частями. Если ребенок не может воспользоваться помощью взрослого даже после нескольких развернутых обучений (при отсутствии негативизма или протестных реакций), это является достаточным дифференциально-диагностическим показателем для оценки характера познавательной деятельности ребенка.

Методика «Классификация предметов» (Б.В. Зейнгарник)

Цель: выявление уровня развития понятийного мышления, процессов обобщения и абстрагирования, анализ последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, объема и устойчивости внимания.

Стимульный материал: набор изображений (серия из 32 карточек размером 7/7) На карточках представлены предметные изображения, предполагающие категориальную классификацию.

Процедура проведения:

1. Карточки в случайном порядке раскладываются на столе перед ребенком.

Инструкция: «Посмотри на эти картинки, все ли тебе тут знакомо? (При отрицательном ответе - незнакомые картинки обсуждаются.) Из всех лежащих перед тобой картинок подбери подходящую вот к этой».

Если ребенок не решается начать выбирать что-либо, ему оказывается стимулирующая помощь и говорится, что не бывает правильного и неправильного выбора, все, что он выберет, будет правильно. В начале работы от ребенка не требуется объяснение причины подбора, позже психолог может спросить, почему эти картинки являются подходящими к изображению- стимулу. Психолог определяет ведущий классификационный признак, который используется ребенком для подбора.

Помидор, капуста, морковь, лук

Яблоко, груша, банан, лимон

Заяц, лиса, медведь, белка

Кошка, собака, корова, свинья

Стул, кровать, шкаф, диван

Куртка, футболка, брюки, юбка

Кастрюля, сковорода, тарелка, ложка

Туфли, сапоги, кроссовки, ботинки

Приложение 8

Методика «Память на образы» (А.А. Карелин).

Цель: выявление уровня развития образной памяти.

Материалы и оборудование: секундомер, бланк, карандаш, стимульный материал (рис. 16).

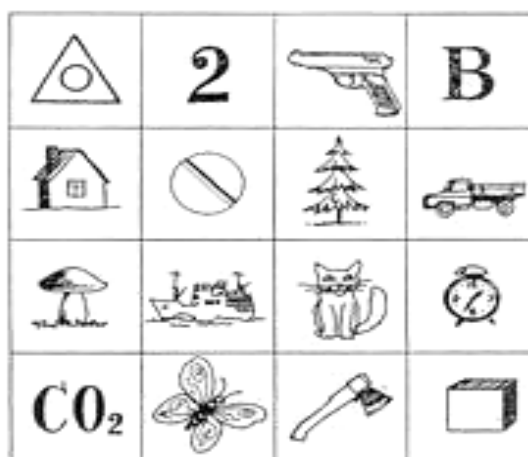


Рисунок 17 – Стимульный материал к методике «Память на образы»

Инструкция: «Это таблица с картинками. Вам нужно будет за 20 секунд запомнить как можно больше картинок. Через 20 секунд таблицу уберут, и вы должны будете нарисовать то, что запомнили».

Процедура обследования: детям демонстрируется в течение 20 секунд таблица с 16 образами, которые нужно запомнить и после того, как таблица убрана, записать в течение 1 минуты на бланке. *Обработка и интерпретация результатов.* Оценка кратковременной зрительной памяти производится по количеству правильно воспроизведенных образов.

| Оценка в баллах | Кол-во воспроизведенных образов |
|-----------------|---------------------------------|
| 9 | 15-16 |
| 8 | 13-14 |
| 7 | 10-12 |
| 6 | 7-9 |
| 5 | 6 |
| 4 | 5 |
| 3 | 4 |
| 2 | 3 |
| 1 | 1-2 |

Протокол обследования интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха

Ф.И. _____

Класс _____

I. НЕВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ**1. Зрительное восприятие**

Наличие целостного образа предмета _____

2. Внимание

Объем _____

Устойчивость _____

Распределение _____

Переключение _____

3. Образная память _____**4. Мышление (невербальное)**

Решение логических задач на нахождение недостающих фигур _____

Составление разрезных картинок _____

Классификация _____

II. ВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ**1. Общая осведомленность**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | |

2. Память («Заучивание 10 слов»)

| № воспроизведения | лес | хлеб | окно | стул | вода | брат | конь | гриб | игла | мед |
|-------------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| спустя 1 час | | | | | | | | | | |

3. Мышление (вербальное)

Простые аналогии _____

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Сравнение понятий _____

| <i>Понятия</i> | <i>Различия</i> | <i>Сходство</i> |
|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Утро — вечер | | |
| Корова — лошадь | | |
| Летчик — танкист | | |
| Лыжи — коньки | | |
| Трамвай — автобус | | |
| Река — озеро | | |
| Ворона — рыба | | |
| Лев — тигр | | |
| Поезд — самолет | | |
| Ботинок — карандаш | | |
| Яблоко — вишня | | |
| Ворона — воробей | | |
| Молоко — вода | | |
| Воробей — курица | | |
| Дуб — береза | | |
| Сказка — песня | | |
| Картина — портрет | | |
| Лошадь — всадник | | |
| Кошка — яблоко | | |
| Голод — жажда | | |

Исключение понятий («Пятый лишний») _____

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | |

Последовательные картинки _____
