Филиал НОУ ВПО

"Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права" в г. Калининграде

Контрольная работа

Психические нарушения при дефектах слуха

Студентки 3 курса

Факультета психологии

Группы 76-БП

Фомакиной А.А.

Преподаватель: К.п.н.

Баркаева И.Л.

г. Калининград

г.

Содержание

Введение

. Условия психического развития

. Развитие ребенка с нарушением слуха

. Влияние нарушений слуха на психическое развитие ребёнка

Заключение

Список литературы

Введение

К нарушениям слуха относятся нарушения восприятия громкости и высоты звука, тембра и темпа (ритм); они могут вызвать также нарушения или по меньшей мере искажения восприятия шумов, музыки и речи. Нарушение восприятия музыки, однако, может быть выражено более ярко, чем нарушение составляющих его элементарных функций. Иногда затрагивается аффективный компонент музыкального восприятия; музыкальные произведения, которые очень нравились пациентам, теперь больше ничего им не говорят или звучат "непривычно". Агностические нарушения слухового восприятия касаются идентификации/узнавания шумов и сигналов (например, звонок телефона; слуховая агнозия) или слов (словесная глухота). Существует еще феномен отсутствия восприятия звукового раздражителя. Пациенты с таким расстройством не обращают внимания на звуковой раздражитель в полупространстве, контралатеральном поврежденной стороне головного мозга. Слуховые иллюзии распространяются на силу звука (громче; гиперакузия), расстояние до источника звука (ближе или дальше; паракузия), ритм, звучание и качество акустического раздражителя. Подобно тому, как это происходит в случае зрительных расстройств, и в области слуха могут возникать персеверации. Слуховые галлюцинации делятся на простые (бормотание, капающая вода, шепот, тиканье часов, шаги, хлопанье в ладоши) и сложные (мелодии, музыка, голоса). Для различения ложных и истинных слуховых галлюцинаций используются те же критерии, что и в зрительной модальности.

Особая форма субъективного слухового ощущения при отсутствии внешнего раздражителя - шум в ушах. Под этим названием объединяются различные шумы, которые воспринимаются то локализованными внутри уха, то рассеянными по всей голове. Большинство больных переживают их как очень обременительные и мешающие (прежде всего в тишине и по ночам), они часто вызывают депрессию, могут даже привести к самоубийству, Сон часто нарушен; дополнительно могут возникать расстройства концентрации внимания.

. Условия психического развития

Развитие как процесс овладения ребенком общественно-историческим опытом

Психика человека и животных находится в состоянии постоянного развития. Однако характер и содержание процессов развития в животном мире и у человека качественно различаются. Психические функции человека и животных не могут быть отождествлены ни по происхождению, ни по структуре. Главный механизм развития психики животных - передача наследственного биологически закрепленного опыта. На его основе развертывается индивидуальное приспособление животного к внешней среде.

Специфика психических функций человека состоит в том, что они развиваются в процессе овладения ребенком общественно-историческим опытом. Ребенок рождается и живет в человеческом мире, мире человеческих предметов, человеческих отношений. В них фиксирован опыт общественной практики. Развитие ребенка и есть процесс овладения этим опытом.

Психическая деятельность человека в ее высших формах имеет опосредствованный характер. Люди уже в древности в процессе трудовой деятельности, обучения и т.д. использовали особые предметы, условные изображения, знаки как средства фиксации и передачи определенных сведений. Знаки и речь опосредствуют деятельность и процесс обучения людей.

Следовательно, возникновение и развитие этих средств, в том числе развитие культуры, и характеризуют, прежде всего, процесс исторического развития психики. Овладение же этими средствами определяет процесс индивидуального развития.

Ребенок овладевает опытом, выработанным в истории человечества. Мышление, память, восприятие ребенка существенно обусловлены овладением речью, определенными способами деятельности, знаниями и т.д.

Отечественная педагогическая и возрастная психология исходит из представления о том, что законы психического развития человека социально обусловлены, процесс развития определяется сложной совокупностью условий жизни и воспитания ребенка.

Словесно-логическая память, понятийное мышление, предметное восприятие и другие высшие, специфически человеческие психические функции не закрепляются и не передаются биологически, наследственным путем. Это создает возможность их перестройки и совершенствования в процессе исторического развития.

Необходимо различать сложную прижизненно формирующуюся психическую деятельность человека (мышление, речь) и более естественные элементарные функции (например, соотношение и особенности процессов возбуждения и торможения).

В определенных случаях, при недоразвитии или нарушении элементарных функций, последние начинают определять и надстраивающуюся над ними более сложную психическую деятельность. Например, при травме затылочно-теменной области коры головного мозга нарушается элементарный пространственный синтез, и это приводит к нарушению счета (акалькулии). В условиях нормального развития определенные задатки являются лишь одним из условий развития психической деятельности, которая не сводится к данным элементарным функциям, а поэтому может прямо не зависеть от них. Было доказано даже, что и сами элементарные функции развиваются под влиянием специально организованного воздействия. Так, психологи нашли пути формирования звуковысотного слуха. О подвижном, опосредствованном отношении между сложной психической деятельностью и элементарными функциями свидетельствует богатейший опыт перестройки структуры сложной психической деятельности (речи, мыслительных процессов) в результате компенсаторно-восстановительной работы с больными, страдающими локальными мозговыми нарушениями (исследования А.Р. Лурии и его сотрудников).

Среда играет определенную роль в развитии психики ребенка, но только при условии, если он активно овладевает ею под руководством обучающих и воспитывающих его взрослых. Ребенок не пассивно приспосабливается к среде, а активно осваивает достижения человечества.

Движущей силой развития психики, сознания ребенка является его собственная деятельность по овладению объективной действительностью, опосредованная его отношениями со взрослыми. Воспитывающие и обучающие ребенка, как справедливо подчеркивал Д.Б. Эльконин, направляют его психическое развитие. Рассматривая процесс психического развития, мы исходим из того, что основными факторами развития личности подрастающего человека являются познание, общение и труд. В процессе познания ребенок проходит сложный путь от незнания к знанию, от поверхностного отражения свойств и взаимосвязей предметов к отражению существенного, от образного отражения объективного мира к понятийному. Развитие познавательной деятельности совершается во взаимодействии чувственного и логического отражения объективного мира, а сам процесс познания - в единстве и взаимосвязи интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов.

Человек не рождается личностью, а становится ею в жизни и деятельности. Активное взаимодействие с окружающей действительностью, единство знаний, отношений и социальных действий являются общей закономерностью психического развития ребенка и формирования его личностных психических образований: направленности характера и способностей. Поэтому единственно правильным подходом к изучению такой дифференцированной целостности, как личность, является системный подход. Таким образом, мы видим, что развитие ребенка полностью зависит от его социального окружения, биологически обусловленных возможностей и активности самого ребенка в восприятии и освоении мира.

. Развитие ребенка с нарушением слуха

Нарушение нормального функционирования одного из ведущих речевых анализаторов приводит к особенно серьёзным отклонениям в речевом развитии детей. Как следствие этого - проблемы в развитии мышления и личности ребенка в целом.

Такие нарушения могут быть врожденными и приобретенными. Врожденные нарушения слуха встречаются значительно реже (примерно у 25% детей с недостатками слуха), чем приобретенные.

Неправильное внутриутробное развитие слухового органа может быть обусловлено влиянием наследственности. Так, могут быть унаследованы полная или частичная аплазия (недоразвитие) внутреннего уха, нарушения развития среднего и наружного уха в виде отсутствия барабанной полости и заращения наружного слухового прохода (атрезии). Наследственностью можно объяснить врожденную неполноценность слухового органа, которая определяет предрасположенность к тяжелым нарушениям слуха, вызванным сравнительно слабыми вредными воздействиями.

Что касается врождённой глухоты, то причинами её может быть недоразвитие слухового аппарата ребёнка (при действии вредностей на 4-5-й неделе внутриутробного развития) или его повреждение во второй половине беременности вследствие болезней матери, токсикозов, гормональных расстройств, резус-конфликта и пр.

Причиной рано приобретённой глухоты может явиться асфиксия при рождении. Примерно в 80% всех случаев слух у детей нарушается в возрасте до 2 лет. Причинами этого могут быть детские инфекции (в особенности менингит, корь, скарлатина), отиты, применение антибиотиков (прежде всего - стрептомицина) и др.

Принято различать две основные категории детей с нарушением слуха: глухих и слабослышащих, а среди глухих - рано- и позднооглохших. Последние до наступления глухоты уже успели приобрести речь, поэтому в отношении них должна проявляться специальная забота о сохранении имеющейся речи. Беспокоиться об этом следует буквально с самых первых дней утраты слуха. При наступлении глухоты в 3-5 лет и при отсутствии специальной работы над речью у ребёнка к школьному возрасту сохраняется лишь небольшой запас искажённых слов.

Принципиальная разница между слабослышащими и глухими заключается в том, что имеющаяся у слабослышащих степень сохранности слуха позволяет им хотя бы в самой минимальной степени самостоятельно обогащать свой словарный запас, тогда как для глухих это полностью исключено.

Слабослышащие дети имеют разную степень снижения слуха. По глубине нарушения слуха при тугоухости можно выделить четыре степени - легкую, умеренную, значительную и тяжелую.

Степень тугоухости Восприятие речи на расстоянии от ушной раковины, м

· Шепотная речь Разговорная речь

· Легкая 4-6 6-8

· Умеренная 1-3 4-6

· Значительная 1 2-4

· Тяжелая 0,5 2

Однако гораздо большее значение имеет не степень потери слуха, а состояние речи ребёнка, поскольку при одной и той же степени тугоухости возможности речевого общения могут быть различными.

Значение речи в процессе развития ребенка

Окружающий нас мир полон звуков, отличающихся огромным разнообразием. Мы живем в мире сложных природных, речевых, музыкальных звуков. Слух имеет огромное значение для развития человека. Познание окружающей действительности, явлений природы и общественной жизни крайне затруднено у ребенка, лишенного слуха.

Связанная с сознанием в целом, речь человека включается в определенные взаимоотношения со всеми психическими процессами. Но основным и определяющим для речи является ее отношение к мышлению.

Между речью и мышлением существует не тожество и не разрыв, а единство. Это единство диалектическое, включающее различия, заостряющиеся в противоположности. Речь и мышление возникают у человека в единстве на основе общественно-трудовой практики.

Развитие речи ребенка подчинено определенным закономерностям. Существует специфический возрастной период ее развития - первые три года. По истечения этой стадии процесс слухоречевого развития и обучения замедляется и требует больших усилий.

Основным механизмом, лежащим в основе усвоения речи, является процесс имитации. Решающим условием сохранения и развития врожденного подражательного рефлекса является живое эмоциональное общение взрослого с каждым ребенком индивидуально. Различные модуляции голоса взрослого выполняют роль пускового сигнала, приводящего в действие безусловно-рефлекторный механизм эхолалии: ребенок "играет" звуками, тренирует речевой аппарат, дифференцирует окружающие звуки и голоса. Потребность в общении получает дальнейшее развитие. Впервые возникая в социальной ситуации, речь сопровождает другие виды деятельности ребенка.

Правильное произнесение звуков предполагает сопряженную деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. При этом слуховому анализатору принадлежит ведущая роль. Акустические образы речи взрослых запечатлеваются в слуховой памяти ребенка и служат базой для их воспроизведения, поиска требуемых артикуляторных движений до совпадения с произношением окружающих. При ведущей роли слухового анализатора последовательность усвоения произношения звуков определяется артикуляторными свойствами: проделывается путь от грубой артикуляторной дифференциации к более тонким процессам. Устная речь становится универсальным средством мышления, общения и познания, и оттачивается на протяжении всей жизни.

Овладение речью - одной из центральных, важнейших психических функций - в определяющей степени зависит от слуха.

Ребенок, имеющий серьезные дефекты слуха, не сможет самостоятельно научиться говорить, так как нечетко воспринимает звуковую речь, не слышит звуковых образцов. Слух имеет исключительное значение для формирования произносительной стороны речи. Ребенок с недостатками слуха не может контролировать собственное произношение. Соответственно от этого в значительной степени страдает его устная речь. Все эти факторы отрицательно влияют на процесс овладения всей сложной системой языка, следовательно, ограничивают возможности обучения и познания окружающего мира. Речь лежит в основе развития других познавательных процессов, поэтому ее отсутствие или недоразвитие нарушает мыслительную деятельность.

Речь регулирует поведение и все виды деятельности ребенка. Поэтому воспитание детей с неполноценной речью вызывает определенные затруднения. Глубокие нарушения слуха и речи способствуют известной социальной изоляции аномальных детей, так как их участие в различных видах совместной деятельности с нормально слышащими детьми ограничено.

Таким образом, глубокое и стойкое нарушение слуха оказывает отрицательное влияние на психическое, физическое и личностное развитие ребенка.

Глубоким и стойким считается такое поражение слуховой функции, при котором процесс развития протекает на дефектной основе и не обнаруживает признаков улучшения пораженной функции, а лечебные средства оказываются неэффективными.

Влияние нарушения слуха на развитие личности

Психическое развитие глухих детей различно в зависимости от того, является ли их глухота врожденной, потеряли ли они слух на ранних этапах онтогенеза или нарушение произошло в более позднем возрасте. Врожденная или ранняя потеря слуха приводит к отсутствию речи (немота) либо ее грубому недоразвитию. Недостаточность вестибулярного аппарата обусловливает нарушения развития, связанные с задержкой формирования прямостояния, недоразвитием пространственной ориентации. При нарушении же слуха после трехлетнего возраста недоразвитие локомоторных функций выражено меньше. Успевает сформироваться фразовая речь, нарушения словарного запаса и грамматического строя нередко выражены менее грубо. При поражении слуха в школьном возрасте речь грамматически сформирована, имеются лишь некоторые недостатки произношения.

Сложные вторичные нарушения характерны для формирования других психических процессов, эмоциональной сферы, деятельности в целом.

У глухих детей из-за речевых нарушений задерживается общение, обеспечивающее совместную со взрослыми деятельность с предметами. Происходит отставание формирования перцептивных обобщений, предметных представлений. В связи с отсутствием воздействия речи взрослого, ее эмоционального тона, формы эмоционального общения недоразвиваются уже с самых ранних этапов жизни. Эти данные подтверждают положение Л.С. Выготского о механизмах влияния первичного дефекта на возникновение сложного иерархического ряда вторичных нарушений, определяющих развитие ребенка в целом.

Из-за отсутствия слухового контроля собственного произношения, звучащая речь глухого ребенка отличается невнятностью и смазанностью. Постановке голоса, исправлению недостатков речевого дыхания, артикуляционной и дыхательной гимнастике уделяется особое внимание в работе по развитию речи. Важным условием словесного обучения является желание и потребность глухого ребенка отказаться от более доступной для него жестовой речи и перейти к устной речи. Устное слово становится ведущим в коррекции последствий дефекта. Для позднооглохших детей особое значение для развития речи имеют последовательное наращивание словарного запаса, выработка полноценного произношения, обучение грамоте и грамматике.

Слабослышащие (тугоухие) дети имеют частичную слуховую недостаточность, затрудняющую речевое развитие, но сохраняющую возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора. Устная речь у таких детей может успешно развиваться только в условиях специального обучения.

При тугоухости особенно важно учитывать не только степень снижения слуха, но и время, когда наступило снижение. Уже на первом году жизни разворачиваются процессы опережающего обеспечения речевой функции, которые при отсутствии соответствующего подкрепления постепенно угасают. Так, при врожденной, нераспознанной тугоухости к концу первого года жизни ребенка снижается интенсивность предречевых действий (гуление, лепет). Такой ребенок почти не усваивает речевые навыки и переходит на язык жестов. Несформированность речевой функции к 4-5 годам создает тяжелые условия для дальнейшего речевого развития. Ранняя тугоухость, наступившая в доречевой период, вызывает речевое недоразвитие, требующее специального обучения.

В массовой школе нередко можно встретить детей с недостатками слуха. Пребывание в несоответствующих возможностям этих детей условиях массовой школы не только вызывает большие трудности в освоении учебной программы, но и наносит большой ущерб их психическому развитию. Непонимание обращенной к ним речи, попытки считывания речи с губ учителя и одноклассников, типичные ошибки в произношении, чтении и письме, вторичные отклонения являются характерными показателями нарушения слуха.

Вместе с тем кроме детей с выраженным нарушением слуха, перевод которых в специальную школу необходим как можно раньше, в массовой школе могут быть дети, у которых наблюдается легкое снижение слуха, создавая ряд затруднений в обучении, не являясь основанием для обучения в школе слабослышащих. Такие дети могут успешно учиться в массовой школе при условии индивидуального подхода и создания соответствующих условий.

Ограниченные возможности общения у детей приводят к развитию вторичных невротических и неврозоподобных расстройств и других психопатологических нарушений.

У слабослышащих детей возникают вторичные отклонения психического развития, которые распространяются как на познавательные процессы, так и на эмоционально-волевую сферу личности.

Детей с недостатками слуха нередко ошибочно диагностируют как умственно отсталых. Клиническая картина интеллектуальной недостаточности у глухих и тугоухих детей осложняется за счет эмоционально-волевой незрелости, своеобразного психического инфантилизма, формирующегося вследствие сенсорной и социальной депривации, особенностей семейного воспитания и длительной психической травматизации.

Психотравмирующий смысл социальных ситуаций ведет к появлению новых нарушений, имеющих в основном функциональный характер, резко ухудшающих слуховое восприятие и затрудняющих диагностику и реабилитацию таких детей. Проявления расстройств зависят от возраста. У детей дошкольного возраста преобладали капризность, плаксивость, раздражительность, гиперактивность, отказ от еды, страх, боязнь, негативизм. У детей школьного возраста отмечались эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, трудности в общении и обучении, аутичность, фиксация на своей неполноценности, агрессивность, отвлекаемость. Дети старшего школьного возраста осознавали свою неполноценность и остро переживали по этому поводу. В результате этого невротические и неврозоподобные расстройства усугублялись, наблюдались соматические вегетативные расстройства, изменения в эмоционально-волевой сфере, плаксивость, повышенная ранимость, суицидальные высказывания, депрессивные и субдепрессивные состояния.

. Влияние нарушений слуха на психическое развитие ребёнка

Восприятие

Познание человеком действительности начинается с ощущений. Это первая ступень познания. На основе ощущений возникает процесс восприятия, в котором отражаются своеобразие и особенности процесса ощущений. Под восприятием понимается психический процесс, возникающий при непосредственном воздействии на органы чувств предметов и явлений и заключающийся в отражении совокупности присущих им свойств в форме единого сложного воспринимаемого образа. Характер восприятия не является постоянным: он совершенствуется, углубляется, расширяется. Уже в младенчестве нормально развивающийся ребенок в ходе хватания и манипулирования овладевает зрительными действиями, что дает ему возможность выделить некоторые свойства предметов и как-то в своих действиях учитывать их. Но ребенок даже в возрасте одного года еще не способен последовательно, систематически осмотреть предмет. Происходит выхватывание отдельных признаков. Ребенок еще не в состоянии фиксировать пространственное положение воспринимаемого. Переход к новому уровню развития восприятия отмечается тогда, когда ребенок на третьем году жизни начинает овладевать предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями. Этот процесс постепенно совершенствуется, что и находит свое выражение в переходе от действий соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий к соотнесению свойств предметов на зрительной основе.

Восприятие ребенка в раннем возрасте тесно связано с выполняемыми предметными действиями. При этом у детей впервые возникает необходимость учитывать свойства предметов в их отношениях к свойствам других предметов. Все это проявляется тогда, когда ребенок начинает овладевать соотносящими действиями.

Вначале ребенок овладевает способами сопоставления предметов и подбором необходимых сочетаний с применением внешних приемов, таких, как прикладывание, накладывание и т.д. На основе внешних приемов формируются действия восприятия, Обеспечивающие предварительную ориентировку в условиях выполнения предметных действий. Ребенок переходит к зрительному соотнесению свойств, и эти свойства уже выступают для него в качестве постоянных признаков предметов, от которых зависят возможность и способы выполнения тех или иных практических действий. Начинается интенсивное накопление представлений, составляющих фундамент последующего развития образных форм мышления. Чувственный опыт создает необходимую основу для полноценного усвоения слова.

По мере овладения детьми речью их восприятие становится более полным, осмысленным и дифференцированным. Как показывает опыт, ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о пяти-шести формах и восьми цветах.

Период дошкольного детства является периодом дальнейшего интенсивного сенсорного развития совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени, овладения новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир. Происходит переход от применения предметных образцов к использованию общепринятых сенсорных эталонов, совершенствование преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

Такова общая схема развития восприятия у нормально развивающихся детей.

Деятельность

У детей с нарушениями слуха, как было отмечено выше, наблюдаются особенности как в физическом развитии, так и в формировании чувственной основы на уровне ощущений. Все это сказывается и на развитии восприятия. Анализ хватательных движений характеризуется отсутствием четкой дифференциации форм и величин в зрительном плане, недостаточным участием осязательной чувствительности в восприятии этих свойств. Невозможной оказывается слуховая ориентировка в пространстве, задерживается зрительный поиск объектов в пространстве, так как ребенок еще не способен управлять движением своей головы и может фиксировать свой взор только в рамках ограниченного пространства. С формированием двигательных функций в сенсорном развитии ребенка происходят значительные изменения.

Когда же он овладевает ходьбой (около полутора лет) и начинает свободно передвигаться, кардинально меняется его отношение с предметным миром. У него не только возникает интерес к предметам и явлениям окружающего мира, но и отмечается активная деятельность с предметами, хотя характер этих действий остается на уровне манипуляций. Подлинные предметные действия с опорой на функциональное назначение предмета, использование способов действия, закрепленных в человеческом опыте, только начинают складываться. Общее развитие совпадает с развитием нормально слышащих детей: осваивается специфическое манипулирование предметами, появляется возможность функционального использования некоторых предметов на основе развития подражания. Основу подражания у детей все чаще составляют элементы восприятия. Они начинают вычленять свойства и качества объектов (цвет, форму, величину), воспринимать пространственные отношения между объектами и учитывать свойства объектов в процессе практической деятельности с ними. Происходит развитие соотносящих предметных действий.

Все эти изменения происходят без специального обучения, спонтанно, стихийно и развиваются чрезвычайно медленно и неравномерно. Описанная тенденция развития не соответствует всей совокупности развития детей раннего возраста в норме. Эти компоненты развития появляются, как правило, после двух лет, у многих - к трем годам, т.е. к концу преддошкольного возраста.

Все эти данные свидетельствуют об отставании сенсорного развития детей с нарушениями слуха раннего возраста от уровня нормально развивающихся детей того же возраста, у которых практическая ориентировка на свойства предметов развивается в конце первого - начале второго года жизни. Отставание в сенсорном развитии детей раннего возраста с нарушениями слуха связано с вторичными дефектами: недоразвитие деятельности, отставание в развитии общения со взрослыми как речевого, так и невербального. Этим детям, как правило, еще недоступны самостоятельный анализ ситуации, выделение существенных для выполнения данной деятельности свойств и отношений объектов. У некоторых детей только начинает складываться подражание действиям взрослого, часть же детей совсем не ориентируется на свойства предметов, возникает бессодержательное подражание, которое выражается в бессмысленном повторении жестов взрослого. Только на третьем году жизни в деятельности детей с нарушениями слуха начинает складываться практическая ориентировка на свойства объектов, которая в основном проявляется в действиях с дидактическими игрушками. Те дети, которые добиваются положительных результатов, действуют в большинстве случаев с помощью практической ориентировки, т. е. методом проб. Лишь у некоторой небольшой части детей этого возраста наряду с практической ориентировкой возникает и перцептивная, но она еще очень близка к практической. Предметная деятельность не становится ведущей у детей в раннем возрасте.

Мышление

Отставание в развитии предметной и орудийной деятельности не только сказывается на формировании чувственной основы, но и находит свое отражение в уровне развития наглядного мышления у детей с нарушением слуха. Эта сторона познавательной деятельности ребенка является центральной линией становления человека. В процессе восприятия ребенок получает сведения о внешних качествах вещей (форме, цвете, величине и т.д.), используя определенные, выработанные человеком средства познания. Иные средства нужны, когда перед ребенком возникает необходимость выделения скрытых свойств и связей объектов. Такое изменение содержания познавательной деятельности влечет за собой и ее принципиальное изменение, направленное на активное преобразование объектов. Различные практические действия с предметами позволяют ребенку выявить такие их свойства, которые недоступны непосредственному восприятию. Перед ним впервые начинают раскрываться связи между предметами, возможность воздействовать одним предметом на другой. Отсюда следует, что наряду с развитием восприятия, при усвоении предметных действий, у ребенка формируются и основные компоненты мышления.

Начальные проявления мышления относятся к концу первого -началу второго года жизни, когда он овладевает практическими действиями, направленными на достижение цели и основанными на выявлении элементарных связей между объектами. Умение получать исходные сведения об объекте в процессе практической деятельности связано с развитием наглядно-действенного мышления.

Этапы развития детского мышления определяются последовательным возникновением и развитием все более сложных форм практической деятельности, т.е. если сначала ребенок познает готовые связи, то в дальнейшем учится выявлять скрытые связи между предметами или предметом и действием. В развитии мышления детей все большее место занимает формирование у них способности к обобщению. Овладение способами действия с какими-то предметами и перенос этих способов на другие - одно из первых доступных ребенку раннего возраста обобщений, осуществляемых на практике. Первые обобщения имеют функциональную природу, и их носителями являются предметы-орудия, с помощью которых ребенок производит обобщение по одному из свойств. В развитии ребенка орудийная деятельность является ведущей в решении практических задач, составляет основу развития детского мышления как деятельности, опосредованной предшествующим опытом и формирующейся в процессе его становления и обобщения.

Как известно из опыта, ребенок на начальном этапе при решении практических задач ориентируется на внешнее сходство между ситуациями, затем, уже в дошкольном возрасте, он начинает улавливать внутренние механические связи и отношения между предметами, их принцип и получает соответствующие обобщения.

Обобщение опыта опосредованной деятельности ребенка подготавливает функциональную основу для усвоения обобщенного опыта, данного ребенку в слове. С формированием первых обобщений связано развитие более сложной формы мышления - наглядно-образной, что представляет собой более высокий уровень умственного развития. В это время ребенок уже способен открывать новые связи в плане представлений. Способность к оперированию представлениями есть результат различных линий развития ребенка: развитие восприятия, предметной и орудийной деятельности, развитие речи и игры и т.д.

К трем годам изменяется и ведущий вид деятельности ребенка. На смену предметной деятельности и элементам сюжетной игры приходит сюжетно-ролевая игра, существенной стороной которой является образно-символический характер. Она протекает с определенным участием речи, выполняющей не только функцию коммуникации, но и планирующую и регулирующую функции.

Следовательно, переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению происходит на основе более высокого типа ориентировки при активизации речевых форм общения в процессе этой практической деятельности. Это особенно важно для перехода к решению задач в словесном плане.

Изучение состояния наглядных форм мышления у детей с нарушениями слуха свидетельствует об отставании не только в развитии наглядно-образного, но и наглядно-действенного мышления. Формирование наглядно-действенного практического мышления протекает у них со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей, несмотря на наличие общих тенденций развития.

Наглядно-действенное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами. Исходя из того, что задачи на уровне наглядно-действенного мышления решаются через практические действия, важен тот способ выполнения задания, который выбирает ребенок. У детей с нарушениями слуха в большинстве случаев отмечаются более простые способы выполнения задания. Так, например, у детей с патологией слуха действие силой для достижения результатов (без учета особенностей ситуации) наблюдается на протяжении всего дошкольного возраста, тогда как у слышащих детей в ряде случаев действия силой нет даже у младших дошкольников.

При выполнении заданий как те, так и другие дети прибегают к пробам, но характер этих проб бывает разный. У слышащих детей пробы носят осознанный характер, направлены на понимание существенных связей. Дети с нарушением слуха, особенно 3-5 лет, прибегают к многократным пробам, но в большинстве случаев они не анализируют их, и поэтому нерезультативные пробы не отбрасываются. Это говорит о том, что пробы часто не являются ориентировочными, не ведут к оценке ситуации, к вычислению наиболее простых, лежащих на поверхности вариантов, близких к действию силой. Такой характер проб связан с тем, что внимание детей при выполнении задания направлено на цель, а не на средство, способ ее достижения. Соответственно у данной категории детей по сравнению со слышащими больше преобладает ориентировка на несущественные признаки.

У большинства детей с нарушениями слуха можно констатировать отсутствие представлений о возможности использования вспомогательных средств-орудий, тогда как у слышащих детей они уже есть в опыте в раннем возрасте. Если и встречаются случаи использования вспомогательных средств, то этот опыт недостаточно обобщается, а следовательно, и не используется в других ситуациях.

Значительно медленнее, чем у слышащих, идет переход к свернутой ориентировке, ведущей к безошибочному выполнению задания. Даже среди тех детей, которые достигают положительного результата, большинство опирается на развернутую ориентировку. Свернутая ориентировка наблюдается в единичных случаях, тогда как у слышащих она становится преобладающей.

Большинство детей с нарушениями слуха остаются на низком уровне ориентировки в задании на протяжении всего дошкольного возраста. В то же время решение задач в образном плане требует значительно более высокой ориентировки, чем решение аналогичных задач в действии. При переходе к наглядно-образному мышлению необходимо оперирование образами, возникающими в процессе зрительной ориентировки. Только небольшая часть детей к концу дошкольного возраста осваивает зрительную и свернутую ориентировки, что находит отражение в решении наглядно-образных задач. Значительным качественным отличием в действиях детей с нарушениями слуха является то, что у них речь не участвует в процессе решения ими наглядных задач. У слышащих детей принцип решения задачи, вычлененный в действии, фиксируется и обобщается в речи. В дальнейшем дети могут оперировать выделенными закономерностями, о чем свидетельствует появление планирующей речи. У детей с нарушениями слуха такая возможность отсутствует. Таким образом, особенности уровня развития наглядного мышления, как и развития восприятия, у детей с нарушениями слуха свидетельствуют о неполноценности развития чувственного познания, практической ориентировки, осмысления закономерностей, существующих в предметном мире.

Заключение

Таким образом, мы видим, что глухие и слабослышащие дети имеют различные особенности. Огромное значение играет возраст, в котором ребенок теряет слух: есть ли зачатки речи или ребенок не слышал никогда речь взрослого и звуки окружающего его мира. Формирование речи у глухих детей основывается на компенсаторном использовании всех сохранных анализаторов в условиях специального обучения. Развитие речи слабослышащих детей, у которых снижен слух с раннего возраста, проходит на основе их остаточного слух, в условиях естественного общения. Нарушение слуха приводит к нарушению речи или полной немоте, что сказывается на нормальном формировании словесного мышления, что, в свою очередь, ведет к нарушению познания и развития личности в целом.

При проведении психотерапевтического лечения детей с целью лечебно-педагогического воздействия следует учитывать индивидуальные способности ребенка, задержку его психического развития и т.д.

Список литературы

ребенок психический слух нарушение

1 Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие / Змановская Е.В., - М.: "Академия", 2006. - 288с.

2 Крысько В.Г. Психология. Курс лекций [Электронный ресурс]: Учебное пособие / В.Г. Крысько. - М.: Вузовский учебник: НИЦ Инфра-М, 2013. - 251 с. - Режим доступа: электронная библиотечная система http://znanium.com

Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс / Т.Г. Неретина. - 2-е изд., стереотип. - М.: Флинта: НОУ ВПО "МПСИ", 2010. - 376 с. - Режим доступа: электронная библиотечная система http://znanium.com

Основы специальной психологии / [Л.В. Кузнецова, Л.И. Перелесни, Л.И. Солнцева и др.]; под ред. Кузнецовой Л.В., - М.: Академия, 2006. - 320 с.

Основы специальной психологии.под ред. Кузнецова Л.В., - М.: , 2003. - 334 с.

Сорокин В.М. Специальная психология: учебное пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной, - СПб.: Речь, 2006. - 108 с.