

Зинин Сергей Валерьевич

МЕТОДЫ СУРДОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в главе представлен опыт качественной оценки умственных способностей обучающихся в ходе использования отдельных методов сурдопедагогического обследования детей, имеющих низкие результаты в образовательной деятельности. Подробно описан клинический случай в работе специалистов территориальной психолого-педагогической комиссии муниципального образования «Нижнеудинский район», демонстрирующий ключевые симптомы умственной отсталости вследствие имеющихся у ребенка нарушений в третьем функциональном блоке мозга – планирования, программирования, запуска, контроля и коррекции. Продемонстрировано использование основного принципа проведения патопсихологического эксперимента «качественного анализа исследуемых нарушений психической деятельности», описанного основоположником патопсихологии Б.В. Зейгарник. На конкретном примере отражены нарушения обучаемости и личностного компонента мышления у школьника: критичности и саморегуляции.

Ключевые слова: сурдопедагогическое обследование, патопсихологический эксперимент, третий функциональный блок мозга, словесная регуляция практическими действиями, русский жестовый язык, интеллектуальные нарушения.

Abstract: the chapter presents the experience of qualitative assessment of students' mental abilities during the use of certain methods of sign language pedagogical examination of children with low results in educational activities. A clinical case is described in detail in the work of specialists of the territorial psychological, medical and pedagogical commission of the Nizhneudinsky district municipality, demonstrating the key symptoms of mental retardation due to the child's impairments in the

third functional block of the brain – planning, programming, triggering, control and correction. The use of the basic principle of the pathopsychological experiment «qualitative analysis of the studied mental disorders», described by the founder of pathopsychology B. V. Zeigarnik, is demonstrated. A specific example reflects learning disabilities and the personal component of a student's thinking: criticality and self-regulation.

Keywords: sign language examination, pathopsychological experiment, the third functional block of the brain, verbal regulation by practical actions, Russian sign language, intellectual disabilities.

У обучающихся с умственной отсталостью вследствие раннего органического поражения ЦНС выражены нарушения в третьем функциональном блоке мозге – планирования, программирования, запуска, контроля и коррекции [5; 8]. Поэтому у детей плохо формируются и развиваются такие общие интеллектуальные способности как:

- умение планировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью;
- выбирать адекватные средства для ее достижения;
- руководствоваться намеченным планом действий, соотносить свои стартания и поступки с конечной целью, контролировать правильность их выполнения;
- анализировать продукты своей деятельности, устанавливать (глубоко осмысливать) причинно-следственные связи, приведшие к определенным итогам и достижениям [1; 4; 8].

Методы сурдопедагогического обследования, направленные на изучение условно-двигательных реакций (или условно-рефлекторных действий) обучающихся в ответ на слышимые звуки, можно с успешностью использовать только в том случае, если у детей отсутствуют какие-либо значимые интеллектуальные нарушения. Поэтому приемы специальной педагогической диагностики, направленные на изучение остроты слуха, можно по праву рассматривать как

качественные средства оценки умственных способностей. Невозможность ребенком успешно пройти сурдопедагогическое обследование уже может свидетельствовать о наличии у него нарушения обучаемости. Качественное описание поведения несовершеннолетних в процессе сурдопедагогического обследования может быть источником существенной информации для специалистов ПМПК и школьных консилиумов, содержать в себе выявленные ключевые симптомы умственной отсталости.

Такие методы сурдопедагогического обследования как «методика звучащих игрушек», «гороховая проба» и «тональная игровая аудиометрия» наиболее ярко демонстрируют потенциальные возможности или ограниченные способности обучающихся. Главная суть этих методик заключается в следующем. Ребенку необходимо предлагаемым способом среагировать на появление условного тонального звука: повернуть голову, хлопнуть в ладоши, поднять руку, положить кубик в кузов машинки (поместить животное в загон, «посеять» овощ в огороде, убрать счетную палочку в стаканчик, передвинуть косточку на счетах и тому подобное) или нажать на специальную кнопку [2; 6; 9–11].

Для обучающихся с сохранными интеллектуальными способностями правила выполнения этих заданий легко усваиваются, никаких затруднений дети даже трех лет не испытывают. В конечном итоге специалисты могут качественно изучить у них остроту слуха, исключить или подтвердить наличие тухоухости.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не могут справиться с этими заданиями. Из-за того, что у них грубо нарушена словесная регуляция практическими действиями [1; 8] они не подчиняются словесным инструкциям даже после многократной демонстрации правильности выполнения задания со стороны специалистов и родителей, многократном и дословном повторении детьми, каких реакций от них ждут. На практике наблюдается такая картина. Обучающийся слышит и на словах подтверждает, что условный звук уже звучит, даже проговаривает, какой реакции от него ждут, но он все равно никаких требуемых движений (действий) не совершает.

Приведем пример обследования Дениса Т., 8 лет, обучающегося по адаптированной программе для детей с нарушением интеллекта (вариант 9.1) в ходе сурдопедагогического обследования. Ребенок с мамой сидят напротив специалиста. Педагог громко извлекает звук гороха из специального контейнера [звук гороха звучит громче, чем разговорная речь учителя, но не заглушает ее], начинает давать задание ребенку.

Учитель. *Денис, ты слышишь звук гороха?*

Ученик: *Да.*

Учитель. *Когда услышишь звук гороха, поднимешь любую руку вверх* (педагог демонстрирует поведение, поднимает свою руку вверх).

Звук гороха перестает извлекаться.

Учитель. *Когда звука гороха не слышишь, руку нужно опустить* (педагог опускает руку). *Повтори, какое задание ты сейчас будешь выполнять?*

Денис. *Подниму руку, когда будет звук гороха шуметь, опущу руку, когда гороха не будет.*

Специалист начинает трясти контейнер, слышится звук гороха. Обучающийся долго смотрит на специалиста, руку не поднимает.

Учитель. *Денис, ты слышишь звук гороха?*

Денис. *Да.*

Учитель. *Денис, что тебе нужно сделать, когда ты услышал звук гороха?*

Денис. *Мне нужно поднять руку.*

Ребенок продолжает смотреть на специалиста, руку не поднимает.

Учитель. *Подними руку.*

Денис поднимает руку.

Учитель. *Ты поднял руку, потому что услышал звук гороха.*

Звук гороха не извлекается. Ребенок продолжает держать поднятую руку, смотрит на специалиста.

Учитель. *Если звук гороха больше не извлекается, то, что нужно сделать?*

Денис. *Мне нужно опустить руку.*

Мальчик продолжает держать руку.

Учитель. *Опусти руку. Посмотри, пожалуйста, на свою маму. Сейчас мама будет поднимать руку, когда услышит звук гороха и опускать руку, когда этого звука она слышать не будет.*

Специалист извлекает звук гороха, мама поднимает руку. После того, как звук гороха прекращается, мама опускает руку. Педагог при этом интонационно и выразительно, с использованием смысловых пауз комментирует ребенку действия его мамы.

Учитель. *Мама* (пауза) *подняла* (пауза) *руку* (пауза), *потому что* (пауза) *услышала!* (слово произносится с интонационным выделением) *звук гороха* (пауза), *мама опустила* (пауза) *руку*, *потому что* (слова произносятся в более быстром темпе; продолжительная пауза для усиления внимания ребенка перед интонационно-выразительным произношением) *звука гороха!* (слова произносятся с интонационным выделением; пауза) *больше* (пауза) *не слышно.*

Упражнение для мамы с целью демонстрации ребенку правильности выполнения задания проводится три раза.

Учитель. *Денис, повтори, пожалуйста, какое задание ты сейчас будешь выполнять.*

Денис. *Услышу горох – подниму руку.*

Продолжительная пауза.

Учитель. *Если я перестану шуметь...*

Денис (перебивает). *Опусу, то есть опущу руку.*

Специалист извлекает звук гороха. Денис продолжает смотреть на учителя, но руку не поднимает. Снова повторяется диалог, у мальчика спрашивается, какой реакции от него ждут, что ему необходимо сделать, когда нужно поднимать и опускать руку. После серии повторений, обучающийся начинает правильно выполнять задание, он поднимает руку, когда и слышит звук гороха, и видит, что он начинает извлекаться, опускает руку, когда условного звука больше нет. После этого, ребенку предлагается подойти и встать лицом к стене.

Учитель: *Указательным пальцем левой руки закрой, пожалуйста, левое ухо. Правую руку поднимешь, когда услышишь звук гороха.*

Учитель отходит от ребенка на расстояние 1 метра. Извлекается звук гороха. Денис стоит и не поднимает руку. Продолжительная пауза.

Учитель. *Денис, ты слышишь звук гороха?*

Денис. *Да.*

Учитель. *Что нужно сделать?*

Денис молча поднимает руку. Звук гороха перестает извлекаться. Денис стоит, руку не опускает. Через несколько секунд с выраженно отсроченной реакцией мальчик опускает руку, поворачивается.

Денис. *Все, больше не слышу гороха.*

Приведен наглядный пример типичного поведения обучающихся с умственной отсталостью, продемонстрированы не только речевые (грамматические) нарушения у ребенка, некоторые ошибки в звукопроизношении, но и трудности в том, чтобы следовать намеченному плану, соотносить свои поступки с конечной целью, подчинять практические действия словесным инструкциям. На лицо тугоподвижное мышление, тормозимо-инертный тип поведения.

Пример для демонстрации нарушения обучаемости выбран не случайно. У ребенка выражена акустическая форма дисграфии (пропуски букв, оглушения и озвончения согласных, находящихся, в том числе, в сильных позициях, например, мальчик пишет [па] вместо [ба], [то] вместо [до], «твикатл» вместо «двигатель»). У этого мальчика нет никакого опыта общения со слабослышащими как детьми, так и взрослыми. Однако то, как выстраивает свои фразы этот ребенок, как он при этом двигается, в какую сторону смотрит – в большей степени соответствует стилю общения тугоухих. Каждое предложение, которое проговаривает Денис, построено по грамматическим требованиям русского жестового языка. Вот как мальчик рассказывает сказку «Репка» (у школьника при этом эмоции бедны; высказывания интонационно не выразительные, монотонные).

«*Дед пошел в огород. Дед посадил репку* (показывает руками репку, «сеет» ее с правой стороны от себя). *Репка выросла* (показывает: поднимает руки

вверх, совершают круговое движение руками, опускает руки). *Дед тянет репку* (показывает: руки вытянуты вперед, кулак правой руки прислонен к кулаку левой руки, руки тянет на себя). *Не может* (разводит руки в стороны). *Дед звать бабка* (поворачивается в левую сторону, левой рукой машет на себя). *Бабка пришла*. *Бабка держать дедку* (показывает, как будто бабка держит дедку за талию; смотрит в правую сторону от себя). *Дедка держать репка* (показывает: руки вытянуты вперед, кулак правой руки прислонен к кулаку левой руки, смотрит в правую сторону от себя). *Дедка, бабка тянут репка* (показывает: кулак правой руки прислонен к кулаку левой руки, тянет руки на себя). *Не могут* (разводит руки в стороны). *Бабка звать внучка* (поворачивает в левую сторону, левой рукой машет на себя). *Внучка бежать* (показывает: проводит указательным пальцем левой руки по воздуху слева направо до места условного нахождения репки). *Внучка держать бабка...*» Далее рассказ построен в том же стиле, с одними и теми же словесными оборотами, с одними и теми же жестами по отношению к Жучке, кошке, мышке. Рассказ заканчивается следующим образом.

«*Дедка, бабка, внучка, Жучка, кошка, мышка тянут репка* (показывает: кулак правой руки прислонен к кулаку левой руки, тянет руки на себя). *Дедка, бабка, внучка, Жучка, кошка, мышка вытащили репка* (поднимает кулачки вверх над своей головой, «победоносно» трясет руками). *Сказка конец*».

Специалисты ПМПК обратили внимание на особенности построения речевого высказывания, предложили матери пройти с ребенком сурдопедагогическое обследование. Однако мама решила сразу проконсультировать сына у врача-сурдолога. Аудиометрия при этом была основным методом обследования, который использовался. В итоге аудиограмма, которая была построена, соответствовала смешанной (кондуктивной и нейросенсорной) форме тугоухости легкой степени тяжести. Мама ребенка сама усомнилась в правильности сделанных выводов, потому что дома Денис сказал маме, что нажимал на специальную кнопку даже тогда, когда он ничего не слышал, не отпускал кнопку после прекращения звука. Поэтому мама сама захотела привести мальчика на сур-

допедагогическое обследование, на котором убедилась, что Денис к сурдологическому обследованию методом аудиометрии еще не готов, он устойчиво симулирует, вводит специалистов в заблуждение. Мама спросила о том, какие методы обследования слуха у ребенка она могла бы дополнительно сделать, чтобы полностью убедиться, что со слухом у сына все в порядке. Были рекомендованы два метода объективного обследования слуха в тех случаях, когда по состоянию здоровья другие способы диагностики не информативны, обучающиеся склонны к симуляции: КСВП и ASSR [10]. Мама еще раз проконсультировала Дениса у врача-сурдолога. Изучение слуха проводилось с помощью стационарных слуховых вызванных потенциалов (ASSR). Никаких нарушений слуха этот метод не выявил, мальчик – здоров и хорошо воспринимает все звуки окружающей действительности и в гороховой пробе, и в тональной игровой аудиометрии в том числе. Однако из-за интеллектуальных нарушений (нарушения обуляемости) он не может реагировать на них предлагаемым (должным) образом. Лексико-грамматические нарушения в речи у обучающегося, упрощение (обеднение) речевого высказывания, стереотипность обусловлены когнитивными нарушениями.

Кроме всего прочего, важно отметить, что изучение умственных способностей у некоторых обучающихся в процессе сурдопедагогического обследования целесообразно и обосновано ограниченным временем, которым располагают специалисты ПМПК, а также особенностями темпа деятельности и работоспособности у часто болеющих детей (получающих лечение по какому-либо заболеванию свыше 21 дня), склонных к повышенному утомлению, истощению, сниженному настроению. Поэтому этих обучающихся невозможно качественно и обстоятельно обследовать последовательно всем членам комиссии: логопеду, дефектологу, психологу. После работы логопеда активность детей снижается, продуктивный контакт ребенка часто становится невозможным с другими специалистами.

При этом важно отметить, что изучение умственных способностей обучающихся в практической деятельности:

-
- полностью соответствует принципам построения патопсихологического исследования, изложенных Б. В. Зейгарник [3];
 - позволяет качественно соотносить развитие обучающихся с соответствующими патопсихологическими синдромами: олигофреническим, эндогенно-органическим, шизофреническим и другими [7].

Б.В. Зейгарник одним из основных принципов патопсихологического эксперимента называет «Качественный анализ исследуемых нарушений психической деятельности». От специалистов, проводящих изучение умственных способностей, требует:

- изучать личность человека в процессе реальной деятельности, а не изучать отдельно его психические процессы;
- выявлять, как распадаются мыслительные операции «больного», сформированные в процессе его жизнедеятельности.

Применительно к рассматриваемому клиническому случаю, очевидно, что сформированные практические умения у обучающегося в процессе долгого (интенсивного) упражнения в соответствующий навык действия не трансформируются. Денис стал правильно реагировать на звуки гороха, только когда сидел рядом с мамой напротив специалиста. Однако после того как он подошел к стене, следовать установленным требованиям он уже не смог, произошел распад сформированного умения поднимать руку на условный звук. Правила выполнения одного и того же задания пришлось снова повторять. Описанные проблемы у обучающегося ярко свидетельствуют о наличии таких нарушений личностного компонента мышления, как критичности и саморегуляции, которые также являются предметом изучения патопсихологии. Стоит отметить, заключение об умственной отсталости было вынесено ребенку не по итогам сурдопедагогического обследования. В общей совокупности использовались: словарный тест на интеллект, матрицы Равена, культурно-свободный тест на интеллект (CFIT), серии сюжетных картинок, исключение и классификация, опосредованное запоминание и другое. Денис неоднократно был обследован вра-

чами-неврологами (заключение: энцефалопатия), врачами-психиатрами, которые поставили ему диагноз «умственная отсталость».

Вместе с этим хочется обратить внимание и на то, что в процессе сурдопедагогического обследования часто используются жесты из русского жестового языка (РЖЯ). Замечено, что слабослышащие обучающиеся, но с полностью сохранным интеллектом, с помощью жестов понимают, что от них требуется, подчиняют свое поведение правилам обследования, которые доводятся до них на наглядных примерах работы с их родителями. Поэтому они легко воспринимают «гороховую пробу», сразу же начинают правильно реагировать на звуки той громкости, которая им доступна для восприятия. Как правило никаких затруднений в последующем при работе с врачами они не испытывают, аудиометрия проводится без каких-либо нарушений и качественно.

Также стоит отметить, что еще задолго до прихода семьи на сурдопедагогическое обследование или к врачу-сурдологу родители непроизвольно (сами того не замечая) начинают вырабатывать естественные жесты в общении с детьми для усиления передачи каких-либо своих пожеланий, требований, замечаний ребенку. Поэтому обучающиеся уже потенциально готовы к тому, что в их жизни на педагогическом занятии будет продемонстрирован жест и то поведение (действие), которое оно обозначает. К примеру, ребенку 4 лет была продемонстрирована фраза на РЖЯ «ты – нести – игрушка – стол», показано, какое поведение от него при этом ждут. Сразу же ребенок стал подчиняться соответствующим требованиям, подкрепленных жестами. А далее, уже без какого-либо обучения, малыш сразу догадался, что ему нужно сделать, когда прозвучала следующая просьба с использованием жестовой речи «ты – нести – игрушка – шкаф». Спустя 1 год, когда ребенок пришел на повторное обследование на ПМПК он сразу же подчинил свое поведение просьбе, выраженной на жестовом языке – «ты – нести – игрушка – стол».

Также дети очень любят (обожают) жесты подтверждения правильности их действий и поступков, благодарности, одобрения. Наблюдаются живые, подвижные эмоции радости, восторга, любопытства. Существенно возрастает же-

ление у ребят к продуктивному взаимодействию. Обучающиеся также очень хорошо (порой с радостью) воспринимают жесты, ограничивающих их активность, запрещающих что-либо делать, требующих изменения умственного способа действия. Эти жесты легко понимаются ими, появление именно этих жестов ждут малыши, потому что РЖЯ способен заменить собой физические (порой грубые) воздействия на детей в желании взрослых научить их чему-то новому, подсказать, как правильно решать те или иные практические (учебные) задачи. К примеру, мама двухлетнего ребенка может с силой вырвать у него из рук колечко от пирамидки, грубо вложить ему в руки другое колечко, которое правильно нужно надеть на пирамидку, потому что он ее слова не досыпал, он недопонял, что берет не то кольцо, которое нужно было взять. Такие физические «дергания» снижают активность, настроение, самочувствие у детей, нарушают продуктивное взаимодействие, провоцируют агрессию у несовершеннолетних, учат их грубому стилю поведения уже с ровесниками. Однако ребенку достаточно показать на жестах «это – кольцо – нет (не подходит)», как он сразу уберет его в сторону, возьмет нужное кольцо, при этом получит следующее жестовое подкрепление «ты – кольцо – взять – правильно – молодец», с радостью продолжит свою важную и трудную работу в огромном мире не всегда понимающих и сочувствующих близких (значимых) взрослых: правильно соберет пирамидку.

Обучающиеся же с интеллектуальными нарушениями жесты очень плохо воспринимают, как и словесные инструкции после многократной демонстрации правильности выполнения задания. Они не подчиняют свое поведение соответствующим требованиям, высказанными с помощью слова и жеста, что также является дополнительным неблагоприятным признаком в оценке их обучаемости.

Таким образом, методы сурдопедагогического обследования как мера крайней и осознанной необходимости действительно могут способствовать выявлению недостатков в психическом развитии у обучающихся, как и комплексная психолого-педагогическая диагностика интеллектуальных нарушений, яв-

ляться дополнительными средствами в качественной оценке умственных способностей.

Список литературы

1. Алышева Т.В. Олигофренопедагогика: учебное пособие для вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова. – М.: Дрофа, 2009. – 397 с. ISBN 978-5-358-05969-6. EDN SDTWOD
2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособ. для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Сурдопедагогика» («Дошкольная сурдопедагогика»), «Специальная дошкольная педагогика и психология» («Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика») / Л.А. Головчиц. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Владос, 2010. – 319 с. ISBN 978-5-691-00620-3.
3. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 287 с.
4. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. – 208 с. EDN QUEKLD
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособ. для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 384 с. ISBN 978-5-7695-9819-7.
6. Нейман Л.В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учеб. для вузов / Л.В. Нейман, М.Р. Богомильский; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2003. – 220 с. ISBN 5691005731.
7. Соловьева С.Л. Патопсихологические синдромы: учебно-методическое пособие / С.Л. Соловьева. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2012. – 68 с.
8. Специальная психология: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с. ISBN 5-7695-0550-8.

9. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004. – 655 с. – ISBN 5-691-01320-3.

10. Таварткиладзе Г.А. Клиническая аудиология: национальное руководство / Г.А. Таварткиладзе. – В 3 т. Т. 2. Диагностика нарушений слуха. – М.: ГЭОТАР-Медия, 2024. – 416 с. – DOI: 10.33029/9704-8237-7-CLA-2024-1-416. ISBN: 978-5-9704-8237-7.

11. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология» / Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с. ISBN 5-89415-303-4.

Зинин Сергей Валерьевич – учитель-дефектолог, педагог-психолог МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинск», учитель-дефектолог МКОУ «СОШ №25 г. Нижнеудинск», Нижнеудинск, Россия.
