

# **Психологическое обследование глухого ребенка младшего школьного возраста**

Ю. З. Замалетдинова, кандидат психологических наук  
И. В. Моисеева, психолог  
А. Ю. Хохлова, кандидат психологических наук

## Академия «Со-единение»

117593, Россия, Москва, улица Айвазовского дом 6, к. 2

+7 (495) 212-92-09

[academy@so-edinenie.org](mailto:academy@so-edinenie.org)

[deafblindacademy.ru](http://deafblindacademy.ru)

# Содержание

Введение	4
Глава 1. Диагностика интеллектуального развития глухих первоклассников	5
Глава 2. Диагностика личностного развития глухих первоклассников	38
Приложение 1. Примеры заданий теста «Прогрессивные матрицы Равена». Цветной вариант	70
Приложение 2. Протокол выполнения ребенком теста Равена	76
Приложение 3. Протокол выполнения ребенком методики «Угадайка»	77
Приложение 4. Карточки методики «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской	79
Приложение 5. Протокол методики «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской	80
Приложение 6. Протокол методики «Рисунок семьи»	81

## Введение

Служба практической психологии в школах для детей с нарушением слуха только складывается. Пока нет сложившихся рекомендаций по диагностике уровня психического развития глухого ребенка, по подбору диагностических методик для его обследования. Особенно остро стоит проблема диагностики психического развития глухого ребенка, поступающего в школу. Глухие дети все чаще приходят в школу без специальной дошкольной подготовки или из самых разных видов дошкольных образовательных учреждений. Многие из этих детей впервые проходят диагностическое психологическое обследование именно в школе. По результатам этого обследования даются рекомендации по выбору программ обучения, по комплектованию классов, по индивидуальному подходу к ребенку, решается вопрос о включении некоторых детей в специальные психологические коррекционные программы.

Материалы нашего исследования представляют результаты использования и особенности адаптации методик «Рисунок Семьи», «Половозрастная идентификация», «Угадайка» и Цветной вариант Прогрессивных матриц Равенна в обследовании глухого ребенка 7-8 лет.

Целью данной работы является создание пакета диагностических методик для оценки уровня психического развития глухого ребенка 7-8 лет.

Задачами – модификация и описание особенностей проведения невербальных диагностических методик и тестов для глухих детей 7-8 лет.

Полученные материалы и составляют разработанное нами методическое пособие для практических психологов школ глухих.

# Глава 1. Диагностика интеллектуального развития глухих первоклассников

## I. История изучения интеллектуального развития глухих детей

Изучение интеллектуального и эмоционально-личностного развития глухих имеет длинную историю как в нашей стране, так и за рубежом. Притом, что всех исследователей интересуют по сути одни и те же вопросы – о влиянии глухоты и вытекающих из нее нарушений речи на умственное и личностное развитие, – отечественная и западная традиции значительно расходятся.

В образовании глухих развитых стран Запада в течение XX века произошли огромные изменения, связанные с кардинальной перестройкой отношения к обучению детей с проблемами. От дискриминации и изоляции этих детей западное общество перешло к их полной интеграции в школьном образовании. В настоящее время там считается общепризнанным, что мышление глухих имеет специфические особенности и зависит от природы глухоты, особенностей развития речи, ситуации развития и обучения.

Долгое время считалось, что жестовый язык глухих является более примитивным, чем устная речь. С начала 70-х годов XX столетия на Западе общество глухих стало восприниматься как «национальное» меньшинство со своим языком и самобытной культурой. Жестовый язык получил статус полноценной в лингвистическом отношении языковой системы, аналогичной разговорному устному языку. В ряде стран он был признан национальным языком глухих на государственном уровне. Стало популярным мнение, что невозможно сравнивать разные языки

с точки зрения их большей или меньшей примитивности. В настоящее время большинство западных исследователей считают, что использование жестового языка глухими является следствием нормальной коммуникативной потребности и он необходим для личного общения глухих друг с другом [Feyereisen, de Lannoy, 1991; Kimura, 1975; Tzeng, Wang, 1984 по: Marshark, M., 1993].

Проводились многочисленные исследования, в которых сравнивались глухие дети, имеющие глухих родителей и постоянно общающиеся на жестовом языке, и глухие дети слышащих родителей, постоянно общающиеся устно. Было выявлено, что дети из семей глухих в среднем успешнее в обучении, легче овладевают чтением и письмом, социальными навыками и не отстают по уровню развития устной речи от глухих детей слышащих родителей [Stevenson, 1964; Stuckless & Birch, 1966; Meadow, 1967; Vernon & Koh, 1970; Brasel, 1975 по: Moores, D. 1987].

Общепризнанной также является разнородность популяции глухих, что обязательно учитывается при проведении исследований, направленных на изучение их умственных способностей. Особую категорию составляют глухие дети с дополнительными нарушениями, которые бывает трудно обнаружить, но еще труднее создавать для таких детей адекватные условия воспитания и обучения. Именно западными генетиками были описаны синдромальные формы генетической глухоты, а благодаря врачам Западной Европы стала известна роль внутриутробных инфекций в возникновении сложных и множественных нарушений развития. D. F. Moores отмечает, что в популяции глухих гораздо чаще встречаются сочетанные и множественные нарушения, чем в детской популяции в целом. Даже такое грубое нарушение развития как умственная отсталость может остаться не выявленным (например, тугоухость в сочетании с умственной

отсталостью может быть идентифицирована как глухота, а снижение зрения у глухих детей вообще часто остается незамеченным). К особой категории он относит детей с трудностями в обучении и нарушениями поведения, часто среди глухих встречаются дети с нарушениями речи. Большие трудности возникают при распознавании мягких дополнительных нарушений. По данным, приведенным в книге D. F. Moores, их процент в популяции глухих почти вдвое превышает частоту их встречаемости среди слышащих [Moores, 1987].

Показатели IQ у глухих с генетической несиндромальной патологией в среднем выше, чем в случаях, когда глухота имеет негенетическую природу. Kusche проводил исследования с учащимися с генетической и негенетической глухотой [Kusche, 1984 по: Marshark, M., 1993]. Глухие, имеющие глухих родителей или сиблингов, лучше выполняли тест SON и рисунок человека (Goodenough - Harris).

Отечественное образование глухих и отношение к жестовому языку в нашей стране не претерпело таких изменений, как те, что произошли в некоторых развитых странах Запада. Обучение глухих относится к системе специального образования и остается достаточно закрытым. Жестовый язык с 1995 года признан лишь языком межличностного общения глухих.

Для изучения невербального мышления глухих в отечественной специальной психологии проводились, в основном, сравнительные исследования с использованием нестандартизованных методик.

Исследования, проведенные Н. В. Яшковой (1966, 1988), Н. В. Яшковой и Т. В. Розановой (1988) показали, что даже на невербальном уровне глухие дети обнаруживали отставание в интеллектуальном развитии (они реже вы-

полняли задания самостоятельно, их решения характеризовались более низким качеством, притом, что на них затрачивалось в среднем больше времени, чем требовалось слышащим сверстникам). Однако среди глухих отмечались большие индивидуальные различия.

Достаточно популярным в нашей стране стал тест «Прогрессивные матрицы Равена», который впервые в отечественной специальной психологии применила Т. В. Розанова (1978) для изучения наглядно-образного мышления глухих. Она создала его модифицированный вариант (выделила 5 типов задач и соотнесла их по уровню сложности, а также предложила оказывать помощь трех уровней).

Как показало исследование Т. В. Розановой, глухие дети хуже выполняют задания теста. Различия максимально выражены в качестве решения наиболее сложных задач (4 и 5 типов), однако с возрастом они несколько сглаживаются.

С.Я. Сараев и В.П. Козлов (1988) изучали соотношение развития интеллекта и речи глухих от рождения школьников 7-9 лет. Для оценки интеллекта использовались тест Равена в модификации Т.В. Розановой и шесть невербальных субтестов теста Векслера. В результате была выявлена положительная корреляция между показателями темпов речевого развития и динамикой относительного уровня достижений при выполнении теста Равена, а также уровнем выполнения некоторых субтестов Векслера. Получение таких результатов авторы объясняли нарушением у некоторых детей филогенетически детерминированных функциональных взаимоотношений между структурами мозга вследствие ранней глухоты.



## II. Особенности проведения диагностических процедур

Исследователи и практики признают сложность проведения диагностических процедур с глухими детьми. Сложность заключается как в установлении контакта с ребенком, нахождении общего языка с ним, трудности получения обратной связи, так и в том, чтобы подобрать адекватные целям обследования методики.

Западные ученые считают, что оценивать мышление глухого ребенка можно, применяя только невербальные методики. Следует, однако, отметить, что в строгом смысле невербальной можно считать методику, где не только стимульный материал представляет собой картинки или предметы, но и не требуется ни словесной инструкции, ни ответа. При этом такие методики имеют свои ограничения, так как способны оценивать уровень развития лишь небольшого числа мыслительных операций.

При попытке применения вербальных или нестрогих невербальных методов (например, предполагающих какую-то языковую инструкцию) всегда встает вопрос, на каком языке предъявлять их глухому ребенку. Нельзя просто перевести стандартную инструкцию на жестовый язык, так как не все дети владеют им в достаточной мере. Глухие дети слышащих родителей при поступлении в школу часто не могут свободно общаться ни словесно, ни с помощью жестовой речи. Глухие дети глухих родителей могут общаться на жестовом языке, но тоже не всегда владеют им также хорошо, как слышащие сверстники разговорной речью. Ведь они учат его только в спонтанном общении с близкими, а не изучают специально. Кроме того, большую часть времени они проводят в садах и школах-интернатах, где окружены, как правило, слышащими взрослыми.

Поэтому необходимо проявлять осторожность в использовании языковых инструкций и сначала приблизительно оценивать уровень владения ребенком теми или иными средствами общения.

Для проведения диагностического психологического обследования первоклассников в школе глухих мы предлагаем две невербальных методики, предназначенных для оценки мыслительных способностей – «Цветные прогрессивные матрицы Равена» и методику «Угадайка» Л. И. Переслени.

**Тест «Прогрессивные матрицы Равена»** стал одной из самых известных методик, так как стимульный материал теста полностью невербальный, не требуется развернутая инструкция, а обработка результатов тестирования достаточно проста. Однако перед проведением тестирования практический психолог должен разобраться в некоторых нюансах.

Дело в том, что в нашей стране процедура проведения теста представлена в двух вариантах: в том виде, в котором его разработал сам Дж. Равен, и в модификации Т. В. Розановой. Процедура, предложенная Т. В. Розановой, получила широкое распространение, причем не только в сурдопсихологии, но и во всей отечественной специальной психологии в целом. Однако в последнее десятилетие были переведены и появились в открытом доступе руководства к оригинальным тестам Равена с подробным описанием процедуры проведения и обработки результатов. В такой ситуации возникает соблазн воспользоваться четкими возрастными нормативами, разработанными Дж. Равеном и его последователями, не отказываясь при этом от хорошо знакомой психологам нашей страны процедуры, которую предложила Т. В. Розанова.

При изучении переводных руководств к тесту Равена и процедуры, описанной в работах Т. В. Розановой заметна существенная разница в установках авторов.

Тест «Прогрессивные матрицы Равена» был разработан Дж. Равеном на основе концепции общего интеллекта (фактор *g*). Фактор *g*, согласно этой концепции, имеет две основные составляющие, называемые продуктивной и репродуктивной способностями. В общих словах, продуктивная способность – это способность воспринять идею, а репродуктивная способность определяет возможности вербализации этой идеи. Механизмы развития этих способностей различны, и их измерение производится с помощью различных методов.

Тест «Прогрессивные матрицы Равена» предназначен для оценки уровня развития продуктивной умственной деятельности, которая включает в себя восприятие гештальта, гипотезы относительно того, на что в нем нужно обратить внимание, установление гипотетических взаимосвязей между этими переменными. На формирование продуктивной способности влияют биологические факторы, мотивация, стиль воспитания, стратегии обучения. Продуктивная способность имеет определенные периоды развития [Дж. К. Равен, Дж. К. Курт, Дж. Равен. Руководство к тесту Равена: общий раздел, 1997].

Таким образом, «Прогрессивные матрицы Равена» - это невербальный тест интеллекта, имеющий два набора заданий: цветной – для детей от 5 до 11 лет, и черно – белый – для людей в возрасте от 6 до 80 лет. Возрастные диапазоны применения обоих вариантов пересекаются, поскольку задания первой и третьей серий цветного набора представляют собой увеличенные и выполненные в цвете матрицы первой и второй серий черно-белого набора.

Цветной вариант теста, о котором пойдет речь далее, включает три серии из 12 заданий, уровень сложности которых постепенно возрастает. Предполагается, что ребенок, переходя от простых заданий к более сложным, но построенным по тому же принципу, обучается через собственный опыт. Однако предельный уровень сложности определяется возрастом ребенка. Автор подчеркивает, что испытуемые могут выполнять тестовые задания на уровне вербально-логических построений, но для достижения хорошего результата это не обязательно. Не все могут вербализовать ход решения, но допускается, что человек может просто «увидеть» целостный образ матрицы.

Для оценки уровня интеллектуального развития конкретного индивида подсчитывается общий балл по тесту, который можно соотнести со шкалами процентиля, созданными на основе статистического анализа результатов выполнения теста людьми разных возрастов, проживающих в разных странах. Возможен и качественный анализ – анализ ошибок, которые допускают дети в некоторых заданиях, так как многие из них являются статистически не случайными, а специфичны для определенных нарушений развития.

В отечественной специальной психологии тест Равена стал достаточно популярным, благодаря Т. В. Розановой, которая впервые использовала его для оценки наглядных форм мышления глухих детей. Она предложила собственную модификацию теста [Розанова Т. В. 1978].

Эта модификация отражает характерные для отечественной психологии представления о мышлении, как о деятельности, имеющей социальную природу. Для диагностики мыслительной деятельности важен не только

результат, но и сам процесс решения задачи. Существенным отличием от кратко описанной выше теории общего интеллекта является и тот факт, что невербальное мышление рассматривается не как отдельная способность, а как ступень интеллектуального развития, онтогенетически предшествующая освоению вербально-логических категорий.

Суть изменений, внесенных Т. В. Розановой в процедуру проведения и обработки теста, заключалась в том, что по принципу решения все 36 задач она разделила на пять типов, а также при выполнении заданий предлагала оказывать детям помощь трех уровней.

1. Если ребенок решал задачу неправильно, ему сообщали об этом и просили подумать над другими вариантами. Таким образом, допускалось три пробы.
2. Если он и дальше не справлялся с заданием, экспериментатор в словесно-жестовой форме выделял существенные признаки наглядной ситуации.
3. Если и дальше ребенок не находил правильного ответа, ему предлагалось решить задачу с помощью передвижных вкладышей с вариантами решения. Таким образом, задание облегчалось, так как предполагало не оперирование образами, а реальные действия.

Оценка результатов эксперимента Т. В. Розановой производилась следующим образом. Вычислялся процент успешности выполнения теста. За самостоятельно решенные задания начислялось по 1 баллу, за решения со второй попытки – 0,5 балла, с третьей – 0,25 балла. За решения после оказания помощи 2-го и 3-го уровня

баллов не начислялось. Подсчитывалось число оказания разных видов помощи, учитывалось также время решения всех задач.

Как видно из изложенного выше материала, оригинальный и модифицированный варианты теста сильно различаются в процедуре проведения. Это связано разным пониманием природы невербального интеллекта. Нас интересовало соотношение результатов этих двух, по сути, разных методик, содержащих одинаковый стимульный материал.

Чтобы проверить, каким образом соотносятся результаты теста «Прогрессивные матрицы Равена» в его классическом варианте и в модификации Т. В. Розановой, были использованы результаты 41 глухого первоклассника разных годов начала обучения и 15 слышащих первоклассников поступивших в школу в 2001 году. В данном исследовании использовался стимульный материал цветного набора матриц, который можно применять для тестирования детей в возрасте от 5 до 11 лет.

Сначала тест проводился с детьми в том виде, в каком его предложил сам Дж. Равен, а затем в модификации Т. В. Розановой. Промежуток между предъявлениями двух вариантов методики составлял в среднем от одного до полутора месяцев.

Результаты первого тестирования подсчитывались следующим образом: участник получал 1 балл за каждое самостоятельно выполненное задание.

Результаты второго тестирования подсчитывались по схеме, предложенной Т.В. Розановой (1 балл – за самостоятельное решение, 0,5 балла – за правильный ответ

со второй попытки и 0,25 балла – за правильный ответ с третьей попытки). Итоговый результат выполнения теста переводился в проценты, данные по отдельным сериям представлены и обрабатывались в баллах.

Данные обрабатывались статистически с помощью однофакторного дисперсионного анализа (критерий Фишера)<sup>1</sup>. Сравнения в выборках глухих и слышащих проводились отдельно (результаты глухих и слышащих детей не сопоставлялись между собой).

Помимо проведения дисперсионного анализа, с помощью коэффициента Спирмана оценивалась корреляция результатов тестирования в целом, проведенного с помощью первоначального и модифицированного вариантов методики, а также корреляции между результатами выполнения каждой серии в обоих вариантах (для выборок глухих и слышащих детей подсчет производился отдельно).

Результаты сравнения итогов выполнения первоначального и модифицированного варианта методики как глухими (гистограмма 1), так и слышащими (гистограмма 2) детьми показали, что фактор дополнительной помощи (в виде указания на ошибку, объяснения принципа решения и возможности перевода задачи в наглядно-действенный план) значительно влияет на результат тестирования. Для выборки неслышащих детей значение критерия

---

1 Дисперсионный анализ – статистический метод, с помощью которого можно оценить значимость различий между двумя группами данных, полученных в результате измерения степени выраженности какого-либо признака, если распределение значений этого признака в популяции можно считать нормальным. В нашем случае первую группу данных составили результаты выполнения детьми первоначального варианта теста Равена, а вторую группу – результаты выполнения теми же детьми модифицированного варианта. Однофакторный дисперсионный анализ применяется, когда необходимо оценить влияние одной независимой переменной на одну или несколько зависимых.

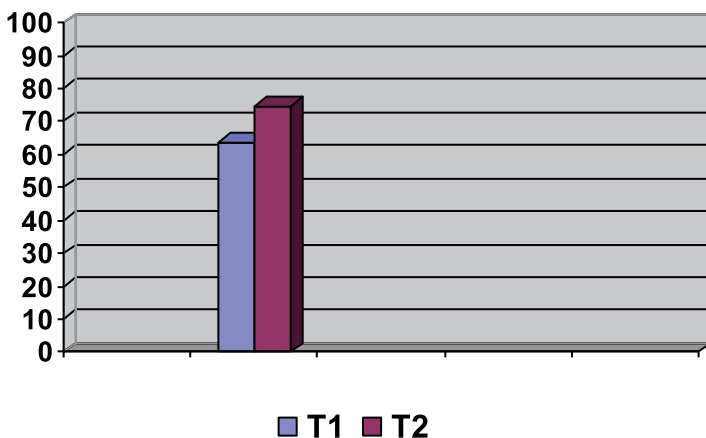
Фишера составило 15,72 при  $p < 0,01$ , для слышащих –  $F = 4,25$  при  $p < 0,05$ .

Среднее число выполненных заданий немодифицированного теста Равена среди глухих детей составило 63,6%, а в случае использования модифицированного варианта – 74,83 %.

Слышащие дети без оказания дополнительной помощи выполнили 69,7% заданий, а с дополнительной помощью – 80,54%.

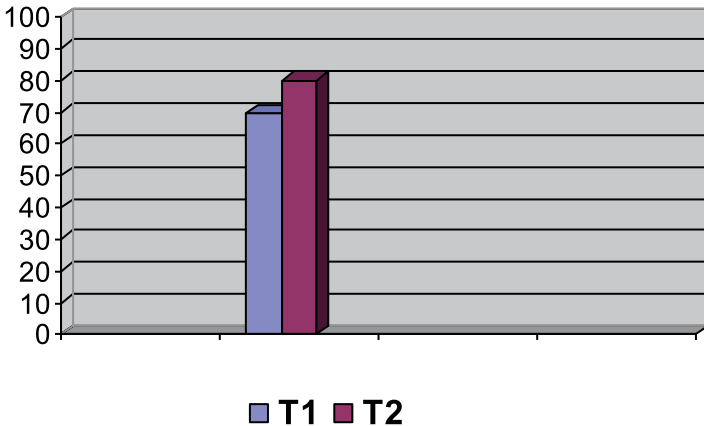
На гистограммах 1 и 2 первое тестирование (с использованием немодифицированного варианта) обозначено как T1, а второе (модифицированное) – как T2. Значения по оси Y представляют собой процент правильно выполненных заданий по итогам обоих вариантов тестирования.

Гистограмма 1: средние результаты (%) выполнения теста Равена глухими детьми в оригинальном варианте и в модификации Т. В. Розановой.





Гистограмма 2: средние результаты (%) выполнения теста Равена слышащими детьми в оригинальном варианте и в модификации Т. В. Розановой.



Итоги проведения корреляционного анализа оказались следующими.

Корреляция результатов выполнения теста без обучения и с обучением оказалась очень высокой. По итогам выполнения теста в целом в группе глухих детей коэффициент ранговой корреляции Спирмена равен 0,88. В группе слышащих детей коэффициент корреляции Спирмена равен 0,98.

Это значит, что дети, получившие самые высокие результаты при самостоятельном выполнении теста, используя помощь взрослого, также остались лучшими; а дети, которые плохо справились с заданиями сами, несмотря на помощь, остались среди худших. Была, однако, отмечена следующая тенденция. Чем хуже дети выполняли тест самостоятельно, тем больший эффект давала помощь взрослого. Этот факт говорит о том, что обучающий аспект экспериментального исследования имеет особое значение для оценки интеллектуального потенциала тех

детей, которые демонстрируют низкие результаты при самостоятельной работе.

Проведенное исследование показало, что введение трех предложенных Т. В. Розановой видов помощи значительно повышает результаты выполнения теста как слышащими, так и глухими детьми. То есть обучение взрослого позволяет ребенку справиться с более трудными задачами, чем те, что он может решить самостоятельно (это соответствует представлениям о зоне ближайшего развития). Однако в связи с тем, что существует очень высокая корреляция между результатами тестирования без обучения и с обучением, можно предположить, что результаты самостоятельного выполнения могут предсказывать, какое ранговое место в выборке займет каждый ребенок, если ему будет предложен модифицированный вариант теста.

И в том случае, когда исследователя интересует именно уровень развития невербального интеллекта ребенка относительно сверстников, если он хочет опираться на разработанные для детей разных возрастов нормативы, которые периодически обновляются, то такому исследователю целесообразнее было бы применять немодифицированный вариант теста.

Но если исследователь стремится описать особенности мыслительной деятельности конкретного ребенка, оценить его способности к принятию помощи взрослого, обучаемость, возможности переноса, умение объяснять ход собственного решения, то достичь своих целей он сможет, проводя тестирование в модификации Т. В. Розановой. Разработка же нормативных данных автором модификации не предусматривалась.

Так как данные, полученные в результате использования оригинального варианта теста Равена, значительно отличаются от тех, что можно получить с помощью модифика-

ции Т.В. Розановой, сопоставлять последние с нормативами, разработанными для первых, нельзя.

Попытки совместить в одном диагностическом обследовании элементы обоих вариантов проведения теста могут привести к ошибочным выводам о способностях ребенка.

**Методика «Угадайка»** основывается на следующих предпосылках [Л. И. Переслени, 1990].

Любая познавательная деятельность включает в себя прогноз того, что может произойти и подготовку к будущим событиям, в которой особое место занимают процессы вероятностного прогнозирования. Частота встречаемости определенных объектов или событий в прошлом опыте индивида в значительной мере определяет скорость и точность их восприятия.

Л. И. Переслени исследовала процессы вероятностного прогнозирования в системе психофизиологических и нейрофизиологических экспериментов у детей с нормальным развитием, с ЗПР и олигофренией. Результаты позволили прийти к выводу о существенных различиях между детьми указанных категорий. Мы предположили, что данная методика подойдет и для достижения целей нашего исследования и ее результаты отразят особенности прогнозирования у глухих детей, имеющих дополнительные нарушения.

По Л. И. Переслени «Угадайка» позволяет выявить качественно-количественные характеристики прогностической деятельности и определить информативные показатели для оценки ее особенностей у детей.

Однако нужно отметить, что некоторые ученые считают, что процедура проведения «Угадайки» выявляет скорее

не особенности прогнозирования, а способность к обобщению последовательно получаемого опыта.

В процедуре обследования используется ситуация, в которой ребенок должен самостоятельно выявить порядок чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний.

Методика представляет собой три набора карточек с написанными на одной стороне печатными буквами «А» или «Б».

- I набор имеет 20 карточек с последовательностью букв «АБАБ...», повторяющихся в 10 циклах;
- II набор - 60 карточек с последовательностью букв «ББАА...», повторяющихся в 15 циклах;
- III набор - 60 карточек с последовательностью букв «АББ...», повторяющихся в 20 циклах.

Ребенку сообщается, что буквы «А» и «Б» в наборе, который держит в руке экспериментатор, чередуются в определенном порядке. Нужно догадаться, в каком порядке чередуются буквы. Затем ребенку предлагают угадать, какая буква написана на верхней карточке (на стороне, невидимой ребенку) I набора.

В случае с глухими детьми методику можно предъявлять вообще без предварительной инструкции. Экспериментатор просто начинает показывать ребенку карточки первого набора. Продемонстрировав по очереди первые семь карточек, экспериментатор задерживает показ следующей и вопросительно смотрит на ребенка. Если ребенок не называет следующую букву, она показывается ему, после чего ребенок должен назвать следующую.

После того, как ребенок назовет букву, которая по его предположению, написана на верхней карточке, экспе-

риментатор переворачивает ее и показывает ребенку, чтобы он увидел, правильна ли была догадка. Отработанные карточки складываются в стопку изображением букв вниз.

Затем ребенок предсказывает элементы II набора. Аналогичным образом предъясвляется III набор. Отработанные карточки складываются в третью стопку.

Ошибки, допускаемые ребенком, фиксируются в протоколе.

После предъявления всех трех наборов, ребенка спрашивают о порядке чередования букв в каждом из трех наборов.

Материалом для анализа служат записанные в протоколе номера ошибочно предсказанных карточек II и III наборов. Результаты прогнозирования последовательности букв первого набора не анализируются. Порядок чередования считается выявленным, если три блока подряд предсказано безошибочно. Ошибки, появляющиеся после этого, рассматриваются как ошибки «отвлечения». Учитываются следующие количественные и качественные показатели:

*Показатель I.* Этот показатель отражает эффективность формирования адекватного прогноза и оценивается количеством ошибок, допущенных ребенком в процессе прогнозирования, направленного на выявление порядка чередования элементов второго и третьего наборов в отдельности. Для подсчета показателя обычно используется среднеарифметическая величина. Но мы предпочли (с целью упростить статистическую обработку и получить наглядные графические данные) подсчитывать общее количество ошибок прогнозирования и переводить его в проценты по отношению к общему числу ответов, так

как таким образом легче увидеть соотношение первого и второго показателей.

*Показатель II* характеризует сформированность процессов регуляции, о чем можно судить по общему количеству ошибок «отвлечения», допущенных при прогнозировании II и III наборов (ошибки отвлечения – те ошибки, которые ребенок допускает после трехкратного правильного воспроизведения последовательности букв). Эти ошибки отражают, главным образом, устойчивость произвольного внимания. Подсчитывался процент ошибок отвлечения относительно общего количества ответов.

*Показатель III* (успешность воспроизведения порядков чередования элементов трех наборов после окончания их предъявления) дает возможность получить дополнительные данные об особенностях долговременной памяти, обусловленных состоянием механизмов «считывания» информации.

*Показатель IV.* Успешность прогнозирования в значительной степени зависит от тех стратегий, которые избирает субъект в познавательной деятельности, обеспечивающей активное восприятие информации. Три стратегии считаются рациональными:

- стратегия сравнения априорного прогноза с реальной последовательностью;
- стратегия с приоритетом для входной информации;
- стратегия с приоритетом для априорного прогноза.

К нерациональным стратегиям относятся смена стратегий, «стратегия» случайных предсказаний и «стратегия» репродуктивных предсказаний.

В заключение нужно отметить достоинства описанных методик. Главным их преимуществом является простота в применении с глухими детьми. И тест Равена, и «Угадайка» отвечают следующим требованиям:

1. направлены на изучение невербальных способностей;
2. успешность их выполнения не зависит от уровня речевого развития детей;
3. не требуют развернутой вербальной инструкции;
4. обучение происходит в процессе выполнения (обучение опытом);
5. не требуют специальной подготовки экспериментатора.

За время работы с этими методиками не было ни одного случая, чтобы ребенок не понял инструкцию, даже в группе глухих с дополнительными нарушениями. Кроме того, дети выполняют задания с большим интересом.

### **III. Исследование влияния дополнительных нарушений на интеллектуальное развитие глухих детей**

Предметом нашего исследования являлось сравнительное изучение уровня развития невербального мышления глухих и слышащих младших школьников. При этом глухих детей мы рассматривали как разнородную по составу группу. Нас интересовало влияние дополнительных нарушений как одного из факторов, значимых для интеллектуального развития глухих.

#### *Методика*

В исследовании участвовали слышащие учащиеся 1 и 2 классов в возрасте 6-9 лет (25 человек: 11 девочек и 14

мальчиков) и глухие учащиеся 1 класса в возрасте 6-9 лет (53 человека). Глухие дети разделены на две группы: не имеющие дополнительных нарушений (27 человек: 9 девочек и 18 мальчиков); имеющие разнообразные дополнительные проблемы развития (14 девочек и 12 мальчиков – 26 человек).

Дети с дополнительными нарушениями – дети, имеющие, помимо глухоты также нарушения зрения ( $vis < 0,5$ , астигматизм) – 7 человек, задержки развития вследствие органического поражения ЦНС – 9 человек, детский церебральный паралич (гиперкинетическая форма) – 4 человека, ЭПИ-синдром – 6 человек. Из этих детей четверо имеют также эмоционально-поведенческие расстройства.

Всем детям предлагалось выполнить задания теста «Цветные прогрессивные матрицы Равена» и методики «Угадайка» Л. И. Переслени (в нашем исследовании анализировались 1 – 3 показателя. Кроме того, сравнивалось количество детей в каждой группе, которые не смогли установить хотя бы одну последовательность).

### *Результаты*

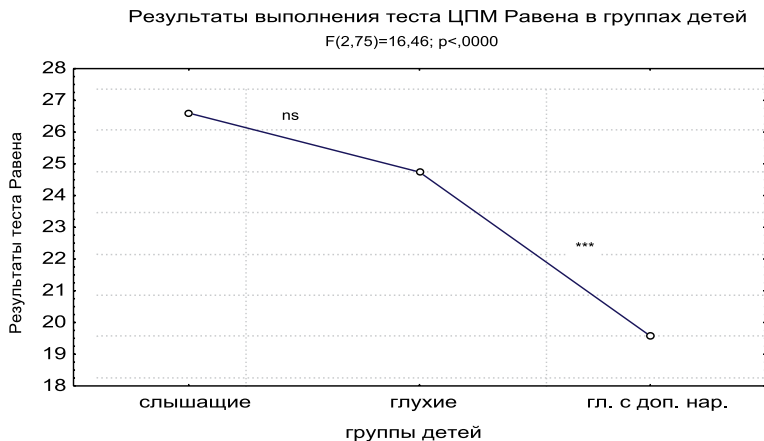
Результаты в группах участников анализировались с помощью дисперсионного анализа. Чтобы ответить на вопрос, есть ли различия в выполнении теста Равена между слышащими детьми, глухими без дополнительных нарушений и глухими с дополнительными нарушениями, в качестве независимой переменной с тремя уровнями был выбран фактор группы участников, а в качестве зависимой переменной – общий балл по тесту Равена.

Анализ результатов, полученных с помощью теста Равена (график 1), показал, что фактор дополнительных нару-



шений значительно влияет на успешность выполнения теста глухими детьми.

График 1

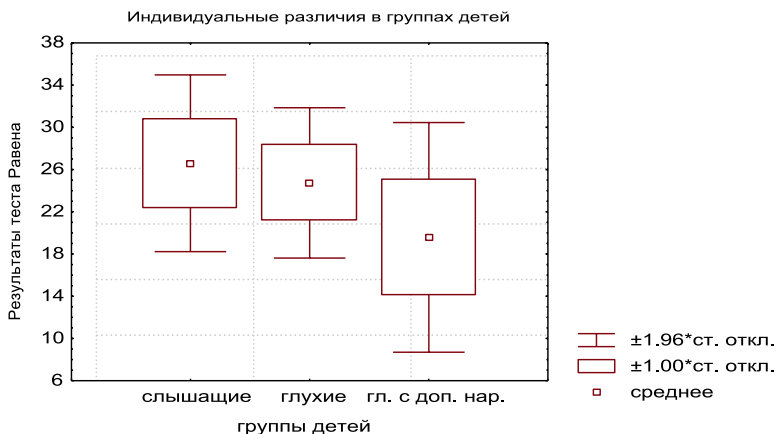


По результатам плановых сравнений глухие, имеющие дополнительные нарушения (нарушения зрения, задержки развития вследствие органического поражения ЦНС, детский церебральный паралич, ЭПИ-синдром, эмоционально-поведенческие расстройства), выполняют задания теста Равена значительно хуже, чем глухие без дополнительных нарушений и слышащие ( $F(1,75)=17,07; p<0,0001$ ). А различия между глухими, не имеющими другой патологии, и нормально развивающимися первоклассниками не значимы ( $F(1,75)=2,17; p=0,2$ ).

Максимальные индивидуальные различия наблюдаются в группе глухих, имеющих дополнительные нарушения, так как каждый ребенок в ней фактически представляет собой индивидуальный случай (график 2).

Все дополнительные нарушения в разной степени влияют на уровень интеллектуального развития.

График 2.



Дисперсия в группе слышащих детей тоже достаточно велика. Это может быть связано с тем, что мы пытались уравнивать группы участников по возрасту. В то время как в школе глухих возраст учащихся первого класса может быть разным (в нашей выборке – от 6 до 9 лет), в массовой школе нам пришлось использовать данные учащихся 1 и 2 классов (в исследовании принимали участие даже несколько третьеклассников). Обучение, несомненно, влияет на развитие невербального интеллекта, поэтому разные года обучения могут объяснять большие индивидуальные различия в выборке слышащих детей. Наиболее однородной является группа нормально развивающихся глухих.

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения результатов выполнения теста Равена группами детей.

Параметр	группа	среднее	стандартное отклонение
<b>Тест Равена</b>	Слышащие	26,6	4,27
	Глухие	24,3	3,63
	Гл. с доп. нар.	19,57	5,38

По методике «Угадайка» получены следующие результаты. Чтобы определить, различаются ли группы участников эксперимента по общему количеству допущенных ошибок, в качестве независимой переменной выступал фактор группы, имеющий три уровня, а в качестве зависимой переменной – процент ошибочных ответов (график 3).

Выяснилось, что глухие дети, имеющие дополнительные нарушения, допускают значительно больше ошибок, чем глухие без дополнительных нарушений ( $F(1,75)=13,1$ ;  $p<0,001$ ), а нормально развивающиеся глухие - не значительно больше слышащих ( $F(1,75)=1,37$ ;  $p=0,2$ ).

График 3.

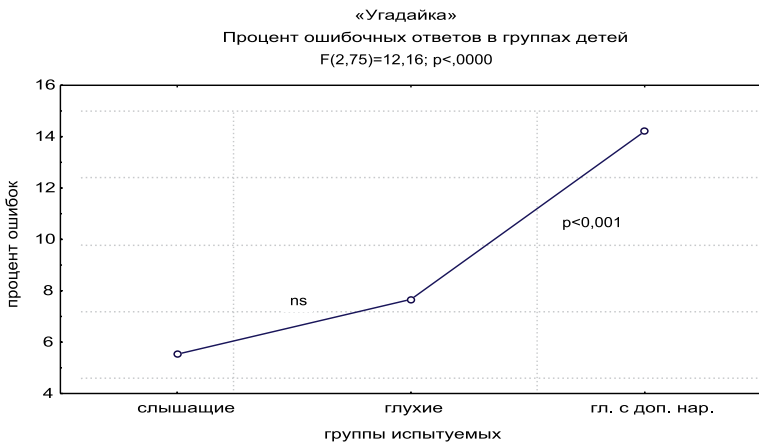
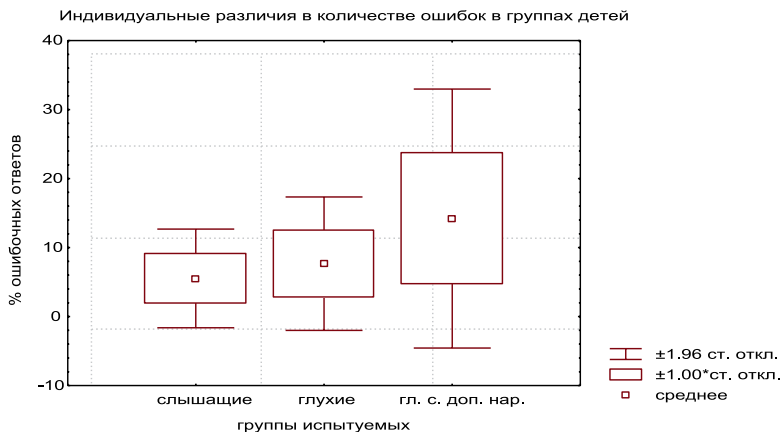
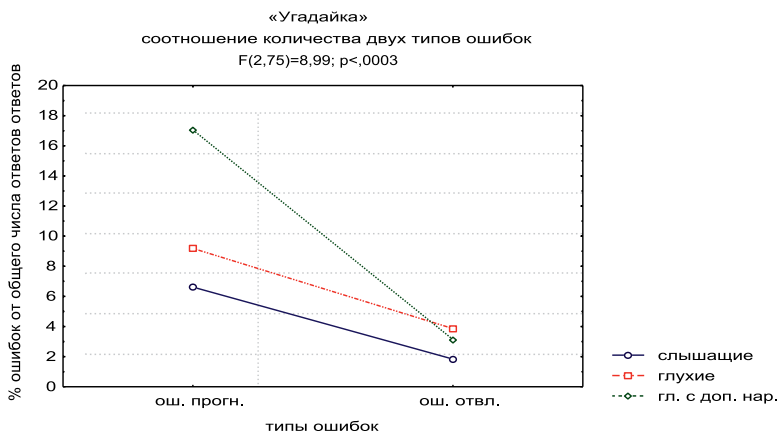


График 4.



Максимальные индивидуальные различия наблюдаются так же в группе глухих со сложными нарушениями, в то время как группы слышащих и глухих без дополнительных нарушений достаточно однородны (график 4).

График 5.



Наиболее интересным является соотношение количества двух типов ошибок – прогнозирования и отвлечения (график 5). Независимой переменной снова выступила фактор группы, зависимая переменная: процент ошибок прогнозирования и отвлечения от общего количества ответов. Оба фактора одноуровневые. Фактор повторных измерений – тип ошибки.

1. Для всех групп количество ошибок прогнозирования значимо больше, чем ошибок отвлечения при уровне значимости  $p < 0,01$ .
2. Дети со сложными нарушениями, в результате плановых сравнений, допускают значимо больше ошибок прогнозирования, чем глухие ( $F(1,75)=13,1$ ,  $p < 0,001$ ) и слышащие ( $F(1,75)=22,18$ ;  $p < 0,0001$ ). Глухие без дополнительных нарушений отличаются от слышащих не значимо ( $F(1,75)=1,36$ ;  $p = 0,2$ ).
3. Ошибок отвлечения у глухих детей без дополнительных нарушений значимо больше, чем у слышащих ( $F(1,75)=6,52$ ,  $p < 0,05$ ), что определяется, по всей вероятности, степенью импульсивности. Высокая степень импульсивности глухих по сравнению со слышащими была отмечена американским исследователем Р. Харрисом (Harris, 1978 по Marshark, M., 1993). У глухих, имеющих дополнительные нарушения, их количество не значимо больше, чем у слышащих детей ( $F(1,75)=2,67$ ;  $p = 0,1$ ), хотя есть тенденция к ухудшению результатов у глухих со сложными нарушениями. Различия между двумя группами глухих детей не значимы ( $F(1,75)=0,83$ ;  $p = 0,36$ ). Это объясняется тем, что глухие с дополнительными нарушениями часто устанавливали последовательность карточек очень

поздно или вообще не устанавливали и, таким образом, «не успевали» допустить ошибки отвлечения. Это подтверждается различиями в группах по эффективности установления последовательностей.

Чтобы определить различаются ли группы детей по эффективности установления последовательностей, мы в каждой группе подсчитали случаи, когда ребенок не сумел установить хотя бы одну последовательность. В качестве независимого фактора с тремя уровнями вновь выступали группы, в качестве зависимого – фактор установления последовательности. Если ребенок не мог установить хотя бы одну последовательность, он получал 1 балл, если устанавливал обе – 0 баллов. Результаты представлены на графике 6.

Глухие дети, имеющие дополнительные нарушения, не могли установить хотя бы одну последовательность значимо чаще, чем нормально развивающиеся глухие ( $p < 0,01$ ). Глухие дети, не имеющие дополнительных нарушений, не значимо отличались от слышащих сверстников ( $p = 0,3$ ). Для сравнения частот применялся критерий хи-квадрат. В то время как в группе слышащих все дети смогли установить все последовательности, а в группе глухих без дополнительных нарушений лишь 2 человека не смогли установить одну последовательность, среди глухих детей, имеющих дополнительные нарушения, 7 человек не смогли установить одну последовательность, а один человек не установил обе последовательности.

График 6.

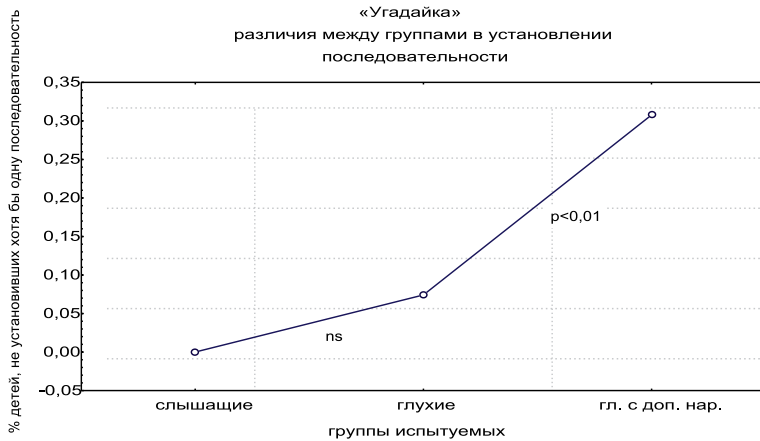
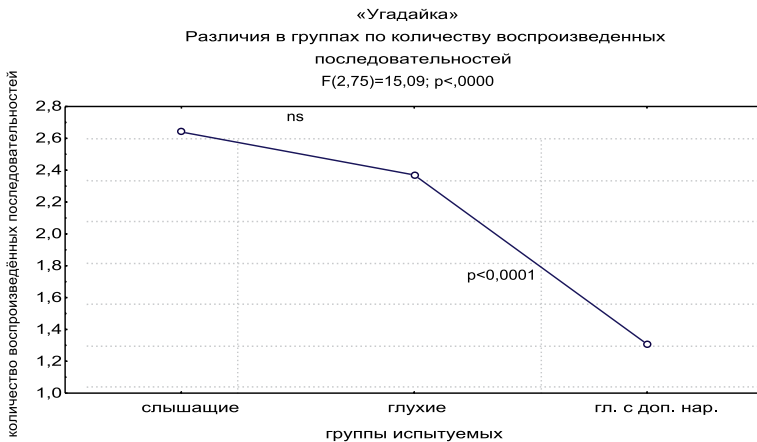


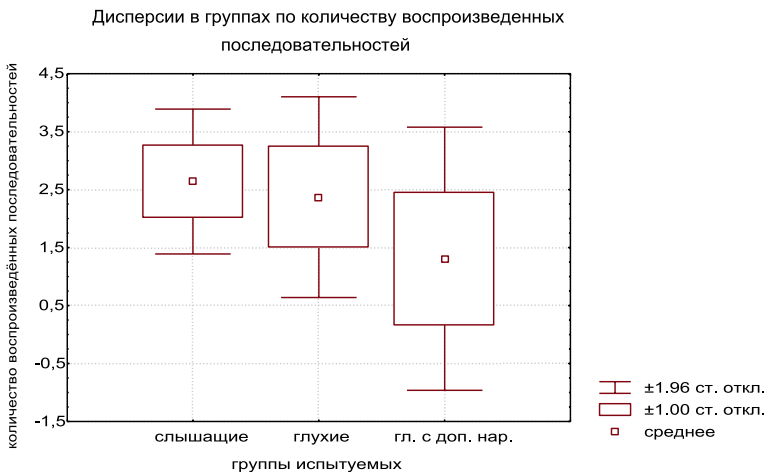
График 7.



Сходные результаты получены по показателям воспроизведения последовательностей на память (график 7). Независимый фактор – группа, зависимый фактор с одним уровнем – количество правильно воспроизведенных последовательностей.

По результатам плановых сравнений, глухие, имеющие дополнительные нарушения, воспроизводят по памяти установленные последовательности значительно хуже, чем глухие без дополнительных нарушений ( $F(1,75)=17,64$ ;  $p<0,0001$ ). Нормально развивающиеся глухие не значительно отличаются от слышащих сверстников ( $F(1,75)=1,11$ ;  $p=0,29$ ). Наибольшие индивидуальные различия обнаруживаются так же, как и по другим показателям, в группе глухих детей со сложными нарушениями (график 8).

График 8.



## Выводы

По результатам нашего исследования глухие дети, не имеющие дополнительных нарушений, не значительно отстают от слышащих сверстников по исследованным показателям невербального интеллекта.

Глухие дети без дополнительных нарушений незначимо отличались от слышащих по успешности выполнения теста Равена, общему количеству допущенных ошибок и ошибок прогнозирования, успешности установления и



воспроизведения последовательностей в методике «Угадайка». Глухие дети, имеющие дополнительные нарушения значимо отличаются по перечисленным показателям как от слышащих, так и от глухих сверстников, не имеющих дополнительных нарушений. Таким образом, наша предварительная гипотеза подтвердилась.

Максимальные индивидуальные различия наблюдаются в группе глухих, имеющих дополнительные нарушения, так как каждый ребенок в ней фактически представляет собой индивидуальный случай, а все дополнительные нарушения в разной степени влияют на уровень интеллектуального развития.

#### **IV. Семейная ситуация как социальный фактор интеллектуального развития глухого ребенка**

В предыдущем разделе рассматривались этиология глухоты и вытекающие из нее некоторые дополнительные нарушения как биологический фактор, влияющий на интеллектуальное развитие глухого ребенка. Однако нельзя забывать и о некоторых социальных факторах. Известно, что умения и способности глухого ребенка являются «продуктом» воспитания и обучения в гораздо большей степени, чем таковые у нормально развивающихся детей (M. Marshark, 1993). То есть индивидуальная семейная ситуация и образовательная среда на всех этапах развития играют значительную роль.

Как уже упоминалось, среди глухих детей можно выделить две группы, условия воспитания которых принципиально различаются, в зависимости от того, в какой семье – глухих или слышащих – они появились на свет.

Слышащие родители глухих детей имеют больше возможностей организовать для своих детей дошкольную подготовку, принимать участие в тренингах для родите-

лей, так как имеют, в среднем, более высокий социальный статус по сравнению с глухими родителями и обладают более широкими возможностями получения информации.

Глухие же родители говорят со своим ребенком на одном (жестовом) языке, и этот язык – единственный язык, который глухой ребенок может освоить спонтанно, подобно тому, как слышащий ребенок овладевает устным родным языком своей страны. Глухие – единственная категория людей с так называемыми психофизическими нарушениями, при изучении которой рассматривается состояние слуха членов их семей (В. Петшак, Н. В. Мазурова, Т. Г. Богданова, Т. В. Розанова, М. Vernon, Н. Shlesinger, К. Meadow и др.).

Выделить различия в уровне развития интеллектуальных способностей между этими группами детей, при отсутствии и у тех и у других дополнительных нарушений, достаточно сложно (и вряд ли этот вопрос станет первоочередной задачей практического психолога в образовательном учреждении).

Поэтому коротко можно сказать, что по невербальным показателям дети из семей слышащих и глухих родителей не отличаются друг от друга и не отстают от слышащих сверстников.

По вербальным же показателям можно обнаружить следующие особенности (здесь мы ссылаемся на результаты достаточно сложного в работе теста Кауфманов<sup>1</sup> по Хохлова, 2007):

---

1 Тест Кауфманов (Kaufman Assessment Battery for Children) представляет собой батарею заданий, предназначенных для оценки уровня интеллектуального развития и академических достижений у детей в возрасте от 2 с половиной до 12 с половиной лет. Интеллект, оцениваемый с помощью данного теста, определяется как стиль решения задач индивидом и стиль обработки информации. Одним из

1. Глухие дети 7-8 лет заметно отстают от слышащих сверстников по уровню развития вербальных интеллектуальных способностей, что объясняется определенным дефицитом общения в их семьях.
2. Глухие дети, свободно общающиеся со своими глухими родителями на жестовом языке значительно опережают глухих из семей слышащих по уровню выполнения вербальных интеллектуальных заданий, предъявляемых на жестовом языке.

---

основных положений здесь является представление о дихотомии симультанного и сукцессивного типов обработки информации.

Тест включает задания, относящиеся к нескольким шкалам: шкала сукцессивной обработки информации, шкала симультанной обработки информации, невербальная шкала (включает один субтест на сукцессивную и четыре субтеста на симультанную обработку информации), общий показатель теста – шкала обработки информации. Три субтеста из восьми считаются вербальными. В случае с глухими детьми в нашем исследовании применялись естественные, изобразительные и культурные жесты, которые имелись в репертуаре ребенка.

## Литература

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. - М.: «Академия», 2002. – 224с.
2. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников: учебно-методическое пособие. – М.: «Когито-Центр», 1996. – 72с.
3. Равен, Дж. К.; Курт, Дж. К.; Равен, Дж. Руководство к тесту Равена: общий раздел. – М.: «Когито-центр», 1997.
4. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / под ред. Т.В. Розановой. – М.: «Педагогика», 1991. – 176с.
5. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: «Педагогика», 1978. – 231с.
6. Розанова Т. В. Условия развития понятийного мышления у глухих детей // Дефектология. – 1981. - № 5. – с. 27-32.
7. Сараев С.Я., Козлов В.П. Варианты возрастной динамики интеллектуальных функций у глухих детей 7 – 12 лет // Дефектология. 1988. № 6. – с. 43 – 48.
8. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М.: «Академия», 2003. – 464с.
9. Хохлова А. Ю. Интеллектуальное развитие глухих детей из семей глухих и слышащих родителей. Автореферат канд. психол.наук. – М.: МГППУ, 2007. – 24с.

10. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей. – М.: «Педагогика», 1988. – 141с.
11. Яшкова Н. В. Формирование интеллектуальной операции обратимости у глухих и слышащих детей // Симпозиум 33: психическое развитие в условиях сенсорных дефектов. – М.: МГУ, 1966. – с. 130 – 134.
12. Marshark M. Psychological Development of Deaf Children. New York, Oxford University Press, 1993 - 275 p.
13. Meadow, K. Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social, and Communicative Functioning // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2005 10(4), p. 321-329.
14. Moores, D. Educating The Deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston: Houghton Mifflin, 1987, p. 383.
15. Vernon, M., Wallrabenstein, J. M. The Diagnosis of Deafness in a Child // Journal of Communicational Disorders, Volume 17, Issue 1, February 1984, p. 1-8.

## **Глава 2. Диагностика личностного развития глухих первоклассников**

### **I. Проблемы формирования самосознания глухого ребенка**

Самосознание – стержневое понятие в области изучения личности. В формировании личности ведущую роль играет общение с другими людьми. В процессе социального взаимодействия у ребенка появляется потребность быть личностью.

Субъективно личность для человека выступает как его Я, система представлений о себе, которая обеспечивает целостность и постоянство его самосознания. Я-концепция – это относительно устойчивая система представлений о себе, на основе которой человек строит взаимоотношения с другими людьми и относится к самому себе. Компоненты я-концепции:

- когнитивный (познавательный) – образ своих качеств, знаний о них. Ребенок должен уметь сформулировать, что он любит, умеет. Здесь требуется также способность строить умозаключения. Например, «добрый человек – это...», «А я добрый или нет?» У глухих детей может встать проблема недостатка средств выражения своего внутреннего содержания. Имеет значение и уровень интеллектуального развития, сформированность мыслительных операций;
- эмоциональный – самоуважение, самолюбие, или, наоборот, недовольство собой. В дошкольном возрасте самоотношение почти полностью определяется отношением других людей, в младшем школьном возрасте ребенок уже может испытывать недоволь-

ство собой, понимая его конкретные причины, если ему объяснил их взрослый: «Ты поступил плохо, обидел друга». У глухого ребенка могут существовать трудности понимания таких объяснений в связи с недостаточной сформированностью средств общения;

- оценочно-волевой – стремление завоевать уважение, повысить самооценку. Здесь необходимо не только умение осознать свои качества, но и обозначить уровень, которого человек хочет достичь.

В структуру образа себя входят:

1. реальное Я – представление о себе в настоящем времени. Частью его является физическое Я – представление о собственном теле. Ребенок осознает свои внешние характеристики: цвет волос, глаз, принадлежность к полу. Далее дети начинают включать в описание себя свои конкретные занятия, например «Я люблю играть в футбол». На этом этапе у ребенка появляется стремление чему-то научиться. У слышащих детей эти представления формируются еще в дошкольном возрасте. У глухих детей иногда даже в возрасте 10-12 лет возникают затруднения в том, чтобы ответить на вопрос, что они любят или не любят. По мере развития дети переходят от конкретных характеристик к более абстрактным: «Я добрый, я доверчивый». Здесь имеет место осознанное желание работать над своими внутренними качествами, развиваться, меняться. С возрастом представление о себе становится более дифференцированным. Ребенок не просто говорит «Я хороший», а понимает, что что-то удастся ему лучше, что-то хуже, что-то в себе нравится, а что-то нет. Если у ребенка есть проблемы в развитии

самосознания на предыдущем этапе, то и переход к более глубоким суждениям о себе тоже отодвигается во времени. Проблема усугубляется тем, что внутреннее содержание накапливается быстрее, чем средства его выражения. Это внутреннее содержание остается размытым и неосознанным еще и в силу того, что у детей не хватает опыта обсуждения таких тем. Детей достаточно сложно вызвать на разговор (устный или жестовый) о себе, возможно, потому что это редко становится темой для общения.

2. динамическое Я – то, каким человек намеревается стать. Представление о своем будущем у детей очень часто связано с какими-то внешними характеристиками. У детей с интеллектуальной недостаточностью и/или очень бедным опытом образ себя в будущем может быть связан исключительно с изменением роста. В более благополучных случаях у ребенка существуют представления об атрибутах, символизирующих взрослость. В редких случаях глухой ребенок связывает свое будущее с какой-то социальной ролью, однако не всегда эти представления адекватны возможностям ребенка (например, ребенок может хотеть стать певцом).
3. социальное Я – соотнесение с социальными группами, в которые человек включен. Здесь важен вопрос об осознании себя как глухого. Определяющую роль в этом играет осознание себя носителем жестового языка, языка общения глухих людей.
4. зеркальное Я – образ себя глазами других. Так как детям трудно осознать, какие качества им присущи, им тем более сложно представить, как эти качества видят другие.



5. идеальное Я – каким хорошо было бы стать. При размытом представлении о своих реальных возможностях, идеальные, также как и динамические представления о себе, с трудом формируются и часто носят скорее фантастический характер.
6. фантастическое Я – нереализуемое желание стать каким-либо.
7. экзистенциальное Я – представление о себе в контексте жизни и смерти. К моменту поступления в школу многие дети представляют себе возрастные этапы жизни человека, однако далеко не все знают, что было с ними до младенческого возраста и что будет после периода старости. Учащиеся начальных классов часто не имеют представления о конечности жизни, понятии смерти.

Развитие самосознания.

Отечественные исследования (В.Г. Петрова, В.Л. Белинский, М.М. Нудельман, А.П. Гозова, Т.Н. Прилепская) показали, что развитие самосознания у глухих проходит те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой происходит на 2-3 года позже.

На это влияют многие факторы – время и степень нарушения слуха, уровень интеллектуального развития, наличие дополнительных нарушений, отношения в семье, программы обучения.

По данным западных исследований меньше проблем в развитии самосознания испытывают глухие дети глухих родителей, у них представления о себе более адекватные и устойчивые. Это связано с более высокой коммуникативной компетентностью этих детей, наличием общего для родителей и детей способа общения, возможностью

с помощью жестов обозначать те или иные собственные качества и качества других людей. Они могут обучаться этому спонтанно, как и слышащие дети.

Большинство учащихся школ для глухих составляют глухие дети слышащих родителей. Почти никто из родителей никогда не участвовал в каких-либо тренингах и программах, направленных на повышение коммуникативной компетентности в общении со своим ребенком, прежде всего потому, что практика такой работы в нашей стране еще не освоена. Многие родители отказываются от использования жестов при том, что другие способы общения у детей часто плохо развиты (в случае наличия дополнительных нарушений). В результате нередко случается, когда к моменту поступления в школу ребенок не владеет вообще никаким языком общения.

Такой ребенок не может овладеть знаниями о других и о себе самостоятельно, если взрослый не обсуждает с ним эти вопросы специально. Часто общение ограничено выученным запасом слов. Кроме того, в случае отсутствия развитого языка общения ребенок не всегда понимает содержательный аспект оценки, которую дает его поведению взрослый. Он видит, что мама или учитель обрадованы, огорчены или возмущены им. Но не всегда понимает причины их реакции.

Сформированность представлений о себе в свою очередь влияет на эффективность общения с другими людьми. Если человек осознает себя как личность со своими интересами, отношениями, предпочтениями, то и другого человека он воспринимает как носителя сходных или отличных особенностей. Принимая это в расчет, он может эффективно построить общение с другим. Отсутствие понимания того, что у другого человека может быть какое-то другое внутреннее содержание, ведет к тому, что

дети не понимают, почему их друзья на них обижаются, не соглашаются с ними, не принимают их инициативу.

## **II. Проблемы использования методик оценки личностного развития в работе с глухими детьми**

Как правило, при исследовании самосознания детей дошкольного и младшего школьного возраста авторы предлагают методы беседы, анализа продуктов деятельности, тесты неоконченных предложений, а также наблюдение за детьми в условиях игровой и учебной деятельности. Но большинство из них, к сожалению, не адаптированы для диагностики личности неслышащих детей.

Сурдопсихологам при подборе методов для исследования личности глухого ребенка, следует учитывать особенности общения глухих детей. Обязательным требованием к профессиональной квалификации психологов, работающих с детьми и взрослыми с нарушениями слуха за рубежом, является свободное владение национальным жестовым языком. Примером подобных исследований могут являться многократно опубликованные в нашей стране работы польского психолога *В. Петшака (1981, 1989, 1990)*, который сам имел глухих родителей и свободно общался на жестовом языке.

Ставя перед собой задачу оценить, какими характеристиками отличается личностное развитие глухого ребенка, исследователь сталкивается с проблемой выбора диагностических методик. Использование речи в инструкции и при выполнении задания должно быть сведено к минимуму, чтобы глухой ребенок смог понять инструкцию к тестовому заданию так же, как слышащий, и мог дать такой же ответ. Очень часто при работе с глухими

детьми адаптируются методики для диагностики слышащих детей или предлагаются новые.

Среди методов, применяемых при изучении личности ребенка, часто используется *метод анализа продуктов деятельности*, и в первую очередь, рисунков. Рисунок отражает многообразный опыт общения ребенка с окружающим миром. Детские рисунки свидетельствуют о ценностных ориентациях семьи и всей социальной среды, оказывающей влияние на ребенка, а также о внутренней позиции, которая формируется у самого ребенка.

В психологии личности достаточно широко применяется *метод беседы*, связанный с получением информации на основе словесного общения. Именно по этой причине применение метода словесной беседы при изучении личности глухого человека ограничено. Данный метод скорее позволяет судить об уровне развития устной речи. С возрастом и повышением уровня развития речи становится возможным его более широкое использование. Чаще всего метод беседы реализуется в процессе общения с воспитателем, педагогом, родителями для сбора информации о развитии детей, особенностях воспитания дома и в учебных заведениях.

Для выявления личностных особенностей в психодиагностике практикуются специальные методики – *личностные опросники*, - при использовании которых требуется достаточно высокий уровень развития речи. Чаще всего от испытуемых ждут развернутых высказываний, в содержании которых должны быть описаны события реальной или внутренней жизни человека. Сурдопсихологи отмечают, что при использовании таких опросников разными исследователями результаты получаются неодинаковыми, а часто и противоположными [Vernon B.,

1967; Bolton T., 1972; Charrow J. 1976; Watts WJ., 1979; по М. Marshak, 1993; Moores D., 1987]. По мнению ученых, расхождения в результатах порождаются несколькими причинами, прежде всего, неадекватностью применяемых методик. Вполне очевидно, что правомерность их использования в работе как с глухими так и со слышащими людьми вызывает сомнения, так как большая часть опросников требует высокого уровня развития словесной речи.

*Экспериментальные методики* обычно не применяют при работе с детьми с нарушениями развития в раннем и дошкольном возрасте, так как часто это не дает значимых результатов. В школьном возрасте принято применять такие методики, инструкции которых понятны глухим детям.

Проблемы перевода психологического материала на жестовую речь или, наоборот, с жестовой речи, вопросы однозначности при толковании материала, полученного с помощью проективных методик, являются недостаточно отработанными. Главное здесь – точность соответствия перевода, что тесно связано с уровнем владения и особенностями жестовой речи. Объяснение инструкции посредством жестовой речи нередко может содержать подсказку. И, кроме всего прочего, следует также предварительно оценивать, на каком уровне владеет жестовым языком сам ребенок. Многие дети из семей слышащих в начале школьного обучения владеют жестовой речью еще хуже, чем словесной.

Для проведения диагностического психологического обследования первоклассников в школе глухих мы предлагаем две методики, предназначенных для изучения личностно-социальной сферы – **«Половозрастная иден-**

**тификация»** Н.Л. Белопольской и методику «Рисунок семьи».

В качестве удобной и доступной для диагностики уровня развития самосознания глухого ребенка мы считаем методику Н.Л. Белопольской (1992) «Половозрастная идентификация» (ПВИ), специально разработанную для изучения половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом (задержка психического развития, умственная отсталость) старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Н.Л.Белопольской (1992) показано, что для детей с нормальным интеллектом задание на построение возрастной последовательности оказалось достаточно легким. Несколько сложнее выложить свой возрастной ряд в эксперименте было детям с задержкой психического развития. Детям с умственной отсталостью (дошкольникам и школьникам) оказалось трудным не только выстроить из картинок возрастную последовательность, но и найти изображение, наиболее соответствующее своему образу в настоящем. Результаты эксперимента позволили автору сделать вывод о зависимости процесса половозрастной идентификации от прошлого опыта ребенка, от его интеллектуального и личностного развития.

Стимульный материал представляет собой набор из 12 карточек с изображением мужчин и женщин разного возраста. В представленных группах – женской и мужской – выделяются шесть возрастных периодов, в соответствии с которыми картинки мы условно называем: младенчество, дошкольник, школьник, юность, зрелость, старость. Картинки располагаются перед ребенком в случайном порядке. Ребенка просят сначала найти картинку, изображение на которой наиболее соответствует его представлению о себе: *«Покажи, какой ты сейчас?»*.

Если ребенок идентифицирует себя с каким-либо образом, то выбранную картинку кладут перед ним. Далее предлагают показать, каким он был раньше. Когда, таким образом, устанавливается некоторая последовательность, ребенка просят найти картинку, где изображено, каким он будет потом. После того, как определенная последовательность идентификации составлена, ребенка спрашивают: «*Какая твоя мама?*», «*Какой твой папа?*», «*Кто самый хороший?*», «*Кто самый плохой?*» (последние два вопроса мы предлагаем задавать именно в этой, одинаково понятной и для глухих, и для слышащих детей форме).

### **III. Исследование самосознания глухих первоклассников по методике ПВИ Н.Л.Белопольской**

#### *Методика*

Для анализа результатов методики «Половозрастная идентификация» (ПВИ) выделено четыре параметра:

1. Выкладывание возрастного ряда слышащими и неслышащими детьми 7-8 лет с помощью карточек ПВИ;
2. Возрастная идентификация испытуемых (представление о себе в настоящем);
3. Образ родителей в представлениях слышащих и глухих первоклассников;
4. Выбор слышащими и глухими детьми 7-8 лет наиболее положительного и наиболее отрицательного образа.

В эксперименте принимали участие 65 слышащих первоклассников и 62 глухих первоклассника (возраст детей – 7-8 лет).

Для определения статистически значимых различий между группами слышащих и неслышащих первоклассников мы использовали *таблицы сопряженности* и *критерий согласия  $\chi^2$  Пирсона*<sup>1</sup>.

### *Результаты*

1) Выкладывание возрастного ряда слышащими и неслышащими детьми 7-8 лет

При выкладывании возрастного ряда с помощью карточек методики Н.Л.Белопольской, направленной на определение половозрастной идентификации, гипотетически испытуемые разделены на три группы: 1) дети, которые выложили возрастной ряд самостоятельно; 2) дети, которые выложили возрастной ряд с помощью; 3) дети, которые не смогли выложить возрастной ряд. Те, кто не сумели выложить из карточек возрастной ряд, автоматически исключались из эксперимента.

---

1 Хи-квадрат – непараметрический критерий для статистической проверки гипотезы о статистической связи между двумя переменными по таблице сопряженности. В основе критерия хи-квадрат лежит наиболее общее определение статистической связи, согласно которому две переменные связаны между собой, если при изменении одной переменной меняется распределение другой. В данном случае сравниваются частоты встречаемости определенных особенностей выполнения методики глухими и слышащими детьми (например частота случаев, когда в выкладывании возрастного ряда понадобилась помощь).

В случае получения частот менее 5% при подсчете критерия  $\chi^2$ , указывается скорректированное значение  $\chi^2$  с учетом *поправки Йетса*. Для полученных переменных проводилась коррекция *Бонферрони* на множественные парные сравнения. Отметим, что при статистическом анализе результатов с учетом коррекции Бонферрони на множественные парные сравнения, установлена значимость различий на уровне  $p < 0,025$  ( $0,05/2$ ).



В эксперименте не принимали участие дети, для которых оказалось сложным выложить возрастной ряд из картинок методики ПВИ. Напомним, что все глухие школьники, обследованные нами, параллельно диагностировались А.Ю.Хохловой с помощью теста Кауфманов и теста Равена. Все дети, успешно выполнившие данные тесты, также справлялись с методикой ПВИ.

В обеих группах были дети, которым понадобилась та или иная помощь. Помощь оказывалась в несколько этапов. Сначала испытуемому повторялась инструкция. Если он вновь не выкладывал возрастную последовательность, ему задавались дополнительные вопросы. Наконец, если это было необходимо, указывалась правильная карточка. Если ребенок пропускал какой-либо возраст при составлении возрастного ряда (как правило, образ старости), результат относился к категории «выполненный с помощью».

Полученные результаты показали, что задание на составление возрастного ряда слышащими и глухими детьми не представляло особых трудностей.

Практически все слышащие дети справились с заданием самостоятельно, им не потребовалось дополнительной помощи: 94% школьников верно составили ряд. Помощь была оказана в 6% случаев.

Для глухих детей задание оказалось несколько сложнее: 82% школьников самостоятельно выполнили задание. Остальным понадобилась та или иная помощь.

Важно знать, значимы ли различия между двумя исследуемыми группами по данному заданию. Оказалось, что не существует значимых различий между группами слышащих и глухих школьников ( $\chi^2$  (df=1) = 3,05,  $p < 0,0805$ ).

Таким образом, можно отметить, что с заданием на составление возрастного ряда все дети справились успешно, хотя иногда и с помощью. Были дети (как слышащие, так и глухие), которые сразу начинали раскладывать возрастную ряд из карточек, не дожидаясь вопроса экспериментатора. При этом они сразу комментировали свой выбор, рассказывая о себе: *«Сначала была маленькая, потом старше, потом в школу, потом девушка, потом мама, потом старенькая» (слышащая школьница)*. Некоторые дети не хотели выбирать образ старости и отнести его к своему жизненному пути. При этом они объясняли, что возраст для них непривлекателен: *«Старик не хочу» (глухой школьник)*. Многие, выбирая данный образ, оговаривались, что будут иначе выглядеть: *«Только лысеньким я не буду» (слышащий школьник)*. Но в целом все испытуемые успешно выложили возрастную ряд из карточек методики ПВИ.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что все исследуемые группы справились с предложенным заданием, следовательно, у них нет интеллектуальных нарушений. Это говорит также о том, что мы имеем право на дальнейшее сравнение между собой слышащих и глухих детей 7-8 лет.

2) Возрастная идентификация испытуемых (представление о себе в настоящем)

Анализ результатов идентификации себя показал, что среди первоклассников адекватно выбрали карточку «школьник» 74% слышащих и 53% глухих испытуемых.

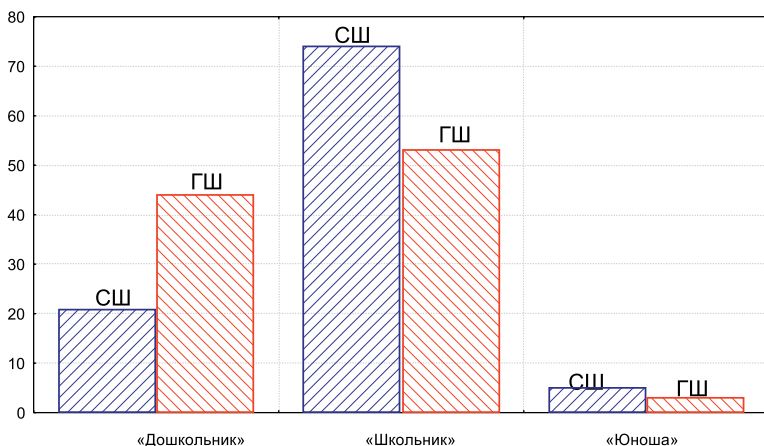
Однако среди них были дети, идентифицирующие себя с дошкольным возрастом (21% слышащих и 44% глухих школьников). Остальные дети (5% слышащих и 3% глухих первоклассников) выбрали карточку юноши/девушки (рис. 1).

Характерно, что ни один ребенок не идентифицировал себя с изображением другого пола.

Как видно на графике 1, большинство слышащих и неслышащих первоклассников называли себя школьниками, меньшая часть относила себя к дошкольникам ( $\chi^2$  (df=2) = 7,  $p < 0,04$ ).

Таким образом, большинство детей идентифицировали себя соответственно своему возрасту. Однако в каждой группе детей были те, кто представлял себя или несколько старше своего возраста или несколько младше. Глухие школьники развиваются более медленно. Они не сильно отличаются от слышащих детей, у которых представления о себе в настоящем уже сформировались. В то время как, многие глухие ученики воспринимают себя младшего своего паспортного возраста и физического развития. Можно предположить, что таким образом у неслышащих детей 7-8 лет проявляется определенная социальная депривация или внутренняя подсознательная тенденция не взрослеть, оставаться маленькими, что является показателем личностной незрелости, неуверенности жизненной позиции. Схожесть результатов глухих школьников со слышащими может указывать на то, что неслышащим детям необходима специальная помощь для формирования адекватного представления о себе.

График 1. Возрастная идентификация слышащих и глухих детей 7-8 лет. По оси абсцисс – выбранная карточка представления о себе в настоящем, по оси ординат – количество испытуемых (в %). СШ - слышащий школьник; ГШ - неслышащий школьник.



### 3) Образ родителей в представлениях слышащих и глухих первоклассников

Задание, в котором необходимо было выбрать карточку с образом мамы и папы (или другого человека, воспитывающего ребенка), не составило трудностей ни для кого из испытуемых. Дети, отвечая на вопрос экспериментатора: «Какая/ой твоя/й мама/папа?», - выбирали либо карточки «девушка/юноша», либо «женщина/мужчина». Первоклассники легко соотносили образ на картинке с образом родителей в реальности, основываясь не на внешние признаки изображения, а на соответствующий возраст человека.

На вопрос, знают ли дети, сколько лет их родителям, оказалось, что немногие из них обладают такими знаниями. Среди слышащих испытуемых адекватно возраст обоих родителей оценили 29 (45%) детей; назвали только возраст мамы 6 (9%) человек, только папы – также 6 (9%)

человек. Глухие школьники хуже слышащих справились с предложенным заданием. Назвали возраст родителей 15 (24%) человек, один (2%) ребенок сказал, сколько лет маме и два (3%) испытуемых – сколько лет папе.

Результаты данного задания показали, что между слышащими и глухими испытуемыми ( $\chi^2$  (df=1) = 14,79,  $p < 0,0001$ ) существуют высоко значимые различия. Это свидетельствует о том, что слышащие дети намного лучше осведомлены о паспортном возрасте своих родителей, чем глухие, которым нередко было сложно отвечать на данные вопросы. Однако среди них были испытуемые, которые пытались назвать возраст мамы или папы, приписывали родителям числа, отражающие нереальный возраст. Например, некоторые дети говорили, что их маме десять лет, а папе - шесть; указывали родителям возраст восемь и семь лет, один год и восемь лет и т.п. Возможно, через называние подобного возраста, у детей прослеживалось подсознательное отношение к тому или иному родителю: у кого больше возраст, тот и является более значимым для ребенка. Подобные предположения требуют дополнительного исследования, не входящего в задачи данной работы.

Среди испытуемых были дети, которые не смогли сказать, сколько лет их родителям, чаще всего отвечали «не знаю». Наблюдались интересные ответы во всех группах испытуемых: *«Я не спрашивал, сколько папе лет» (слышащий школьник)*; *«Забыл» (глухой школьник)*. Такие испытуемые не хотели отвечать: «Не знаю». Таким ответом они пытались оправдаться. Для них было важно хорошо выполнить задание экспериментатора. Возможно, после такого задания у детей возникло желание спросить у родителей, сколько им лет, узнать их возраст.

4) Выбор слышащими и глухими первоклассниками наиболее привлекательного и наиболее непривлекательного образа.

При выполнении данного задания испытуемые могли выбирать любую карточку, которая, по их мнению, отражала наиболее или наименее приятный образ. Иногда дети указывали сразу несколько картинок. В ходе анализа результатов учитывался первый выбранный образ.

Результаты выбора испытуемым наиболее и наименее предпочтительного образа представлены в таблице 1.

Таблица. 1. Выбор наиболее положительного и наиболее отрицательного образа на основе методики ПВИ слышащими и глухими детьми 7-8 лет.

Испытуемые	Выбранный образ	Оценка образа						
		младенец	дошкольник/дошкольница	школьник/школьница	юноша/девушка	мужчина/женщина	дедушка/бабушка	все/никто
СШ, n=65	+	8 (12)	1 (2)	10 (15)	41 (63)	2 (3)	2 (3)	1 (2)
	-	3 (5)	15 (23)	2 (3)	2 (3)	18 (28)	18 (28)	7 (10)
ГШ, n=62	+	4 (6)	9 (15)	10 (16)	29 (47)	5 (8)	2 (3)	3 (5)
	-	3 (5)	3 (5)	2 (3)	3 (5)	11 (18)	19 (30)	21 (34)

Примечание. СШ - слышащий школьник; ГШ - неслышащий школьник. «n» – количество испытуемых; «+» - наиболее привлекательный образ; «-» - наименее привлекательный образ. В ячейках таблицы указано количество детей, выбравших тот или иной образ, в скобках – процент детей, отдавших предпочтение определенному образу.

Как показывают результаты, представленные в таблице 1, выбор детей был весьма разнообразен. Однако анализ данных выявил некоторые особенности предпочтений.

При выборе положительного образа, как правило, внимание детей сосредотачивалось на карточках «школьник/школьница» и «юноша/девушка»; при выборе отрицательного образа доминировал образ «дедушка/бабушка».

Большинство детей, которые называли образ «школьник/школьница» лучшим, идентифицировали себя в настоящем со школьником. Дети, которые считали «дошкольника/дошкольницу» худшей, в настоящем идентифицировали себя со школьником. Такие результаты получены во всех изучаемых нами группах испытуемых. В подобных ответах детей отражалось их положительное отношение к учебной деятельности. Прошлая роль дошкольника, как выяснилось, считалась не престижной.

Однако были и такие дети, которые называли худшим образ «школьник/школьница» противоположного им пола. Например, когда слышащие школьницы говорили, что образ школьника является самым худшим: «*Мальчик злой*» (*слышащая школьница*). В таких ответах проявились особенности отношения к противоположному полу в данном возрасте. Нередко дети младшего школьного возраста таким образом выражали свой интерес к противоположному полу.

Для всех детей оказалось характерно связывать возраст «юноша/девушка» или «мужчина/женщина» с родителями. Из 41 (63%) слышащих школьников, выбравших этот образ как положительный, у 23 (35%) детей он совпадает с идентификацией родителя. У глухих первоклассников – 22 (35%) из 34 (55%) детей. Некоторые испытуемые, выбирая данную карточку, говорили: «самая хорошая мама/папа».

Среди слышащих детей много тех (13 (21%) человек из 41 (63%), кто не связывал с изображением юности образ родителя. Возможно, в этом проявлялся их интерес к следующему, более старшему возрасту.

Большинство испытуемых всех изучаемых групп не хотели называть старость самым привлекательным образом. Наоборот, для них это оказался самый нежелательный возраст. При назывании пожилого возраста наименее приятным, дети часто заявляли, что они такими не будут, так как “этот старик плохо выглядит”, он “горбатый”, “с палочкой” и т.п. Такой результат может указывать на недостаток в воспитании положительного отношения к старости.

Испытуемые, которые выбрали образ старости в качестве положительного, как правило, идентифицировали его со своими родственниками: *«Бабушка и дедушка, они же добрые» (слышащая школьница).*

Глухие дети 7-8 лет достаточно часто отказывались от выбора наименее привлекательного образа. Различия между слышащими и неслышащими детьми в определении наименее предпочтительного образа оказались высоко значимыми ( $\chi^2$  (df=1) = 9,85,  $p < 0,0017$ ). Возможно, это связано с тем, что слышащие дети имели больше знаний и опыта о различных возрастных и социальных группах.



У глухих детей эмоциональное отношение к какой-либо социальной группе менее сформировано.

Добавим, что с помощью методики ПВИ может выясняться и некая социальная ситуация семьи ребенка. Так, например, давались такие ответы: *«Самые хорошие – мама и папа, а самые плохие бабушка и дедушка, они у нас пьют» (слышащая школьница)*. Подобные сведения могут быть полезны психологу при повседневной работе с детьми.

### *Выводы*

Итак, результаты, полученные с помощью методики Н.Л. Белопольской «ПВИ», позволяют сделать некоторые выводы.

- Все дети достаточно легко справлялись с заданием выложить возрастной ряд. Это позволяет судить об их нормальном интеллектуальном развитии и проводить дальнейшее сравнение глухих и слышащих детей по уровню сформированности у них представлений об этапах жизни человека.
- Большая часть слышащих школьников идентифицировала себя со школьным возрастом. В отличие от слышащих школьников одна половина глухих школьников выбирала похожих на себя дошкольников, другая – на школьников.
- Все дети отождествляют родителей с образом «юность» или «зрелость».
- Дети часто не знали возраст своих родителей. Однако слышащие дети 7-8 лет значительно лучше осведомлены о паспортном возрасте родителей, нежели дети с нарушениями слуха.

- Для многих первоклассников наиболее привлекательными являются образы школьников и родителей, а наименее - образ старости.
- Методика ПВИ может с успехом применяться для диагностической работы с неслышащими детьми младшего школьного возраста, так как отражает уровень их интеллектуального и личностного развития.

На наш взгляд, методика **«Рисунок семьи»** также очень привлекательна в работе с детьми, которые имеют нарушение слуха. Она проста в использовании, и к тому же, предлагая обследуемому такой рисунок, можно обойтись без развернутых словесных инструкций, от него подробных объяснений также не требуется. Эта методика позволяет сделать вывод об отношении к семье в целом, о том, насколько благополучно чувствует себя ребенок в семье, а также о том, как он относится к каждому из членов семьи.

Одним из наиболее информативных признаков в рисунке является состав нарисованной семьи. Отсутствие члена семьи интерпретируется как негативное отношение к нему, отвержение, символическое исключение. [Хоментаскас, 1984; Л. Корман, У. Хале по: Хоментаскас, 1996, Дилео, 2002; Захаров, 1982; Ферс, 2000] или амбивалентное отношение [Венгер, 2002]. Дж. Дилео (2002) считает, что отказ рисовать себя характерен для детей, испытывающих чувство неадекватности, непринадлежности к семье. Искажение состава нарисованной семьи значимо чаще встречается в рисунках детей, отделенных от семьи [Хоментаскас, 1984], и в рисунках детей, которые воспитываются одним родителем или приемными родителями [Dunn, T. O. Connor, LLevy, 2002].

Близость или отдаленность фигур друг от друга говорят о том, насколько близкие эмоциональные отношения существуют между теми, кого они изображают [Хоментаскас, 1984; Бритен; по: Хоментаскас, 1986; Dunn, O'Connor, Levy, 2002].

Нарисованные фигуры также можно рассматривать исходя из того, какие особенности каждая из них имеет. Здесь мы считаем возможным использовать данные, полученные Хоментаскасом (1984) при анализе детских рисунков любимого и нелюбимого человека. Презентация «любимого» значимо превосходит презентацию «нелюбимого» по количеству деталей тела, декорированию (количеству украшений, деталей одежды, прически), количеству цветов.

Слышащим детям можно давать инструкцию «Нарисуй свою семью». Глухим детям мы предлагаем предъявлять инструкцию в измененном виде, т.к. многие не владеют понятием «семья». Их можно с помощью жестов попросить нарисовать тех, кто живет у них дома, или даже спрашивать: «Ты. А еще кто дома есть?».

Из опыта работы с этой методикой в школе глухих можно заключить, что жестовая инструкция «Нарисуй, кто у тебя дома живет», которая дается глухим детям, адекватна исходным задачам методики. Несмотря на то, что глухим детям задание дается весьма конкретно, они предпочитают рисовать тех, кого, вероятно, хотели бы видеть рядом с собой, а не тех, кто реально проживает вместе с ними. Они, как и слышащие дети, уменьшают состав семьи, изображают людей, не входящих в семью.

Однако рисунок семьи – проективная методика, результаты которой и выводы в значительной мере зависят от интерпретаций экспериментатора. И эти интерпретации

приобретают еще больший вес, когда дело касается рисунков глухих детей, поскольку они меньше комментируют и поясняют свои переживания в процессе рисования.

Поэтому необходимо проанализировать, какую информацию можно получить о внутрисемейных отношениях исключительно по детским рисункам.

#### **IV. Исследование отношений глухого ребенка к членам семьи в рисунке семьи**

Целью исследования было выяснить, насколько рисунок семьи отражает особенности отношения глухого ребенка к членам семьи.

Основная гипотеза состояла в том, что рисунки глухих детей слышащих родителей будут отличаться от рисунков детей других групп, указывая на неблагополучие в семейных отношениях.

##### *Методика*

В исследовании участвовали дети от 6 до 9 лет: 37 глухих детей слышащих родителей (20 мальчиков и 17 девочек), 27 глухих детей глухих родителей (21 мальчик, 6 девочек), 28 слышащих детей слышащих родителей (12 мальчиков, 16 девочек). Все дети воспитывались родными родителями, большинство жили в полных семьях. Количество детей, которых воспитывала только мать, было приблизительно равным во всех группах: слышащих детей 3%, глухих детей глухих родителей 4%, глухих детей слышащих родителей 5%. Глухие дети во время проведения исследования обучались в первом классе, слышащие - в первом, втором.

Процедура оценки рисунков включала несколько этапов.

*I этап.* Рисунки сравнивались по шкале «Презентация других членов семьи»:

- 0 баллов присуждался рисунку, где были изображены все члены семьи, и все они были нарисованы рядом;
- 1 балл – если кто-то из членов семьи (притом, что она изображена в полном составе) нарисован отдельно от остальных;
- 2 балла, – если ребёнок не изображал кого-то из членов семьи;
- 3 балла, – если состав семьи был уменьшен, и кто-то из ее членов был нарисован отдельно.

Таким образом, шкала включала два параметра: отделение других членов семьи и их отсутствие на рисунке.

По этой шкале сравнивались между собой три группы детей. Статистическая обработка производилась с помощью дисперсионного анализа. Также был подсчитан процент рисунков, где дети исключают родителей и где исключают сиблингов, - для каждой группы испытуемых. Оценивалась значимость половых различий по этой характеристике с помощью дисперсионного анализа.

*II этап.* Оценка рисунков по характеристике «Присутствие людей, не входящих в состав семьи». Оценивалась значимость различий по этой характеристике между группами слышащих детей, глухих детей из семей глухих и слышащих родителей с помощью критерия « $\chi^2$ » (хи-квадрат), а также различия между рисунками мальчиков и девочек из всех групп с помощью той же статистической процедуры.

*III этап.* Сравнение рисунков по характеристике «Отсутствие себя». Значимость различий между рисунками трех групп детей оценивалась с помощью критерия  $\chi^2$ ; различия между рисунками мальчиков и девочек из всех групп с помощью той же статистической процедуры.

*IV этап.* Сравнение рисунков по характеристике «Я рядом с другими». На этом этапе два эксперта независимо друг от друга оценивали, насколько близко в каждом рисунке расположена фигура его автора к другим членам семьи. Оценка производилась по 10-балльной шкале. Далее подсчитывался коэффициент корреляции между оценками двух экспертов, затем среднее арифметическое их оценок, которое и составило шкалу «Я рядом с другими». По этой шкале с помощью дисперсионного анализа сравнивались рисунки глухих детей из семей глухих родителей, рисунки глухих детей из семей слышащих родителей и рисунки слышащих детей. Оценивалась значимость половых различий по этой характеристике, тоже с помощью дисперсионного анализа.

*V этап.* Сравнение рисунков с точки зрения особенностей изображенных фигур, или оценка «предпочтения» того или иного члена семьи по рисунку. На этом этапе два эксперта независимо друг от друга оценивали сначала изображение каждого из членов семьи. Учитывалось количество цветов, использованных для его изображения, количество частей тела, деталей одежды, прически и украшений. Оценка производилась по 5-балльной шкале. Затем подсчитывался коэффициент корреляции между оценками двух экспертов для изображения каждого из членов семьи и среднее арифметическое от их оценок; последнее и составило шкалу «предпочтений» фигур отца, матери, сиблингов или себя на рисунке. Далее с помощью дисперсионного анализа по этим шкалам оце-

нивались значимость различий между рисунками мальчиков и девочек во всех группах. Также оценивалась значимость различий между рисунками детей из разных групп: глухих детей из семей глухих родителей, глухих детей из семей слышащих родителей и слышащих детей. Внутри каждой группы испытуемых тоже оценивались различия в изображении членов семьи с помощью дисперсионного анализа.

### *Результаты*

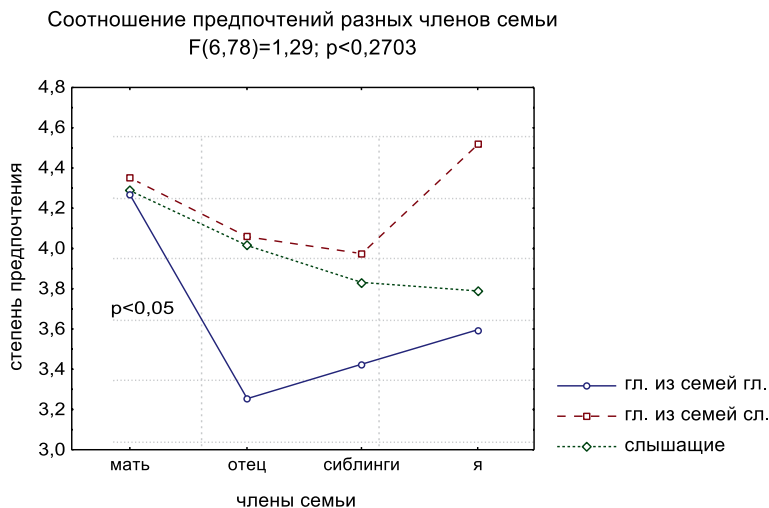
Рисунки глухих и слышащих детей различались в зависимости от пола испытуемых. Рисунки девочек значительно превосходят рисунки мальчиков по выраженности характеристик «Предпочтение себя» ( $F(1,61)=11,60$ ;  $p < 0,01$ ) и «Предпочтение матери» ( $F(1,71)=5,84$ ;  $p < 0,05$ ). Т.е., девочки больше детализируют, раскрашивают фигуру матери и особенно свою фигуру. Очевидно, это связано с тем, что девочки проявляют больше интереса к внешнему виду – одежде, украшениям и т.д. Внимание к этой сфере, представление о важности красоты для женщины отражается в рисунке.

Глухие и слышащие испытуемые обнаруживали схожие намерения в рисовании людей, не входящих в состав семьи. Некоторые дети, которые жили только с матерью, рисовали отцов. Другие включали в состав семьи своих сверстников - иногда реальных, иногда вымышленных персонажей. И глухие, и слышащие испытуемые «исключали» из семьи чаще братьев и сестер, чем родителей. Это может объясняться большей значимостью родителей для ребенка, значительностью их роли в семье, отношениями соперничества с сиблингами.

В рисунках глухих детей глухих родителей изображение матери было значительно более детализированным,

чем изображение отца или сиблингов (соответственно  $F(1,26)=9,8$ ;  $p<0,01$ ;  $F(1,26)=5,7$ ;  $p<0,05$ ). Между изображениями членов семьи в рисунках остальных испытуемых значимых различий не было выявлено (график 1). Этот результат может быть связан с особенностями внутрисемейных отношений глухих детей и их родителей, то есть, в какой-то степени отражать иные паттерны общения в среде глухих. Возможно, для них характерно более эмоционально насыщенное общение с матерью, более тесная связь с ней. Петшак (1991) указывает, что по сравнению с глухими детьми слышащих родителей, глухих детей из семей глухих проявляют к матери больше положительных эмоций и отрицательных эмоций.

График 2.



С помощью анализа изображений отдельных членов семьи (степени их детализированности) не удалось выявить особенности отношения в семьях глухих детей слышащих родителей к членам семьи. По данным В. Петшака



(1991) и Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой (1998), глухие дети слышащих родителей проявляют больше положительных эмоций по отношению к сиблингам, чем к родителям. В рисунке это могло бы отразиться в большей детализированности их фигур по сравнению с фигурами родителей, однако значимых различий здесь обнаружено не было. Не было выявлено также значимых различий между изображением отца и других членов семьи в этой группе испытуемых, т.е. не находят отражения данные о том, что глухие дети слышащих родителей проявляют отрицательное отношение к отцу чаще, чем слышащие дети и глухие дети глухих родителей [В. Петшак, 1991; Т. Богданова, Н. Мазурова, 1998]. Возможно, это связано с тем, что выделенные характеристики рисунка недостаточно чувствительны к такого рода различиям. Нужно учитывать также, что мы не располагаем объективными данными о том, как в действительности различались группы наших испытуемых.

Согласно нашей гипотезе рисунки глухих детей слышащих родителей должны были отличаться от рисунков детей остальных групп по следующим характеристикам: «Презентация других членов семьи», «Присутствие людей, не входящих в состав семьи», «Отсутствие себя» и «Я рядом с другими». Наша гипотеза не подтвердилась. Возможно, это связано с тем, что данные характеристики появляются в рисунках при выраженных искажениях семейной ситуации (как у детей, которых воспитывает только один родитель в исследовании Dunn, O'Connor и Levy (2002), в период острого стресса (как у детей первый год находящихся в интернате, отделенных от семьи в исследовании Хоментаскаса (1986). В нашем случае особенности детско-родительских отношений могут быть более тонкими, и потому не улавливаются с помощью такого анализа. Не исключено, что группа глухих детей слыша-

щих родителей действительно не отличалась от остальных особым неблагополучием.

В заключение, нужно сказать несколько слов о процессе рисования глухих и слышащих школьников. Слышащие дети часто сопровождают свой рисунок огромным количеством комментариев, которые иногда могут прямо или косвенно указывать на то, что значимо для ребёнка. Глухие дети гораздо реже поясняют свои действия, говорят о своих переживаниях, а если и делают это, то не в такой развернутой форме. Отчасти это связано с технической стороной вопроса: так как в основном для общения глухие дети используют жестовый язык, то одновременно рисовать и общаться для них затруднительно. Всё это говорит лишь о том, что при практическом использовании «Рисунка семьи» в работе с глухими детьми нужно продумывать дополнительные вопросы по рисунку, чтобы получить больше информации. Стандартные социометрические вопросы для некоторых детей могут оказаться слишком сложными.

### *Выводы*

- Рисунки семьи глухих и слышащих детей отражают общие тенденции отношения к членам семьи. В рисунках и тех, и других встречаются признаки, которые, согласно ряду работ, позволяют предполагать, что ребенок неудовлетворен существующей семейной ситуацией.
- Рисунки семьи глухих детей слышащих родителей не отличаются от рисунков глухих детей глухих родителей и слышащих детей слышащих родителей по характеристикам, описывающим структуру рисунка и указывающим на неблагополучие в семейных отношениях (отделение и отсутствие других членов

семьи; рисование себя рядом с другими; отсутствие собственной фигуры; присутствие людей, не входящих в состав семьи).

- Информация, полученная с помощью детских рисунков должна быть согласована с результатами наблюдений, беседы с родителями, данными об истории развития и воспитания каждого ребенка.

## Литература

1. Белинский В. Я. К вопросу о формировании оценки и самооценки у глухих учащихся младших классов // Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции 12-13 апреля 1977 года. - М., 1977, с 5-6.
2. Белопольская Н. Л. Исследование половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом // Дефектология, 1992. - №1. - С. 5-11.
3. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. - М., 2002.
4. Богданова Т. Г., Мазурова Н. В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // Дефектология. - 1998. - № 3. - с. 40 -44.
5. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. - Москва: Владос-Пресс, 2002. - 160 с.
6. Дилео Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. - М.: Апрель-пресс, 2001.-262 с.
7. Мазурова Н. В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьни-

ка. Автореф. канд. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М., 1997. -16 с.

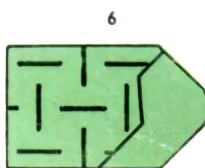
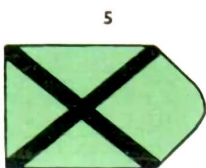
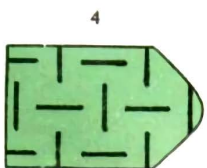
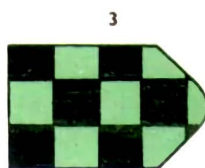
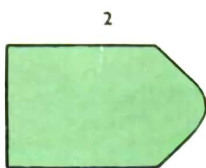
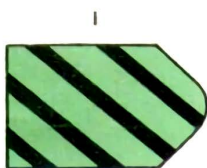
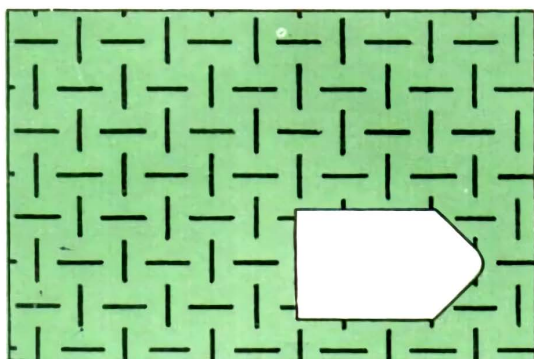
8. Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи/ Дефектология. - 1991.-№ 1.-е. 18-24.
9. Пуйк Т.Э. Исследование личностной оценки у глухих учащихся // Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции 12-13 апреля 1977 года. - М., 1977, с.88-89.
10. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике (Психологический практикум). - М., 2001.
11. Специальная психология / под. ред. Лубовского В.И. -М., 2003.
12. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка. - СПб.: Европейский дом, 2000. -121с.
13. Хоментаскас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. -1986. - №1. - с.165 -171.
14. Хоментаскас Г. Т. Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. - М.: 1984. - 221 С.
15. Хохлова А. Ю. Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей воспитывающих глухих детей // Дефектология, 2007. - № 3. - С. 40 – 48.
16. Basilova T. The problem of self-identity in the deaf child // Deaf children and bilingual education / Edited

by G. L. Zaitseva, A. A. Komarova and D. M. Pursglove. – Moscow: Zagrey, 1998. - P. 9- 13.

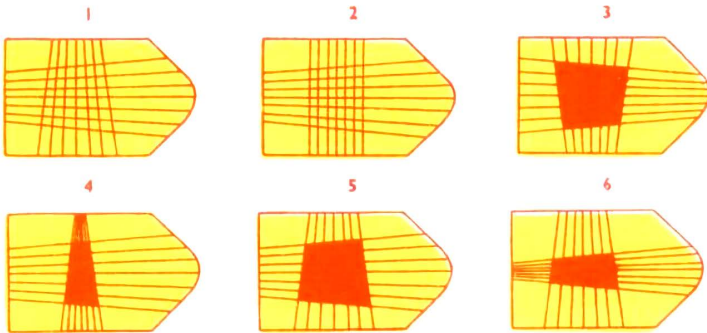
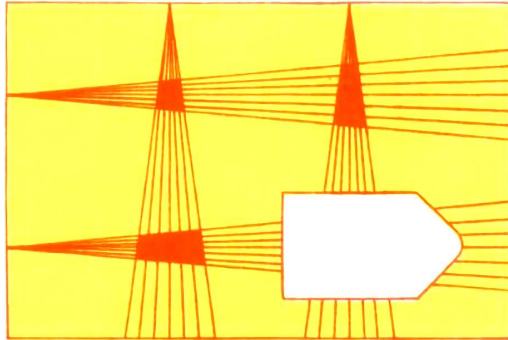
17. Dunn J., O'Connor T., Levy I. Out of the Picture: A Study of Family Drawings by Children From Step-, Single - Parent and Non - Stepfamilies // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, Dec 2002, Vol. 31 Issue 4. - p.505, 8 p.
18. Hornby G. Counseling in Child Disability. Skills for Working with Parents. London: Chapman & Hall. - 1994. - 212 p.
19. Lutennan D. Counseling Families of Children with Hearing Loss and Special.
20. Needs. Volta Review; Winter2004, Vol. 104 Issue 4, p215-220, 6p.
21. Marshark M. Psychological Development of Deaf Children. New York, Oxford University Press, 1993 - 275 p.
22. Meadow K. Deafness and Child Psychology. University of California Press, Berkeley//Los Angeles, 1980 - 236p.

**Приложение 1. Примеры заданий теста  
«Прогрессивные матрицы Равена».  
Цветной вариант**

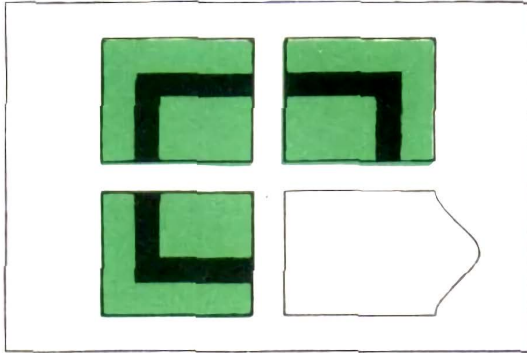
A1



A12



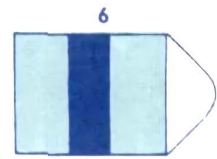
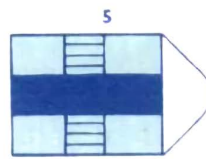
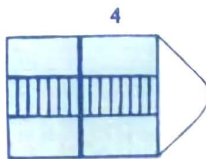
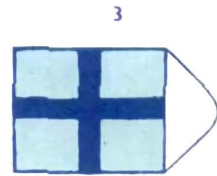
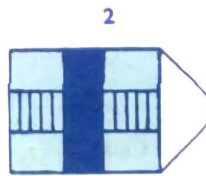
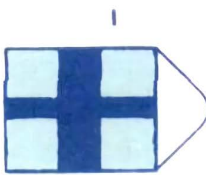
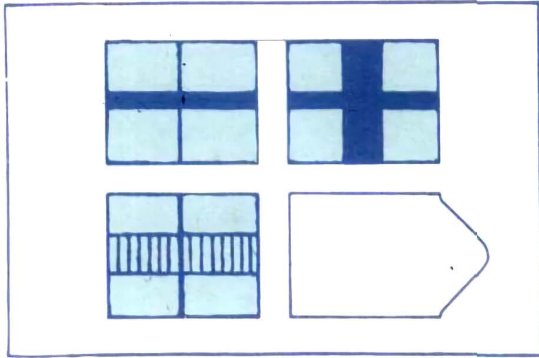
Ab4



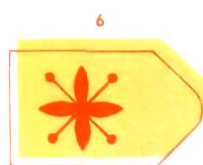
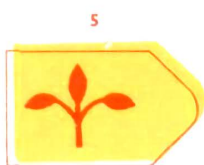
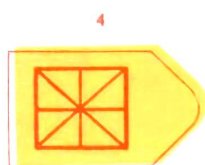
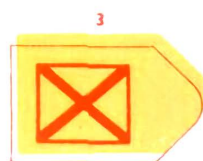
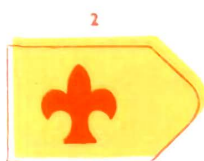
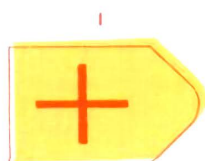
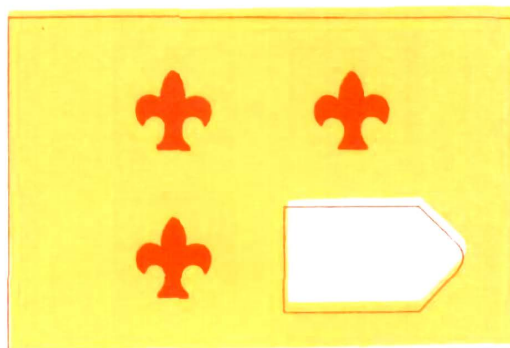
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6



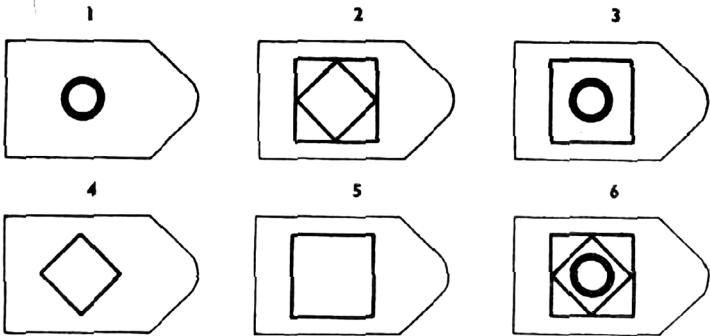
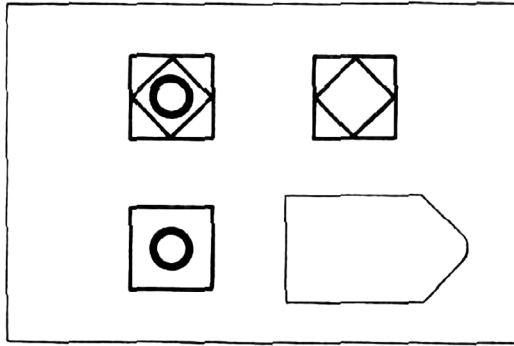
Ab12



B1



B12



## Приложение 2. Протокол выполнения ребенком теста Равена

ФИО ребенка \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

	A	Ab	B	Результаты
1				A
2				
3				
4				Ab
5				
6				
7				B
8				
9				
10				S =
11				
12				

# Приложение 3. Протокол выполнения ребенком методики «Угадайка»

ФИО ребенка \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Бланк фиксации ответов ребенка

1.	2.			3.		
1	1	21	41	1	21	41
2	2	22	42	2	22	42
3	3	23	43	3	23	43
4	4	24	44	4	24	44
5	5	25	45	5	25	45
6	6	26	46	6	26	46
7	7	27	47	7	27	47
8	8	28	48	8	28	48
9	9	29	49	9	29	49
10	10	30	50	10	30	50
11	11	31	51	11	31	51
12	12	32	52	12	32	52
13	13	33	53	13	33	53
14	14	34	54	14	34	54
15	15	35	55	15	35	55
16	16	36	56	16	36	56
17	17	37	57	17	37	57
18	18	38	58	18	38	58
19	19	39	59	19	39	59
20	20	40	60	20	40	60

**Всего ошибок прогнозирования:** \_\_\_\_\_

**Всего ошибок отвлечения:** \_\_\_\_\_

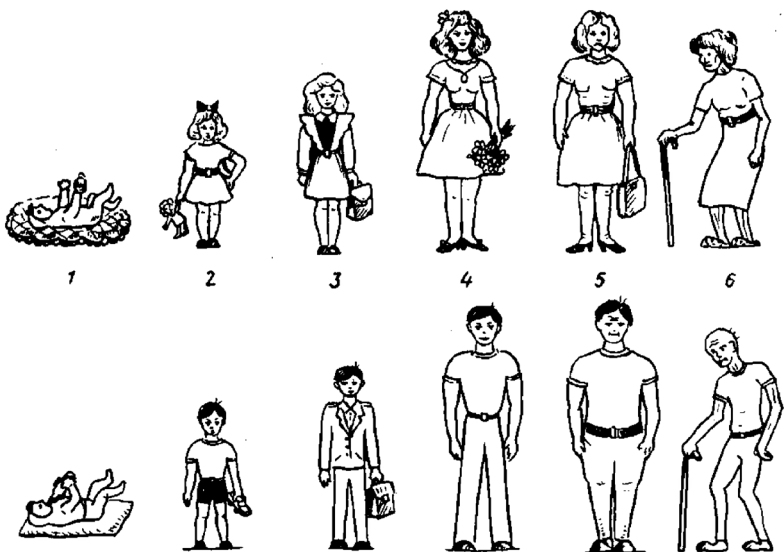
**Воспроизведение последовательностей по памяти:**

I.

II.

III.

# Приложение 4. Карточки методики «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской







## Приложение 6. Протокол методики «Рисунок семьи»

Дата \_\_\_\_\_

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Как предъявлялась инструкция: Нарисуй свою семью / с кем ты живешь / кто у тебя дома живет (есть). Другие варианты \_\_\_\_\_

1. Откладывает выполнение задания (каким образом):
  - отказывается рисовать вообще или делать рисунок на тему семьи,
  - долго не начинает рисовать,
  - начинает рисование с объектов, непосредственно не связанных с членами семьи,
  - другой вариант:
2. Ход рисования (порядок изображения, комментарии, исправления, паузы и т.д.). \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Вопросы к ребенку – кто нарисован, сколько лет нарисованным людям, хорошо ли слышат члены семьи ребенка и он сам \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Реальный состав семьи, есть ли у кого-нибудь из членов семьи нарушение слуха: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

На рисунке стоит обратить внимание на:

- состав нарисованной семьи,
- дополнительные детали,
- расстояние между членами семьи, «отделенность» кого-либо,
- наиболее и наименее прорисованную фигуру,
- необычное выражение лица, необычную позу нарисованного человека по сравнению с другими.

Дополнительные сведения и замечания по рисунку \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---