

Agneta Kiral

## PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF GOOD AND DELINQUENT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

The article analyzes the psychological determinants of delinquent behavior and good behavior of adolescents' personalities by Ukrainian, Russian and foreign scientists. Delinquent behavior is understood as something that deviates from the norm, it is manifested in extreme acts, which carry criminal penalties. This behavior differs from criminal offenses by less severity of violations and lower severity of their antisocial nature; such behavior is considered as criminal acts, intentions of which were innocent. The symptoms of delinquent behavior coincide with DSM-IV criteria for the diagnosis of "behavioral disorder". Besides, the author agrees with an American researcher R. Comer, who notes that reasons of behavioral disorders can be the following: biological, drug abuse, poorness, severity of surrounding people, complicated relations with parents and children, family conflicts, behavioral disorders of parents etc. Good behavior is determined as a result of socialization, in the process of which a subject assimilates moral and legal prohibitions, social behavior patterns, which, in turn, is determined by the group and individual sense of justice, sense of social responsibility, social justice, legal intuition. The author determines psychological factors of delinquent and good behavior of adolescents, observes the need for their studies as those that provide stability of socially acceptable behavior of the individual in terms of criminal temptations. The presence of such information can take steps in practice with adolescents in order to correct and prevent their delinquent behavior. Despite the great variety of scientific works, which describe psychological factors of delinquent behavior, the question of factors of good behavior still remains investigated in a poor way.

**Keywords:** psychological determinations, psychological factors, good behavior, delinquent behavior, personality qualities, adolescents.

Подано до редакції 08.09.2014

УДК: 371.9(075.8)

Л. Н. Корзун

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ РЕКРЕАЦИИ

*Ранняя слуховая депривация существенным образом изменяет весь ход дальнейшего развития ребенка и требует специальной организации воспитательного процесса, поиска обходных путей и более тщательного отбора его содержания. Необходимо жестко структурировать подаваемый детям материал, упрощать его словарно-грамматические формы, выделять наиболее значимую информацию в виде отдельных блоков; максимально использовать наглядный материал: рисунки, буклеты, информирующие ребенка о предполагаемых событиях, о режиме дня, о посещаемых достопримечательностях и проводимых мероприятиях. Употребляемый воспитателем словесный ряд должен быть максимально выверенным, освобожденным от излишней информации и доступным по содержанию для усвоения неслышащими, а приемы деятельности алгоритмизированы, замедлены и многократно воспроизводимы.*

**Ключевые слова:** ранняя слуховая депривация, особенности познавательной деятельности детей с нарушениями слуха, рекреативное поведение детей с нарушениями слуха.

В тех случаях, когда слух ребенка в значительной степени снижен, его психическое развитие протекает в особых условиях – условиях слуховой депривации. Ранняя слуховая депривация существенным образом изменяет весь ход дальнейшего развития ребенка. Особое влияние нарушений слуха на психическое развитие обусловлено, главным образом, той ролью, которую играет сохранный слух в формировании и развитии речи. Так как при значительном нарушении слуха речь у ребенка самостоятельно не формируется, его психическое развитие оказывается лишенным всех тех возможностей, которые получает слышащий ребенок по мере овладения речью. А это не только возможности речевого общения, роль которых в развитии ребенка трудно переоценить, но и усвоение по-

нятийной базы родного языка, и возможности использования речи как орудия мышления.

Изучению закономерностей и особенностей психического развития детей с различной степенью выраженности слуховых недостатков, посвящены труды таких видных представителей специальной педагогики и психологии, как Л. С. Выготский, Р. М. Боскис, А. П. Гозова, А. М. Гольдберг, Л. В. Занков, В. В. Засенко, С. А. Зыков, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин, Б. Д. Корсунская, Э. И. Леонгард, В. И. Лубовский, Н. Г. Морозова, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Н. В. Яшкова и многих других. Исследованиями было установлено, что в целом психическое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется тем же

закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей.

Вместе с тем, по мнению Л.С.Выготского, «если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами» [1]. Данное обстоятельство свидетельствует о наличии также некоторых общих для всех детей, развивающихся в условиях дизонтогенеза, особых, свойственных только им закономерностей. Это проявляется, например, в том, что глухой ребенок по иному, чем его слышащий сверстник расшифровывает сигналы, поступающие извне [2]. При этом характер познавательной деятельности глухого значительно отличается от нормы не только количественно, но и качественно. Исследованиями установлено, что даже при зрительном восприятии наблюдается замедленная скорость переработки информации, менее точное и менее длительное хранение наглядного материала [3].

Еще одна особенность психического развития неслышащего ребенка – нарушение речевого опосредования. Ребенок, который не слышит речи окружающих его людей, лишен легкой и простой возможности овладения ею. Возникающая взамен звуковой речи жестовая ее форма не способна отобразить весь диапазон сложных связей между предметами реального мира и, успешно выполняя задачи межличностного общения, по-видимому, является не вполне адекватным заменителем словесной речи как орудия мышления.

При этом процесс формирования понятий протекает достаточно медленно как в раннем возрасте, так и на более поздних этапах жизни: в процессе школьного и профессионального обучения.

Названные закономерности, характерные для развития в условиях слуховой депривации, в значительной степени могут быть нивелированы по мере овладения глухими словесной речью, однако обучение глухих детей специальными средствами только в редких случаях обеспечивает формирование речи, приближающееся к нормальному. Таким образом, нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии всех познавательных процессов ребенка, в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера и других сторон личности, что может способствовать возникновению состояний социально-психологической дезадаптивности ребенка.

Исследованиями Т.В.Розановой и ее сотрудников установлено, что у глухого школьника наблюдается значительное своеобразие всех познавательных процессов. Так, при изучении внимания установлено, что для детей с нарушенным слухом гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредото-

ченности на лице говорящего человека. Ежесекундная фиксация мимики лица и положения губ говорящего требует напряжения внимания, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок.

Продуктивность внимания у глухих школьников в большой степени зависит от изобразительных качеств воспринимаемого материала. Чем они выразительнее, тем легче дети выделяют информативные признаки предметов и делают меньше ошибок. В связи с этим исследователи считают, что при обучении и воспитании детей с нарушенным слухом надо широко использовать средства наглядности разной степени абстрактности: некоторые из них должны быть рассчитаны на привлечение непроизвольного внимания (например, яркая картина), другие – на развитие внимания произвольного (схемы, таблицы) [5].

Наблюдаются у глухих детей также некоторые особенности восприятия окружающей действительности. Те дети, которые с 2-3 лет находились в коррекционных учреждениях, к концу дошкольного периода, т.е. к 6-7 годам, могут достигать уровня развития зрительного восприятия, близкого к нормальному. Дети в этом возрасте хорошо различают основные цвета, несложные геометрические формы, выделяют размеры предметов. Однако, нарушение слуха снижает полноту зрительного восприятия. При зрительном восприятии глухие дети обращают большее внимание на те признаки предмета, которые наиболее выделяются, являются более яркими, контрастными. При этом затрудняются в вычленении существенных признаков, особенно, если они малозаметны. Неумение быстро выделить главные опознавательные признаки предмета приводит к замедлению скорости зрительного восприятия. Также глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; не всегда понимают изображенное движение предметов; у них возникают трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений предметов; дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим [3].

Все отмеченные трудности, опровергающие расхожее представление о том, что зрение у глухих развито лучше, чем у слышащих, обусловлены тем, что в процесс зрительного восприятия в норме активно включается речь.

Вместе с тем, отмечая трудности, возникающие у глухого ребенка при зрительном восприятии окружающих его объектов, необходимо понимать, что именно зрительное восприятие для него – главный источник знаний об окружающем мире. Кроме того, зрительное восприятие имеет большое значение для развития возможностей глухих общаться с людьми: именно оно позволяет воспринимать движения губ, выражение лица говорящего человека, а также мимику и

жесты неслышащего. Следовательно, необходимо раннее развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями слуха. И осуществлять его необходимо в тесном единстве с обучением речи.

Отмечаются также трудности осязательного восприятия, особенно если в качестве заданий детям предлагается распознать предмет, обозначенный контурно. Так, в исследованиях Т.В. Розановой и ее сотрудников установлено, что различия между глухими и слышащими выступают особенно отчетливо в тех случаях, когда распознавание объектов требует мыслительных операций, т.е. активного привлечения прошлого опыта, сопоставления полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о предмете, правильной организации процесса обследования. Объясняется данное явление недостаточным развитием мышления и речи у глухих детей [4].

Определенное своеобразие обнаружено и в развитии образной памяти у глухих детей. Они с большим трудом, чем их слышащие сверстники, запечатлевают образы предметов во всем их своеобразии. Склонны либо упрощать внешнюю структуру воспринятого предмета, уподоблять его ранее сложившемуся, привычному для ребенка представлению, либо чрезмерно подчеркивать его отличительные черты. Такая особенность образной памяти связана с тем, что глухие дети не всегда способны выделить существенные, значимые признаки запоминаемого объекта и не могут самостоятельно мысленно сопоставить ранее виденный предмет с воспринимаемым.

Словесная память глухих детей имеет еще большее своеобразие, чем образная, при этом глухие дети относительно более успешно запоминают отдельные слова, чем целые предложения, и хуже всего связные тексты [4].

Однако, известно, что продуктивность словесной памяти может быть значительно повышена, если активизировать мыслительную деятельность детей при запоминании материала путем организации определенной работы с ним. Когда дети хорошо понимают содержание рассказа, последовательность изложенных в нем событий, логические связи между событиями и поступками персонажей, эффективность запоминания значительно повышается. Углубленное понимание содержания рассказов обеспечивает их полное запоминание глухими детьми не только на короткий, но и на долгий срок. Напротив, если запоминание осуществляется на основе многих повторений материала, без его смысловой переработки, то он легко забывается.

Вместе с тем установлено, что глухие дети очень хорошо запоминают жесты и делают это в такой же степени успешно, как слышащие запоминают слова. У глухих детей жесты при запоминании группируются, систематизируются по значению. Высокая продуктивность запоминания жестов глухими детьми свидетельствует о больших возможностях их памяти, о сохранности ее физиологических основ.

У неслышащих школьников наблюдается также недостаточный уровень развития воссоздающего воображения. При ознакомлении с пословицами и поговор-

ками, они не могут отвлечься от их конкретного, буквального значения, затрудняются в понимании метафор, переносного значения слов. Образы, формирующиеся у глухих школьников при чтении художественной литературы, не всегда соответствуют описанию. Нередко это приводит к непониманию ими смысла прочитанного. Большинство глухих подростков не могут передать своими словами содержание прочитанного ими текста, не могут его творчески переработать. Зачастую единственным способом словесной передачи содержания текста является его заучивание наизусть. При описании картин описывают действия в настоящем времени и, как правило, не выходят за пределы того, что происходит в момент, изображенный на картине [3].

При изучении мыслительных операций у глухих детей было установлено, что при анализе и сравнении предметов глухие дети легче выделяют признаки, «бросающиеся в глаза», чем существенные, но мало заметные. Глухие дети позднее, чем их слышащие сверстники, научатся выделять в предметах не только различия, но и сходство. Заметно труднее для глухих, чем для слышащих, сравнивать предметы не на основе их непосредственного восприятия, но и по представлению.

Наибольшее отставание и своеобразие наблюдается у глухих детей в уровне развития их словесно-логического мышления. Глухие дети дошкольного и младшего школьного возраста с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей. Они понимают причинно-следственные отношения только тогда, когда они четко выявляются в наглядной ситуации. Скрытые причины каких-либо явлений, событий, они не умеют выявлять. Нередко смешивают причину со следствием, с целью, с сопутствующими или предшествовавшими явлениями, событиями. Часто отождествляют причинно-следственные и пространственно-временные связи.

Наиболее трудными для глухих детей оказываются логическая переработка текста, построение умозаключений на основе тех сведений, которые сообщаются им в речевой форме.

При этом характерным для глухих является эмпирический, а не словесно-логический путь решения познавательных задач, что также замедляет путь познания [5].

Вместе с тем при анализе возможностей неслышащего ребенка и прогнозировании путей его адаптации в социуме необходимо учитывать не только особенности его познавательного развития, но и социальную ситуацию развития зачастую определяет возникновение и формирование у него определенных черт личности. Поскольку нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, это может создавать определенные трудности в усвоении социального опыта. Отставание в развитии речи приводит также к затруднениям в

осознании своих и чужих эмоциональных состояний, что вызывает упрощение межличностных отношений. Затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний глухого ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений.

Важным фактором, влияющим на развитие личности, по мнению ряда исследователей, является наличие или отсутствие нарушения слуха у родителей. Так, глухие дети, имеющие глухих родителей, не отличаются от слышащих сверстников по эмоциональным проявлениям, тогда как в поведении глухих детей из семей слышащих, наблюдается бедность эмоциональных проявлений – меньшее их количество и разнообразие. У глухих детей глухих родителей наблюдается более точное представление о самих себе, своих возможностях и способностях, более адекватная самооценка по сравнению с глухими детьми слышащих родителей. Эти особенности могут объясняться тем, что на начальных этапах развития слышащие родители не могут вызвать своих глухих детей на эмоциональное общение, хуже понимают их желания и потребности, часто опекают своего ребенка, неохотно предоставляя ему свободу и самостоятельность. Все это усиливает зависимость глухих детей от взрослых, формирует такие личностные черты, как ригидность, импульсивность, эгоцентричность, внушаемость. У глухих детей возникают трудности с развитием внутреннего контроля над своими эмоциями и поведением, у них замедлено формирование социальной зрелости. Имеются большие трудности формирования морально-этических представлений и понятий [6].

Самооценка глухих детей подросткового возраста очень неустойчива, зависит от ситуации, от оценок их учебной деятельности учителями и воспитателями. На протяжении школьного обучения она становится более устойчивой, адекватной и дифференцированной. Вместе с тем, многие глухие школьники 10-12 лет еще не понимают, как повлияет отсутствие у них слуха на выбор их будущей профессии, не осознают, что выбор профессии ограничен. В возрасте 13-15 лет нередко начинают болезненно осознавать свой дефект. Однако в целом глухим подросткам свойственна переоценка своих возможностей. При этом глухие старшеклассники оценивают себя более адекватно, чем подростки. Установлено, что для глухих старшеклассников характерна более активная позиция по отношению к жизни. Однако, при недостатках воспитания, особенно в семье, глухие юноши и девушки могут очень тяжело переживать свой дефект. Причем наиболее остро и относительно рано тяжелое переживание своей неполноценности возникает у глухих детей с высоким уровнем развития речи и общего психического развития, если они находятся в среде слышащих, или в семье есть другие слышащие дети [5].

Отношение к другим людям у младших школьников носит ситуативный характер. К началу подростко-

вого возраста начинают зарождаться товарищеские отношения. Для неслышащих подростков в дружбе важны такие качества, как хорошая учеба, примерное поведение, привлекательный внешний вид. Как положительное качество подростки также отмечают умение хорошо говорить. Позже появляется осознание значения внутренних качеств, таких, как доброта, забота о других, готовность оказать помощь. Глухие юноши и девушки ценят в окружающих людях такие внутренние качества, как организаторские способности, ум, сообразительность, умение принять быстрые и правильные решения, склонность к чтению книг, интерес к политике, международным событиям. Положительно оцениваются спортивные успехи и успехи в художественном творчестве.

Для развития личности детей с нарушенным слухом ученые предлагают поэтапно использовать такие направления работы, как формирование у детей с нарушенным слухом представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, о нормах поведения. Рекомендуют также учить детей видеть проявления этих качеств в поведении других людей – детей и взрослых, формировать умение понимать поступки окружающих людей, давать им для этого эталоны оценки. Также важным признано формирование у глухих детей адекватной самооценки, являющейся как основой регуляции собственного поведения, так и залогом успешного установления межличностных отношений.

Для этого уже в дошкольном возрасте необходимо использовать такие формы работы, в которых дети должны были бы оценивать результаты своей деятельности, сравнивать их с образцом, с работами других детей. Нужно предоставлять детям самостоятельность в решении задач различной трудности как в процессе учебной деятельности, так и в разнообразных жизненных ситуациях.

В младшем школьном и подростковом возрасте нужно обогащать представления глухих детей о человеческих качествах, межличностных отношениях на основе анализа жизненных ситуаций, эмоциональных переживаний и отношений персонажей художественной литературы, фильмов, спектаклей [5].

Таким образом, воспитательное воздействие должно быть специфически организованным и, в отличие от воспитания слышащих детей, наполненным множеством обходных путей, более жестким отбором его содержания, преднамеренным созданием концентрированной слухоречевой среды. Только созданием таких условий можно приблизить развитие неслышащего ребенка к естественному ходу психического развития.

Вместе с тем, в последние годы основной акцент в исследованиях ставится на изучении различных путей инклюзивного обучения и частично на внедрении в систему специального обучения глухих метода тотальной коммуникации. Поскольку в последнее время наметилась явная тенденция к раннему овладению неслышащими детьми жестовой речью, мотивация к овладению звуковой речью была в значительной степени снижена. Когда потребность в общении легко и просто реализуется за счет доступных ребенку

средств, овладение словом в его звуковом варианте оказывается для него непосильной задачей.

Наш собственный профессиональный опыт и многочисленные свидетельства других сурдопедагогов свидетельствуют о том, что зачастую единственной спецификой учебно-воспитательного процесса при включении неслышащего ребенка в общеобразовательное пространство становится использование синхронного сурдоперевода. Такой подход не является достаточным условием для полноценного усвоения преподаваемого материала и не выполняет задач полноценной адаптации глухих в социуме. Ряд терминов, применяемых в образовательном процессе, в быту и в условиях организации отдыха ребенка, не имеет аналогов в разговорном жестовом языке глухих. При такой организации деятельности ребенка не происходит реального усвоения понятий, часть из них не усваивается вовсе, другая часть усваивается дефектно или остается на уровне представлений. Поэтому задачи осуществления реального взаимодействия с ребенком требуют от специалистов поиска и определения путей, которые будут учитывать особенности психического развития неслышащих и помогать им во взаимодействии со слышащими сверстниками.

Одним из таких путей является максимальное использование в процессе организации совместной деятельности глухих и слышащих наглядного материала. В том случае, когда речь идет об организации отдыха, это могут быть, например, разнообразные рисунки, буклеты, информирующие ребенка о предполагаемых событиях, о режиме дня, о посещаемых достопримечательностях и проводимых мероприятиях. При этом надо помнить, что не всегда наглядность инструкции, предъявляемой глухому, означает ее доступность. Рациональный тип сообщения, адресован-

ного глухим, требует не только широкого привлечения наглядных компонентов, но и упрощения словарно-грамматической формы, а также алгоритмизации изложения. Необходимо также, чтобы способы жестовых обозначений содержания деятельности были достаточно знакомы неслышащим. Полезно жесткое структурирование подаваемого детям материала с выделением наиболее значимой информации в виде отдельных блоков.

Таким образом, можно утверждать, что процесс взаимодействия с неслышащими в любом типе организации их деятельности, в том числе и при осуществлении инклюзивных подходов в рекреации, должен строиться с учетом специфических особенностей их познавательной деятельности. При выработке тех или иных новых для ребенка навыков достаточно эффективен наглядный показ приемов деятельности в виде реального действия, продемонстрированного воспитателем. Употребляемый воспитателем словесный ряд должен быть максимально выверенным, освобожденным от излишней информации и доступным по содержанию для усвоения неслышащими, а приемы деятельности алгоритмизированы, замедлены на первоначальном этапе выработки навыка и многократно воспроизводимы.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что одной из основных задач, стоящих перед воспитателями, участвующими в оздоровлении неслышащих, является необходимость понять характер испытываемых детьми затруднений и, опираясь на знание их познавательных и личностных особенностей, суметь так выстроить свою воспитательную деятельность, чтобы каждый ребенок развивался гармонично и не чувствовал себя ущербным в мире слышащих.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений Т. 5 Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
3. Психология глухих детей / Ин-т коррекц. педагогики РАО; под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с.: ил. – (Золотые страницы сурдопедагогики).
4. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления

## REFERENCES

1. Vygotskiy, L. S. (1983). *Sobraniye sochineniy. T. 5. Osnovy defektologii* [Collected works. 5 Volumes. Fundamental defectology]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
2. Lubovskiy, V. I. (1978). *Razvitiye slovesnoy regulyatsiy deystviy u detey (v norme i patologiyi)* [Development of children's verbal regulation of actions (in the

глухих детей / Т. В. Розанова // НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 231 с.: ил.

5. Исследование личности детей с нарушениями слуха: сб. науч. тр. / АПН СССР. НИИ дефектологии; под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: Педагогика, 1981. – 114 с.

6. Специальная психология: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

*standard conditions and in the pathology*)]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

3. Solovyova I. M., Shif Zh. I., Rozanova, T. V., & Yashkova, N. V. (Eds.). (2006). *Psikhologiya glukhikh detey* [Psychology of the deaf children]. Moscow: Sovyetskiy sport [in Russian].

4. Rozanova, T. V. (1978). *Razvitiye pamyati i*

*myshleniya glukhikh detey [Development of memory and thinking of the deaf children]. Moscow: Pedagogika [in Russian].*

5. Rozanova, T. V., & Yashkova, N. V. (Eds.). (1981). *Issledovaniye lichnosti detey s narusheniyami*

*slukha [Study of the personality of children with abnormalities of hearing]. Moscow: Pedagogika [in Russian].*

6. Lubovskiy, V. I., Rozanova, T. V., Solntseva, L. I., et al. (Eds.). (2005). *Spetsialnaya psikhologiya [Special psychology]. Moscow: Akademiya [in Russian].*

**Л. Н. Коргун**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ**

Рання слухова депривація істотно змінює весь хід подальшого розвитку дитини й вимагає спеціальної організації виховного процесу, пошуку обхідних шляхів і більш ретельного відбору його змісту. Необхідно жорстко структурувати пропонований дітям матеріал, спрощувати його словниково-граматичні форми, виділяти найбільш значиму інформацію у вигляді окремих блоків; максимально використовувати наочний матеріал: малюнки, буклети, що інформують дитину про передбачувані події, про режим дня, про відвідувані визначні події і проведені заходи. Уживаний вихователем словесний ряд повинен бути максимально вивіреним, звільненим від зайвої інформації й доступним за змістом для засвоєння дітьми, що не чують, а засоби діяльності алгоритмізовані, досить повільні й багаторазово відтворені.

**Ключові слова:** рання слухова депривація, особливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями слуху, рекреативна поведінка дітей з порушеннями слуху.

**L. N. Korgun**

### **SPECIAL FEATURES OF THE DEAF CHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF RECREATION**

The early auditory deprivation essentially changes the entire motion of further child's development. Human's speech cannot be formed independently in conditions of the significant disturbance of the child's hearing. It decodes the signals, which come from the outside. The gestures language that is appearing instead of the sound speech is not capable of reflecting entire range of the complex connections between the objects of the real world and it is not the absolutely adequate substitute of the verbal speech as the instruments of thinking. The process of forming the concepts proceeds sufficiently slowly. The hearing impairment and the speech maldevelopment entail changes in the development of cognitive processes of the child, in the formation of his/her volitional behavior, emotions and feelings, character and other aspects of the personality that may contribute to the socio-psychological states of child's disadaptation. Therefore, the educational impact on these children should be specifically organized and, unlike the education and recreation of hearing students, filled with many detours and more stringent selection of their content. Using simultaneous sign language can't be the only specificity of the educational process organization in terms of recreation. In the process of organizing common activities of the children who hear and the deaf ones there is a need of thoroughly structured materials that are served to children with simplification of the grammatical forms and providing the most meaningful information in the form of separate blocks. Also it is necessary to use various types of visual support: pictures and brochures that inform the child about the day schedule, about the sights to visit and the planned arrangements. The verbal range used by the educator should be verified, exempt from too much detailed information and its content should be available for the assimilation by the deaf child. The techniques of such activities should be algorithmic, slowed down and repeatedly reproducible.

**Keywords:** early auditory deprivation, special features of the deaf children's cognitive activity, recreative behavior of children with disturbances of hearing.

*Подано до редакції 08.09.2014*