

В. Е. Бубарева, Г. С. Корытова

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Рассматривается проблема психологической готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха. Опираясь на компоненты психологической готовности к школьному обучению и возможности их диагностики у детей с нарушениями слуха, авторы статьи представляют результаты эмпирического исследования в сопоставлении детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии.

Ключевые слова: *дети с нарушениями слуха, дети без нарушений в развитии, психологическая готовность к школьному обучению, эмоционально-волевой компонент, умственный компонент, мотивационный компонент.*

Исследованиями, посвященными проблеме психологической готовности детей к школьному обучению, занимались многие отечественные исследователи (М. Р. Битянова, Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина и др.) [1, 2, 3]. Под готовностью к школьному обучению в самом общем смысле большинство современных авторов понимают достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении. Готовность к школьному обучению – явление многоаспектное, включающее соответствующие психологические, физиологические, физические и психические характеристики возрастного развития ребенка. В связи с этим выделяют ряд критериев для определения готовности детей к школьному обучению. В первую очередь к ним традиционно относят следующие компоненты психологической готовности ребенка к школьному обучению: личностный, интеллектуальный, мотивационный, эмоционально-волевой и социальный [1].

Многие исследователи выделяют умственное развитие детей как наиболее существенный компонент готовности к школе. Л. С. Выготский первым сформулировал мысль о том, что интеллектуальная готовность к школе состоит в уровне развития у детей интеллектуальных процессов, прежде всего умения в соответствующих категориях обобщать и дифференцировать предметы и явления. В основе умственного развития детей дошкольного возраста лежит усвоение ими различных видов познавательных ориентировочных действий, и наибольшее значение преимущественно отводится перцептивным и мыслительным [2].

В качестве одной из важных составляющих личностной готовности к школе Л. С. Выготский и другие исследователи выделяют становление внутренней позиции школьника как переход на новый уровень самосознания, а также становление внутреннего мира чувств как важнейшее личностное новообразование, которое перестраивает поведение и психику ребенка [3, 4]. К эмоционально-

волевой готовности к школьному обучению можно отнести умения ребенка сосредотачиваться и слушать учителя, достаточное количество времени удерживать внимание на определенном виде деятельности, т. е. развитие произвольного внимания [5]. Мотивационная готовность оценивается наличием тех мотивов, которыми руководствуются дети при поступлении в школу. Среди них выделяют познавательные, игровые, социальные, позиционные и внешние мотивы. Из наличия определенных мотивов и формируется отношение ребенка к школе. Социальная готовность (в качестве синонима часто используют термин «социально-психологическая готовность») ребенка к обучению в школе определяется как сформированность у него качеств, благодаря которым он мог бы общаться с другими детьми, учителями, взрослыми.

Зарубежные исследователи Г. Гетцер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и другие рассматривают психологическую готовность к школьному обучению в трех аспектах: интеллектуальном, эмоциональном и социальном [6]. К умственной области авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению. Под эмоциональной готовностью они понимают эмоциональную устойчивость и отсутствие импульсивных реакций у ребенка. Социальную зрелость авторы раскрывают как потребность ребенка в общении с детьми и способность подчиняться интересам и правилам, принятым в группе, способность взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации организованного обучения.

В своем исследовании мы основываемся на положении о том, что содержанием психологической готовности к школьному обучению является возникновение новообразований, обеспечивающих качественно новый уровень психической деятельности ребенка. Среди основных новообразований данного периода можно выделить: 1) произвольность психических действий; 2) появление опосредованных эмоций; 3) способность выполнять зада-

ния, содержание и структура которых носит опосредованный характер.

Аналитический обзор литературы показал, что за последние два десятилетия в отечественной психологии и педагогике накоплен большой опыт психодиагностики готовности детей к школе. Тем не менее на сегодняшний день не выявлены единые критерии диагностики психологической готовности к школьному обучению.

Проблема диагностики готовности к обучению детей в школе, развивающихся в условиях слуховой депривации, на сегодняшний день остается теоретически и экспериментально малоразработанной [7]. Вопрос психодиагностики готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха приобрел особую актуальность в последнее время, что напрямую связано с направленностью образования на интегрированное обучение [8].

Проанализировав теории разных авторов относительно компонентов психологической готовности к школьному обучению, в своем исследовании мы придерживаемся известной точки зрения Е. Г. Речицкой и Е. В. Пархалиной и выделяем три основных компонента психологической готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха: эмоционально-волевою, умственную, мотивационную [6]. Поэтому диагностический материал в эмпирическом исследовании подбирался в соответствии с необходимостью изучения обозначенных компонентов.

При подборе диагностических методик мы ориентировались на принципиальные положения детской психологии. В частности, учитывались положения, выдвинутые Д. Б. Элькониным о диагностической схеме в переходные периоды психического развития ребенка, которая должна включать как диагностику новообразований закончившегося возрастного периода, так и начальных форм деятельности следующего периода. Диагностические задания для детей должны быть представлены в доступной им форме – вербальный и невербальный уровни включены в характерные виды детской деятельности [9].

Диагностика эмоционально-волевого компонента включала выявление уровня развития волевых действий и произвольности внимания (для диагностики этого параметра использована методика «Корректирующая проба»). Данная методика позволяет определить уровень развития устойчивости, концентрации внимания и влияние эмоционального воздействия на волевые усилия ребенка.

Диагностика умственного компонента психологической готовности к школьному обучению предполагает исследование мыслительных операций, памяти, зрительного восприятия. Мыслительные операции диагностировались при помощи широко

известной методики «Четвертый лишний». Исследование уровня развития слухоречевой и зрительной памяти осуществлялось с использованием методики «Запоминание 10 слов»; эта методика была нами модифицирована с целью донесения с наибольшей точностью инструкции до ребенка с нарушениями слуха. Для исследования зрительной памяти использовалась методика «Запоминание 5 фигур»; изучение уровня развития зрительного восприятия осуществлялось с использованием методики «Наложенные изображения» [10].

Эмпирическое изучение мотивационного компонента психологической готовности к школьному обучению проведено с помощью методики М. Р. Гинзбурга, выявляющей уровень мотивации к обучению, ведущие мотивы, общее эмоциональное отношение к предстоящему обучению.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 162» для детей с нарушениями слуха (г. Иркутск). В исследовании принимали участие дети подготовительной группы в возрасте 6–7 лет, численность выборки составила 15 человек (далее данная группа будет именоваться как *эмпирическая*). Для того чтобы выявить особенности в формировании психологической готовности к школьному обучению у детей с нарушениями слуха, результаты их психодиагностики сопоставлялись с результатами тестирования детей без нарушений в развитии (далее данная группа будет именоваться как *сравнительная*). Для выявления индивидуальных различий между выборками использовался критерий U–Манна–Уитни.

Уровень развития произвольного внимания представлен на рис. 1.

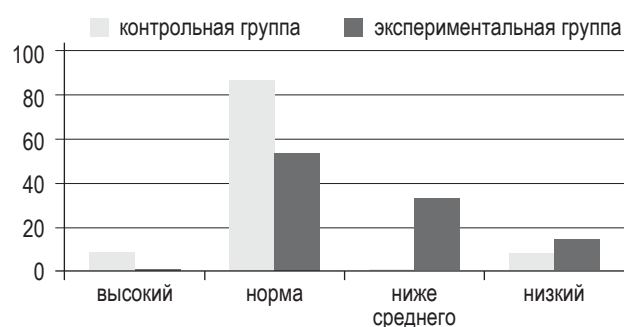


Рис. 1. Уровень развития внимания у дошкольников

Анализируя полученные данные, исследуемую выборку можно разделить на четыре подгруппы. Первая подгруппа – дети с высоким уровнем развития произвольного внимания. Данная выборка характеризуется очень хорошим развитием произвольного внимания, отсутствием пресыщения к концу исследования, высоким уровнем концен-

трации и объема внимания. Дети этой подгруппы имеют высокий уровень развития волевых действий, внимательно слушают инструкцию, подчиняются системе требований, сознательно осуществляют свои действия. Из всей исследовательской выборки такой результат продемонстрировал лишь 1 % детей сравнительной группы.

Вторую подгруппу составили дети, которые показали возрастную норму. Данная выборка характеризуется хорошим темпом психической деятельности, объемом, концентрацией внимания с допущением небольшого количества ошибок. Данный уровень развития внимания обнаружен у 53 % детей из эмпирической группы.

Третья подгруппа – дети с уровнем внимания ниже среднего. Данной категории детей приходилось несколько раз разъяснять инструкцию проведения исследования; при выполнении задания у них отмечалось большое количество ошибок, совершаемых на фоне малого объема внимания. Нередко дети данной подгруппы пропускают в стимульном (бланковом) материале подряд по две-три строчки корректур. Подобный уровень развития внимания продемонстрировали дети эмпирической группы (33 %).

Четвертую подгруппу образовали дети с очень низким уровнем внимания. Дети данной подгруппы характеризуются выраженной неустойчивостью внимания, неспособностью самостоятельно без помощи взрослых выполнять задания (удерживать «в уме» заданную программу действий). У них прослеживается непоследовательное зачеркивание корректур (букв), с допущением большого количества ошибок. Такие дети не заинтересованы в положительном выполнении данного задания, очень легко отвлекаются на посторонние стимулы. У них наблюдается низкая степень регуляции поведения, отсутствует произвольность внимания и речевая регуляция действий. Такой результат показали 14 % и 6 % испытуемых, соответственно из эмпирической и сравнительной групп.

В исследовании объема внимания не выявлено значимых различий между сравнительной и эмпирической группами, так как $U_{эмп.} = 97$, $U_{эмп.} > U_{кр.}$. Полученный результат можно объяснить работой компенсаторных механизмов восприятия (зрения) у детей с нарушениями слуха.

В исследовании концентрации внимания (количество сделанных ошибок при выполнении задания) полученные эмпирические значения находятся в зоне значимых различий, так как значение $U_{эмп.}$ получилось равным 30, $U_{эмп.} < U_{кр.}$. Отсюда можно сделать вывод, что дети с нарушениями слуха отстают в развитии концентрации внимания от детей без нарушений в развитии.

Далее представим результаты диагностики умственного компонента психологической готовности к школьному обучению. Для исследования слухоречевой памяти применялась методика «Запоминание 10 слов»; полученные результаты представлены на рис. 2.

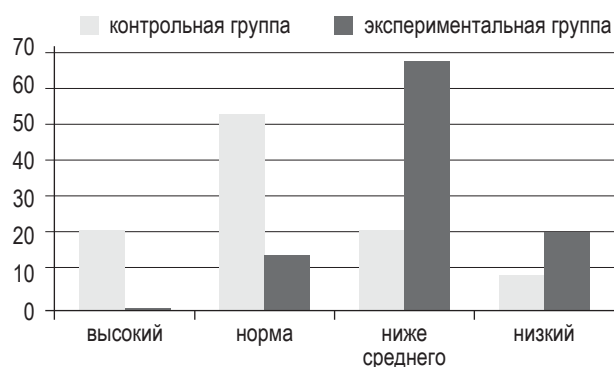


Рис. 2. Уровень развития слухоречевой памяти у дошкольников

Анализируя эмпирические данные, всю выборку также можно разделить на четыре подгруппы. К первой подгруппе относятся дети с высоким уровнем развития слухоречевой памяти. Согласно психодиагностической инструкции дети к последней попытке запоминания слов должны воспроизвести 9–10 слов и затем отсроченно (спустя 60 мин) воспроизвести 8–9 слов. Из группы детей с нарушениями слуха ни один дошкольник не показал таких результатов. Вместе с тем такой уровень развития слухоречевой памяти показали 20 % детей из сравнительной группы.

Вторую подгруппу образовали дети со средним уровнем развития слухоречевой памяти. Дети данной подгруппы воспроизводят 6–8 слов, отсроченно – 5–7 слов. Для выборки детей с нарушениями слуха данный результат является очень высоким. Два ребенка из эмпирической группы показали данный результат, что составило 13 % от выборки. Основная часть сравнительной группы (53 %) детей имеют средние (на уровне нормы) показатели развития внимания.

Третью подгруппу составили дети с уровнем слухоречевой памяти ниже среднего. Дети данной подгруппы запоминают от 3 до 5 слов и могут воспроизвести 3–4 слова после определенного промежутка времени. К ним относится наибольшая часть исследуемой выборки детей с нарушениями слуха (67 %). В сравнительной группе подобный результат показали 20 % детей без нарушений в развитии.

И наконец, четвертую подгруппу образовали дети с низким уровнем развития слухоречевой памяти. Дети четвертой подгруппы могут к последней попытке воспроизвести только до 2 слов; та-

кой же результат они демонстрируют и при отсроченном воспроизведении. Дети, которые не могут себя организовать для данного вида деятельности, были отнесены нами к четвертой подгруппе. Аналогичный результат отслежен в обеих группах: в сравнительной группе он составил 7 %, в эмпирической – 20 %.

В исследовании слухоречевого запоминания выявлены существенные различия между группой детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии, так как $U_{эмп.} = 40,5$; $U_{эмп.} < U_{кр.}$

По результатам проведенной психодиагностики видно, что у детей с нарушениями слуха уровень развития слухоречевой памяти ниже, чем у детей без нарушений в развитии. Данный факт можно объяснить чрезвычайной сложностью дефекта слуха. Нарушение слухового восприятия является первичным дефектом, поскольку слуховой анализатор играет исключительную роль в развитии речи, и, как следствие, у ребенка формируется вторичный дефект – нарушение речи.

Противоположный результат наблюдается при эмпирическом изучении зрительной памяти, результаты которого представлены на рис. 3.

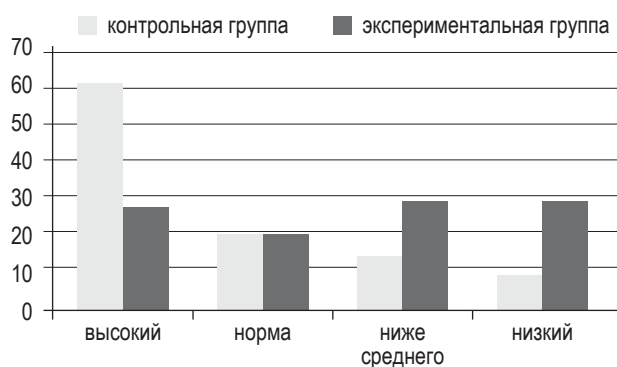


Рис. 3. Уровень развития зрительной памяти у дошкольников

В результате анализа исследуемую выборку можно разделить на 4 подгруппы. Испытуемые с высоким уровнем развития зрительной памяти составили 30 % детей эмпирической группы; 61 % детей сравнительной группы показали аналогичный результат. Испытуемые, относящиеся к данной группе, безошибочно воспроизводят все фигуры со второй попытки.

Дети со средним уровнем развития зрительной памяти воспроизводят все необходимые фигуры (четыре) без ошибок к третьей попытке. Данный результат смогли показать по 19 % детей как из сравнительной, так и из эмпирической группы.

К третьей подгруппе относятся дети с уровнем развития зрительной памяти ниже среднего. Дети данной подгруппы воспроизводят не более 3 фигур к третьей попытке. При этом у них про-

слеживаются неточности в изображении фигур, нарушение порядка изображения, привнесение лишних элементов. Из подгруппы детей с нарушениями слуха 27 % показали подобный результат развития зрительной памяти. Также эмпирически выявилось, что дети из сравнительной группы (без нарушений в развитии) имеют уровень развития зрительной памяти ниже среднего (что составило 13 % исследовательской выборки).

Последнюю подгруппу составляют дети с низким уровнем развития зрительной памяти. Данная подгруппа характеризуется низким уровнем воспроизведения элементов, допущением большого количества ошибок (отсутствие каких-либо элементов в изображении фигур, привнесение лишних элементов в рисунок, нарушение порядка фигур, пространственные неточности). Среди детей с нарушениями развития данный результат показали 27 % испытуемых, среди детей без нарушений в развитии – 7 %.

Существенных различий в развитии зрительной памяти среди групп детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии эмпирически не было выявлено (полученное значение $U_{эмп.} = 65,5$ находится в зоне неопределенности).

Далее рассмотрим результаты диагностики зрительного восприятия среди групп детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии (результаты психодиагностического тестирования представлены на рис. 4).

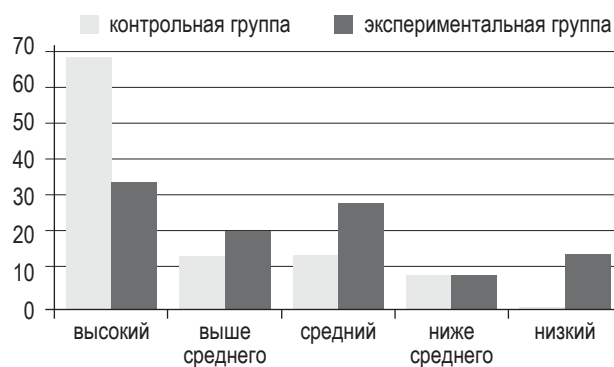


Рис. 4. Уровень развития зрительного восприятия у дошкольников

В данном случае полученные в ходе диагностики эмпирические данные можно разделить на пять подгрупп по уровню развития зрительного восприятия. Как и прежде, в первую подгруппу включены дети с высоким уровнем развития зрительного восприятия. Более половины испытуемых сравнительной группы (67 %) имеют высокий уровень развития зрительного восприятия. Данная категория детей безошибочно, без подсказки называет все изображенные предметы. В два раза меньшее количе-

ство детей эмпирической группы (33 %) показали такой же уровень развития зрительного восприятия.

Вторую подгруппу составляют дети с уровнем развития зрительного восприятия выше среднего. Такие дети безошибочно называют 7–8 изображенных предметов, остальные предметы они воспринимает фрагментарно. В сравнительной группе аналогичный результат развития зрительного восприятия продемонстрировали 13 % испытуемых исследуемой выборки; в эмпирической группе детей данный уровень продемонстрировало большее число (20 %) испытуемых.

В третью подгруппу (со средним уровнем развития зрительного восприятия) вошли дети, которые воспроизводят 5–6 изображенных предметов, остальные предметы воспринимают фрагментарно либо не различают вовсе. Такой уровень развития продемонстрировали 13 % и 27 % детей из сравнительной и эмпирической групп соответственно. Для детей эмпирической группы на данном уровне развития зрительного восприятия характерно называть не сам объект, а его действие в быту (например: «топор» – «рубить», «кисточка» – «рисовать», «альбом» и т. п.).

Дети с низким и ниже среднего уровнями развития зрительного восприятия воспроизводят от 4 до 0 изображенных предметов. В подгруппе детей без нарушений в развитии уровень развития зрительного восприятия ниже среднего продемонстрировали 7 % испытуемых. Из испытуемых эмпирической группы продемонстрировали уровень развития зрительного восприятия ниже среднего 7 % и низкий – 13 %. Дети эмпирической группы, как правило, узанный предмет обводят карандашом по контуру и находят его название на написанных карточках вследствие низкой речевой способности.

В исследовании зрительного восприятия достоверных различий между сравнительной и эмпирической группами не выявлено; полученное эмпирическое значение $U_{эмп.}=59$ находится в зоне неопределенности.

Одним из важных моментов диагностики уместного компонента психологической готовности к школьному обучению выступает диагностика уровня развития мыслительных операций (результаты представлены на рис. 5).

Анализируя полученные эмпирические данные, всю выборку можно поделить на пять подгрупп в зависимости от уровня развития мыслительных операций. Первая подгруппа образована испытуемыми с очень высоким уровнем развития мыслительных операций. Данный результат был зарегистрирован только в сравнительной группе и составил 7 % исследуемой выборки.

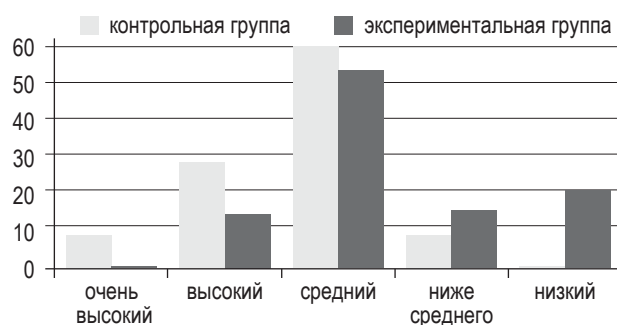


Рис. 5. Уровень развития мыслительных операций у дошкольников

Высокий результат по методике «Четвертый лишний» показали 13 % детей с нарушениями слуха и 27 % – без нарушений в развитии. Дети данной подгруппы называли все изображенные предметы, безошибочно классифицировали их на группы, исключали лишний предмет по существенным признакам; при этом в дополнительной помощи со стороны экспериментатора они практически не нуждались.

Средний уровень развития мышления продемонстрировали 54 % детей эмпирической группы и 59 % – сравнительной группы. Дети данной подгруппы давали от 4 до 7 правильных ответов. При этом испытуемые в большинстве случаев безошибочно называли изображенные предметы на картинках. В четырех случаях из восьми дети затруднялись классифицировать предметы на группы; они исключали лишний предмет как по существенным признакам, так и используя несущественные признаки. Распространенные объяснения по несущественным признакам в данной группе: 1) объяснения на основе выделения сенсорных признаков – цвета, формы, а также на основе комбинации этих свойств; 2) ответы на основе выделения общих содержательных, но несущественных признаков.

Ниже среднего результат развития мыслительных операций показали 13 % испытуемых эмпирической группы и 7 % сравнительной группы. Дети данной подгруппы давали правильных ответов от 3 до 2. Данные испытуемые постоянно нуждались в помощи экспериментатора, допускали большое количество ошибок, не проявляли желания в выполнении данного задания, испытывали трудности в назывании предметов, изображенных на картинках, что свидетельствует о низком уровне развития словарного запаса и плохой общей осведомленности об окружающем мире.

Очень низкий уровень развития мыслительных операций продемонстрировали дети только эмпирической группы – 20 %. Испытуемые данной группы не усвоили инструкцию, выполняли повторяющиеся движения за экспериментатором. Объе-

динить предметы в группы и исключить лишний предмет они не смогли.

В исследовании развития мыслительных операций между группами детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии отмечены достоверные различия, так как $U_{эмп.} = 51$, при этом $U_{эмп.} < U_{кр.}$ (полученное эмпирическое значение $U_{эмп.} = 51$ находится в зоне значимости). Отсюда можно сделать вполне закономерный вывод, что дети с нарушениями слуха отстают в развитии мыслительных операций от детей без нарушений в развитии.

Далее рассмотрим формирование мотивационного компонента психологической готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста (результаты можно проследить на рис. 6).

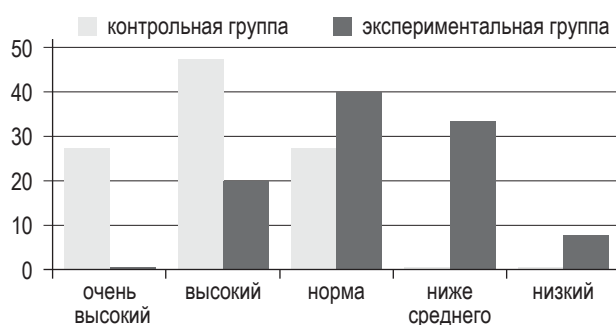


Рис. 6. Уровень развития мотивации к обучению у детей дошкольного возраста

Из рис. 6 видно, что вся эмпирическая выборка поделена на пять уровней развития мотивации к обучению. Очень высокий уровень мотивации к обучению характеризуется наличием у детей только познавательных мотивов обучения («обучение ради знаний»). Данный результат был зафиксирован у 27 % детей из сравнительной группы.

Высокий уровень мотивации к школьному обучению продемонстрировали 46 % детей сравнительной группы и 20 % детей эмпирической группы. Данная категория детей характеризуется наличием ведущих познавательных мотивов с одновременным наличием мотивов социальных («обучение ради будущего»).

Средний уровень развития школьной мотивации показали 27 % дошкольников сравнительной группы и 40 % дошкольников эмпирической группы. При данном уровне развития мотивации у детей наблюдается полимотивированность. Ведущим мотивом, как правило, является позиционный мотив («я пойду в школу, потому что уже взрослый»), стремление занять новую позицию в отношениях с окружающими. Также у детей отмечается наличие внешних мотивов обучения, познавательных, социальных.

Уровень мотивации ниже среднего и низкий по результатам психодиагностики выявился только

у детей эмпирической группы, 33 % и 7 % соответственно. Данные уровни мотивации характеризуются наличием у детей преимущественно внешних мотивов обучения (оценочный мотив, игровой мотив, подчинение требованиям взрослых и т. п.).

В исследовании развития учебной мотивации между подгруппами детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии отмечены достоверные различия, так как $U_{эмп.} = 21$, $U_{эмп.} < U_{кр.}$ (полученное эмпирическое значение $U_{эмп.} = 21$ находится в зоне значимости).

Опираясь на полученные эмпирические результаты, можно прийти к заключению, согласно которому дети с нарушениями слуха имеют более низкий уровень мотивации по сравнению с детьми без нарушений слуха. Мотивация в целом у детей эмпирической группы характеризуется чаще наличием позиционных мотивов, реже — познавательных.

Подводя итог проведенного эмпирического исследования, можно отметить, что прослеживаются существенные различия в формировании психологической готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии.

В частности, существенные различия выявились в формировании эмоционально-волевого компонента готовности детей к школьному обучению, а именно, в развитии концентрации внимания. Так же существенные различия прослеживаются в формировании умственного компонента психологической готовности к школьному обучению. Данные различия проявляются в развитии слухоречевой памяти детей дошкольного возраста в развитии. Аналогичные различия были выявлены и в формировании мыслительных операций. В исследовании зрительной памяти и зрительного восприятия не было обнаружено существенных различий между группами детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии. При математико-статистической обработке полученные значения попали в зону неопределенности, что позволяет считать: либо различий в формировании зрительного восприятия и зрительной памяти не существует, либо в дальнейшем исследовании необходимо увеличивать объем выборочной совокупности испытуемых для получения более достоверных результатов.

Также существенные различия были обнаружены по итогам психодиагностики сформированности мотивационного компонента психологической готовности к школьному обучению. В частности, дети с нарушениями слуха показали более низкий уровень формирования познавательных мотивов, чем дети без нарушений в развитии. Полученные результаты позволяют вслед за исследованиями

отечественных дефектологов констатировать, что поражение слуха представляет собой не изолированное выпадение анализатора, а нарушение всего хода развития ребенка. И это, безусловно, сказывается на его готовности к школьному обучению.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
4. Корытова Г. С. Психологические особенности внутрисемейных отношений и их влияние на проявления школьной дезадаптации: дис. ... канд. психол. наук. Улан-Удэ, 1998. 166 с.
5. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М.: Фолиум, 1999. 32 с.
6. Речицкая Е. Г., Пархалина Е. В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. М.: Владос, 2000. 192 с.
7. Гадельшина Т. Г., Ерёмкина Ю. А. Специфика распознавания эмоций детьми с нарушением слуха // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 6. С. 103–107.
8. Нарзулаев С. Б., Похорюков О. Ю., Добрянская З. И. Использование новых информационных технологий в педагогическом процессе для обучения детей с особыми образовательными потребностями // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2007. Вып. 5. С. 80–83.
9. Соловьев И. М. Психология глухонемых детей. М.: Наука, 1983. 368 с.
10. Вассерман Л. И., Дорофеев С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Стройлеспечать, 1997. 360 с.

Бубарева В. Е., аспирант.

Восточно-Сибирская государственная академия образования.

Ул. Нижняя Набережная, 6, Иркутск, Россия, 664011.

E-mail: vika115221@list.ru

Корытова Г. С., доктор психологических наук, профессор.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: gkorytova@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 23.12.2013.

V. E. Bubareva, G. S. Korytova

COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article deals with the problems of psychological readiness for school education of children with a hearing impairment. Based on components of psychological readiness for school education and possibility of their diagnostics at children with a hearing impairment, the author presented the received results of this empirical research in the comparative analysis of children with a hearing impairment and children without disorders in development.

Key words: *children with a hearing impairment, children without disorder in development, psychological readiness for school education, emotional and strong-willed component, intellectual component, motivational component.*

References

1. Bityanova M. R. *The organization of psychological work at school*. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1997. 298 p. (in Russian).
2. Vygotskiy L. S. *Defectology problems*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1995. 527 p. (in Russian).
3. Gutkina N. I. *Psychological readiness for school*. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 208 p. (in Russian).
4. Korytova G. S. *Psychological features of the intra family relations and their influence on manifestations of school disadaptation*. Abstract of thesis cand. psych. sci. Ulan-Ude, 1998. 166 p. (in Russian).
5. Luskanova N. G. *Methods of study of children with difficulties in training*. Moscow, Folium Publ., 1999. 32 p. (in Russian).
6. Rechitskaya E. G., Parkhalina E. V. *Readiness of preschool children with hearing impairment for school*. Moscow, Vlados Publ., 2000. 192 p. (in Russian).
7. Gadel'shina T. G., Eremina Yu. A. The specificity of recognition of emotions in children with impaired hearing. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, vol. 6 (134), pp. 103–107 (in Russian).

8. Narzulaev S. B., Pohorukov O. Yu., Dobryanskaya Z. I. Use of new information technologies in pedagogical process for training children with special educational demands. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2007, vol. 5 (68), pp. 80–83 (in Russian).
9. Solov'yov I. M. *Psychology of deaf-and-dumb children*. Moscow, Nauka Publ., 1983. 368 p. (in Russian).
10. Vasserman L. I., Dorofeev S. A., Meerson Ya. A. *Methods of neuropsychological diagnostics*. St. Petersburg, Stroylespechat' Publ., 1997. 360 p. (in Russian).

Bubareva V. E.

East-Siberian State Pedagogical University.

Ul. Nizhnyaya Naberezhnaya, 6, Irkutsk, Russia, 664011.

E-mail: vika115221@list.ru

Korytova G. S.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: gkorytova@yandex.ru