

БАКАЛАВРИАТ

**Е.Г. Речицкая
Е.В. Кулакова**



ГОТОВНОСТЬ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ



**УЧЕБНОЕ
ПОСОБИЕ
ДЛЯ ВЫСШИХ
И СРЕДНИХ
УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ**

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

Коррекционная педагогика (Владос)

Екатерина Речицкая

**Готовность слабослышащих
детей дошкольного возраста
к обучению в школе**

«ВЛАДОС»

2014

УДК 376.3
ББК 74.3я73

Речицкая Е. Г.

Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. Г. Речицкая — «ВЛАДОС», 2014 — (Коррекционная педагогика (Владос))

ISBN 978-5-691-02052-0

В пособии рассматриваются актуальные вопросы психологической готовности слабослышащих детей к обучению в школе, связанные с формированием важнейших качеств личности, способствующих успешному вхождению ребенка в школьную жизнь, освоению новой ведущей деятельности – учебной. Представлена диагностическая система, позволяющая определить уровни личностной, эмоционально-волевой, умственной готовности к школьному обучению слабослышащих детей, даются психолого-педагогические характеристики состояния личностного речевого и интеллектуального развития слабослышащих детей, раскрываются различные уровни готовности к школе, предлагаются педагогические пути и средства, способствующие оптимизации подготовки к школе. Учебное пособие предназначено для студентов и преподавателей средних специальных и высших педагогических учреждений, сурдопедагогов специальных детских садов и школ, родителей детей с нарушениями слуха, поступающих в 1 класс.

УДК 376.3
ББК 74.3я73

ISBN 978-5-691-02052-0

© Речицкая Е. Г., 2014

© ВЛАДОС, 2014

Содержание

От авторов	7
Введение	8
Что можно предположить?	10
Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению	11
Критерии и структура понятия «готовность к школьному обучению»	11
Проблема готовности к школе детей с нарушениями слуха в специальной литературе	17
Преемственность в принципах, содержании и методах обучения детей	17
Изучение уровня речевой готовности к школе	19
Изучение особенностей развития некоторых сторон познавательной деятельности детей с недостатками слуха дошкольного и младшего школьного возраста	19
Принципы отбора диагностических методик	21
Методики изучения психологической готовности слабослышащих дошкольников к обучению в школе	26
Диагностика эмоционально-волевой готовности к школе	28
Конец ознакомительного фрагмента.	30

Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова

Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе

© Речицкая Е. Г., Кулакова Е. В., 2014

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2014

* * *

От авторов

Те, кто взял в руки эту книгу, – студенты педагогических университетов или высококвалифицированные учителя, родители, – вероятно, были бы не удовлетворены, если бы авторы ограничились при рассмотрении проблемы готовности к школьному обучению чисто рецептурными данными. Поэтому мы старались на конкретном материале показать особенности готовности к школьному обучению ребенка с ограниченными сенсорными возможностями (а именно, слабослышащего ребенка) и ребенка с нормальным слухом. Свое внимание мы сосредоточили на наиболее значимом аспекте готовности – психологическом.

Кроме того, необходимо учесть, что такие ее аспекты, как мотивационная, эмоционально-волевая, умственная готовность, фактически не были предметом специального изучения в сурдопедагогике (в отличие от речевой) и впервые было представлено в 1-ом издании настоящей книги.

С учетом выявленных особенностей нами были рассмотрены и апробированы на практике дополнительные возможности повышения эффективности подготовки детей к школе. Таким образом, предлагаемые вашему вниманию педагогические рекомендации исходят из реальных возможностей ребенка, которые ориентированы не только на актуальный уровень его развития, но и на перспективу, на то, что слабослышащий ребенок может достичь с помощью мудрого, доброго и всезнающего наставника (в вашем лице, читатель), т. е., по словам Л. С. Выготского, на «зону ближайшего развития», что особенно важно в свете современного инклюзивного обучения.

В последнее время значительно увеличилось количество кохлеарно имплантированных дошкольников. Диагностика их психологического уровня показала, что эти дети наиболее готовы к обучению в общеобразовательной школе. Разработанные материалы данного пособия возможно использовать и для изучения имеющихся пробелов и у этой категории детей.

Предоставляя возможность следить за ходом рассуждений, обоснованием выбора тех или иных методик, мы старались приобщить вас, уважаемый читатель, к творческой лаборатории, ибо современный учитель – личность творческая, которая должна не только воспроизводить известные в сурдопедагогике и в общей педагогике методы и приемы обучения, но и конструировать собственные с учетом индивидуальных возможностей, особенностей и способностей каждого ребенка, что отвечает принципам гуманистически направленного, личностно-ориентированного подхода в обучении лиц с нарушением слуха.

Существующие научные взгляды, позиции мы старались изложить ясно, доступно и по возможности кратко. Эта книга, безусловно, даст материал к размышлению не только студентам – будущим сурдопедагогам, учителям-дефектологам, родителям, но и воспитателям обычного (массового) детского сада, к которым, возможно, придет ребенок с частичным нарушением слуха. А для того чтобы своевременно и целенаправленно помочь слабослышащему дошкольнику, нужно не только владеть соответствующими профессиональными компетенциями, но главное – любить его, помочь поверить, что все будет хорошо.

Введение

Одной из самых дискуссионных проблем образования детей с ограниченными возможностями здоровья конца XX в. в России является проблема интегрированного / инклюзивного обучения. Сложившаяся у нас система дифференцированного подхода к обучению лиц с нарушениями слуха решала ее исключительно средствами специального образования.

В 90-е годы (а в Западной Европе в 70-е) под влиянием либерально-демократических преобразований происходит переосмысление сложившейся практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, и на смену прежней парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» – «неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое сообщество», т. е. парадигма интеграции / инклюзии.

Специалисты в области сурдопедагогики, как и дефектологии в целом, в своих исследованиях опираются на труды Л. С. Выготского, имея в виду прежде всего его учение о сложной структуре дефекта, понимание вторичных нарушений как «социального вывиха». Ученые единодушны в выводе – необходимо максимально использовать ранние, наиболее благоприятные (сензитивные) периоды для становления высших психических функций ребенка. С этой целью разрабатываются методики возможно раннего (в первые месяцы жизни) выявления нарушений слуховой функции и соответственно раннего бинаурального слухопротезирования, а в случае необходимости кохлеарной имплантации. В связи с этим возникает вопрос не о коррекции нарушений, не о реабилитации, а об абилитации ребенка с ограниченными сенсорными возможностями, в частности, это прямо относится к слабослышащему ребенку. Вполне возможно, что такой ребенок может интегрироваться в социальную и общеобразовательную среду раньше и с лучшими возможностями, чем это происходило в прежние годы.

Действующие на сегодня программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников ориентированы на разностороннее развитие детей с нарушением слуха на основе изучения их возрастных психофизических возможностей и приобщения ко всему, что доступно слышащим сверстникам. И действительно, в решении проблемы интеграции ведущее значение имеет именно дошкольный возраст как сензитивный период для развития различного рода практических, умственных способностей, выработки нравственно-волевых качеств, формирования характера и личности ребенка в целом.

Вместе с тем вполне очевидно, что далеко не все дети с нарушением слуха могут успешно интегрироваться в массовую школу. Для этого необходимо соблюдать ряд условий. Кроме раннего выявления нарушения слуха, раннего бинаурального слухопротезирования следует обратить внимание на раннюю слухоречевую подготовку в соответствии с закономерностями становления слухо-речевой функции у нормально слышащих детей, в частности, своевременный перевод младенца со стадии гуления на стадию лепета. В ранний и дошкольный возраст необходимо создать специальные образовательные условия для развития речевого слуха, обогащения практики речевого общения со слышащими людьми. Необходимо, чтобы родители активно участвовали в совместной с дефектологом деятельности по воспитанию и обучению своего ребенка, а это требует создания сети консультационно-диагностических центров, которые оказывали бы образовательные и иные услуги населению на постояннодействующей основе.

Сложившаяся в нашей стране система обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей дошкольного возраста, решая задачи *амплификации* (обогащения) детского развития и коррекции нарушений в речевой, познавательной сфере, уделяет внимание и подготовке детей к обучению в школе.

Данная работа показывает состояние и возможные пути повышения эффективности подготовки к школьному обучению слабослышащих детей. При этом мы подчеркиваем важность обеспечения такого исходного уровня готовности к школе, который гарантировал бы каждому ребенку с нарушениями слуха успешное обучение в рамках той образовательной модели (инклюзивное или интегрированное обучение, полное или частичное, специальное образование), которая в наибольшей степени соответствует потребностям и возможностям каждого конкретного ребенка.

Готовность детей к школьному обучению можно рассматривать как одно из важных и необходимых условий дальнейшего успешного развития личности, социальной реабилитации и максимальной адаптации в социуме.

Что можно предположить?

1. К концу дошкольного возраста далеко не все слабослышащие дети (равно как и нормально слышащие) в достаточной степени подготовлены к обучению в школе.
2. Дети представляют собой довольно разнородную (полиморфную) группу с выраженными различиями речевого и психического развития.
3. В условиях своевременного включения слабослышащих детей в систему коррекционно-педагогического воздействия обеспечивается более высокий уровень их готовности к обучению в школе.
4. Изучение готовности с помощью соответствующих диагностических методик позволит взрослым, отвечающим за маленьких детей, грамотно определить пути и средства коррекционно-образовательной работы с каждым ребенком по подготовке к школе с учетом зон его актуального и ближайшего развития.
5. Целенаправленная и ранняя работа по профилактике возможных нарушений развития позволит оптимизировать процесс подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к школьному обучению.

Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению

Критерии и структура понятия «готовность к школьному обучению»

В психолого-педагогической литературе существуют два основных понятия для определения состояния детей при переходе от дошкольного периода к школьному: «школьная зрелость» и «готовность к школьному обучению».

Эти понятия адекватно отражают состояние ребенка, с одной стороны, как итог предшествующего дошкольного развития, т. е. определенный уровень зрелости по сравнению с предыдущими этапами развития ребенка, а с другой – готовность к переходу в следующий возрастной этап, связанный с систематическим школьным обучением.

Термин «школьная зрелость», как правило, употребляется для характеристики психофизиологических особенностей детей, поступающих в школу. Понятие «школьная зрелость» подразумевает определенный уровень морфофункционального и психофизиологического развития организма ребенка, при котором он может воспринимать определенную сумму знаний. При этом достигнутый уровень развития обеспечивает устойчивость организма ребенка к резко изменившимся условиям жизни, связанным с началом обучения.

Понятие «школьная зрелость», на наш взгляд, не является всеобъемлющим, а затрагивает в большей мере физиологическую готовность и некоторые возможности развития психических процессов. В настоящей работе отдается предпочтение термину «готовность к школьному обучению» как наиболее часто употребляемому и отражающему значение данного возрастного периода для дальнейшего развития ребенка.

В словаре С. И. Ожегова слово «готовность» имеет два значения: «согласие сделать что-нибудь» и «состояние, при котором все готово для чего-нибудь».

Толкование этого слова позволяет понимать словосочетание «готовность к школе» как состояние, при котором ребенок лично полностью готов перейти в новую сферу жизнедеятельности, способен к освоению новой для него деятельности – учебной.

Под готовностью к школьному обучению в самом общем смысле большинство 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.

Несмотря на многообразие и разноплановость исследований психологической готовности к школе, можно выделить следующие этапы в решении данной проблемы.

Первоначально (50–60-е гг.) готовность к школьному обучению отождествлялась с наличием у ребенка некоторого круга знаний и представлений, необходимых для школьного обучения. Однако теоретические и экспериментальные исследования многих отечественных ученых, направленные на изучение психологического содержания готовности к школьному обучению, позволили к началу 60-х годов сформулировать иное решение этого вопроса: содержание готовности к школьному обучению обусловлено качественными особенностями психики, сформированными в дошкольном возрасте к этому моменту. Эти качественные особенности выражаются в таких психологических новообразованиях, как сознательная управ-

ляемость психическими процессами (их произвольность), новая структура мотивационной сферы, появление опосредствованных потребностей, формирование самооценки.

Научные исследования начала 70-х годов связаны с изменениями в системе начального обучения, в частности с сокращением продолжительности обучения до трех лет. Особо актуальной оказалась проблема целенаправленного формирования у детей дошкольного возраста готовности к обучению.

Одни исследователи решали эту проблему с точки зрения предпосылок овладения структурой учебной деятельности. Другие изучали ее в связи с особенностями развития общения ребенка. В ряде названных исследований была отмечена принципиальная возможность целенаправленного формирования психологической готовности к школьному обучению.

К середине 80-х годов было разрешено поступление в школу с шести лет и эта проблема приобрела особую остроту.

В разные периоды развития отечественной психологии выдвигались различные критерии определения готовности детей к школе. Из них можно выделить основные:

- формирование определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- личностная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- коммуникативная готовность.

Для общей характеристики готовности ребенка к школе имеет значимость совокупность сформированных качеств. А. В. Запорожец пишет, что «...психологическую готовность детей к школе нельзя свести к наличию у ребенка каких-либо отдельных свойств и умений. Она представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной сферы, степени сформированности механизмов речевой регуляции действий и т. д. Лишь при наличии сложившейся системы ряда качеств обеспечивается безболезненный переход ребенка от игр и дошкольных занятий к систематическому школьному обучению»¹.

В реальной жизни редко можно встретить детей, обладающих всеми качествами психологической готовности к школе. Но если одни качества обеспечивают безболезненный переход к обучению, то другие играют второстепенную роль в процессе адаптации, что следует учитывать в практической диагностике. Это обстоятельство потребовало от исследователей создания соответствующих методик, которые позволили бы объективно оценивать уровень готовности детей к школе.

Все вышесказанное послужило основанием для развития нового этапа в изучении данной проблемы, отличительной особенностью которого является иерархизация отношений между разными сторонами психологической готовности детей к школе.

Одни исследователи выделяют умственное развитие детей как наиболее существенный компонент готовности к школе. Проблема интеллектуальной готовности в психологических исследованиях характеризуется с разных сторон, в связи с чем выделяются и разные критерии. Л. С. Выготский первым сформулировал мысль о том, что интеллектуальная готовность к школе состоит в уровне развития у детей интеллектуальных процессов, прежде всего умения обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления.

Дальнейшие исследования, проведенные ведущими психологами, позволили установить, что в основе умственного развития детей дошкольного возраста лежит усвоение ими

¹ Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 тт. – М., 1986. – Т. 1. – С. 56.

различных видов познавательных ориентировочных действий, причем наибольшее значение отводится перцептивным и мыслительным.

В дошкольном возрасте ведущая роль принадлежит восприятию. Оно активно развивается в нескольких направлениях: с одной стороны, идет формирование и совершенствование сенсорных процессов, т. е. представлений о разновидностях свойств предметов, об основных эталонах (цвет, форма, величина), с другой стороны, происходит формирование и совершенствование перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов.

Ученые выделили три основных типа перцептивных действий: 1-й – действие идентификации, 2-й – приравнивание к эталону, 3-й – перцептивное моделирование.

Один из показателей уровня умственного развития, по мнению отечественных психологов, – обучаемость детей. Основу этого понятия составляют выделенные Л. С. Выготским два уровня мыслительной деятельности: актуальный (наличный уровень) и перспективный (зона ближайшего развития). Последний имеет самое непосредственное отношение к диагностике интеллектуального развития. Обучение оказывается возможным и наиболее плодотворным, когда совершается в пределах перспективного, а не только и не столько актуального развития.

Благоприятный период называется *сензитивным*, наиболее перспективным для развития ребенка. Обучаемость рассматривается по-разному: как общая «восприимчивость к знаниям» (Б. Г. Ананьев), как «восприимчивость к усвоению знаний и способов мыслительной деятельности» (Н. А. Менчинская), как «общий темп продвижения учащихся» (З. И. Калмыкова). Л. С. Выготский включал в характеристику обучаемости и такой компонент, как способность ребенка к переносу усвоенного способа, действия на самостоятельное выполнение аналогичного задания. В современной отечественной диагностике оказание помощи ребенку становится ведущим принципом в определении уровня умственного развития.

Однако интеллектуальные способности ребенка во многом зависят от развития личности в целом.

Проблема личностной готовности к школе большинством авторов рассматривается в контексте более общей проблемы – проблемы возрастного развития, перехода от одного периода детства к другому. В момент перехода от дошкольного детства к школьному происходит перестройка всего образа жизни и деятельности ребенка, который поднимается на более высокую, качественно иную ступень развития. По схеме возрастной периодизации, разработанной Д. Б. Элькониным, ребенок 7 лет находится на стыке двух возрастных периодов детства: дошкольного и школьного. Следовательно, психологическая готовность рассматривается как суммарное выражение новообразований дошкольного детства.

Разрабатывая проблему возрастных психологических новообразований, Л. С. Выготский писал: «Нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникли на данной возрастной ступени и которые в самом главном определяют весь ход развития ребенка в данный период»².

Анализируя источники, влияющие на развитие возрастных новообразований, А. Н. Леонтьев вводит в систему анализа понятие «ведущая деятельность». Смена ведущего типа деятельности приводит к переходу на новый уровень самосознания, к становлению внутренней позиции школьника, что является, по мнению Л. И. Божович, Л. С. Выготского,

² Выготский Л. С. Детская психология: Собр. соч. В 6 тт. – М., 1984. – Т. 4. – С. 117.

А. Н. Леонтьева и других ученых, одной из основных составляющих личностной готовности к школе.

Л. И. Божович, связывая понятие личности с мотивационно-потребностной сферой психики, выделяет такие новообразования, которые соответствуют требованиям, предъявляемым современной школой. Ребенок, поступая в школу, должен обладать определенным уровнем развития познавательных интересов, готовностью к изменению социальной позиции, желанием учиться, опосредованной мотивацией.

Изучая соподчинение мотивов деятельности, формирующихся в старшем дошкольном возрасте, А. Н. Леонтьев выделил иерархизацию мотивов как новообразование дошкольного возраста, описал психологические механизмы произвольного поведения и отметил, что развитие возможности управлять поведением является одним из существенных мотивов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Произвольность психических процессов, понимаемая как их сознательная целенаправленность, управляемость, обеспечивает переход к новому типу поведения, в целом положительно влияя на психическое и личностное развитие ребенка.

В ряде исследований отмечается, что ребенок, действуя произвольно в соответствии с поставленной целью, тем не менее находится во власти своих эмоций, которые управляют им, ориентируют в жизненных ситуациях и составляют смысловую основу его деятельности (П. К. Анохин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.). Мышление дошкольника эмоционально. Вместе с тем в конце дошкольного периода возникает новый уровень произвольности, связанный с появлением внеситуативного поведения, что сопряжено с освобождением от власти эмоций. Становление внутреннего мира чувств есть важнейшее личностное новообразование, которое перестраивает все поведение и психику ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.

Можно отметить регулирующее влияние эмоций на процесс усвоения знаний. Эмоционально нейтральное предметное содержание усваивается хуже, чем имеющее эмоциональную окраску.

Эмоции, сливаясь с познавательными и аффективными компонентами, входят в структуру мыслительных процессов, что дает основание говорить о прямом участии эмоций в регуляции учебно-познавательной деятельности.

В связи с этим встает проблема формирования у детей позитивного отношения к школьному обучению в целом и учебным задачам в частности. Положительное отношение к школе можно считать важной составной частью личностной готовности к обучению. Сформированное позитивное отношение к школе объективно обуславливает изменения личности ребенка, способствует развитию стремления занять новое социальное положение.

Как правило, к концу дошкольного возраста формируется стремление к общественной значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое и является предпосылкой к обучению. Постепенно ребенок начинает нуждаться в новых источниках знания, в новых отношениях – он хочет учиться, и особенно тогда, когда это желание поддерживается.

Способность понимать и устойчиво удерживать особую роль ученика становится одним из показателей возможности принять вместо игры новый вид деятельности – учебу и подчиниться ее требованиям, необходимым условиям. Далеко не все дети обладают этой способностью, и, несмотря на достаточный объем знаний и хорошую память, они с трудом адаптируются в школе.

В новых условиях адаптация во многом определяется уровнем волевого развития. У детей этот уровень оказывается различным, но для успешной учебы необходимо, чтобы ученик сумел безболезненно понять и принять специфику учебной ситуации, требования учителя, относительную условность общения, правила и нормы поведения.

Ребенку необходимо будет включиться в новые отношения со сверстниками, научиться работать коллективно и в определенном темпе. Коллективная деятельность в классе предполагает интенсивное общение и совместную работу как с другими учениками, так и с учителем. Не все дети готовы к такой работе. Исследования психологов показали, что в ситуации игры, когда задание, которое давалось ребятам, могло быть выполнено только при согласовании своих действий друг с другом, оказывалось непосильным: многие вообще не обращали внимания на партнера. Внимание детей было направлено непосредственно на игру как таковую, а выполнить поставленную перед ними задачу они не стремились. Дети не могли найти нужного взаимодействия, не знали, как это сделать. Некоторые устойчиво стремились к цели, но игра стала для них соревнованием-соперничеством, а не сотрудничеством. Далеко не все из них могли предварительно спланировать свои действия и действия партнера. Такой уровень взаимодействия, столь необходимый для коллективной совместной деятельности в школе, оказался скорее исключением, чем правилом.

Умение сосредотачиваться и слушать учителя, удерживать свое внимание на определенной деятельности также различно. Одни не могут и пяти минут усидеть, не отвлекаясь, другие весь урок внимательны и работоспособны. Важно помнить, что причины такого невнимания могут быть самыми разными: результат быстрой утомляемости из-за плохого состояния здоровья, результат собственно психологической неготовности – слабого развития произвольного внимания, недостаточного уровня волевой готовности. Бывает, что ребенок интеллектуально развит, а работать не может. Хотим обратить внимание на следующее: оценка готовности к школе по уровню интеллектуального развития – наиболее распространенная ошибка и учителей, и родителей. Многие считают, что главное условие готовности к школе – объем знаний, которые должен иметь ребенок. Старания родителей при этом не знают меры, а возможности детей в расчет не принимаются.

Определение уровня готовности к школе должно быть основанием не только для выбора оптимального, наиболее подходящего для ребенка варианта обучения и организации учебного процесса, но и для прогнозирования возможных школьных проблем, определения форм и методов индивидуализации обучения.

В то же время необходимо знать причины отставания развития ребенка в каждом конкретном случае. Они могут быть связаны, например, с неблагоприятным течением беременности и родов. Родовые травмы, тяжелые заболевания, перенесенные малышом на первом году жизни и в раннем детстве, могут вызвать задержки в развитии на каком-либо этапе.

Причиной неготовности, конечно, может быть плохое состояние здоровья ребенка, так как частые заболевания ослабляют его организм, снижают функциональные возможности, а значит, ребенок будет очень быстро утомляться, и учебная нагрузка окажется ему не по силам.

Причиной неготовности может быть неблагоприятная обстановка в семье: постоянные конфликты, ссоры, которые вызывают у ребенка страх, ведут к безнадзорности. Как правило, дети из таких семей с раннего возраста страдают выраженными нарушениями психического здоровья. Это робкие, недостаточно самостоятельные дети. У них отсутствует четкое понимание предъявляемых требований, работоспособность снижена. Они быстро устают при целенаправленной деятельности, с трудом могут «высидеть» весь урок, никак не сосредоточатся на задании, рассеянны и беспокойны.

Зарубежные исследователи, рассматривая уровень готовности детей к школьному обучению, выделяют три аспекта: интеллектуальный, эмоциональный и социальный (Г. Гетцер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и др.).

Американские исследователи в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. С этой целью применяют тесты, выявляющие развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функ-

ций. Составление «психогаммы интеллектуальной структуры», отбор одаренных и отстающих детей с помощью групповых испытаний прочно вошли в практику приема детей в школу. Однако в 70-е годы оценка уровня обученности детей, поступающих в школу, претерпела заметные сдвиги. Для обследования стали применяться критериально-ориентировочные тесты, позволявшие оценить владение учебными навыками индивидом исключительно на основе того учебного материала, которым должны овладеть учащиеся. Так, при обследовании детей, поступающих в первый класс, основное внимание уделяется оценке «вводных навыков», необходимых ребенку для оптимального овладения школьной программой.

Интерес представляют исследования, в которых применялись психологические методы (в основном психологические тесты). По мнению С. Штребела и А. Керна, поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. К умственной области авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и т. п. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальную зрелость они связывают с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условиям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

При всей значимости данных исследований авторы не смогли выстроить научную теорию, позволяющую обосновать выделенные компоненты, указать их роль в подготовке ребенка к школе.

Многие авторы исходят из концепции индивидуальных особенностей процесса созревания врожденных задатков ребенка, не зависящих, по их мнению, существенно от социальных условий жизни и воспитания. Лишь в последнее время зарубежные ученые (Ю. Бромфенберг, Д. Брунер, Р. Заззо) критикуют эту концепцию и отмечают роль социальных факторов, значимость общественного и семейного воспитания в подготовке детей к обучению в школе.

Отечественная психологическая наука считает, что как при определении путей исследования данного вопроса, так и при определении общей стратегии умственного воспитания детей дошкольного возраста и подготовки их к школе необходимо учитывать ту особую роль, которую играет дошкольное детство в общем процессе формирования человеческого мышления и человеческой личности в целом. При этом исходной единицей анализа психологической готовности к школьному обучению выступает специфика дошкольного детства, взятая в общем контексте онтогенеза личности, обуславливающая основные направления формирования личности ребенка в этом возрасте и создающая возможность перехода к новой, более высокой форме жизнедеятельности. С этой точки зрения вопросы, связанные с психологической готовностью к школьному обучению, включаются в контекст более общей проблемы детской и возрастной психологии – проблемы критических возрастов и возрастных психологических новообразований.

Проблема готовности к школе детей с нарушениями слуха в специальной литературе

Как показали исследования отечественных дефектологов, поражение слуха представляет собой не изолированное выпадение анализатора, а нарушение всего хода развития ребенка, что, безусловно, сказывается на его подготовке к школьному обучению.

Вопрос готовности детей с нарушениями слуха к школе в специальной литературе изучался в трех направлениях:

- преемственность в принципах, содержании и методах обучения детей;
- изучение уровня речевой готовности к школе;
- изучение особенностей развития некоторых сторон познавательной деятельности детей с нарушениями слуха дошкольного и младшего школьного возраста.

Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений.

Преемственность в принципах, содержании и методах обучения детей

Разработка проблемы дошкольного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья долгие годы осуществлялась параллельно с поисками путей совершенствования процесса обучения в школе и с ориентировкой на нее. Научная разработка вопросов организации дошкольного воспитания детей с нарушениями слуха как первоначального и вполне самостоятельного звена в единой системе непрерывного специального образования была начата в 60-е годы (Б. Д. Корсунская, Н. Г. Морозова, А. Г. Басова и др.).

На первом этапе происходит распространение основных принципов системы обучения глухих школьников на практику обучения и воспитания глухих детей в специальных детских садах. Это свидетельствовало о стремлении исследователей закрепить то положительное, что имело место в изучении речевого развития неслышащих детей школьного возраста, уяснить общие закономерности формирования речи при нарушенном слухе, выделить основные факторы развития в дошкольном возрасте.

Так, исследования Р. М. Боскис давали возможность решать проблему дифференцированного обучения детей с нарушениями слуха дошкольного возраста. Работы Б. Д. Корсунской показали значимость для дошкольного периода, как и для школьного, коммуникативной направленности формирования речи, применения в обучении вспомогательных средств (дактилологии), поэтапного формирования произносительных навыков с привлечением остаточного слуха. А. Г. Басова провела экспериментальное обучение, в котором убедительно показала, что при соответствующих условиях неслышащие дети могут достигнуть больших успехов. Так, группа глухих детей детского сада перешла учиться в школу для слабослышащих № 30 (директор К. А. Микаэльян) и успешно закончила ее в 1967 г.

На втором этапе на основе исследований в области детской психологии, педагогики, психолингвистики, нейрофизиологии, аудиологии начинается научное обоснование и создание системы собственно дошкольного воспитания и обучения детей с недостатками слуха.

В 1964 г. под руководством Б. Д. Корсунской была разработана программа воспитания и обучения глухих дошкольников. В дальнейшем продолжалась активная работа по определению основных принципов, задач, содержания, методов обучения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе глухих и слабослышащих дошкольников, что привело к созданию теоретических основ и осуществлению дифференцированного подхода к обучению, развитию и использованию остаточного слуха, внедре-

нию принципа деятельностного подхода, в том числе к формированию речи, что было реализовано в программах 1983 г., созданных под руководством Л. П. Носковой.

Для решения задачи оптимизации общего и речевого развития детей и совершенствования процесса обучения и воспитания исследовались возможности и особенности овладения (восприятие и воспроизведение) глухими и слабослышащими дошкольниками разными формами речи: устной, письменной, дактильной, – формирования игровой и изобразительной деятельности. Эти исследования вели к поиску путей дифференцированного обучения детей с нарушениями слуха.

При разработке методики обучения школьников с недостатками слуха устной речи были определены ведущие принципы, которые легли в основу программы формирования произносительной стороны речи в специальных дошкольных учреждениях:

- обучение произношению осуществляется главным образом на основе подражания (при уменьшении по сравнению со школой искусственных способов постановки звуков);
- исходной и основной единицей обучения произношению является слово;
- основной метод обучения глухих и слабослышащих дошкольников устной речи, как и в школе, – аналитико-синтетический, концентрический, полисенсорный.

Изучение особенностей формирования речи у детей с недостатками слуха дошкольного возраста (Л. П. Носкова), применение деятельностной теории для анализа разных форм речи и способов восприятия речевых единиц, описание речевых средств с учетом системного устройства языка, использование понятия «языковая способность» для раскрытия генезиса понимания и продуцирования речи позволило наметить пути дальнейшей реализации коммуникативной направленности в речевом развитии глухих и слабослышащих детей, усилить научно-теоретическую базу всей работы по обучению языку и в значительной степени продвинуть решение вопроса о преемственных связях между дошкольным и школьным обучением.

При разработке системы отбора и последовательности работы над словарем в условиях специального дошкольного учреждения Л. А. Головниц, используя лингвистический и психологический анализ словарных единиц и опираясь на данные педагогических экспериментов, выявивших особенности овладения словом в различных видах речевой коммуникации, показала необходимость учета взаимоотношений слова с другими единицами в языковой системе и программирования условий для мотивированного употребления слов.

На современном этапе приоритетным является научный поиск в области раннего выявления нарушений слуха и соответствующей слухоречевой абилитации детей на основе бинаурального слухопротезирования кохлеарной имплантации, а также рассмотрение возможностей инклюзивного воспитания, начиная с раннего детства.

Результаты экспериментального обучения (Т. А. Власова, Е. П. Кузьмичева, Н. Д. Шматко, Н. В. Пелымская) показали возможности формирования речевого слуха независимо от степени и характера снижения тонального слуха, успешного развития восприятия речи на слух в процессе целенаправленного обучения. Правильная оценка состояния слуховой функции, определение тактики педагогической, психологической и медицинской абилитации нарушенной функции до первого года приводит к языковому развитию личности неслышащего ребенка, позволяют достичь качественно более высокого уровня психического развития детей, что в свою очередь способствует эффективной подготовке к школьному обучению.

Занимаясь проблемой отбора детей в специальные дошкольные учреждения, А. А. Венгер, Г.И. Выгодская, Э. И. Леонгард отмечают, что чем раньше ребенок попадает в условия специальной коррекционно-развивающей работы, тем более полной может оказаться компенсация дефекта и готовность к обучению в школе.

В программе воспитания и обучения слабослышащих детей дошкольного возраста для специальных дошкольных учреждений, подчеркивается важность отлаженности преемственных связей между дошкольным учреждением и школой. Определяя задачи, на решение которых направлена программа, в качестве специальной исследователи выделяют подготовку слабослышащего ребенка к школе.

Изучение уровня речевой готовности к школе

Действующий принцип дифференцированного обучения слабослышащих детей в зависимости от уровня речевого развития требует выдвижения данного критерия как основного при диагностике готовности к школьному обучению.

Анализ речевого развития глухих и слабослышащих детей предполагает выяснение объема словарного запаса, уровня развития импрессивной и экспрессивной сторон речи, владения навыками связной речи.

Рассматривая речевое развитие глухих детей подготовительного класса специальной школы, С. А. Зыков указывал, что количественная сторона словаря – важный критерий, характеризующий уровень речевой подготовки ребенка к школе. Позже количественная сторона овладения словарем анализировалась Л. П. Носковой в ходе экспериментального обучения глухих детей в двухгодичных дошкольных отделениях при школе.

Характеризуя речевую готовность глухих дошкольников с точки зрения объема словаря и степени владения связной речью, Н. А. Морева выделила три уровня речевой готовности к школе глухих детей.

М. К. Шеремет выделяет четыре уровня и соответственно им четыре группы слабослышащих детей по степени готовности к школьному обучению, где определяющим показателем является уровень речевого развития (объем словарного запаса, навыки связной речи, усвоение звукобуквенного состава слова).

Некоторые авторы показателем речевой готовности считают уровень понимания связной речи слабослышащими детьми или понимание значений слов в контекстной речи. Р.М. Боскис отмечала, что ребенок может понять речь только в тех пределах, в каких он активно ею пользуется.

Характеристике особенностей речевого развития детей с нарушениями слуха посвящен ряд исследований. Однако в большинстве своем они фиксировали данные, полученные в учебном процессе. Исключение составляют исследования А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, М. К. Шеремет, а также выполненное под руководством Е. Г. Речицкой исследование Росы-Марии Кастельянос.

Изучение особенностей развития некоторых сторон познавательной деятельности детей с недостатками слуха дошкольного и младшего школьного возраста

Теоретические положения Л. С. Выготского о сложной структуре аномального развития ребенка, разграничении первичных и вторичных нарушений в психическом развитии способствовали разработке нового подхода к рассмотрению особенностей познавательной деятельности детей с недостатками слуха (Р.М. Боскис, Т. А. Власова, А. П. Гозова, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.). Суть его состоит в том, что и нормальный ребенок, и ребенок с ограниченными возможностями развиваются по единым законам. Исследования особенностей психического развития дошкольников с нарушениями слуха, определение возможностей своевременного коррекционного воздействия на дефект осуществляются с позиций фундаментальных положений Л. С. Выготского о системном подходе к анализу психики,

о зонах «актуального» и «ближайшего развития» ребенка, о том, что обучение должно вести за собой развитие.

Проблема развития наглядного мышления у глухих детей неоднократно привлекала внимание исследователей. Теоретический интерес объясняется тем, что эта область является классической для изучения роли речи в развитии мышления. В результате было выявлено, что наглядное мышление у детей с нарушениями слуха развивается с большими отклонениями от нормы, отстает и видоизменяется из-за отставания или недоразвития речи. Изучая особенности оперирования зрительными образами глухих детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, Н. В. Яшкова отмечает, что мысленное оперирование образами, их переработка у глухих детей идет сложнее, чем у нормально слышащих. У неслышащих способы выполнения заданий более элементарные, наблюдаются затруднения в формировании обобщенных способов действия. Наглядное мышление глухих детей к началу школьного обучения оказывается неидентичным наглядному мышлению слышащих, несформировано оно и у многих глухих первоклассников.

Т. В. Розанова подчеркивает, что глухие дети решают наглядные задачи с помощью реального, предметного действия и зрительного соотнесения, что характеризует особенности их наглядного мышления и раскрывает структуру интеллектуальных способностей. Таким образом, уровень сформированности наглядного мышления может служить целям диагностики умственного развития глухих детей.

Рассматривая развитие наглядных форм мышления у глухих детей дошкольного возраста в процессе овладения действиями с предметами, Т. И. Обухова отмечает, что наглядное мышление у глухих дошкольников имеет те же тенденции развития, что и у слышащих, но идет медленнее и имеет большое качественное своеобразие, связанное с отставанием в области формирования восприятия предметных действий, что определяется недоразвитием речи. В результате потенциальные возможности развития наглядных форм мышления глухих детей не реализуются в дошкольном возрасте без специальной коррекционной работы. Т. И. Обухова разработала методы коррекционного обучения по формированию наглядного мышления и предложила систему последовательно усложняющихся заданий и игр-упражнений.

Психолого-педагогическое изучение глухих и слабослышащих детей (Р.М. Боскис, СЛ. Зыков, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин, И. М. Гилевич, Л. П. Носкова, Е. Г. Речицкая, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Н. В. Яшкова и др.) позволило выявить некоторые общие закономерности, определяющие особенности развития мышления у детей с частичным нарушением слуха.

Разнообразие речевого развития слабослышащих детей (от речи, состоящей из отдельных искаженных слов, до развернутой речи с небольшими недостатками в лексико-грамматическом плане) ведет к значительному разнообразию в развитии их мышления. Вторичные отклонения, обусловленные снижением слуха, обуславливают своеобразие восприятия, памяти и всех форм мышления.

В психическом развитии детей с недостатками слуха важную компенсаторную роль играет образное мышление, которое в течение длительного периода является ведущей формой мыслительной деятельности учащихся этой категории. Наглядно-образное отражение действительности накладывает отпечаток на значение усваиваемых слов. Например, словом «зима» слабослышащие дети обозначают такие понятия, как «холодно», «сани», «снег», «снеговик» и др.

Сурдопедагоги пришли к выводу, что дети с недостатками слуха имеют существенное своеобразие в развитии наглядных форм мышления по сравнению со своими слышащими сверстниками, и лишь постепенно к 10–11-ти годам уровень наглядно-образного мыш-

ления приближается к уровню слышащих детей на момент поступления в школу (данные Т. В. Розановой).

Отмечая важное значение *овладения логическими операциями* в становлении интеллекта ребенка, Е. Г. Речицкая изучила возможности развития обобщений у глухих и слабослышащих дошкольников в новых условиях – овладения модельными представлениями. В результате обучающего эксперимента дети дошкольного возраста научились оперировать наглядными моделями, ориентироваться на существенные признаки понятий, сравнивать понятия разной степени обобщенности, устанавливать отношения подчиненности в элементарных понятийных структурах, хотя возможности формирования модельных представлений у глухих и слабослышащих дошкольников более ограничены и показатели ниже нормы.

Изучение особенностей зрительного восприятия давно привлекало внимание педагогов и психологов в связи с той ролью, которую зрительное восприятие играет в структуре познавательной деятельности детей с нарушениями слуха.

Е. М. Кудрявцевой, Т. В. Розановой, И. М. Соловьевым было обнаружено, что в восприятии детей с нарушениями слуха, особенно младшего школьного возраста, меньше выражены своеобразие каждого объекта, его индивидуальные и особые черты и что зрительные образы одних объектов часто уподобляются образам других объектов, более привычных и знакомых детям. Неумение выделять главные опознавательные признаки предмета становится одной из причин замедленного формирования зрительного восприятия.

Исследования показали, что восприятие и познание детьми таких отношений, как тождество, различие, сходство уясняются глухими детьми относительно поздно. Для глухого ребенка выделение и различение свойств предметов затрудняется вследствие медленного овладения соответствующими словесными обозначениями.

Вместе с тем следует отметить, что вопросы овладения сенсорными эталонами и перцептивными действиями детьми с нарушениями слуха изучены недостаточно. Так, в работах А. А. Катаевой (Венгер) показано существенное отставание развития предметной и орудийной деятельности детей, которая служит основой развития ранних форм мышления. Об этом же свидетельствуют работы Г. Л. Выгодской, посвященные особенностям развития игры дошкольников. В ряде исследований отмечены данные об уровне усвоения *отдельных* свойств предметов детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Однако различные стороны познавательной деятельности детей с нарушениями слуха исследовались, в основном, у младших школьников. Своеобразие развития и восприятия и мышления слабослышащих дошкольников в контексте проблемы готовности к школьному обучению практически не изучалось в специальной литературе.

Принципы отбора диагностических методик

Анализ общей и специальной литературы показал, что за последние десятилетия в отечественной психологии и педагогике накоплен достаточно обширный опыт диагностики готовности к школе. Разработка различных аспектов этой проблемы имеет огромное теоретическое и практическое значение. Тем не менее до сих пор не выработаны единые критерии диагностики готовности к школьному обучению. Изучение различных ее направлений показало, что наиболее значимыми являются исследования, позволяющие выявить те психические новообразования, которые являются основой для развития новой ведущей деятельности – учебной. Таким образом, проблема готовности к школьному обучению понимается не как подготовка к существующим формам школьного обучения, а как проблема предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте.

Наиболее остро вопрос диагностики готовности к школе встает в случае ее применения к детям, развивавшимся в неблагоприятных условиях, в частности, в условиях слухо-

вой депривации. Изучение специальной литературы показало, что проблема готовности к школе неслышащих и слабослышащих детей на сегодня остается теоретически и экспериментально мало разработанной. Комплексная диагностика готовности детей с недостатками слуха к школьному обучению, качественная характеристика их психического развития позволят более полно использовать потенциальные возможности дошкольников с нарушениями слуха, обеспечат им адекватный тип обучения.

Анализ состояния проблемы показал, что готовность к школьному обучению имеет специфическое содержание, не тождественное уровню умственного развития. Исследования показали принципиальную возможность формирования психологической готовности к школе.

Особую остроту в настоящее время приобретает вопрос практического определения готовности детей к школьному обучению. Как правило, при ее определении выявляют основные показатели психического развития, фиксируют итоги развития ребенка за период дошкольного детства, тестируют способности, важные для начала обучения, изучают качественные особенности готовности каждого ребенка к школе.

Мы основываемся на положении о том, что содержанием психологической готовности к обучению в школе является возникновение новообразований, обеспечивающих качественно новый уровень психической деятельности ребенка и лежащих в основе его дальнейшего развития.

Одним из важнейших новообразований дошкольного возраста, вслед за А. Н. Леонтьевым, мы считаем возникновение у детей произвольности психических действий, поскольку требования сознательной целенаправленности и управляемости являются наиболее общими психологическими требованиями, предъявляемыми школой.

Возникновение нового уровня произвольности в конце дошкольного периода способствует появлению внеситуативного поведения. Среди других новообразований личностного плана следует отметить появление опосредованных эмоций.

В умственной деятельности сознательная целенаправленность и управляемость проявляются в способности выполнять задания, содержание и структура которых носят опосредованный характер. Это означает, что цель и условия ее выполнения связаны через дополнительные звенья (например, при несовпадении непосредственно воспринимаемого материала с его конструктивными элементами – требуются некоторые мысленные преобразования).

Кроме того, в исследованиях, посвященных выявлению новообразований в интеллектуальной сфере, отмечается, что быть готовым к школе – значит достичь определенного уровня развития мыслительных операций – умений выделять существенное, сходное и отличное, сравнивать явления, находить причины и делать выводы.

Определяя основные стадии развития мышления, каждой из которых соответствует определенный вид (форма) мышления, ученые пришли к выводу, что ведущей формой дошкольного периода является наглядно-образное мышление, по уровню развития которого также можно судить о готовности к школьному обучению. Как способ познавательной деятельности наглядно-образное мышление имеет значение на протяжении всей жизни человека, взаимодействуя со словесно-логическим.

Одним из показателей уровня умственного развития, по мнению отечественных психологов, является обучаемость детей. Основу этого понятия составляют выделенные Л. С. Выготским два уровня мыслительной деятельности: актуальный, наличный уровень и зона ближайшего развития. По его утверждению зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития.

Результативное обучение, в свою очередь, должно опираться на адекватную возрастную мотивацию. По мнению Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, основными новообразованиями в аффективно-потребностной сфере дошкольника являются новые мотивы, связанные

с предстоящим школьным обучением, и иерархизация имеющихся у ребенка побуждений. Под мотивационной готовностью ребенка к обучению в школе подразумевают его стремление к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональную расположенность к выполнению учебных заданий, познавательный интерес к окружающей действительности, желание овладевать новыми знаниями и умениями.

Вопрос диагностики готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха приобрел особую актуальность в последнее время. Это связано с тенденциями сокращения сроков обучения в специальной школе, а также с направленностью образования на интегрированное обучение.

Итак, опираясь на исследования проблемы, мы можем вычленить в определении психологической готовности к обучению в школе слабослышащих детей следующие важные аспекты:

- эмоционально-волевою готовность;
- умственную готовность;
- мотивационную готовность.

При подборе диагностических методик мы ориентировались на принципиальные положения детской психологии, предъявляемые к созданию системы диагностики развития ребенка. 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, а также фиксировать появление и уровень развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода.

В период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, с одной стороны, диагностируются сформированность игровой деятельности, уровень развития наглядно-образного мышления, общих познавательных мотивов, соотношение зрительного и смыслового полей, использование символических средств, уровень развития общих представлений, а с другой стороны – утрата непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, развитие самоконтроля. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что предметом такой диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память), а операциональные единицы деятельности. Это конкретизирует диагностику и дает возможность на ее основе наметить необходимую коррекцию при выявлении отставания тех или иных сторон психического развития.

Предложения В. И. Лубовского, например, направлены на качественный анализ особенностей деятельности при выполнении диагностических заданий. При разработке методов диагностики он советует применять несколько диагностических заданий для определения критериального уровня развития, учитывать и возможность принятия ребенком помощи, использовать задания вербального и невербального характера.

По определению Л. А. Венгера, диагностические методики в психологии – это методы, позволяющие при помощи относительно кратких испытаний определить сравнительный уровень развития ребенка, т. е. выявить его соответствие среднему возрастному уровню или отклонению от него.

Принципиальные подходы отечественных психологов к разработке системы диагностики психического развития детей в той или иной мере должны быть использованы при отборе экспериментальных методик, направленных на выявление особенностей готовности к школе слабослышащих детей, с одной стороны, и контроля за их развитием в процессе специально организованной педагогической коррекции, с другой.

Наиболее полная и объективная диагностика развития достигается при сочетании комплекса методик, каждая из которых выявляет определенные стороны развития. Так, при

выборе конкретных методик диагностики умственного развития целесообразно учитывать следующие принципы:

- знание сущности, структуры тех параметров умственного развития, которые выявляются посредством той или иной методики;
- диагностика «актуального» и «потенциального» уровней умственного развития должна осуществляться средствами как констатирующего, так и обучающего экспериментов;
- фиксирование не только результата решения задач, но и самого процесса;
- выявление уровня умственного развития должно сочетать качественную характеристику, оценивающую способы решения ребенком диагностических задач, и количественную оценку, отражающую результат их решения;
- диагностические задания для детей каждой возрастной группы должны быть представлены в доступной им форме – вербальный и невербальный уровни включены в характерные виды детской деятельности;
- вид помощи, оказываемый ребенку во время выполнения им экспериментальных задач и адресованный различным сферам психической деятельности (эмоционально-волевой или интеллектуальной), должен позволить выявить особенности произвольности умственных процессов.

При выборе показателей умственного развития слабослышащих детей следует учитывать условия, в которых протекает это развитие.

Когда исследуется умственное развитие слышащих детей, то степень овладения речью не выделяется в особое условие, определяющее это развитие. Овладение речью для слышащего ребенка является как бы изначально данным, само собой разумеющимся. У слабослышащих уровень и особенности умственного развития в первую очередь определяются степенью овладения языком. Особенности становления речи у слабослышащих детей создают специфические условия, в которых протекает умственное развитие.

Таким образом, для оценки уровня умственной готовности к школе слабослышащих детей целесообразно выделить следующие показатели: уровень развития речи, познавательного процесса восприятия, наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения).

Оказание помощи ребенку в процессе психолого-педагогического обследования является, важным фактором при определении уровня психического развития. Предлагаемую помощь не следует ограничивать только сферой умственной деятельности, поскольку затруднения могут быть обусловлены и эмоционально-волевыми особенностями ребенка. Рекомендуется использовать три вида помощи: эмоционально-регулирующий, направляющий, обучающий.

Итак, конструируя экспериментальные методики, необходимо учитывать принципы диагностики психического развития детей, разработанные в отечественной психологии.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «готовность к школьному обучению».
2. Какие аспекты проблемы готовности к школе исследовались отечественными и зарубежными учеными?
3. Охарактеризуйте направления исследований готовности к школе детей с нарушением слуха.
4. Назовите основные показатели психологической готовности к школе. На чем они основаны?

5. Перечислите принципы отбора диагностических методик, принятые в отечественной психологии и педагогике.

Методики изучения психологической готовности слабослышащих дошкольников к обучению в школе

При изучении психологической готовности к школьному обучению целесообразно использовать комплексный подход, в котором осуществляется диагностика эмоционально-волевой сферы, умственной и мотивационной готовности (см. схему на с. 31).

Диагностика **эмоционально-волевой готовности** включает определение уровня эмоционально-волевой регуляции; выявление уровня развития волевых действий и произвольности внимания.

Диагностика **умственной готовности** предполагает определение уровня речевого развития, уровня развития познавательных действий (восприятия), наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций.

Диагностика **мотивационной готовности** направлена на определение отношения к учению в школе.

Задания детям предъявляются индивидуально. Время обследования не должно превышать 40 мин, что соответствует максимальной работоспособности старшего дошкольника. Выполнению ряда заданий может предшествовать определенная подготовка детей, в процессе которой сначала выполняются так называемые обучающие задачи, а затем контрольные.

При диагностике умственной готовности нами были апробированы три вида помощи: эмоционально-регулирующая, направляющая, обучающая.

Эмоционально-регулирующая помощь предполагает императивные воздействия и оценочные суждения со стороны педагога, которые направлены на активизацию собственных возможностей обследуемого. Направляющая помощь заключается в организации педагогом начальных этапов выполнения задания. Обучающая помощь связана с необходимостью предварительного обучения ребенка новому способу действия.



При оценке выполнения задания могут быть использованы следующие критерии: высокий уровень оценивается 1 баллом, средний – 0,5 балла, низкий – 0 баллов.

Диагностика эмоционально-волевой готовности к школе

Задание 1. Определение уровня эмоционально-волевой регуляции. В процессе выполнения задания определяется влияние эмоционального воздействия на волевые усилия ребенка. В качестве экспериментального материала целесообразно использовать лабиринты Н. И. Озерецкого (рис. 1). Эта методика была нами модифицирована. Ребенку предлагается провести непрерывную линию внутри лабиринтов, повторяя все изгибы, не касаясь ограничительных линий.

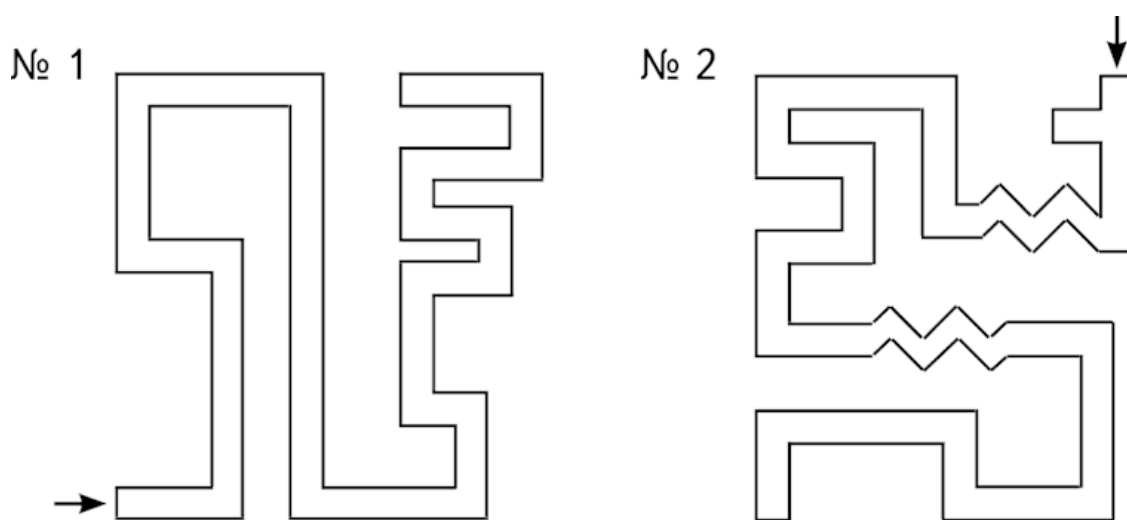


Рис. 1. Лабиринты Н. И. Озерецкого

Инструкция к выполнению задания.

Лабиринт № 1. «Проведи линию в лабиринте посередине дорожки. Задевать за края нельзя. Соблюдай все повороты. Работай быстро и аккуратно».

Педагог, настраивая ребенка на успешное выполнение задания, подбадривает его: «Ты уже большой, умеешь хорошо рисовать (писать), скоро пойдешь в школу. Я думаю, что это для тебя легкое задание. Ты аккуратно и быстро все сделаешь». В любом случае по окончании оценка должна носить положительный характер.

Лабиринт № 2. Ребенку предлагается выполнить то же задание. Но педагог только объясняет, что нужно сделать и держится отстраненно. Не подбадривает ребенка и не выражает никакого отношения к тому, что тот делает.

Сравнивая поведение ребенка в первой и второй ситуации, можно сделать заключение о том, насколько уверенно чувствует себя ребенок в ситуации, когда он должен действовать самостоятельно, не рассчитывая ни на чью поддержку.

Задание 2. Выявление уровня развития волевых действий и произвольности внимания. В процессе диагностики выявляется умение ребенка сконцентрировать волю и внимание. В качестве экспериментального материала можно использовать субтесты Векслера «Шифровка» (рис. 2). В субтесте № 1 детям предлагаются расположенные в несколько рядов фигуры (круг, звезда, квадрат, крестик, треугольник) заполнить определенными знаками (черточка, две черточки, палочка, две палочки, кружочек). В субтесте № 2 представлены цифры (от 1 до 9) в произвольном порядке; в клеточку под цифрой нужно поставить соответствующий условный знак (палочка, черточка, кружок, крестик и т. д.). Перед заданием детям показывается образец, и они могут заполнить первые пять фигур в порядке тренировки.

Время выполнения задания – 1 мин.

Инструкция к выполнению задания.

Субтест № 1. «Как называются эти фигуры? Посмотри на образец. Что нарисовано в круге, квадрате?.. Заполни такими же знаками фигуры в первой строчке. Будь внимателен. Сейчас ты будешь рисовать дальше. За одну минуту надо заполнить как можно больше фигур. Рисуй быстро и правильно».

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.